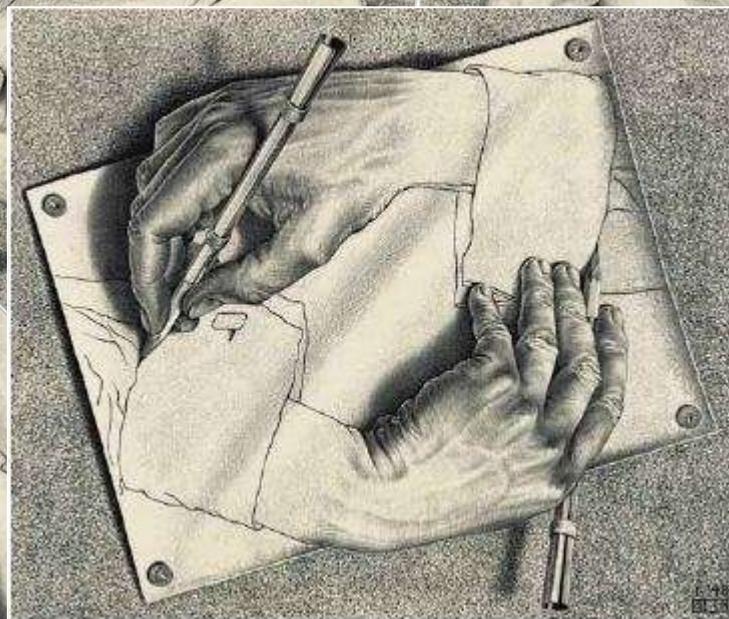


ISSN 2359-0335

REVISTA

Primeira Escrita

n. 1
2014



REVISTA DO CURSO DE LETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE AQUIDAUANA

Primeira Escrita



REVISTA Primeira Escrita
Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana

EQUIPE DE PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação editorial

Me. Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (UFMS)

Projeto gráfico, capa, imagens da segunda capa e das seções, diagramação, editoração eletrônica e revisão de normalização

Maria José Celestino Medrado

Ilustração da capa (Adaptação)

Desenhandos / *Drawing hands* - Maurits Cornelis Escher (1898-1972) - 1948 - litografia 28,2 x 33,2 cm

© M. C. Escher Foundation-Baarn-Holanda

Imagens da segunda capa e das seções

Escrevendo - Maria José Celestino Medrado (1986-) - 2014 - imagem p&b

Colaboração

Mauro Sérgio Carvalho (UFMS)

Natália Fontes de Oliveira (UFMS)

Supor te técnico eletrônico

Claudemir Júnior (UFMS)

Periodicidade

Anual

Divulgação

Eletrônica

Contato Principal

Me. Janaína Zaidan Bicalho Fonseca

Coordenadora do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

Endereço para correspondência

REVISTA Primeira Escrita

Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana

Praça Nossa Senhora da Conceição, 163, Centro – CEP: 79200-000 – Aquidauana/MS

Telefone: +55 (67) 3241 0312

E-mail: primeiraescrita@gmail.com

Contato para Suporte Técnico Eletrônico

Claudemir Júnior

E-mail: claudemir.junior@ufms.br

Revista Primeira Escrita. Revista do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Aquidauana: UFMS/CPAQ.

2014-

n. 1, p. 1-174, nov. 2014.

Anual

ISSN 2359-0335 (Publicação online)

1. Letras. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD: 400

CDU: 800

É permitida a reprodução total dos textos desde que se mencione a fonte.

Os textos publicados na Revista Primeira Escrita são de inteira responsabilidade de seus autores.



Esta obra está licenciada com uma *Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional*.

REVISTA Primeira Escrita

Revista do Curso de Letras

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana

EQUIPE EDITORIAL**Editora-chefe**

Me. Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (UFMS - Brasil)

Editor-adjunto

Dr. José Alonso Torres Freire (UFMS - Brasil)

Conselho editorial

Dr. Auri Claudionei Matos Frubel (UFMS - Brasil)

Dra. Eliane Mourão (UFOP - Brasil)

Dra. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes (PUC MINAS - Brasil)

Phd. Nara Hiroko Takaki (UFMS - Brasil)

Dra. Raimunda Madalena Araújo Maeda (UFMS - Brasil)

Dra. Simone dos Santos Mendes (UFVJM - Brasil)

Pareceristas da UFMS

Me. Amaya Obata Mourino de Almeida Prado (UFMS/CPTL - Brasil)

Me. Daniela de Souza Silva Costa (UFMS/CPAQ - Brasil)

Me. Edelberto Pauli Júnior (UFMS/CPAQ - Brasil)

Me. Ione Vier Dalinghaus (UFMS/CPAQ - Brasil)

Me. Isabel Cristina Ratund (UFMS/CPAQ - Brasil)

Me. Marcos Rogério Heck Dorneles (UFMS/CPAQ - Brasil)

Me. Natália Fontes de Oliveira (UFMS/CPAQ - Brasil)

Dra. Rosalina Brites Assunção (UFMS/CPAQ - Brasil)

Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues (UFMS/CPTL - Brasil)

Dra. Rosana Cristina Zanelatto (UFMS/CCHS - Brasil)

Pareceristas externos

Dra. Anita Ferreira da Silva (COLUNI/UFV - Brasil)

Me. Cristiane Alvarenga Rocha Santos (IFG - Brasil)

Dra. Eliane Mourão (UFOP - Brasil)

Dra. Mirian Santos de Cerqueira (UFG - Brasil)

Dra. Morgana Fabíola Cambrussi (UFFS - Brasil)

Dr. Paulo Alexandre Pereira (Universidade de Aveiro - Portugal)

Me. Rafael Fava Belúzio (UFMG - Brasil)

Dr. Reinaldo Francisco Silva (Universidade de Aveiro - Portugal)

Dra. Simone dos Santos Mendes (UFVJM - Brasil)

EQUIPE DE PRODUÇÃO EDITORIAL**Coordenação editorial**

Me. Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (UFMS)

Projeto gráfico, capa, imagens da segunda capa e das seções, diagramação, editoração eletrônica e revisão de normalização

Maria José Celestino Medrado

Colaboração

Mauro Sérgio Carvalho (UFMS)

Natália Fontes de Oliveira (UFMS)

Supporte técnico eletrônico

Claudemir Júnior (UFMS)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 5-7

Janaína Zaidan Bicalho Fonseca

José Alonso Tôrres Freire

Artigos

A EMOÇÃO NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA: (re)conhecer para intervir 9-26

EMOTION IN CLASSROOM'S INTERACTIONS: (re) know to intervene

Ada Magaly Matias BRASILEIRO

CAVANDO A COVA: Análise microestrutural da cena dos Coveiros de Hamlet... 27-47

DIGGING THE GRAVE: *Microstructural analysis of the Gravediggers scene in Hamlet*

Tiago Marques LUIZ

A REFERÊNCIA E O REFERENTE: breves apontamentos a respeito da dinamicidade da categorização 48-60

THE REFERENCE AND THE REFERENT: brief notes on the dynamics of categorization

Gustavo Miranda GUIMARÃES

Silvana MARCHESANI

O MÉTODO DE OTTO MARIA CARPEAUX E A CRÍTICA LITERÁRIA BRASILEIRA 61-76

THE METHOD OF OTTO MARIA CARPEAUX AND THE BRAZILIAN LITERARY CRITICISM

Laio Monteiro BRANDÃO

OS POEMAS E OS ALUNOS: um estudo do gênero em ambiente escolar 77-92

LOS POEMAS Y LOS ALUMNOS: un estudio del género en ambiente escolar

Adriana Regina MOREIRA

Fernanda Valim Côrtes MIGUEL

MANIFESTAÇÕES LITERÁRIAS NO CIBERESPAÇO: uma *fanfiction* inspirada em Stephen King 93-102

LITERATURE MANIFESTATIONS ON CYBERSPACE: a fanfiction inspired on Stephen King

Jhonatan Edi Mervan CARNEIRO

Márcio Roberto do PRADO

O PALAVRÃO: contrastes sociolinguísticos entre as definições dicionarizadas e o emprego prático na fala de jovens de Mato Grosso do Sul 103-118

LA PALABROTA: contrastes sociolinguísticos entre las definiciones en los

diccionarios y la aplicación práctica en la habla de jóvenes de Mato Grosso do Sul

Natanael Luiz ZOTELLI FILHO

Raimunda Madalena Araújo MAEDA

EPISTEMOLOGIAS DE NOVOS E MÚLTIPLOS LETRAMENTOS, IDENTIDADE PÓS-MODERNA: repensando perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas119-133**EPISTEMOLOGIES OF NEW AND MULTIPLE LITERACIES, POST-MODERN IDENTITY: rethinking perspectives for the teaching and learning of languages**

Giovani FERREIRA

Nara Hiroko TAKAKI

REPRESENTAÇÕES QUIXOTESCAS NO CAPITÃO VITORINO, EM *FOGO MORTO*, DE JOSÉ LINS DO REGO.....134-151
QUIXOTIC REPRESENTATIONS IN CAPTAIN VITORINO, IN *DEAD FIRE* BY JOSÉ LINS DO REGO

Paulo Roberto da Silva CRUZ

José Alonso Tôrres FREIRE

UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA EM ESCOLAS DE MATO GROSSO DO SUL.....152-164
UNA REFLEXIÓN SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN ESCUELAS DE “MATO GROSSO DO SUL”

Maura Rodrigues Alves CASANATTO

Ione Vier DALINGHAUS

*Poemas***LATA QUE NÃO TEM**166-167
Guilhermino Honório Cotta, pseudônimo de Willian Isaias Carvalho SOUZA**O EDITOR LIGANDO, AQUI, AGORA[soneto].....**168
Rafael Fava BELÚZIO*Diretrizes para autor(es)***DIRETRIZES PARA AUTOR(ES)**170-174

APRESENTAÇÃO

É com imenso prazer que a **Revista Primeira Escrita** inicia suas atividades! Este periódico nasce num momento bastante interessante do Curso de Letras do Campus de Aquidauana, já que temos, no momento, um corpo docente expressivo, com 16 professores efetivos, entre doutores, mestres e doutorandos, além de egressos que começam a se destacar em programas de pós-graduação, projetando um cenário promissor para este grupo almejar novas etapas a serem cumpridas.

Neste primeiro número, recebemos dez artigos. Para nossa surpresa, não só de graduandos, o que demonstra o potencial da revista para se tornar uma referência e um suporte para a produção acadêmica tanto de alunos, quanto de ex-alunos e demais interessados de outras instituições.

Como o leitor poderá notar, nossos artigos abordam a literatura e a crítica literária, assim como focalizam aspectos decorrentes da linguística e o ensino de língua e literatura.

Abrimos o primeiro número com o artigo **A emoção nas interações em sala de aula: (re) conhecer para intervir**, da doutora Ada Brasileiro, que aborda esse aspecto tão relevante para a produção de conhecimento que são os mecanismos interativos no ambiente escolar.

Seguido dele, o professor mestre Tiago Marques Luiz, da UFGD, publica **Cavando a cova: análise microestrutural da cena dos coveiros de Hamlet**, o qual mostra que o gênio de Shakespeare sempre será relevante e produzirá bons estudos críticos.

Seguimos com **A referência e o referente: breves apontamentos a respeito da dinamicidade da categorização**, dos doutorandos da PUC Minas Silvana Marchesani e Gustavo Guimarães. Neste relevante artigo para os estudos da referencição e categorização, tomou-se como ponto de partida a análise de como gêneros textuais das esferas humorística, jornalística e publicitária referenciam o Fiat 147.

Logo após, contamos com o artigo do mestrando da UFV, Laio Brandão, intitulado **O método de Otto Maria Carpeaux e a crítica literária brasileira**, que analisa os recursos analíticos de um dos grandes mestres da crítica e da historiografia da literatura no Brasil.

Depois desses competentes estudos sobre ensino, língua e literatura, iniciamos os artigos dos graduandos em Letras.

Primeiramente, apresentamos **Os poemas e os alunos: um estudo do gênero em ambiente escolar**, da acadêmica Adriana Moreira e de sua orientadora Fernanda Miguel, da UFVJM, cuja abordagem demonstra a pertinência da poesia em sala de aula.

Logo após, temos **Manifestações literárias no ciberespaço: uma *fanfiction* inspirada em Stephen King**, do acadêmico Jhonatan Carneiro e de seu orientador Márcio do Prado, da UEM, um artigo que, como outros estudos recentes, aponta para a importância do ambiente da internet para a produção artística contemporânea.

Representando a UFMS, Campus Aquidauana, abrimos com o artigo **O palavrão: contrastes sociolinguísticos entre as definições dicionarizadas e o emprego prático na fala de jovens de Mato Grosso do Sul**, de Natanael Filho e sua orientadora Raimunda Maeda, estudo que dá relevo a esse curioso aspecto da linguagem coloquial em nossa sociedade.

Leremos também **Epistemologias de novos e múltiplos letramentos, identidade pós-moderna: repensando perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas**, de Giovani Ferreira e sua orientadora Nara Takaki, o qual busca refletir sobre teorias e mudanças cruciais na maneira de conceber o aprendizado de línguas na contemporaneidade.

Continuamos com **Representações quixotescas no capitão Vitorino, em Fogo morto, de José Lins do Rego**, de autoria de Paulo Cruz e de seu orientador José Alonso Tôrres Freire, um estudo que aborda a recorrência, na literatura brasileira, desse grande personagem que é Dom Quixote, uma referência para todas as literaturas ocidentais desde que foi criado em 1605 pelo genial espanhol Miguel de Cervantes.

Finalizando a seção de artigos, trazemos ao conhecimento do leitor o texto **Uma reflexão sobre a implementação da língua espanhola em escolas de Mato Grosso do Sul**, de Maura Casanatto e sua orientadora Ione Dalinghaus, um artigo bastante pertinente para um cenário de ampla fronteira com vizinhos hispânicos e de obrigatoriedade do ensino do espanhol.

Por fim, apresentamos a esfera criativa da Revista, com os poemas **Lata que não tem**, de autoria de Willian Isaias Carvalho Souza, e **O editor ligando, aqui, agora [soneto]**, de autoria de Rafael Fava Belúzio.

Agradecemos imensamente a todos os colaboradores que tornaram possível essa

realização!

Uma boa leitura!

Janaína Zaidan Bicalho Fonseca

José Alonso Tôrres Freire

Artigos



A EMOÇÃO NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA: (re)conhecer para intervir

Ada Magaly Matias BRASILEIRO¹

RESUMO

Em pesquisa anterior (BRASILEIRO, 2012), investiguei quais emoções são mais recorrentes nas interações em sala de aula e como elas interferem no funcionamento das atividades propostas pelo professor. Verifiquei, na ocasião, a ocorrência de quadros de interação recorrentes, tendo sido a emoção identificada como elemento constitutivo desses. Por meio do discurso verbal e das pistas contextuais, foi possível estruturar quatorze desses quadros interacionais. Eles foram denominados Tópicas da Emoção na Interação em Sala de Aula, que se apoiam em emoções positivas e negativas, as quais interferem no engajamento ou não dos alunos nas tarefas propostas pelos professores. Neste estudo, interessa-me fomentar a discussão sobre como a apropriação desse saber pode contribuir para o êxito da complexa tarefa de educar. Pretendo, com isso, fortalecer a defesa da inserção de estudos da linguagem e do Interacionismo Sociodiscursivo nos cursos de licenciatura, preparando o docente para lidar com os cotidianos desafios e conflitos da sala de aula. Concluo que, ao entender como a emoção interfere nas interações professor/aluno/objeto de ensino, o professor se encontrará mais habilitado a fazer intervenções pedagógicas efetivas, no intuito de atingir os objetivos de aprendizagem propostos em sua aula.

Palavras-chave: Emoção. Interação em Sala de Aula. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é um fenômeno social e histórico, uma produção interativa associada às atividades humanas e à sua capacidade de agir. Bronckart (1997) defende que é pela linguagem que se partilham e se definem a compreensão do mundo, bem como os motivos e finalidades para a ação. Ao particularizarmos esse mundo para o espaço da sala de aula, vemos que os estudos da interação, nesse contexto, ainda carecem de atenção, para que possamos melhor compreender o seu funcionamento e, como educadores, poder realizar intervenções mais efetivas.

As restrições de estudo se agigantam quando tomamos, em especial, algum dos elementos do processo de interação, como é o caso dos estudos que venho realizando,

¹ Doutora em Letras (PUC Minas) e professora da Faculdade Pitágoras, 2014. E-mail: adamagaly@yahoo.com.br.

cujo objeto é um dos elementos constitutivos da interação professor/aluno/objeto de estudo: a emoção. Esta que, a despeito de todas as restrições positivistas, vem ganhando espaço e importância em estudos de várias áreas do conhecimento, em especial, as que tematizam o conhecimento e a linguagem, portanto, as interações humanas.

Temos trabalhos no campo da neurologia e da biologia, com o Damásio (2000) e o Maturana (2005), os quais afirmam que são as emoções que permitem o equilíbrio das decisões. Temos os investimentos na área do Sociointeracionismo Discursivo, que tomam as emoções como elemento constitutivo das relações de troca, numa abordagem discursiva. Destaco, aqui, os estudos do Charaudeau (2000) voltados para o discurso da mídia; Plantin (2010), que busca analisar o discurso da emoção; alguns estudiosos brasileiros, dentre os quais os que compõem o Núcleo de Análise do Discurso (NAD) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e o suíço Pepin (2008) que tematiza em seus estudos a emoção em sala de aula.

A emoção está em todas as instâncias da vida, em todo tipo de interação. Na sala de aula, especialmente, ela emerge de maneira peculiar e, apesar de constatarmos várias vozes ecoando em defesa dos estudos científicos da interação e da emoção e de nós, profissionais da educação e da linguagem, sabermos que o espaço escolar é o lugar privilegiado da interação face a face e de cognição, a emoção no discurso da sala de aula ainda é pouco valorizada como objeto de investigação da Linguística. Tal espaço tem sido aberto para tematizar o conteúdo, a estrutura e até algumas situações de interação, mas as emoções ainda estão ofuscadas como objeto de pesquisa.

Nos estudos de doutoramento, que concluí em 2012, desafiei-me a estudar as emoções nas interações em sala de aula². Queria entender se tais fenômenos interferiam na produtividade de uma turma e como isso ocorria. Os resultados desse estudo e o estímulo dos que conhecem o trabalho trouxeram-me ânimo para fortalecer a defesa da inserção de estudos da linguagem e do Interacionismo Sociodiscursivo nos cursos de licenciatura (MATENCIO, 2001), entendendo que tal conhecimento muito contribui para o docente poder lidar com os cotidianos desafios e conflitos da sala de aula.

Para isso, procurei saber, neste trabalho, se os professores que atuam hoje na Educação Básica têm preparação acadêmica sobre as emoções nas interações em sala de aula. Interessa-me, especificamente, fomentar a discussão sobre como a apropriação

² Tese intitulada **A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino**. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_BrasileiroAMM_1.pdf>.

desse saber universitário pode contribuir para o êxito da tarefa de educar, advogando que, ao entender como a emoção interfere nas interações professor/aluno/objeto de ensino, o professor se encontrará mais habilitado a fazer intervenções pedagógicas efetivas, no intuito de atingir os objetivos de aprendizagem propostos em sua aula.

Investi, então, em um breve estudo exploratório em uma escola de Educação Básica de Belo Horizonte, para conhecer a realidade daquele grupo. Quem são? Que tipo de preparação tiveram em sua formação acadêmica? Se e como reconhecem as emoções na interação? E como intervêm perante tais situações de interação? Se é preciso conhecer para intervir, esse é o meu objetivo com a pesquisa.

