



Anais do  
Simpósio Nacional de Línguas e Literaturas  
e do  
Encontro Nacional de Literatura e Filosofia  
Caderno de Artigos



## Comunicações Orais

SESSÃO DE LITERATURA E ESTUDOS INTERDISCIPLINARES 1  
18 de novembro de 2014 – 13h às 17h – Comunicações orais

Coordenadores: Rauer Ribeiro RODRIGUES (UFMS/CPAN)  
Alcione dos SANTOS (UFMS/CPAN)

### O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO, EM BUSCA DE INTEGRAÇÃO NA VIDA DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO

Patrícia Henrique Vieira da Silva CARDOSO<sup>1</sup>

Lucilo Antonio RODRIGUES<sup>2</sup>

#### RESUMO

Em uma perspectiva sobre o ensino de literatura nas escolas estaduais de ensino médio do Estado de Mato Grosso do Sul, Pereira (2013), em que o livro didático é aporte quase que único para o desenvolvimento das aulas, a fragmentação do texto literário é realidade quase que unânime no material didático oferecido aos professores de literatura, fator que motiva a reflexão deste estudo. Com base nos conceitos de letramento literário de Cosson (2006), e na função humanizadora da literatura de Candido, (1995), uma análise sobre a coletânea distribuída como material didático pela Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) para o ensino de Língua Portuguesa - Literatura, da coleção **Português: contexto, interlocução e sentido**. Este estudo analisa como é tratado o texto literário neste manual, e se espera após análise uma possível proposta com aporte teórico metodológico de como se trabalhar o texto literário em sala de aula, fugindo da fragmentação e desconfiguração literária.

**Palavras-chave:** Livro didático. Literatura. Letramento.

#### 1 INTRODUÇÃO

O ensino de literatura nas escolas é tema dos campos mais férteis dos estudos acadêmicos literários e muito se examinou a esse respeito. Este artigo retrata uma realidade em especial, do ensino de literatura em classes de ensino médio. Toma como

<sup>1</sup> Graduada em Letras (UFMS), mestranda em Letras (UEMS/UCG) e bolsista Capes. E-mail: patriciah.cardoso@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Letras (UNESP) e Professor adjunto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Campo Grande/MS (UEMS/UCG). E-mail: luciloterterra@terra.com.br

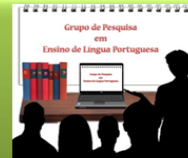


base estudos desenvolvidos na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em relatório científico apresentado à Chamada MCTI/CNPq, realizado pelo coordenador do grupo de pesquisa Professor Doutor Danglei de Castro Pereira, entre o segundo semestre de 2012 e nos quatro primeiros meses de 2013, em quatorze escolas de Campo Grande/MS. Tal pesquisa investiga e discute a importância na formação do leitor e de que maneira e quais textos literários aparecem nas escolas. Conforme a pesquisa citada acima se pode concluir que existe uma distância entre os alunos do ensino médio e os textos literários, entendendo que:

[...] A expansão da leitura é significativa na medida em que um número cada vez maior de leitores é apresentado a diferentes gêneros textuais. Por outro lado, no entanto a inferência de que a aproximação a outros gêneros textuais, incluindo, segundo dados da pesquisa, o acesso ao Livro Didático (LD) e a textos publicados em *blogs*, jornais e na *Internet* apresentam uma inferência em relação ao distanciamento dos leitores à obra literária propriamente dita. Entendemos mesmo com a compreensão de que mais de 70% dos entrevistados compreendem a importância do literário na formação do sujeito, percebe-se um progressivo distanciamento dos leitores deste gênero textual. (PEREIRA, 2013, p. 5).

Esse distanciamento entre se saber a importância do texto literário e o efetivo contato com esses textos é objeto de investigação. No ensino médio e segundo o Ministério da Educação e seus documentos orientadores da educação propõem o trabalho pedagógico orientado pelo estímulo ao protagonista juvenil, à experiência cidadã e à participação social, compreendendo essa etapa da escolarização como momentos marcados por perspectivas formativas e culturais que permitam aos jovens uma atuação na sociedade. Dessa forma, a fragmentação dos textos literários ou a simples alusão aos mesmos não contribui para a formação deste cidadão protagonista e atuante.

O mundo da leitura faz parte da vida de um indivíduo desde a infância até o fim de sua vida, pois somos confrontados com a leitura em todos os mecanismos, trabalho, informação, entretenimento e, sobretudo na educação, o mundo é feito de letras, compreendemos o mundo através das letras. A falta de leitura é considerada negativa em nossa sociedade. No inconsciente imaginário coletivo a leitura tem uma imagem positiva, imagem ligada ao prazer, à felicidade, à construção do conhecimento, e saber: conhecer é sempre positivo. Em que lugar da longa caminhada em direção ao conhecimento se perde esse prazer? A leitura é prazerosa na infância? As obras do



cânone literário são interessantes?

A instituição escolar é onde se deve, mesmo que não exclusivamente, desenvolver os processos de leitura; e o letramento literário é de suma importância para que o indivíduo possa tomar posse, sobretudo dos processamentos sociocognitivos da leitura, discutindo questões importantes como a decodificação, interpretação, construção de sentido de um texto. A falta de continuidade no processo de desenvolvimento do letramento literário é o que dificulta, e muitas vezes impossibilita o trabalho em sala de aula com textos do cânone literário. Essa dificuldade é acentuada pela maneira como o texto literário é apresentado e desenvolvido no livro didático, livro esse que é a primeira janela do educando para o encontro com o texto literário, encontro esse ocorrido no primeiro ano do ensino médio.

Nos livros didáticos utilizados no ensino médio o texto literário é apresentado de forma problemática e não satisfatória. Marisa Lajolo (2000) em **Do mundo da leitura para a leitura do mundo** apresenta discussões a esse respeito, assim como Rildo Cosson (2006) em seu manual **Letramento literário: teoria e prática**, desvelando e fundamentando a discussão a respeito das dificuldades e obstáculos do texto literário em sala de aula subsidiados pelos livros didáticos. Discutir o lugar que a literatura ocupa em nossa sociedade e por que a consideramos relevante é uma reflexão básica para quem trabalha com leitura literária. Para Rildo Cosson:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e dizer a nós mesmos. É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. (COSSON, 2006, p. 17).

## 2 DESENVOLVIMENTO

A coletânea indicada pelo Ministério da Educação e adotada pela Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), **Português: contexto, interlocução e sentido** (2014), da Editora Moderna, é composta de três volumes e organiza-se a partir dos eixos “Literatura”, “Gramática” e “Produção de texto”, que aparecem bem delimitados na obra. Verifica-se a tendência de a matéria constante em

cada uma das partes ser organizada nos moldes do compêndio.

O ensino de literatura é subsidiado pela opção de se tratar a literatura como um discurso, o que implica situá-la em um contexto sócio- histórico, político e cultural, considerando seus agentes, tomando como linguagem que manifesta a produção artística de determinada época, em diálogo com outras formas de arte. Apresenta-se na obra a experiência de leitura do texto literário fragmentado a informações sobre a história literária, estilos de época, gêneros e autores. Segundo análise do próprio **Guia de livros didáticos, PNLD 2015**, quadro esquemático:

#### Quadro Esquemático

<b>Pontos fortes</b>	A perspectiva discursiva em que os diversos eixos são tratados. A absoluta correção e atualização dos princípios teóricos que embasam o trabalho com todos os eixos de ensino.
<b>Pontos fracos</b>	A fragmentação de inúmeros textos literários da coleção
<b>Destaque</b>	O destaque dado ao trabalho com atividades propostas em todos os eixos
<b>Programação do ensino</b>	Duas ou três unidades por bimestre, conforme o volume.
<b>Manual do Professor</b>	Suporte teórico e metodológico para uso da coleção.

Fonte: BRASIL, 2014, p. 29.

Podemos observar dessa maneira que o próprio guia disponibilizado pelo Ministério da Educação para auxílio na escolha do livro didático observa a deficiência em relação ao texto literário em seu aporte. Prejudicando dessa forma a formação do leitor literário na escola e seus mecanismos de letramento.

A partir desse prisma não se pode desconsiderar a importância da presença da literatura na formação do ser humano enquanto cidadão, mas é conveniente afirmar que a formação do leitor parte também da possibilidade e da vivência que a criança tem com o mundo da leitura mesmo antes de ingressar na escola. Essa vivência deve ser estimulada e apresentada pela família e a criança deve ter contato com a leitura mesmo que não seja alfabetizada. A importância de ouvir histórias na formação da criança, pois escutá-las é o primeiro passo para a formação de um leitor. Ser um leitor não é simplesmente ter o hábito de ler, conforme Fanny Abramovich (1989, p. 16), é dessa maneira que a família pode estimular a leitura desde a infância, possibilitando um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo. A criança deve ser apresentada ao texto primeiramente de forma oral. Ouvir histórias desperta



uma espiral de emoções importantes como: medo, raiva, tristeza, irritação, bem estar, e através das histórias podem-se descobrir outros lugares. Ainda para reafirmar o quanto é importante ouvir, ler, contar história, Abramovich (1997, p. 17) diz que é “[...] através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...]”.

A escola não deve omitir-se nesse processo de formação do leitor literário, se a oportunização do prazer pela leitura não foi desenvolvida na primeira infância a escola deve trabalhar para que a literatura cumpra seu papel humanizador (CANDIDO, 1995), buscando uma maneira de ensinar em que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige.

A prática de leitura do texto literário que deve ser desenvolvida pela escola e fundamentada pelo letramento literário, o qual Rildo Cosson (2006, p. 11) define como, “[tratar-se] não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas”. Letramento que implica na existência de vários tipos de letramento, já que se trata de uma prática social, um indivíduo pode ser analfabeto e fazer parte mesmo assim de algum modo de letramento, da mesma maneira que um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e superficialidade em outra área.

A literatura é ferramenta e alicerce para o desenvolvimento e formação do ser humano, mas na escola a literatura parece tomar outros caminhos, distantes do seu papel humanizador, da arte, da beleza. Para Candido (1995, p. 256): “A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”.

No ensino fundamental a literatura é concebida de forma tão genérica que engloba qualquer texto escrito relacionado à ficção ou à poesia, faz parte da disciplina Língua Portuguesa, na qual, geralmente, é trabalhada nas aulas de leitura. No Ensino Médio das escolas brasileiras, com duas aulas semanais, focaliza-se uma cronologia de estilos de época, bem como dados biográficos de autores, em que os textos literários, quando apresentados, em fragmentos, servem, sobretudo, para comprovar características dos períodos literários em estudo, figurando no encaminhamento mais tradicional da literatura, como exemplifica Lajolo,



[...] a inscrição do texto (literário) na época de sua produção, uma vez que textos assim contextualizados nos dão acesso a uma historicidade muito concreta e encarnada, à qual se cola a obra de arte à revelia ou não das intenções do autor; outro caminho, a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele foram acumulando, fundamentalmente para fazer o aluno vivenciar a complexidade a instituição literária que não se compõe exclusivamente de textos literários [...] (LAJOLO, 2000, p. 16).

É necessário mudar os rumos desse tipo de escolarização, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, buscando uma maneira de ensinar mediante a qual a leitura literária, jogando por terra a crença de que literatura não se ensina, que a simples leitura das obras é o suficiente.

[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo.

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p. 29).

O direcionamento dessa relevante questão ajusta-se na eleição de textos literários e da reflexão da formação do gosto pessoal do leitor. É evidente que essa seleção de textos literários é problematizada pelos currículos, parâmetros e pelo livro didático que o professor utiliza como base para suas aulas, já que as aulas de literatura estão a cada dia mais suprimidas e oprimidas das grades curriculares, e o tempo é inimigo da liberdade de escolha do professor. Conforme Marisa Lajolo (2000) o papel de planejar as aulas de literatura foi deliberado às editoras de livros didáticos, inviabilizando o contato direto com textos literários em sua íntegra no âmbito escolar, e consecutivamente essa distância estende-se à vida do alunado, já que em sua maioria o único contato com o mundo da leitura para os discentes é presença do material didático.

Material esse que pode e deve ser matéria de reflexão. A leitura dentro da sala de aula, subsidiada por textos dos livros didáticos não despertam nos alunos interesse e tão

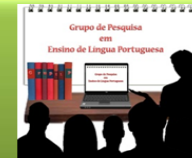


pouco condições para a formação de um leitor crítico que possa fazer valer sua participação plena numa sociedade letrada. Esse desinteresse pode ser motivado pela distância entre a realidade do aluno e a realidade contextualizada do texto literário apresentado, o livro didático, salvo exceções, utiliza-se de fragmentos de obras literárias ou textos descontextualizados para a abordagem de tópicos gramaticais. Além disso, em livros de literatura para o ensino médio os textos literários são rasamente estudados, com análises superficiais, respostas prontas ou pretexto para a historicidade de período do qual pertence.

O papel do professor de literatura em sala de aula é tema infundável para relevantes discussões. A partir das hipóteses levantadas neste estudo pode-se dizer que o professor muitas vezes é vítima da falta de tempo hábil para trabalhar os textos literários e de outros fatores relacionados, o que pode acarretar um “engessamento” por parte do profissional com relação à sequência distribuída no material didático, ou mesmo uma ilusória sensação de segurança quanto à possibilidade de ser o gerador, administrador de seu material. Essa enganosa segurança pode-se explicar por ilimitadas variantes, inclusive de cunho pessoal.

Cosson (2006), vislumbrando a possibilidade do engessamento do professor ser fruto de um repertório deficitário, reitera que o profissional deve ter um repertório amplo de conhecimento, literário e de mundo. Já Marisa Lajolo (2000) diz que o professor de literatura tem por obrigação conhecer as obras do cânone, mesmo que não goste. O papel do professor de literatura é mediar o processo da leitura, proporcionando a formação de um leitor autônomo, Lajolo (2000). O processo de mediação da leitura é prejudicado se o professor não for um leitor, desta forma a segurança das repostas prontas às análises rasas, a amarração com a historicidade das escolas literárias: suas datas, características, autores etc.; os exercícios de interpretação de textos acabam convertendo-se em uma maneira segura de não perder o controle em sala de aula. Mesmo quando o aluno é estimulado a perceber as marcas discursivas do texto, o excesso de perguntas e exercícios que forçam uma interpretação predeterminada retiram do leitor a oportunidade de “sentir” e “compreender” o texto. Pior do que isso: não desenvolvem no aluno a necessária habilidade para perceber as marcas do texto os significados latentes e não permitem a compreensão da pluralidade de significados, que é uma das características essenciais do texto poético.





O livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício [...] o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade - a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer (ZILBERMAN, 1988, p. 111).

### 3 CONCLUSÃO

Provocar a inquietação no leitor, mediar o processo de leitura, motivar e desenvolver o pensamento crítico não é tarefa das mais simples e principalmente não é um processo rápido. Mas falar sobre uma tentativa, uma reflexão sobre o trato dos textos literários nas aulas de literatura é fundamental, a liberdade de se ler o texto pelo texto é algo que não é recorrente nas salas de aula, a beleza, a poesia, o prazer que a leitura pode proporcionar é algo impraticável em sala de aula. Vale resaltar que o papel do professor de Literatura é fundamental. Professor esse de formação literária, não só um professor formado em letras, mas sim aquele que efetivamente tenha escolhido por predileção lecionar Literatura. Já que a licenciatura em Letras possibilita ao profissional formado atuar como professor de Língua Portuguesa, Literatura e na atual grade curricular no estado do Mato Grosso do Sul, Produções Interativas (redação), e na necessidade de cumprir sua carga horária de 20 horas/aulas, ou mais, o professor muitas das vezes se vê obrigado a lecionar uma disciplina da qual não tem muita paixão. Outro ponto muito importante é o processo de escolha do livro didático. Visto que esse processo é de responsabilidade do professor atuante de cada escola. Subsidiados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) oferecido pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Esse processo de escolha também é dificultado quando o professor é limitado à escolha do livro didático para um triênio, exclusivamente indicado pelo Ministério da Educação no guia do PNLD. Essa escolha é dificultosa já que as obras indicadas, após um processo de análise realizado pelo próprio Ministério, contemplam a Língua Portuguesa e não a Literatura em suas obras e é de responsabilidade do professor e da escola, segue:

A avaliação das obras ocorreu durante o ano de 2013, [...] A próxima etapa – a escolha dos livros didáticos – é de responsabilidade dos professores e da escola. Assim como já ocorre desde a implantação do Programa, o Ministério da Educação coloca à disposição dos professores este Guia, como um material de apoio ao processo de escolha, por meio do qual são apresentados, nos volumes dedicados a cada um dos componentes curriculares, os princípios e critérios utilizados na avaliação, bem como a resenha de cada



obra aprovada. (BRASIL, 2015, p. 8).

O contato com textos literários nas escolas deve proporcionar ao aluno à possibilidade do prazer, da humanização, do desenvolvimento do ser humano crítico, a ampliação do horizonte do ser humano em formação. Vale ressaltar que fórmulas mágicas e receitas infalíveis não estão presentes no campo da literatura e que reflexões a esse respeito são inesgotáveis. E que o processo para que o texto literário em si esteja presente na sala de aula e na vida dos alunos, ainda existe um grande caminho a ser percorrido, caminho esse que se delineia a formação do professor de literatura, um livro didático especificamente de literatura, bibliotecas escolares com quantidade suficiente de obras literárias para os alunos e fundamentalmente a identificação pessoal do professor para a literatura.

### ***EL TEXTO LITERARIO EN EL LIBRO DIDÁCTICO, UNA BUSCA DE INTEGRACIÓN EN LA VIDA DEL ALUMNO DE LA ENSEÑANZA MEDIA***

#### **RESUMEN**

*En una perspectiva de la enseñanza de la literatura en las escuelas públicas de secundaria en el estado de Mato Grosso do Sul, Pereira (2013), en que el libro didáctico es casi la única contribución al desarrollo de las clases, la fragmentación del texto literario es la realidad casi unánime en los materiales didácticos que se ofrecen a los profesores de literatura, un factor que motiva la reflexión de este estudio. Con base en los conceptos de Cosson (2006) alfabetización literaria, y la función humanizadora de la literatura Candido (1995), un análisis de la colección como material didáctico distribuido por la Secretaría de Estado de Educación de Mato Grosso do Sul (SED/MS) para la enseñanza de la Lengua Portuguesa - Literatura, de la colección **Português: contexto, interlocução e sentido**. Este estudio analiza cómo se trata el texto literario en este manual, se espera después de analizar un posible marco teórico metodológica propuesta de cómo trabajar el texto literario en la clase, huyendo de la fragmentación y la falta de configuración literaria.*

**Palabras clave:** Libro didáctico. Literatura. Letramento.

#### **REFERÊNCIAS**

ABAURRE, M. L., ABAURRE, M. B, PONTARA, M. N. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2013. v. 1.

ABAURRE, M. L., ABAURRE, M. B, PONTARA, M. N. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2013. v. 2.

CARDOSO, P. H. V. da S.; RODRIGUES, L. A. O texto literário no livro didático, em busca de integração na vida do aluno do Ensino Médio. In: DORNELES, M. R. H.; FONSECA, J. Z. B. (Coords.). SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS, 1., 2014, Aquidauana; ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA, 1., 2014, Aquidauana. **Anais eletrônicos...** Aquidauana: MCElestiné, 2015. p. 80-89.



ABAURRE, M. L., ABAURRE, M. B, PONTARA, M. N. **Português: contexto, interlocução e sentido.** São Paulo: Moderna, 2013. v. 3.

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1989.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015, língua portuguesa, ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1976.

CANDIDO, A. “O direito à literatura”. In: Candido, A. **Vários escritos.** 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2000.

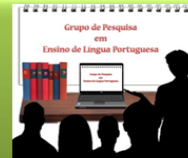
PEREIRA, D. C. **O ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Campo Grande/MS.** MCTI/CNPq/MEC/CAPES n. 07/2011-2013.

PEREIRA, D. C. Questões sobre ensino de Literatura. **Revista InterteXto**, Uberaba, v. 6, n. 1, p. 1-23, 2013.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

### **Como referenciar este artigo científico:**

CARDOSO, Patrícia Henrique Vieira da Silva, RODRIGUES, Lucilo Antonio. O texto literário no livro didático, em busca de integração na vida do aluno do Ensino Médio. In: DORNELES, Marcos Rogério Heck; FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho (Coords.). SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS, 1., 2014, Aquidauana; ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA, 1., 2014, Aquidauana. **Anais eletrônicos...** Aquidauana: MCElestiné, 2015. p. 80-89.



## LITERATURA E ESTUDOS LITERÁRIOS NA MATRIZ CURRICULAR DO PROFLETRAS

Rauer Ribeiro RODRIGUES<sup>1</sup>

Alcione Maria dos SANTOS<sup>2</sup>

### RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir a matriz curricular do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) no que diz respeito ao ensino de literatura. Analisamos as ementas das linhas de pesquisa e as ementas e bibliografias das disciplinas. Percebemos, na proposta do Profletras, uma relativa ausência da literatura, do processo ensino-aprendizagem de literatura e de disciplinas teóricas relativas ao texto literário. Podemos assim problematizar nosso estudo: 1) Qual a centralidade do ensino de literatura na proposta curricular do Profletras? 2) Qual a epistemologia que orienta a formulação teórica do Profletras no que diz respeito à literatura no âmbito escolar? Questionamos o modelo existente, pois consideramos o trabalho escolar com o texto literário imprescindível como instrumento formador, da educação infantil ao ensino universitário, inclusive o da pós-graduação. Entendemos que um dos principais problemas do ensino, nos últimos tempos, e uma das razões centrais do fracasso da escola brasileira de nossos dias, decorre da valorização do ensino de gêneros textuais em detrimento da leitura da literatura.

**Palavras-chave:** Literatura. Ensino. Profletras.

### 1 PALAVRAS INICIAIS

O Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), oferecido em rede nacional, forma em 2015 sua primeira turma. No âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) há uma unidade, sediada junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Letras do Campus de Três Lagoas. O objetivo proposto para o Profletras é qualificar os docentes que atuam no Ensino Fundamental. Considerando que a área de Linguística e Letras contempla estudos linguísticos, estudos literários e estudos de línguas, nos seus mais variados aspectos, e diante da percepção

<sup>1</sup> Doutor em Estudos Literários (UNESP) e Professor de Literatura Brasileira no Câmpus do Pantanal da UFMS; atua no PPG-Letras Mestrado e Doutorado da UFMS de Três Lagoas e no Mestrado em Estudos de Linguagens, da UFMS de Campo Grande; é líder do GPLV – Grupo de Pesquisa Luiz Vilela. E-mail: rauer.rodrigues@ufms.br

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Literários (UNESP) e Professora de Literatura Brasileira e de Fundamentos do Ensino de Literatura no Câmpus do Pantanal da UFMS; atua no Mestrado em Educação do CPAN / UFMS; é a atual coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Práticas Docentes - LAFORPRAT. E-mail: alcione.santos@ufms.br



empírica — a qual procuramos demonstrar neste artigo — de que a área de Literatura ficou subdimensionada no âmbito da proposta do Profletras, assim formulamos os problemas aqui sob nosso foco: 1) Qual a centralidade da Literatura e dos Estudos literários (Historiografia Literária, Teoria da Literatura e Crítica Literária) na proposta curricular do Profletras? 2) Qual a epistemologia que orienta a formulação teórica do Profletras no que diz respeito à Literatura no âmbito escolar?

Para iluminar o tema e respondermos às questões, nosso olhar se voltou para os documentos legais de formulação do Profletras, em específico para a proposta com a qual o projeto de constituição do Mestrado foi aprovado. Trata-se, pela dimensão de um Programa em Rede Nacional, de documento volumoso (com 596 páginas), do qual, por conveniência, reproduzimos tão só as passagens que elucidam nosso estudo. Algumas das informações de que nos valemos, foram retiradas do site oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A seguir, expomos as áreas de concentração e linhas de pesquisa do Profletras. Na sequência, discorreremos sobre a caracterização do curso, tal como ela consta no projeto que instituiu o Profletras e foi aprovada pela CAPES, e sobre as disciplinas propostas pelo Profletras, oferecido em rede nacional.

## **2 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO E LINHAS DE PESQUISA**

O Profletras se estrutura a partir de uma única Área de Concentração, Linguagens e Letramentos, cuja ementa é a seguinte:

Na formação do professor que atua na Educação Básica (1º ao 9º ano), fundamental é o aprofundamento do seu conhecimento nos estudos voltados para a linguagem, o que lhe possibilitará uma posição madura intelectualmente, permitindo-lhe posicionar-se frente à realidade linguística do aluno nos mais diferentes níveis, associados à linguagem e a sua leitura de mundo. É com essa visão que a única área de Concentração do PROFLETRAS “Linguagens e Letramentos” dá conta de uma proposta que se quer ampla o suficiente para reunir linhas de pesquisa, e a elas associadas disciplinas, que articulam as modalidades oral e escrita, permeando estudos em diferentes concepções, sejam práticas sejam teóricas, formais ou não formais. (CAPES, 2013).

Os termos específicos da área são: linguagem (duas vezes), linguística, “leitura de mundo”, e “oral e escrita”. O que, neles, indicia algo diretamente relacionado à Literatura e aos Estudos literários (historiografia, teoria e crítica)? Vamos, nesse



rastreamento, às duas linhas de pesquisa. Eis a primeira:

### **Teorias da Linguagem e Ensino**

Esta linha de pesquisa visa a retomar as noções de língua e linguagem, bem como a distinguir as linguagens naturais das artificiais. Ademais, tem o intuito de consolidar estudos sumariados na sequência: (a) descrição e normatização das linguagens; (b) avaliação de processos fonológicos que interferem na aquisição da leitura e da escrita; (c) domínios textuais e semântico-discursivos; (d) graus de arbitrariedade e de iconicidade das linguagens naturais e não naturais; (e) identidades e construções antropoculturais e literárias; (f) dialogicidade entre comunidades discursivas e manifestações étnico literárias; (g) formação do leitor. (CAPES, 2013).

Os itens “e” e “f” mencionam a Literatura; no primeiro, como identidade e construção, no segundo, como manifestação étnica; ambos abordam a Literatura de forma indireta, tangencial, vinculando-a a questões de ordem sociológica e desconsiderando aspectos essenciais: a leitura programática de obras literárias e seus estudos (teoria, historiografia e crítica). O mesmo ocorre no o item “g”, que menciona a formação do leitor, sem especificar a formação de um leitor literário; na falta dessa especificação, presume-se que se trata daquela “leitura de mundo” da área de concentração.

Vejamos a segunda linha de pesquisa:

### **Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes**

Esta linha de pesquisa tem como foco estudos que se voltem para: (a) compreensão de Educação Inclusiva: conceito de (a) tipicidade; (c) causas do fracasso escolar no Brasil. (d) configuração de transtornos e linguagem e de aprendizagem [*sic*], casos com comprometimentos cognitivos e sem comprometimentos cognitivos; (e) letramento da comunidade surda; (f) procedimentos pedagógicos possíveis e proporcionais aos diferentes quadros de atipicidade e de agravamento; (g) produção de material instrucional orientado, adequado e inovador. (CAPES, 2013, p. 4).

Essa linha tem por foco a prática docente; por lapso, o redator salta do item “a” para o item “c” (CAPES, 2013, p. 4); há outros problemas de redação na ementa. Não há nenhuma menção aos Estudos literários em geral e, em específico, nenhuma menção à Literatura.

Portanto, se nada há na grande e única área de concentração que se refira à Literatura ou aos Estudos literários, o panorama não se modifica quando focalizamos as linhas de pesquisa. Dos treze itens elencados (“a” a “g”, na primeira linha; “a” a “g” na



segunda linha, tendo saltado o item “b”), apenas dois mencionam tal aspecto, e o fazem tangencialmente, como elemento decorrente de outras preocupações. Nada há, na proposta, quanto à leitura programática de obras literárias e quanto aos Estudos literários, compreendidos como reflexão de caráter teórico, crítico e historiográfico sobre as obras.

Verifiquemos como a questão se apresenta quanto ao perfil do profissional que o Profletras almeja formar.

### 3 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

O Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, no capítulo da caracterização do curso, traça os objetivos do Profletras e define o “perfil do profissional a ser formado”. A citação do APCN do Programa é longa, mesmo sendo um recorte, mas se faz necessária (os negritos são nossos):

**A capacitação de docentes em nível de Mestrado Profissional, como pretende o Profletras, tem como meta mais ampla:**

1. O empoderamento dos docentes de valor pedagógico agregado em linguagem, com vistas ao enriquecimento e à eficácia em práticas profissionais, de tal modo que o Profletras, em nível nacional, venha a promover:

- o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do Ensino Fundamental, [...]

**O Profletras busca, também, concretizar os seguintes objetivos:**

[...]

5. indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais;

[...]

Com esses objetivos em mente e considerando as múltiplas tendências teórico-metodológicas e uma perspectiva fortemente transdisciplinar, o PROFLETRAS busca formar professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre **diferentes usos** da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade. **Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem.**

A solicitação de constituição e de consolidação de uma rede nacional se justifica pelos seguintes motivos:

[...]

(h) após concluir o Ensino Fundamental, o Corpo Discente apresenta lacunas



importantes de letramento, de natureza linguístico-discursiva, quer na modalidade falada (no caso dos ouvintes), quer na modalidade escrita do Português; [...] (CAPES, 2013, grifos nossos).

A longa caracterização do curso tem início pelas metas, passa pelos objetivos e se fecha com as justificativas. Afirma que pretende melhorar a qualidade do Ensino Fundamental. Entre os objetivos, o que mais de perto se aproxima das questões atinentes aos Estudos literários é o item “5”, que trata dos “gêneros discursivos e tipos textuais”, tendo em vista a “aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual”. Ou seja, não há menção, mesmo que indireta, à Literatura.

A inclusão da literatura na expressão “gêneros discursivos” não se aplica, como pode sugerir uma leitura irrefletida do texto. Ainda que entre os gêneros discursivos existam os mais propriamente literários, entendemos que o tipo de estudo que almejamos e a reflexão que propomos quanto à literatura seja de outra ordem. Consideramos a literatura em sua amplitude e significação, no seu aspecto institucional, como um fenômeno cultural, social, enfim, como uma forma de arte singular, assim como o são o cinema, o teatro, entre outras artes. Distorcer a definição do objeto é causa, entre outras, da crise no seu ensino: desprovida de sua dimensão e especificidade, a literatura é relegada — nesse contexto — a algo sem função específica na sala de aula, substituível, sendo seu ensino desmotivante e sem razão de ser, tanto para o professor quanto para o aluno.

Os objetivos traçados pretendem fazer com que o professor “de Língua Portuguesa” tenha prática inovadora e crítica, a partir de uma reflexão (CAPES, 2013): “[...] sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade [...] considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem”. Língua Portuguesa, linguagem, linguística. Não há, na proposta que criou o Profletras, quanto à Literatura ou aos Estudos literários, nos termos do APCN, esforço renovador, crítico, reflexivo, que leve em conta, sempre conforme consta no documento que propôs o Mestrado Profissional em Letras, “princípios fundamentais” para o “empoderamento dos docentes de valor pedagógico agregado em linguagem, com vistas ao enriquecimento e à eficácia em práticas profissionais”.





## 4 DISCIPLINAS

Dezessete são as disciplinas da matriz curricular do Profletras:

- Fonologia, Variação e Ensino;
- Gramática, Variação e Ensino;
- Texto e Ensino;
- Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita;
- **Leitura do Texto Literário;**
- Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação;
- Linguagem, Práticas Sociais e Ensino;
- Função Sociossimbólica da Linguagem;
- Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 1º ao 5º ano;
- Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 6º ao 9º ano;
- Erros de Decodificação na Leitura: Rotas e Graus de Atipicidade dos Sujeitos;
- Erros de Escrita: Previsibilidade e Atipicidade;
- Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais;
- Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita;
- **Literatura Infanto-Juvenil;**
- **Literatura e Ensino;**
- Produção de Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa como Adicional.

Três delas, o que corresponde a 17,6%, e em negrito na lista acima, guardam relação com a literatura e os estudos literários: “Leitura do Texto Literário”, “Literatura Infanto-Juvenil” e “Literatura e Ensino”. Note-se que, dessas três disciplinas, apenas uma (5,86%) é obrigatória, enquanto duas (11,72%) são optativas.

Claro está que não são disciplinas, percebe-se de imediato, com o foco no estudo da literatura, que aparece condicionado por aspectos da escolarização da mesma, como ficará mais esclarecido no comentário de cada ementa. Fique claro que não questionamos a importância de se tratar aspectos da escolarização da literatura em um curso de formação de professores; o que questionamos é como tratar aspectos de escolarização da literatura sem antes ou de modo concomitante tratar da literatura propriamente dita, compreendendo a análise de obras literárias elencadas em um repertório, ainda que mínimo, e os estudos literários, conforme já especificados.

Vejamos as ementas das referidas disciplinas que tangenciam a literatura no âmbito do Profletras:



### Leitura do Texto Literário

**Nível:** Mestrado Profissional

**Obrigatória:** Sim

**Área(s) de Concentração:**

Linguagens e Letramentos

**Carga Horária:** 45

**Créditos:** 3

**Ementa:** Concepção de literatura e seu ensino. O ensino da literatura como experimentação: entre a leitura e a crítica. Processos de hibridização dos gêneros. O livro e o leitor: prazer e conhecimento. Práticas pedagógicas direcionadas à formação do leitor do texto literário. Proposições metodológicas para elaboração de material didático. (CAPES, 2012, p. 8).

Esta é a única disciplina obrigatória da grade curricular do Profletras cujo título acena a possibilidade de um estudo programático de literatura. No entanto, como se não houvesse uma disciplina optativa “Literatura e Ensino”, a primeira frase da ementa prescreve: “Concepção de literatura e seu ensino”. Segue tratando do ensino, ao qual acrescenta a leitura, gêneros (sem especificação se literário ou do discurso), práticas pedagógicas, “formação do leitor do texto literário” e preparação de material didático. Ou seja, propõe-se que o aluno do Profletras saiba **ensinar**, não se importando se ele realmente sabe **o que** ensinar. A tal respeito, acrescentamos que, de acordo com pesquisa<sup>3</sup> recentemente desenvolvida, a falta de um repertório de leitura de obras literárias, somada ao desconhecimento de questões de ordem teórica, crítica e historiográfica por parte do professor são fatores que, entre outros, têm dificultado e até mesmo impossibilitado o letramento literário nas escolas.

Nota-se ainda que, no título da disciplina, a literatura surge não como uma forma de arte institucionalizada, mas como “texto literário”, em conformidade com a nomenclatura traçada nos objetivos do projeto do Profletras, que não custa lembrar (CAPES, 2012, p. 5): “[...] trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem”.

Tal taxonomia, claro está, tem severas repercussões na definição do objeto de estudo, e, conseqüentemente, na formulação das políticas de ensino, na construção das metas a serem alcançadas, na elaboração dos planos de curso e no planejamento das aulas. A falta de especificidade com que é tratada a literatura (tratada em termos de

<sup>3</sup> Trata-se de relatório parcial de pós-doutoramento de Alcione Maria dos Santos (2015) apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba, referente à pesquisa teórica desenvolvida durante estágio pós-doutoral (de dezembro/2013 a maio/2014), sob supervisão do Prof. Dr. José Antônio de Souza.



“gêneros do discurso” e desconsiderada como forma de arte institucionalizada) tem papel central na tão proclamada atual crise do ensino de literatura: tanto no que se refere à formação do aluno do Profletras, quanto à aprendizagem do aluno que ele irá formar.

Passemos à próxima disciplina:

### Literatura Infanto-Juvenil

**Nível:** Mestrado Profissional

**Obrigatória:** Não

**Área(s) de Concentração:**

Linguagens e Letramentos

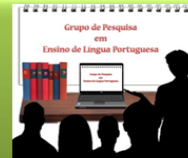
**Carga Horária:** 45

**Créditos:** 3

**Ementa:** Considerações sobre a especificidade da literatura infantil. Relação texto e ilustração. Memória e formas de narrar no passado e no presente. Literatura e performance: gêneros orais e gestualidade. Aproximações entre poesia e infância. O clássico em adaptação e transcrição. Experiência estética e afetividade na infância e na adolescência. Proposições metodológicas para elaboração de material didático. (CAPES, 2012, p. 13).

O primeiro item da ementa desta disciplina optativa menciona a literatura infantil. A juvenil surge na penúltima frase, subentendida no termo “adolescência”. A ementa paga seu preço ao equívoco de nomear em um mesmo diapasão o objeto como “Literatura Infanto-Juvenil”; ora, voltar-se para o universo infantil é muito diferente de se voltar para o universo juvenil — e cada um deles, claro, tem especificidades diversas do universo adulto. Colocar a Literatura Infantil e a Literatura Juvenil em um mesmo patamar de definição é um desserviço a qualquer uma delas, em específico, e à Literatura, de modo amplo; há estudiosos e autores (escritores, criadores) que consideram ser inapropriado tal tipo de definição ou rótulo, havendo literatura de boa ou má qualidade, com a criança se apropriando dos volumes pelos quais livremente se interessarem.