Apresento-lhes, a seguir, os fundamentos teóricos que sustentam a discussão aqui proposta, os percursos metodológicos da pesquisa, os dados coletados com a respectiva discussão e algumas considerações para concluir esse passo da pesquisa.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

O processo de formação de professores tem como objetivo prepará-los para a complexidade, a diversidade e as mais abrangentes situações pelas quais eles terão de passar, no intuito de efetivar o seu intento pedagógico: levar o aluno a construir conhecimentos. Para que isso aconteça, é necessário conhecer as urgências e as incertezas da ação pedagógica (PERRENOUD, 2001). Tal conhecimento reduzirá a ação improvisada e intuitiva, conduzindo o docente a intervenções mais seguras em seu cotidiano pedagógico. Sabendo que esse processo de formação não se encerra na academia, que ele é contínuo e constante, entendemos que a sala de aula torna-se, para o professor, um espaço de problematização da prática didático-pedagógica e da geração de novos conhecimentos. Assim, o professor condições de aperfeiçoar os processos de ensino/aprendizagem que conduz, observando e refletindo sobre sua prática.

Perrenoud (2001) corrobora com essa ideia e alerta-nos para o fato de que a reflexão é indispensável para o trabalho docente, pois redireciona a concepção de que a prática pedagógica deve ser constantemente questionada pelo professor, a fim de possibilitar a descoberta de novos caminhos para melhorar o trabalho por ele desenvolvido. Schön (2000) defende a ideia de que, a partir da observação e da reflexão sobre nossas ações, é possível descrevermos o saber tácito que está a elas subjacente.

É possível através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às sequências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou aos valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas ‘teorias da ação’. (SCHÖN, 2000, p. 31).

Adotando essa postura, nós, professores, poderemos desenvolver ações impulsionadas pela prática que vivenciamos ou pelo conhecimento gerado a partir das reflexões e estudos promovidos a respeito dela, já que a necessidade, muitas vezes, nos leva a querer conhecer e apropriar de um conhecimento que poderá nos conduzir a uma prática mais consciente e autônoma, podendo transformar a realidade vivenciada.

Situando a minha proposta nesta reflexão, retomo o eixo deste texto para a emoção nas interações em sala de aula, ciente de que se trata de um tema a ser considerado com mais atenção nas reflexões e pesquisas do profissional professor.

3 CONCEITUANDO EMOÇÃO

Para conceituar emoção, é necessário buscar contribuições na Psicologia, na Biologia, na Educação e na Linguística. As contribuições bibliográficas diversas conduziram-me para a construção de uma base teórica multidisciplinar, envolvendo concepções e princípios complementares a respeito de emoção, interação, agir comunicativo, pistas contextuais, expectativas, lugares e papéis dos sujeitos na aula. Sobre as dimensões biopsicossociais, destacam-se os estudos de quatro cientistas que, de modos distintos e complementares, fortalecem a emoção como objeto científico.

O primeiro deles é o do psicólogo russo Vygostky (2003), cuja tese defende que o pensamento tem origem na esfera motivacional, compreendendo inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Para ele, o professor não deve limitar-se ao fato de que seus alunos “pensem profundamente e assimilem a Geografia, mas também que a sintam [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo.” (VYGOTSKY, 2003, p. 121). Em sua concepção, a emoção é um objeto de aprendizado por parte do professor. Ele defende que as reações emocionais exercem uma influência essencial em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. E acrescenta que, “se quisermos que os

alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas.” (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

Outro psicólogo, o francês Henri Wallon (1984), em suas pesquisas sobre crianças lesadas neurologicamente, toma a emoção como algo biológico e social. Ciente da importância e da amplitude das contribuições de ambos os pesquisadores em suas áreas de conhecimento, não pretendo, no presente estudo, aprofundar em suas abordagens, detendo-me, apenas, no posicionamento assumido por eles acerca do tema.

Um dos esforços do neurologista António Damásio é o de buscar provas neurológicas e a função biológica das emoções. Em sua obra “O mistério da consciência” (2000), ele afirma que um núcleo biológico das emoções pode ser descrito como: um conjunto complexo de reações químicas e neurais, ligadas ao corpo de um organismo, formando um padrão que o auxilia a conservar a vida; processos determinados biologicamente, que dependem de mecanismos cerebrais inatos e assentados no percurso histórico do ser; reguladores dos estados corporais. Ainda segundo Damásio (2000), as emoções podem ser acionadas automaticamente e usam o corpo como teatro. Ele as categoriza em três tipos: primárias, secundárias e de fundo.

As investigações do biólogo Maturana e sua “Biologia do Conhecimento” têm ganhado prestígio junto aos educadores, por (i) relacionar conhecimento a emoção e linguagem e por (ii) construir um viés político-social do seu olhar para a emoção, contribuindo para a formação cidadã. Para ele, emoções “são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos.” (MATURANA, 2005, p. 92). Ele sustenta que “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (MATURANA, 2005, p. 22) e explica que as interações baseadas no amor ampliam e estabilizam a convivência e aquelas recorrentes na agressão rompem tal convívio. Segundo o autor, ao observarmos as ações do outro, conheceremos suas emoções.

Esses quatro pesquisadores trouxeram diferentes tributos aos estudos da emoção, sendo suas teorias indispensáveis para se entender os fenômenos relacionados a esse objeto, especialmente, no campo do discurso, vertente científica à qual vinculo este trabalho. Como linguista, julgo importante frisar que a linguagem é aqui concebida como um fenômeno social e histórico, uma produção interativa ligada às atividades sociais, sendo decisiva para a construção social da pessoa e de sua capacidade de agir.

Na defesa de uma concepção de linguagem como lugar de interação, Bronckart (1997) expõe que é pela linguagem que se partilham e se definem tanto a compreensão do mundo, quanto a construção de motivos e finalidades para a ação. Do quadro do interacionismo sociodiscursivo (ISD), tomo o agir comunicativo como condutor de conhecimentos coletivos, historicamente construídos e avaliados pelos saberes elaborados sobre o meio físico, normas, valores e símbolos construídos para regular as interações entre grupos ou entre indivíduos.

Soma-se a essas escolhas teóricas a noção de um sujeito sócio-histórico, construído na intersubjetividade, bem como o entendimento sobre contexto e pistas de contextualização. Contexto este que não se restringe à ambência física, ao lugar em que ocorre a interação comunicativa ou aos sujeitos envolvidos, mas que se constitui pelo que as pessoas estão realizando a cada momento, onde e quando fazem o que fazem, sendo que “os indivíduos em interação se tornam ambientes uns para os outros” (ERICKSON E SHULTZ, 1998, p. 143). Numa situação interativa, as pessoas não se comunicam apenas verbalmente. Além da materialidade linguística, todo o corpo fornece, de modo eloquente, várias pistas de contextualização e sentidos, como as mudanças de tom e altura da voz; alteração no código linguístico, estilo e tópico; mudanças no andamento, no ritmo da fala e da movimentação corporal; mudança na direção do olhar e na expressão facial; mudanças no número de falantes e ouvintes etc.

Além disso, para realizar a análise da emoção na interação em sala de aula, é necessário utilizar processos interpretativos de atividades languageiras, nem sempre diretamente observáveis, já que consideramos as ações do sujeito como algo sócio e historicamente situado. Na análise das emoções, considero, também, relações, lugares, papéis, normas e expectativas dos sujeitos envolvidos e, especialmente, o arcabouço que envolve o trabalho do professor. Ainda sob o viés da Linguística, opero com uma concepção de emoção que alia a definição de Pepin (2008) e Charaudeau (2010) a noções das perspectivas biopsicológicas. Para mim, emoções é o modo como construímos nossas ações languageiras. São, portanto, dinâmicas biopsicossociais partilhadas (que circulam entre os indivíduos sociais, são construídas nas trocas languageiras, submissas às normas sociais e relacionadas a saberes de crenças e a representações sociais), situadas (emergem nas e pelas ações e interações sociais, no modo como os participantes conjuntamente constroem, desconstroem e reconstroem o

contexto), distribuídas (são públicas e circulam entre os diferentes participantes, diferentes mídias e linguagens, incluindo os objetos que podem estar envolvidos), podendo ser intencionais (quando ligadas a algum propósito estabelecido) ou não.

3.1 A emoção na interação em sala de aula e sua interferência na (im)produtividade da turma

No estudo anterior que deu origem a este, busquei investigar as emoções mais recorrentes nas interações em sala de aula e como elas interferem no funcionamento das atividades didáticas propostas. A base teórica multidisciplinar envolveu concepções e princípios complementares a respeito de emoção, interação, agir comunicativo, representação social, contexto comunicativo, expectativas, lugares e papéis dos sujeitos, pistas contextuais, aula e trabalho docente.

Utilizei, como metodologia, a pesquisa etnográfica, por possibilitar as condições necessárias para olhar o objeto sob múltiplos ângulos. Para isso, utilizei-me de quatro instrumentos de pesquisa na geração/captação de dados: roteiro de observação de campo, questionário, filmagem e autoconfrontação. A pesquisa de campo ocorreu em duas turmas de uma mesma escola de Ensino Fundamental, situada em Belo Horizonte.

Para a análise do discurso, selecionei unidades de sequência interacional e nelas verifiquei: o discurso verbal e as pistas contextuais (alterações de posturas e movimentos corporais, ritmos, tons e sobreposições de vozes, mudanças nos olhares e nas expressões faciais, posicionamento e natureza dos participantes e outras evidências de linguagem). Da análise dos dados discursivos gerados na interação em sala de aula, foi possível apreender, por meio dos quadros contextuais, algumas estruturas de ocorrência das emoções, que guardam certa regularidade nos episódios de sala de aula. A essas estruturas denominei, a exemplo de outros estudos sobre emoção, de tópicas da emoção na sala de aula, as quais podem ser negativas ou positivas. Para chegar a essas tópicas, foi necessária a análise minuciosa do contexto interacional, reconstituindo, o quadro espaciotemporal, direitos e obrigações dos participantes, objetivos da interação, expectativas, lugares e papéis dos sujeitos, representações sociais reveladas nas interações, o agir discursivo dos professores e o discurso construído na aula.

Na análise do discurso, além das verbalizações, apurei o meu olhar para as pistas

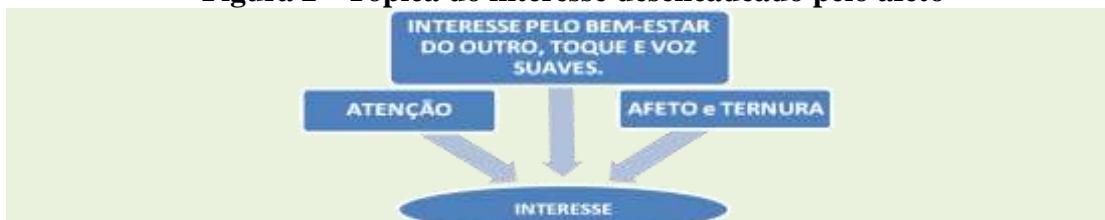
contextuais, conferindo o dito nas alterações de posturas e movimentos corporais, ritmos, tons e sobreposições de vozes, mudanças nos olhares e nas expressões faciais, posicionamento e natureza dos participantes. Foi possível identificar quatorze tópicas, sendo as negativas relacionadas a desânimo, vergonha, agressividade, embaraço, abatimento, frustração e desrespeito; e as positivas vinculadas a interesse, entusiasmo, prazer, satisfação e envolvimento, ilustradas nas figuras 1 e 2, respectivamente.

Figura 1 - Tópica da agressividade desencadeada por ameaça e repressão



Fonte: BRASILEIRO, p. 176, 2012.

Figura 2 - Tópica do interesse desencadeado pelo afeto



Fonte: BRASILEIRO, p. 160, 2012.

Nas figuras, apresentei, de início, as manifestações de linguagem percebidas no decorrer da interação, no meio da ilustração, expus as percepções sobre o clima da sala de aula e, na parte inferior da imagem, procurei trazer o resultado da emoção no evento de interação. A recorrência desses quadros nos dados analisados justificou a estruturação das tópicas. Os dados revelaram que, quando houve predominância de emoções negativas, o engajamento dos alunos nas propostas didáticas dos professores foi prejudicado, resultando no insucesso da aula. Por outro lado, nos casos de predomínio de emoções positivas, os dados mostraram o envolvimento intenso dos alunos com a proposta da aula e alta produtividade. Ao iluminar esse importante fator constitutivo do trabalho do professor, muitas vezes ignorado nos cursos de licenciatura, é inevitável recorrer à defesa de Matencio (2001) a respeito da necessidade de se inserir os estudos das interações orais nos cursos de formação docente. Mais do que mudar os conteúdos, é preciso alterar as práticas de ensino/aprendizagem. É imprescindível que

profissionais da educação sejam qualificados a identificar os problemas na sala de aula que são de natureza interacional e buscar soluções que, muitas vezes, são muito simples.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com finalidade exploratória, esta pesquisa visa à identificação das percepções, ações e conhecimentos dos professores em relação às interações, especialmente, as que envolvem emoção em sala de aula. Para sua execução, parti dos estudos bibliográficos anteriormente feitos, bem como da já mencionada pesquisa de doutorado, e realizei uma pesquisa de campo, com o intento de aproximar o discurso e a defesa acadêmica da realidade da sala de aula. O campo foi uma escola particular de Belo Horizonte, com 48 anos de existência, que oferece ensino do berçário ao Ensino Médio a alunos de classe social alta. O corpo docente é composto por 53 professores, dos quais, 60% responderam ao questionário, sob a autorização da diretora.

Quanto ao perfil dos entrevistados, 16 têm faixa etária acima de 40 anos, quando já se espera certa maturidade pessoal e profissional; 8 situam-se entre 20 e 30 anos; e 6 entre 30 e 40 anos. Dos 30 professores, 4 têm menos de 5 anos de atuação nessa escola; 8 têm vivência, na casa, entre 5 e 10 anos; 5 deles têm vínculo entre 10 e 20 anos; e 13 têm acima de 20 anos de atuação como professores na instituição. Com 60% do quadro desses professores vinculados à escola há mais de 10 anos, pode-se considerar que a instituição tem um grupo consolidado de educadores, mas que é aberta aos novos, o que é percebido com a inserção de 12% do quadro há menos de 5 anos.

No que se refere à formação docente, o grupo sondado era composto por pedagogos (11); licenciados em Letras (4); em Matemática e Educação Física (3); em Biologia, História e Física (2); em Normal Superior, Química e Geografia (1). Desse grupo, apenas 4 não fizeram pós-graduação. Os demais fizeram especialização em diversas áreas do conhecimento (24), mestrado (4) e doutorado (1).

Como instituição educacional que mais influenciou na formação deles, 21% apontaram a UFMG; 18% não responderam; 15% disseram que a própria instituição onde trabalham; e as demais respostas (44%) ficaram distribuídas entre 9 instituições mineiras de Ensino Superior, o que aponta para a pulverização da formação acadêmica do corpo docente o qual, comparado às informações de pesquisas realizadas

anteriormente por mim (BRASILEIRO, 2012), permite a indução de que este seja um fato passível de generalização na realidade de Belo Horizonte. Se, por um lado, o dissenso de instituições formadoras é positivo para um campo profissional, já que abre espaço para várias vozes e posicionamentos teóricos, por outro, isso pode indicar a ausência de consistência nesses mesmos posicionamentos. Embora a UFMG tenha sido apontada por 21% dos entrevistados, chama-me a atenção o fato de o 2º lugar ser ocupado pela ausência de resposta ao questionamento, sinalizando para um ponto de conflito na pesquisa: tais professores não revelaram a instituição formadora por que não há uma com maior destaque ou por que não perceberam nenhuma com tal importância?

No intuito de conhecer um pouco mais sobre a formação desse corpo docente, passei para perguntas relacionadas ao tema específico deste estudo, cujos dados apresento e discuto na próxima seção.

5 NOVOS DADOS PARA A PESQUISA

O questionário foi dividido em 5 perguntas. Na primeira, sondei as opiniões dos professores a respeito do clima da sala de aula, produtividade e disciplina. Na segunda, verifiquei algumas ações docentes rotineiras, nas funções de disciplinador e incentivador³, focalizando o agir dos professores perante uma situação de indisciplina rotineira na sala de aula e, em outro item, para envolver a turma em suas aulas. Na terceira e na quarta perguntas, examinei a percepção que os professores tinham sobre o tema emoção na sala de aula, de uma maneira mais peculiar. Então, consultei-os sobre as emoções identificadas por eles no decorrer de suas aulas e solicitei que apontassem as pistas que observavam em seus alunos para justificar a manifestação dessas emoções. Por fim, abordei a formação acadêmica recebida no âmbito do tema, explorando (i) se eles haviam recebido preparação acadêmica para intervirem em situações de interação professor/aluno que envolvessem tais emoções e (ii) dentre os que haviam recebido tal formação, em que fase da formação elas ocorreram. Os resultados estão na sequência.

³ Matencio (2001) citando Dabène (1984) define as funções do professor como comunicativas (informador, animador e avaliador) e metacomunicativas (gerenciador das interações).

5.1 O discurso sobre o pensar e o agir

Todos os professores entrevistados assinalaram como verdadeiras as seguintes assertivas: “um clima positivo em uma sala de aula favorece a produtividade dos alunos”; “a minha aula é mais produtiva quando os alunos estão motivados”; e “uma das minhas atividades docentes é buscar o envolvimento dos alunos em nosso objeto de trabalho”. Além disso, 92% deles marcaram que “é preciso distinguir o silêncio da produtividade. A conversa na sala de aula pode ser sinal de construção do conhecimento” e 92% afirmaram: “não tenho dificuldade em manter a disciplina da sala de aula.” Metade desses 8% que defendem a turma silenciosa como sinal de produtividade informam que têm dificuldade em manter a disciplina em sala de aula.

Esses dados apontaram para um terreno fecundo de pesquisa, visto que o corpo docente valoriza um bom clima da sala de aula como um elemento favorável à produtividade, entende que seus alunos motivados são mais produtivos e que uma das suas tarefas é buscar essa motivação. Além disso, quase que a totalidade dos professores (92%) veem a questão da disciplina sob o prisma interacionista, entendendo que se o conhecimento é construído nas interações, o silêncio não pode ser visto como sinônimo de disciplina e nem de sinal de produtividade.

Saindo da opinião e indo para a ação, verifiquei o tipo de atitude que, normalmente, eles tomam para intervir no comportamento inadequado de um aluno, durante uma aula mais expositiva. Foram fornecidas 17 opções, sendo que a última era aberta para o caso de haver um procedimento não mencionado. Foi solicitado que o respondente apontasse 5 itens, cujas respostas assim se revelaram. 77% dos professores afirmam que alertam o aluno para as consequências do comportamento; 60% deles chamam a atenção diretamente e esse mesmo percentual vai à carteira do aluno e conversa com ele, olhando nos olhos; metade dos docentes usa a estratégia de mudar o aluno de lugar e 46,5% deles dirige uma questão ao aluno ou conversa com toda a turma, quando o problema não é pontual. Ainda há os professores que preferem abaixar o tom de voz (33,3%), dar uma atribuição ao aluno ou parar a aula para olhá-lo fixamente (30% cada). 26,5% dos professores utilizam a estratégia de colocar o aluno para fora da sala de aula. A ameaça foi mencionada apenas por dois professores.