Além disso, é clara a instrumentalização absoluta do artefato literário escolarizado no âmbito do Profletras; no caso, mal escolarizado. Reproduz-se na proposta de formação dos professores exatamente o que deve ser evitado em sala de aula: estudos que privilegiem informações descontextualizadas e/ou **reflexões sobre** literatura em detrimento da **leitura da** literatura. De acordo com a ementa, a presença da “literatura infanto-juvenil” é atrelada a questões de “memória”, “performance”, “afetividade” e “material didático”. Os itens da ementa que remetem ao universo literário mais diretamente — “Considerações sobre a especificidade da literatura



infantil”, “Relação texto e ilustração” e “O clássico em adaptação e transcrição” —, pressupõem um conhecimento teórico básico e um rol de leituras prévias que o aluno do Profletras pode não ter tido suficientemente na graduação (principalmente no que se refere às literaturas infantil e juvenil), e que, de qualquer forma, deveria se atualizado.

Pelo panorama acima descrito, constatamos que, mais uma vez, estão ausentes, na matriz curricular do Profletras, as obras literárias e os estudos que a elas diretamente se relacionam (estudos críticos, teóricos e historiográficos).

Vejamos a disciplina “Literatura e Ensino”:

#### **Literatura e ensino**

**Nível:** Mestrado Profissional

**Obrigatória:** Não

**Área(s) de Concentração:**

Linguagens e Letramentos

**Carga Horária:** 45

**Créditos:** 3

**Ementa:** Concepções de literatura e ensino. Apreensão do literário: modelos redutores vs. crítico-criativos e suas repercussões na educação literária. O ensino da literatura no Ensino Fundamental. A literatura na construção de um sujeito agente de conhecimento. O professor de literatura no contexto sociocultural. Elaboração de projetos vinculados ao ensino da literatura no material didático e na prática docente. (CAPES, 2012, p. 14).

Na única disciplina, por sinal optativa, cujo cerne é a literatura e seu ensino, a ementa se volta a questões de escolarização: “ensino”, “construção de um sujeito agente de conhecimento”, “o professor de literatura”, “elaboração de projetos e material didático”. A reflexão proposta presume um pré-requisito que, decididamente, como visto quanto às ementas anteriores, o Profletras não oferece: (re)visão e atualização de um escopo teórico, crítico e historiográfico, assim como um repertório, ainda que mínimo, de leitura de obras de literatura, exigência de base para qualquer reflexão sobre seu ensino.

## **5 PALAVRAS FINAIS**

Em conjunto, as disciplinas da Matriz Curricular do Profletras não contribuem de forma significativa para que o professor egresso desse mestrado profissional tenha a Literatura como vertente fundamental na sua atuação docente. Ao voltar-se para a aprendizagem da escrita e da leitura e para a produção textual a partir da teoria dos



gêneros discursivos e dos tipos textuais, o Profletras propõe a literatura em termos de “textos literários”, desconsiderando a natureza e a dimensão do objeto: uma forma de arte institucionalizada, assim como o cinema, o teatro e outras formas de expressão artística. Em vez de integrar o aluno na vida literária, considerando a complexidade de um sistema literário (autor-obra-leitor-tradição-crítica) conforme apresentado por Candido (1998), tal formulação equivocada reduz a literatura a “textos” avulsos, fragmentados e abordados de forma distorcida na escola. Destituída de sua dimensão e amplitude estética, a literatura é relegada a segundo plano, sendo seu estudo tido como algo sem finalidade intrínseca.

Estudada sempre **em função de**, a literatura, conforme abordada na matriz curricular do Profletras, padece do mesmo problema de escolarização identificável nos ensinos fundamental e médio: questões externas à obra são privilegiadas em detrimento da leitura/análise das mesmas, impossibilitando a efetivação do letramento literário, conforme definido por Cosson (2009): em termos sucintos, a apropriação da escrita literária e das práticas sociais a ela relacionadas.

A base conceitual epistemológica que labora tais princípios de formulação do ensino de literatura define objetivos, metas, planos e ação docente, pois define o objeto de estudo de modo transversal, tangencial, com o que, além das ementas das áreas de concentração do Profletras, compromete as linhas de pesquisa, a definição das disciplinas ofertadas e chega aos planos de curso e ao planejamento das aulas na pós-graduação, repercutindo e sendo reproduzida, assim erroneamente, na sala de aula do Ensino Fundamental.

A proposta do Profletras, no documento instituidor do mesmo, oferecido em rede nacional, prescreve: “fundamental é o aprofundamento do seu [do professor] conhecimento nos estudos voltados para a linguagem”. Pelo que verificamos ao longo deste estudo, ao menos quanto ao que diz respeito aos Estudos literários e à Literatura, tal não se observa. Como a forma de ensino pressupõe um olhar sobre o objeto, e na Matriz Curricular do Profletras a Literatura é desprovida de sua dimensão, não há como os docentes trabalharem a Literatura de modo adequado a partir de pressupostos equivocados, pois, sem conhecer seu objeto, a Literatura — a Literatura como campo específico de conhecimento, como uma instituição sociocultural e forma de arte singular —, o professor não tem como sistematizar sua prática a fim de mediar o acesso à Literatura junto aos alunos.



## LITERATURE AND LITERARY STUDIES IN CURRICULAR DESIGN OF THE PROFLETRAS

### ABSTRACT

*The intention of this article is to bring into debate the curricular design of Profletras in respect to the teaching of literature. We examined descriptions of research-lines and bibliography of academic subjects. We notice that, in the proposal of Profletras, literature seems to have an important degree of absence. Literature is also scarce in teaching & learning processes, as well as in theoretic academic subjects, which addresses literature texts. Thus, we are able to pose the problematic of our study as: 1) What is the role of literature teaching at Profletras curricular design? 2) What epistemology guides the theoretic formulation of Profletras in respect to literature at the educational system? We question the current model, for we consider literature texts to be essential for the educational work, as a structural tool, ranging from the early learning schooling to university degrees, including post-graduation. We postulate that one of the main problems in education, and one of the root causes of failure to the Brazilian school system derives from valorization of teaching textual genres instead of promoting readings of literature.*

**Keywords:** Literature. Teaching. Profletras.

### REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. **Iniciação à Literatura Brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)**. 2012. Disponível em: <<http://cptl.ufms.br/manager/titan.php?target=openFile&fileId=464>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)**. 19 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

REIS, C. **O conhecimento da Literatura: Introdução aos Estudos literários**. 2. ed. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2013.

RODRIGUES, R. R. **Faces do conto de Luiz Vilela**. 2006. 547 f. Tese (Doutorado em Estudos literários) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara, 2006. 2 v. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030016P0/2006/rodrigues\\_rr\\_dr\\_arafcl.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030016P0/2006/rodrigues_rr_dr_arafcl.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2015.



SANTOS, A. M. dos. O letramento literário e a prática docente. **Guavira Letras**, Três Lagoas, MS, n. 20, jan./jun. 2015.

SOUZA, R. A. de. **Iniciação aos Estudos literários Objetos, Disciplinas, Instrumentos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

#### **Como referenciar este artigo científico:**

RODRIGUES, Rauer Ribeiro; SANTOS, Alcione Maria dos. Literatura e estudos literários na matriz curricular do Profletras. In: DORNELES, Marcos Rogério Heck; FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho (Coords.). SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS, 1., 2014, Aquidauana; ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA, 1., 2014, Aquidauana. **Anais eletrônicos...** Aquidauana: MCElestiné, 2015. p. 90-101.

## SESSÃO DE LINGUÍSTICA 1

18 de novembro de 2014 – 13h às 17h – Comunicações orais

Coordenadora: Daniela de Souza Silva da COSTA (UFMS/CPAQ)

### OS AVANÇOS NA PESQUISA FRASEOGRÁFICA NO BRASIL<sup>1</sup>

Ana Karla Pereira de MIRANDA<sup>2</sup>

#### RESUMO

A Fraseografia é uma prática muito antiga, no entanto, sua abordagem científica é ainda muito recente (OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, 2011; XATARA, 2012). Xatara (2012, p. 205-2012) assegura que a produção de obras fraseográficas e/ou paremiográficas monolíngues tem uma longa tradição, contudo não é tecnicamente vinculada à Fraseografia ou Paremiologia, sendo que somente a partir dos anos 2000 essa produção foi assumida por linguistas. Tendo observado esse contexto, neste artigo objetiva-se mostrar um levantamento das teses e dissertações relacionadas ao tratamento dispensado às unidades fraseológicas em dicionários produzidas no Brasil entre os anos de 1998 e 2010. O levantamento de tais trabalhos foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Banco de Teses da Capes. A partir da análise dos dados obtidos, nota-se um aumento contínuo nas pesquisas relacionadas, mesmo que indiretamente, à Fraseografia.

**Palavras-chave:** Dicionários. Fraseologia. Fraseografia.

#### 1 INTRODUÇÃO

A Fraseografia é uma prática antiga, entretanto sua abordagem científica é ainda muito recente. Nunes (1998 apud OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, 2011) afirma que a primeira obra fraseográfica conhecida publicada no Brasil remonta ao século XIX, obra essa intitulada *Collecção de provérbios, adágios, rifãos, anexins, sentenças moraes e idiotismos da lingua portugueza* (1848)<sup>3</sup> e de autoria de Paulo Perestrello da Câmara. Além disso, segundo Olímpio de Oliveira Silva (2011), pode-se detectar a

<sup>1</sup> Trabalho oriundo da dissertação de mestrado intitulada **Com a pulga atrás da orelha: dicionário espanhol-português de expressões idiomáticas zoônimas**, 2013.

<sup>2</sup> Mestre em Estudos de Linguagens (UFMS). Professora do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. E-mail: ana.miranda@ufms.br

<sup>3</sup> CÂMARA, P. P. da. *Collecção de provérbios, adágios, rifãos, anexins, sentenças moraes e idiotismos da lingua portugueza* (1848). Disponível em <[http://books.google.com.br/books?id=oTNAAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=oTNAAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 17 fev. 2011.





presença de unidades fraseológicas (UFs) já nos primeiros dicionários de língua portuguesa<sup>4</sup>. Conforme Xatara:

Em termos de língua portuguesa e dicionários [*sic*] monolíngues, a produção brasileira dessas obras tem mesmo uma longa tradição, porque estudiosos não especialistas, foram os primeiros a lançar suas obras no mercado desse universo a que nos referimos, desde o início do século XX [...]. Mas a grande maioria dessa produção principiante, porém fundamental para os repertórios posteriores, não aparece tecnicamente vinculada a estudos acadêmicos relacionados à Fraseologia ou à Paremiologia, muitas vezes nem mesmo no título das obras [...]. Devido a esse fator, aliás, é bastante difícil localizar estatística ou fisicamente grande parte dessa produção [...].(XATARA: 2012, p. 206-208):

Com relação aos dicionários bilíngues de unidades fraseológicas (UFs), a fraseóloga Xatara (2012, p. 205-208) mostra que de 1900 a 1970 são poucas as obras bilíngues publicadas no Brasil, restringindo-se a três dicionários que abordam o latim e a um dicionário que contrasta as variantes ibérica e americana da língua portuguesa. É somente na década de 1980 que surgem os primeiros dicionários bilíngues de línguas modernas. Contudo, até esse momento, as obras fraseográficas e paremiográficas não eram produzidas por fraseógrafos ou paremiógrafos com formação acadêmica. Isso, porém, não exclui o valor das produções de até então, pois “[...] a maioria dessas obras revela uma grande qualidade e sem dúvida algumas são marcos para os estudos fraseológicos ou paremiológicos” (XATARA, 2012, p. 210).

Xatara (2012, p. 210) ainda afirma que foi somente a partir dos anos 2000 que essa produção foi assumida por linguistas.

Observando esse contexto, neste artigo, objetiva-se apresentar um levantamento das teses e dissertações relacionadas ao tratamento dispensado às unidades fraseológicas em dicionários produzidas no Brasil entre os anos de 1998 e 2010. O levantamento de tais trabalhos foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Banco de Teses da Capes. Como os trabalhos levantados referem-se, mesmo que indiretamente, à Fraseografia, parece-nos relevante expor algumas considerações sobre esse ramo da Linguística. Além disso, ao final deste estudo, apresentamos um apêndice com a referência completa das teses e dissertações.

<sup>4</sup> No capítulo em que aborda os estudos em historiografia fraseográfica, Olímpio de Oliveira Silva (2007, p. 30) cita as obras representativas da língua portuguesa produzidas por lexicógrafos portugueses. A obra mais antiga mencionada é o **Dicionário Latim-Português (1569-70)**, de Jerônimo Cardoso. Nessa obra, o lexicógrafo português incluiu quase todos os adágios de Erasmo de Roterdam.

## 2 A FRASEOGRAFIA

Segundo Olímpio de Oliveira Silva (2007, p. 21), o termo **fraseografia** surgiu há mais de 20 anos na linguística soviética para denominar “um ramo da lexicografia que se ocupa da elaboração dos preceitos teóricos que determinam a produção de dicionários fraseológicos”<sup>5</sup> (OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, 2007, p. 21, tradução nossa). Entretanto, a estudiosa, na obra *Fraseografia teórica y práctica*, publicada em 2007, afirma que o termo ainda não é frequente na linguística espanhola. No âmbito brasileiro a situação é similar, sendo pouco corrente seu uso.

Sobre o estatuto da Fraseografia,

[...] segundo Carneado Moré (1985a, p. 40), os linguistas soviéticos conceberam a necessidade de considerar a fraseografia como uma disciplina independente da lexicografia, que se ocupa somente da descrição lexicográfica do material fraseológico. Considerando o estado atual da questão, é fácil ver, pelo menos em língua espanhola, que isso não chega a se concretizar, devido aos estudos fraseográficos se encontrarem em uma condição simbiótica, dependentes das eventualidades que possam acontecer na lexicografia e, evidentemente, na fraseologia (OLÍMPIO DE OLIVEIRA E SILVA, 2007, p. 23, tradução nossa).

Em relação à língua portuguesa em sua variante brasileira e às pesquisas realizadas no Brasil, o estatuto da Fraseografia é semelhante, haja vista que seus estudos são dependentes da Lexicografia. Inclusive, estudos que fazem uso do termo **fraseografia** ainda são incipientes no Brasil, sendo comum a utilização dos pressupostos teóricos da Lexicografia para tratar a respeito de obras fraseográficas ou da inclusão de UFs em obras lexicográficas gerais.

A Fraseografia é, de qualquer forma, fruto da relação existente entre a Fraseologia e a Lexicografia e, assim, comparte o mesmo objeto de estudo da Fraseologia, as UFs, porém sob um enfoque distinto, sua inclusão em dicionários. Dessa maneira, as investigações fraseográficas devem levar sempre em conta a teoria fraseológica, seu desenvolvimento, ademais de ter claro o que se considera por Fraseologia.

Enquanto a Fraseologia é, especificamente, a ciência teórica, a Fraseografia tem um caráter aplicado. Desse modo, a Fraseografia está para a Lexicografia e Terminografia, assim como a Fraseologia está para a Lexicologia e a Terminologia.

<sup>5</sup>Tradução nossa, assim como as demais ao longo deste artigo.



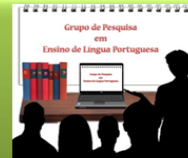
É importante considerar o desenvolvimento da Fraseologia dentro da Fraseografia, pois, como é sabido, o atraso nas descrições fraseológicas ocasionou um descuido quanto ao tratamento lexicográfico das UFs e uma precária reflexão metalexicográfica sobre seu tratamento. Assim, espera-se que os avanços no âmbito da Fraseologia repercutam favoravelmente à Fraseografia.

Sobre a importância de ter claro o que é a Fraseologia, pode-se dizer que é esse entendimento que limita e determina o trabalho fraseográfico. Se os conceitos fraseológicos não estiverem bem definidos, não se pode avançar muito no tratamento das UFs em obras lexicográficas. Um dos grandes problemas que existe na Fraseologia é a confusão terminológica e a falta de consenso sobre qual é seu objeto de estudo. Esses problemas fazem com que, nos trabalhos que abordam o tema do tratamento das UFs em dicionários, se dedique muito espaço a explicações teóricas sobre a Fraseologia, além de haver informações desconexas, no sentido de que há uma mistura de diferentes correntes teóricas, e outras vezes o que se preconiza na teoria não se produz na prática (OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, 2007, p. 22-24).

Com relação ao tipo de repertório lexicográfico que é elaborado com base nos pressupostos teóricos fraseográficos, para alguns teóricos, como, por exemplo, Carneado Moré (1985, p. 40 apud OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, 2007, p. 26), a Fraseografia restringe-se à elaboração e crítica de dicionários fraseológicos. Neste trabalho, porém, concorda-se com a proposta de Olímpio de Oliveira e Silva:

[...] a fraseografia é uma disciplina linguística que se ocupa, por uma parte, dos princípios teóricos e práticos que regem a inclusão da fraseologia em compilações léxicas (dicionários, léxicos, vocabulários, glossários, concordâncias etc.), tanto restritas quanto gerais e, por outra, do estudo crítico e descritivo dessas compilações, no que se refere ao tratamento da fraseologia, o que significa dizer que o âmbito de interesse da fraseografia compreende desde a apresentação tipográfica seguida na obra até a adequação aos usuários. (OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, 2007, p. 27, tradução nossa).

Como observado na citação anterior, a Fraseografia possui duas interfaces, uma teórica e outra prática. Por um lado, a Fraseografia Teórica ou Metafraseografia visa ao estudo da história, da crítica, da pesquisa e da teoria fraseográfica. A Fraseografia Prática, por outro lado, ocupa-se da inclusão de idiomatismos em dicionários, sejam eles gerais ou fraseológicos, assim como da técnica e da metodologia usadas para esse fim (OLÍMPIO DE OLIVEIRA E SILVA, 2007, p. 27-28).



O fraseógrafo, ou seja, o elaborador ou crítico do tratamento de UF's em dicionários deve recorrer aos princípios da Fraseologia e da Metafraseografia, ou Fraseografia Teórica, para elaborar uma obra consistente ou investigar a consistência de uma obra (XATARA; PARREIRA, 2011, p. 70). Além disso, o fraseógrafo pode recorrer à Fonética, para apresentar a pronúncia de entradas; à Morfologia, para enquadrar as entradas em uma ou mais classes morfológicas e suas especificidades; à Etimologia, para precisar a origem e a evolução semântica das UF's; à Sintaxe, para descrever o emprego e a combinação dessas unidades nos enunciados; à Semântica, para apresentar redes de significação, isto é, a sinonímia e antonímia, a polissemia e homonímia, a metaforização; à Pragmática, para esclarecer o uso das unidades em determinadas situações de comunicação; à Sociolinguística, para que haja uma observação mais precisa dos registros e níveis de linguagem; à Linguística Aplicada, caso haja o propósito de sistematizar o ensino das unidades tratadas; à Teoria da Tradução, para propor equivalentes em dicionários bi ou multilíngues (XATARA; PARREIRA, 2011, p. 73-74).

Embora o fraseógrafo possa recorrer a todas as disciplinas referidas, a necessidade da utilização de tais disciplinas ou não dependerá do tipo de obra que ele pretende produzir e do tipo de usuário para o qual ela esteja destinada. São essas restrições que o ajudarão a definir o conteúdo do verbete e as línguas que serão envolvidas.

Como assinalam Xatara e Parreira (2001, p. 71-72), são essas decisões que determinarão, ao produzir-se uma obra fraseográfica, se será produzido um dicionário:

- de unidades complexas só conotativas ou também denotativas;
- de todas as unidades coletadas no material de consulta [...] ou apenas das unidades usuais na contemporaneidade da língua ou línguas envolvidas [...];
- de uma ou duas direções (LE-LM / LM-LE), no caso dos bilíngues;
- de microestrutura o mais completa possível [...] – o que deverá atender um público preferencialmente acadêmico – ou de microestrutura mais simplificada [...] – para um público em geral, mais leigo ou de um nível de escolaridade médio;
- de organização alfabético-semasiológica [...] ou onomasiológica [...];
- de editoração impressa [...] ou digital [...]. (XATARA; PARREIRA, 2001, p. 71-72).

A Fraseografia também dá conta da elaboração tanto de obras monolíngues, quanto de obras plurilíngues, que podem ser bilíngues, multilíngues ou semibilíngues. Nas obras monolíngues, é levada em conta apenas uma língua e é oferecida a definição



do lema, da UF. Nas obras plurilíngues, por sua vez, ao invés de dar uma definição, o dicionário oferece um equivalente em outra língua (DAMIM, 2005, p. 36). Já o dicionário semibilíngue está entre os dicionários monolíngues e dicionários bilíngues. Esse tipo de obra contém informação monolíngue sobre o lema, ou seja, definição e oração exemplo na língua estrangeira, além da tradução para a língua materna (SANTOS, 2006, p. 24).

### **3 A PRODUÇÃO FRASEOGRÁFICA NO BRASIL**

Com relação às pesquisas realizadas no Brasil sobre o tratamento dispensado às UFs em dicionários, isto é, pesquisas fraseográficas (apesar de seus autores não utilizarem esse termo para denominá-las), pode-se citar como exemplo as obras encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>6</sup> e no Banco de Teses da Capes<sup>7</sup>. Em fevereiro de 2012, fez-se um levantamento das obras registradas na página virtual da biblioteca supramencionada e, em novembro de 2012, levantaram-se as obras catalogadas no Banco de Teses da Capes. Por meio dessas investigações, chegou-se aos dados representados a seguir em um gráfico<sup>8</sup>. As informações coletadas mostram o quantitativo de dissertações e teses que foram produzidas no Brasil entre os anos de 1998 e 2010, pois nos bancos de dados acessados durante a pesquisa não se observou o registro de obras sobre o tratamento fraseográfico das UFs em anos anteriores ou posteriores a esses<sup>9</sup>. Vale observar que excluímos desse levantamento as pesquisas sobre UFs especializadas, por acreditarmos que elas são objeto de estudo da Terminologia e Terminografia.

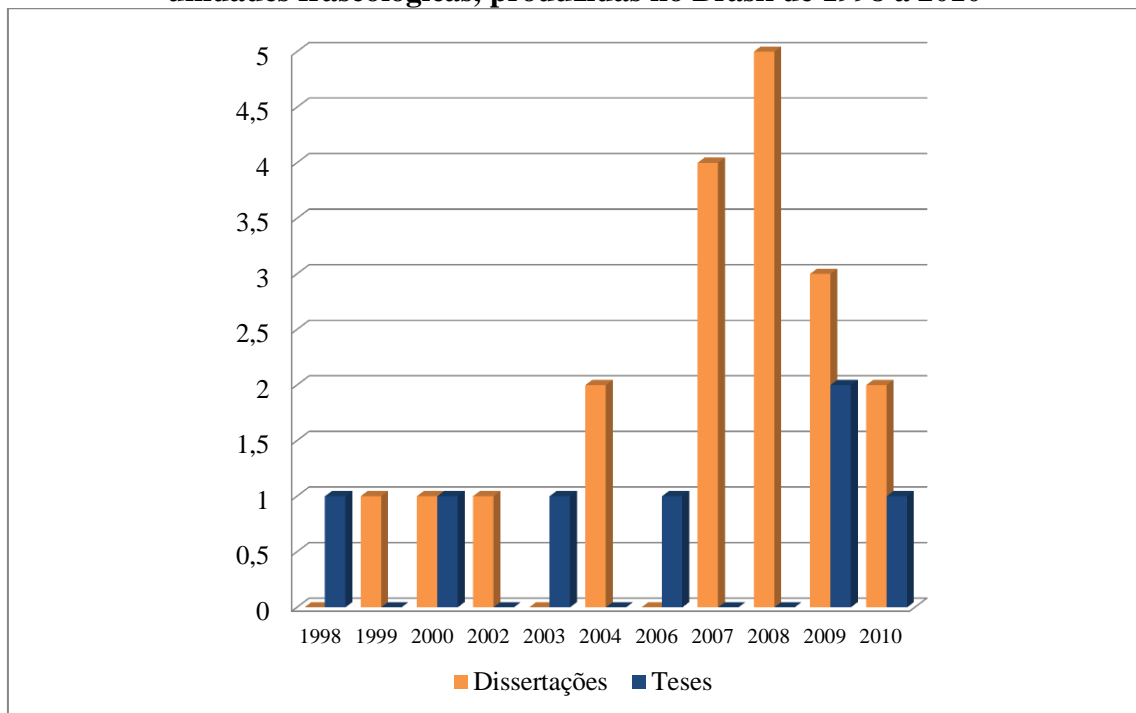
<sup>6</sup> Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

<sup>8</sup> A referência completa das dissertações e teses está registrada em um quadro no Apêndice e, por isso, não foram incluídas nas Referências.

<sup>9</sup> Dessa forma, a recolha dos dados não chegou a ser exaustiva devido à limitação imposta pelos bancos de dados pesquisados. Podem haver, inclusive, obras que não estejam neles registradas, visto que nossa dissertação de mestrado (MIRANDA, 2013) não se encontra nesses bancos de dados. Ademais, não fazem parte desta recolha estudos situados especificamente no âmbito da Fraseologia teórica, ou seja, estudos que não a relacionem à Lexicografia.

Figura 1 - Gráfico de dissertações e teses sobre o tratamento dispensado às unidades fraseológicas, produzidas no Brasil de 1998 a 2010



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Como se pode analisar na figura anterior, em 1998 foi produzida somente uma tese intitulada **A tradução para o francês de expressões idiomáticas em português**, de Claudia Maria Xatará.

No ano seguinte, foi concluída uma dissertação, **Expressões idiomáticas da língua francesa e respectivas formas equivalentes em língua portuguesa: tratamento léxico-semântico**, de autoria de Marcus Vinicius Fornicola.

No ano 2000, surgiram um trabalho de mestrado e um de doutorado: **É o Bicho: È Bestiale. Dicionário de expressões idiomáticas do domínio dos animais com equivalências em italiano e respectivas listas temáticas**, de Alessandra Paola Caramori, e **Lexicologia e Lexicografia: a questão das expressões idiomáticas em espanhol: variante chilena**, de Myriam Jeannette Serey Leiva.

Em 2001, não se concluiu nenhuma pesquisa sobre o tema e, em 2002, foi concluído um trabalho de mestrado intitulado **A tradução para o português de expressões idiomáticas em inglês com nomes de animais**, de autoria de Paula Christina de Souza Falcão.

Em 2003, houve a conclusão de uma tese de doutorado: **Para um dicionário das expressões idiomáticas e/ou metafóricas do português (contemporâneo) do**



**Brasil**, de Marcelo Félix Conti, e, em 2004, produziram-se 2 trabalhos de mestrado, **Idiomatismos português-francês-espanhol com nomes de partes do corpo humano**, de Tatiana Helena Carvalho Rios, e **Protótipo de dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas**, de Huéinton Cassiano Riva.

Já em 2005, assim como em 2001, não surgiu nenhum trabalho sobre o tema e, em 2006, foi concluída somente uma pesquisa de doutorado, intitulada **Expressões idiomáticas em rodari: subsídios para a elaboração de um dicionário bilíngue (italiano - português)**, de autoria de Alessandra Paola Caramori.

Em 2007, houve um aumento do número de trabalhos na área da Fraseografia<sup>10</sup>, todos eles de mestrado: **Por um glossário didático de fraseologismos do espanhol baseado na teoria da metáfora conceitual**, de Márcia Socorro Ferreira de Andrade; **Estudio de unidades fraseológicas y sus sentidos metafóricos en dos diccionarios bilíngües español- portugués, português-espanhol brasileiros**, de Ana Maria Barrera Conrad Sackl; **Un estudio sobre la traducción de los fraseologismos en el DiBU**, de Maria de las Victorias de Vieira, e **Um olhar sobre os fraseologismos (ou locuções) em um dicionário bilíngue espanhol-português/português-espanhol**, de Aline Noimann.

Em 2008, esse aumento continuou, surgindo, então, 5 novas dissertações de mestrado: **Uma comparação do tratamento de expressões idiomáticas em quatro dicionários bilíngues francês / português e português / francês**, de Simone Rosa Nunes Reis; **Colocações substantivo + adjetivo: propostas para sua identificação e tratamento lexicográfico em dicionários ativos português-espanhol**, de Renata Beneduzi; **Expressões idiomáticas corporais no diccionario bilíngue de uso español-portugués / português-espanhol (DiBU)**, de Luciana Corrêa Matias; **Estudo comparativo de expressões idiomáticas do português do Brasil e de Portugal e do francês da França e do Canadá**, de Beatriz Facincani Camacho, e **Uma análise das locuções verbais em dicionário geral de língua**, de Melissa Heberle.

Em 2009, por sua vez, foram finalizados três trabalhos de mestrado e dois de doutorado, um total de 5 pesquisas realizadas sobre o tema: **Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas usuais na língua portuguesa do Brasil**, de Huéinton Cassiano Riva; **Aspectos socioculturais e semânticos na tradução dos fraseologismos em dicionários bilíngues**, de Helen Ilza Borges de Oliveira; **Comparação de**

<sup>10</sup> Vale ressaltar que esses trabalhos não fazem referência direta à Fraseografia.



**fraseologismos franceses em dicionários bilíngues brasileiros**, de Sirlene Terezinha de Oliveir; **A simbologia dos animais em expressões idiomáticas inglês/português: uma proposta lexicográfica**, de Paula Christina Falcão Pastore; e **As colocações verbais em três dicionários bilíngues e bilinguísticos de alemão-português**, de Nara Cristina Sanseverino Mahler.

E, por fim, em 2010, há o registro de duas dissertações e uma tese: **Estudo sobre as expressões idiomáticas e o uso de dicionários especiais da língua portuguesa no ensino fundamental**, de Gislane Rodrigues; **A descrição de idiomatismos nominais: proposta fraseográfica português-espanhol**, de Tatiana Helena Carvalho Rios, e **Proposta de macro e microestrutura para um dicionário bilíngue-ativo de locuções verbais - português/espanhol**, de Monissa Mattos.

A partir dessa coleta, pode-se observar que foram produzidos um total de 26 trabalhos em nível de mestrado e doutorado sobre o tratamento dispensado às UFs em dicionários. Além disso, a maioria dos trabalhos realizados foi em nível de mestrado (19 obras, isto é, 73% dos trabalhos) e eram bi ou multilíngues (um total de 18 obras, ou seja, 69,3% das pesquisas).

Sobre a região onde esses trabalhos foram desenvolvidos, 57,7% foram realizados na região sudeste (15 trabalhos produzidos em São Paulo); 30,7% na região sul (4 obras desenvolvidas em Santa Catarina e 4 no Rio Grande do Sul); 7,7% na região centro-oeste (2 trabalhos realizados em Brasília) e 3,9% na região nordeste (1 trabalho produzido no Ceará). A partir destes dados, observou-se que não se desenvolveu nenhum trabalho sobre o tratamento de UFs em dicionários na região norte do país, e, também, que nossa pesquisa de mestrado (MIRANDA, 2013) foi pioneira no estado do Mato Grosso do Sul.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi objetivo deste artigo apresentar um levantamento das teses e dissertações relacionadas ao tratamento dispensado às unidades fraseológicas em dicionários produzidas no Brasil entre os anos de 1998 e 2010. O período definido deve-se à limitação imposta pelos bancos de dados utilizados durante pesquisa. É importante ressaltar que a recolha dos dados não chegou a ser exaustiva devido à referida limitação. Acreditamos que haja obras que não estejam neles registradas, visto que nossa





dissertação de mestrado (MIRANDA, 2013) não se encontra nesses bancos de dados.

Apesar das obras levantadas não fazerem referência direta à Fraseografia, elas tratam de seu objeto de estudo, o tratamento dispensado à UFs em dicionários.

A partir da análise dos dados obtidos, notou-se um aumento contínuo nas pesquisas relacionadas, mesmo que indiretamente, à Fraseografia, sobretudo na região sudeste, no âmbito do estado de São Paulo.

## **LOS AVANCES EN LA INVESTIGACIÓN FRASEOGRÁFICA EN BRASIL**

### **RESUMEN**

*La Fraseografía es una práctica muy antigua, sin embargo, su abordaje científico es aún muy reciente (OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, 2011; XATARA, 2012). Xatara (2012, p. 205-2012) asegura que la producción de obras fraseográficas y/o paremiográficas monolingües tiene un larga tradición, aunque no sea técnicamente vinculada a la Fraseografía o Paremiología, haya vista que solamente a partir de los años 2000 los lingüistas asumieran esa producción. Observado tal contexto, en este artículo, se objetiva mostrar un levantamiento de las tesis doctorales y de maestría relacionadas al tratamiento dispensado a las unidades fraseológicas en diccionario producidos en Brasil entre los años de 1998 y 2010. El levantamiento de tales trabajos se realizó en la Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações y en el Banco de Teses da Capes. A partir de los análisis de los datos logrados se nota un aumento continuo en las investigaciones relacionadas, aunque indirectamente, a la Fraseografía.*

**Palabras-clave:** Dicionarios. Fraseología. Fraseografía.

### **REFERÊNCIAS**

CÂMARA, P. P. da. *Collecção de provérbios, adagios, rifãos, anexins, sentenças moraes e idiotismos da lingoa portuguesa*. 1848. Disponível em <[http://books.google.com.br/books?id=oTNAAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=oTNAAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 17 fev. 2011.

CARDOSO, J. *Dictionarivm ex lusitanico in latinvm sermanem*. Coimbra: Casa impressora: João Álvares, 1562-1563.

DAMIM, C. P. **Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar**. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2005.

MIRANDA, A. K. P. **Com a pulga atrás da orelha**: dicionário espanhol-português de expressões idiomáticas zoônimas. 2013. 236 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de



Linguagens). Programa de Pós Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

NUNES, M. A lexicografia fraseológica do português: monolíngue e bilíngue português-alemão. In: FUENTES MORÁN, M. T.; WERNER R. (Ed.). *Lexicografías iberorománicas: problemas, propuestas y proyectos*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 1998. p. 121-138.

OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M. E. Dicionários: armas de dois gumes no estudo da fraseologia. O caso das locuções. In: ORTIZ, M. L. A.; UNTERNBAUMEN, E. H. (Orgs.). **Uma (Re)Visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 161-182.

OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M. E. *Fraseografía teórica y práctica*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007.

SANTOS, M. G. B. dos. **Análise de exemplos no Dicionário Bilíngüe de Uso Português-Espanhol (DIBU)**. 2006. 94 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Pós-Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

XATARA, C. M. A produção fraseoparemiográfica. In: ALVAREZ, M. L. O. (Org.). Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia. **Anais...** Campinas: Pontes Editores, 2012. v. 1. p. 205-212.

XATARA, C. M.; PARREIRA, M. C. A elaboração de um dicionário fraseológico. In: ORTIZ, A. M. L.; UNTERNBAUMEN, E. H. (Orgs.). **Uma (Re)Visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 69-75.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O TRATAMENTO DISPENSADO ÀS UNIDADES FRASEOLÓGICAS, PRODUZIDAS NO BRASIL DE 1998 A 2010

(Continua)

Data	Local	Referência
01/08/1998	São Paulo	XATARA, Claudia Maria. <i>A Tradução para o Francês de Expressões Idiomáticas em Português</i> . 1998. 347p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 1998.
01/01/1999	São Paulo	FORNICOLA, Marcus Vinicius. <i>Expressões idiomáticas da língua francesa e respectivas formas equivalentes em língua portuguesa: tratamento léxico-semântico</i> . 1999. 254p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
01/12/1999	São Paulo	LARANJINHA, Ana Lucinda Tadei. <i>Para um glossário bilíngüe - Português /Inglês de termos do direito comercial: colocações verbais</i> . 1999, 129p. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa, Literatura Inglesa e Norte-Americana). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
01/06/2000	São Paulo	CARAMORI, Alessandra Paola. <i>É o Bicho : É Bestiale. Dicionário de Expressões Idiomáticas do Domínio dos Animais com Equivalências em Italiano e Respektivas Listas Temáticas</i> . 2000. 147p. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Italiana). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

APÊNDICE A – DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O TRATAMENTO DISPENSADO ÀS  
UNIDADES FRASEOLÓGICAS, PRODUZIDAS NO BRASIL DE 1998 A 2010

(Continuação)

Data	Local	Referência
01/09/2000	São Paulo	LEIVA, Myriam Jeannette Serey. <i>Lexicologia e Lexicografia: a questão das expressões idiomáticas em espanhol: variante chilena</i> . 2000. 129p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
01/08/2002	São Paulo	FALCÃO, Paula Christina de Souza. <i>A tradução para o português de expressões idiomáticas em inglês com nomes de animais</i> . 2002. 108p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2002.
01/03/2003	São Paulo	CONTI, Marcelo Félix. <i>Para um dicionário das expressões idiomáticas e/ou metafóricas do português (contemporâneo) do Brasil</i> . 2003. 240p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
01/02/2004	São Paulo	RIOS, Tatiana Helena Carvalho. <i>Idiomatismos português-francês-espanhol com nomes de partes do corpo humano</i> . 2004. 187. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2004.
01/04/2004	São Paulo	RIVA, Huéinton Cassiano. <i>Protótipo de dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas</i> . 2004. 188p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2004.
01/07/2006	São Paulo	CARAMORI, Alessandra Paola. <i>Expressões idiomáticas em rodari: subsídios para a elaboração de um dicionário bilíngüe (italiano - português)</i> . 2006. 158p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
01/08/2007	Ceará	ANDRADE, Márcia Socorro Ferreira de. <i>Por um glossário didático de fraseologismos do espanhol baseado na teoria da metáfora conceitual</i> . 2007. 110p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2007.
01/10/2007	Santa Catarina	SACKL, Ana Maria Barrera Conrad. <i>Estudio de unidades fraseológicas y sus sentidos metafóricos en dos diccionarios bilíngües español- português, português-espanhol brasileiros</i> . 2007. 97p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.
01/10/2007	Santa Catarina	VIEIRA, Maria de Las Victorias de. <i>Un estudio sobre la traducción de los fraseologismos en el Dibu</i> . 2007. 129p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.
01/12/2007	Rio Grande do Sul	NOIMANN, Aline. <i>Um olhar sobre os fraseologismos (ou locuções) em um dicionário bilíngüe espanhol-português/português-espanhol</i> . 2007. 136p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.
01/03/2008	Santa Catarina	REIS, Simone Rosa Nunes. <i>Uma comparação do tratamento de expressões idiomáticas em quatro dicionários bilíngües francês / português e português / francês</i> . 2008. 148p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.
01/04/2008	Rio Grande do Sul	BENEDUZI, Renata. <i>Colocações substantivo + adjetivo: propostas para sua identificação e tratamento lexicográfico em dicionários ativos português-espanhol</i> . 2008. 212p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2008.

APÊNDICE A – DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O TRATAMENTO DISPENSADO ÀS  
UNIDADES FRASEOLÓGICAS, PRODUZIDAS NO BRASIL DE 1998 A 2010

(Conclusão)

01/06/2008	Santa Catarina	MATIAS, Luciana Corrêa. <i>Expressões idiomáticas corporais no dicionário bilingüe de uso espanhol-português / português-espanhol (DiBU)</i> . 2008. 126p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.
01/08/2008	São Paulo	CAMACHO, Beatriz Facincani. <i>Estudo comparativo de expressões idiomáticas do português do Brasil e de Portugal e do francês da França e do Canadá</i> . 2008. 170p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2008.
01/12/2008	Rio Grande do Sul	HEBERLE, Melissa. <i>Uma análise das locuções verbais em dicionário geral de língua</i> . 2008. 230p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2008.
01/01/2009	São Paulo	RIVA, Huéinton Cassiano. <i>Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas usuais na língua portuguesa do Brasil</i> . 2009. 314p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2009.
01/03/2009	Brasília	OLIVEIRA, Sirlene Terezinha de. <i>Comparação de Fraseologismos Franceses em Dicionários Bilingües Brasileiros</i> . 2009. 146p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
01/10/2009	São Paulo	PASTORE, Paula Christina Falcão. <i>A simbologia dos animais em expressões idiomáticas inglês-português: uma proposta lexicográfica</i> . 2009. 222p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2009.
01/11/2009	São Paulo	MAHLER, Nara Cristina Sanseverino. <i>As colocações verbais em três dicionários bilingües e bilingüísticos de alemão-português</i> . 2009. 180p. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
01/08/2010	São Paulo	RODRIGUES, Gislaiane. <i>Estudo sobre as expressões idiomáticas e o uso de dicionários especiais da língua portuguesa no ensino fundamental</i> . 2010. 115p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2010.
01/10/2010	São Paulo	RIOS, Tatiana Helena Carvalho. <i>A descrição de idiomatismos nominais: proposta fraseográfica português-espanhol</i> . 2010. 241p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2010.
01/12/2010	Rio Grande do Sul	MATTOS, Monissa. <i>Proposta de macro e microestrutura para um dicionário bilingüe-ativo de locuções verbais - português/espanhol</i> . 2010. 213p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2010.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

**Como referenciar este artigo científico:**

MIRANDA, Ana Karla Pereira de. Os avanços na pesquisa fraseográfica no Brasil. In: DORNELES, Marcos Rogério Heck; FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho (Coords.). SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS, 1., 2014, Aquidauana; ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA, 1., 2014, Aquidauana. **Anais eletrônicos...** Aquidauana: MCElestiné, 2015. p. 102-114.

## ANÁLISE DO USO DOS CONECTORES CONSECUTIVO-CAUSAIS EM PRODUÇÕES ESCRITAS EM ESPANHOL POR APRENDENTES BRASILEIROS<sup>1</sup>

Angela Karina MANFIO<sup>2</sup>

### RESUMO

Apesar das diversas similaridades entre o Português Brasileiro (PB) e o Espanhol no nível lexical, gramatical, morfossintático, semântico, pragmático e discursivo, existem dificuldades que devem ser levadas em consideração no processo de aquisição/aprendizagem da Língua-alvo. No nível discursivo, tais dificuldades podem estar relacionadas à “aparente” semelhança entre os marcadores da Língua Estrangeira (LE), suas especificidades de uso ou matizes significativos. Empreendemos esta investigação porque percebemos que o estudo e a descrição dos marcadores discursivos, especificamente dos conectores, nas gramáticas, dicionários e materiais didáticos são ineficientes (sobretudo acerca das orações compostas) ou estritamente gramaticais. Nosso objetivo é examinar a utilização dos conectores consecutivo-causais em produções escritas em Espanhol por universitários brasileiros de um Curso de Letras ao longo do 3º e 4º anos de aprendizagem formal da LE para auxiliar estudantes, professores e pesquisadores da área de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no estudo e compreensão dos conectores dessa classe. Examinamos os enlaces consecutivo-causais existentes nos textos de seis sujeitos falantes de PB, a fim de averiguar se eles os usam ou não e quais são os principais erros detectados nesta categoria. Para tanto, empregamos o modelo investigativo da Análise de Erros concebida por Corder (1967) e aportes teóricos de Portolés (1998), Gili Gaya (2000), Martí e Torrens (2001), Piñero Piñero (2001), entre outros. Constatamos a preferência por *pues* que revelou a aquisição de um conector prototípico da LE, além de erros relacionados à repetição de um enlace da mesma categoria (*porque*), transferência da LM (“pois”) e problemas com as pausas requeridas pelo conectivo (omissão de vírgula e uso de ponto em lugar de vírgula). Em sua totalidade, as produções escritas dos brasileiros aprendentes de ELE não exibiram regressões, mas volubilidade expressa na alternância de formas corretas e incorretas. Além disso, na tentativa de evitar os erros, a estratégia empregada pelos estudantes foi a de recorrer à invariabilidade das formas conectivas e aos conectores mais usuais da Língua Espanhola.

**Palavras-chave:** Espanhol como Língua Estrangeira. Análise de Erros. Conectores Consecutivo-causais.

<sup>1</sup> Trabalho oriundo da dissertação de mestrado intitulada **Análise do uso dos conectores discursivos nas produções escritas em Espanhol por aprendentes brasileiros**, 2007.

<sup>2</sup> Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campus de Dourados, e Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. E-mail: angela.manfio@gmail.com



## 1 INTRODUÇÃO

Quando se trata do processo de aquisição/aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) por aprendentes brasileiros, as similaridades entre essas línguas tipologicamente próximas “[...] favorece[n] el aprendizaje, pues el proceso inicial es menos penoso y el avance de los aprendices en las primeras fases es notable” (NATEL, 2002, p. 825). Entretanto, no decorrer do referido processo essa mesma facilidade pode criar ou favorecer “[...] una transparencia engañosa que se presta a innumerables equívocos y empobrece la lectura, la comprensión, la interpretación y la producción de los aprendices” (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999, p. 14).

Daí o surgimento de uma interlíngua e sua possível fossilização denominada ‘portunhol’, “[...] que tomado desde una perspectiva positiva es una señal de progreso (interlengua); en otros casos, sin embargo, el hablante asume ese nivel de interlengua como suficiente para comunicarse y ya no busca progresar”. (ANDRADE NETA, 2000, p. 45). É claro que nem toda interlíngua é fossilização, pois há diferenças entre elas: a interlíngua é um “[...] proceso por el que un individuo interioriza, de forma gradual, los mecanismos necesarios (lingüísticos, metalingüísticos y culturales) que le permitirán actuar de forma adecuada en el seno de una comunidad lingüística” (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 28) e que passa por evoluções, regressões, inconstâncias e até mesmo fossilizações até que alcance sua fase final, bastante próxima à da L-alvo. Já a fossilização é uma maneira individual de o estudante perceber tanto as formas corretas quanto as incorretas da Língua Objeto, já que para o aprendente não existem diferenças entre elas e nem há “[...] a necessidade de usar outra forma já que ele consegue transmitir a mensagem, embora deturpada. Ela persistirá a não ser que haja uma demonstração clara das diferenças entre as duas formas e de como chegar à L2” (ORTÍZ ALVAREZ, 2002).

Portanto, é necessário conscientizar os alunos para o fato de que, apesar das diversas similaridades entre o Português Brasileiro (PB) e o Espanhol em seus diferentes níveis linguísticos, ambas as línguas não são iguais e muito menos a deturpação/corrupção de uma em relação à outra. O que de fato ocorre são “[...] maneras diferentes de organización que no son sólo sintácticas, morfológicas o semánticas, sino que nos colocan en lugares diferentes para enunciar y significar y nos llevan a adoptar diferentes estrategias discursivas” (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ,



1999, p. 15).

Nesse sentido, desenvolvemos uma investigação que culminou em nossa dissertação de mestrado, intitulada **Análise do uso dos conectores discursivos nas produções escritas em Espanhol por aprendentes brasileiros** (2007). Nosso objetivo geral foi o de examinar se esses universitários falantes de Português Brasileiro (PB) e estudantes de ELE utilizavam ou não os conectores consecutivo-causais em seus textos escritos. A partir dessa avaliação, nos propusemos a averiguar, especificamente, quais eram os principais erros detectados em cada categoria conectiva e as estratégias fundamentais empregadas por esses alunos ao elaborar seu discurso escrito.

Acreditamos, assim como González (2001, p. 242) “[...] *que los préstamos, las invasiones mutuas, de hecho existen, con efectos importantes en la producción de los aprendices, que pueden hacerse particularmente problemáticos al contar con un supuesto éxito en la comunicación*”. Portanto, para que não ocorram problemas oriundos da “aparente” semelhança entre os conectores da Língua Materna (LM) e os da Língua Estrangeira (LE) ou, ainda, de suas especificidades de uso e/ou matizes significativos, realizamos esta pesquisa. Nosso intento é o de auxiliar os estudantes, professores e pesquisadores da área de ELE no estudo dos marcadores discursivos, já que sua descrição nas gramáticas, dicionários e materiais didáticos ou é escassa (principalmente no que tange às orações compostas) ou é puramente gramatical.

## 2 METODOLOGIA

Abordaremos neste tópico a natureza da pesquisa, a caracterização do contexto e o perfil dos sujeitos, bem como os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados. Ressaltamos que este estudo não se interessa em apontar o que é certo ou errado nem fazer generalizações a respeito do assunto. Nosso intuito é descrever e interpretar uma situação concreta e o que nela é manifestado especificamente, empreendendo um tratamento qualitativo dos dados, já que esse procedimento nos forneceria maior riqueza de detalhes.

Trata-se de uma pesquisa por amostragem, ou seja, o *corpus* ofereceu uma amostra representativa da variação da Interlíngua (IL) de 6 sujeitos que nos permitiu fundamentar a investigação em dados objetivos. Por isso, optamos por uma perspectiva sincrônica e longitudinal (ao longo de 1 ano e 6 meses da aprendizagem formal dos



estudantes), baseada em um *corpus* textual escrito, englobando o resumo do filme *Nadie conoce a nadie* (1999), de Mateo Gil – 17/03/05; uma autobiografia como aprendente de ELE – 21/05/05; um questionário sobre o filme *Mala educación* (2004), de Pedro Almodóvar – 18/11/05; um texto sobre as lembranças dos professores inesquecíveis – 30/03/06; uma reflexão sobre as diferenças entre aquisição e aprendizagem proposta por Krashen (1987) – 17/05/06 e um resumo do filme *O segredo de Brokeback Mountain* (2005), de Ang Lee – 10/07/06.

Tal labor investigativo se deu no Curso de Letras, Habilitação Português/Espanhol, período matutino, de uma universidade pública de Dourados/MS, entre março de 2005 e julho de 2006. Preferimos abordar os estudantes do nível intermediário (3º e 4º anos do Curso), porque acreditamos que é necessário certo tempo de exposição à Língua-alvo (*input* ou insumo compreensível), para que se tenha autonomia suficiente para realizar produções próprias. Esses sujeitos (todos do sexo feminino e cuja idade varia entre 19 e 35 anos) foram selecionados aleatoriamente e podemos considerá-los como um grupo homogêneo, no que se refere ao conhecimento da L-alvo e ao seu estudo formal. Em outros âmbitos, como atitude e motivação, o grupo apresenta variações individuais que interferem no estágio pessoal de aprendizagem da Língua Objeto (LO).

É válido recordar que a produção e coleta do *corpus* que compõe a referida pesquisa aconteceram nas turmas em que a investigadora era também professora. Além disso, os textos que compõem o *corpus* foram transcritos *ipsis litteris*, levando em conta a distribuição dos parágrafos, o uso dos sinais de pontuação e todas as marcas encontradas na escrita dos sujeitos. Outro dado importante: embora essa não seja uma região fronteiriça, a sua proximidade geográfica com o Paraguai (Pedro Juan Caballero) implica ideias pré-concebidas a respeito do Espanhol, seus falantes e sua cultura.

Para traçar nosso caminho investigativo nos pautamos na metodologia de trabalho da Análise de Erros (AE) concebida por Corder (1967) e descrita por Santos Gargallo (1993, p. 85). Realizamos as seguintes etapas: a) determinação dos objetivos da investigação, com a finalidade de entender se o uso que se faz dos conectivos se dá de forma correta ou incorreta e, se há interferências da LM ou do próprio sistema linguístico da LE nesses textos; b) seleção dos sujeitos do nível intermediário (3º ano); c) eleição dos testes que se realizariam, com base na modalidade escrita e com enfoque no produto; d) elaboração das atividades com a intenção de que os estudantes





expusessem seu conhecimento de mundo, inclusive acerca da L-alvo e suas opiniões pessoais; e) realização das atividades, cada qual a seu tempo, a encargo da professora-investigadora; f) identificação dos erros após a leitura dos 36 textos, finalmente selecionados dentre os 130 recolhidos, para compor o *corpus*; g) marcação manual de todos os conectores presentes nos textos para avaliar a (não) pertinência de seu emprego no contexto; h) classificação dos erros, inicialmente, em interlinguísticos (com interferências da LM) e intralinguísticos (com interferências da estrutura interna da LE) em fichas individuais para cada sujeito selecionado (S1, S2, S3, S4, S5, S6), observando sua evolução longitudinal, além de erros relativos à omissão, excesso ou mudança de função dos conectores; i) descrição dos erros em relação às possíveis causas, de acordo com os preceitos apresentados em nossa Fundamentação Teórica; j) identificação das áreas de dificuldade quanto ao uso dos conectores discursivos.

Entretanto, não efetuamos a determinação propriamente estatística da recorrência dos erros, pois nos limitamos a apresentar alguns números, caso necessário, a título de comparação, assim como não executamos a programação de uma terapia que trate esses erros e nem a determinação do grau de irritabilidade no ouvinte, porque não configuravam os objetivos deste trabalho.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico exibiremos os aportes teóricos que fundamentaram nossa investigação, apresentando as diferentes categorias de conectores, um dos inúmeros elementos coesivos que sob a denominação geral de marcadores do discurso, têm a função de dar unidade ao texto.

A coerência e a coesão são fenômenos especialmente relacionados com a tessitura discursiva. Conforme Sánchez Avendaño (2005, p. 170), é comum pensar que “[...] *la coherencia guarda relación con el texto en un nivel subyacente o profundo, mientras que la cohesión es la manifestación superficial o patente de las relaciones discursivas entre los diversos componentes de un texto*”. Daí a importância de se abordar o papel desses organizadores discursivos para a produção textual (tanto escrita quanto oral) dos aprendentes de línguas.

Bosque e Demonte (1999, p. 4057) consideram que os marcadores discursivos são “[...] *unidades lingüísticas invariables, [que] no ejercen una función sintáctica en*



*el marco de la predicación oracional*”. São responsáveis por guiar e/ou explicitar, conforme suas diferentes propriedades morfossintáticas, semânticas e, inclusive pragmáticas, o processamento das inferências entre os segmentos discursivos e sua relação com o restante do texto e seu contexto.

Sua taxonomia está baseada na função discursiva que desempenham no texto, podendo ser: estruturadores da informação, conectores, reformuladores, operadores argumentativos ou marcadores conversacionais. Os conectores, tema de nossa análise, são recursos lógico-semânticos que facilitam a decodificação dos textos e se dividem em: aditivos, consecutivo-causais e contra-argumentativos.

Por sua vez, os conectores consecutivo-causais são aqueles que conectam um segmento discursivo consequente com um antecedente, expressando relações de causa ou consequência entre os enunciados. Em outras palavras, indicam que a informação do segmento discursivo em que estão inseridos é uma causa ou consequência derivada da informação do segmento anterior. Optamos por esta nomenclatura, assim como Piñero Piñero (2001), porque tanto os conectores causais quanto os consecutivos, aos quais adicionamos os conectores inferenciais, originam estruturas causais e sua diferença se encontra na colocação do foco da informação. Gili Gaya (2000) também chama a atenção para a inversão das cláusulas do enunciado na relação de causa e efeito entre dois juízos, assinalando um deles como consequência do outro: “*Nace así una modalidad de la relación causal, que se expresa en las oraciones consecutivas*” (GILI GAYA, 2000, p. 298). Os conectivos dessa classe mais utilizados na Língua Espanhola são: *al fin y al cabo, después de todo, así (pues/que), de ahí/aquí (que), (pues) entonces, o sea (que)/ es decir, por lo que, por tanto, por consiguiente, consiguientemente, consecuentemente, porque, pues (bien), (y) es que, y/e, por esto/ello/eso, por esa/esta/tal causa/razón, por este/ese/tal motivo, de manera que, por lo que sigue, (entonces) resulta que, a la postre, después de todo, puesto que, por ende, de hecho, como, ya que, visto que, una vez que, por cuanto que, en conclusión, de que, tanto...que e conque*. Os relacionantes *a la/en vista de esto/eso/ello, a/por causa de esto/eso/ello, como/en consecuencia, como resultado, con lo cual, con lo que, dadas estas/esas/las/tales circunstancias, debido a esto/eso/ello, de modo que, por lo tanto, en virtud de, gracias a esto/eso/ello, por culpa de esto/eso/ello, en este/ese/tal caso, de lo contrario, de no ser así e de otro modo* também podem ser usados para esta finalidade.

Além de formas de enlace muito parecidas entre as línguas analisadas, é preciso

estar consciente de que a transferência é uma estratégia universal, que compreende especialmente os estágios iniciais e intermediários do processo de aquisição/aprendizagem de línguas, caracterizado por certa instabilidade. A explicação de González aclara o tema:

Em síntese, a transferência não é, para mim, aquilo que conduz inevitavelmente a uma interlíngua calcada na língua materna, mas um elemento cognitivo que intermedia o contato com a língua-alvo e produz efeitos variados na produção estrangeira, um dos quais apenas é o de uma interlíngua calcada na L1. (GONZÁLEZ, 2005, p. 55).

Portanto, partimos do pressuposto de que o aluno pode usar sua LM como referência para aprender a LE, apesar de saber que as estruturas das duas línguas são distintas. Porém, essa tática origina erros de desempenho, aqueles produzidos para sanar um problema durante o ato comunicativo. A recorrência desses desvios deve ser observada e corrigida por meio de instrução explícita, a fim de que não se convertam em fossilizações na interlíngua do aprendente.

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS

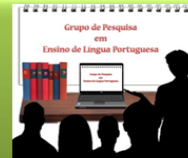
Abaixo, apresentamos a tabela 1 com números de conectores consecutivo-causais utilizados pelos estudantes examinados:

**Tabela 1 - Números de conectores consecutivo-causais utilizados pelos estudantes examinados**

Sujeitos	Consecutivo-causais	Incorretos
S1	14	01
S2	14	02
S3	16	—
S4	27	01
S5	13	—
S6	19	—
<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>04</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Esta classe de conectores exibiu erros relacionados à repetição de um enlace da mesma categoria, transferência da LM e problemas com as pausas requeridas pelo



conectivo. Começamos pela repetição de um enlace da mesma categoria exemplificado em:

*Dispuesta sus enseñanza eran verdaderos, **porque** tenía mucho dominio del contenido y también **porque** aprovechaba muy bien el tiempo en clase. De ella me recuerdo con clareza, porque hace apenas ocho años que fue mi profesora. (S1-T4).*

Notamos que o primeiro **porque** indica a relação efeito-causa: dominar o conteúdo e aproveitar o tempo (causas) que se convertem em um ensino efetivo. Já o segundo **porque** deveria ser omitido do segmento discursivo, pois sua utilização é desnecessária, além de conferir um matiz coloquial à sentença. Com a junção de **y también + porque**, detectamos a tentativa de ressaltar a informação contida no enunciado que esses conectivos introduzem. Talvez o aprendente tenha optado por essa solução ao considerar que somente **y también** não teria a força argumentativa que pretendia imprimir à frase, assim, repetiu o conectivo consecutivo-causal juntando-o ao aditivo. Nesse sentido, seria preferível o uso de **incluso** ou **además** que denotam maior força argumentativa à sequência discursiva que introduzem.

Os empréstimos da LM se resumiram ao uso de **pois**, como vemos em: “*Un ejemplo cuándo ‘Juan’ se entregó para Enrique, solamente por interés, pois ello quería ser uno personaje de la película*”. (S2-T3). Ainda que **pois** represente um consecutivo-casual no PB, o texto pretende ser um comentário na L-alvo, por isso, o uso do citado conector desconfigura esta proposta e deveria ser substituído por **pues** ou **porque**.

Quanto aos problemas de pausa, verificamos:

*Al concordar en participar del juego del Sapo, Simón, lo adversario, había cómo finalidad descubrir por medio de algunas pistas y rastros, lo punto dónde el Sapo podía estar escondido y así iludir una grande tragedia. Pues Sapo pretendía accionar una bomba ocasionando inumeras muertes en el día en que conmemoraba la semana Santa. (S3-T1).*

*Así* deveria aparecer entre pausas para que desempenhasse efetivamente sua função consecutiva. O conector **pues** (causal) deveria ocupar posição média, antecedido de pausa, porque “[...] la oración de **pues** va en segundo lugar, y sólo excepcionalmente aparece delante, posición en la que recuerda al *si* condicional”. (MARTÍ; TORRENS, 2001, p. 40). Se **pues** aparecer entre vírgulas terá valor consecutivo.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Examinamos o uso que os falantes de PB aprendentes de ELE fazem dos conectores, numa etapa intermédio-avançada da aprendizagem formal da L-alvo. Tanto no E quanto no PB, os conectores discursivos, além do significado básico, podem adotar diferentes valores e matizes de acordo com a relação que estabelecem entre as palavras ou orações que enlaçam. Dentro das categorias conectivas, os aditivos apareceram maior número de vezes, seguidos dos consecutivo-causais e dos contra-argumentativos.

Quanto à quantidade de incorreções, os consecutivo-causais demonstraram erros que estavam relacionados à repetição de um enlace da mesma categoria (*porque*), transferência da LM (*pois*) e problemas com as pausas requeridas pelo conectivo (emprego de ponto no lugar da vírgula).

O exame do *corpus* demonstrou que os aprendentes usam majoritariamente os conectores prototípicos e gerais da LE, como: *porque*, *pues* e *así*. Nesse sentido, percebemos que para evitar os erros os estudantes recorreram à invariabilidade das formas conectivas e aos conectores mais usuais em E, pois sabem que funcionarão no contexto. De modo geral, os brasileiros aprendentes de E não apresentaram regressões em suas produções, mas muita instabilidade expressa na alternância de formas corretas e incorretas, além de empréstimos do PB (“pois”). A utilização adequada dos conectores foi superior à inadequação e sua análise revelou uma gradual assimilação do valor que os referidos conectivos possuem na L-alvo.

### **ANÁLISIS DEL USO DE LOS CONECTORES CONSECUTIVO-CAUSALES EN PRODUCCIONES ESCRITAS EN ESPAÑOL POR APRENDIENTES BRASILEÑOS**

#### **RESUMEN**

*A pesar de las diversas similitudes entre el Portugués Brasileño (PB) y el Español en el nivel lexical, gramatical, morfosintáctico, semántico, pragmático y discursivo, existen dificultades que se debe llevar en consideración en el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua meta. En el nivel discursivo, tales dificultades pueden estar relacionadas a la “aparente” semejanza entre los marcadores de la Lengua Extranjera (LE), sus especificidades de uso o matices significativos. Realizamos esta investigación, porque percibimos que el estudio y la descripción de los marcadores, específicamente de los conectores, en las gramáticas, diccionarios y*



materiales didácticos son insuficientes (sobre todo acerca de las oraciones compuestas) o estrictamente gramaticales. Nuestro objetivo es examinar la utilización de los conectores consecutivo-causales en producciones escritas en Español por universitarios brasileños de un Curso de Letras a lo largo del 3º y 4º años de aprendizaje formal de la LE para auxiliar estudiantes, profesores e investigadores del área de español como Lengua Extranjera (ELE) en el estudio y comprensión de los conectores de esa clase. Examinamos los enlaces consecutivo-causales existentes en los textos de seis sujetos hablantes de PB, a fin de verificar si ellos los usan o no y cuáles son los principales errores detectados en esa categoría. Para ello, empleamos el modelo investigativo del Análisis de Errores concebida por Corder (1967) y aportes teóricos de Portolés (1998), Gili Gaya (2000), Martí y Torrens (2001), Piñero Piñero (2001), entre otros. Constatamos a preferencia por pues, que ha revelado la adquisición de un conector prototípico de la LE; además de errores relacionados a la repetición de un enlace de la misma categoría (porque), transferencia de la LM (“pois”) y problemas con las pausas requeridas por el conectivo (omisión de coma y uso de punto y coma en el lugar de coma). En su totalidad, las producciones escritas de los brasileños aprendientes de ELE no han exhibido regresiones, sino volubilidad expresada en la alternancia de formas correctas e incorrectas. Además de eso, en el intento de evitar los errores, la estrategia empleada por los estudiantes fue la de recorrer a la invariabilidad de las formas conectivas más usuales de la Lengua Española.

**Palabras-clave:** Español como Lengua Extranjera; Análisis de Errores; Conectores Consecutivo-causales.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE NETA, N. F. “Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español”. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, v. 6, n. 29, p. 45-56, 2000. Disponível em: <[http://www.cuadernos cervantes.com/lc\\_portugues.html](http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html)>. Acesso em: 13 nov. 2014.

BOSQUE, I.; DEMONTE, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999.

GILI GAYA, S. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox, 2000.

GONZÁLEZ, N. T. M. “La expresión de la persona en la producción de español lengua extranjera de estudiantes brasileños: perspectivas de análisis”. In: TROUCHE, A. et al. (Orgs.). *Hispanismo 2000*, v. I. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Consejo de Educación y Ciencia en Brasil/ABH, 2001. p. 239-255.

GONZÁLEZ, N. T. M. “Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição/aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira”. In: BRUNO, F. C. (Org.) et al. *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos, SP: Claraluz, 2005. p. 53-70.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. “Español para brasileños. Sobre por



dónde determinar la justa medida de una cercanía”. *Revista Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Brasília, n. 9, p. 11-20, 1999.

MANFIO, A. K. **Análise do uso dos conectores discursivos nas produções escritas em Espanhol por aprendentes**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

MARTÍ, M.; TORRENS, M. J. *Construcción e interpretación de oraciones: los conectores oracionales*. Madrid: Edinumen, 2001.

NATEL, T. B. T. *La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?* *Actas ASELE XIII*, 2002. p. 825-832.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. “A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas”. In: *CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS*, 2002, São Paulo Associação Brasileira de Hispanistas. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 13 nov. 2014.

PIÑERO PIÑERO, G. “El valor de los marcadores del discurso que expresan causalidad en español”. *Estudios Filológicos*, Valdivia (Chile), n. 36, p. 153-171, 2001.

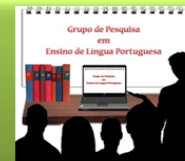
SÁNCHEZ AVEDAÑO, C. “Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses”. *Revista Filología y Lingüística*, San José (Costa Rica), v. 31, n. 2, p. 169-199, 2005.

SANTOS GARGALLO, I. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis, 1993.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

### Como referenciar este artigo científico:

MANFIO, Angela Karina. Análise do uso dos conectores consecutivo-causais em produções escritas em espanhol por aprendentes brasileiros. In: DORNELES, Marcos Rogério Heck; FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho (Coords.). *SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS*, 1., 2014, Aquidauana; *ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA*, 1., 2014, Aquidauana. **Anais eletrônicos...** Aquidauana: MCElestiné, 2015. p. 115-125.



SESSÃO DE LINGUÍSTICA 2  
18 de novembro de 2014 – 13h às 17h – Comunicações orais  
Coordenadora: Nara Hiroko TAKAKI (UFMS/CPAQ)

**O LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO INICIAL: como tais conceitos estão  
postos para os professores do ensino fundamental I<sup>1</sup>**

Deise Rodrigues de OLIVEIRA<sup>2</sup>

Onilda Sanches NINCAO<sup>3</sup>

**RESUMO**

O presente artigo apresenta o propósito de refletir como a concepção de letramento e alfabetização está sendo assimilada pelos professores alfabetizadores do ensino fundamental I. Este trabalho é um recorte do projeto de pesquisa em desenvolvimento no PROFLETRAS/CPTL/UFMS, com o título “A perda da especificidade do ato de alfabetizar”. Com a maciça divulgação dos postulados dos estudos sobre o letramento, os aspectos linguísticos inerentes ao processo de alfabetização inicial foram, de certa forma, relegados a um segundo plano nesta etapa do ensino. Morais (2006, 2012) chama a atenção para um fenômeno que vem ocorrendo, nomeado “ditadura do texto”. Soares (2003, 2004) também aponta a perda da especificidade da alfabetização como um dos possíveis fatores de uma atual “modalidade” do fracasso escolar. Seguindo os pressupostos da etnografia colaborativa crítica (MAGALHÃES, 1994; BORTONIRICARDO, 2006), foram aplicados questionários com o objetivo de coletar dados iniciais de como tais conceitos estão sendo aplicados e compreendidos por esses profissionais responsáveis pela inserção dos indivíduos no mundo formal da escrita. As reflexões demonstram que esses professores alfabetizadores já concebem a distinção entre os conceitos de alfabetizar e letrar. Portanto, a distinção entre o letramento e a alfabetização já não são conceitos desconhecidos no dia-a-dia pedagógico, mas o desequilíbrio provocado pela preocupação excessiva com o uso social do texto tem influenciado em relação à perda sistemática sobre a reflexão da língua no processo de alfabetização inicial.

**Palavras-chave:** Letramento. Alfabetização. Ensino Fundamental.

**1 INTRODUÇÃO**

O termo letramento é atualmente presente em todos os níveis escolares e, no

<sup>1</sup> Artigo oriundo do projeto de pesquisa intitulado **A perda da especificidade do ato de alfabetizar**, 2014.

<sup>2</sup> Graduada em Letras (UNESP) e Pedagogia (UNESP) e Mestranda do PROFLETRAS/CPTL/UFMS. E-mail: deise.rodrigues.oliveira@hotmail.com.br

<sup>3</sup> Doutora em Linguística (UNICAMP) e Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, e do PROFLETRAS/CPTL/UFMS. E-mail: onildasanches@gmail.com





nível da alfabetização inicial, ele modificou sobremaneira as formas de se conceber esse processo do alfabetizar. Com a maciça divulgação dos postulados dos estudos sobre o letramento, os aspectos linguísticos inerentes ao processo de alfabetização inicial foram, de certa forma, relegados a um segundo plano nesta etapa de ensino.

Desta maneira, para ser considerado alfabetizado ou letrado o indivíduo, além de saber ler e escrever, necessita dominar a leitura e escrita em seu cotidiano de forma competente e de acordo com as exigências dos mais variados usos sociais. Contudo, o processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica foi de certa forma obscurecida pelo letramento, pois na ânsia de atender essas novas preocupações da importância e reconhecimento da circulação do texto na sociedade, houve a prevalência do letramento em detrimento da alfabetização.

Soares (2004) afirma que há uma “perda da especificidade da alfabetização” a qual questões didáticas são subestimadas, o sistema alfabético e suas relações fonemas/grafemas são renegados frente a uma postura de contestação ao modelo tradicional de ensino. O ensino das características linguísticas como sílabas, relações grafema-fonema e consciência fonológica passou a ser considerado superficial, errôneo e traumático, principalmente dentro do ensino público e tal fato tem provocado dificuldades dentro do período destinado ao desenvolvimento destas habilidades, pois muitas crianças egressam desta etapa do ensino sem dominar a escrita alfabética.

A compreensão das propriedades da escrita alfabética requer o desenvolvimento de habilidades fonológicas que a escola deve promover em lugar de esperar que os alunos, sozinhos, as descubram. A promoção da consciência fonológica (e não só fonêmica) pode ser realizada num marco mais amplo de reflexão sobre as propriedades do sistema alfabético, sem assumir o formato de “treino” e deve beneficiar-se, obviamente, da “materialização” que a escrita das palavras (sobre as quais reflete) propicia ao aprendiz. (MORAIS, 2006, p. 12).

Poderia facilmente ser elencado que não há o domínio das teorias que embasam o letramento e a alfabetização por parte dos educadores. Sem entrarmos na questão da formação inicial e a péssima qualidade de ensino de algumas graduações, neste reduzido espaço, veremos que os princípios norteadores de cada um, alfabetização e letramento, faz parte da prática e de domínio teórico destes profissionais.

Uma hipótese que pode ser levantada é a de que a influência da interpretação apressada e superficial, para o que o ensino se tornasse acessível e democrático a todos, desencadeou uma prática de se aceitar como natural que alunos egresses do ensino



fundamental do ciclo I sem dominar o sistema alfabético, por serem considerados letrados, pois conhecem e reconhecem gêneros textuais.

## 2 OS CAMINHOS DO LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO

O que a alfabetização vivenciava até as décadas de 1980 e 1990 eram métodos condensados e praticamente imutáveis em suas sequências e metodologias. Em meados da década de 1990, estudos sobre o construtivismo ganharam ampla divulgação e notoriedade no Brasil. Com isso, sistemas tradicionais de ensino, principalmente na educação pública passaram a ser questionados em sua eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Posteriormente, na década dos anos 2000, novos estudos passam a ser divulgados e executados no país, trazendo-nos a contribuição das análises sobre o letramento. A preocupação de que a alfabetização seja contextualizada em seus aspectos textuais, delineia novas concepções de como deva ocorrer esse processo e que acabou por provocar também uma hegemonia do letramento, ocorrendo, dessa forma, uma descaracterização do ato de alfabetizar, como bem aponta Moraes (2012),

[...] entendemos que uma má interpretação da teoria da psicogênese da escrita e uma hegemonia do discurso do letramento teriam levado à conclusão de que não era preciso ensinar, de modo sistemático e planejado, a escrita alfabética, porque os alunos espontaneamente a aprenderiam participando de práticas diárias de leitura e produção de textos. (MORAIS, 2012, p. 25).

Aos poucos, números apontam que essa perda do espaço da especificidade do ato de alfabetizar para o letramento contribuiu para o aumento dos números de crianças letradas, porém não alfabetizadas, ingressando no ciclo II do Ensino Fundamental. Soares (2003) aponta para a perda da especificidade da alfabetização como um dos possíveis fatores de uma atual “modalidade” do fracasso escolar e que a “alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento.” (SOARES, 2003, p. 16).

Moraes (2012) chama a atenção para um fenômeno que vem ocorrendo, a qual nomeia “ditadura do texto” e que

[...] “desinventamos” o ensino da escrita alfabética, criamos certa ditadura do texto (segundo a qual seria proibido trabalhar com unidades menores, como



palavras ou sílabas), como se fosse verdade que a maioria das crianças “descobre”, por conta própria e sem instrução sistemática, como a escrita alfabética funciona e quais são as suas convenções. (MORAIS, 2012, p. 25).

O que nos chamou a atenção foi o fato de que, em contatos informais com as professoras alfabetizadoras da rede municipal de Araçatuba/SP, elas conheciam a teoria de ambas conceitualizações e tais controvérsias de se adotar ou não um método para alfabetizar. Soares (2003) pondera exatamente essa situação da qual nos deparamos, pois “havia um método, mas não uma teoria. Hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método.” (SOARES, 2003, p. 17).

### 3 COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS

As perguntas elaboradas tiveram como intuito realizar uma espécie de sondagem de como o conceito de letramento e alfabetização é concebido e compreendido por partes destes profissionais.

Foram elaboradas nove questões sobre o tema que envolvessem a concepção de letramento e alfabetização entre os professores alfabetizadores de duas escolas da rede municipal de Araçatuba/SP, EMEB Prof<sup>a</sup> Leda Aparecida Lima Martins e EMEB Selma Maria Trevelim de Jesus. E desse repertório de nove questões, recortamos três delas por questão de delimitação do trabalho.

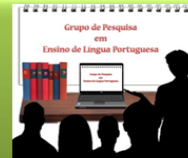
As três perguntas, feitas por meio de questionário escrito foram as seguintes: Para você é possível alfabetizar somente através da apresentação de textos (quadrinhas, listas, bilhetes etc.)? Ele (letramento) ajudou ou atrapalhou na sua prática pedagógica em termos de alfabetização? Baseado em suas compreensões, conhecimentos e dia-a-dia da sala de aula, como é possível alfabetizar letrando?