Esses dados sobre as atitudes dos professores vêm ao encontro das opiniões que

defenderam na primeira questão e vinculam-se aos preceitos da interação. Entretanto, valem duas observações: a primeira, de natureza teórica, é que devemos tomar os dados de um questionário como o discurso sobre a atividade, não como a atividade em si. Por isso, temos de nos alertar, apoiados no que Bronckart (2006) chama de trabalho interpretado, para o fato de que o que dizemos que fazemos não é o que fazemos. Isso não quer dizer que os sujeitos de uma pesquisa tendem deliberadamente a mentir ou a omitir informações, mas que a percepção que têm sobre o próprio fazer pode não ser, exatamente, o que fazem. Outra observação é que todos os professores que dizem adotar a estratégia de pôr o aluno para fora de sala afirmaram, anteriormente, que não tinham dificuldade em manter a disciplina. Isso configura, a meu ver, certa incompatibilidade, uma vez que esta seria uma das ações mais contundentes para conter a indisciplina, normalmente, utilizadas quando outros recursos mais amenos já não funcionam.

Avançando um pouco mais na pesquisa, foi perguntado aos professores que estratégias eles usam para envolver os alunos em suas aulas. Novamente, foram-lhes apresentadas 17 opções e todas foram apontadas pelos professores, em maior ou menor incidência. 73% deles disseram que, para estimular seus alunos, eles aproximam dos alunos com afetividade; 70% dirigem questões desafiadoras; 53% contextualizam o assunto com a realidade; 50% usam atividades lúdicas; e 46% elogiam os alunos quando merecido. Com menor recorrência, ainda foram mencionados: valorizar perguntas interessantes, chamar o aluno pelo nome, falar de assuntos do cotidiano, ser bem humorado, conversar olhando nos olhos, dentre outros, sendo que não houve acréscimo de nenhum item pelos professores como recurso motivacional.

Embora haja oscilações quanto ao percentual dos dados, as informações desta pesquisa confirmam a que realizei no doutorado, uma vez que quatro dos primeiros lugares apontados naquela ocasião (aula lúdica, questões desafiadoras, elogio e afetividade) foram agora novamente mencionados dentre as cinco principais estratégias adotadas por esse grupo.

5.2 Percepções dos professores sobre as emoções em sala de aula

No intuito de verificar a percepção que os professores têm sobre as emoções vivenciadas e constitutivas das interações, destaquei 24 emoções observadas em sala de

aula e lhes solicitei que apontassem aquelas que eles já identificaram em sala de aula. Como resultado, todas as emoções foram apontadas pelos trinta docentes, sendo que dois deles marcaram todas as opções e vinte e duas delas foram identificadas por mais de dez professores, o que apontou para o incontestável fato de que a emoção é constitutiva das interações.

Os cinco primeiros lugares foram ocupados por emoções positivas: a alegria (29), o interesse (28), o bom humor (27), a satisfação (24) e o entusiasmo (23), tendo sido positivas como a graça e a vivacidade também noticiadas na pesquisa. Por outro lado, as cinco emoções indicadas do 6º ao 11º lugar foram negativas: o cansaço (21); o desrespeito (21); a ansiedade (20); o desânimo (19) e o desinteresse (19), revelando uma presença quase tão forte quanto as emoções positivas na sala de aula. Outras emoções como mal humor, vergonha, insatisfação, tristeza, tédio, agressividade, embaraço, aborrecimento e outras foram, também, trazidas à tona nos dados.

Solicitei, na sequência, que os professores apontassem as pistas que, normalmente, eles observam para identificar tais manifestações nas interações. Como respostas, 25 professores apontaram para o que o aluno diz e outros 25, para as suas expressões faciais; 24 professores dizem observar o modo como os alunos participam da aula e outros 23 observam as expressões corporais e gestuais; 22 professores observam a linguagem utilizada; 20 deles analisam os resultados das atividades propostas; 19, o silêncio e, por fim, 16 professores observam os tons das vozes dos discentes. Seis dos trinta professores marcaram todas as opções, revelando que todas essas pistas contextuais servem para identificar as emoções das interações em sala de aula.

5.3 A formação acadêmica de base interacionista sociodiscursiva

Até o momento os dados apresentados confirmam a pesquisa anterior sem trazer significativas novidades para a pesquisa da emoção nas interações em sala de aula. Para avançar no estudo e, especificamente, em um objetivo específico deste trabalho, que é o de fortalecer a defesa da inserção de estudos da linguagem e do Interacionismo Sociodiscursivo nos cursos de licenciatura, perguntei aos professores se, na formação acadêmica, eles haviam sido preparados para intervir em situações de emoção na interação professor/aluno, sendo que 40% dos entrevistados disseram que não e 60%,

que sim. Apesar de não ser o ideal, esse dado pareceu-me, à primeira vista, animador.

Prosseguindo nos questionamentos, solicitei aos que responderam “sim”, que registrassem os nomes das disciplinas que trabalharam o tema e informassem se essas disciplinas foram ofertadas na graduação ou na pós-graduação. Dos dados oferecidos, foi possível identificar, as disciplinas Didática, Psicologia da Educação e Sociologia como as responsáveis pelo tema, na graduação, tendo sido informadas 6, 4 e 1 vez, respectivamente, nos questionários. Outros 4 professores apontaram novamente as disciplinas de Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, que foram vistas tanto na graduação, quanto na pós. Especificamente na pós-graduação, os respondentes apontaram uma vez para a disciplina “Psicologia” e uma vez para a “Motivação em Sala de Aula”. Em alguns questionários, não foi possível identificar se a disciplina foi ofertada na graduação ou na pós, mesmo assim, elas são aqui contempladas: Psicologia (2); Didática (3); Educação Física Escolar (1); e Filosofia (1).

Computando os dados, vimos que, dos 15 professores (50% dos entrevistados) que registraram as disciplinas, 9 se lembraram que viram o tema de relações entre aluno/professor em Didática e em Psicologia. Chama-me a atenção, contudo, o fato de nenhum professor ter mencionado as metodologias de ensino das diversas disciplinas (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia). Ao observar algumas matrizes curriculares de licenciaturas, disponíveis nos *sites* de várias instituições, pude constatar o tema relação professor/aluno em apenas uma matriz, sendo que o tema “interação em sala de aula” não foi objetivamente registrada em nenhuma das ementas consultadas.

Por último, perguntei aos professores que disseram não ter sido preparados academicamente para lidar com as interações, que recursos eles têm utilizado para fazer intervenções produtivas com os alunos e pedi que marcassem três das 8 opções disponíveis. A essa pergunta, curiosamente, os dois grupos de professores (preparados ou não) responderam, sendo que 15 dos 30 docentes disseram usar o bom senso, também 15 deles disseram que fazem as intervenções com base na experiência adquirida, 7 (23%) afirmam que fazem leituras autônomas sobre o tema, 5 (16,5%) dizem que fazem cursos complementares, 3 (10%) afirmam que a escola orienta a respeito e 1 diz que não realiza nenhum tipo de intervenção.

O que os dados dessa questão revelam é que os professores têm usado o conhecimento adquirido com a experiência para intervirem nas situações de interação

em sala de aula, o que, de um lado revela a ação construtiva desses profissionais de reflexão sobre a própria prática, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação do próprio fazer. Todavia, acena Lüdke (2005), que o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem ser um pesquisador, entretanto, quando ele avança, indo na tentativa de entender o fenômeno, reduz-se a distância que o separa do trabalho de pesquisar. Ao falar do avanço do professor, Lüdke alerta-nos para os benefícios dos fundamentos teóricos na ação docente, já que estes são capazes de iluminar os fatos que ocorrem na sala de aula, levar o professor à compreensão dos fenômenos vividos e a maior segurança nas ações.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação, o questionamento, a reflexão, o confronto de conceitos e teorias são ações necessárias no percurso do profissional docente, pois proporcionam a construção de novos conhecimentos, maior segurança no agir e a possibilidade de ressignificar a sua prática. A sala de aula carece, com urgência, de profissionais preparados para lidar com os cotidianos desafios e conflitos da sala de aula, não sendo mais possível continuar agindo apenas na urgência e decidindo na incerteza.

Defendendo a inserção dos estudos do Interacionismo Discursivo na matriz de formação docente, propus, nesta pesquisa, verificar se os professores que atuam hoje na Educação Básica têm preparação acadêmica sobre as emoções nas interações em sala de aula. 60% dos professores afirmam ter, em suas vidas acadêmicas, alguma disciplina que tematize a relação professor/aluno, sendo que, ao apontar as disciplinas na graduação, apenas 10 entrevistados (33,3%) o fizeram, revelando, principalmente, as disciplinas Didática e Psicologia as quais foram também mencionadas para os cursos de Pós-Graduação, sendo que as metodologias de ensino dos diversos campos do conhecimento não foram sido mencionadas nem sequer uma vez, evidenciando que as interações professor/aluno/objeto de ensino não são focalizadas em tais momentos.

Como o meu interesse particular nesta apresentação é fomentar a discussão sobre como a apropriação do conhecimento referente à emoção nas interações pode contribuir para o êxito da tarefa de educar, posso dizer que o principal trabalho que segue é o de divulgar os resultados de pesquisas dessa natureza, buscando a compreensão clara e

consistente dos fenômenos interacionais constituintes de uma aula. Isso habilitará o professor a fazer intervenções pedagógicas menos intuitivas e mais efetivas, atingindo os objetivos de aprendizagem propostos em sua aula. Problemas e conflitos recorrentes nas práticas de ensino/aprendizagem têm, muitas vezes, soluções simples, mas para que elas sejam efetivadas, é necessário investimento em pesquisas baseadas na interação.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. A emoção nas interações em sala de aula: (re)conhecer para intervir. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 1, p. 9-26, nov. 2014.

EMOTION IN CLASSROOM'S INTERACTIONS: (re) know to intervene

ABSTRACT

In previous research (BRASILEIRO, 2012), I have investigated which emotions are more recurrent interactions in the classroom and how they interfere with the operation of the activities proposed by the teacher. At the time, I have checked the occurrence of recurrent interaction frameworks, having been identified emotion as a constitutive element of these. Through verbal discourse and contextual cues, it was possible to structure these fourteen interactional frames. They were called Topical of Emotion in Classroom's Interaction, which rely on positive and negative emotions that interfere with students' engagement or not with the tasks proposed by teachers. In this study, I am interested in fostering discussion about how the appropriation of this knowledge can contribute to the success of the complex task of educating. I intend, therefore, to strengthen the defense of the inclusion of language studies and Interactionism Social Discursive in undergraduate programs, preparing teachers to deal with everyday challenges and conflicts in the classroom. I conclude that, by understanding how emotion interferes with the teacher / student / teaching object interactions, the teacher will find yourself better able to make effective educational interventions in order to achieve the learning objectives proposed in its class.

Keywords: Emotion. Interaction in the Classroom. Teaching Formation.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **A emoção na sala de aula:** impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino. 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Letras – Língua Portuguesa e Linguística). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos.** São Paulo: Atlas, 2013.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagens, texto e discursos.** Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997/1999/2006.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagens, discurso e desenvolvimento humano.** [2006]. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (Orgs.). Campinas. SP: Mercado das Letras. 2009. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

CHARAUDEAU, P. *Une problématisation discursive de l'émotion: à propos des effets de pathématisation à la télévision.* In: PLANTIN, C.; DOURY, M.; TRAVERSO, V. *Les Émotions dans les interactions.* Lyon: Presses universitaires de Lyon, 2000. p. 125-155.

CHARAUDEAU, P. O discurso propagandista: uma tipologia. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. **Análises do discurso hoje.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. v. 3, p. 57-78.

DAMÁSIO, A. R. **O mistério da consciência:** do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ERICKSON, F; SCHULTZ, J. O “quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolinguística interacional:** Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: AGE, 1998/2002. p. 142-153.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. (1975/1999/2009).

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Os atos de linguagem no discurso:** teoria e funcionamento. Tradução de Fernando Afonso de Almeida e Irene Ernest Dias. Niterói: Ed. da UFF, 2005.

LÜDKE, Menga. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 333- 349, jul./dez. 2005.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna:** uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005.

PEPIN, N. *Just concentrate and listen to me. Emotion, coordination, participation. Ou comment entrer dans une leçon de L2. Bulletin Suisse de linguistique appliquée - Vals-asla*, Neuchâtel, n. 88, p. 87-113, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e

competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, L. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, H. *L'enfant turbulent. Recueil d'observations*. Paris: PUF, 1984.

Recebido em 13 de junho de 2014.

Aprovado em 30 de julho de 2014.

CAVANDO A COVA: Análise microestrutural da cena dos Coveiros de HamletTiago Marques LUIZ¹**RESUMO**

O humor nas peças de Shakespeare propõe diferentes desafios para o tradutor, principalmente linguísticos, temporais e culturais. Suas peças apresentam um grande número de trocadilhos, mesmo em suas tragédias, e transpor todos os trocadilhos em outra língua, sem perder algumas de suas qualidades, como significado, estrutura e efeito cômico, é tarefa quase impossível. Este trabalho, um recorte da pesquisa de mestrado defendida em 2013, pretende fazer uma análise descritivo-comparativa do humor de três trechos da cena dos Coveiros (Ato V, Cena I) da peça **A tragédia de Hamlet: Príncipe da Dinamarca**, de William Shakespeare, em duas traduções brasileiras. A análise prioriza os recursos textuais e discursivos passíveis de gerar o riso presentes no original e avalia como estes elementos foram transpostos nas traduções, por meio do nível microestrutural do modelo descritivo proposto por José Lambert e Hendrik Van Gorp (2011), agregando a Teoria Geral do Humor Verbal de Salvatore Attardo (2002).

Palavras-chave: Tradução de Humor. Análise Microestrutural. Cena dos Coveiros

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Traduzir o humor de Shakespeare apresenta diferentes desafios, principalmente linguísticos, temporais e culturais. Suas peças apresentam um grande número de trocadilhos, mesmo em suas tragédias, e transpor todos os trocadilhos em outra língua, sem perder algumas de suas qualidades, como significado, estrutura e efeito cômico, é tarefa quase impossível. Este trabalho, um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Cavando a cova!: análise descritiva da cena dos coveiros de Hamlet” defendida em 2013, pretende fazer uma análise descritivo-comparativa do humor de três trechos da cena dos Coveiros (Ato V, Cena I) da peça **A tragédia de Hamlet: Príncipe da Dinamarca**, de William Shakespeare, em duas traduções brasileiras. A análise prioriza os recursos textuais e discursivos passíveis de gerar o riso presentes no original e avalia como estes elementos foram transpostos nas traduções, por meio do nível

¹ Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal da Grande Dourados (2009), especialização em Tradução de Inglês pela Universidade Gama Filho (2011) e Mestrado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013). Atualmente é professor de língua inglesa no Centro de Línguas da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: markx2006@gmail.com

microestrutural do modelo descritivo proposto José Lambert e Hendrik Van Gorp (2011), agregando a Teoria Geral do Humor Verbal de Salvatore Attardo (2002).

Fazem parte do *corpus* que compõe o objeto de estudo da presente análise: (a) o texto-fonte, o Fólio, publicado pela Oxford Shakespeare em 2005, usado como base; e as traduções a serem comparadas são, (b) a de Millôr Fernandes de 2011 publicada pela editora L&pm Pocket e (c) a de Carlos Alberto Nunes em 2011, pela Nova Fronteira. Por razões de ética profissional, farei referência aos tradutores como Tradução 1 e Tradutor 1 (Fernandes) e Tradução 2 e Tradutor 2 (Nunes) no decorrer deste trabalho.

2 A TRADUÇÃO DO HUMOR: uma problemática

Quando se fala em tradução de humor, a dificuldade reside na necessidade de trazer o cômico da língua-fonte para a língua-alvo. Para que a tarefa se cumpra, o tradutor deve ser bilíngue e criativo, para que ele entenda o humor tanto na língua de partida, para que este humor seja traduzido na língua de chegada. Um leigo poderia dizer que basta simplesmente traduzir de uma língua para a outra, quando na verdade, o humor é um campo de estudo muito amplo e, certamente, o processo de tradução tende a pesar.

O tradutor, no seu papel de escritor, vai lidar com o complexo processo de “provocar ‘o riso’ por meio das palavras [...] quando o autor escreve o texto original, [...] e quando esse texto é transposto para outra língua” (ORTIGOZA; DURÃO, 2011, p. 39). A tradução do humor está sujeita a um conhecimento significativo do tradutor acerca do assunto e da sua própria época, já que em determinado momento faz-se necessário que o tradutor, por meio da sua imaginação e perspicácia, recrie determinadas passagens em função do entendimento contemporâneo do objeto cômico (cf. MUNDAY, 2009).

Desta forma, concordamos com a afirmativa de Jeremy Munday, de que a exploração da língua, necessária para criar humor no original, “requer soluções extremas a fim de permitir que o texto funcione na tradução” (MUNDAY, 2009, p. 196, tradução minha²). Assim, a pergunta que fazemos é a mesma que Stanislaw Baranckzak (BARANCKZAK, 1992) levanta: como traduzir o humor de Shakespeare em uma peça trágica?

² Original em inglês: “*requires extreme solutions in order to allow the text to function in translation.*” (MUNDAY, 2009, p. 196).

Voltando ao aspecto cômico, perguntamos de que forma Shakespeare traz o humor mesmo em suas peças trágicas como Hamlet, por exemplo. como ele é apresentado em uma peça trágica como **Hamlet**, por exemplo? Em Hamlet ele é apresentado na figura dos dois coveiros, mas também pode ser observado em outras personagens, como a Ama da peça **Romeu e Julieta** e Marulo, o sapateiro em **Júlio César**. De acordo com Milton Ribeiro, Shakespeare criou personagens inteligentes capazes de “refletirem sobre si próprios, sobre a interação com os outros para, a partir daí, crescerem dentro das histórias, modificando suas maneiras de pensar e agir”. (RIBEIRO, 2013, online³). E conclui que “a agudeza mental dos personagens são muito bem temperadas, não existem personagens meramente frios ou chatos. Os personagens têm humor, sarcasmo, poder de sedução e são muito diferentes entre si”. (RIBEIRO, 2013, online).

O humor é uma categoria elástica, e tentar lhe unificar o conceito no campo dos Estudos da Tradução é algo problemático. Porém, ao estudar teorias sobre a tradução do humor com o enfoque literário, a teorização de Jeremy Munday (2009) vem a calhar com a pesquisa desenvolvida. Para o teórico, a tradução de humor pode ser comparada com a tradução da poesia, uma vez que ambas exploram ao máximo “uma variedade de opções inerentes a línguas, como sons e ambiguidades semânticas.”. (MUNDAY, 2009, p. 195, tradução minha⁴). Munday também conclui que comparar humor e poesia é complicado, pois a própria análise poética é cheia de regras (como metro, rima, estrofes), enquanto o humor rompe estas regras de forma deliberada, “explorando áreas de duplicidade linguística e semântica” (MUNDAY, 2009, p. 195, tradução minha⁵).

Portanto, nossa visão sobre a tradução de humor é a seguinte: como a tradução é uma operação que trabalha justamente com as linguagens, traduzir qualquer tipo de linguagem, inclusive a humorística, tende a perdas e compensações, mesmo que o tradutor saiba aproximar a ideia da mensagem original.

³ Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/todas-as-noticias/cultura/ha-400-anos-o-fogo-consumia-o-teatro-de-shakespeare-em-londres/>>.

⁴ Original em inglês: “*a variety of options inherent in languages such as sounds and semantic ambiguities.*” (MUNDAY, 2009, p. 195).