Vejamos agora as transcrições das respostas escritas pelas professoras:

#### **1) Para você é possível alfabetizar somente através da apresentação de textos (quadrinhas, listas, bilhetes etc.)?**

“Eu sou a favor de mesclar alfabetização e letramento, pois o indivíduo (aluno) está inserido no meio em que vive, e a leitura de mundo, consequentemente vai refletir dentro da sala de aula.” (Regiane)

“Somente através da apresentação não, pois, acredito que o aluno reconhecerá os ‘diferentes gêneros’, mas, não necessariamente estará alfabetizado.” (Adriana)



“Depende da clientela, mas acho que é possível desde que o aluno já tenha uma base alfabética estabelecida, adquirida, ou seja, já conheça as letras e seus sons (consciência fonológica). Caso isso não seja possível, julgo necessário apresentar textos concomitantemente com o ensino da base alfabética (letras e sílabas).” (Alexandra)

“Não, acho que precisamos sistematizar, analisar a escrita e possibilitar a consciência fonológica. Os textos devem ser utilizados para entusiasmar e interessar as crianças, entre outras coisas.” (Layla)

“Sim. Porque partimos do todo para as partes primeiro. Trabalho o texto e, dentro do próprio texto, trabalho letras, sílabas, palavras, etc.” (Sirlaine)

“Cada ser é único e cada um aprende através de uma maneira. Reconheço a importância das quadrinhas, listas e bilhetes, mas não acredito que a alfabetização ocorrerá ‘somente’ por estes meios, pois em muitos momentos o uso das famílias silábicas se faz necessário, dentro de um contexto.” (Zilda)  
**Fonte:** Dados da pesquisa, 2014.

Em todas as respostas, considerando apenas a questão de se alfabetizar somente com o texto, sem uma sistematização propriamente dita, algumas professoras demonstraram o conhecimento de que sem uma metodologia de alfabetização não se torna inviável. Reconhecem o trabalho com textos e não os menosprezam mas preocupam-se com a base alfabética (Alexandra), consciência fonológica (Alexandra e Layla), assim como a preocupação do reconhecimento do gênero apenas, uma condição em que a criança possa acumular as condições ser letrada e não-alfabetizada (Adriana).

A posição teórica das professoras assemelha-se a que Soares afirma (2003):

Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar. (SOARES, 2003, p. 17).

Pois estas não negam ou abdicam a presença do texto, ressaltam a importância do mesmo neste período de contato sistematizado inicial com a escrita, porém ressaltam a importância do ensino do domínio da tecnologia que é o alfabetizar.

## 2) Ele (letramento) ajudou ou atrapalhou na sua prática pedagógica em termos de alfabetização?

“Na verdade, foi um complemento para a minha prática pedagógica, pois a junção de alfabetizar e letrar nos oferece subsídios significativos para que se possa alfabetizar as crianças.” (Regiane)

“Até hoje atrapalha, no sentido de que é imposto. Letramento não é um método e não podemos deixar de alfabetizar. ‘Às vezes’, nossos orientadores fazem ‘confusão’ com os termos e significados, ou, acham que para ‘letrar’



não precisa ‘alfabetizar’. Acredito que nos dias atuais, o discurso está mudando e estão percebendo que apesar de diferentes (alfabetização e letramento) devem caminhar juntos.” (Adriana)

“Ajudou no sentido de que leva a criança a vivenciar práticas de leitura e escrita como práticas sociais importantes, pois estão contextualizadas em situações reais de uso (função social).” (Alexandra)

“O letramento não atrapalhou na minha prática pedagógica porque a alfabetização e letramento alguns autores consideram como dois processos distintos, a alfabetização como um processo individual de aquisição da leitura e da escrita, enquanto que o letramento é um processo mais amplo, relacionado aos usos da leitura e da escrita por um indivíduo ou um grupo de indivíduos.” (Sirlaine)

“Contribui muito na minha prática através dele levamos nossos alunos a compreender e utilizar adequadamente a leitura e a escrita para exercer seu papel de cidadão.” (Layla)

“O letramento ajuda na minha prática, pois faço uso dele mesmo com crianças maiores, principalmente com aquelas que chegam em um estágio (hipótese) diferente da série em que se encontra (não alfabetizado).” (Zilda)

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2014.

Retornando Soares (2004) é bom lembrar que:

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional da escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, 2004, p. 97).

Nesta questão, fica ainda mais evidente que as professoras fazem a distinção clara entre as duas teorias, afirmam seguramente o uso e seus benefícios no dia a dia pedagógico. A significação do que se aprende é proporcionada através do conceito de letramento (Regiane). A professora Adriana faz uma ressalva importante da confusão entre linha teórica e método e vai mais além, que esse desentendimento teórico venha por influências exteriores à sala de aula “imposta”. A professora Zilda ressalta que o trabalho na perspectiva do letramento é produtor inclusive em casos de alunos que ainda não se alfabetizaram, porém se encontram em séries/anos mais avançados. O uso social do texto é citado, de uma forma ou outra, por todas as professoras e também o reconhecimento que uma não exclui a outra e assim como reconhecem as contribuições do letramento para a alfabetização.

### 3) Quando se pode dizer que uma criança está alfabetizada? Quando se



### pode dizer que está letrada? Quais os limites de cada um?

“O aluno (criança) está letrado quando reconhece o uso e função dos diferentes tipos e gêneros textuais que circulam na sociedade, mas não lê e não escreve. A criança alfabetizada lê e escreve, mas, pode não saber a função dos diferentes gêneros e suportes textuais. Não acredito que exista um limite, pois, alfabetização e letramento podem andar lado a lado.” (Adriana)  
“Alfabetizada quando ela sabe ler e escrever. Letrada quando a criança sabe ler e escrever e também cultiva práticas sociais que usam a escrita.” (Regiane)

“Penso que está alfabetizada quando se apropriou do Sistema de Escrita Alfabética. Nosso sistema de escrita é alfabético, portanto a criança tem que desenvolver a consciência fonológica. Penso que está letrada quando além de dominar o sistema de escrita, a criança saiba usá-la em práticas sociais.” (Alexandra)

“Criança alfabetizada considero aquela que domina a leitura e a escrita letrada quando faz o uso dessa leitura e da escrita como um fator necessário para a formação de sujeitos letrados. Para algumas pesquisadoras, nem sempre a pessoa alfabetizada pode ser considerada letrada.” (Sirlaine)

“Alfabetizada quando conhece os códigos linguísticos. Letrada quando utiliza os códigos linguísticos para atender suas necessidades sociais, ou seja, compreender, interpretar, discutir, buscar soluções etc. A alfabetização se limita ao código, ortografia, gramática e linguística. O letramento não se limita, estamos sempre sendo letrados.” (Layla)

“Uma criança está alfabetizada quando usa as letras do alfabeto para ler ou escrever. Ela está letrada quando além de ler e escrever, interpreta, faz uso destes conhecimentos no seu dia-a-dia.” (Zilda) **Fonte:** Dados da pesquisa, 2014.

As professoras apresentam a consciência de que o caminho deste processo de ensino e aprendizagem é uma articulação de teorias, conhecimentos e metodologias. Considerar somente um aspecto, o da alfabetização ou o do letramento, será a repetição de um sistema que já fracassou quando privilegiou apenas um destes dois lados. Soares (2004) nos autentica que:

[...] alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. (SOARES, 2004, p. 100).

Todas citam os usos sociais da escrita como uma perspectiva do letramento. A professora Adriana remete ao “uso e funções dos diferentes tipos e gêneros textuais”. A



Alexandra relembra-nos que para que a prática social exista é necessário o domínio do sistema de escrita. Sirlaine pondera sobre a questão de uma pessoa poder ser letrada, porém não alfabetizada. Layla afirma a condição da continuidade do processo de letramento.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões demonstram que estes professores alfabetizadores já concebem a distinção entre os dois conceitos.

Apontam para a criação de metodologias que auxiliem o aprendiz a reconstruir as propriedades das diretrizes da Secretária de Educação de Araçatuba (SEA), ao mesmo tempo em que ele vive práticas letradas que possam orientar as crianças na construção das relações fonema/grafema, na especificidade da alfabetização como um aprendizado do sistema alfabético/ortográfico e nas suas relações com o sistema fonológico, tomando como pano de fundo o letramento. Há uma carência de metodologia na alfabetização. Morais (2012) também afirma que “a indefinição sobre como ensinar e o que ensinar, isto é, a ausência de metodologias de alfabetização.” (MORAIS, 2012, p. 24)

Enfim, por um lado, a alfabetização por si só não é capaz de garantir o letramento, da mesma maneira, que o letramento não é uma condição única para a alfabetização. O desafio nas séries iniciais está nesta conciliação destes dois processos. É precípuo assegurar a apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica como também o oferecimento de condições para a sua utilização nas práticas sociais do letramento.



**EL LETRAMENTO Y LA ALFABETIZACIÓN INICIAL: cómo tales conceptos  
están puestos para los profesores de la enseñanza fundamental I**

**RESUMEN**

Este texto presenta el propósito de reflexionar cómo la concepción de letramento y alfabetización está siendo asimilada por los profesores alfabetizadores de la enseñanza fundamental I. Este trabajo es un recorte del proyecto de investigación en desarrollo en el PROFLETRAS/CPTL/UFMS, con el título “A perda da especificidade do ato de alfabetizar”. Con la grande divulgación de los postulados de los estudios sobre el letramento, los aspectos lingüísticos inherentes al proceso de alfabetización inicial fueron, en cierto modo, relegados a un segundo plano en esta etapa de la enseñanza. MORAIS (2006, 2012) llama la atención para un fenómeno que ocurre, el cual nombra “dictadura del texto”. SOARES (2003, 2004) también apunta la pérdida de la especificidad de la alfabetización como uno de los posibles factores de una actual “modalidad” del fracaso escolar. Siguiendo los presupuestos de la etnografía colaborativa crítica (MAGALHÃES, 1994; BORTONI-RICARDO, 2006), fueron aplicados cuestionarios con el objetivo de coleccionar datos iniciales de cómo tales conceptos están siendo aplicados y comprendidos por estos profesionales responsables por la inserción de los individuos en el mundo formal de la escrita. Las reflexiones demuestran que estos profesores alfabetizadores ya conciben la distinción entre los conceptos de alfabetizar y letrar. Por tanto, la distinción entre el letramento y la alfabetización ya no son conceptos desconocidos en el cotidiano pedagógico, pero el desequilibrio provocado por la preocupación excesiva con el uso social del texto ha influenciado en la pérdida sistemática sobre la reflexión de la lengua e el proceso de alfabetización inicial.

**Palabras-clave:** Letramento. Alfabetización. Enseñanza Fundamental.

**REFERÊNCIAS**

BORTONI-RICARDO, S. M., PEREIRA, A. D. A. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. **MOARA**, Estudos Linguísticos, Belém, n. 26, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografía colaborativa e desenvolvimento de professor. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 71-78, 1994.

MORAIS, A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como Eu Ensino).

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.





9, n. 52, jul./ago. 2003.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio - Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 29, fev./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2014.

### **Como referenciar este artigo científico:**

OLIVEIRA, Deise Rodrigues de; NINCAO, Onilda Sanches. O letramento e a alfabetização inicial: como tais conceitos estão postos para os professores do ensino fundamental I. In: DORNELES, Marcos Rogério Heck; FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho (Coords.). SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS, 1., 2014, Aquidauana; ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA, 1., 2014, Aquidauana. **Anais eletrônicos...** Aquidauana: MCElestiné, 2015. p. 126-135.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA: processos de intercâmbios culturais entre Brasil e Estados Unidos em uma abordagem interdisciplinar<sup>1</sup>

Isabel Cristina RATUND<sup>2</sup>

Maria Neusa Gonçalves Gomes de SOUZA<sup>3</sup>

### RESUMO

Este texto objetiva tratar sobre o intercâmbio cultural entre acadêmicos do Brasil e dos Estados Unidos da América (EUA) em aldeia indígena Terena. O projeto de ação ocorreu por meio da Congregação Luterana Indígena, com sede em Anastácio/MS, envolvendo os alunos do Ensino Fundamental na Escola Municipal Indígena Polo, em Miranda/MS, em maio de 2014. Este projeto reflete as contribuições das discussões provocadas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores GEPFIP/CNPq/UFMS/CPAQ. A pesquisa assentou-se em pressupostos teóricos de autores como Fazenda (2012), diversidade cultural, Brasil (2007), Carlos (2006), Tavares (2013), entre outros. Os encaminhamentos metodológicos pautam-se pelas ações sociais e pedagógicas aplicadas pelos norte-americanos e acadêmicos brasileiros em dinâmicas lúdicas, artísticas e esportivas, com palestras de cunho pedagógico e educativo relacionadas a temas como: sexo, amizade, higiene, drogas, alcoolismo, primeiros socorros etc. Tais ações foram intermediadas na tradução da língua Terena à língua Inglesa, Portuguesa e vice-versa, oportunizando compreender a dimensão das experiências em atividades de apoio social à saúde e de promoção e valorização da diversidade cultural. Os resultados apontaram grandes avanços nas ações desenvolvidas a favor de um grupo mais expressivo, criativo e sensível ao mundo que o cerca, ou seja, vislumbrou-se o exercício para a prática interdisciplinar de convivência e parceria.

**Palavras-chave:** Parceria. Interdisciplinaridade. Cultura.

### 1 INTRODUÇÃO

O ser humano vive e se desenvolve em sociedade. A sua relação com as pessoas ao seu redor é que permite entender-se como alguém pertinente a um grupo, ao qual dentre outras coisas, possui características culturais e língua própria. Entende-se cultura

<sup>1</sup> Trabalho oriundo do artigo científico intitulado **Abordagens interdisciplinares em processos de intercâmbios culturais entre Brasil e Estados Unidos**, publicado na Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 114-122, out. 2014.

<sup>2</sup> Mestre em Letras (UFMS) e Professora Assistente do Curso de Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar do Professor (GEPFIP). E-mail: isarat07@gmail.com

<sup>3</sup> Professora Doutora do curso de História, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). Membro do grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar do Professor (GEPFIP) e Coordenadora da Linha de pesquisa Políticas Públicas e Diversidade Cultural. Pesquisadora da História e Cultura. E-mail: mnggs@hotmail.com



aqui como “uma matriz complexa de elementos sociais interagindo, que orienta fortemente os indivíduos possibilitando que eles deem sentido às coisas que os rodeiam diariamente”. (SOARES; SCHMALTZ, 2006, p. 2).

Assim, inter-relações com diferentes povos e suas culturas enriquecem e ampliam a visão de mundo das pessoas permitindo uma troca de saberes e expressões em geral. A Convenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Paris em 2005, no artigo 4, protege e promove a diversidade de expressões culturais, ressaltando que:

a Diversidade é uma característica cultural da humanidade, constituindo patrimônio comum da humanidade a ser valorizado por todos. O texto afirma que: Preservando culturas como as da população indígena com seus conhecimentos tradicionais materiais ou imateriais, a diversidade se fortalece mediante a livre circulação das ideias e se nutre nas trocas constantes nas interações entre as culturas. (BRASIL, 2007).

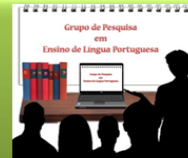
Ressaltamos aqui alguns dos objetivos da Convenção:

- 1) Proteger e promover a diversidade das expressões culturais;
- 2) Criar condições para a interação;
- 3) Encorajar diálogos com intercâmbios;
- 4) Fomentar a interculturalidade como pontes entre os povos;
- 5) Promover o respeito no local, no nível nacional e internacional;
- 6) Reconhecer as atividades como portadores de identidades, valores e significados;
- 7) Fortalecer a cooperação internacional em parcerias. (BRASIL, 2007).

O artigo 4 compreende a diversidade cultural, a multiplicidades de formas da cultura dos grupos e das sociedades encontra sua expressão, nos variados modos de criação, produção, difusão. Os conteúdos culturais expressam as identidades e surgem das atividades desenvolvidas.

Firmados nesses princípios, buscou-se viabilizar parcerias no Brasil e no exterior a fim de promover oportunidades de crescimento e troca cultural entre jovens de diferentes povos. Assim, este texto trata sobre o intercambio cultural entre acadêmicos do Brasil e dos Estados Unidos da América (EUA) em aldeia indígena Terena. O projeto denominado: “Projeto de Intercâmbio: Brasil e EUA” é uma ação voluntária de autoria da Congregação Luterana Indígena, com sede em Anastácio, Mato Grosso do Sul (MS).

A Congregação Luterana “Martinho Lutero” em Anastácio têm, entre seus



membros, pessoas de origem indígena da tribo Terena. Através do convívio entre todos da congregação fez-se compreender que os indígenas possuem riquíssimas expressões culturais, dentre elas, o artesanato em palha e argila, música cantada e tocada, danças dos rituais e festas etc. O envolvimento com essas manifestações culturais tem nos auxiliado a compreender melhor a concepção de mundo deste povo tão numeroso e bem presente na região do pantanal. Esse diálogo permitiu o contato com as escolas indígenas da aldeia Aldeinha, em Anastácio, e aldeia Cachoeirinha, no município de Miranda, para intermediarmos uma parceria entre os acadêmicos de Licenciatura, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana (CPAQ), e a realidade da escola indígena.

Paralelamente, através do periódico “Mensageiro Luterano”, revista interna da Igreja Evangélica Luterana, soube-se que irmãos na fé, da Congregação *Trinity*, em Michigan, EUA, realizam ações voluntárias do mesmo teor, em alguns países, como: Guatemala, Haiti, norte do Canadá e África. Após conversa com os membros da congregação e com a liderança indígena das aldeias Aldeinha e Cachoeirinha, entrou-se em contato com o líder do grupo Tyler Seefer, que viu nesta ação a oportunidade de ampliar os conhecimentos de mundo dos jovens de seu país, bem como a troca de experiências acadêmicas e pessoais.

O projeto teve como coordenadores, a professora Isabel Cristina Ratund e o pastor Paulino Ratund, do Brasil, e o jovem Tyler Seehafer, da congregação *Trinity* do estado de Michigan, EUA. Foram ministrantes das atividades, acadêmicos dos cursos de Letras, Turismo e Pedagogia, da UFMS/CPAQ, voluntários da comunidade Aquidauanense e os voluntários norte-americanos. As diversas ações envolveram os alunos da Educação Básica da Escola Municipal Indígena Polo CI Nicolau Horta Barbosa das aldeias Cachoeirinha, em Miranda, e Escola Estadual Guilhermina, em Anastácio, Mato Grosso do Sul.

Refletir tais ações implica então, dimensionar as experiências em atividades de apoio social à saúde e de promoção e valorização da diversidade cultural.

## 2 DESENVOLVIMENTO: o projeto em ação

A primeira fase consistiu no contato com o grupo de voluntários no exterior, em estabelecer o período de realização do intercâmbio (neste caso, os dias 18 a 28 de maio



de 2014), o número de voluntários envolvidos e a providência do material necessário para efetuar a ação. Um segundo momento, foi da ação propriamente dita, que se inicia com o deslocamento da cidade de Campo Grande/MS para a sede da Congregação “Martinho Lutero” em Anastácio/MS, base de todo o projeto. Depois, se fez o deslocamento de todos envolvidos, à aldeia de Cachoeirinha, no município de Miranda.

A aldeia Cachoeirinha é a aldeia sede de cinco aldeias da Tribo Terena que fica a 12 km da cidade de Miranda, no Mato Grosso do Sul. Com os esforços do Cacique, direção e coordenação da escola e do envolvimento dos professores da aldeia, parceiros diretos nas ações, acreditamos que foi possível ampliar a visão de mundo de jovens e crianças e, ao mesmo tempo, apreciar a cultura local. Essa diversidade cultural criou um mundo rico de interações, manifestando o respeito mútuo entre povos e cultura, revelado na pluralidade de identidades e expressões dos povos envolvidos.

Entendemos que o diálogo com a cultura diferente se pauta no fator da não preponderância de uma pela outra, mas da aceitação. A atividade então vai se permeando do novo momento, novo conhecimento, nova relação.

Desta forma acreditamos que a atividade relatada neste ensaio seja entendida, como interdisciplinar a qual se constituiu na parceria, um dos fundamentos da proposta Interdisciplinar. Parceria, conforme Fazenda:

[...] consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estão habituados, e nessa tentativa a possibilidade de interpenetração delas [...] na medida em que acreditamos que precisamos nos apropriar de novos e múltiplos conhecimentos. (FAZENDA, 2012, p. 84).

Este intercâmbio provocou justamente o diálogo com as outras formas de conhecimento, a tradução e interpenetração no sentido e significado das palavras, e ações desenvolvidas, como Fazenda (2012) diz anteriormente, oportunizando momentos significativos e transformadores. A participação de intérpretes voluntários brasileiros, acadêmicos dos cursos de Letras e Turismo, viabilizou este intercâmbio transcultural. Daí compreendermos que este projeto representa a oportunidade para os alunos de graduação das áreas de Letras, Turismo e Pedagogia da UFMS/CPAQ, de entrarem em contato com a realidade indígena de aldeias sul mato-grossense na relação com a sociedade, bem como, colocar em prática todo o aprendizado teórico e prático obtido nas instalações da UFMS, nos laboratórios e salas de aulas, transportados para as escolas, e que refletem normalmente, a realidade da educação em nosso país, além de



gerar o intercâmbio, envolvendo os diferentes atores no presente projeto: os professores e alunos indígenas; professores, acadêmicos e voluntários brasileiros e estrangeiros. Dessa forma, além do intercâmbio cultural, entendemos que esta ação também contribuiu com a participação *in loco* dos futuros docentes, considerando o que Soares e Schmaltz em seu artigo apontam, ao citarem Kramsh, que afirma:

A formação dos professores de língua deve ultrapassar limites disciplinares, levando em conta também áreas como ciências sociais, etnografia e sociolinguística, relacionadas tanto com a sua própria sociedade como com as sociedades da língua que ele ensina. (KRAMSH, 2006, p. 4).

Seguindo o mesmo pensamento de Kramsh (2006), o professor de línguas não dispensa os conhecimentos relacionados ao contexto cultural da língua a qual desenvolve seu trabalho, estes saberes são complementares. As práticas intercomunicativas da Língua Inglesa e da Língua Portuguesa propiciaram esta benesse para os acadêmicos de ambos os países. Considerando o valor da autonomia e o conhecimento das necessidades local, todas as ações foram planejadas conforme as propostas da direção e dos professores das escolas indígenas mediante reunião prévia. Assim, minipalestras foram ministradas aos alunos das turmas de sétimo, oitavo e nono ano com as temáticas: amizade, respeito e convívio; namoro, sexo e vida saudável; cuidados com o corpo e bebidas, drogas; primeiros socorros e segurança. Concomitante às palestras, realizaram-se atividades pedagógicas/ lúdicas e esportivas com as crianças da pré-escola ao sexto ano, ocorrendo uma socialização alegre e amistosa entre todos. As ações foram muito bem recebidas, pois acreditamos que as temáticas perpassaram as disciplinas culminando num todo maior interligado.

Trata-se de uma prática que não dilui as disciplinas no contexto escolar, mas que amplia o trabalho disciplinar na medida em que promove a aproximação e a articulação das atividades docentes numa ação coordenada e orientada para objetivos bem definidos. A interdisciplinaridade na escola vem complementar as disciplinas, criando no conceito de conhecimento uma visão de totalidade, onde os alunos possam perceber que o mundo onde estão inseridos é composto de vários fatores, que a soma de todos formam uma complexidade. (CARLOS, 2006, p. 7).

Dessa forma, a parceria consolida a intersubjetividade e um pensar complementa o outro, como via dupla na interação e ampliam as possibilidades de execução das atividades interdisciplinares. A atividade vai sendo desenvolvida depois da conquista da



confiança, na cooperação, no heterogêneo, no espontâneo com orientação. (FAZENDA, 2012, p. 85).

Face ao exposto, parece-nos pertinente focar alguns momentos significativos das ações que marcaram a cultura lúdica, artística e de humanização do grupo Brasil e grupo EUA, visto que se torna importante a preocupação com este resgate num mundo que tende a desumanizá-lo. Podemos afirmar, também, que essas experiências tiveram características inconfundíveis e dimensões imprevisíveis no intercâmbio entre Brasileiros e norte-americanos.

Ao chegar, todo o grupo foi surpreendido com um momento de boas vindas. Todos foram recebidos pelo Cacique que, simbolicamente abriu as portas da aldeia, ao contar fatos históricos, mostrar o centro administrativo e alguns pontos importantes, como o centro de cultura e danças. Em seguida, fomos até o saguão-refeitório onde todos os alunos, os professores e a direção estavam aguardando. O diretor falou, em português e em terena, da importância deste momento de integração, solicitando o engajamento de todos os alunos e professores e desejando a todos um ótimo trabalho. As crianças cantaram o hino do município e da aldeia em Terena e alguns meninos finalizaram o momento tocando flauta.

Durante toda ação percebemos que a barreira da língua foi superada pela comunicação através de gestos, expressões, palavras soltas, abraços, sorrisos etc. Ficou evidente a vontade de todos em aprender e se relacionar, nem que fosse através de uma ou duas palavras: “*Unatí! Hello! Bom dia! Uné? Água? Water? Ok! Akó. Sim. Yes.*” entre outras.

Um momento bem marcante, foi quando, no local em que se realizava o lanche do almoço, uma senhora, artesã da aldeia e membra da congregação indígena, se ofereceu para ensinar a fazer potes de barro. Brasileiros e norte-americanos aprendendo a trabalhar com os diferentes tipos de argila, moldar seus potes e colocá-los para secar. Possibilitando assim a riqueza da troca integradora, que se materializa através de uma lembrança vivenciada para casa.

De igual importância foram as atividades esportivas que oportunizaram momentos muito intensos e de rica interação. Dentre essas diversas oportunidades, há uma que se destaca. Havia na escola duas turmas que não tinham um bom relacionamento, ponto de se instigarem e se desrespeitarem. Sem que o grupo organizador soubesse, estas turmas foram chamadas para participarem dos jogos para



formarem equipes mistas. Os alunos olharam entre si buscando a aprovação uns dos outros e para não contrariar aquele momento característico, optaram por brincar juntos, confirmando que a esportividade derruba barreiras, aproxima as pessoas, promove a inclusão e fortifica a identidade. Tavares afirma que é na relação social que a identidade se consolida.

É a educação que solidifica e desenvolve um equilíbrio na formação da personalidade e torna o indivíduo mais consciente da própria identidade. São os valores, as habilidades e os novos conhecimentos que transformam o indivíduo e o humaniza. Os traços de personalidade vão se aperfeiçoando, se organizando, se moldando e se adaptando ao meio social. (TAVARES, 2013, p. 138).

As identidades se revelavam e estavam abertas as trocas nas experiências compartilhadas, as quais vêm sublinhar o que Tavares (2013) diz quando afirma que a educação conscientiza, equilibra, transforma e aperfeiçoa os indivíduos no meio social. Na despedida, os alunos apresentaram a dança do “Bate pau”, manifestação máxima da cultura local, pois esta remete ao momento histórico em que os homens indígenas, Terena, voltam para casa, após a vitória da Guerra do Paraguai.

Como símbolo da afetividade conquistada e agradecimento, presentearam todos os acadêmicos com artesanato local e cantaram em seu próprio idioma. Entende-se esta ação na perspectiva interdisciplinar, com a valorização da parceria como componente que consolida a intersubjetividade do grupo.

Existe, também, a constatação da via dupla da interação das atividades executadas, após a confiança estabelecida entre as pessoas envolvidas no trabalho; a entrega individual; o aceite. Há que se reconhecer que muitos outros momentos ricos de valor e interação poderiam ser aqui apresentados, quando se trata de vivências desta natureza, o que não nos cabe fazer em tão pouco espaço de tempo.

A ação se encerra com o deslocamento dos acadêmicos norte-americanos do município de Anastácio até a cidade de Campo Grande para retorno aos EUA, seguido de um momento de análise de avaliação e relatório da ação.

### **3 CONCLUSÃO**

Este texto teve por objetivo expor algumas das ações que permearam o projeto e parceria intercultural entre acadêmicos brasileiros e norte-americanos e indígenas da





tribo Terena. Percebeu-se que cada contato, cada interação entre os integrantes do grupo foi e é de suma riqueza, pois a comunicação entre eles permanece através de uma página criada na *Facebook* para que o grupo mantenha o contato estabelecido. Os alunos das escolas perguntam da possibilidade do grupo voltar e estar entre eles novamente. Além disso, os professores das escolas solicitaram à UFMS a possibilidade de um curso para a aprendizagem da Língua Inglesa a fim de ampliarem as possibilidades de comunicação oral e de intercâmbio.

Enfim, acreditamos que os objetivos foram atingidos conforme a UNESCO orienta em concordância com a Convenção de Paris (2005) alcançando na relação estabelecida pelas ações desenvolvidas, a interação, a promoção da diversidade das expressões culturais bem como a disposição ao diálogo com o outro diferente, a troca cultural, o respeito pelo local como pelo nacional e internacional; o reconhecimento das atividades como portadores de identidades, valores e significado na cooperação pautada pela parceria.

***EXPERIENCE REPORT: cultural exchange processes between Brazil and the United States in an interdisciplinary approach***

**ABSTRACT**

*This paper deals with the cultural exchange partnership between Brazilian and North American, (USA) graduate students in a Terena Indian village. The project action occurred through the Indigenous Lutheran Congregation; based in Anastácio/MS, involving elementary school students of the Indigenous City School- Polo Miranda/MS, in May, 2014. It reflects the contributions of the discussions generated by Group of Studies and Research in Interdisciplinary Development of Professors at the GEPFIP/CNPq/UFMS/CPAQ. The research was based on theoretical assumptions of authors such as Fazenda (2012), cultural diversity, Brazil (2007), Carlos (2006), Tavares (2013), Freire (2013) among others. Methodological referrals are driven by social and pedagogical actions as games, artistic events, and dynamic sports, with small lectures in teaching and educational nature related to topics such as: sex, friendship, health, drugs, alcohol, first aid, etc. applied by American and Brazilian academics. Such actions were mediated by translation from the Terena into English, Portuguese and vice versa, providing opportunities to understand the scale of experiments in social support, health promotion and appreciation of cultural diversity activities. The results showed a great progress through the actions undertaken, on behalf of a more expressive, creative and sensitive group; that is, the exercise is a glimpse of an interdisciplinary relationship practice and partnership.*

**Keywords:** *Partnership. Interdisciplinarity. Culture.*



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 6.177, de 1 de agosto de 2007. **Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das expressões culturais.** (UNESCO-Convenção de Paris-2005).

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio:** desafios e potencialidades. Programas de Pós-graduação da CAPES. 2006.

FAZENDA, I. C. **História, teoria e pesquisa.** 18. ed. Campinas, SP, 2012. (coleção Magistério).

FAZENDA, I. C. **A teoria fecunda e a prática difícil da Interdisciplinaridade.** Disponível em: <<http://www.pucsp.br/gepi>>. Acesso em: 01 out. 2014.

SILVA, A. L. G. **Interdisciplinaridade na Temática Indígena:** aspectos teóricos e práticos da educação arte e cultura. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2013.

SOARES, S., SCHMALTZ, M. Aspectos culturais em livro didático de ensino de LE. In: TAVARES, Roseanne Rocha (Org.). **Língua, cultura e ensino.** Maceió: Ed. da UFAL, 2006. v. 1. p. 41-60.

TAVARES, D. E. Identidade. In: FAZEDA, I. C (Org.); GODOY, H. P. **Interdisciplinaridade:** pensar, pesquisar, intervir. São Paulo: Cortez, 2013. p. 135-139.

### Como referenciar este artigo científico:

RATUND, Isabel Cristina; SOUZA, Maria Neusa Gonçalves Gomes de. Relato de experiência: processos de intercâmbios culturais entre Brasil e Estados Unidos em uma abordagem interdisciplinar. In: DORNELES, Marcos Rogério Heck; FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho (Coords.). SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS, 1., 2014, Aquidauana; ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA, 1., 2014, Aquidauana. **Anais eletrônicos...** Aquidauana: MCElestiné, 2015. p. 136-144.

### SESSÃO DE LINGUÍSTICA 3

18 de novembro de 2014 – 13h às 17h – Comunicações orais  
Coordenadora: Rosalina Brites de ASSUNÇÃO (UFMS/CPAQ)

## IDENTIDADE DO TUTOR PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO EAD: entre a atuação exclusiva ou complementar

Alexandre Luís GONZAGA<sup>1</sup>

Marcos Lúcio de Sousa GÓIS<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo aborda a constituição da identidade profissional e o papel do tutor presencial em cursos superiores no sistema de ensino à distância. Na esteira do progresso tecnológico, instituições de ensino privadas aderem fortemente ao uso das tecnologias com aplicações educacionais de modo que tanto a educação quanto a tecnologia são vistos como faces de um mesmo processo cultural de ensino. A instituição de ensino superior privada de ensino a distância pode ser vista como um mecanismo de veiculação de ideologia positivista, voltada para a produtividade, e onde eventuais reformas educacionais são percebidas como mecanismos de renovação econômica, transformação social e solidariedade nacional (MASCIA, 2002, p. 53), e que dissipam qualquer dissemelhança em função da unidade (CORACINI, 2003). Entrevistou-se cinco tutores presenciais de uma instituição de ensino superior à distância. Viu-se que o indivíduo que exerce a tutoria carece de identidade profissional porque, entre os entrevistados, não há o que exerce a tutoria exclusivamente, sendo esse cargo exercido principalmente como segunda fonte de renda. Buscou-se caracterizar a relação identitária professor-tutor sob um aspecto de afirmação-negação de si e propôs-se assim, uma discussão baseada num quadrado de percurso de geração de sentido.

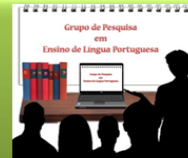
**Palavras-chave:** Educação à distância. Tutor presencial. Identidade profissional.

### 1 INTRODUÇÃO

O tutor não tem outra função que não apenas acompanhar o processo de aprendizado do aluno e agir como facilitador em alguns momentos. Atualmente discute-se o papel constitutivo do discurso no âmbito do cotidiano social, máxime, no modo

<sup>1</sup> Mestre em Letras (UFGD), Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, e bolsista CAPES. E-mail: alexandre\_gonzaga@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP) e professor adjunto na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: mlsgois2008@uol.com.br



como se vê e se é visto pelo outro segundo os múltiplos discursos que perpassam os sujeitos. Visto desse modo, as questões identitárias constituem tema de interesse da Linguística Aplicada (LA) que contempla a linguagem em seu funcionamento e em uso.

O tema da identidade relaciona teorias de diversas áreas de conhecimento como psicologia social, sociologia, filosofia, linguística aplicada, e permeia pesquisas em ensino-aprendizagem, constituição dos sujeitos e estruturas organizacionais. Assim, pode-se observar uma variedade de estudos que abordam o tema da identidade sob algum aspecto, como Moita Lopes (1998 e 2002), Orlandi (1998), Kleiman (1998). Estimamos também que a Análise do Discurso (AD) e Michel Foucault (DREYFUS, RABINOW, 1995), através dos estudos culturais como ferramenta teórica, podem oferecer contribuição para entender o fenômeno da identidade.

Acredita-se que o tutor presencial, elemento constitutivo do sistema de ensino à distância com auxílio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), possa ter seu exercício confundido com o de um professor. Pois, no centro do processo ensino-aprendizagem está o aluno, e o corresponsável pelos resultados de aprendizagem é o professor no desempenho do papel de facilitador, tal qual o tutor presencial.

Considerar o discurso e identidade na pós-modernidade é compreender ambos os elementos sob uma ótica sócio-construcionista. Desse modo, se consegue interpretar tanto discurso quanto identidade como componentes de uma realidade socialmente construída. Tal entendimento permite perceber discurso e identidade como ações sociais, ações no mundo. Ainda, desse modo, os indivíduos atuam no mundo por meio do discurso e assim, construindo significados. Ao atuarem no sentido de construir significados, os sujeitos discursivos constroem não apenas a realidade social, mas a si próprios (MOITA LOPES, 1998).

Rajagopalan (2003), ao tratar do tema da identidade, nos diz que os sujeitos se constituem na e pela língua, não podendo o sujeito constituir uma identidade fora da língua, assim, devido à própria fluidez da língua, uma característica das identidades é exatamente a falta de estabilidade. Não vemos esta falta de estabilidade como uma instabilidade, pois que instabilidade nos remete a um algo que não se fixa, mas concordamos com o autor no uso do termo “desestabilização”, pois que este sim remete a um algo que ora se fixa e ora se desloca. Assim, a desestabilidade das identidades é motivo de angústia intensa e, vista deste modo, a identidade constitui questão geradora de tensão devido à mutabilidade, fugacidade e reconstituição constantes,



Voltando nosso foco de análise para o ambiente onde o tutor presencial desenvolve sua atividade profissional, o polo de apoio presencial, onde são oferecidos diversos cursos de nível superior, é caracterizado por ostentar a bandeira de uma instituição privada de ensino reconhecida nacionalmente. Pode-se dizer que a instituição possui uma ordem do discurso, com um grupo de indivíduos, cada qual ocupando um papel social. Com ocupar um papel, queremos dizer aquele cuja posição é determinada ou definida e age de acordo com uma norma discursiva estabelecida. Através do discurso, então, professores, tutores e alunos desempenham seus papéis discursivos, delineando uma estrutura social definida que os cerca. Chamamos a atenção para os professores, presentes apenas em discurso, pois sua presença se dá em modo virtual dependente das TICs. Os tutores são aqueles que mediam a aula, ou seja, preparam o ambiente para a teleaula, acompanham os alunos e, em meio período de aula, desempenham papel de professores (segundo eles próprios como veremos adiante).

Visto parcialmente dentro da escala hierárquica referente à estrutura de produção e propagação de conhecimento no ensino à distância, o tutor presencial está na base da pirâmide, em contato direto com o aluno, resolvendo suas dúvidas e podendo transitar livremente pelo conteúdo exposto pelo professor que atua a distância, cuja interatividade se dá por intermédio das TICs, mas que não pode trazer algum conteúdo diferente daquele previsto pelo professor. Assim, pretende-se observar como o tutor presencial se considera como sujeito neste contexto.

Podemos considerar, também, que em relação ao conhecimento exposto pelo professor, a pirâmide hierárquica se inverte no sentido de que o professor pode hipotetizar das mais variadas formas e defender suas ideias com ampla liberdade. O tutor à distância facilita o aprendizado do aluno na medida em que pode levar dúvidas enviadas por alunos ao professor e enviar as respostas através da mídia escolhida para interação. Nesse sentido, o tutor presencial tem um espaço mais reduzido para buscar respostas às dúvidas dos alunos, devendo se ater o mais estritamente possível ao conteúdo passado pelo professor.

Ao tutor compete acompanhar a vida acadêmica do aprendiz apontando, indicando caminhos e, em parceria, buscar respostas. Numa estrutura onde, de um lado, está o professor como iniciador do processo de ensino e, do outro, o estudante, o destinatário do processo, recipiente daquele conhecimento proferido, as posições intermediárias tendem a ter sua relevância reduzida. O tutor é o elemento que propicia a



economia de escala no processo de ensino e aprendizagem no sistema de ensino a distância. O professor leciona para centenas ou milhares de estudantes ao mesmo tempo, e o tutor efetua a correção das avaliações, munidos de gabarito para padronização das correções.

Na esteira do progresso tecnológico, instituições de ensino privadas aderem fortemente ao uso das tecnologias com aplicações educacionais de modo que tanto a educação quanto a tecnologia são vistos como faces de um mesmo processo cultural. Nesse sentido, a instituição de ensino superior privada de ensino a distância pode ser vista como um mecanismo de veiculação de ideologia positivista, voltada para a produtividade, onde eventuais reformas educacionais são percebidas como “mecanismos de renovação econômica, transformação social e solidariedade nacional” (MASCIA, 2002, p. 53), e que dissipam qualquer dissemelhança em função da unidade (CORACINI, 2003).

O tutor, assim como o professor de línguas, enuncia a partir de um lugar definido que ocupa na instituição, de modo que esteja encaixado dentro da ordem do discurso e cumprindo as regras que lhe cabem (FOUCAULT, 2010). O fazer pedagógico do tutor de línguas tem uma relação intrínseca com as TICs, sendo essas tecnologias capazes de moldar o indivíduo segundo um modelo determinado de atuação. Destarte, veem-se as TICs como regimes de verdade e controle que levam ao assujeitamento do indivíduo e à sua consequente subjetivação.

É indispensável entender como as relações de poder-saber atravessam a linguagem do tutor de línguas, linguagem considerada como espaço de inscrição subjetiva do sujeito também no âmbito social. Para situar-se melhor, a identidade social é, para Moita Lopes (2002), algo que não está pronto nem fixo, mas situado nos processos discursivos de constituição do sujeito, e estes processos devem ser vistos também como sujeitos a assimetrias decorrente do modo como o poder permeia as interações sociais e, especificamente no nível de micropoderes cotidianos (FOUCAULT, 2007). A identidade social como uma construção social, ao mesmo tempo discursiva, é vista por Hall (2006) como sendo fragmentada, pois considera a identidade sob diversos aspectos específicos como cultura, etnia, raça, língua, religião e nacionalidade; as transformações por que passam o ambiente, e, em nosso caso específico, o ambiente de trabalho, influencia o conceito de sujeito integrado, estável. As transformações no ambiente afetam diretamente o indivíduo de modo a



desestabilizá-lo, e, de acordo com Hall, suscitar o que chama de “duplo deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 2006, p. 9). Esses movimentos de descentramento, tanto do lugar em que atua quanto de si mesmo como profissional, resultariam, então, numa crise de identidade.

Esta pesquisa contempla dois segmentos: um, de natureza iminentemente bibliográfica, e, no segundo segmento, entrevistou-se cinco tutores presenciais que atuam em educação à distância em uma instituição privada nacional. A partir, então, de pesquisas teóricas e entrevista aos cinco tutores presenciais, buscou-se determinar o quão importante esses tutores se veem em relação à atuação profissional. Ressaltar quais as funções que estas personagens desempenham nessa modalidade, e o grau de proximidade ou frequência de contato que estes mantêm com o professor que atua à distância.

Estamos numa época em que se avalia continuamente a atuação profissional de cada trabalhador, mas pouco se vê sobre trabalhadores avaliarem seu próprio desempenho e satisfação em atividades profissionais.

Este assunto é relevante para se entender melhor a atuação do tutor presencial, suas expectativas ante ao desempenho da função.

## **2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA EAD**

Na sociedade contemporânea, os contextos nos quais a Educação a Distância se encaixa são muitos, e, alvo de estudos e pesquisas, defendida por muitos autores, como Pretti (1996), ao afirmar que a EaD não deve ser simplesmente confundida com o instrumental ou com as tecnologias a que recorre, mas deve ser compreendida como uma prática de se fazer Educação.

Na visão de Belloni (1999), a EaD aparece na sociedade contemporânea como uma modalidade de Educação adequada e desejável para atender às demandas educacionais oriundas da nova ordem econômica mundial. Belloni (1999) ainda nos diz que a EaD deve ser entendida no contexto mais amplo da Educação e constituir-se em um objeto de reflexão crítica, capaz de fundamentá-la. A EaD liga-se fortemente ao conceito de ensino democrático e à facilitação do acesso à escola, em qualquer tempo e para qualquer nível. Assim, a EaD pode ser vista como uma modalidade importante e necessária para a democratização da educação.



Para que entendamos o conceito e a prática da EaD, devemos ampliar o conhecimento sobre o uso das TICs na Educação, como diz Belloni (1999), concluindo que EaD é como um fenômeno ativo no processo de inovação educacional, integrando as novas TICs nos processos educacionais. O discurso pós-moderno, com forte viés econômico e mercantilista, vê as novas tecnologias legitimadas por pesquisas científicas como uma solução para o ensino motivador, e, por isso mesmo, eficaz (CORACINI, 2006).

A partir do crescimento e desenvolvimento da EaD e das tecnologias de apoio a esse sistema de ensino, foram atribuídos novos papéis a todos os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem da EaD, inclusive como efeito do próprio discurso educacional pós-moderno, tem-se a figura do papel do tutor. Para Mill:

Como participante efetivo da polidocência virtual, o tutor também precisa dominar os saberes essenciais à docência em geral. O exercício da tutoria virtual exige saberes e competências, envolvendo aspectos pedagógicos e didáticos, sociais e colaborativos, gerenciais e administrativos e questões técnicas e estratégicas, tais como:

Conhecer a proposta curricular, o perfil do egresso e o desenho do curso.

Dominar os conteúdos específicos da disciplina e os materiais didáticos de apoio.

Conhecer as particularidades do trabalho docente virtual.

Compreender suas responsabilidades, tarefas e rotinas. (MILL, 2006, p. 113).

Ainda na mesma linha, para Litwin (2001), um bom professor será um bom tutor, desde que proponha reflexão, dê sugestões de outras fontes de pesquisa, sane as dúvidas com explicações claras e objetivas, sempre com vistas a guiar, orientar e facilitar o entendimento dos conteúdos. Notemos que para esse autor, os papéis tem praticamente a mesma atribuição, diferindo mesmo na superfície do nome, mas não no conteúdo.

Mill (2008) descreve os novos papéis que surgiram para esses profissionais no trabalho docente.

A relação ensino-aprendizagem nesse contexto conta, por exemplo, com o docente-tutor. Entre as denominações atribuídas a este docente percebemos tutor virtual, tutor eletrônico, mentor, tutor presencial, tutor de sala de aula, tutor local, orientador acadêmico, animador e diversas outras. O que caracteriza este trabalhador é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá, na verdade, pela intensa mediação tecnológica. Justamente por ser um novo parceiro na construção do conhecimento e pela falta de práticas e modelos educacionais aos quais pudemos ter acesso, o trabalho do tutor requer atenção e cuidado de toda a equipe envolvida em EaD. (MILL, 2006, p. 113)





Nesse sentido Mill (2008) entende que o tutor é visto como peça fundamental para o desenvolvimento e bom rendimento do aluno ao longo do curso, devendo, portanto, ter bem definidos os objetivos do curso e quais serão as atribuições do tutor, e como irá relacionar os conteúdos com o material disponível, o ambiente, a área de atuação, a avaliação e com o acadêmico.

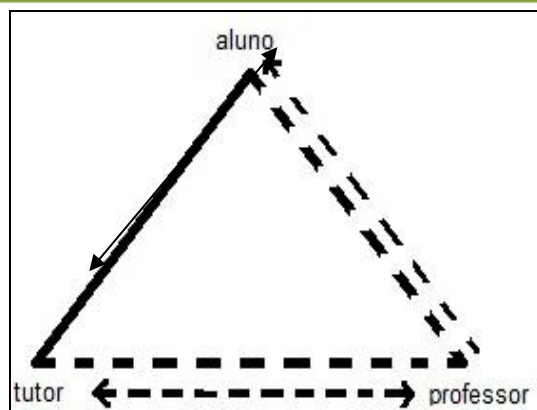
Chamamos a atenção para o que Mill chama de intensa mediação tecnológica. Este é, portanto, um dos fatores que contribuem para a formação identitária do tutor presencial, o domínio da tecnologia como recurso sobre o qual se apoia o fazer profissional.

Temos, assim, a imagem de um tutor que age como um professor na pós-modernidade, e a suposição de que o tutor detém um saber tal qual um professor sem sê-lo, ou, ao menos, reconhecido como tal, demanda estabelecer identificações por oposição no ambiente de ensino-aprendizagem. O saber do tutor é relativizado no papel de docente; ora é tido como docente pelos alunos, pela proximidade física e pelo obrigatório domínio do conteúdo que é passado pelo professor à distância, mas institucionalmente é tutor, não dirimi sobre o conteúdo, apenas faz cumprir. A tecnologia, embora essencial para o desenvolvimento da atividade, não é um fim em si própria, mas o meio pelo qual se desenrola a atividade. Muito embora, o efeito de sentido que a fala de Mill provoca é que a tecnologia adquiriu um peso tal na relação pedagógica que passou a ser de caráter indispensável.

Para Coracini há um efeito de naturalização destas novas tecnologias que interferem diretamente no desempenho pedagógico de qualidade e:

instaura, no imaginário do professor, uma situação de conflito, despertando, ao mesmo tempo, o desejo de dominá-las e a angústia diante da constatação de seu desconhecimento e das dificuldades que colocam em xeque sua autoridade ou poder legitimado pelo saber que, embora lhe seja ainda atribuído pelo imaginário social, se vê questionado (CORACINI, 2006, p. 8).

Fica assim caracterizado um duplo deslocamento do centro da relação pedagógica, o primeiro deslocamento ocorre na relação entre educando (aluno) e educador (tutor (?) ou professor (?)). Esquemáticamente propõe-se:



Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Visto deste modo, a relação professor-aluno se dá por via indireta, mediada pelas TICs e em sentido único; a relação professor-tutor permite interação nas duas direções, mas também por via indireta mediada pelas TICs. A relação tutor-aluno se dá nas duas direções e por via direta, sem mediação por TICs. Retomando, o primeiro deslocamento é em relação ao aluno, o tutor interage diretamente com o aluno sem ser seu professor, e o segundo deslocamento é na relação tutor-professor, onde o professor passa instruções de como determinado conteúdo deve ser tratado em sala de aula, limitando a autonomia do tutor em relação ao aluno no trato do conteúdo.

O tutor, assim, deve ter toda uma *expertise* do conteúdo, da tecnologia e da didática para atuar em sala de aula sem ser um professor, portanto, com baixa autonomia sobre seu fazer. No fulcro da relação pedagógica localiza-se a ação educacional que intenta contribuir para a formação profissional do aluno, capacitar-lhe para que possa se inserir no mercado de trabalho. A relação tutor-aluno é permeada pela incompletude na constituição da identidade do tutor e pode se refletir na qualidade da ação ensino-aprendizagem, inclusive em função da tecnologia, como descreveu Coracini.

No modelo de ensino da Universidade de onde se entrevistou cinco tutores presenciais, o tutor presencial apenas corrige as atividades e avaliações dos alunos e acompanha o desenvolvimento do que foi proposto e a postagem de trabalhos acadêmicos em ambiente virtual denominado *MOODLE*. Depois, o tutor acessa o ambiente virtual, baixa as atividades e corrige-as (faz *download* dos arquivos postados pelos alunos). Assim nos deparamos com a questão norteadora deste estudo, sobre a identidade profissional do tutor em face ao esvaziamento da função.

Em nossas entrevistas com os tutores percebemos que, em sua grande maioria, o



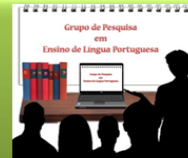
trabalho na função de tutor presencial nos cursos à distância da universidade pesquisada funciona como um complemento salarial, pois exercem outras atividades durante o dia, e a praticidade do cargo possibilita enfrentar mais uma jornada de trabalho. Visto por esse lado, uma função ligada a um ambiente de ensino e aprendizagem onde o tutor obtém o material previamente preparado, e só precisa colocá-lo eventualmente em outras palavras para facilitar o processo de aprendizagem do aluno, poderia ser visto como positivo, as aulas já estão preparadas e a avaliação do conteúdo pronto.

Entendemos que seja esse um dos motivos para a pouca perspectiva de carreira, ganhos e aperfeiçoamento encontrado entre tais tutores, pois nessa função eles não participam do planejamento dos conteúdos, estratégias e atividades, participando apenas da correção e comentando os resultados com os alunos.

Morgan (1996, p. 118) nos diz que os empregados quase sempre estabelecem compromissos por toda a vida com as organizações, que eles veem como uma extensão de sua família, e complementa o raciocínio dizendo que há fortes ligações entre o bem-estar do indivíduo, a empresa e a nação. Assim, o que se coloca é uma questão de cultura organizacional se interpondo na formação da identidade profissional do tutor presencial.

A iniciativa privada na educação, assim como nos demais setores de uma economia de capital, age de acordo com a demanda do serviço prestado. Em outras palavras, não há estabilidade no cargo, a permanência está diretamente vinculada ao número de matrículas em determinada turma. Eventuais oscilações na demanda são tratadas pontualmente e em curtos espaços de tempo. Isso gera desconforto entre os tutores presenciais, notadamente nos tutores entrevistados.

A fim de aclarar a situação de que se fala, exemplificaremos um caso que, por não correr em segredo de justiça, é aberto à consulta popular. No ano de 2012 formaram-se duas turmas em determinado polo de apoio presencial de uma universidade, uma turma de um curso de bacharelado e uma de um curso de tecnologia. Ambas com número pouco abaixo do mínimo de quinze alunos, estipulado pela universidade. Contudo, no início do período de formação das turmas, ao final do primeiro semestre colocou-se a seguinte situação, se não houvesse novas matrículas restaria fecharem as turmas ou fundirem-se e apenas uma se extinguiria. Essa ação



gerou questionamento jurídico de ajuizamento de danos morais aos alunos<sup>3</sup>, mas ao tutor presencial restou apenas voltar para casa<sup>4</sup>.

Problematizando um pouco mais a questão da insegurança e sua relação com a identidade profissional, se buscará mostrar como esta insegurança gera no indivíduo certa insatisfação. De acordo com Chanlat (apud GONZAGA, 2003), as organizações influenciam as condutas humanas observáveis internamente. Para o autor, as organizações são constituídas, por um lado, por um subsistema estrutural e material, que remete às condições e meios materiais para assegurar a produção de bens ou serviços; e, por outra parte, por um sistema simbólico que remete ao universo das representações individuais e coletivas, que dão sentido às ações e às relações que homens e mulheres mantêm entre si, formam o quadro social de referência no qual se inscrevem os fenômenos humanos.

Nesse sentido, “[as] tensões, os conflitos, a incerteza, a ambiguidade, as desigualdades, as contradições de origens exógenas e endógenas variadas encarregam-se de alimentar esta instabilidade” (CHANLAT, apud GONZAGA, 2003, p. 40).

As exigências do ambiente no nível econômico das organizações contemporâneas influenciam diretamente e cada vez mais o comportamento dos indivíduos que atuam dentro delas.

### 3 O DISCURSO DO TUTOR PRESENCIAL – *DUCOR ET DUCO HOMINEM*

Galindo (2004) destaca que a identidade profissional é um processo de construção de sujeitos no âmbito profissional e se inscreve no que o autor chama de jogo do reconhecimento. Tal jogo se constitui por dois polos, de um lado o autorreconhecimento e, por outro, o alter-reconhecimento (ser reconhecido pelos outros). Galindo (2004) ainda nos diz que o processo de identificação se dá em dois níveis, o individual e o social, sendo a identidade profissional pertencente ao nível social.

Cabem algumas considerações antes de adentrarmos diretamente no que os

3 Extraído do Tribunal de justiça do Estado do Rio Grande do Sul em 5 de janeiro de 2010, disponível em: <<http://tj-rs.jusbrasil.com.br/noticias/2047227/aluno-recebera-indenizacoes-por-cancelamento-de-curso-a-distancia>>. Acesso em: 30 out. 2014.

4 Debate com professores aborda demissões nas Faculdades Anhanguera. Extraído da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 08 de Fevereiro de 2012. Disponível em: <<http://al-sp.jusbrasil.com.br/noticias/3014838/debate-com-professores-aborda-demissoes-nas-faculdades-anhanguera>>. Acesso em: 30 out. 2014.



tutores responderam. Como já dissemos, o sujeito se constitui na linguagem e pela linguagem, assim, implica uma consciência da linguagem, mesmo uma consciência bakhtiniana de onde emerge um dialogismo de natureza interdiscursiva, assimétrica e, às vezes, desproporcional. Esta consciência seria elaborada a partir das relações que os sujeitos preestabelecem mutuamente no âmbito social e que é mediado pela linguagem. Nesta perspectiva emerge a figura do outro bakhtiniano, responsivo ativo materializado nas respostas externalizadas, ou mesmo internas.

Outro ponto que queremos abordar é o do esquecimento, entendido por Pechêux (1999) como sendo duplo. Esquece-se que a linguagem não é transparente, o sentido não é evidente assim como não há uma relação natural entre a palavra e a coisa, e como não é direta a relação entre pensamento, linguagem e mundo. O segundo esquecimento pechetiano diz que não somos a fonte de nosso dizer, mas que se opera sempre sobre o já dito, não há o que se diga hoje que não tenha sido dito em algum momento anterior na história, contudo é um esquecimento necessário para a constituição do indivíduo em sujeito. O desdobramento desse conceito perpassa pela posição do sujeito ou forma-sujeito, um indivíduo que é ao mesmo tempo sujeito e assujeitado, *ducor et duco hominem*.

Foi perguntado aos sujeitos se se viam no papel de tutor presencial. Abaixo pode-se observar os excertos das entrevistas:

R1: eu atuo bastante como professora, porque assim, (pode falar o que quiser, né?), é muito vago só aula virtual, eu é que to em contato direto com os alunos, então a partir desse contato eu tento me aproximar o máximo que posso e tirar deles o máximo que eu posso também. Hoje eu converso com minhas alunas, aquelas que estão terminando, de igual para igual, né, então porque eu trabalhei muito pra que elas chegassem nessa posição, sempre exijo muito, os trabalhos delas eu corrijo mesmo, erro de português, formatação, colocação verbal, é... termos técnicos, tudo... se você olhar um TCC e for corrigir, tá todo vermelho, porque eu cobro mesmo, porque eu sei que elas podem me dar, né, então eu atuo como professora.

R2: não, eu não me vejo como... eu me vejo como professora porque como eu sou muito apaixonada por isso que eu faço e sai assim de mim involuntariamente, eu to sempre falando da minha prática, dos meus alunos, to comparando os meus trabalhos, trago pra eles verem trabalho, trago pra eles verem nota, a gente tem momento que fala sobre descritor, sobre uma oficina de matemática usando um recurso didático diferenciado, então assim, é... eu me vejo mais como professora, professora que tem ali uma experiência de 15 anos de sala de aula, passei por todas as séries do ensino fundamental um. Do prezinho, do bebê de dois anos e meio até o quinto ano, então eu me vejo como professora e com a turma está sendo capacitada pra ser professora pedagoga dessa área, eu me vejo como professora que tem uma certa experiência que possa realmente assim dividir com eles.



R3 P1: Não, eu sou professora de 1ª a 4ª série na escola A. Lá eu tenho papel de professora, aqui de tutora. (entrevistador: você vê diferença nestes papéis?) totalmente, lá eu transmito os conhecimentos, né, eu tenho que preparar todos os conteúdos, eu faço avaliação, e... aqui não, aqui a avaliação vem pronta, os conteúdos vem prontos, aqui a gente só ajuda no entendimento de alguma coisa que não ficou muito clara, né, lá não, lá eu que sou responsável por todo o processo de aprendizagem

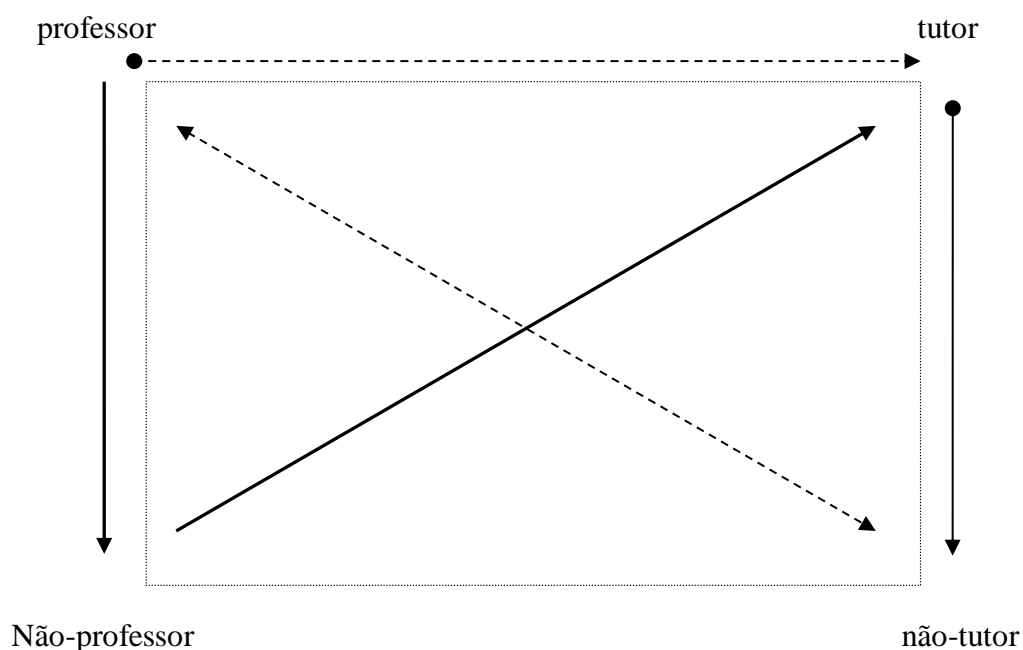
R5: eu me vejo como professor, até porque os alunos me veem como professor, até porque eu já saí de uma instituição presencial onde eu atuava como professor e era assim que os alunos me viam lá.

Como enunciadores, os tutores exercitam um fazer persuasivo quando observase a forma como fazem passar o valor de ser professor, fazem crer em um poder-fazer que se realiza pelo auxílio tecnológico, a mesma tecnologia que aproxima o professor a distância é a mesma que o mantém longe.

As condições de produção do discurso remetem às relações de forças que permeiam as relações que constituem a prática discursiva. Os respondentes compreendem e constataam que há uma desigualdade real, uma assimetria nas relações entre eles, os alunos e os professores à distância. Pela proximidade os alunos chamam os tutores de professores, é onde acreditamos que emerge o conflito identitário que age no nível do ser e do parecer ser. A função do tutor, como concebida pela instituição de ensino é como a de um professor destituído do poder de sê-lo, por isso é incompleto, Dentre os respondentes, há os que são professores em outras instituições de ensino, por isso não conseguem agir de modo diferente. Agem e são vistos como professores, mas precisam se submeter ao discurso do professor à distância.

Vê-se que existem aproximações e distanciamentos da função de um docente e de um tutor, ambos seguem procedimentos semelhantes no sentido de ensinar, mas enquanto o docente tem a liberdade de escolher caminhos para, através de seus métodos didáticos, passar determinado conteúdo, ao tutor fica o papel de seguir o caminho determinado pelo outro, não podendo optar.

A negação da função de tutor observada nas respostas que destacamos leva-nos a propor que há uma negação intrínseca dessa função quando o sujeito exerce ou já exerceu a função de professor em outra instituição de ensino. Esta proposição de negar-se como tutor e ver-se como professor assemelha-se à concepção do quadrado greimasiano onde para ser um é necessário negar o outro. Assim, o quadrado semiótico de Greimas (1993) ficaria:



Assim, a passagem de professor a tutor implica, num primeiro momento, negar-se como professor, ou seja, negar a identidade de professor, aí, então, pode-se assumir o papel de tutor. Desse modo, o professor é em si a negação do tutor, é o indivíduo que dá razão ou sentido à existência do tutor. Sendo extensão de um contínuo, temos de um lado o professor e de outro o tutor presencial. Lembremos que essa é uma proposição aplicável ao modelo de ensino à distância, onde o professor está distante do aluno e o tutor é o elemento presente, o professor é o detentor do conhecimento, mas sua presença é virtual, o tutor está presente fisicamente e é o elemento mediador e facilitador da relação professor-aluno.

O tutor é um elemento dentro da organização que possibilita a redução dos custos operacionais dentro da estratégia de massificação do estudo a fim torná-la viável em escala. Visto assim, a carreira de tutor se consolida como carreira docente diferenciada. É um quase professor, ou um docente incompleto.

No sistema de ensino formal não há cursos de tecnologia ou graduação plena para formação de tutores. Há sim cursos de formação de tutores como treinamentos, ou, por exemplo, para atuação no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, sistema público de ensino a distância de nível superior, o curso de formação de tutores que se constitui em um treinamento para operação na plataforma *MOODLE*, e é condição *sine qua non* para atuação como tutor na instituição. Na instituição onde foi realizada a pesquisa o



processo é inverso, ocorre primeiro a contratação do profissional e depois ocorre seu treinamento para operação na mesma plataforma. Como esclarecimento, a plataforma *MOODLE* é um sistema de código aberto que qualquer instituição pode usar, pública ou privada, e por ser *open source* permite adaptação à necessidade do usuário.

#### 4 OS DESAFIOS

Viu-se aqui brevemente o papel desempenhado pelo tutor dentro de um sistema de ensino a distância

O tutor é um elemento do qual as organizações que pretendem atuar dentro deste sistema de ensino não podem prescindir, por ser um elo significativo na cadeia do processo ensino-aprendizagem e, de acordo como visto anteriormente, pode ser o elemento determinante entre o sucesso e o fracasso de uma organização de ensino. Todavia, esse indivíduo carece de uma identidade organizacional forte, a estrutura de custos das organizações de ensino faz com que este profissional não veja a tutoria como atividade principal, sendo apenas, de um ponto de vista econômico, uma complementação de renda.

O ensino à distância é um novo paradigma, inovador em muitos sentidos, quando se observa as tecnologias disponíveis e aplicadas que ampliam em muito as possibilidades de acesso à informação.

À guisa de conclusões, pretendeu-se aqui discutir o papel do tutor presencial e tornar explícito que paralelo ao profissional está o indivíduo, e que este está cindido entre uma posição de professor, função que acreditam ocupar, e não-professor, porque não são reconhecidos pelo poder hierárquico superior como tal, de outro modo, são tutores presenciais, mas não se reconhecem como tal e alguns não são vistos como tal. Nesse momento se coloca uma relação dialética entre esses dois polos dentro de um mesmo indivíduo.

Dito isso, esperamos ter colaborado para aumentar as discussões em torno do tema da identidade profissional dos vários atores sociais.





***TUTOR OF IDENTITY IN THE FACE EAD EDUCATION: between unique or complementary action***

**ABSTRACT**

*This study addresses the formation of professional identity and the role of the present tutor in higher education in the distance education system. In the wake of technological progress, private educational institutions cling to the use of technology for educational applications so that both education as the technology are seen as two sides of the same cultural process of teaching. The private higher education institution of distance learning can be seen as a mechanism for serving positivist ideology, focused on productivity, and where possible educational reforms are perceived as "engines of economic renewal, social transformation and national solidarity" (MASCIA, 2002, p. 53), and which dissipate any dissimilarity according unit (CORACINI, 2003). Was interviewed five present tutors of a higher education institution in the distance. We have seen that the individual holding the tutoring lacks professional identity because, among respondents, there is no holding the tutoring exclusively, and this position mainly played as a second source of income. We sought to characterize the relationship identity teacher-tutor in an aspect of claim-denial him and it was proposed thus an argument based on a square-generating sense route.*

**Keywords:** Distance Education System. Present tutor. Professional identity.

**REFERÊNCIAS**

- BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.
- CORACINI, M. J. Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua. **Alfa**, São Paulo, n. 50, v.1, p. 7-21, 2006.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2007.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2010.
- GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, n. 24, v. 2, p. 14-23, jun. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932004000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 nov. 2014.
- GONZAGA, A. L. **A validação do Maslach Bournt inventory em língua portuguesa: um estudo exploratório**. 2003. Dissertação (Mestrado). Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2003.
- GREIMAS, A. J., FONTANILLE, J. **Semiótica das paixões: dos estados de coisas aos estados de alma**. Tradução de Maria José Coracini. São Paulo: Ática, 1993.



HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 267-302.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a Distância**: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa. Porto Alegre, Artmed, 2001.

MASCIA, M. A. **Investigações discursivas na pós-modernidade**: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2002.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, Ano 2, v. 2, n. 4, ago./dez. 2008. Disponível em <<http://www.sead.ufscar.br/outros/artigo-mill>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 322 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-55Y9MT?show=full>>. Acesso em: 10 out. 2014.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 303-330.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. Tradução de Cecília Bergamini e Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 203-212.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

PRETI, O. Educação à distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância**: início e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT, 1996.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras,

GONZAGA, A. L.; GÓIS, M. L. de S. Identidade do tutor presencial na educação EAD: entre a atuação exclusiva ou complementar. In: DORNELES, M. R. H.; FONSECA, J. Z. B. (Coords.). SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS, 1., 2014, Aquidauana; ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA, 1., 2014, Aquidauana. **Anais eletrônicos...** Aquidauana: MCElestiné, 2015. p. 145-161.



1998. p. 21-45.

### **Como referenciar este artigo científico:**

GONZAGA, Alexandre Luís; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. Identidade do tutor presencial na educação EAD: entre a atuação exclusiva ou complementar. In: DORNELES, Marcos Rogério Heck; FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho (Coords.). SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS, 1., 2014, Aquidauana; ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA, 1., 2014, Aquidauana. **Anais eletrônicos...** Aquidauana: MCElestiné, 2015. p. 145-161.

GONZAGA, A. L.; GÓIS, M. L. de S. Identidade do tutor presencial na educação EAD: entre a atuação exclusiva ou complementar. In: DORNELES, M. R. H.; FONSECA, J. Z. B. (Coords.). SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS, 1., 2014, Aquidauana; ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA, 1., 2014, Aquidauana. **Anais eletrônicos...** Aquidauana: MCElestiné, 2015. p. 145-161.

## Mesa-redonda

### MESA-REDONDA 1 – INCORPORAÇÕES LITERÁRIAS E FILOSÓFICAS 18 de novembro de 2014 – 20h às 22h

Mediação e comentários: Marcos Rogério Heck DORNELES (UFMS/CPAQ)

#### LITERATURA E FILOSOFIA: dois projetos de racionalidade

Abrahão Costa ANDRADE<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este artigo procurará dimensionar os traços do percurso, desde os primórdios gregos, pelo qual o problema da desordem social cria a demanda pela instauração de um princípio de estabilidade que garanta uma relação sadia entre os seres humanos no espaço de uma certa relação entre os seres humanos e a natureza. O universo da literatura, na forma da epopeia e da tragédia, garantiu uma certa demanda de racionalidade. O espaço da filosofia cobriu uma outra demanda de racionalidade. A tese a ser defendida na apresentação é a de que essas racionalidades seriam rivais no estabelecimento de um princípio de estabilidade.

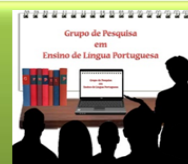
**Palavras-chave:** Filosofia. Literatura. Racionalidade.

#### 1 INTRODUÇÃO

O que proponho apresentar sob esse título, “Literatura e filosofia: dois projetos de racionalidade”, exige, de partida, que seja explicitada e fique desde logo clara a noção de “racionalidade”. Por **racionalidade** é bom não entender primeiramente que seja uma qualidade referente a certa faculdade humana que, enquanto faculdade, se aloje em algum lugar (transcendental ou neuronal) de uma cabeça, a que chamamos de “razão”.

A própria ideia de que a razão esteja na cabeça do ser humano é uma representação cultural e, antes de ser levada a sério como um dado, precisaria ser analisada a fim de que fossem descobertos os mecanismos de apropriação pelos quais chegamos a aceitar uma tal ideia. Porque, quando aceitamos que a razão esteja na cabeça e conduzimos o sentimento ao coração, já partimos de uma noção valorativa

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia e Professor da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: [abrandrade@hotmail.com](mailto:abrandrade@hotmail.com)

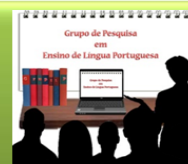


(etnológica) do espaço, entre o mais alto e o menos alto, segundo uma compreensão culturalmente engendrada, bem entendido, segundo a qual o alto seria melhor que o baixo.

A dualidade entre sensibilidade e razão (uma produção nocional que, como toda produção, veio a ser), foi posta, jamais esteve sempre aí, e não estabelece um estado de coisas, mas, em vez disso, é signo de certo estado de coisas que a antecede e a possibilita. De modo que, para chegarmos ao verdadeiro conceito de racionalidade, é preciso a cautela que não a tome, desde já, como essa qualidade de uma razão como faculdade mental, porque a própria noção de “mente” ou “espírito” como algo interior, em contrapartida a um mundo exterior, é também resultado de um vasto processo cultural desenvolvido durante séculos e mesmo milênios de história.

Se, portanto, racionalidade não pode ser identificada à faculdade da razão de que tanto falam os modernos, então, em que sentido devemos tomar essa palavra? Por racionalidade seria bom que entendêssemos, antes, o tipo de atitude, qualquer que seja ele, que os seres humanos tomam em relação à natureza e, porque as relações humanas são mediadas pela relação entre os seres humanos e a natureza, o tipo de atitude, por conseguinte, qualquer que seja ele, que os seres humanos tomam em relação uns aos outros. Desse modo, se o ser humano toma uma atitude de espanto e temor em relação aos fenômenos naturais (1), a racionalidade aí produzida é o conjunto de procedimentos com os quais esse temor e esse espanto são recebidos e/ou conjurados; se, em vez disso, (2) o ser humano peita os desafios e as resistências que a natureza lhe impõe e procura fazer com que esses desafios e resistências trabalhem a seu favor, outra será a racionalidade; se, ainda, (3) o ser humano se antecipa aos impactos que a relação com a natureza lhe impõe e cria anteparos para lidar com esses impactos, de novo, outra será a racionalidade aí em jogo. Em cada uma dessas três atitudes distintas, diferentes configurações de relações humanas também se desenham como correspondências sociais da forma de relacionamento com a natureza.

A primeira dessas formas de relacionamento está ligada à racionalidade mágico-ritual, a que corresponde à forma social do nomadismo; a segunda, a forma de racionalidade mítico-artística, que implica na forma social de arcaicas sociedades sedentárias; a terceira, a forma de racionalidade tecnocientífica, referente a sociedades sedentárias, das menos arcaicas às mais recentes. O que eu gostaria de afirmar, a partir disso, é que, além das correspondências entre relação natural e relação social, a que

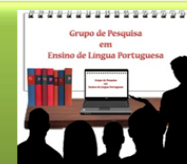


designo em um só termo sob a noção de “racionalidades” conforme o tipo de relação, há uma correspondência entre essas racionalidades e as diferentes formas de expressá-las e promovê-las mediante essas expressões. Isto é, em cada caso, os seres humanos criam formas espirituais específicas com as quais reforçam a manutenção do tipo de relacionamento estabelecido entre si e entre eles e a natureza: no primeiro caso, as formas mágicas; no segundo, as formas artístico-literárias; no terceiro, as formas tecnocientíficas e filosóficas. Ao que é preciso acrescentar, para um posterior esclarecimento: embora seja fácil agregar a dimensão religiosa às formas mágicas, é possível provar que essa dimensão é uma tentação a que estão vulneráveis tanto a arte (e a literatura) quanto a filosofia (e as ciências, e as tecnologias).