⁵ Original em inglês: “*exploiting areas of linguistic and semantic duplicity.*” (MUNDAY, 2009, p. 195).

3 SHAKESPEARE EM PAUTA: humor, literatura, teatro e tradução

Sobre tradução do humor, especificamente o humor shakespeariano, a visão de Stanislaw Baranckzak (1992) é base para este trabalho, uma vez que o próprio tradutor polonês apresenta suas reflexões sobre como traduzir o cômico numa peça trágica.

Para Baranckzak, traduzir o humor é algo óbvio; o tradutor, ao entrar em contato com o texto shakespeariano tem que ter ciência de que Shakespeare escrevia suas peças para entreter seu público. Portanto, não tem porque outro tradutor estrangeiro de Shakespeare fazer diferente. “Agradar, suscitar o riso de seu público nativo, deve ser também a prioridade principal do tradutor” (BARANCKZAK, 1992, p. 70, tradução minha⁶).

Dentro da área de humor verbal, o que Shakespeare produziu uma vez “para agradar” o seu público pode “ir pelo ralo” pela falha do tradutor, ou seja, o humor pode se perder na tradução. Assim, concorda-se com Baranczak que, ao traduzir Shakespeare, “o primeiro ato de negligência cometido pelo tradutor é geralmente desistir de qualquer tentativa de traduzir o humor verbal original de uma forma que poderia fazer o público rir genuinamente.”. (BARANCKZAK, 1992, p. 71-72, tradução minha⁷).

Se for possível rir de uma tradução de humor do dramaturgo para o palco, isto se deve mais à presença de humor situacional (o aqui-agora) do que ao humor verbal (BARANCKZAK, 1992, p. 71). Baranczak concorda também com Cristina Marinetti, quando ela pontua que assim como as peças de teatro, “o humor frequentemente está ligado ao tempo e ao contexto, assim como depende e trabalha dentro do aqui-agora de sua eventual performance” (MARINETTI, 2005, p. 31, tradução minha⁸).

Na dualidade texto-palco, o processo tradutório é mais complexo, pois como expõe Susan Bassnett, a problemática reside no seguinte paradoxo: “traduzir como um texto puramente literário, ou tentar traduzi-lo a partir de sua função como um elemento em outro sistema mais complexo” (BASSNETT, 2005, p. 157). Compreende-se o **puramente literário** citado por Bassnett como um texto destinado somente à leitura.

⁶ Original em inglês: “*To please,” to elicit his native audience's laughter, should be the translator's top priority too*”. (BARANCKZAK, 1992, p. 70).

⁷ Original em inglês: “*the first such act of negligence committed by the translator is usually giving up any attempt to render the original verbal humor in a way which might make the audience genuinely laugh.*” (BARANCKZAK, 1992, p. 71-72).

⁸ Original em inglês: “*humor, is often time-bound and context-generated, it depends on and work within the here-and-now of its eventual performance.*” (MARINETTI, 2005, p. 31).

O texto shakespeariano enfoca essa dualidade página-palco: pode ser lido como poesia ou encenado como texto teatral, e algumas traduções valorizam um ou outro aspecto; estas são as chamadas “traduções voltadas para a página” (*page-oriented translations*), que buscam reproduzir aspectos poéticos do original, enquanto aquelas são denominadas “traduções voltadas para o palco” (*stage-oriented translations*), que levam em consideração a encenabilidade do texto, segundo Patrice Pavis (2008). Um texto que é voltado à leitura pode propor meios para uma produção teatral, ou seja, servir como base para o processo criativo do espetáculo.

A respeito da tradução literária, Stanislaw Baranczak (1992, p. 73) concorda que o processo de tradução do humor shakespeariano consiste em uma série de perdas; entretanto, ele adverte que o tradutor deve saber o que deve e não deve perder em seu trabalho tradutório. Contrastando o caráter literário e o caráter teatral, pactua-se com o que Araújo, Leandro e Barbosa (2007) ponderam: no texto escrito, “o único elemento físico que o leitor possui é a palavra impressa”, enquanto no teatro “o espectador é estimulado por elementos que atingem em maior ou menor grau os cinco sentidos, predominando os estímulos visual e sonoro, exercidos pela ação, o cenário, a música, a luz etc.” (ARAÚJO; LEANDRO; BARBOSA, 2007, p. 106).

Há vários fatores que mexem com o leitor de Shakespeare, no que se refere à língua: o uso de palavras obsoletas, a ordem das frases, o uso de trocadilhos, a pronúncia das palavras. Shakespeare frequentemente empregava estes elementos em suas obras para o entretenimento de seu público. A respeito dos elementos presentes no texto shakespeariano, a estudiosa Laurie Rozakis (ROZAKIS, 2002) elenca: (1) uso excessivo de trocadilhos, (2) ironia, (3) conotações sexuais, (4) sarcasmo, (5) as piadas da época e (6) as alusões tópicas, que serão apresentados nesta seção.

(1) Entende-se por trocadilho o jogo de palavras semelhantes na forma, mas diferentes no significado, que enseja ambiguidade. Exemplo de trocadilho, no Ato I, Cena II em **Hamlet**:

KING CLAUDIUS:
[...] *But now, my cousin Hamlet, and my son, --*

HAMLET:
A little more than kin, and less than kind.
(SHAKESPEARE, 2005, p. 685, grifo meu).

Kin, segundo o dicionário de Alexander Schmidt (1971, p. 615), significa algo relativo à **importante** (parente, segundo a ordem natural) e **kind** como sinônimo de gentil, querido. Hamlet se vale deste trocadilho, quando responde a Cláudio que é “*a little more than kin*”; refere-se ao fato de estarem unidos a laços de parentesco mais fortes do que o normal (já que eles têm dois laços familiares ao invés de um: tio/sobrinho – padrasto/enteado). Toda essa estreiteza não se traduz em afetividade da parte de Hamlet em relação a Cláudio: por isso, apesar de serem “mais do que parentes”, Hamlet é “*a little less than kind*”.

Kin e *kind* seriam pronunciados com a mesma vogal – mas o “i” em “*kind*” é ditongado em “ai” – o que tornaria ambas quase homófonas (cf. BUENO, 2007, p. 351). Porém, há outra possibilidade de pensar essas relações; segundo Phillipa Berry, *kind* é um trocadilho para *king*

[...] aliando um excesso de parentesco (uma vez que Hamlet não é filho de Cláudio, e Cláudio se casou com a mulher de seu irmão) com uma imagem de realeza (o sol), que é excessiva por si só, aparentemente porque seu brilho é incompatível com as convenções de luto, que (ao contrário de Hamlet), a corte dinamarquesa notavelmente não respeitou. (BERRY, 1999, online, tradução minha⁹).

(2) A ironia é a arte de zombar de alguém ou de alguma coisa, visando a uma reação do leitor, ouvinte ou interlocutor, segundo o *Oxford Dictionaries* (online¹⁰). Ela consiste em dizer o contrário daquilo que se pensa, deixando entender uma distância intencional entre o que se diz e o que realmente se pensa. Exemplo de ironia, no Ato I, Cena II em **Hamlet**:

KING CLAUDIUS:
Though yet of Hamlet our dear brother's death
The memory be green, and that it us befitted
To bear our hearts in grief, and our whole kingdom
To be contracted in one brow of woe,
Yet so far hath discretion fought with nature
That we with wisest sorrow think on him
Together with remembrance of ourselves. (SHAKESPEARE, 2005, p. 684).

⁹ Original em inglês: “[...] allying an excess of kinship (since Hamlet is not Claudius' son, and Claudius has married his brother's wife) with an image of kingship (the sun) that is itself excessive, apparently because its brightness is incompatible with those conventions of mourning dress which (in contrast to Hamlet) the Danish court has signally failed to observe”. (BERRY, 1999, online).

¹⁰ Disponível em: <<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/irony>>.

Nestas linhas, Cláudio lamenta a morte do falecido rei Hamlet, mentindo para toda a corte dinamarquesa, que desconhece a sua autoria do assassinato do rei. É irônico e mentiroso ao mesmo tempo este discurso de Cláudio, pois foi ele quem assassinou o próprio irmão.

(3) A conotação sexual é uma forma de se expressar de forma mais ou menos velada conteúdos de natureza sexual, mas nem sempre com a intenção explícita de se fazer ou convidar ao sexo. Um exemplo de conotação sexual está no Ato 3, Cena 2 de **Hamlet**:

HAMLET:
Lady, shall I lie in your lap?

OPHELIA:
No, my lord.

HAMLET:
I mean, my head upon your lap?

OPHELIA:
Ay, my lord.

HAMLET:
Do you think I meant country matters?
(SHAKESPEARE, 2005, p. 700).

No diálogo acima entre Hamlet e Ofélia, o termo *lap* carrega o sentido da genitália feminina, o clitóris (SCHMIDT, 1971, p. 626). A palavra *upon* consiste em uma ambiguidade: pode significar tanto recostar a cabeça, no sentido de **deitar-se**, como pode significar o ato sexual, ou seja, **penetrar** (SCHMIDT, 1971, p. 475). *Country matters* significa o ato sexual, sendo *count* palavra quase homófona a *cunt* (CRYSTAL, 2002, p. 104). Neuza Vollet fornece uma explicação a respeito deste trecho: “o significado malicioso é apenas sugerido, os termos usados pelo príncipe não desfrutam de baixo status e, portanto, não destoam de sua condição aristocrática.” (VOLLET, 1997, p. 96)

(4) O sarcasmo é uma ironia maliciosa, um escárnio. Um exemplo de sarcasmo está no Ato I, Cena II de **Hamlet**:

HAMLET:
*I am very glad to see you. (To Barnardo) Good even, sir. –
But what in faith make you from Wittenberg?
[...]*

HORATIO:

My good lord, I came to see your father's funeral.

HAMLET:

*I prithee do not mock me, fellow-student;
I think it was to see my mother's wedding.*

HORATIO:

Indeed, my lord, it followed hard upon.

HAMLET:

Thrift, thrift, Horatio. The funeral baked meats did coldly furnish forth the marriage tables! (SHAKESPEARE, 2005, p. 686).

O casamento se seguiu tão rapidamente ao enterro que as sobras da comida do enterro (servidas quentes, pois recém-feitas) foram servidas no banquete de casamento (já tendo esfriado). Hamlet ironicamente atribui essa velocidade a “economia” e não à luxúria.

(5) As piadas da época remetiam a zombarias de determinado tema, e no período elisabetano, as piadas mais comuns eram referentes ao corno. Para Laurie Rozakis, “qualquer referência à traição, chifres ou coisas afins provocava explosões de gargalhadas.” (ROZAKIS, 2002, p. 73). A autora cita um trecho do Ato IV, Cena I de **Trabalhos de Amor Perdidos**, onde Rosalina sai para caçar:

BOYET:

*My lady goes to kill horns; but, if thou marry,
Hang me by the neck, if horns that year miscarry. Finely put on!*

ROSALINE:

Well then, I am the shooter.

BOYET:

And who is your deer?

ROSALINE:

If we choose by the horns, yourself come not near. Finely put on indeed! (SHAKESPEARE, 2005, p. 318).

Kill Horns é uma ambiguidade para remeter tanto a caça ao cervo (animal com chifre) como ao corno (homem com chifre). Em *deer*, temos um duplo sentido: *deer* como sentido de **cervo** e **querido** (pessoa a quem tem um apreço). No caso, *deer* e *dear* são homófonas, porém não são homógrafas. Nesta cena, Rosalina se vale de ambiguidade para caçoar de Boyet.

(6) As alusões tópicas, segundo Rozakis (2002), dependiam dos significados das

palavras. Um exemplo citado pela autora está em **Tímon de Atenas**, no Ato IV, Cena 3:

TÍMON:

Get thee away, and take.

Thy beagles with thee! (SHAKESPEARE, 2005, p. 961).

Embora o termo *beagle* possa se referir ao cachorro de estimação, no século XVII, esse termo se referia às mulheres de virtude duvidosa. (ROZAKIS, 2002, p. 73). Como a língua está em contínua mutação por sua dinamicidade que lhe é inerente, faz-se necessário que o tradutor e estudioso de Shakespeare esteja munido de bibliografia sobre o vocabulário da época, permitindo-lhe compreender o humor em suas peças, ainda mais quando se trata de uma tragédia, como no exemplo acima e na obra do presente artigo.

Se a função de um texto é rir, ainda que o texto suscite problemas de tradução, é comum que o texto, ou seja, completamente eliminado ou então substituído por um texto bem-humorado completamente diferente, que será igualmente divertido na língua-alvo.

Partimos agora para o nosso arcabouço teórico-metodológico, valendo-se dos Estudos Descritivos da Tradução (EDTs), proposto por José Lambert e Hendrik Van Gorp (2011), e a Teoria Geral do Humor Verbal, do pragmaticista Salvatore Attardo (2002).

4 ESTUDOS DESCRIPTIVOS DA TRADUÇÃO E TEORIA GERAL DO HUMOR VERBAL

A metodologia usada consiste nos Estudos Descritivos da Tradução, com base em José Lambert e Hendrik Van Gorp (2011), mas dentre os níveis que compõem o modelo de Lambert e Van Gorp (preliminar, microestrutural, macroestrutural e contexto sistêmico), priorizaremos o microestrutural, por ser um nível minucioso. Para complementar, faremos uso da Teoria Geral do Humor Verbal proposta por Salvatore Attardo (2002), atrelando-a ao nível microestrutural.

A análise descritiva busca aprofundar o nível textual, descobrir as escolhas tradutorias, considerando a tradução como texto independente do original, escrito para um público diferente, falante de uma língua diferente e muitas vezes em outra época (o período renascentista da língua inglesa e o período contemporâneo da língua

portuguesa).

O modelo de Lambert e Van Gorp propõe uma metodologia comparativa entre o texto-fonte e o texto-alvo dos sistemas literários e a descrição de relações entre estes textos. Como destacam os dois teóricos descritivistas, a questão é “como atividades como a tradução fazem parte do sistema literário ou também – até mesmo primordialmente – de outros sistemas, como o político”. (LAMBERT; VAN GORP, 2011, p. 50).

Os teóricos descritivistas ressaltam que o confronto entre o texto-fonte e o texto-alvo “deveria ser parte de um programa de pesquisa maior, centrando a atenção em todos os aspectos da tradução” (LAMBERT; VAN GORP, 2011, p. 210).

Salvatore Attardo acredita que a **essência** do processo de tradução consiste na seguinte visão: o que foi produzido na língua-fonte e que é produzido na língua-alvo não somente é tradução propriamente dita, mas outro processo (interpretação, podemos assim dizer). Em termos de humor, os elementos cômicos do texto-fonte podem não coincidir com os elementos cômicos do texto traduzido. (ATTARDO, 2002, p. 174).

Ele revisa o conceito de **tradução**, definindo-a como “correspondência entre dois textos T1 e T2, em que o significado (S) de T1 (S_{T1}) e o significado de T2 (S_{T2}) são similares (aproximados): $S_{T1} \approx S_{T2}$, e/ou a força pragmática (F) do T1 (F_{T1}) e a força pragmática de T2 (F_{T2}) são similares/aproximadas: $F_{T1} \approx F_{T2}$ ” (ATTARDO, 2002, p. 175, tradução minha¹¹).

A Teoria Geral do Humor Verbal (TGHV) inclui a similaridade entre textos, cujo objetivo principal é a percepção do humor. Entretanto, por ser uma teoria linguística, ela “não pode e não deve fornecer uma explicação da produção e/ou recepção de jogos de palavras, muito menos do seu significado cultural, político e/ou metafísico.” (ATTARDO, 2002, p. 175, tradução minha¹²). Sobre a definição de **jogos de palavras**, citamos o conceito proposto por Dirk Delabastita, que são vários fenômenos textuais, cujas características da linguagem usada intencionam uma “**confrontação comunicativamente significante** de duas (ou mais) estruturas linguísticas com formas

¹¹ Original em inglês: “*a correspondence between two texts T1 and T2, such that the meaning (M) of T1 (MT1) and the meaning of T2 (MT2) are similar (approximate): MT1 ≈ MT2 and/or the pragmatic force (F) of T1 (FT1) and the pragmatic force of T2 (FT2) are similar/approximate: FT1 ≈ FT2.*” (ATTARDO, 2002, p. 175).

¹² Original em inglês: “*(...) cannot and should not provide an explanation of the production and/or the reception of wordplay, let alone of its cultural, political, and/or metaphysical significance.*” (ATTARDO, 2002, p. 175).

mais ou menos similares e com sentidos mais ou menos diferentes” (DELABASTITA, 1996, ênfase do autor, tradução minha¹³).

Na TGHV, o texto humorístico é analisado pelos seis mecanismos abaixo mencionados na fórmula: Linguagem, Estratégia Narrativa, Alvo, Situação, Mecanismo Lógico e Oposição de Script¹⁴. Um texto cômico contempla uma ou mais (1) Linguagem(ns) [LI], (2) Estratégia(s) Narrativa(s) [EN], (3) Alvo(s) [A], (4) Situação(ões) [SI], (5) Mecanismo(s) Lógico(s) [ML] e (6) Oposição(ões) de Script(s) [OS].

A TGHV servirá para observar os mecanismos linguísticos que geram o riso, por meio da compatibilidade ou incompatibilidade dos scripts que o texto cômico sugere, assim como também notar como os demais elementos foram traduzidos em relação ao texto-fonte. Em termos de tradução, observaremos se ambas as traduções estão aproximadas, semanticamente, comicamente ou não, do texto-fonte de Shakespeare.

Seguem as definições de cada um destes elementos da TGHV.

(1) **Linguagem**: ela contém todas as informações necessárias para a verbalização do texto e também é responsável pela redação do texto e para o posicionamento dos elementos funcionais que o constituem. Attardo se apropria do conceito de **paráfrase** para que esta ferramenta funcione; ela ocorre para atualizar, reafirmar todos os sentidos ou alguns dos sentidos do texto citado.

(2) **Estratégia Narrativa**: toda e qualquer piada tem alguma estratégia narrativa, seja sob a forma de uma simples narrativa, um diálogo – perguntas e respostas, um (pseudo) enigma, etc. Não há grande necessidade de se mudar a estratégia narrativa de uma história quando se processa a tradução, embora existam estratégias narrativas peculiares de uma determinada cultura e, portanto, o tradutor, no seu papel de agente mediador de culturas, deve tentar reproduzir a piada, sempre se mantendo o mais próximo possível da estratégia narrativa do texto fonte.

(3) **Alvo**: Esta ferramenta sugere quem será o alvo da piada; no caso, o estereótipo a ser zombado na piada. Sem alvo, a piada não surtirá seu efeito. No texto brasileiro, são vários os alvos que aparecem em livros de piadas. Por exemplo, o gaúcho

¹³ Original em inglês: “*a communicatively significant confrontation of two (or more) linguistic structures with more or less similar forms and more or less different meanings.*” (DELABASTITA, 1996, ênfase do autor).

¹⁴ Original em inglês: *Language, Narrative Strategy, Target, Situation, Logical Mechanism, Script Opposition.*

é apresentado como homossexual em tom de deboche, o gay como efeminado, a loira burra e a sogra como um mal no relacionamento do casal, principalmente para o gênero.

Na visão de Attardo, a agressão é “interesse social” (2002, p. 179, tradução minha¹⁵). Segundo Marta Mateo (2010, p. 206) e o próprio Salvatore Attardo (2002, p. 188), quando se trata de traduzir o alvo da piada, o alvo-fonte tem que ser adaptado à sua cultura de chegada, porque a carga cultural pode ser diferenciada e isso poderia comprometer a leitura e interpretação da piada.