## 2 ELEMENTOS REFLEXIVOS E CRÍTICOS

Ora, ao incluir a filosofia e a arte como a literatura entre as tecnologias inventadas pelos seres humanos para incrementar e perpetuar certa forma social de existência, digo, certa forma social de racionalidade, de relacionamento entre o humano e o natural, tenho de alertar para o fato de que, em sendo assim, a filosofia pode ser concebida como instrumento do sistema social vigente e, uma vez que escrevo e falo sob o pressuposto de que sou poeta e homem livre, como poeta, gostaria de marcar certa pertença a alguma tradição, mas, como homem livre, digo, como filósofo, gostaria de estar a pensar e a falar sem que minhas palavras e meus pensamentos fossem passíveis de serem apropriados pelo *status quo* de algum sistema social vigente. Nesse sentido, é preciso tomar uma distância em relação à filosofia e, como homem livre, é preciso que, nesse contexto, eu possa esclarecer porque sou e não sou um filósofo, em que medida me interessa, além de poeta, me apresentar ou não como filósofo. Ou, dito ainda de um modo mais preciso, se sou poeta, sob quê aspecto pode me ser interessante apresentar-me como filósofo e sob quê outro isso me seria alérgico.

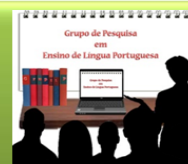
Na medida em que a filosofia é um **contradiscurso**, ou seja, um discurso **do contra**, um discurso que se constrói em face de, e não se deixa fígar pelos tentáculos avassaladores do sistema social vigente, eu sou um filósofo, me interessa, como homem livre, ser um filósofo. Ora, como contradiscurso, a filosofia pode ser concebida em face da ciência e em face do mito e das ideologias. A ciência, como todos sabemos, é um discurso sobre determinado objeto. Sob esse aspecto, duas são as características básicas



da ciência: a primeira, é que a ciência não fala sobre a totalidade do mundo, a ciência sempre fala de uma determinada região do mundo: ela escolhe um objeto e investiga esse objeto; a segunda característica básica da ciência é aquilo que ela fala de seu objeto, isto é, a verdade que ela pronuncia sobre o objeto que ela estuda. Trata-se de uma verdade auferida do exame a que o cientista da vez submeteu seu objeto e, por isso, será sempre uma verdade provisória, porque aquilo que um cientista, enquanto cientista, diz de seu objeto é dito sob a perspectiva sempre já acertada de que os seus colegas irão fazer igual exame, e um desses exames pode simplesmente contradizer a asserção anterior (a teoria adiantada), porque a teoria, resultado da pesquisa, nunca pode parar a pesquisa, mas tem, antes, de fomentá-la.

Nessa corrida pesquisadora, em que sucessivas teorias são postas sobre regiões ou objetos regionais do mundo, a ciência não tem tempo hábil para parar um pouco que seja e analisar e refletir sobre os pressupostos acima dos quais ela segue pondo suas assertivas, suas asserções, suas teorias. Essa tarefa de pensar esses pressupostos, que envolve um confronto com a ideologia, seria a tarefa da filosofia. Quer dizer, a ciência tem certa validade a respeito daquilo de que ela fala, ou, dito melhor, há verdades na ciência, ainda que sempre limitada ao âmbito regional daquele objeto de que ela é ciência, a vida, a cultura, a psique. E não é tarefa da filosofia contestar essas verdades, mas aprender com elas. Porém, ao não pensar os pressupostos sobre os quais a ciência põe e depõe suas verdades, a ciência pode se deixar levar, no interior de sua própria atividade pesquisadora, por determinações ideológicas que comprometem, de dentro, os procedimentos da pesquisa tanto quanto, claro, os seus resultados.

Assim, antes de levar para casa os saberes bons para serem colhidos da ciência e acolhidos pela filosofia, é dever da filosofia averiguar o quanto daquelas determinações ideológicas se impregnou nos resultados do saber científico; é dever seu fazer a crítica dessas determinações e, só então, liberar os saberes para nutrir seus pensamentos. Mas, nesse limite, é óbvio que se pode perguntar: por que os cientistas, eles mesmos, não tomam o cuidado de não se impregnarem das ideologias? Por que, como padeiros cuidadosos, não evitam que as moscas ideológicas pousem no pão de seus resultados científicos, a fim de que estes sejam entregues como límpidos e saborosos saberes? A resposta mais simples é: porque, ao contrário da ciência que é um discurso acerca do objeto que ela estuda, a ideologia não é um discurso sobre o objeto, mas um discurso do objeto; o objeto, instaurado no sujeito, fala.

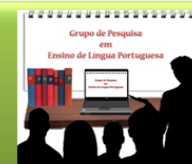


Quando eu pronuncio um discurso ideológico, de fato, não sou eu que falo nesse discurso, mas o objeto é que fala em mim, me atravessa, me vara e me faz dizer as coisas que eu digo. Quando eu sou um cientista, eu tomo distância do objeto e falo dele, mas quando falo ideologicamente não há distância possível entre mim e o objeto de que falo, ou, por essa falta mesma de distância, a proximidade excessiva com o objeto identifica minha própria fala à fala do objeto, e é por isso que posso dizer que, em mim, é o objeto que fala, e o faz tão imediatamente que, enquanto ideólogo, não tenho a menor chance de perceber, no enlace de vozes, que aquilo de que falo é aquilo que fala em mim, e aquilo que fala em mim não se sustenta, não resiste a um exame mais de perto; é, numa palavra, “ideológico”, isto é, sem qualquer validade científica, quando por validade científica se entende aquele discurso capaz de, mesmo quando refutado ou enquanto refutável, fazer andar a pesquisa que desenvolve o conhecimento e abre, com isso, a possibilidade de se ter do mundo uma visão que dele apreenda conjunto variegado de “aspectos”. Uma ideologia, sob esse prisma, também nunca poderá ser refutada como o pode ser uma teoria científica, porque uma ideologia é um bloco de saber pelo qual o mundo é também ele visto como um bloco unitário, e jamais passível de ser multifacetado.

A filosofia, sob esse cenário, seria aquele discurso que cria a distância entre mim e o objeto que em mim se pronuncia e, desse modo, pode-se dizer ser ela uma dupla tomada de distância: distância das teorias científicas, pois não é testando seus resultados (ou seja, se fazendo dublê de ciência) que ela os aceita, mas somente depois de examinar os pressupostos em que se assenta o saber científico em foco; logo, distância também de mim, isto é, do cientista, que pode, ao falar do objeto, deixar-se levar pelo objeto e fazer este falar ali mesmo onde tudo poderia levar a crer que apenas se falava dele. A filosofia, portanto, é uma tomada de distância do objeto científico tanto quanto do sujeito de conhecimento; é um distanciamento necessário, a partir do qual alguém pode refletir sobre o que está sendo dito e sobre quem o diz: quem sou eu, pergunta ela, quando eu pronuncio um discurso que não é meu?

Sim, porque a ideologia nunca é “minha”. A ideologia é como o preconceito. O preconceito, ninguém tem preconceito. Cada um, ao invés, é tomado por ele; é tido por ele. A ideologia, como o preconceito, me tem, e tudo quanto falo sob o efeito da ideologia, como do preconceito, falo atado de tal modo às condições que estabelecem a ideologia e o preconceito que não posso, sem reflexão, dar por aquilo que falo, isto é,

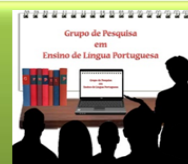




dar conta de que aquilo que eu falo, não podendo ser refutado, também não pode ter qualquer validade. E é o mesmo dizer: enquanto a ciência tem uma verdade limitada, cuja limitação é o próprio motor da pesquisa e do progresso científicos, a ideologia, como o preconceito, detém uma verdade ilimitada. A ideologia, como o preconceito, é toda ela verdadeira, sem buracos, porque sem chance de ser averiguada em suas pretensões, logo, imprestável para dar continuidade à pesquisa, à controvérsia, à discussão. Ela trava a atividade pesquisadora, inquiridora, questionadora: toda ela, na inteireza completa de sua verdade em bloco, é por isso mesmo falsa, porque quando o preconceituoso ou o ideólogo diz “X”, ele tem absoluta certeza do que está dizendo. E nada pode demovê-lo. Inútil tentar desmontar por argumentos e teorias e dados científicos o que ali é dito, pois isso seria fazer ciência, pesquisar, e o ideólogo, como o preconceituoso, não está interessado nisso. Nada, nos seus próprios termos, pode contradizê-lo.

Diante disso, a filosofia faz-se um discurso que, em primeiro lugar, percebe a ausência de reflexão (1), de distanciamento reflexivo em cada uma dessas atividades; a do cientista preso a seu objeto, a do ideólogo presa de seu objeto. O cientista, de fato, está atado demais às exigências de seu ofício para poder ter o distanciamento necessário a partir do qual ele possa refletir sobre as coisas que, enquanto ele diz o que diz, não são ditas e não poderiam ser ditas, mas que, nem por isso, pelo fato de não serem ditas, estariam menos presentes no ato de seu dizer, nas cercanias de seu discurso. O ideólogo, por seu turno, está por demais envolvido por seu objeto, como por um manto invisível; em segundo lugar, tendo percebido a ausência de distância, o discurso filosófico faz-se reflexão (2), isto é, faz-se a criação de uma distância ali mesmo onde nenhuma distância parecia possível. Refletir é cortar, romper, não seguir adiante: retornar. E é nesse sentido que o discurso filosófico é algo necessário e interessante, pois ao criar essa distância reflexiva possibilita, pelo ato de retorno, arejar o ambiente intelectual em que se vive.

Mas nem só de perceber ausência de distância e criar distância para pensar pressupostos vive a filosofia. Ela também afirma; ela também põe asserções sobre o mundo. E, então, é nesse sentido que eu, de minha parte, me torno alérgico à filosofia, pois, efetivamente, eu não teria nada para afirmar. Nenhuma palavra encantadora capaz de levar comigo, de arrastar comigo uma legião de fiéis. Eu não tenho qualquer interesse em convencer, em exercer sobre quem me escuta poder nenhum. Porque, no



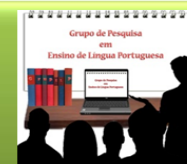
final das contas, é disso que se trata, de poder. Porque a ciência, quando se debruça sobre um objeto, ela está buscando o conhecimento daquele objeto, e o resultado dessa busca que é o saber científico representa um quinhão de poder. A ideologia, e com ela o preconceito, como um discurso do objeto no sujeito, no sentido de que aquele sujeito que porta aquele discurso, por portar aquele discurso, tem a pretensão de agir sobre os outros movido pela verdade que a ideologia administra, seja como conforto, seja como bengala. A ideologia também é instrumento de poder, de dominação ou de perpetuação do que domina como objeto e a partir de dentro do próprio sujeito, sobre o próprio sujeito. E a filosofia, enfim, ao também afirmar, pode vir a ser tanto um discurso científico quanto um discurso ideológico, e mesmo preconceituoso.

Como, porém, eu não tenho, numa palavra, “uma filosofia”, não teria também nada a afirmar. E é quando a filosofia se faz “uma filosofia” que já não me interessa de modo algum apresentar-me como filósofo.

### 3 EXPRESSÃO DAS RACIONALIDADES

Por que a filosofia veio a ser também ela um discurso afirmativo, se sua proposta, desde o início de seu vir a ser na história, fora pôr-se como um discurso do contra, um discurso negativo e libertador? Aquilo que eu chamei de ciência e ideologia, de fato, apresentava-se no início da filosofia como mito e como religião. E, portanto, ao surgir, a filosofia se punha como um contradiscurso em relação ao mito e à religião. O mito, como o núcleo de uma religião viva, mantinha-se vivo porquanto desempenhava um poder, o poder de manter unidos os membros de um mesmo grupo social, segundo certa concepção de justiça que assegurava a ordem estabelecida seguindo hierarquias e normas. A filosofia, ao contrapor-se a isso, poderia ser concebida como um agente de libertação dessas normas e dessas hierarquias, apontando para uma forma outra de organização social, certamente bem mais liberal. Mas a filosofia, que advém na história sob a crise do mito, ao apontar para essa outra forma de organização social, não se ataria menos ao poder estabelecido do que o mito e a religião, pois se são novas condições sociais que desbancam a validade do mito, são essas novas condições sociais que permitem o surgimento da filosofia, e é para mantê-las vigentes que os filósofos hão de trabalhar.

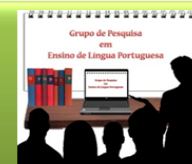
Mas, esse é meu ponto: também a literatura, notadamente a tragédia grega,



procurará defender a vigência dessas novas condições sociais (NUSSBAUM, 2009) e, com isso, pode-se dizer que se cria por essa altura uma rivalidade entre expressões de racionalidade, a fim de saber-se qual das duas seria a mais adequada a ultrapassar o mito e fazer renderem elementos capazes de assegurar a nova ordem emergente.

Para compreender esse ponto é preciso, sobretudo, compreender um pouco mais o próprio mito. Somente quando a gente desfaz as compreensões prévias do que seja o mito a gente tem condições de compreender, não só, de fato, o que veio fazer aqui entre nós a filosofia, mas também o que é que veio fazer aqui uma série de outras atividades culturais, como a poesia, como o teatro, como, no rastro da filosofia, a própria ciência e, antes de tudo, a própria linguagem. O que seria o mito? O mito seria uma narração fabulosa, uma estória que se conta? Ora, o mito é efetivamente uma narração fabulosa, uma estória que se conta. Mas a pergunta que deve ser feita é: como essa narração fabulosa, como essa estória que se conta é vivida por quem a conta ou contava, por quem a ouve ou ouvia? Responder a isso é ter de reconhecer que o mito, nos seus primórdios, era sobretudo uma forma de vida. Vivia-se o mito. Vivia-se “no” mito. Que significa isso? Na verdade isso significa que não existe grupo humano vivo sem mito, porque *muthos*, que pode ser traduzido por enredo, é aquilo em que cada grupo humano, porquanto grupo, se enreda por dentro de si, liga-se e se agrupa no mito que ele a si mesmo se conta. O que é que faz o enredamento dos membros de um grupo e faz com que esses membros se mantenham unidos na unidade desse envolvimento pelo mito? Resposta: o próprio enredar-se do mito. E como é que um mito enreda, como é que ele vige, como ele mantém sua vigência? O que mantém a vigência de um mito é a crença naquilo de que ele é mito, naquilo de que ele é narração.

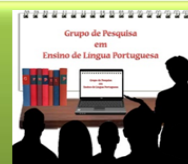
Nessa altura, há dois pontos que precisam ser levados em consideração. Primeiro: quem narra o mito? Segundo: em que lugar social encontra-se aquele que narra o mito. Quem narra o mito é o poeta. Quem seria o poeta? O poeta seria ou um membro ou um representante da classe nobre. E aqui peço permissão de trazer à recordação algumas contribuições de Marcel Detiënne, em seu livro **Os mestres da verdade na Grécia arcaica**. O poeta conta o mito porque ele é o beneficiário de uma deusa chamada *Mnemosine*, a deusa da memória. Logo: o poeta conta o mito para que não haja esquecimento das coisas que são contadas. Que coisas? As que interessam à manutenção do grupo no qual o poeta é um dos nobres ou representante deles, de qualquer maneira, “um funcionário da soberania” (DETIËNNE, 1983, p. 29). São coisas



que teriam acontecido em priscas eras, em tempos muito remotos, e que não podem ser esquecidas, sob pena de que se perca a própria unidade do grupo, logo, também a distribuição dos lugares sociais já estabelecida, logo: o poderio do soberano. O poeta narraria sua história movido pela deusa, inspirado por ela, para evitar o esquecimento daquilo que, sempre lembrado, asseguraria a manutenção do estado de coisas presentes. É preciso que o poeta cante e conte as estórias que, ouvidas pelo grupo há séculos, dizem respeito aos grandes homens e grandes acontecimentos que estão na raiz, na fundação daquele grupo. Ao mesmo tempo, ao contar essas estórias, que evitam o esquecimento desses grandes feitos, o poeta, paradoxalmente, provoca outro esquecimento: o das dores e sofrimentos de quem o escuta, dores e sofrimentos advenientes da própria situação hierarquizada e normatizada, numa palavra, advenientes do estado de opressão em que vive quem o escuta. Pois eu, quando escuto o poeta, esqueço as dores de minha existência porquanto me transporto à existência de outrem, tecida pelo poeta com a sua linguagem. E, enquanto esqueço de minhas dores e o poeta me faz lembrar as estórias passadas, essas histórias, que me trazem de volta os grandes acontecimentos, me asseguram que há razão suficiente para eu estar ali naquela situação de sofrimento, que não há motivo de revolta nem necessidade de que seja de outra maneira.

Que são esses grandes acontecimentos contados pelo poeta e assentados na origem da fundação daquele grupo? Em primeiro lugar, o relacionamento entre os primeiros homens e os deuses; em segundo, os feitos memoráveis desses primeiros homens, dos membros fundadores daquele grupo. E isso nos remete ao que eu falava antes. Qual é o lugar social do poeta. O poeta ou é um nobre ou um representante dos nobres. Então, quando o poeta conta essas coisas dos deuses e dos heróis para evitar o esquecimento, na verdade o poeta instaura um discurso que está autorizado pela classe de onde ele vem ou pela qual ele fala, e que é a primeira a se beneficiar daquela rememoração do longínquo e (imagina-se) idealizado passado.

No sentido dessa autorização (auto) beneficente, tudo o que o poeta diz é verdadeiro. E, nesse ponto, sem nos afastarmos muito de Marcel Detiènne, vale a pena continuarmos com a leitura que Luiz Costa Lima, em seu livro *Mimesis e modernidade* (1980), faz do trabalho do historiador francês. Tudo o que o poeta dizia era verdadeiro porque não havia, por aquela época, qualquer condição social de distanciamento, isto é, não havia conflito de interesse suficientemente amadurecido mediante o qual se pudesse

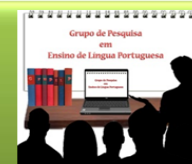


erguer um outro discurso que servisse de contraponto ao discurso do poeta, do nobre, e relativizasse a sua verdade. Sob a ausência dessa condição social de um contraponto, a verdade do poeta, além de única, era também inquestionável.

A experiência do não-distanciamento, portanto, a experiência da aceitação daquele discurso (a crença) cria o liame, o nó, o laço necessário que mantém cada membro do grupo atado ao lugar que já sempre ocupa e desde sempre ocupou e também atado ao outro membro, de modo que se torna uma e mesma coisa aceitar a minha posição social e aceitar me manter como pertencente ao grupo como um todo, que assim se perpetua como grupo, sob a configuração social que sempre foi a que está aí presente. Isso é fundamental para entender o mito, porque o mito são justamente esses laços entre mim e meu lugar social, entre mim e os membros de um mesmo grupo. Portanto, quando o mito existe, quando está vigente, quando é vivo, uma comunidade existe, viceja, vive como uma realidade social da qual se pode dizer que é mantida sob a justiça, pois justiça, *Dike* como lembra Alasdair MacIntyre, em seu livro **Justiça de quem, qual racionalidade?**(1991), é precisamente o nome da organização ordeira de lugares sociais pré-determinados.

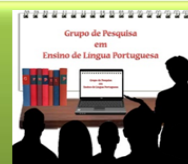
Isso quer dizer claramente que não podemos entender a palavra justiça, a palavra *Dike*, que também é o nome de uma deusa, como nós a entendemos hoje. A justiça entre os gregos arcaicos, os primeiros gregos, era a distribuição de lugares segundo ordenações (*themistes*) vindas diretamente de Zeus e coordenadas pelos reis (os *basileus*). Logo, não me manter no lugar que me fora previamente ordenado seria desobedecer, não só o rei, mas o próprio deus que o mandou fazer que tudo fosse assim como tudo é. De modo que, se você é artesão, pastor ou agricultor, e eu lhe pergunto por que você se mantém na árdua e sofrida azáfama de ser agricultor, pastor ou artesão, a resposta é somente uma: porque o deus assim o ordenou, a mim e a todos os meus antepassados e também a todos os que virão de mim, depois de mim. Aquilo que eu sou é o lugar que eu ocupo na comunidade em que vivo, e o lugar que eu ocupo na comunidade em que eu vivo, já recordava Henry Maine (1870) em seu livro *Ancient law*, de 1861, foi Zeus que me ordenou ocupar, e é dessa ocupação que eu retiro a seiva substancial de minha existência.

Ser, portanto, é ser justo, e ser justo é manter-me no lugar que me foi reservado. E uma cidade justa, ou seja, uma comunidade justa é aquela em que cada um de seus membros procura ser o melhor (*ariston*), o bom (*agathon*), dotado de excelência (*areté*)



naquilo que lhe fora ordenado ser e fazer-se ser. Isso não queria, pois, dizer que, porque existia um nobre, porque existia um povo sofredor, houvesse injustiça social. Somente um olhar posterior a essa situação veria ali algum sinal de injustiça. Olhando a partir de dentro da comunidade e ouvindo-se a palavra do poeta, a justiça era justamente a manutenção daquela situação de notável desigualdade social. O herói, por exemplo, é herói porque Zeus assim o quis. O que é que se espera do herói? Do herói se espera que tenha a palavra justa no momento certo de usá-la, e que tenha a coragem na batalha, tudo em benefício, não de si, mas do todo comunitário.

Compreender o mito, portanto, é compreender a especificidade dessa experiência em que o todo da comunidade tem precedência sobre as partes de seus membros, e essas partes não questionam essa precedência do todo. Todavia, esse todo é feito de seres humanos, animais absolutamente instáveis, e por isso está o tempo todo ameaçado de explodir. O tema de toda a *Ilíada* (1969) não é outro senão essa ameaça que, antes dela, dois mitos cuidaram de conjurar o quanto puderam. Um deles vem da própria tradição grega; o outro é da tradição judaica. Este é o mito do desgraçado, do infeliz, do caluniado Lúcifer. Quem foi Lúcifer? Inútil procurar a Bíblia para sabê-lo. Nela, se tem dele apenas uma referência indireta, quando se fala de um rei petulante que teria desobedecido a vontade divina. Isso leva a crer que o mito de Lúcifer permaneceu vigente por uma longa tradição oral, vinda de muito antes da Bíblia, e dele eu mesmo só fiquei sabendo graças aos anos de catecismo cristão a que me submeti na infância. Segundo esse mito, Lúcifer foi um lindo e maravilhoso anjo feito de luz e de fé, o preferido de *Yaveh*, que resolveu entrementes não querer mais servir ao Senhor. Queria ele mesmo ser um Deus. Ora, o que significa isso? Significa que um indivíduo quer se destacar do grupo e quer fazer ele mesmo a sua própria vida. Para um ser assim, que outro castigo oferecer, pelo grupo ameaçado, a não ser o inferno? Na tradição grega, o mito conjurador da ameaça ao grupo pelo indivíduo é o de *Prometeu*. A contar com Jean Pierre Vernant (2007), em seu livro **O universo, os deuses, os homens**, *Prometeu*, nem completamente um deus nem completamente um titã, destacava-se por ser um espírito de rebelião, maligno, desobediente e sempre disposto a criticar. Roubou de Zeus o fogo divino e deu-o aos homens. O que acontece com Lúcifer e com *Prometeu*, em vista de suas petulâncias? Um, de fato, foi ser deus lá para as bandas do inferno, o fogo eterno. O outro, aprisionado em um monte, teve seu fígado exposto eternamente e todos os dias para o deleite reiterado dos abutres. Ou seja, esses mitos existem para dizer: eis



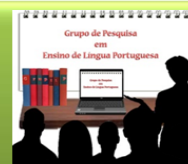
o que merece quem desobedece aos deuses e querem ser senhores de si mesmos, indivíduos. A estória de Aquiles era contada com o mesmo fim, e toda a aventura de Ulisses, na *Odisséia* (2001), nada mais fora senão um reforço contra a desobediência.

Como esses mitos são dos mais antigos, não se poderia concluir deles que a iminência do surgimento do indivíduo é uma ameaça tão antiga quanto a formação da própria humanidade? Talvez se pudesse mesmo dizer que a humanidade enquanto grupo só prosseguiu seu fluxo civilizatório ao longo dos séculos enquanto pôde impedir a explosão ou surto do indivíduo, ou que se pode medir sua força, como no Egito, onde só o faraó era indivíduo, logo, também um deus, pela capacidade de evitar esse surto de explosão. Mas, na medida em que o mito punitivo existe desde aí, pode-se dizer que a desordem precede a ordem, e o mito é contado para que, reforçando-se o poder do deus, o poder divino, que é elemento de unificação, possam religar-se os seres humanos sob a obediência ao deus e aos seus mandatários.

O poeta arcaico, porquanto educador, era também o sacerdote de uma religião cuja tarefa precípua consistia em conjurar a desordem, fundar a ordem e justificar a ordem fundada, mantendo-a viva no nível psíquico, enquanto seus beneficiários cuidavam de assegurar-se as condições sociais que permitiam a identificação entre a palavra do poeta e a verdade, de uma maneira única e singular, perpetuando a situação de dominação.

O nascimento da filosofia é contemporâneo do surgimento das condições sociais em que a deterioração desse todo comunitário deixa de ser uma ameaça difusa e se torna uma realidade incontornável. Mas, antes de a filosofia vir a ser, com toda sua ambiguidade essencial, a epopeia homérica já testemunhava, como indicamos, os indícios de perturbação da ordem como uma realidade patente. Eric Voeglin (2009), em seu livro *O mundo da pólis*, recorda que a guerra de Tróia não foi uma guerra entre nações, mas, na verdade, uma guerra civil, entre facções de um mesmo grupo étnico. E foi de fato, pode-se imaginar, essa situação crítica de desavenças entre aparentados que deu mostras, por um lado, de certa insuficiência dos mitos narrados em rapsódias por poetas andarilhos (os *aedos*) e, por outro, da necessidade de, à falta de condições sociais adequadas e amadurecidas, reforçar esses mitos para dar uma sobrevida à situação de seus beneficiários.

A escrita dos mitos e sua organização em unidades literárias, as epopeias, foram a providência possível àquela época de crise iminente. Homero deu conta do serviço por



uns duzentos anos, o tempo para o amadurecimento das condições sociais com as quais uma nova classe, enriquecida pelo comércio, surgia e, com isso, criava materialmente o que faltava até ali, a saber, o direito de contrapor à verdade do poeta arcaico e do poeta épico, uma outra verdade possível.

A filosofia originária, a tragédia grega, a retórica sofística e a dialética socrático-platônico-aristotélica, além da comédia e da poesia lírica, da historiografia e do discurso político, da escultura e da pintura etc. concorreram para oferecer o discurso, digo, o *logos*, digo, a expressão da **racionalidade** mais convincente e melhor, para assegurar, em nível mental, o estabelecimento da nova ordem econômica e social emergente.

Para efeito de nossa exposição, fiquemos com apenas uma das muitas contraposições possíveis entre essas racionalidades disponíveis (sentimento, convenção, razão, memória): aquela entre sentimento e raciocínio, ou, segundo certa visada disciplinar, entre arte e filosofia.

Espero com isso deixar mais claro o que eu estou dizendo quando digo que, nada tendo a dizer, a mim não me interessa, em certo sentido, unir-me à filosofia.

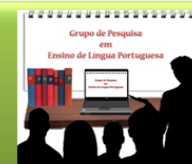
#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para darmos conta do conflito das racionalidades aqui referidos, convido-vos, em proveito do tempo, a um atalho. Que se abra o livro **O descredenciamento filosófico da arte**, de Arthur Danto (2014), e se releia o capítulo que dá título ao livro, o primeiro. Numa passagem ainda inicial, enquanto desenvolve a ideia da inocuidade da poesia em particular e da arte em geral para fazer algum efeito sobre as coisas do mundo em geral e ainda menos no mundo da política, ele cita um trecho de um manuscrito do poeta Auden, no qual se pode ler:

Os artistas se entenderiam melhor num tempo de crise como o presente se os últimos percebessem que a história política do mundo teria sido a mesma se nem ao menos um poema tivesse sido escrito, nem um quadro pintado, nem um compasso de música composto. (AUDEN apud DANTO, 2014, p. 36).

Ninguém, dentre os poetas, artistas e simpatizantes das artes, gostaria muito de ouvir uma declaração dessas se, por acaso, viesse da boca de qualquer outra pessoa, porque o apreço e a estima com que estas pessoas consideram a arte e a poesia, magoados, tenderiam a levá-las a contestar, menos por não ser verdadeiro o que ali é



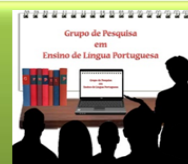


dito do que por salvar algo do orgulho ou do prestígio feridos. Todavia, vinda de um poeta uma tal afirmação, nem o orgulho nem o prestígio podem ser feridos e, então, o que há de verdadeiro nisso fica mais fácil de ser vislumbrado.

O que há de verdadeiro nisso é que, se a poesia e as artes em geral nada podem (CATTANI, 2004, p. 50) contra ou mesmo a favor das forças do mundo (físico ou político), seja no sentido de impedir seus propósitos ou corrigir seus enganos, seja no sentido de contribuir com elas em seus desígnios, é porque o jogo, ou melhor, a luta entre arte e filosofia há muito foi vencida por esta última, que moldou e vem moldando o mundo ocidental há séculos, e se, contra ou a favor dos problemas advenientes dessa moldagem, a poesia e as belas artes em geral nada podem fazer, isso se dá justamente porque não foram elas que os puseram em movimento, e nem poderiam ter sido elas, já que a “parada” entre o pensamento e o sentimento foi decidida ali nos primórdios; a história da literatura e da arte passando a ser, a partir do vitorioso acontecimento histórico que é a obra platônica, a história de sua supressão pela filosofia.

A filosofia descredencia a arte como a militância de um político descredencia seus opositores, a fim de assegurar a crença de que o seu político é o mais bem capacitado para ocupar o cargo em questão. Logo, o que quer que a filosofia diga da arte, é de filosofia que se trata, e não de arte. E o que ela adianta, no que ela diz sobre arte, faz parte de um processo discursivo, de autoafirmação, pelo qual ela se esforça para implantar uma crença. “Platão, como se sabe, identificou a prática da arte com a criação de aparência das aparências, duplamente distante da realidade à qual se dirige a filosofia” (DANTO, 2014, p. 39), mas não antes de fazer passar um discurso valorativo onde a aparência seria de segunda categoria ontológica; não antes de inventar um conceito de realidade (invisível) à qual a arte (o que vemos e o que se dá a ver) por princípio jamais poderia alcançar.

Nesse sentido, se “a história da arte é a história da supressão da arte” (DANTO, 2014, p. 38), pode-se perfeitamente atinar para o fato de que a história da filosofia poderia ser vista “como um esforço colaborativo maciço para neutralizar uma atividade” (DANTO, 2014, p. 38), a atividade artística, e justamente ali onde mais a filosofia cuida de dizer o que seja a arte. Aliás, o que nós sabemos da arte fora de uma filosofia da arte? Mesmo quando traçamos sua história com a máxima isenção, nós o fazemos em um mundo já dominado pela vitória da racionalidade “de pensamento” sobre a



racionalidade “de sentimento”, e os problemas que a arte enfrentou ao longo de sua história, eles não podem ser estudados fora do fato de que foram postos sob um chão histórico que ela não trabalhou ou que ela fora impedida de trabalhar, de cultivar. Por isso, se desse chão surgem problemas contra os quais e pelos quais a arte, impotente, ou tornada impotente, nada pode fazer, isso se dá porque não foi ela quem os criou, mas, precisamente, a supremacia da racionalidade “de pensamento”, a racionalidade filosófica.

Não querer ser filósofo, nesse ponto, é indicar um caminho de volta ainda mais radical, a fim de que, podendo-se fazer de novo a experiência da fonte de onde surgiram a linguagem, as técnicas, o mito, as artes, a filosofia etc., pudéssemos também criar novos problemas, problemas para os quais outras invenções (outras artes) pudessem intervir para resolver o maior de todos os problemas: como ser feliz na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo natural?

### ***LITERATURE AND PHILOSOPHY: the rationality of those projects***

#### **ABSTRACT**

*This article intent to trace a trajectory, since the primordial of Greeks, in which the problem of social disorder creates a demand for installing a stability principal which guarantees a healthy relation between human being themselves, and between humans and nature. The universe of Literature, expressed in the shape of Epopee and Tragedy has assured a certain degree of rationality. The philosophy sphere covers yet, another demand for rationality. The thesis presented in this paper is of rivalry between those two rationalities in the setting of the stability principal.*

**Keywords:** *Philosophy. Literature. Rationality.*

#### **REFERÊNCIAS**

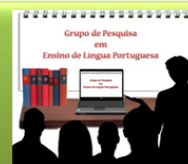
CATTANI, I. Questões atuais da crítica. Reflexões sobre a crítica, a arte “à margem” e a poética. In: FARIAS, A. (Org.). ***Icleia Cattani***. Rio de Janeiro: Funarte, 2004. (Coleção Pensamento Crítico).

DANTO, A. **O descredenciamento filosófico da arte**. Tradução de R. Duarte. São Paulo: Autêntica, 2014.

DETIÈNNE, M. ***Los maestros de la verdad en la Grecia arcaica***. Tradução de J. J. Herrera. Madrid: Taurus, 1983.

HOMERO. ***Ilíada***. Tradução de C. A. Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1969.

ANDRADE, A. C. LITERATURA E FILOSOFIA: dois projetos de racionalidade. In: DORNELES, M. R. H.; FONSECA, J. Z. B. (Coords.). SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS, 1., 2014, Aquidauana; ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA, 1., 2014, Aquidauana. **Anais eletrônicos...** Aquidauana: MCElestiné, 2015. p. 162-177.



HOMERO. **Odisséia**. Tradução de C. A. Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

LIMA, L. C. **Mímesis e modernidade**. Formas das sombras. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

MACINTYRE, A. **Justiça de quem, qual racionalidade?** Tradução de M. P. Marques. São Paulo: Loyola, 1991.

MAINE, H. **Ancient Law**. *Its connection with the early history of socitey, and its relation to modern ideas*. (1861). London: J. Murray, 1870.

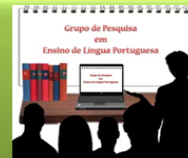
NUSSBAUM, M. C. **A fragilidade da bondade**. Fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega. Tradução de A. A. Cotrim. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VERNANT, J. P. *L' univers, les dieux, les hommes*. In: *OEUVRES 1. RELIGIONS, RACIONALITÉS, POLITIQUE*. Paris: Seuil, 2007.

VOEGELIN, E. **O mundo da pólis**. Tradução de L. Pudenci. São Paulo: Loyola, 2009. v. 2. (Ordem e história).

#### Como referenciar este artigo científico:

ANDRADE, Abrahão Costa. LITERATURA E FILOSOFIA: dois projetos de racionalidade. In: DORNELES, Marcos Rogério Heck; FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho (Coords.). SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS, 1., 2014, Aquidauana; ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA, 1., 2014, Aquidauana. **Anais eletrônicos...** Aquidauana: MCElestiné, 2015. p. 162-177.



## ENCONTRO DA ESCRITA LITERÁRIA E DA FILOSOFIA

Marcos Rogério Heck DORNELES<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho busca mencionar parte das atividades do Projeto de pesquisa **A presença do pensamento filosófico na literatura portuguesa no início dos séculos XX e XXI**, em especial, a apresentação e reflexão sobre alguns fundamentos e propostas referentes a possibilidades de relação entre Literatura e Filosofia. Tais como: o viés de intersecção, por meio de uma “Relação transaccional”, proposta por Benedito Nunes (2010); o entendimento do mundo e da vida que envolva integralmente aspectos conceituais, intuitivos e artísticos; a detecção de proposições filosóficas em obras literárias e da escrita literária em textos filosóficos; a seleção de tópicos como dimensão trágica, experiência estética da existência; tematização do tempo. Para ilustrar a modalidade da “Relação transaccional”, são apontados o comentário do poema “Tenho tanto sentimento”, de Fernando Pessoa, e o exame do conto “Eôs”, de António Bracinha Vieira.

**Palavras-chave:** Literatura. Filosofia. Interdisciplinaridade.

### 1 INTRODUÇÃO, AFLUÊNCIA DE SABERES

A prática de estudos comuns a universos pertencentes a duas ou mais áreas de conhecimento aponta para um reexame do alcance de um determinado projeto, dos objetos de estudo e dos procedimentos a serem adotados. Isto é, o encontro de disciplinas, ramos dos saberes, áreas do conhecimento estabelece uma nova e temporária configuração para fins provisórios de indagação e ultrapassagem de problemas comuns.

Tânia Franco Carvalhal destaca a comparação como um modo de proceder mental que auxilia a generalização ou a diferenciação: “É um ato lógico-formal do pensar diferencial (processualmente indutivo) paralelo a uma atitude totalizadora (dedutiva).” (CARVALHAL, 2001, p. 7). Carvalhal designa a comparação como um atributo do pensamento humano e como um dos elementos de organização da cultura constantes no percurso das artes e das literaturas. A reunião da condução indutiva ao

<sup>1</sup> Mestre em Estudos Literários (UFMS) e Professor Assistente junto à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana (CPAQ). Líder do **Grupo de Pesquisa Literatura Portuguesa e Estudos Interdisciplinares** e Coordenador do Projeto de pesquisa **Presença do pensamento filosófico na literatura portuguesa do início dos séculos XX e XXI**. E-mail: marcos.dorneles@ufms.br

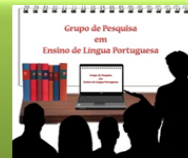


propósito dedutivo estabelece a possibilidade da simultaneidade de cotejamentos de maneira ampla, pois, pelo menos dois universos estão em destaque (por exemplo, literatura e filosofia) e dois ou mais procedimentos de estudo estão em ação (para ilustrar, os modelos de indução e dedução). Essa prática de “pôr em relação” pode propiciar a emergência de um terceiro espaço, o âmbito do encontro.

Carvalho aponta o percurso sobre alguns textos críticos que evidenciam estudos sobre relações interdisciplinares, como literatura e artes, literatura e história, literatura e psicologia. Nesse itinerário, Carvalho salienta a predominância da propensão de: “[...] explorar o imbricamento com outras formas de expressão artística e outras formas de conhecimento.” (CARVALHAL, 2001, p. 74); e a prevalência da flexibilidade da comparação como: “[...] forma de investigação que se situa ‘entre’ os objetos que analisa, colocando-os em relação e explorando os nexos entre eles.” (CARVALHAL, 2001, p. 74). Assim, a emergência do encontro pode estabelecer outra consistência ao campo de ação de saberes distintos: suas disposições e seus deslocamentos.

Benedito Nunes (2010) direciona a distinção de três tipos de relações entre literatura e filosofia: a disciplinar, a supradisciplinar e a transacional. Para a primeira relação, a disciplinar, Nunes discorre sobre a apresentação unívoca dessa vinculação entre as duas áreas como universos e identificações conceitualmente apartadas e com atuações previamente delimitadas. Portanto, nesse tipo de relação se determina antecipadamente o raio de ação da filosofia e da literatura. A filosofia mantém os seus atributos e características como: lançar conceitos acerca de propriedades estéticas da literatura; realizar indagações e questionamentos sobre propostas temáticas contidas nas obras literárias; propiciar o arrolamento de um sistema literário ou o estudo de um conjunto da produção literária etc. De outra parte, a literatura se efetiva em suas características artísticas, estéticas, ficcionais e linguísticas, mas traz em sua interioridade diversos tópicos que podem abrir uma dimensão de conhecimento do mundo, de indagação da existência, de descoberta intelectual etc.

Já para o segundo tipo de relação entre literatura e filosofia, a supradisciplinar, o crítico aponta a possibilidade da inclusão de uma área à outra, isto é, a realização de uma espécie de atividade ou de texto misto ou híbrido. Nessa modalidade de conexão o texto filosófico se compõe abundantemente de recursos caros à literatura, e a escrita literária se consolida por meio de inflexões da tradição filosófica. Nunes aponta como exemplo algumas grandes obras nascidas dessa configuração, como *De rerum natura*,

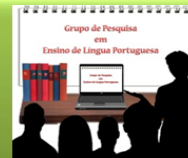


de Lucrécio (exposição acerca das teorias de Epicuro, escrita em versos hexâmetros), e **Fausto**, de Goethe (poema trágico, que, dentre outros aspectos, indaga sobre os limites do conhecimento humano). No entanto, o crítico ressalta a dificuldade do estabelecimento de hierarquias nessa tarefa supradisciplinar, pois literatura e filosofia atuam com pressupostos diferentes, e, de outra parte, pontua a complexidade exigida para a dupla função de poeta-filósofo ou filósofo-poeta.

Por último, Nunes discorre acerca da relação transacional como um horizonte do encontro: “É o movimento de ir de uma a outra, portanto separadas, cada qual na sua própria identidade, sem que cada qual esteja acima ou abaixo de sua parceira [...]. A relação transacional é uma relação de proximidade na distância.” (NUNES, 2010, p. 13). Assim, haveria a união transitória dos dois universos distintos, porém observadas as principais especificidades de cada um deles. Para tal, Nunes propõe a linguagem como meio transacional pelo qual se daria essa aproximação, pois nela estariam alguns pontos de intersecção dos universos da literatura e da filosofia.

Nunes distingue a detecção dos anteparos poéticos ou retóricos adotados por filósofos (os contrafortes dos circunlóquios, das paronomásias, da diversidade de gêneros textuais etc.) como formas de persuadir limiares à literatura. Por outro lado, o ensaísta destaca que um texto literário se aproximaria do patamar filosófico ao permitir ao escritor e ao leitor uma: “[...] interpretação compreensiva de si mesmo como ser no mundo.” (NUNES, 2010, p. 17). Desse modo, embora a compreensão seja mais próxima do ato de mostrar (literário) do que da instituição de proposições (filosófico), ela proporciona esse avizinhar-se à filosofia, porém, por um caminho “pré-teórico”. O trânsito realizado pela linguagem possibilitaria a permeabilidade da literatura e da filosofia, ou seja, na linguagem estariam os interstícios de um antigo parentesco desses dois saberes diante de descobrimentos noéticos e dinoéticos, como pontuaria o filósofo, poeta, compositor e crítico literário Antonio Cicero (2012).

Na linguagem se dão, muitas vezes, os impasses tanto no estudo filosófico como na escrita literária, isto é, momentos de perplexidade ou de hesitação em que não há a visibilidade de uma saída ou solução dos problemas nos níveis conceituais, operacionais e linguísticos. Portanto, em algumas situações complexas a tarefa da travessia científica e artística é também signica. Para ilustrar, podemos situar um momento de “impasse” na poesia ortônima de Fernando Pessoa, em “Tenho tanto sentimento”:



Tenho tanto sentimento  
Que é frequente persuadir-me  
De que sou sentimental,  
Mas reconheço, ao medir-me,  
Que tudo isso é pensamento,  
Que não senti afinal.

Temos, todos que vivemos,  
Uma vida que é vivida  
E outra vida que é pensada,  
E a única vida que temos  
É essa que é dividida  
Entre a verdadeira e a errada [...] (PESSOA, 1981, p. 217).

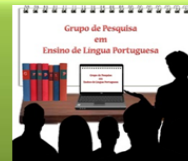
No poema, a condução lógica do movimento de composição lírica levaria à oposição básica e binária de “vida verdadeira” e “vida falsa”. No entanto, o texto pessoano amplia o deslocamento da construção poética para “vida errada”, isto é, altera o percurso do caráter antagônico anterior ao acrescentar a imprevisível vivência “errática” do pensar.

Por intermédio da linguagem, explora-se a possibilidade de se estabelecer juízos, críticas, reflexões acerca de determinado tema como uma condução e condição gradual e progressiva do encontro da literatura e da filosofia. Dentre alguns tópicos comuns ao universo literário e filosófico e aos três tipos de relações distinguidas por Benedito Nunes, destacamos a dimensão trágica, a experiência estética da existência e alguns caracteres temporais da experiência (tematização do tempo).

Diante da recorrência de situações momentâneas de impasse conceitual, existencial e ontológico na elaboração de textos literários e no desenvolvimento dos estudos literários, e, por outro lado, da proposição de fronteiras permeáveis dos saberes, das ciências e das artes, este artigo procura apresentar uma leitura e um exame acerca do imbricamento entre Literatura e Filosofia. Mais detidamente, na literatura portuguesa contemporânea, em contos de António Bracinha Vieira; e, em especial, no conto “Eôs”, do livro **Sete contos de fúria**.

## **2 TEMPO, TEMA, MITO**

Comumente, o tempo é atribuído a uma gama enorme de diversas significações conforme os contextos em que o termo se relaciona, como, por exemplo, às acepções: de duração das coisas e dos seres; de sucessão cronológica de fatos ou eventos; de



momento propício ou oportuno; de fase ou período, associado às perspectivas sociais e culturais de um sujeito e, posteriormente, integrado à projeção desse sujeito sobre um determinado objeto; de época característica ou predominante; de condições meteorológicas e atmosféricas etc.

No universo literário, dentre os elementos que compõem a escrita de um texto narrativo, destaca-se a grande importância dada à construção do componente tempo. Devido à complexidade de sua constituição, à preeminência de sua participação e à propagação difusa em várias camadas, a construção do elemento tempo, muitas vezes, sobressai-se como um dos grandes cuidados necessários à escritora e ao escritor para uma boa realização da feitura textual. Ao criar o tempo ficcional, conjugam-se escolhas de feição estética e opções de caráter ontológico, que conduzem ao trabalho de intermediação e comparação entre a expressão transitória e contingente da vida e a manifestação elástica e contínua de um sistema cultural e social, como pontua Massaud Moisés:

A explicação, que demandaria uma série de considerações de ordem literária e filosófica, pode ser sumariada no seguinte: criando o tempo, o homem nutre a sensação de superar a brevidade da existência, e de identificar-se, demiurgicamente, com o tempo cósmico, que permanece para sempre, indiferente à finitude da vida humana; gerando o tempo, o ficcionista alimenta a ilusão de imobilizá-lo ou de transcendê-lo. Basta isso para nos alertar acerca da fundamental relevância da categoria “tempo” nas obras de ficção. (MOISÉS, 1977, p. 101).

Assim, concorde à exposição de Moisés, o elemento tempo na obra ficcional amalgamaria o teimoso suspiro da existência (extra) ordinária à exteriorização (in) consonante e (des) harmônica das tentativas de configuração artística de um todo social, cultural, cósmico e/ou universal. Não obstante, interfacial a esse esforço, dispõem-se a tarefa de compor os tempos literários necessários à *diegese* e ao discurso, isto é, respectivamente, às dimensões da fábula (história, *story*) e da narração (construção, trama, *plot*). Vitor Manuel Aguiar de Aguiar e Silva pontua acerca do caráter interno da *diegese* ao andamento do tempo:

O tempo da *diegese* está delimitado e caracterizado por indicações estritamente cronológicas relativas ao calendário do ano civil – anos, meses, dias, horas –, por informações ligadas ainda a este calendário, mas apresentando sobretudo um significado cósmico – ritmo das estações, ritmo dos dias e das noites –, por dados concernentes a uma determinada época histórica, etc. (AGUIAR E SILVA, 1979, p. 291-292).





Destarte, o tempo diegético possibilita, geralmente, a aferição de sua extensão e alcance de acordo com algum tipo de baliza indicativa de uma convenção astronômica, social, cultural, tradicional. De outra parte, o tempo do discurso configura-se pelo seu aspecto variável e aleatório (AGUIAR E SILVA, 1979), pois está associado a fatores bastante díspares como: sucessão de frases e palavras, paginação, disposição tipográfica, tipo de letra, velocidade de escrita, velocidade de leitura *et cetera*. Além disso, pode ocorrer a profusão de anacronias, ou seja, as divergências entre a sucessão dos eventos da *diegese* e a disposição dos acontecimentos no discurso.

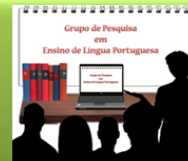
Ademais da inserção obrigatória do tempo como elemento constitutivo intrínseco ao ato de engendrar a construção da narração, também é facultada a possibilidade do tempo ser incluído na proposição do assunto a ser tratado. Nesse caminho, tem-se a disposição dos elementos tema e os motivos. Arnaldo Franco Júnior define a centralidade do tema e a sua segmentação em motivos:

**Tema** – É o assunto central abordado **dramaticamente** pela narrativa, ou seja, é o assunto que abraça o conflito dramático nuclear da história narrada pelo texto narrativo. [...] **Motivos** – Como já vimos, **motivos** são subtemas ligados ao tema e vinculados ao desenvolvimento da história e ao conflito dramático. (FRANCO JÚNIOR, 2009, p. 44, grifo do autor).

Desse modo, Franco Júnior pontua os motivos como unidades temáticas mínimas, e caracteriza o tema como o elemento capaz de reunir a totalidade do conflito dramático na narrativa. Assim sendo, chegamos à possibilidade da fixação da tematização do tempo em contos, crônicas, epopeias e romances. Em **Ensaios filosóficos** (2010), Benedito Nunes discorre acerca da importância e das modalidades de presença do tempo em obras literárias, e, pondera sobre a versatilidade temporal nas narrativas, como no item tematização do tempo:

**Tematização do tempo** - Culminância da versatilidade temporal, a integração reflexiva do tempo à matéria do romance, principalmente através do cronotopo do fluxo, mas numa linha temática, vai ao encontro do tratamento privilegiado que essa categoria recebe das filosofias mais próximas da Literatura, como as de Bergson e Heidegger. (NUNES, 2010, p. 348, grifo do autor).

Nessa direção, Nunes estabelece um dos acmes da possibilidade de mobilidade da laboração temporal na narrativa literária: a dinâmica da qual o tempo se configura



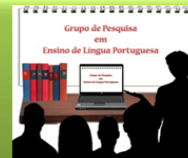
também como substância “material” básica de uma literatura de ficção. Além do mais, o ensaísta, Benedito Nunes (2010), situa um relacionamento comum à Literatura e à Filosofia, em alguns princípios fundamentais das obras de Bergson (a prerrogativa da intuição na apreciação imediata e na compreensão direta da realidade) e de Heidegger (o movimento de temporalização). Prosseguindo nessa vereda, destacamos a precedência dada ao pensamento heideggeriano nos estudos de Nunes, em **O tempo na narrativa** (2013), sobre a incidência do deslocamento e da unidade temporal:

O movimento de transcendência, que vai do futuro como possibilidade ao passado e ao presente, sem que essas dimensões possam separar-se, é a **temporalidade** na acepção própria da palavra, origem das diversas espécies de tempo, e que faz do homem um ser histórico. Daí dizer Heidegger que o existente humano não está no tempo: ele se **temporaliza**. [...] Essa dialética da **temporalização**, espécie de *concordia discors*, de concordância discordante entre presente, passado e futuro, nos planos individual, cultural e histórico da existência humana, é a incidência comum às várias direções da tematização do tempo [...]. (NUNES, 2013, p. 58, grifo do autor).

Nunes aponta a temporalidade como um movimento de unidade entre períodos de duração (passado, presente, futuro) que se enlaça à historicidade do ser humano como agente-paciente da transformação temporal. Assim, por meio do diálogo interdisciplinar entre Literatura e Filosofia, dá-se o encontro do tempo como elemento tema-matéria da narrativa literária (tematização do tempo) com o tempo como tópico e proposição filosófica (temporalidade).

Salientamos, também, a demarcação temporal que ocorre na obra ficcional por intermédio do entrelaçamento da trama literária à dimensão mitológica. Ao discorrer sobre a intersecção dos estratos da narrativa literária e do universo mitológico, Benedito Nunes (2013) exemplifica a unicidade e a continuidade temporal realizada pelo mito em obras de Thomas Mann, Johann Goethe e James Joyce, e expõe algumas características desses contornos do enlace tempo/mito na literatura:

Outro limite temporal na arte de narrar, transubjetivo e impessoal, é alcançado quando o romance estende seu enredo ao plano dos mitos. [...] A rigor não há um **tempo mítico**, porque o mito, história sagrada do cosmos, do homem, das coisas e da cultura, abole a sucessão temporal. O que quer que o mito narre, ele sempre conta o que se produziu num tempo único que ele mesmo instaura, e no qual aquilo que uma vez aconteceu continua se produzindo toda vez que é narrado. Será mais correto dizer que o mito relata um acontecimento genérico que não cessa de produzir-se: uma origem coletiva [...] que se insinua na linha mutável da vida individual. (NUNES, 2013, p. 63-64, grifo do autor).

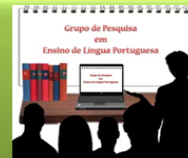


Desse modo, essa delimitação temporal traz outras implicações na construção narrativa: a recorrência a instâncias de referências universais; a mistura e a recombinação de passado, presente e futuro; a releitura dos arquétipos sob novas medidas; a reprodução diferenciada de efeitos de acontecimentos ancestrais etc. Portanto, chegamos a outro parâmetro acerca das relações temporais: a composição que se dá por meio de uma articulação contínua entre o mito original, a escrita literária e os contextos sociais e culturais (NUNES, 2013), isto é, como se fosse uma pauta que se atualiza constantemente.

Por fim, complementando as proposições anteriores acerca do tempo, destacamos a dimensão trágica nas obras literárias e em reflexões filosóficas acerca da existência. Abbagnano (2012) expõe diversas nuances do conceito de trágico debatido pelos filósofos. Salienta, primeiramente, enquanto forma de arte (com a tragédia), a concepção aristotélica, da qual o trágico seria uma representação de ações que ocasionam piedade e terror, e incitam a catarse. Na avaliação de Jaeger, o trágico é disposto em conformidade à duração precária da felicidade e da inerência do ser humano à instabilidade. Depois, Abbagnano (2012) evidencia alguns exames acerca do trágico relacionados à existência humana e ao mundo. Dentre eles, Schopenhauer, Nietzsche e Pareyson. Schopenhauer acentua o caráter terrificante da existência como uma representação trágica da vida, implicando a resignação ou o desespero como atitudes possíveis. Enquanto Nietzsche vislumbrava a possibilidade de se aceitar e transfigurar a especificidade trágica da existência por meio da arte ou da vontade de potência, enfatizando o domínio do horrível pela sua transformação em algo sublime. Para tal, tomava como parâmetro a sociedade grega ática. De outra parte, Pareyson sinaliza o pensamento trágico em associação a um caráter fundamental de tudo o que é real, a contradição. Pareyson nota que a contradição é o princípio da realidade e, também, o fundamento assombroso da liberdade.

### **3 IMPASSES**

Em algumas formas de expressão e interpretação do mundo ocorrem momentos prementes em que a simultaneidade de outros exames ou de outras leituras se impõe, à revelia de uma constituição essencial de uma determinada área, disciplina ou segmento



dos saberes e das ciências. Assim, diante de situações existenciais complexas e de problemas epistemológicos intrincados, arrogam-se novas configurações disciplinares na prática científica e na compreensão social e cultural dos problemas. Destarte, os universos pelos quais orbitam e arbitram literatura e filosofia também constantemente chegam a um impasse. Talvez aquela situação difícil do poeta itabirano, Drummond (2002, p. 27): “O tempo pobre, o poeta pobre / fundem-se no mesmo impasse”. Neste ínterim, são muitas as denominações e os prismas nos quais se cruzam dificilmente os caminhos das ciências, dos saberes e das artes: impasse, aporia, enigma do mundo, antinomia, problemas, paradoxo etc. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira aponta três significados iniciais para definição de aporia:

1. Filos. Dificuldade de ordem racional, que parece decorrer exclusivamente de um raciocínio ou do conteúdo dele.
2. Hist. Filos. Conflito entre opiniões, contrárias e igualmente concludentes, em resposta a uma mesma questão.
3. E. Ling. Figura pela qual o orador finge hesitar, ter dúvidas, na escolha de uma expressão, de um rumo para o discurso (FERREIRA, 2004).

Inicialmente, Ferreira destaca, na área da Filosofia, a complexidade, a complicação em que pode se enveredar um encadeamento de juízos ou pensamentos. Adiante, na disciplina ou segmento de História da Filosofia, o filólogo salienta o choque entre diferentes, porém, válidos, modos de pensar acerca de um assunto ou demanda conflituosa. Por último, o lexicógrafo evidencia, na área de Estudos da Linguagem, a utilização de figura (para realizar uma fuga à norma por meio de uma alteração semântica ou para dar mais ênfase e beleza ao enunciado) com o fim de realizar uma simulação ou um fingimento numa determinada elaboração textual ou discursiva. Talvez, seja o caso da invenção sincera do “tempo pobre” do poeta itabirano.

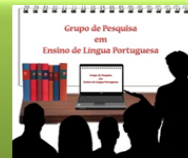
Já Antoine Compagnon ressalta o caráter aporético da teoria da literatura: “A aporia resulta, sem dúvida, da contradição entre dois pontos de vista possíveis e igualmente legítimos; do ponto de vista contextual (histórico, psicológico, sociológico, institucional) e ponto de vista textual (linguístico).” (COMPAGNON, 2012, p. 30). Em **Demônio da teoria: literatura e senso comum**, Compagnon busca teses, *a priori*, extremas e opostas acerca de concepções ou avaliações sobre determinado assunto. Com esse levantamento de perspectivas diferentes, o teórico propõe o procedimento de entrecruzamento das posições contrárias e de reflexão sobre suas limitações e seus benefícios.



Sob a constatação de algumas limitações insolúveis da ciência e da filosofia, como o caráter provisório e peregrino das “verdades” e “descobertas” científicas, o filósofo João Constâncio (2013) realiza uma reflexão acerca das dimensões de perguntas recorrentes da filosofia, como uma explicação sobre a origem do universo e o propósito de sua existência. Para tal, debate a expressão “enigma do mundo” exposta sob a perspectiva pessimista de Schopenhauer e retornada sob o ponto de vista afirmativo de Nietzsche. O enigma do mundo também estaria nessa situação difícil ou embaraçosa como um dos grandes problemas que mais interessam à filosofia. Constâncio indica na perspectiva do autor de **O mundo como vontade e representação** (2005), a predominância de se estabelecer a origem da existência do universo e o fim a que se visa como uma escrita enigmática ou secreta, “um texto cifrado” (2013), no qual não existe um motivo para sua existência. De outra parte, Constâncio sinaliza no ponto de vista do criador de **A gaia ciência** (1986) a preponderância da libertação desse tipo de indagação, por meio da afirmação dos caracteres ambíguos e incertos da existência, e por intermédio de uma composição entre a criticidade científico-filosófica e a aquiescência artística.

Nicola Abbagnano, em **Dicionário de filosofia** (1998), aponta o percurso da aceção de “enigma”, a partir das últimas décadas do século XIX, deslocando-a e a contrapondo a noção de “problema”:

Na literatura filosófica dos últimos decênios do séc. XIX deu-se o nome de E. do mundo aos problemas que, não tendo sido resolvidos pela ciência, eram considerados insolúveis. Em 1880, o fisiologista alemão E. Du Bois-Reymond enumerava **Sete E. do mundo**-. 1ª a origem da matéria e da força; 2ª a origem do movimento; 3ª o surgimento da vida; 4ª a ordem finalista da natureza; 5ª o surgimento da sensibilidade e da consciência; 6ª a origem do pensamento racional e da linguagem; 7ª a liberdade da vontade. Diante desses E., Du Bois-Reymond achava que se devesse dizer não só *ignoramus* [ignoramos], mas também um *ignorabimus* [ignoraremos]. Alguns anos depois, o biólogo Ernst Haeckel, numa obra de enorme difusão, intitulada *Os E. do mundo* (1899), proclamava que aqueles E. tinham sido resolvidos pelo materialismo evolucionista (v. MATERIALISMO). Embora essa palavra até hoje seja empregada com fins retóricos, tornou-se imprópria para exprimir a atitude do homem moderno em face das limitações ou da imperfeição do seu conhecimento do mundo. E. significa propriamente “adivinhação”, e a expressão E. do mundo parece indicar que o mundo, como um gigantesco jogo de adivinha, só tem uma solução que, uma vez encontrada, eliminaria todos os problemas. O que, por certo, é uma visão bastante pueril, pois o mundo não tem E., nem no plural nem no singular, mas só **problemas** para os quais existem soluções mais ou menos adequadas, nunca definitivas e sempre sujeitas a revisões. (ABBAGNANO, 1998, p. 333, grifo do autor).

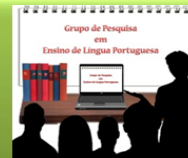


Inicialmente, Abbagnano destaca o itinerário da denominação de parte das situações de difícil ou impossível resolução nas quais a ciência se depara. Tais situações eram nomeadas como “enigma do mundo”. Para tal, o filósofo aponta os enigmas do mundo sugeridos por Du Bois-Reymond, relacionados a algumas questões fundamentais acerca da origem e funcionamento do universo, da vida, da consciência; e destaca a sugestão de se fazer uma suspensão temporal necessária sobre o desvendamento dessas indagações. Adiante, Abbagnano situa nesse percurso as proposições do biólogo Haeckel, que advogava a resolução das irresoluções pelo materialismo evolucionista. De outra parte, Abbagnano toca no ponto da impropriedade vocabular do termo “enigma”, pois estaria situado em esferas ou domínios associados a faculdades divinatórias ou a aspectos lúdicos, além da associação da expressão à personificação do “mundo”. Assim, o filósofo propõe a substituição vocabular de “enigma do mundo” por “problemas” e situa essa discussão paradoxal à adequação temporária e a novas conformações da ciência por meio de alterações constantes e contínuas de “problemas”.

#### 4 DELINEAMENTOS BIOGRÁFICOS E LITERÁRIOS

António Manuel Bracinha Vieira possui uma vasta produção que transita por diferentes segmentos de atividades nas ciências, nas artes, e na literatura. Publicou diversas obras de ficção e de ensaios, e lançou livros sobre Etologia animal e humana e acerca da Biologia evolutiva, continuamente enfatizando a importância e a riqueza dos diálogos interdisciplinares. É médico psiquiatra; professor da Universidade Nova de Lisboa; fundador da Sociedade Portuguesa de Etologia; membro do Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa; membro das Áreas de Investigação “Filosofia da Biologia” e “História e Filosofia da Medicina”; pesquisador das linhas de investigação de “Filosofia das Ciências da Vida” e “Filosofia das Ciências Humanas”; e integrante dos projetos “Epistemologia da Medicina”, “A Imagem na Ciência e na Arte”, “O Protágoras de Platão” (CFCUL, 2014).

Vieira alterna seus trabalhos com Etologia, Antropologia, Medicina e Biologia com obras literárias e com a produção de ensaios. Dentre as obras do campo da Biologia, destaca-se **A evolução do darwinismo** (2009), que recoloca conceitos e aplicações das teorias de Charles Darwin, reestabelece uma conexão com parte do contexto da obra darwiniana e enfatiza a diretriz de integração entre os diversos ramos



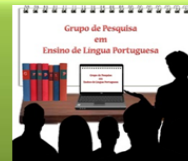
das ciências (VIEIRA, 2009, p. 11): “Darwin foi um cientista multi e interdisciplinar por excelência, e o darwinismo, após um século e meio de percurso, alargou e animou em rede a unidade das ciências da natureza.”. Já em meio à escrita de ensaios, Vieira transita pelos universos da História, Artes Plásticas, Filosofia e Estudos Literários, dos quais ressaltamos a produção em aforismos da obra **Ensaio sobre o termo da História** (1994).

Quanto à produção literária, Vieira publicou romances, novela e contos (CFCUL, 2014). Dentre os romances, tem-se o **Fim de império** (2008), metanarrativa acerca das guerras coloniais; **Doutor Fausto** (2013), releitura e diálogo com os Faustos do mito germânico, de Goethe, Paul Valéry, Thomas Mann e Fernando Pessoa; e **O regresso de Penélope** (2000), que subverte a epopeia **Odisseia**, de Homero, ao tratar do retorno de Penélope e das dificuldades pelas quais passa a protagonista (FERREIRA, 2004). Para a escrita dos contos, Vieira lançou os livros **Dissonâncias: contos** (1999); **Sete contos de fúria** (2002) e **Contos com monstros** (2001), trabalhos de uma escrita densa e elaborada, da qual se destaca o rearranjo de personagens mitológicas e/ou a sua exaustão junto à sociedade contemporânea. De outra parte, essas narrativas curtas apontam um ceticismo frente ao deslumbramento dos personagens em suas buscas ambiciosas por um tesouro ancestral, uma descoberta científica, uma situação de agradável conforto e inércia etc.

## 5 A FAINA NOS CONTOS DE FÚRIA

O livro **Sete contos de fúria**, de António Vieira (2002), é composto de sete contos: “O grande luto”, “Névoa sobre as origens”, “Eôs”, “O mosteiro”, “A undécima praga”, “Vida e morte de Argos” e “A restituição”. Essas narrativas estão dispostas sob alguns alicerces comuns quanto à temática; à linguagem; às referências e menções, e à necessidade de informações prévias do leitor para compreensão das tramas; à correlação temporal; à presença do inabitual e, às vezes, do insólito; à constância de epígrafes introdutórias aos contos.

Inicialmente, podemos destacar a grande frequência da proposição do declínio e do redirecionamento dos anseios e desejos que movem os protagonistas. Por exemplo, em “O grande luto”, um astrônomo, Efraim, por meio da lente do telescópio Hale, consegue descobrir em remotas distâncias o que pensa ser o corpo de Yhwh, o cadáver



de Deus. Não obstante, Efraim refreia o seu entusiasmo habitual pelo seu trabalho e passa a alimentar uma agonia por conta da sua descoberta:

O único saber certo, demolidor, ele o detinha: queria escondê-lo dos outros e guardá-lo em segredo, com a insuportável carga que encerrava. Isso o tornava criatura singular entre todas, titânica por dever suportar tal fardo. Escolhido entre os humanos, fora-o decerto: tornara-se num momento, senhor absoluto da verdade, desvendara as razões da não-razão da Coisa. (VIEIRA, 2002, p. 17).

Assim, podemos constatar o declínio e/ou o redirecionamento dos anseios e desejos que movem os personagens principais. Quando o astrônomo, que outrora nutria especial dedicação ao seu trabalho, torna-se refém da sua descoberta, espécie de Prometeu às avessas, preso a sua megalomania.

O esmero da elaboração da linguagem adotada na escrita dos contos pode ser direcionada ao título do livro **Sete contos de fúria**. Porém, elaborada de forma diversa ao que se visualiza por fúria (ira, raiva, ódio), indo ao encontro dos paradigmas de inspiração, estro, entusiasmo. Paulo Franchetti estabelece uma conexão com a série literária portuguesa ao relacionar a escrita de Vieira aos apelos de Camões:

A fúria que denomina estas histórias é de outra ordem. Os contos são vaticínios, e a referência, num autor português, é explícita: a fúria que Camões pedia para si, ‘grande e sonora’, contraposta à ‘fruta ruda’ e à ‘agreste avena’. O épico, aliás, é uma denominação que dá conta de importantes características deste livro, quais sejam a elevação da linguagem e o anseio de universalidade dos temas. (FRANCHETTI, 2002).

Nessa relação vemos a diversificação dos elos da sucessão canônica restabelecida de maneira vária. Na obra **Os lusíadas**, de Camões, no “Canto I”, Invocação, estrofe cinco, tem-se:

Dai-me uma fúria grande e sonora,  
E não de agreste avena ou flauta ruda,  
Mas de tuba canora e belicosa,  
Que o peito acende e a cor ao gesto muda;  
Dai-me igual canto aos feitos da famosa  
Gente vossa, que a Marte tanto ajuda;  
Que se espalhe e se cante no universo,  
Se tão sublime preço cabe em verso. (CAMÕES, 1986, p. 30)

No livro de Vieira ocorrerá a manutenção da elevação da linguagem, mas, opostamente, inverte-se o lugar de onde fala o poeta, o escritor. Camões, na maior parte



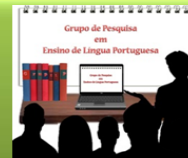


das vezes, coloca-se como porta-voz dos valores lusitanos medievais e renascentistas. Vieira adota ora a exposição melancólica da derrocada dos personagens e o esvaziamento do encanto mítico, ora o comprazimento da manifestação do gracejo e/ou do escárnio.

Item de fundamental importância para a realização de parte das virtualidades da narrativa de Vieira é a associação a referências e menções a nomes de divindades, ritos, locais sagrados, arquétipos. Podemos listar alguns dos personagens do conto “Eôs”: Títonos, Eôs, Afrodite, Astreu, Memnon, Oríon, Ganímedes, Lampos, Faetonte, Clíto, Céfalos. E menções à: Afrodite, Medusa, Noite, Vênus, Terra, Eros, Apolo, Orfeu, Caos, Sorte, Cérbero, Stix. Estas figuras mitológicas estão integradas às narrativas gregas e romanas **Ilíada** e **Odisséia**, de Homero (2001, 1950); **Eneida**, de Virgílio (1994); **Metamorfoses**, de Ovídio (1983); **Teogonia**, de Hesíodo (1995); e ao tratado mitográfico **Biblioteca mitológica**, de Apolodoro (1993).

Decorrente do item anterior é a correspondência temporal que ocorre nos contos. Pois, devido à reiteração da presença de personagens, entidades e deidades antigas no tempo presente, transcorre a repetição de uma origem e a reprodução de um efeito e de um eco lançado milenarmente. Benedito Nunes, ao discorrer sobre a interpenetração do texto de Homero na obra de James Joyce, disserta: “Esse enquadramento alegórico, colocando a existência humana, situada historicamente, no horizonte de um passado inesgotável que cada instante da ação reflete, enfeixa uma imagem temporal de caráter cíclico do cosmos e da cultura [...]” (NUNES, 2013, p. 65). Portanto, em alguns casos, a semelhança e/ou repetição da estrutura composta por invariantes pelas quais passam personagens mitológicos ancestrais em tempos atuais leva a uma dupla leitura. Isto é, primeiramente, a proposição da permanência de imagens dos padrões do inconsciente coletivo no mundo contemporâneo; e, posteriormente, sob a gravitação da historicidade, a releitura coetânea dos arquétipos incidindo pesadamente no plano individual.

A presença do incomum e do extraordinário no livro (VIEIRA, 2002) se faz sentir nos desígnios impostos ao desenvolvimento das tramas nas narrativas. Por exemplo, no conto “A restituição”, dá-se a busca da sepultura do Deus Osíris por geólogos para que fosse feita a devolução do seu pênis perdido/decepado e encontrado no sítio arqueológico de Saqqara, no Egito. Já, em “A undécima praga”, ocorre a trajetória dos estudos de pesquisadores que investigam a calamidade da propagação de uma epidemia de uma doença mortal, a qual contagia apenas populações monoteístas do



planeta.

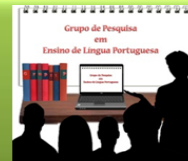
As epígrafes (2002) introdutórias aos contos apontam caminhos às indagações existenciais e também às trilhas metalinguísticas estabelecidas nas narrativas. São epígrafes de romancistas, poetas e filósofos, respectivamente, de Proust, Nietzsche, Kierkegaard, Valéry, Pascal, Kafka, Blanchot, Melville. De acordo com Franchetti (2002) “[...] as epígrafes que abrem o volume e cada um dos contos sugerem uma escrita da espécie da glosa, isto é, do desenvolvimento exemplar de uma frase ou idéia alheia.”. Nessa direção, pode-se vislumbrar que Vieira toma como mote algumas asserções universais emblemáticas, das quais destacamos a epígrafe que menciona um fragmento do **Diário**, de Kafka, no conto “A undécima praga”: “Só vaga esperança vive, mas não mais do que vivem as inscrições nos túmulos”. (VIEIRA, 2002, p. 87). Na narrativa, um cientista que consegue desvendar a charada do funcionamento da epidemia da doença, ironicamente, torna-se a derradeira vítima: “[...] o decifrador do enigma da doença era assim a sua derradeira vítima, perecendo com ela.” (VIEIRA, 2002, p. 129). De tal modo, as epígrafes se apresentam como uma antecâmara dos contos.

## 6 UNICIDADE MÍTICO-TEMPORAL

“Eôs” (VIEIRA, 2002), título do terceiro conto do livro, remete à deusa grega Eôs (*Hóς*), e, na versão romana, à deusa Aurora (*Aurora*). Além disso, o termo alude às ideias de brilho e de claridade (BRANDÃO, 1986). Além de extraordinária beleza, Eôs possuía dedos cor-de-rosa e dispunha asas nos pés e também nos ombros. Era filha da titânide Téia e do titã Hipérion, conforme composto na poesia didática genealógica de Hesíodo, que expressava a progênie das deidades gregas:

Téia gerou o grande Sol, a Lua brilhante  
e Aurora que brilha a todos nós sobreterrâneos  
e aos Deuses imortais que têm o céu amplo,  
gerou-os submetida a Hipérion em amor. (HESÍODO, 2003, p. 127).

A deusa era encarregada de fazer a abertura das portas do céu para a passagem do carro do deus Hélio pelas manhãs e ao entardecer. Juntamente com seus irmãos, Hélio (Sol) e Selene (Lua), eram considerados os deuses celestes e astrais, as chamadas

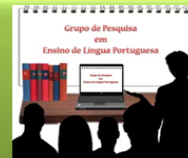


divindades siderais (KERÉNYI, 1993).

Eôs era marcada pelo castigo que sofrera da deusa Afrodite por haver se unido amorosamente ao deus Ares. Sua punição era a de seduzir sucessivamente jovens em paixões temporárias, como Céfalos, Oríon e outros. Isto é, foi penalizada com a insatisfação eterna. Entretanto, Eôs tenta romper o circuito da sua maldição quando se apaixona por Títonos (*Tιθωνός*), filho de Estrimo e de Laomedonte, rei de Tróia. A deusa do amanhecer pede a Zeus (*Ζεύς*) para que dê a imortalidade a Títonos. Concedida a imortalidade, Eôs vive uma relação amorosa com ele e tem filhos. Contudo, o presente não fora completo, Títonos não recebera a juventude eterna e envelhece indefinidamente (BRANDÃO, 1986). Para encerrar o contínuo sofrimento de Títonos, ele é transformado em cigarra.