(4) **Situação:** este parâmetro diz respeito ao fato de que toda piada tem que ser sobre alguma coisa: trocar uma lâmpada, cruzar a rua, jogar golfe, etc. (ATTARDO, 2002, p. 179), mas com toque bastante agressivo. Como diz Salvatore Attardo, se as piadas não forem agressivas, de nada elas valem para a situação (ATTARDO, 2001, p. 23-24).

A situação está atrelada ao contexto em que o humor se faz presente no texto. É possível que o tradutor encontre casos em que a situação não possua correspondente na LF ou, se existente, a situação correspondente não cause reações de humor em sua audiência.

(5) **Mecanismo Lógico:** quanto a este parâmetro, Attardo o define como um parâmetro que “pressupõe e incorpora uma lógica ‘local’, isto é, uma lógica distorcida, divertida, e que não necessariamente está fora do mundo da piada” (2002, p. 180, tradução minha¹⁶). Elliot Oring (2011) o conceitua da seguinte forma: “O ML parece ser o meio – usando a terminologia da TGHV – pelo qual uma oposição é tornada compatível.” (ORING, 2011, p. 207, tradução minha¹⁷).

Para Attardo (2002), o Mecanismo Lógico (doravante ML) é a ferramenta mais complexa, e segundo ele, pode ser opcional. Por ser independente de linguagem e de fácil tradução, podemos considerar que o ML é não-verbal e enfoca a dedução do leitor em relação ao humor presente no texto.

(6) **Oposição de Script:** Segundo Victor Raskin (1985), esta ferramenta sugere a seguinte premissa: o texto pode ser caracterizado como cômico se ele estiver sujeito às seguintes condições: (1) ter compatibilidade parcial ou total do texto, com dois **scripts**

¹⁵ Original em inglês: “social business”. (ATTARDO, 2002, p. 179).

¹⁶ Original em inglês: “[...] presupposes and embodies a ‘local’ logic, i.e. a distorted, playful logic that does not necessarily hold outside of the world of the joke.” (ATTARDO, 2002, p. 180).

¹⁷ Original em inglês: “The ML seems to be the means – using GTVH terminology – by which an opposition is made compatible.” (ORING, 2011, p. 207).

diferentes; e (2) dois **scripts** incompatíveis entre si, e com os quais o texto seja compatível.

O **Script**, como fora mencionado anteriormente, é definido por Raskin (1985) e Attardo (2001) como um organizado complexo de informações sobre algo, cuja função é fornecer informações a respeito da organização do mundo, incluindo a ação do falante no mundo.

A sobreposição (*overlapping*), um dos elementos propostos pela Oposição de Script configura-se ao processar e combinar escritas, em que podem surgir textos compatíveis a mais de uma “leitura”, encaixando-se a mais de uma escrita. Em outras palavras, há uma relação de causa e consequência: se a sobreposição do texto é total, logo, o texto todo é compatível com os dois scripts. E quando a sobreposição for parcial, partes do texto não serão compatíveis com um dos scripts.

A segunda condição para o texto ser cômico é sua oposição, ou seja, a antonímia local definida por Raskin como “duas entidades linguísticas das quais os significados são opostos somente em um discurso particular e somente para as propostas deste discurso”. (RASKIN, 1985, p. 108, tradução minha¹⁸).

O grau de diferença entre as traduções é decrescente, comparado ao grau da ordem hierárquica. A não-existência da oposição de script na língua alvo é a única condição que permite o tradutor mudá-la no texto-traduzido.

Desta forma, Salvatore Attardo enuncia sua teoria de tradução de piadas: “respeite todas as seis ferramentas em sua tradução, mas, se necessário, **deixe sua tradução diferir no mais baixo nível necessário para suas propostas pragmáticas**” (2002, p. 183, grifos do autor, tradução minha¹⁹). É possível perceber que a teorização está “baseada na equação simples de proximidade de tradução com o desejável.” (ATTARDO, 2002, p. 184, tradução minha²⁰), o que dá a entender que Attardo não propõe a problemática entre a fidelidade ao original e efeito estético.

Como o próprio proponente diz a respeito de sua teoria, ela incorpora uma teoria simples de tradução, uma vez mantendo a correspondência de significado: “mantenha

¹⁸ Original em inglês: “*two linguistic entities whose meanings are opposite only within a particular discourse and solely for the purposes of this discourse*”. (RASKIN, 1985, p. 108).

¹⁹ Original em inglês: “*respect all six Knowledge Resources in your translation, but if necessary, let your translation differ at the lowest level necessary for your pragmatic purposes*”. (ATTARDO, 2002, p. 183, grifos do autor).

²⁰ Original em inglês: “*based on the straightforward equation of closeness of translation with desirability*”. (ATTARDO, 2002, p. 184).

todas as Ferramentas de Conhecimento (exceto a Linguagem) iguais. Assim, a abordagem mais simples para a tradução é: substituir a Linguagem da Língua-Alvo pela a Linguagem da Língua-Fonte” (ATTARDO, 2002, p. 185, tradução minha²¹).

Quanto mais a sequência humorística traduzida manter os parâmetros da TGHV com a sequência humorística original (exceto a língua em si, que é obviamente diferente), maior a semelhança entre elas.

5 ANÁLISE MICROESTRUTURAL

A etapa sucessiva prevê a análise microestrutural dos textos traduzidos, visando realçar os deslocamentos nos níveis gráfico, sintático, léxico-semântico, estilístico, etc. Analisa-se assim a seleção das palavras, os padrões gramaticais dominantes e as estruturas literárias formais.

Em nosso trabalho, faremos uso dos cinco parâmetros de conhecimento da Teoria Geral do Humor Verbal de Attardo: **Linguagem → Estratégia Narrativa → Alvo → Situação e Oposição de Roteiro**. Optamos por não utilizar o Mecanismo Lógico, pois o próprio teórico o considera complexo demais.

Para complementar o nível microestrutural, usaremos as sete estratégias de tradução cunhadas por Jean Paul Vinay e Jean Darbelnet, uma vez que Attardo, Vinay e Darbelnet pertencem à vertente da equivalência. Apresentamos uma descrição da cena e, posteriormente, a análise descritiva:

Os coveiros estão cavando a cova de Ofélia, que se suicidou. Eles questionam o caráter dúvida de sua morte, se realmente foi um suicídio ou acidente e, dependendo do julgamento que lhe foi dado à sua morte, ela não poderia ser abençoada e enterrada em um solo dito Católico.

De tanto discutirem, ambos concluem que por ela ocupar certa posição hierárquica na Dinamarca, seu suicídio teve pouca relevância e foi enterrada no solo cristão. Caso ela pertencesse a uma classe social baixa, seu enterro seria em outro lugar que não o cemitério sacro da Dinamarca.

Hamlet e Horácio presenciam o diálogo entre os coveiros e, assim que o segundo coveiro sai, tentam descobrir o paradeiro do sepultado, sem sucesso, pois em uma

²¹ Original em inglês: “*keep all Knowledge Resources (except Language) the same. So the simplest approach to translation is: substitute Language in TL for Language in SL.*” (ATTARDO, 2002, p. 185).

sucessão de perguntas e respostas, o coveiro deixa Hamlet perplexo com sua sagacidade.

A análise microestrutural obedecerá à seguinte sequência: (1) trecho com os *trouble-sources* humorísticos, (2) análise da composição do diálogo segundo os *knowledge resources* de Attardo e por fim, (3) análise das estratégias de tradução das *trouble-sources*.

Esta sequência facilitará tanto a leitura como a compreensão do procedimento de análise comparativa das duas traduções em relação ao texto-fonte, para assim chegarmos à última etapa do modelo descritivo de Lambert e Van Gorp, o contexto sistêmico, juntamente com a Teoria Geral do Humor Verbal.

Trecho 1 (5.1)

TEXTO FONTE	TRADUÇÃO 1	TRADUÇÃO 2
<i>FIRST CLOWN: Is she to be buried in Christian burial when she willfully seeks her own salvation (a)?</i>	PRIMEIRO COVEIRO: Mas como vão enterrar numa sepultura cristã? Ela não procurou voluntária a sua salvação?	PRIMEIRO COVEIRO: Poderá ser-lhe dada sepultura cristã, se foi ela quem procurou a salvação?
<i>SECOND CLOWN: I tell thee she is; and therefore make her grave straight (b). The crowner hath sat on her (c), and finds it Christian burial.</i>	SEGUNDO COVEIRO: Eu te digo que sim; mas cava a cova bem depressa. O juiz examinou o caso e decidiu enterrar cristão.	SEGUNDO COVEIRO: Digo-te que sim: por isso, trata de abrir logo a sepultura; o magistrado já fez investigações, tendo concluído pelo sepultamento em chão sagrado.

5.1 Primeira etapa: encontrar os *trouble-sources* humorísticos.

Os *trouble-sources* humorísticos receberam letras no trecho acima do original; para indicá-los, seguimos a edição da *Royal Shakespeare Company (RSC)* (Macmillan, 2008).

(a) **salvation**. O uso do termo pode ter várias explicações relacionadas. Os anotadores da *RSC* entendem se tratar de um malapropismo para *damnation*, uma vez que o suicida é condenado ao inferno; pode-se também supor que se trate “*willfully seek her own salvation*” seja um eufemismo para “cometer suicídio”.

(b) **make her grave straight**. Trocadilho com “*straight*”, gerando duplo sentido: “cave rapidamente” e “cave uma cova reta”.

(c) **hath sat on her**. O legista debruçou-se sobre o caso dela, pensou a respeito; segundo a edição da *RSC*, pode haver um trocadilho com o sentido literal (o legista de fato sentou sobre o cadáver).

A tradução de *crowner* (ou seja: *coroner*) é um *trouble-source* para o tradutor, mas não necessariamente um que interfira na comicidade do texto (segundo o *OED*, esta variante já existia antes de Shakespeare, de modo que não pode ser considerada propriamente ignorância dos coveiros). Assim sendo, não está sendo aqui considerada.

A primeira tradução se valeu da similaridade entre palavras parônimas (*cava a cova*) para dar um tom mais cômico nesta fala do coveiro.

5.2 Segunda etapa: análise da composição do diálogo segundo os *knowledge resources* de Attardo.

(1) **Linguagem.** Em (a), (b) e (c), temos a presença de termos-chave não parafraseáveis: *salvation* é a *punchline* do eufemismo do primeiro *clown*, e portanto não pode ser nem substituído, nem mudado de sua posição final. (b) e (c) constituem trocadilhos.

(2) **Estratégia Narrativa:** A estratégia narrativa para todo o trecho é o diálogo – mais precisamente, o debate.

(3) **Alvo** É provável que o “alvo” do trecho seja a classe nobre (embora no trecho citado isso ainda não fique evidente), pois o tema sobre o qual debatem os *clowns* é a possibilidade de serem enterrados em solo cristão mesmo após haverem se suicidado.

Piadas mais precisas envolvendo malapropismos e trocadilhos colocam a própria habilidade linguística dos *clowns* em questão – trata-se, afinal, de pessoas pobres e de baixa instrução debatendo um assunto com implicações legais e teológico-filosóficas, e tentando lançar mão de jargão legal que não alcançam totalmente. Assim, em certos momentos, a ignorância dos *clowns* torna-os o alvo.

(4) **Situação.** A situação é, precisamente, a de cavar uma cova.

(5) **Mecanismo Lógico.** Por se tratar de um *knowledge resource* dado como controverso pelo próprio teórico, julgamos por bem não lançar mão dele.

(6) **Oposição de Script.** Os trocadilhos em (b) e (c) dão vazão a ambiguidade. Em (b) imagina-se o coveiro cavando uma cova torta; em (c), convida-se o leitor a imaginar o legista literalmente sentado em cima do cadáver de Ofélia, quando na verdade se está apenas dizendo que este a examinou – ou seja, há dois tipos de proximidade corporal entre legista e cadáver que são acionados simultaneamente pela fala do *clown*.

5.3 Terceira etapa: análise das estratégias de tradução das *trouble-sources*

No caso de (a), ambos os tradutores mantiveram o termo *punchline* em sua posição final. O tradutor 1 fracionou a pergunta original em duas outras perguntas; também transpôs o advérbio *willfully* no substantivo **voluntária**; essa transposição gera um problema: a segunda pergunta da tradução 1 soa ou como um calque ininteligível (*willfully seeks* = **procurou voluntária**), ou como uma tentativa obscura de gerar uma piada diferente, talvez mais afeita à língua-alvo.

A solução do tradutor 2 é mais literal sintaticamente; embora omita a tradução de *willfully*, a tradução consegue gerar o mesmo teor de oposição que leva à lógica de suicídio (isto é, se ela procurou a salvação, não lhe poderia ser dada sepultura cristã; como todos os cristãos buscam a salvação e são enterrados em sepulturas cristãs, restamos inferir que **procurar a salvação** não está sendo usado em sentido literal, o que, por sua vez, nos faz chegar a seu uso eufemístico).

Note-se que (a) é a única *trouble-source* humorística diretamente relacionada ao tópico da discussão dos coveiros, e a mais facilmente parafraseável na língua-fonte. É (a) quem introduz a questão em tom jocoso (quer encaremos o uso de *salvation* como eufemismo ou malapropismo).

No caso de (b) e (c), os trocadilhos remetem a significados pertinentes ou à atividade dos coveiros, ou à dos legistas, de modo que apenas indiretamente tangem o tópico central da conversa (suicídio e sepultura cristã). De qualquer modo, nenhuma das traduções preservou os trocadilhos, usando sentidos literais que preservam a integridade da conversa, mas não geram comicidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho visou fazer uma análise descritivo-comparativa de um trecho da cena dos coveiros na peça **A Tragédia de Hamlet: Príncipe da Dinamarca** em duas traduções brasileiras em relação ao texto-fonte, enfocando especificamente o humor que existe no texto-fonte e nas duas traduções.

Depois de selecionado o *corpus* para a pesquisa, observei que por estar trabalhando com Shakespeare, não havia como deixar de lado o modo como a literatura e o teatro lidam com o texto shakespeariano. Por delimitar a análise no âmbito da

palavra escrita, acredito que isso eliminou uma grande porcentagem de estudos voltados ao teatro, os quais não desconsidero, porém não eram prioridade neste trabalho. E se fosse trabalhar o aspecto cênico, relacionando com o humor, seria necessário analisar uma ou duas encenações da peça Hamlet, para poder fazer o comparativo.

Em meu ponto de vista, o estudo comparativo da palavra dá muito mais sentido ao leitor, uma vez que tendo o livro original e a tradução, é possível observar as nuances do fazer tradutório do que possivelmente seria comparar a palavra com a encenação; por isso optei limitar a pesquisa a estudo comparativo da palavra. Novamente, não desconsidero este enlace intersemiótico e acredito que viria a acrescentar muito mais à análise.

A respeito da metodologia aplicada, que relaciona a Pragmática (Attardo) com os Estudos Descritivos da Tradução (Lambert e Van Gorp), certamente foi algo novo e desafiador, porque são correntes teóricas muito divergentes, com olhares particulares para a tradução, mas que vieram a calhar e contribuíram muito para o desenvolvimento do trabalho.

Embora haja casos em que a tradução de enunciados humorísticos não tragam problemas para o tradutor, podendo mesmo ser traduzidos literalmente, grande quantidade de enunciados exige do profissional da tradução um manejo com a língua que lhe permita inferir, no caso do humor, os elementos responsáveis pela construção do cômico.

Para o humor funcionar num sistema linguístico diferente para o qual foi construído, muito mais que tentativas de transferências de significados, são necessárias estratégias para reconstruir o humor na língua alvo, pois há casos em que os significados simplesmente não são transferíveis.

Como Shakespeare é um autor intimamente ligado ao teatro, não é possível que o tradutor traga o dramaturgo inglês somente para ser acrescido como uma leitura de cabeceira, ao traduzir as suas obras, o tradutor tem que pensar que sua tradução pode ser tanto destinada à performance no palco quanto à leitura, salvas as distinções entre estas áreas do saber.

Com este artigo, pretendemos contribuir com o arcabouço teórico-metodológico sobre tradução do humor, com enfoque em um texto trágico de Shakespeare, podendo a mesma base teórica ser usada para estudos futuros, como em séries televisivas, desenhos animados e, porque não, as histórias em quadrinhos.

Esperamos ter contribuído de alguma forma para futuras pesquisas na tradução de humor, mesmo porque há muito a ser pesquisado, discutido, avaliado em uma área recente e com tão variadas possibilidades de investigação.

LUIZ, Tiago Marques. Cavando a cova: análise microestrutural da cena dos Coveiros de Hamlet. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 1, p. 27-47, nov. 2014.

DIGGING THE GRAVE: Microstructural analysis of the Gravediggers scene in Hamlet

ABSTRACT

Humor in Shakespeare's plays offers different challenges for the translator, mainly linguistic, cultural and temporal. His pieces have a large number of puns, even in his tragedies, and to transpose all the puns in another language without losing some of its qualities as meaning, structure and comic effect, is such impossible task. This paper, part of a Master's research defended in 2013, intends to make a descriptive and comparative analysis of humor in three sections of the Gravediggers scene (Act V, Scene I) in the play The Tragedy of Hamlet: Prince of Denmark by William Shakespeare in two Brazilian translations. The analysis emphasizes the textual and discursive resources likely to cause laughter present in the original and evaluates how these elements were transposed in the translations, through the microstructural level of the descriptive model proposed by José Lambert and Hendrik Van Gorp (2011), adding the General Theory Verbal Humor of Salvatore Attardo (2002).

Keywords: Humor Translation. Microstructural level. Gravediggers scene.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. R. G.; LEANDRO, M. C. X; BARBOSA, T. V. R. As dificuldades de traduzir para teatro: o prólogo das Eumênides de Ésquilo. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 20, p. 101-124, 2007.

ATTARDO, S. *Translation and Humour: An Approach Based on the General Theory of Verbal Humour (GTVH)*. In: VANDAELE, J. (Ed.). **Translating Humour**, Manchester, v. 8, n. 2, p. 173-194, 2002. Special Issue.

BARANCAZAK, S. *How to Translate Shakespeare's Humor?: (Reflections of a Polish Translator)*. **Performing Arts Journal**, v. 14, n 3, p. 70-89, 1992.

BASSNETT, S. **Estudos de tradução**. Tradução de Sônia Terezinha Gehring, Letícia Vasconcellos Abreu e Paula Azambuja Rossato Antinolfi. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005.

BERRY, P. *Hamlet's Ear*. In: LEE, M. *Shakespearean Criticism*, Gale Cengage, v. 42, 1999. Disponível em: <<http://www.enotes.com/topics/hamlet/critical-essays/hamlets-ear>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

BUENO, F. S. **Minidicionário**: inglês-português, português-inglês. São Paulo: FTD, 2007.

CRYSTAL, D.; CRYSTAL, B. *Shakespeare's Words: A Glossary and Language Companion*. London: Penguin, 2002.

IRONY. In: OXFORD UNIVERSITY PRESS. *Oxford Dictionaries. Language matters*. [Online]. Disponível em: <http://www.oxforddictionaries.com/us/definition/american_english/irony?q=irony>. Acesso em: 28 ago. 2013.

LAMBERT, J.; VAN-GORP, H. Sobre a descrição de traduções. Tradução de Lincoln Paulo Fernandes e Marie-Hélène Catherine Torres. In: GUERINI, A.; TORRES, M. H. C.; COSTA, W. (Orgs.). **Literatura e Tradução**: Textos selecionados de José Lambert. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 197-212.

LIBERATTI, E. **Legendação de séries humorísticas**: um estudo da tradução do humor na série americana *Friends*. 2009. 54 f. Monografia (Especialização em Língua Inglesa). Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2009.

MARINETTI, C. *The limits of the play text: Translating Comedy. New Voices in Translation Studies*, v. 1, p. 31-42, 2005.

MUNDAY, J. *The Routledge Companion to Translation Studies*. London and New York: Routledge, 2009.

ORING, E. *Parsing the Joke: The General Theory of Verbal Humor and appropriate incongruity*. **HUMOR: International Journal of Humor Research**, v. 24, n. 2, p. 203-222, 2011.

ORTIGOZA, A. F.; DURÃO, A. B. A. B. A concepção do ato de traduzir no Renascimento espanhol. **In-Traduções**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 27-36, 2011.

OXFORD UNIVERSITY PRESS. *Oxford English Dictionary*. [Online]. Disponível em: <<http://www.oed.com/>>. Acesso em: 5 set. 2013.

PAVIS, P. **O teatro no cruzamento de culturas**. Tradução de Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RIBEIRO, M. **Há 400 anos, o fogo consumia o teatro de Shakespeare em Londres**. 29 jun. 2013. [Online]. Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/todas-as-noticias/cultura/ha-400-anos-o-fogo-consumia-o-teatro-de-shakespeare-em-londres/>>. Acesso em: 5 set. 2013.

ROZAKIS, L. **Tudo Sobre Shakespeare**. Tradução de Tereza Tillet. São Paulo: Manole, 2001.

SCHMIDT, A. *Shakespeare Lexicon and Quotation Dictionary: A Complete Dictionary of All the English Words, Phrases, and Constructions in the Works of the Poet*. 3. ed. New York: Dover Publications, 1971. v. 1, A-M.

SHAKESPEARE, W. Hamlet. In: JOWETT, J.; MONTGOMERY, W.; TAYLOR, G.; WELLS, S. (Eds.). *William Shakespeare: the complete works. The Oxford Shakespeare*. 2nd ed. United States: The Oxford University Press, 2005. p. 681-718.

SHAKESPEARE, W. **Hamlet**. Organized by Jonathan Bate e Eric Rasmussen. Collection The RSC Shakespeare. United Kingdom: Palgrave MacMillan, 2008.

SHAKESPEARE, W. **Hamlet**: príncipe da Dinamarca. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. Coleção Saraiva de Bolso.

SHAKESPEARE, W. **Hamlet**. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2011.

VOLLET, N. L. R. **Ser ou não ser pornográfico, eis a questão**: o tratamento da linguagem obscena em traduções brasileiras do Hamlet. 1997. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

Recebido em 10 de junho de 2014.
Aprovado em 31 de julho de 2014.

A REFERÊNCIA E O REFERENTE: breves apontamentos a respeito da dinamicidade da categorização

Gustavo Miranda GUIMARÃES¹

Silvana MARCHESANI²

RESUMO

O artigo em epígrafe realizará apontamentos a respeito do caráter dinâmico da categorização, do caráter de instabilidade da referenciação, tendo como *corpus* comerciais e vídeo humorístico a respeito do Fiat 147, produzidos e publicados em diferentes ocasiões. É importante ressaltar, de antemão, que a ênfase a ser dada por este artigo não reside no automóvel ou mesmo no discurso publicitário, humorístico, jornalístico, mas no processo de referenciação/categorização realizados nos respectivos textos. Será possível perceber, confirmando a tese da instabilidade de todo esse processo, que, muito embora o automóvel Fiat 147, enquanto objeto do mundo real, não tivesse sofrido maiores alterações ao longo dos anos, sua caracterização passou por um processo que começou por um reforço de suas características positivas e terminou na ênfase quase exclusiva em seu viés negativo. Para se alcançar o objetivo aqui proposto, inicialmente, serão tecidos apontamentos teóricos a respeito da teoria da referenciação em geral e, em especial, do processo de categorização. A seguir, será realizada análise a respeito da maneira como foi categorizado, pela publicidade, pela imprensa especializada e pelo discurso humorístico, o mencionado veículo. A análise desse referente a partir de diversos gêneros discursivos (o publicitário, o jornalístico, o humorístico) permitirá, ainda, comprovar a tese de que também o gênero direciona o olhar para o referente e interfere no processo de referenciação/categorização, pois consiste em tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo que estes refletem e refratam a realidade, por serem contaminados pela posição do enunciador no processo de interação verbal.

Palavras-chave: Categorização. Gêneros discursivos. Referenciação.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo realizar breves apontamentos a respeito do caráter dinâmico da categorização. Para tal, inicialmente, serão tecidos apontamentos teóricos a respeito da teoria da referenciação em geral e, em especial, do processo de

¹ Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. (PUC MINAS).

² Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS). Professora efetiva do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (COLUNI/UFV).

categorização.

Uma vez dado esse primeiro passo, será realizada análise, também bastante breve, tendo em vista limitações de espaço, a respeito da maneira como foi categorizado, pela publicidade, pela imprensa especializada e pelo discurso humorístico, o Fiat 147.

É importante ressaltar, de antemão, que a ênfase a ser dada por este artigo não reside no automóvel ou mesmo no discurso publicitário, humorístico, jornalístico, mas no processo de referenciamento/categorização realizados nos respectivos textos.

2 REFERENCIAÇÃO: breves apontamentos teóricos

O presente trabalho tem por pressuposto teórico a noção de gêneros de discurso. Trata-se, de acordo com Bakhtin, de tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são produzidos a partir de determinada esfera da comunicação humana e, assim, tendem a refletir ou a refratar a realidade na qual se insere.

No que tange ao presente trabalho, isso acontece em relação aos discursos selecionados para análise: o publicitário, o jornalístico e o humorístico. Apesar de não ser este o foco das análises a serem realizadas, é importante ter em mente essa noção e essas influências, uma vez que o referente será diferentemente construído em cada um desses gêneros.

O ponto de maior interesse, contudo, reside na noção de referenciamento e, principalmente, na de categorização.

Tratar-se-á, inicialmente, da noção de referenciamento. Para os objetivos deste trabalho, bastam os apontamentos de Koch (2013), que faz interessante abordagem do tema.

É interessante, nesse sentido, ressaltar que o processo de referenciamento é motivado social e culturalmente, da mesma forma, como se verá, que acontece com outro processo muito relacionado a este, ou seja, a categorização. Veja-se, nesse sentido, o que diz Koch (2013) a respeito do primeiro processo:

Nosso principal pressuposto no que diz respeito a essa questão é o da referenciamento como atividade discursiva (cf. Koch, 1999a e B; Marcuschi & Koch, 1998a; Koch & Marcuschi, 1998b; Marcuschi, 1998), que implica uma visão não-referencial da língua e da linguagem. É esta, também, a posição de Mondada & Dubois (1995), que as leva a postular uma instabilidade das relações entre as palavras e as coisas. (KOCH, 2013, p. 53).

Entender-se-á, então, a referenciação como a construção de objetos de discurso. Por outras palavras, serão menos importantes as características reais de mundo enquanto elemento da vida real, em sua vivência prática, do que as maneiras como são apresentadas nos textos a serem estudados. Interessa, na realidade, como, discursivamente, esses “objetos” foram sendo construídos, no âmbito de cada discurso, vistos isoladamente, bem como comparativamente, no diálogo que tais textos constroem entre si.

Veja-se, portanto, o que diz Koch (2013), nesse sentido:

Assim sendo, defendemos a tese de que o discurso constrói aquilo a que faz remissão, ao mesmo tempo que é tributário dessa construção. Como dissemos, todo discurso constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada (memória discursiva, modelo textual), “publicamente” alimentada pelo próprio discurso (Apothéloz & Reichler-Berguelin, 1999), sendo os sucessivos estágios dessa representação responsáveis, ao menos em parte, pelas seleções feitas pelos interlocutores, particularmente em se tratando de expressões referenciais. (KOCH, 2013, p. 61).

Aqui também cabe a abordagem de termo que muito se relaciona com o exposto até o presente, ou seja, a noção de categoria, por, como mencionado, também ser importante para os objetivos deste artigo, haja vista que muitas das atitudes dos grupos em questão partem de categorias partilhadas internamente por tais grupos.

Veja-se, assim, uma das maneiras através das quais, conceitualmente, categorização, referenciação e gêneros de discurso se relacionam. Basta que se diga que as categorias, da mesma forma que um gênero discursivo (no caso, o signo), não são fenômenos estanques, mas dinâmicos, alterando-se sincrônica e diacronicamente. Desta forma, em cada época, cada grupo tende a categorizar, a rotular, pessoas, fatos, fenômenos de diversas maneiras, dependendo de seus objetivos e da ideologia dominante. Assim, de acordo com Koch (2013), deve-se

estudar a categorização como um problema de decisão que se coloca aos atores sociais, de forma que a questão não seria avaliar a adequação de um rótulo “correto”, mas descrever os procedimentos linguísticos e cognitivos por meio dos quais os atores sociais se referem uns aos outros, por exemplo, categorizando alguém como “um velho”, “um banqueiro”, “um judeu” etc. (KOCH, 2013, p. 54).

Isso a partir do pressuposto de que o pertencimento a uma categoria não é algo rígido. Na verdade, “para um ente pertencer a uma determinada categoria, ele não

necessita exibir certas características, preencher determinados requisitos que definem o que é fazer parte de uma categoria qualquer.” (KOCH, 2013, p. 54).

O que se verifica é a existência, em uma categoria, de grupos centrais e grupos periféricos, os quais, respectivamente, apresentam características mais ou menos próximas às dos protótipos da categoria.

Trata-se, assim, do caráter vago, da flexibilidade, da instabilidade das categorias, do fato de que são grandemente influenciadas por mudanças contextuais. De acordo, portanto, com Koch (2013),

no discurso, como demonstram Mondada & Dubois, quer se trate de objetos sociais, quer de objetos “naturais”, aquilo que é habitualmente considerado um ponto estável de referência para as categorias pode ser de-categorizado, tornado instável, evoluir sob o efeito de uma mudança de contexto ou de ponto de vista. (KOCH, 2013, p. 56).

Tendo sido realizados os apontamentos teóricos acima, a partir dos quais se buscou demonstrar que o processo de referenciamento/categorização encontra-se influenciado por fatores diversos, entre eles, os interesses do grupo social no qual o enunciado é produzido, pode-se passar à análise proposta, ou seja, do processo de referenciamento/categorização realizado a respeito do Fiat 147 ao longo dos anos, a partir de gêneros discursivos diversos.

3 O FIAT 147 EM TRÊS LUGARES

Uma vez tecidos esses breves apontamentos a respeito da referenciamento, pode-se passar à abordagem propriamente dita do *corpus* selecionado para análise, ou seja, comerciais, reportagens, charge a respeito do primeiro veículo da Fiat Automóveis produzido no Brasil.

Como será possível perceber, são textos produzidos em duas épocas diferentes, o que permitirá ressaltar a dinamicidade do processo de referenciamento/categorização. Os textos publicitários foram produzidos meses antes da entrada no mercado; o texto jornalístico foi publicado assim que o automóvel foi lançado, após a reportagem ter feito uma série de testes; o texto humorístico foi produzido em 2010. Diga-se, ainda, que tanto o texto jornalístico quanto o publicitário foram, portanto, publicados no final dos anos 1970, ocasião em que foi lançado o veículo.

Como acontece em textos publicitários, dos quais os textos (1), (2) e (3) são exemplos, são mostradas as características positivas do produto em “oferta” e há silêncio em relação a possíveis problemas que possam ocorrer.

Nos três textos, a julgar pelos slogans ali presentes, o veículo é apresentado como “um carrão pequeno”, como “a ponte entre a tecnologia e você”, como o automóvel que evita que você “pague seus pecados sempre que aparece um carro novo”.

(1) Quando a gente breca um carro, a frente abaixa, a traseira levanta e as rodas de trás travam. No Fiat 147 isso não acontece. Ele tem uma válvula que regula a pressão nos freios traseiros. Por isso, eu vou comprar o Fiat 147. Carro não é só para correr, não; carro tem que parar também. Olha ele aí. (Enfim, um carrão pequeno).³

No primeiro caso, quando o Fiat 147 é apresentado como um “carrão”, a propaganda que se faz, diretamente, é de sua segurança, uma vez que os freios funcionam adequadamente. Indiretamente, porém, há referência à tecnologia empregada, uma vez que possui sistema de regulagem de pressão que gera a mencionada confiabilidade no Fiat. Por fim, menciona-se que esse veículo, assim como os concorrentes, também é capaz de desenvolver grandes velocidades. Só que, além de correr com segurança (afinal, é vendido com um carro seguro), também para com a mesma segurança: “carro não é só para correr, não; carro tem que parar também”.

(2) Essa é a Escadaria da Penha, onde muitas promessas são cumpridas. Hoje, o Fiat 147, sem nenhuma preparação especial, vai cumprir uma promessa: subir e descer os 365 degraus dessa escadaria. Promessa cumprida. O Fiat 147 subiu e desceu a Escadaria da Penha com a suspensão intacta, provando que você não precisa pagar os seus pecados toda vez que aparece um carro novo.⁴

O segundo comercial selecionado (2) faz referência à força da suspensão do Fiat 147. No mesmo movimento discursivo realizado em (1), após a realização de mais uma aventura do Fiat 147, é apresentado mais um slogan: “provando que você não precisa pagar seus pecados toda vez que aparece um carro novo”. Neste caso, a fim de mostrar que se trata de um lançamento automotivo diferente dos demais (evidentemente, com qualidade superior a eles), o Fiat 147 é construído como aquele que pode ser adquirido com segurança, afinal, cumpre suas promessas e, como visto, comprova que as cumpriu.

³ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=DJnT3uJk99s>>.

⁴ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=JuD9Om8Gt_Y>.

Paralelamente a essa declaração, que reforça a imagem de confiabilidade, há a informação de que, ao subir e descer a Escadaria da Penha, não houve danos à suspensão do carro. Isso ressalta sua força e a adequação aos pisos brasileiros, por onde esse veículo transitará.

(3) Esta é a Ponte Rio Niterói. São 14 quilômetros de comprimento. O Fiat 147 vai tentar cobrir esse percurso com apenas 1 litro de gasolina. O Fiat 147, com 4 pessoas, a uma velocidade normal de estrada, cobriu os 14 quilômetros da Rio Niterói com apenas 3/4 de 1 litro. Fiat 147: a ponte entre a tecnologia e você.⁵

Já em (3), o que se vê é a informação de que se trata de um automóvel que carrega uma tecnologia avançada para aquela época. Isso, como ocorre também nos textos anteriores, pode ser visto a partir do slogan: “a ponte entre a tecnologia e você”.

No caso de (3), a tecnologia em questão permite que o Fiat 147 seja classificado entre os carros econômicos, afinal de contas, conseguiu atravessar a Ponte Rio Niterói, que tem uma extensão de 14 quilômetros, gastando apenas 750 ml de gasolina.

Outro ponto que pode ser observado no texto (3) é a criação de um ar de expectativa no leitor. Afinal, o enunciador, no início do texto, diz que o Fiat 147 tentaria realizar aquele teste. Além disso, não fala, inicialmente, em 750 ml, mas em um litro. Isso permite a criação de um referente que supera qualquer expectativa, uma vez que o que se previa era o gasto maior, e não o que efetivamente aconteceu.

Nesses três textos, o que se observa, portanto, é a categorização do Fiat 147 como um veículo que, além de ser seguro, além de ser resistente ao piso brasileiro, além de ser econômico, também cumpre o que promete e supera as expectativas criadas a seu respeito. Busca-se, enfim, construir o Fiat 147 como um carrão, embora de proporções físicas reduzidas.

Evidentemente, essa construção é reforçada por diversos outros comerciais e vários outros testes realizados e divulgados. Como mencionado no início deste artigo, recorreu-se a esses comerciais, tendo em vista tratar-se de lançamento do Fiat 147 no Brasil e do seu caráter de novidade. Isso será visto em momento posterior deste trabalho.

O texto (4)⁶ consiste em reportagem realizada pela revista especializada em automóveis, Quatro Rodas. Trata-se, portanto, de texto jornalístico. Assim, em tese,

⁵ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=XbsX6-8UR08>>.
⁶ Ver anexo A. Também disponível em: <http://quatrorodas.abril.com.br/classicos/brasileiros/conteudo_143483.shtml>.

apresenta o Fiat 147 a partir de um viés de imparcialidade, ao contrário do texto dos comerciais aqui analisados, o que não impossibilita a presença de menções, por assim dizer, irônicas.

Vejam-se, portanto, alguns fragmentos do texto da reportagem.

Os parágrafos iniciais do texto da Revista apresentam a contextualização da reportagem: o lançamento do Fiat 147 no Salão do Automóvel, a complicada situação da gasolina no Brasil, a atenção que o veículo em questão chamava no mencionado Salão, a menção a comerciais de lançamento do automóvel pela fábrica instalada em Minas Gerais, a efetiva economia que o carro apresentava, uma menção de sua adequação ao quadro nacional.

A partir do quarto parágrafo da reportagem, após a descrição das versões do Fiat 147 que foram sendo lançadas no país, surge o primeiro fragmento que interessa aos objetivos deste artigo: (4.1) “Novidade mesmo era a posição de dirigir do 147. Com o volante quase na horizontal, o motorista senta-se ereto, já que banco reclinável era opcional. Mas a "amplidão" da cabine compensava”. (BEREZOVSKY, 2002, online).

Em um viés de imparcialidade, é apresentada a maneira de se dirigir o Fiat 147: o sentar-se ereto ao dirigir o carro. No próprio texto, no quinto parágrafo, propriamente dizendo, há um reforço dessa característica: “Passado o estranhamento com a posição, dirigi-lo é uma brincadeira”. (BEREZOVSKY, 2002, online). Trata-se, portanto, de uma posição que causa estranhamento.

Outro ponto que veicula um ar de crítica ao automóvel é a ausência de banco reclinável como item de série do Fiat 147. É essa característica que, somada à posição do volante, causa o aludido estranhamento ao dirigir.

Veja-se, então, que se vai criando, no texto jornalístico, uma categorização do automóvel como um referente não tão perfeito como o apresentado no comercial. Evidentemente, essa diferenciação é acarretada pelas exigências dos gêneros discursivos em movimento: o publicitário e o jornalístico. De qualquer maneira, é possível perceber a dinamicidade do processo de referenciação. Haja vista que a alteração no gênero discursivo permitiu a explicitação de problemas do referente, o que seria improvável em um texto comercial.

(4.2) No interior monocromático do modelo GL 1979, cor marfim Copacabana, que você vê nas fotos, o conforto é ainda maior que nos modelos mais simples. Ele veio equipado com bancos reclináveis de encosto alto,

revestidos de veludo, tudo de série. Passado o estranhamento com a posição, dirigi-lo é uma brincadeira. Os pedais, pequenos e próximos, são de acionamento suave, assim como a direção, leve porém sem assistência. Entretanto, é preciso "esgrimir" com a alavanca até vencer a resistência do câmbio de quatro marchas em aceitar a primeira. Mas vale uma atenuante no caso do "nossa" GL: com apenas 7000 quilômetros rodados, o acionamento do câmbio apresentava o típico engate justo dos carros novos. (BEREZOVSKY, 2002, online).