No conto de Vieira (2002) destacam-se a tematização do tempo na trama da narrativa (a imortalidade senil); a temporalização dos personagens (o concerto e o desconcerto da evolução histórica dos personagens); o entrelaçamento da trama literária à dimensão mitológica [a (des) harmonia resultante da simultaneidade dos dois “tempos”, o mitológico e o diegético]; e a tragicidade no tecido literário (a precariedade da felicidade e a sucessão contraditória dos fatos). Há um deslocamento da fábula imemorial de Eôs e Títonos para um período situado entre o final do século XIX e o final do século XX. De outra parte, há um redirecionamento da atuação dos personagens e daquilo que eles representavam. Tanto que o transporte de personagens mitológicos para períodos contemporâneos leva a um acirramento de algumas características, como discorre Franchetti (2002): “É certo que a presença de monstros e deuses materializam o tema do poder desmesurado e da opressão.”

O corpo de Eôs toma os tons e as cores do poente e da aurora, e permanece a sua imortalidade. Porém, dá-se maior acento às suas características de mulher fatal (VIEIRA, 2002): “bela”, “luminosa”, “sensual”, “enigmática”, “fogosa”, “impávida”. Caso de maior modificação se produz pela analogia realizada em relação a Zeus (rei dos deuses olímpicos e pai divino). No conto, embora imortal, ele é designado pelo nome de Suze (um anagrama) e é representado como um poderoso empresário da indústria de armas desprovido de escrúpulos. Ao passo que Títonos é concebido, inicialmente, como um jovem quase anônimo, solitário, belo, tímido e preso ao palácio de Eôs. Apesar dessas e outras alterações no conto de Vieira, o infortúnio de Títonos e de Eôs é o mesmo em relação à narrativa primordial, ou seja, a inevitabilidade do envelhecimento



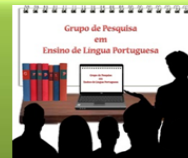
infindo de Títonos e a fatalidade da insaciabilidade de Eôs.

Destacamos no conto as formas pelas quais o personagem Títonos é associado ao elemento tempo e trespassado por ele. O conto apresenta a “evolução” da vida de Títonos quanto ao escoamento do tempo por intermédio das seguintes analogias: “tempo-cascata” (juventude), “tempo-remanso” (maturidade) e “clepsidra esvaziada” (decrepitude). O estabelecimento das relações do personagem com o transcorrer do tempo é expresso de forma contundente no fragmento em que se dá uma tomada de consciência de Títonos, constituindo seu problema central, o seu grande impasse “Tomava enfim Títonos consciência trágica do tempo: sabia-o agora correr, corrodente, por si e dentro de si, dos seus órgãos, da sua memória, como a água de um rio que o conduzia, e aos seres da natureza, ao mar da morte.” (VIEIRA, 2002, p. 61). Nesse segmento, realiza-se a comparação por meio dos termos “água” e “rio” para a confrontação do universo que impele a viver com o horizonte que conduz ao conhecer. Os vocábulos “água” e “rio” milenarmente são símbolos (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2012), respectivamente, de fonte de vida e de retorno à indiferenciação (ao todo ou ao nada, à redenção ou à morte). Quer dizer, a mesma seiva que expressa a pujança da vitalidade pode conduzir ao conhecimento da finitude, daí a consciência trágica da existência.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

À maneira de palavras finais, podemos estabelecer que as sociedades contemporâneas são constituídas de uma composição bastante diversa àquela das sociedades ancestrais, quanto a aspectos consuetudinários e a instituições que vigem na vida social. Pois, nas sociedades contemporâneas os efeitos da secularização, do desencantamento do mundo e da globalização aceleram de forma exponencial as transformações das relações sociais e econômicas. No entanto, apesar da ruína e do extravio de vários fundamentos culturais da antiguidade, determinados arquétipos se reconfiguram no quadro de inserções simbólicas e/ou imagéticas nas obras literárias atuais. De outra ordem é a atualização emblemática dos mitos, que passa de forma mais exacerbada pela corrosão irônica e, muitas vezes, pela adoção anacrônica de imagens dos padrões do inconsciente coletivo.

Em suma, este trabalho tentou encaminhar uma reflexão e discussão acerca de



temas e indagações recorrentes aos estudos interdisciplinares. Para tal, apontou algumas possibilidades de se realizar uma intersecção entre os estudos literários e os estudos filosóficos. Assim, buscou-se levantar tópicos e proposições comuns a ambos universos, analisar e interpretar um corpus literário e levantar problemáticas inerentes à elaboração textual. De outra parte, este estudo procurou enfatizar o proveito e a felicidade do encontro, sem descaracterizar a constituição de cada área dos saberes.

## ENCUENTRO DE LA ESCRITA LITERARIA Y DE LA FILOSOFÍA

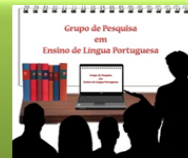
### RESUMEN

*El trabajo busca mencionar parte de las actividades del Proyecto de investigación A presença do pensamento filosófico na literatura portuguesa no início dos séculos XX e XXI, en particular, la presentación y la reflexión sobre algunos fundamentos y propuestas referentes a posibilidades de relación entre Literatura y Filosofía. Tales como: la perspectiva de intersección, por medio de una “Relação transaccional”, propuesta por Benedito Nunes (2010); la comprensión del mundo y de la vida que envuelva integradamente aspectos conceptuales, intuitivos y artísticos; la detección de proposiciones filosóficas en obras literarias y de la escrita literaria en textos filosóficos; la selección de tópicos como dimensión trágica, experiencia estética de la existencia; tematización del tempo. Para ilustrar la modalidad de la “Relação transaccional”, apuntamos el comentario del poema “Tenho tanto sentimento”, de Fernando Pessoa, y el examen del cuento “Eôs”, de António Bracinha Vieira.*

**Palabras-clave:** Literatura. Filosofía. Interdisciplinaridad.

### REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da Literatura**. Coimbra: Almedina, 1979.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- APOLODORO, **Biblioteca mitológica**. Tradução de J. G. Moreno. Madrid, Alianza Editorial, 1993.
- BRANDÃO, J. S. **Mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, 1986. v. 1.
- CAMÕES, L. V. **Os lusíadas**. São Paulo: Círculo do livro, 1986.
- CARVALHAL, T. F. **Literatura comparada**. São Paulo: Ática, 2001.



CENTRO DE FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA (CFCUL). **Antonio Bracinha Vieira**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em: <<http://cfcul.fc.ul.pt/equipa/abracinhavieira.php>>. Acesso em: 25 jun. 2104, às 18h15.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. Tradução de V. C. Silva. Rio de Janeiro: J. Olympio. 2012.

CÍCERO, A. **Poesia e filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Mourão. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001

CONSTÂNCIO, J. **Arte e nihilismo: Nietzsche e o enigma do mundo**. Lisboa: Tinta da China, 2013.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio**. São Paulo: Positivo, 2004.

FERREIRA, L. N. “A recepção dos temas clássicos na obra de Hélia Correa.” In: FERREIRA, J. R., DIAS, P. C. B. **Fluir perene: a cultura clássica em escritores portugueses contemporâneos**. Coimbra: Universidade de Coimbra. 2004.

FRANCHETTI, P. “A fúria de Camões”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 set. 2002. Jornal de resenhas. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/resenha/rs1409200212.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2014, às 17h55.

FRANCO JÚNIOR, A. “Operadores de leitura da narrativa”. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L.O. (Org.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009.

HESÍODO. **Teogonia, a origem dos deuses**. Tradução de J. Torrano. São Paulo: Iluminuras, 1995.

HOMERO. **Iliada**. Tradução de O. Mendes. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1950.

HOMERO. **Odisséia**. Tradução de C. A. Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

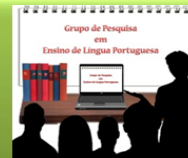
KERÉNYI, K. **Os deuses gregos**. Tradução de O. M. Cajado. São Paulo: Cultrix, 1993.

MOISÉS, M. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 1977.

NIETZSCHE, F. W. **A gaia ciência**. Tradução de M. Pugliesi, E. Bini e N. Paula Lima. Rio de Janeiro: Ediouro, 1986.

NUNES. B. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Loyola, 2013.

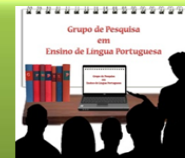
NUNES. B. **Ensaios filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



- OVIDIO. **As metamorfoses**. Tradução de São Paulo: Ediouro, 1983.
- PESSOA, F. **Mensagem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. Tradução de Jair Barbosa. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.
- VIEIRA, A. **A evolução do Darwinismo**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.
- VIEIRA, A. **Contos com monstros**. São Paulo: Globo, 2001.
- VIEIRA, A. **Dissonâncias: contos**. Lisboa: & etc, 1999.
- VIEIRA, A. **Doutor Fausto**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2013.
- VIEIRA, A. **Fim de império**. Porto: Asa, 2008.
- VIEIRA, A. **O regresso de Penélope**. Lisboa: Colibri, 2000.
- VIEIRA, A. **Sete contos de fúria**. São Paulo: Globo, 2002.
- VIRGÍLIO. **Eneida**. Tradução de D. Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994.

### **Como referenciar este artigo científico:**

DORNELES, Marcos Rogério Heck. Encontro da Escrita Literária e da Filosofia. In: DORNELES, Marcos Rogério Heck; FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho (Coords.). SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS, 1., 2014, Aquidauana; ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA, 1., 2014, Aquidauana. **Anais eletrônicos...** Aquidauana: MCElestine, 2015. p. 178-197.



## FILOSOFIA DOS CÃES E LITERATURA PICARESCA: do cinismo filosófico ao cinismo vulgar

Edelberto PAULI JÚNIOR<sup>1</sup>

### RESUMO

Seguindo a perspectiva aberta pelo Renascimento em seu afã de adaptar as filosofias pagãs ao mundo cristão, podem-se notar traços da filosofia cínica na prática literária de alguns escritores e intelectuais espanhóis dos séculos XVI e XVII. No período, a aproximação com a filosofia dos Cães se dá por meio da sátira menipéia, gênero literário que, ao misturar o sério e o cômico, acaba sendo o precursor do romance pícaro. Como o próprio nome indica, este tipo de sátira tem sua origem nos discursos cínicos de Menipo de Gadara (da primeira metade do século III a.C.), que recebe o crédito de ter inventado a menipéia. Menipo é o mais famoso cínico da Grécia antiga depois de Antístenes, Diógenes e Crates. Para analisar a questão, este estudo toma como referência o romance anônimo *Lazarillo de Tormes* (1554), primeira obra de ficção do gênero picaresco a ser produzida na Espanha. Embora haja uma influência da menipéia na constituição da picaresca, este artigo pretende mostrar como o romance pícaro acaba por inverter os valores do cinismo antigo de modo a substituí-lo pelo cinismo vulgar ou cinismo mundano, forma moderna do cinismo que sacrifica tudo o que é ético pela busca da ascensão social.

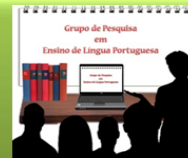
**Palavras-chave:** Picaresca. Sátira menipeia. Cinismo filosófico e vulgar.

### 1 INTRODUÇÃO

Seguindo a perspectiva aberta pelo Renascimento em seu afã de adaptar as filosofias pagãs ao mundo cristão, podem-se notar traços da doutrina cínica na prática literária de alguns escritores e intelectuais espanhóis dos séculos XVI e XVII. No período, a aproximação com a filosofia dos Cães se dá por meio da sátira menipéia, gênero literário que, ao misturar o sério e o cômico, acaba sendo o precursor do romance pícaro. Como o próprio nome indica, este tipo de sátira tem sua origem nos discursos cínicos de Menipo de Gadara (da primeira metade do século III a.C.), que recebe o crédito de ter inventado a menipéia. Menipo é o mais famoso cínico da Grécia antiga depois de Antístenes, Diógenes e Crates. Para analisar o tema, este estudo parte do romance anônimo *Lazarillo de Tormes* (1554), primeira obra de ficção do gênero

<sup>1</sup> Mestre em Letras (USP) e Professor Assistente do Curso de Letras do Campus de Aquidauana (CPAQ/UFMS). Coordenador do Projeto de pesquisa **A presença do cinismo e do estoicismo na literatura espanhola dos séculos XVI, XVII e XVIII**. E-mail: edelbertopauli@gmail.com

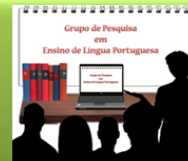




picaresco a ser produzida na Espanha. Embora haja uma confluência entre a menipéia e a picaresca, pretende-se mostrar aqui como este gênero inverte os valores do cinismo antigo a fim de substituí-lo pelo cinismo vulgar que se caracteriza por sacrificar tudo o que é ético pela busca da ascensão social.

O cinismo é um movimento tanto filosófico como literário que se inicia desde o século IV a.C., na Grécia, e que se prolonga até o final do mundo antigo ocidental. Ele recebe seu nome pelo modo de vida muito similar aos cães ou pelo lugar em que se reuniam os filósofos, o ginásio *Cinosargos* (que pode significar cão ágil ou ensino do bom cão), que estava localizado na periferia de Atenas, onde Antístenes, (entre os séculos IV e III a.C.), precursor do movimento, ensinava. A palavra “cínico” (*kynikós*) vem de “cão” (*kyon*), e quer dizer “próprio de um cão”. Seguindo o exemplo canino, os cínicos se tornaram famosos por sua mordacidade que trazia a franqueza no uso da palavra seja com quem for; não deixando de criticar os homens frouxos nem de exortá-los à vida virtuosa. Os cães, assim como os outros animais, servem de modelo para os cínicos por conta da conduta livre e despreocupada do julgamento alheio. Também eles invejavam as bestas pelo fato de absorverem o presente em sua pureza e plenitude, sem nostalgia do passado e imaginação do futuro. Embora constrangidos a se dobrar aos caprichos da Fortuna, os cínicos se recusavam a viver em medo constante da morte ou dos castigos dos deuses e do Hades. Por isso, também admiravam os animais por não terem nenhuma ideia de um deus que pode recompensar e punir.

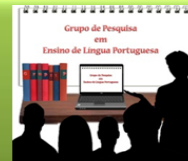
Diferentemente da noção moderna de cinismo, o cinismo vulgar que sacrifica a ética pelo proveito econômico, os filósofos cães defendiam uma coerência entre o pensamento e a ação totalmente avessa à complicação e o artifício das convenções sociais (família, educação, estado, religião), já que estas afastariam o ser humano da simplicidade e da espontaneidade natural para condená-lo ao mundo do palco social que impõem condutas ou maneiras de ser que limitam a liberdade individual. Mas, ao propor uma animalização da existência, os cínicos não deixavam de ser racionais já que sujeitavam suas propostas às necessidades básicas e ao cânon realista, que correspondem a uma volta à natureza. Eles buscavam alcançar a felicidade por meio da **ataraxia**, que, ao contrário do que se imagina não significa a perda total de sentimentos, mas um exercício espiritual ou ascese na qual o filósofo se fortalece ao superar as circunstâncias consideradas negativas e temidas por todos, de modo a não permitir que nada jamais perturbe a paz de sua alma, pois o verdadeiro cínico nunca se deixava



perturbar por algum problema, opinião ou crença. E este tipo de sabedoria, que será fundamental para a filosofia estoica e epicurista, não seria privilégio de uma elite em particular, não estaria destinada a uma casta de origem nobre, mas a todos aqueles que estariam dispostos a contentar-se consigo mesmos, pois cada indivíduo, ao conhecer as suas necessidades naturais, conseguiria negar os falsos desejos, as falsas necessidades para alcançar a sua própria autonomia, ou seja, fazer a sua própria norma ao invés de sujeitar-se a normas impostas por outros.

Entre os filósofos que praticaram o cinismo, Diógenes de Sinope (que viveu entre os séculos IV e III a.C.), discípulo de Antístenes, é considerado o máximo expoente desta corrente filosófica. Ele é lembrado como primeiro cínico declarado, reconhecido pelo apelativo de Cão, desde Aristóteles, em **Retórica** (2010). Embora já acumulasse a fama de filósofo em Atenas quando seu pai Icesio fora acusado de adulterar a moeda legal de Sinope, Diógenes utilizará o episódio de forma metafórica, denominando-se adúltero das normas ou leis correntes, já que moeda em grego é *nomisma*, palavra que deriva de *nómos* que significa usos ou costumes. Segundo alguns escritores e intelectuais da antiguidade, ele foi o primeiro a morar em uma ânfora, a dobrar o manto para dormir e enfrentar o frio, também se prevenia de um alforje onde levava comida e de uma tigela para beber água, bem como de um bastão para se apoiar e se proteger. No verão, deitava e rolava sobre a areia quente e no inverno abraçava as estátuas cobertas de neve, acostumando-se de todos os modos ao sofrimento. Certa vez foi capturado durante uma viagem a Egina por piratas que o fizeram cativo para vendê-lo como escravo e, ao lhe perguntarem o que sabia fazer, o filósofo teria respondido apenas que sabia mandar nos homens e pediu para que anunciassem ao público si alguém queria comprar um senhor.

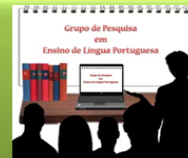
A independência e a liberdade para falar são duas características marcantes do cinismo antigo. Em sua luta contra a arbitrariedade da cultura promovida pelo Estado, a religião e os moralistas, recusavam-se a trabalhar, a se casar, criar filhos e a defender a pátria, para dedicar-se somente à filosofia. Entendiam que homens e mulheres são iguais e podem ter as mesmas virtudes. A única pátria que aceitavam era a do cosmos. Também acreditavam que o prazer só pode ser condenável se diminui a liberdade individual. A propósito, para eles um desejo não é, em princípio, diferente de qualquer outro, pois é a cultura que cria uma hierarquia de desejos e as propriedades que governam a sua satisfação. Por isso, Diógenes se masturbava na Ágora ateniense como



se estivesse coçando o pé e dizia que era uma pena que não podia esfregar a barriga para satisfazer sua fome. A fim de manifestar a sua autonomia em relação ao poder, o filósofo chegou a desdenhar Alexandre Magno, o grande. A lenda relata que o imperador teria solicitado ao Cão que pedisse o que quisesse, que ele assim o faria. Mas o cínico de Sinope, que tomava sol sem se alterar com a imponência do imperador, teria pedido, simplesmente, que Alexandre saísse de sua frente porque estava projetando sombra. O cão também zombava muito da filosofia platônica e seu idealismo. Certa vez, para ridicularizar o filósofo dos conceitos universais, lançou aos pés de Platão um galo despenado enquanto este definia o ser humano como um “bípede sem plumas”. Ao contrário da filosofia idealista, Diógenes defenderá uma moral como construção imanente, humana e relativa, não subordinada nem ao sagrado nem ao mundo das leis sociais. Em sua defesa da animalização da existência chega a desmitificar os tabus culturais tidos como universais, como canibalismo, incesto, omofagia, bem como repudia o uso da sepultura.

## 2 SÁTIRA MENIPÉIA

Os cínicos, como se pode perceber pela atuação de Diógenes, utilizavam-se da provocação, da ironia e por vezes do sarcasmo para atingir os seus interlocutores, sejam eles quem fossem, a fim de poder extirpar os vícios. Eles foram os primeiros, segundo José A. Martín García (2008, p. 32) a usarem do riso para ensinar a moral, bem como a misturar o sério com o cômico. A vida dos cães deu origem a um gênero literário denominado “*serio-cômico*” (*spoudogélion*), porque utilizava a burla como veículo para atingir o sério. A versatilidade permitiu a esse gênero adotar variadas formas literárias e fez que a influência e o alcance da filosofia cínica na literatura não tivessem precedentes. A primeira referência conhecida do termo será atribuída a Menipo de Gadara, como já se disse, um dos mais notórios expoentes literários nos séculos IV-III a.C., que ficará conhecido como o inventor da sátira menipéia. As imitações e adaptações da obra de Menipo por Varrão (século I a.C.) e por Luciano de Samósata (século II d.C.) no *Icaromenipo* (1997), no *Menipo* (1997) e nos **Diálogos dos mortos** (1996) deram às formas **menipéias** uma sobrevida longa e influente na Antiguidade e no Renascimento, fazendo do cinismo uma das fontes primárias da literatura satírica na Europa. A *menipéia*, como subgênero do cômico, atraiu a atenção de muitos escritores

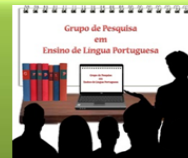


espanhóis do século XVI e XVII, e entre as obras que seguiram seus preceitos estariam, segundo Luisa López Grigera (2004, p. 27), o romance picaresco em geral, os *Sueños* e *La hora de todos*, de Quevedo, a *Gatomaquia*, de Lope de Vega, algumas obras de Juan de Zabaleta, de Francisco Santos, entre muitas e muitas outras.

A sátira menipeia se caracterizará por zombar coisas sérias (normas sociais, filosofia, mitos, crenças), mas não chega a burlar tudo o que é sério, pois mantém a distinção entre o honesto e o desonesto, entre o sério e o cômico, como se pode perceber neste raro fragmento chamado “*Epístola a los propietarios del zurrón*” que, segundo o compilador de textos cínicos, Martín García (2008, p. 599), deve ter pertencido ao livro de Menipo denominado *Epístolas figuradamente compuestas por los dioses en persona*:

*Obrad rectamente pasando hambre, sed y frío y durmiente en el suelo, porque es lo que dispone la ley de Diógenes, quien escribió en conformidad con Licurgo, el legislador de los lacedemonios. Y si alguno de vosotros la desoye, será entregado a la enfermedad, al mal de ojo, al pesar y a todos los males de esa clase. Y se adueñarán de ellos la gota, ronqueras y ventosidades, como truenos, por abajo, porque profanaron la ley justa y divina del Sinopense* (MARTÍN GARCÍA, 2008, p. 599).

Este trecho permite reavaliar a concepção difundida por Diógenes Laércio de que a literatura de Menipo se caracterizaria por burlar tudo o que é sério, visto que, apesar do humor descarado, este não incide sobre a doutrina cínica. Esta distinção, como se verá adiante, não será mantida pela picaresca. Por outro lado, não há dúvida que a tradição da menipeia influenciou o romance picaresco ao propor uma desconfiança nos valores assignados para o real pelas convenções da sociedade. A subversão das regras propostas pelos cínicos vitupera, como afirma Michel Onfray (1990, p. 110), que aqui será seguido de perto, a submissão da ética aos preceitos utilitaristas para submetê-la à prova do lúdico. Esta busca uma transformação dos valores ao aproximar a moral às regras do jogo que regulam as festas. Os cínicos sabiam que o ser humano é mais autêntico nos momentos de liberdade e de êxtase. Eles pretendiam fazer do cotidiano uma festa, como nas antigas saturnais onde toda lei ficava abolida e nada estava proibido. A propósito, nas saturnais, muito apreciadas por Diógenes de Sinope, segundo Michel Onfray (1990, p. 110-111) havia subversões autorizadas: os escravos ficavam liberados e gozavam de independência durante as festividades. E os serviçais se transformavam em amos e se faziam servir pelos seus patrões. Esta tradição festiva que subverte momentaneamente os costumes sociais

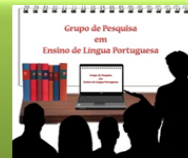


chegou até nós por meio do carnaval. Ela acabará por influenciar a elaboração da picaresca ao estabelecer o paradoxo do mundo ao avesso.

Ao propor uma carnavalização da existência, a subversão propostas pelos cínicos põe também do avesso a **Poética**, de Aristóteles, pois a imitação, como o filósofo a definiu, poderia ser de homens virtuosos ou viciosos e cada um desses tipos podia ser imitado como é, melhor do que é, ou pior do que é. Seguindo essa técnica do enaltecimento, os artistas desde a antiguidade haviam “imitado” seus personagens, tanto na literatura como na pintura, melhores ou piores que o homem comum; isto é haviam-no aperfeiçoado, como nas peças trágicas em que, para causar comoção, imitava-se os melhores: nobres, príncipes ou heróis, ou, como na comédia, que para causar o riso, representava-se os piores, focalizando as coisas vis e baixas, convenientes ao universo social dos artesões, dos servos e dos parasitas, como os pícaros. Mas o que se percebe nas anedotas de Diógenes é justamente o oposto disso já que aí se imita como sendo melhor do que costumamos ser um vagabundo de vida efêmera e errante, deserdado da fortuna, que mesmo estando em total desamparo, mostra toda a grandeza de sua condição humana, a ponto de vituperar com liberdade e gravidade os homens mais poderosos e influentes da política e da filosofia do seu tempo, como Alexandre, o seu pai Felipe e Platão. Dessa maneira, as anedotas imitam o superior pior do que é, e o inferior melhor do que é, sendo que a diferença básica entre superiores e inferiores procede, neste caso, da virtude do filósofo.

### 3 PICARESCA

Essa tradição, em boa medida, é respeitada pelos textos de Luciano Samósata que se mantém fiel aos preceitos do cinismo quando permite, por exemplo, aos personagens Menipo, em **Diálogo dos mortos** (1996), e Cinisco, em **Zeus Confundido** (1997), zombarem inadvertidamente dos deuses do Olimpo ou do sofrimento dos ricos e poderosos no mundo dos mortos. Embora zombem de coisas sérias (normas sociais, filosofia, mitos, crenças) e de seres considerados superiores, os personagens de Luciano não chegam a burlar a si mesmos nem a filosofia cínica, ou seja, não burlam tudo o que é sério. Dessa maneira, eles conservam a distinção entre o honesto e o desonesto, entre o sério e o cômico. Entretanto, a situação é mais complexa no caso da pícara porque nela não se enaltece a pobreza do sábio que vitupera as amarras do sistema, mas, ao



contrário, elogia-se o desonesto, o cinismo no sentido vulgar e moderno em que qualquer meio passa a ser adequado para subir na vida.

Paradigmático desse procedimento pode ser *Lazarillo de Tormes* (1996), romance picaresco do século XVI, pioneiro no gênero, em que Lázaro, o protagonista, é acusado de compartilhar a sua mulher com o arcipreste São Salvador, delito que é penalizado pelas leis eclesiásticas e civis do período. Um Vossa Mercê pede a Lázaro que “*escriba y relate el caso muy por extenso*” (ANÓNIMO, 1966, p. 84). Este romance é uma autobiografia fictícia que se estrutura na forma de cartas, ou seja, em um diálogo parcial já que só estão acessíveis ao leitor as missivas de Lázaro. O romance é uma autobiografia fictícia e pode ser definido como uma epístola de descargo (que libera do castigo) ou deprecatória (que roga ou suplica), as duas próprias do gênero judicial, em que aquele que escreve admite sua culpa, mas a atenua atribuindo a responsabilidade a outros fatores: pouca idade, imprudência, péssima educação e carência de recursos a fim de pedir clemência e compreensão. Existe aí, portanto, uma controvérsia legal com uma acusação e uma defesa para mover os jurados a tomarem uma decisão sobre o “caso”. Como se trata de uma causa torpe, ou seja, que não é aceita pela comunidade, Lázaro se defenderá acusando seus amos e as circunstâncias em que viveu e, por outro lado, enaltecerá a si e aos seus. Desta maneira, o romance entrecruza dois gêneros retóricos: o jurídico, por conta da causa judicial, e o demonstrativo, por conta dos elogios e vitupérios que Lázaro fará uso em sua defesa. Com isso, ele pretende mostrar ao júri, como explicita no começo de sua história, “*cuánta virtude sea saber los hombres subir siendo bajos, y dejarse bajar siendo altos cuánto vicio*” (ANÓNIMO, 1966, p. 86).

Para concretizar sua defesa, Lázaro busca desde o primeiro momento, como demonstrou Luísa López Grigera (1998, p. 88) aplicar a si mesmo e aos seus familiares a metáfora enaltecedora: enaltece seu pai que, ao ser preso por roubo, “*confesó y no negó y padeció persecución por justicia*” (ANÓNIMO, 1966, p. 85), morrendo no exílio para “*ensalzar la fé*” (ANÓNIMO, 1966, p. 86) ao lutar contra os mouros. Elogia a sua mãe viúva, que foi viver com os bons “*por ser uno de ellos*” (ANÓNIMO, 1966, p. 85); enaltece também o Zaide, seu padrasto, chamado de “*pobre esclavo*” (ANÓNIMO, 1966, p. 85) que, para alimentar o filho, surrupiava cereais e fazia pequenos furtos porque o “*amor le animaba a eso*” (ANÓNIMO, 1966, p. 85). Enaltece a si mesmo por ter alcançado o “*oficio real*” (ANÓNIMO, 1966, p. 110) de apregoador dos delitos da justiça; e a sua própria mulher, jurando que ela “*es tan buena mujer como vive dentro de*

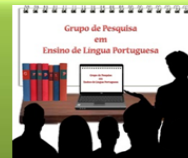


las puertas de Toledo” (ANÓNIMO, 1966, p. 111), pois estaria entre as melhores que aí vivem, apesar da acusação que pesa contra ela de cometer adultério com o arcipreste.

Por outro lado rebaixa os superiores, mostrando os vícios e torpezas de religiosos e nobres, como se disse. Como afirma Marcos Coronel Ramos (2006, p. 44-45), o romance apresenta um mundo dominado pela avareza e cobiça. Por esses pecados os amos de Lázaro, tanto o primeiro deles, o cego, como os demais religiosos serão condenados pelo protagonista de forma contundente mais do que o escudeiro, nobre empobrecido, já que seu pecado, não será o da cobiça, mas o de presunção. Por isso, conclui Lázaro: *“aquellos es justo desamar, y aquéste de haber mancilla [pena]”* (ANÓNIMO, 1966, p. 101). Esta mesma compreensão merecerá o seu padraсто Zaide que rouba para manter sua família. Em última instância, o escudeiro ou o Zaide tratam de sobreviver em uma sociedade injusta, aquele fingindo ser o que não é ao aparentar ser nobre sem ter um tostão furado e, este, tratando de conseguir o que não tem com uma finalidade nobre. Lázaro só não perdoa a Igreja, chegando a afirmar que o mesmo Zaide tem mais dignidade que qualquer padre ou frade, dado que este rouba para alimentar aos seus filhos, mas o padre *“hurta de los pobres” para si mesmo e, o frade, rouba de seu convento “para sus devotas”* (ANÓNIMO, 1966, p. 85).

A pobreza e seus efeitos sociopolíticos é o fator que ocasiona todas estas circunstâncias e parece o elemento essencial da interpretação da obra. É ela que justifica o cinismo vulgar de Lázaro que para, garantir a sobrevivência, aceita até a desonra de ser cornudo. Lázaro passa por ser um desgraçado que, de forma astuta, encontrou um método para viver com certa tranquilidade. Esta mesma compreensão se pode utilizar para a sua mulher, personagem secundário que, também para subsistir, mantém relações com o arcipreste desde antes de se casar com Lázaro. Por isso, o cinismo vulgar do clérigo será duramente vituperado, pois, como afirma Coronel Ramos (2006, p. 46): ele seria o luxurioso a se deitar com uma mulher sem estar casado; o hipócrita que não respeita seus votos sacerdotais; o manipulador que casa a jovem com Lázaro para tranquilizar os rumores, sendo, enfim, aquele que condensa o espírito antievangélico.

O romance faz uso da metáfora do mundo ao avesso ao imitar o superior pior do que é, e o inferior melhor do que é, embora a diferença entre eles, ao contrário da menipéia, não proceda da virtude, mas da posição social ocupada na sociedade. E até mesmo a técnica do enaltecimento posta na boca do pícaro resulta paradoxal, já que ele não pode ser levado à sério sem ressalvas devido às circunstâncias vulgares nas quais



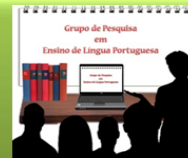
está inserido. Ao contrário da filosofia e da literatura cínicas que mantinham a distinção entre o sério e o cômico, entre o antídoto e o veneno, a história de Lázaro, ao levar a sério o desonesto, desemboca numa indistinção entre o bem e o mal. Dignificar o vulgar só terá sentido como contraexemplo, procedimento que adquire sua eficácia edificante ao fazer uso do próprio veneno que condena.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo esperado pelos pícaros não é mais o da sabedoria cínica que buscava derrubar as máscaras da civilização, propondo o regresso ao estado de natureza, nem o paraíso do céu católico, mas o da melhora social no mundo dos vivos. Como afirma Coronel Ramos (2006, p. 47), que aqui está sendo seguido de perto, a igualdade dos homens se produz, então, na origem e não na morte. Partindo dessa lógica, eles almejam se aproveitar das injustiças para progredir socialmente. Primeiramente, testemunham o cinismo vulgar presente na sociedade, em que os fins justificam os meios, pois a verdade se confunde com o sucesso social, para depois pô-lo em prática de forma insolente. Por isso, Lázaro se integra na sociedade se aliando com a Igreja, ao compartilhar sua mulher com o arcebispo São Salvador, e com a justiça, ao se dedicar ao ofício de apregoador de delitos. Isso parece controverso se se considera que durante todo o romance ele não faz outra coisa senão condenar os vícios de uma sociedade sem solidariedade. Entretanto, o maior vitupério do livro se materializa na própria vida de Lázaro ao mostrar que a única oportunidade de um pobre progredir em uma sociedade dominada pela cobiça e pela soberba é acabar cornudo e apregoador de delitos.

Para findar, se o cinismo antigo afirmou a virtude como um estado natural acessível a todos e demonstrou a sua descrença total no palco social dos grupos privilegiados que deveriam ser os mantenedores da justiça e da harmonia, o pícaro Lazarillo, ao contrário, ao invés de negar o mundo como teatro cômico, representado pelo afã desmedido de poder, dinheiro e honra de nobres e religiosos, adapta-se a ele com os poucos recursos que possui, praticando o cinismo vulgar que pode abranger a todos os estratos da sociedade espanhola. O bufão ético da filosofia cínica e da sátira menipeia cede espaço para o bufão imoral da pícaro que, de forma astuta, põe o mundo do avesso ao fazer o elogio do vil e do desonesto em verso e prosa.





## **FILOSOFÍA CÍNICA Y LITERATURA PICARESCA: del cinismo filosófico al cinismo vulgar**

### **RESUMEN**

Teniendo en cuenta la perspectiva abierta por el Renacimiento en su afán por adaptar las filosofías paganas al mundo cristiano, se pueden notar rasgos de la filosofía cínica en la práctica literaria de algunos escritores e intelectuales españoles de los siglos XVI y XVII. En el periodo, la aproximación con la filosofía de los cínicos se da por intermedio de la sátira menipea, género literario que, al misturar lo serio y lo cómico, acaba siendo el precursor de la novela pícara. Como el propio nombre indica, este tipo de sátira tiene su origen en los discursos cínicos de Menipo de Gadara (de la primera mitad del siglo III a.C.), que recibe el reconocimiento de haber inventado la menipea. Menipo es el más famoso cínico de la Grecia antigua después de Antístenes, Diógenes y Crates. Para analizar la cuestión, este estudio toma como referencia la novela anónima *Lazarillo de Tormes* (1554), primera obra de ficción del género pícaro a ser escrita en España. Aunque haya una influencia de la menipea en la elaboración de la picaresca, este artículo tiene la intención de analizar como la novela pícara modifica los valores del cinismo antiguo al sustituirlo por el cinismo vulgar o mundano, forma moderna de cinismo que sacrifica todo lo que es ético por la búsqueda de ascensión social.

**Palabras-clave:** *Novela Picaresca. Sátira menipea. Cinismo filosófico y vulgar.*

### **REFERÊNCIAS**

ANÓNIMO. *Lazarillo de Tormes*. In: VALBUENA Y PRAT, Á. *La novela picaresca*. Madrid: Aguilar, 1966. p. 83-111.

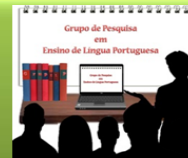
ANTONIO CORONEL, M. “Estructuras satíricas en los relatos picarescos”. In: VAÍLLO, C.; VALDÉS, R. (Eds.). *Estudios sobre la sátira española en el siglo de oro*. Madrid: Castalia, 2006.

ARISTÓTELES. *Poética*. Edición trilingüe. Tradução de. Valentín García Yebra. Madrid: Gredos, 2010.

GOULET-CAZÉ, M.-O.; BRANHAM, B. (Orgs.). *Os Cínicos: o movimento cínico na Antiguidade e o seu legado*. Tradução de Cecília Carmargo Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2007.

LÓPEZ GRIGERA, L. “Aristóteles e a arte da jácara”. In: LÓPEZ GRIGERA, L. *Anotações de Quevedo à Retórica de Aristóteles*. Tradução de Cássio Borges. Campinas: Unicamp, 2008.

LUCIANO. *Diálogo dos mortos*. Tradução de Maria C. C. Dezotti. São Paulo: Hucitec, 1996.



LUCIANO. **Obras**. Obra completa. Madrid: Editorial Gredos, 1997.

MARTÍN GARCÍA, J. A. *Los filósofos cínicos y la literatura moral serioburlesca*. Madri: Akal, 2008.

ONFRAY, M. *Cynismes: Portrait du philosophe em chien*. Paris: Grassey et Fasquelle, 1990.

### Como referenciar este artigo científico:

PAULI JÚNIOR, Edelberto. Filosofia dos Cães e Literatura Picaresca: do cinismo filosófico ao cinismo vulgar. In: DORNELES, Marcos Rogério Heck; FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho (Coords.). SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS, 1., 2014, Aquidauana; ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA, 1., 2014, Aquidauana. **Anais eletrônicos...** Aquidauana: MCelestiné, 2015. p. 198-208.