No excerto transcrito acima (4.2), há novo movimento enunciativo que acaba, novamente, por relativizar a categorização proporcionada pelos textos comerciais acima analisados. Embora mescladas com passagens que apresentam caracterização favorável, principalmente, quando se mencionam itens proporcionadores de conforto, há nova apresentação de problemas verificados no Fiat 147: pedais pequenos e próximos; resistência exagerada do câmbio. Ainda nesse excerto, há, embora de forma velada, apresentação de característica do automóvel que parece se chocar com aquelas apresentadas pelos comerciais (ou ali silenciadas): o fato de que apenas algumas versões do carro contarem com bancos reclináveis e com encosto alto. Fica, nesse sentido, o não dito de que as outras versões (mais simples, elencadas no terceiro parágrafo do texto) não possuem tais itens.

(4.3) Andando pelas ruas de São Paulo com o 147, percebe-se que a suspensão encara o piso acidentado sem acusar os golpes. Absorve bem as irregularidades e não treme nas curvas. Aliás, no teste de lançamento (edição de novembro de 1976), o Fiat foi considerado o mais estável carro nacional produzido em série. Sua boa distribuição de peso e a grande distância entre-eixos em relação ao comprimento, mais os pneus radiais de aro 13, respondem pelo feito. No preço, Brasília e 147 andavam juntos, por volta dos 44 500 cruzeiros, valor equivalente hoje a cerca de 20 000 reais. (BEREZOVSKY, 2002, online).

O excerto acima (4.3) apresenta reforço da imagem apresentada pelos comerciais a respeito do Fiat 147. Há uma nítida referência ao excerto (2), tendo em vista a descrição da qualidade da suspensão do veículo. É, portanto, também no texto jornalístico, categorizado como veículo cuja suspensão está adequada ao piso nacional, além de, em reforço ao apresentado no comercial, levar o Fiat a ser classificado como o carro com maior estabilidade produzido no país.

(4.4) O Fiat 147 logo ganhou status inversamente proporcional a seu tamanho. Fazia o gênero despojado-chique, que se contrapunha aos carros grandes e beberões, vilanizados naquela fase de humor instável dos sheiks do petróleo. Econômico, moderno e com a esbelteza dos seus 3,62 metros e 780 quilos, o

carrinho virou logo figurinha fácil na paisagem brasileira. (BEREZOVSKY, 2002, online).

O excerto apresentado acima é o último parágrafo da reportagem da Revista Quatro Rodas. São aqui apresentados alguns rótulos relacionados ao Fiat 147: despojado-chique, econômico, moderno, esbelto, carrinho (em sentido positivo). Vê-se, então, que, na Revista, o que é comum nesse gênero, realiza-se categorização do automóvel através de rótulos positivos e negativos, o que, no final, permite a construção de um referente condizente com a aceitação do mercado da época. Vê-se, ainda, que, mesmo com os problemas apresentados, ao final, são utilizadas expressões que reforçam o lado positivo do veículo, deixando em segundo plano aquelas que destacam seus problemas.

O texto (5)⁷, por sua vez, está escrito no âmbito do gênero humorístico e foi escrito na primeira década do século XXI. Portanto, aproximadamente 20 anos após o fim da fabricação do Fiat 147.

O que nos interessa nesse texto é a categorização realizada pelo narrador. Durante a narrativa de seus momentos de aflição com o carro e durante o rebocamento pelo Lamborgini, o narrador passa a categorizar o Fiat 147 com rótulos negativos: jabiraca, podrão, porcaria do Fiat, “a jabiraca desmontava”, farol constantemente em curto-circuito, batedeira, baixa velocidade suportada pelo carro.

O conjunto de rótulos atribuídos ao Fiat 147 constrói, ao contrário do comercial e do texto jornalístico, um referente de forte viés negativo. Não há, nesse caso, qualquer sinal positivo para o veículo caracterizado. A rotulagem negativa vai desde a extensão de uma roupa velha e de mal cimento, ou mesmo de mulher feia e de mal gênio (jabiraca), até podrão. No caso deste termo, há referência a outra característica atribuída ao Fiat 147, mas que não apareceu em nenhum dos textos analisados até aqui: o fato de enferrujar muito facilmente, conforme muito se comentava a partir do senso comum.

Há, também, paralelamente ao mencionado, a categorização de veículo que não consegue atingir grandes velocidades, sem que comece a perder estabilidade. Essa imagem se choca com aquela apresentada em (1), quando o enunciador, ao falar sobre o sistema de freio do Fiat, ressalta que o carro não é feito apenas para correr.

⁷ Ver anexo B. Também disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Kxfm3nIN404>>.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todo o exposto, o que se pretendeu neste artigo, como ressaltado em alguns momentos, foi analisar, mesmo que de maneira bastante breve, o caráter de instabilidade da referenciação. Viu-se, então, que, muito embora o automóvel Fiat 147, enquanto objeto do mundo real, não tivesse sofrido maiores alterações ao longo dos anos, sua caracterização passou por um processo que começou por um reforço de suas características positivas e terminou na ênfase quase exclusiva em seu viés negativo.

A análise desse referente a partir de diversos gêneros discursivos (o publicitário, o jornalístico, o humorístico) permitiu comprovar a tese de que também o gênero direciona o olhar para o referente e interfere no processo de referenciação. Afinal de contas, como se sabe, o gênero discursivo consiste em tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo que estes refletem e refratam a realidade, por serem contaminados pela posição do enunciador no processo de interação verbal.

GUIMARÃES, Gustavo Miranda; MARCHESANI, Silvana. A referência e o referente: breves apontamentos a respeito da dinamicidade da categorização. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 1, p. 48-60, nov. 2014.

THE REFERENCE AND THE REFERENT: brief notes on the dynamics of categorization

ABSTRACT

This Article will accomplish notes about the dynamic nature of the categorization, the character of instability of referencing, having as corpus commercials and humorous videos about the Fiat 147, produced and published on different occasions. It's important highlight, beforehand, that the emphasis to be given by this article lies not in the car or even in advertising, humorous journalistic discourse, but in the referencing/categorization process conducted in the respective texts. It will be possible to notice, confirming the theory of instability of this whole process, that although the car Fiat 147, while real-world object, had not undergone major changes over the years, its characterization has undergone a process that began by the strengthening of its positive features and finished in almost exclusive emphasis on the negative bias. To achieve the purpose proposed here, initially, theoretical approaches will be weave about the referencing theory in general and, in particular, about the categorization process. Following analysis will be done about the vehicle concerning the way it was categorized, by advertising, trade press and by the humorous speech. The analysis of this referent from different discourse genres (advertising, journalistic and humorous) will also prove the thesis that gender also directs our gaze to the referent and interferes

in the referencing / categorization process, since it consists of relatively stable types of utterances, and these reflect and refract reality, being contaminated by the position of the enunciator in the verbal interactions.

Keywords: Categorization. Discourse genres. Referencing.

REFERÊNCIAS

- AUTOBR. **Fiat 147**: Comercial Antigo 1976 (*Vintage Commercial, Brazil*). [2007]. Youtube. Automóveis. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=JuD9Om8Gt_Y>.
- BIO MASTER. **Fiat 147 Comercial antigo de lançamento 1976 Brasil**. [2013a]. Youtube. Pessoas e blogs. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=DJnT3uJk99s>>.
- BIO MASTER. **Fiat FIAT 147 Comercial de lançamento 1976, ponte Rio Niterói**. [2013b]. Youtube. Pessoas e blogs. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=XbsX6-8UR08>>.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEREZOVSKY, Sérgio. Fiat 147. **Quatro Rodas**, out. 2002. [Online]. Disponível em: <http://quatrorodas.abril.com.br/classicos/brasileiros/conteudo_143483.shtml>.
- KOCH, Ingredore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- PROPAGANDAS DE CARROS. Propaganda de Lançamento Fiat 147 1976 (02). Fiat Automóveis S.A. **Enfim, um carrão pequeno**. [Online]. Disponível em: <<http://www.propagandasdecarros.com.br/uploads/imgs/propagandas/big/e22424ed2fae1303028736998af0af95.jpg>>.
- PROPAGANDAS DE CARROS. Propaganda de Lançamento Fiat 147 1976 (04). Fiat Automóveis S.A. **Recorde na travessia Rio-Niterói**. [Online]. Disponível em: <<http://www.propagandasdecarros.com.br/uploads/imgs/propagandas/big/923912aeb9aa085c55e9d8191a59778a.jpg>>.
- PROPAGANDAS DE CARROS. Propaganda de Lançamento Fiat 147 1976 (05). Fiat Automóveis S.A. **Não é qualquer carro que pode fazer esta promessa**: subir e descer os 365 degraus da Penha como se estivesse numa rodovia. [Online]. Disponível em: <<http://www.propagandasdecarros.com.br/uploads/imgs/propagandas/big/2b85047edf6f1851621b930d1f07f7f1.jpg>>.
- TANNURE, Marcelo. **Fiat 147 Lamborghini Porsche racha**. [2011]. Youtube. Filmes e desenhos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Kxfm3nIN404>>.

ANEXOS

ANEXO A – Fiat 147⁸

(4)

O X Salão do Automóvel só se pensava naquilo. Era a tal da crise do petróleo. Naquele fim de 1976, era a economia de combustível que pautava as atrações. Até a Chrysler, em seu Charger R/T, na época o mais caro automóvel nacional, fez modificações mecânicas que possibilitavam o uso de gasolina comum em lugar da azul (de maior octanagem e, portanto, mais cara). No estande da Volkswagen ocupavam lugar de destaque os protótipos movidos a álcool, alternativa ao petróleo, em grande parte importado.

Foi nesse Salão que a Fiat fez sua estréia brasileira. E a recém-inaugurada fábrica de Betim (MG) não poderia estar mais afinada com o momento ao apresentar o seu 147. Ele era uma completa novidade, mas não um segredo. Afinal, o carrinho já tinha sido visto em anúncios de TV enfrentando provas curiosas. Em uma delas, o carrinho desceu os 365 degraus da escadaria da Igreja da Penha, no Rio de Janeiro, para demonstrar a robustez da suspensão.

Derivado do 127 italiano, nosso Fiat concentrava as expectativas em torno do motor de 55 cavalos. Com 1049 cm³ de capacidade cúbica, seu anunciado apetite comedido magnetizava as atenções. Além do baixo metabolismo, o motor transversal, solução inédita até então entre os nacionais, possibilitava melhor aproveitamento do espaço da cabine. Graças à boa altura, ninguém ficava cabisbaixo no seu interior. Quatro pessoas viajavam com certo conforto.

Dois anos depois da apresentação do 147L e do modelo standard, esse mais voltado para os frotistas, chegaram o GL - com o interior mais bem acabado - e o topo de linha, o GLS, com motor 1300. No mesmo ano foi lançada a picape, que inaugurou a moda dos pequenos utilitários derivados dos carros. Em 1979 saiu uma versão "brava", batizada de Rallye: seu motor era o mesmo do GLS, mas vinha com carburador de corpo duplo. Seguindo a trajetória inovadora, a Fiat lançou no mesmo ano o primeiro carro a álcool feito em série. **Novidade mesmo era a posição de dirigir do 147. Com o volante quase na horizontal, o motorista senta-se ereto, já que banco reclinável era opcional. Mas a "amplidão" da cabine compensava.**

No interior monocromático do modelo GL 1979, cor marfim Copacabana, que você vê nas fotos, o conforto é ainda maior que nos modelos mais simples. Ele veio equipado com bancos reclináveis de encosto alto, revestidos de veludo, tudo de série. **Passado o estranhamento com a posição, dirigi-lo é uma brincadeira. Os pedais, pequenos e próximos, são de acionamento suave, assim como a direção, leve porém sem assistência.** Entretanto, é preciso "esgrimir" com a alavanca até vencer a resistência do câmbio de quatro marchas em aceitar a primeira. Mas vale uma atenuante no caso do "nossa" GL: com apenas 7000 quilômetros rodados, o acionamento do câmbio apresentava o típico engate justo dos carros novos.

O motor 1050 é valente. Num comparativo feito pela QUATRO RODAS entre o 147 e a Brasília, sua rival (edição de janeiro de 1977), houve praticamente um empate, apesar de o concorrente da Volks contar com motor 1600 (mais precisamente 1584 cm³). Fez de 0 a 100 km/h em 20,5 segundos, contra 21. Perdeu por pouco na máxima: bateu nos 132 km/h, enquanto a Brasília chegou aos 136 km/h. Na média do consumo o 147 levou fácil: fez 13,04 km/l, enquanto a rival ficou nos 11,25 km/l.

Andando pelas ruas de São Paulo com o 147, percebe-se que a **suspensão encara o piso accidentado sem acusar os golpes.** Absorve bem as irregularidades e **não treme nas curvas.** Aliás, no teste de lançamento (edição de novembro de 1976), o **Fiat foi considerado o mais estável carro nacional produzido em série.** Sua boa distribuição de peso e a grande distância entre-eixos em relação ao comprimento, mais os pneus radiais de aro 13, respondem pelo feito. No preço, Brasília e 147 andavam juntos, por volta dos 44

⁸ Reportagem de Sérgio Berezovsky para revista Quatro Rodas de outubro de 2002. Disponível em: <http://quatrorodas.abril.com.br/classicos/brasileiros/conteudo_143483.shtml>.

500 cruzeiros, valor equivalente hoje a cerca de 20 000 reais.

O Fiat 147 logo ganhou status inversamente proporcional a seu tamanho. Fazia o gênero despojado-chique, que se contrapunha aos carros grandes e beberões, vilanizados naquela fase de humor instável dos sheiks do petróleo. Econômico, moderno e com a esbelteza dos seus 3,62 metros e 780 quilos, o carrinho virou logo figurinha fácil na paisagem brasileira.⁹

ANEXO B – Fiat 147 e Lamborghini em um Racha¹⁰

(5)

Outro dia, eu estava na estrada com o meu FIAT 147 e, como era de se esperar, a jabiraca quebrou.

Então, encostei o "Podrão" no acostamento e fiquei esperando alguém passar para me dar uma ajuda, né?

Fiquei esperando... até que apareceu um Lamborgini Diablo, bi-turbo, a 170km/h.

[UAU!]

Aí, eu pedi uma ajuda, né?

Nisso, o cara da Lamborgini dá marcha-ré e volta até o FIAT.

Ele se ofereceu para rebocar a porcaria do FIAT. Eu aceitei a ajuda, mas pedi para ele não correr muito senão a jabiraca desmontava.

E combinei que piscaria o farol toda vez que a Lamborgini estivesse correndo demais. Então, a Lamborgini começou a rebocar a jabiraca e toda vez que passava de 60 km/h, eu fazia sinal com o farol (no singular mesmo), porque para variar um deles estava em curto e não funcionava.

E o cara da Lamborgini ia puxando... aquela 'batedeira' a 60 km/h, no máximo, morrendo de tédio...

Então aparece um Porsche, que intima, chama no farol. A Lamborgini não deixa barato e vai pro pau!

120, 130, 150, 190, 210, 240 Km/h...

Eu já tava desesperado, piscando o farol... que nem um louco. E os dois alinhados...

Os caras passam por um posto policial, mas nem vêem o radar, que registra (impressionante!) 260 km/h!!

Então, o policial avisa pelo rádio o próximo posto:

- Atenção Unidade 2, um Lamborgini vermelho e um Porsche preto disputando racha a mais de 260 km/h na estrada, e juro pela alma de minha mãe: um FIAT 147 piscando o farol para ultrapassar!!!

Recebido em 20 de junho de 2014.

Aprovado em 30 de julho de 2014.

⁹ BEREZOVSKY, 2002, grifos nossos.

¹⁰ Adaptação e transcrição de Tannure (2011). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Kxfm3nIN404>>.

O MÉTODO DE OTTO MARIA CARPEAUX E A CRÍTICA LITERÁRIA BRASILEIRA

Laio Monteiro BRANDÃO¹

RESUMO

A história da crítica, da literatura e história literária misturam-se ao longo de um dado processo cultural e literário. Entretanto, o processo de formação de cada uma tem suas particularidades. Sendo assim, buscar-se-á, ao traçar um resumido trajeto da história da fortuna crítica literária brasileira, situar a atividade crítica do austro-brasileiro Otto Maria Carpeaux, contrapondo-o a seus pares de ofício. Evidenciando algumas peculiaridades de outros autores nacionais, para que não se cometa a generalização de enquadrá-los em bloco, buscar-se-á destacar as características fundamentais de Carpeaux em função de seu método empregado na literatura brasileira.

Palavras-chave: História da Literatura. Crítica Literária. Otto Maria Carpeaux.

1 HISTÓRIA E FORMAÇÃO CULTURAL

Quando se volta o olhar para a não tão recente história literária brasileira, é possível perceber que, mormente no século XIX, a trajetória da produção nacional sofre constantes transformações de cisão estilística nos movimentos literários. Quando não a contemporaneidade pouco harmônica entre eles, em que apenas na segunda metade do século, ascenderam, em maior ou menor grau, cinco períodos literários² no país – ou movimentos/estilos.

Se após a Independência o país foi servido com e pelos românticos, chamando para si a tarefa hercúlea de forjar uma cultura nacional – a exemplo do indianismo de Gonçalves Dias e José de Alencar, com a criação de símbolos de identidade nacional – (RANDAL, 1995, p. 169), dado processo sucessório, organizado ou não, culminou naquela que seria a cesura mais profunda identificada na história da literatura brasileira; a chegada do Modernismo. Preenchido por um amálgama de estilos expressivos (não advindos simultaneamente, necessariamente), como dadaísmo, futurismo e surrealismo,

¹ Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal de Viçosa (UFV); Redator e Editor independente; e Mestrando em Letras-Literatura também pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: brandaolaio@gmail.com.

² Romantismo, Realismo, Parnasianismo, Simbolismo, Impressionismo. Ver: CADERMATORI, Lígia. **Períodos Literários**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986. Serie Princípios.

a modernidade artística e literária brasileira trazia consigo todo o cânone filosófico, psicológico e sociológico que iria superar a tradição. O cenário do relativismo e do reformismo ganhava ensejo no Brasil.

O modernismo não é um estilo, no rigor do termo, mas um complexo de estilos de época que apresentam alguns pontos coincidentes. Esses pontos em comum não independem do fato de que, no nosso século, o conhecimento sofre uma grande ruptura a que concorreu a teoria da relatividade de Einstein; a teoria psicanalítica de Freud; a filosofia de Nietzsche e a teoria econômica de Marx. Comum a todas é o questionamento do lugar do homem como sujeito do conhecimento (CADEMARTORI, 1986, p. 62).

A seguir a relação da formação cultural e literária, e o estudo desta, num determinado trajeto cronológico em um espaço – no caso, o brasileiro, chega-se a uma condição de interdisciplinaridade a qual Braudel denominou “geo-história”:

É o estudo de uma dupla ligação da natureza com o homem, e do homem com a natureza, o estudo de uma ação e de uma reação, mescladas, confundidas, recomeçadas ininterruptamente, na realidade de cada dia. É precisamente o aspecto dialético e reversivo que assegura algumas perspectivas de estudo que ultrapassam o determinismo (BRAUDEL apud PAGEAUX, 2011, p. 81).

A esse determinismo – seja ele fruto de investigação específica cujo resultado é utilizado para aplicação universal, ignorando as especificidades de outros espaços simbólicos; seja ele fruto de um racionalismo apriorístico ou até mesmo de uma tentativa de imposição vertical de uma identidade específica a uma cultura ainda em formação, avaliando o todo pela parte –, tanto Edmund Burke quanto Friedrich Hayek também se opõem. Para o primeiro, a imaginação moral é elemento de demorada constituição histórica, devido ao número de variáveis envolvidas, onde habitam os costumes civilizatórios e culturais de dada sociedade, pelo qual se consolidam padrões de comportamento que regem essa sociedade:

Agora, porém, tudo irá mudar. Todas as agradáveis ilusões, que tornaram o poder gentil e a obediência liberal, que harmonizaram os diferentes tons da vida e que, por branda assimilação, incorporaram na política os sentimentos que embelezam e suavizam as relações particulares, deverão ser dissolvidas pela conquista recente da luz e da razão. Toda a roupagem decente da vida deverá ser rudemente rasgada. Todas as ideias decorrentes disso, guarnecidias pelo guarda-roupa da imaginação moral, que vem do coração e que o entendimento ratifica como necessárias para dissimular os defeitos de nossa natureza nua e elevá-la à dignidade de nossa estima, deverão ser encostadas

como moda ridícula, absurda e antiquada. (BURKE apud CATHARINO, 2012).³

Segundo Burke, a constituição dessa imaginação se dá justamente por meio da cultura, da arte e, notoriamente, junto à literatura por intermédio das verdades expressas nos mitos, fábulas e no simbolismo que perpassa a produção literária e escrita de uma sociedade.

A passagem gradual a filigranas, de um imaginário no processo histórico, até seu assentamento e estabilização no seio de um grupo situado em determinado território é um decurso que pode se enquadrar no que Hayek denomina ordem espontânea, que depende do “reconhecimento geral de um domínio privado respeitado, do qual o indivíduo tem a liberdade de dispor, e de um método igualmente reconhecido pelo qual o direito a determinadas coisas pode ser transferido de uma pessoa para outra” (HAYEK, 1988, p. 51). O domínio, por analogia, seria o conhecimento e a sabedoria; enquanto as coisas seriam os mitos, a moral, os valores, os costumes, a tradição passada; o espírito supratemporal.

Baseado no conceito de “geo-história” de Braudel, Pegeaux diz que a dimensão simbólica da literatura constitui linha de pesquisa privilegiada para se “compreender como uma sociedade pensa, escreve e sonha” (PAGEAUX, 2011, p. 81). Refletindo que, se por um lado a interdiscursividade das áreas não nos permite afirmar a existência de uma “geopoética”, ao falarmos de um imaginário circunscrito num espaço geográfico é possível aceitar uma “geossimbólica”:

Poderíamos, portanto, imaginar, à semelhança da geo-história [...], uma geocrítica [...] parece-me, contudo, abusivo, talvez ilusório, falar de uma poética geográfica ou geopoética. Em compensação, existe um imaginário geográfico que pode, num plano distinto ao da forma poética, convalidar a existência de uma geopoética que, por empenho de clareza, seria melhor designar como “geossimbólica” (PAGEAUX, 2011, p. 80).

Admitindo-se a existência de uma geocrítica e considerando-se o esforço histórico dos literatos brasileiros em constituir uma cultura literária brasileira, seja importando modelos e estilos clássicos; seja planejando organizadamente a lapidação da pedra bruta da nossa identidade literária; seja recorrendo a planejamentos políticos, é

³ CATHARINO, Alex. *A Descoberta da Ordem pela Imaginação Moral*. <Disponível em: <<http://www.ciep.org.br/?page=2&content=7&id=134>>. Acesso em: 17 out. 2013.

possível falar em uma geossimbólica brasileira?

Para Ivan Teixeira, o embate da representação política e/ou poética pela literatura possui um caráter limitado de análise, devido à complexa interdiscursividade imbricada no texto literário. O registro da realidade imediata está aquém da totalidade da obra, que comparada a seus pares de outros períodos pode encontrar semelhanças de representação metafórica da realidade e da imaginação simbólica, apesar da diferença geográfica e da temporalidade do registro datado:

Por essa perspectiva, o estudioso da literatura e da história deveria dedicar tanta atenção aos modos de representação metafórica da realidade quanto aos costumes e instituições políticas de um dado momento. Em rigor, a dualidade entre representação metafórica e representação política é apenas hipotética, porque as próprias instituições e os costumes integram o âmbito das composições simbólicas das comunidades (TEIXEIRA, 2006, p. 32).

Em seu esforço, conseguiram os literatos brasileiros forjar uma cultura literária brasileira propriamente? E se conseguiram, é possível afirmar que essa cultura está inserida no imaginário, na “geossimbólica” do território nacional?

A crítica, enquanto prática de análise e agente de mediação, possui uma relação dialética e interdiscursiva na formação cultural de determinado público. Se quisermos saber o curso da produção literária do país e sua assimilação, mediação e publicitação pela crítica, divulgando e desmistificando os cânones e seus sucessores (em estilo, temática e influência), deve-se olhar **menos** para o Brasil-Estado **do que** a unidade cultural, espiritual, simbólica e psicológica que o sustenta, pois leva tanto tempo quanto um povo precise para encontrar seu lugar no mundo e se tornar capaz de dialogar com ele.

2 CRÍTICA LITERÁRIA BRASILEIRA

Ao nos determos na observação da história da crítica literária, notamos que essa, também, segue um trajeto histórico, cuja existência se justifica pelos movimentos expressivos paralelos e simultâneos a ela, seja em benefício ou detimentos destes.

A crítica literária é matéria antiga nos estudos culturais e nas faculdades de Letras. Por vezes, até mesmo rivaliza com a própria Literatura, tanto em estilo quanto em audiência. Como disseram Daniel Pageaux (2011) e Ivan Teixeira (2006), a

comparação e crítica são atividades de fundamental importância que demandam método e, sobretudo, abrangência de referências, por precaução de determinismo e pelo universo de fatores que influem na produção e emanam de sua interpretação:

Nesse processo, mesmo os fatos mais obviamente brutais e aparentemente desconexos integram um sistema de rigorosa organização simbólica, que atribui conexão estrutural ao que parece disperso [...]. Por essa perspectiva, a literatura não será entendida como reflexo da sociedade. Nem a cultura se explicará como fator condicionante dos temas e das formas da arte de um período. Ao contrário, o texto artístico, organicamente integrado ao conjunto das práticas sociais, constituirá parte da própria cultura de uma dada coletividade em um momento específico de sua história. Nesse sentido, a análise cultural – de que a crítica literária será parte – não deve se concentrar tanto na observação dos fatos e dos costumes quanto na mecânica das construções simbólicas que os membros da coletividade elaboram para mimetizar a experiência de seu tempo. (TEIXEIRA, 2006, p. 32-35).

Como exemplo, pode-se apontar a afirmação de Alfredo Bosi quanto à relação da observação crítica e a expressão artística no contexto do Modernismo, em que “não houve historiografia modernista no sentido estrito da expressão”; segundo o crítico, devido ao movimento insurgente de caráter vanguardista, a crítica seguia “rente às obras de poesia e prosa que o movimento ia produzindo” (BOSI, 2002, p. 22), existindo em função delas.

Dessa forma, história crítica, história da literatura e história literária misturam-se ao longo de um dado processo cultural e literário. Sendo assim, buscar-se-á, ao traçar um resumido trajeto da história da fortuna crítica literária brasileira, situar a atividade crítica do austro-brasileiro Otto Maria Carpeaux, contrapondo-o a seus pares de ofício. Evidenciando algumas peculiaridades de outros autores, para que não se cometa a generalização em enquadrá-los em bloco, e descrevendo mais a fundo as características fundamentais de Carpeaux em função de seu método empregado na literatura brasileira.

Tal qual a própria produção literária, a crítica seguiu um curso, pode-se dizer, evolutivo, variando de acordo com os gêneros literários, mas também com as descobertas científicas e novas concepções sobre o papel do indivíduo como agente social ou sujeito do conhecimento. Ao se observar o viés adotado pelos cânones precursores críticos do fim do século XIX, José Veríssimo e Silvio Romero, nota-se a forte influência do positivismo e do evolucionismo spenceriano como fatores determinantes de uma identidade brasileira e literária, segundo a qual aspectos como o meio, os cruzamentos étnicos e até mesmo o clima seriam capazes de influenciar a

expressão literária e determinar o teor do lirismo da produção nacional, como mostra Romero (2001), "Aos mestiços devemos, na esfera literária, mais do que aos outros elementos da nossa população, as cores vivas e ardentes de nosso lirismo, de nossa pintura, de nossa música, de nossa arte em geral". (ROMERO, 2001, p. 59).

Segundo Alfredo Bosi (2002), Silvio Romero e José Veríssimo "rejeitavam a internacionalização do gosto literário", a exemplo do simbolismo, nunca bem aceito e visto como "doutrina exótica". (BOSI, 2002, p. 15). Daí a valorização do aspecto racial, biológico e ambiental como fatores determinantes da identidade e de um espírito nacional, como uma espécie de sincretismo étnico que geraria o homem nacional, e, por conseguinte, uma literatura própria:

As reações que daquele meio porventura sofreu foram apenas de ordem física, a impressão da terra em seus filhos; de ordem fisiológica, os naturais efeitos dos cruzamentos que aqui produziram novos tipos étnicos; e de ordem política e social, resultantes das lutas com os Holandeses e outros forasteiros, das expedições conquistadoras do sertão, dos descobrimentos das minas e consequente dilatação do paíz e aumento da sua riqueza e importância. Estas reações não bastaram para de qualquer modo infirmar a influencia [sic] espiritual portuguesa e minguar-lhe os efeitos. Criaram, porém, o sentimento por onde a literatura aqui se viria a diferenciar da portugueza (VERÍSSIMO, 1929, p. 02).

Logo no início de sua **História da Literatura Brasileira** (1929), José Veríssimo dá o resumo do que viria a ser sua visão sobre o amadurecimento da literatura no Brasil enquanto expressão brasileira propriamente dita. Marcada pela afirmação de um nacionalismo, a superação de sua condição colonial, segundo ele, preservou e manteve ao máximo a tradição literária portuguesa; submissa a esta e repetindo suas manifestações, embora de maneira inferior e sem nenhuma excelência. Para Veríssimo, a literatura no Brasil era já a expressão de um pensamento e de um sentimento que não se confundia mais com o português, cujo momento de emancipação chega com o Romantismo; seguido da independência, a emancipação política. Entretanto, o que viria a distinguir a literatura patrícia da brasileira seria o "espírito nativista primeiro e o nacionalista depois" (VERÍSSIMO, 1929, p. 01).

Ao longo da historiografia da literatura nacional, a independência desempenha papel fundamental na cronologia dos períodos e simbólico no sentido da nacionalidade brasileira. A partir daquele momento poder-se-á vislumbrar a identificação de algo genuinamente brasileiro, enquanto nação agora de fato em processo de constituição, pois

não mais colônia. A exemplo do questionamento do próprio Silvio Romero (2001, p. 71), “Que motivos aconselham a marcar uma fase com os primeiros quarenta anos do século XIX? Menos justificável ainda é este período.”

Ao se considerar “período” em vez de “gênero”, a análise crítica desloca, **grosso modo**, o eixo principal de observação da história para estética. Tal como seus antecessores, outros críticos e historiadores da literatura brasileira deram notória consideração à independência no trajeto da identidade literária nacional, tais como Wilson Martins e Afrânio Coutinho; seja em função de sua importância ativa, ou pela necessidade de comentá-la quando dialogam com outros autores.

País de formação colonial, o Brasil não possui literatura própria antes de 1822; nossa autonomia literária é, por definição, posterior à independência política e só se configura por volta de 1830. A maior parte dos autores concorda nesse ponto, mas nem por isso metade de nossa história literária deixa de incluir autores que pertencem, de fato e de direito, como dizia Fidelino de Figueiredo, à literatura portuguesa. Nossos historiadores têm confundido duas coisas diferentes, que são a história literária do Brasil e história da literatura brasileira. Foi a literatura portuguesa no Brasil, que então coincidia, para o que nos concerne, com a nossa história literária, que preparou o terreno para o aparecimento da literatura brasileira. (MARTINS, 2002, p. 32).

O desprendimento da colônia era uma necessidade dos literatos nacionais, o progresso da formação de uma nacionalidade que era a busca incessante dos críticos e literatos nativos, a independência permitia agora um espírito nacional, pois havia aqui um país.

O sentido nacional de uma literatura, como observa Machado de Assis numa página célebre, não reside no assunto nacional, mas no espírito nacional, e espírito nacional não o possuíam, nem poderiam possuir, os escritores antes de 1830. O nativismo não se confunde com o sentimento de pátria, este pertencendo ao espírito de que falava Machado de Assis, e aquele, mais simplesmente, ao domínio dos impulsos temáticos. (MARTINS, 2002, p. 31-32).

Saindo do período dito colonial, a literatura agora caminha em busca de sua essência nacional, num sentido além de um evento episódico da literatura portuguesa. Entretanto, para o Afrânio Coutinho, a literatura feita até então era colonial apenas cronologicamente, esteticamente, o período pré-independência, apesar da ausência de um nacionalismo, tinha estilo e definição: barroco, arcádico e neoclássico. E complementa:

Destarte, a literatura brasileira não nasceu com a independência política. A sua autonomia estética nada tem a ver com a autonomia política. Ainda hoje em curso. Mas a sua existência própria é dos primeiros instantes, do primeiro século. Sob forma artística, já a encontramos em Anchieta, consolidada em Gregório de Matos e Antônio Vieira. [...] Aquela produção literária surgida no período colonial do Brasil, isto é, no período, em que o Brasil era colônia de Portugal, não pode, literariamente, usando-se terminologia de cunho crítico-literário, ser denominada “colonial” porque “colonial” não existe em literatura. Colonial é um termo político, sem nenhuma validade nem sentido em crítica literária. (COUTINHO, 2008, p. 22-23).

A valorização estética rivalizando em espaço com nacionalismo de caráter político e social foi dos elementos apontados por Alfredo Bosi na evolução da crítica literária brasileira. Dominante “dos três primeiros decênios do século XX”, a historiografia da literatura da geração positivista e evolucionista foi rareando, não que a ideias de caráter nacional tivessem perdido a força, mas:

[...] O que se foi tornando problemático (a não ser na retórica escolar foi a tese de uma conexão estrutural entre esquemas rigidamente nacionais/nacionalistas e produção da obra artística ou literária. Fazer a história da literatura brasileira como espelho dos eventos do Império ou da República passou a ser, cada vez mais, um projeto de construção ideológica, um programa a ser executado de fora para dentro, e que a crítica viva das obras de arte e o seu julgamento já não podiam secundar automaticamente. (BOSI, 2002, p. 20-21).⁴

Poucos foram os críticos dispostos a tolerar e valorizar a complexidade do processo histórico, respeitando seu caráter ambivalente nas relações indivíduo/sociedade e sociedade/literatura e sua importância a despeito de projetos coletivos, amplos e organizados tentando dizer ao Brasil o que era sua literatura. Um deles, Otto Maria Carpeaux.

3 OTTO MARIA CARPEAUX

Austríaco radicado no Brasil, Otto Maria Carpeaux chegou ao país em 1939, evadindo-se de Viena em fuga da perseguição nazista. Ignorante da língua portuguesa e leigo de tudo que fosse referente à cultura nacional, Carpeaux, tendo superado todas as dificuldades de sua chegada, dominou a língua – da qual, mais tarde, viria a demonstrar não só domínio técnico, mas estilístico – e começou a fazer o que lhe era vocação:

⁴ Outra observação sobre a questão social e política foi apontada por Antônio Cândido. Ver: CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Publifolha, 2000. p. 06.

jornalismo crítico. Conforme observa Ronaldo Fernandes:

Atuando principalmente no final do segundo e terceiro quartéis do século XX, Carpeaux não apenas trouxe em sua bagagem de exilado toda a vasta cultura humanística europeia, mas também se aclimatou e esteve atento à produção literária brasileira. Chegou ao Brasil em 1939, mas demorou a ingressar no meio literário, já que andou pelo Paraná e, depois, por São Paulo. Foi Álvaro Lins, no Rio de Janeiro, quem lhe abriu as portas da vida cultural brasileira a partir de uma carta de Carpeaux comentando-lhe um artigo. (FERNANDES, 2011, p. 9).

Otto Maria Carpeaux foi não só responsável pela divulgação e publicitação de autores brasileiros na imprensa e no mercado editorial, mas foi também mentor involuntário e referência de um par de gerações e desmistificador das letras tupiniquins no momento em que não só as comentava e criticava, mas as estudava em profundidade, sempre dialogando com o pensamento universal e com literaturas estrangeiras. Como aponta Fernandes na introdução de **História da Literatura Ocidental**:

Os grandes autores do período foram acuradamente estudados (um elenco incomparável e uma hermenêutica rigorosa). Nele também está incluído o nosso Romantismo com substancial contribuição para entendimento de autores brasileiros como José de Alencar, Castro Alves, Álvares de Azevedo e até mesmo o Machado de Assis da sua primeira fase, cunhada de romântica. Ainda neste terceiro volume estão o Realismo e o Naturalismo e seu espírito de época. Balzac, Machado, Eça, Tolstoi, Zola, Dostoievski, Melville, Baudelaire, e mais Aluísio Azevedo, Augusto dos Anjos, Graça Aranha e Mário de Andrade, entre tantos autores, aqui são estudados para expressar um período de grande transformação social com o aparecimento do marxismo e das lutas sociais mais politizadas (FERNANDES, 2011, p. 12).

Em sua crítica à Indústria Cultural nos idos dos anos 50, Theodor Adorno, além da produção de massa, não poupou do apocalipse também a crítica. No contexto em que Walter Benjamin identificou (anos antes) a reprodutibilidade técnica, Adorno (2002) sentenciou que o crítico inserido naquele contexto não mais poderia agir de forma independente, contundente e original. Sendo o crítico um composto cultural do meio em que se encontra, sua visão refletiria, portanto, essa condição. Ele não está superior ao objetivo a que pretende estar, e é justamente por ser influenciado pela indústria que dela se torna crítico – do contrário, a ignoraria.

O crítico da cultura não está satisfeito com a cultura, mas deve unicamente a ela esse seu mal-estar. Ele fala como se fosse o representante de uma natureza imaculada ou de um estágio histórico superior, mas é necessariamente da mesma essência daquilo que pensa ter a seus pés. (ADORNO, 2002, p. 45).

A partir da proposição do filósofo alemão, é possível indicar que Carpeaux é posterior aos processos mais marcantes da história literária brasileira. Sua chegada quase 20 anos após a semana de 1922, e seu conhecimento enciclopédico da alta cultura europeia, lhe dava não só embasamento e fontes de referência amplos e universais, mas distanciamento histórico do processo.

Tendo-se em vista a semana de 1922 como o marco de transformação das artes brasileiras – Literatura aí inclusa –, resultado do movimento modernista que crescia, amadurecia e se fortalecia, e que Carpeaux surge no cenário da crítica nacional posterior a esse período de maior efervescência, sua visão não se torna tão sujeita a obnubilações de contexto, como estiveram seus pares de ofício. O distanciamento permitiu a Carpeaux a visão ampla, contextualizada e assentada num processo cronológico – permitiu a observação do todo até aquele período. Rendendo-lhe então, ainda no ano de 1945, seis anos após sua chegada ao país, a **Pequena Bibliografia Crítica da Literatura Brasileira** (Rio de Janeiro, Serviço de Documentação do MEC, 1949).

Considerando seus ensaios publicados ao longo de quase quatro décadas de atividade jornalística, Carpeaux cumpriu também o papel de filtro e mediador – natural da atuação do crítico, quer queira ele ou não, como apontou Northrop Frye, que “é missão do crítico público mostrar como um homem de gosto usa e avalia a literatura, e assim apontar como a literatura deve ser consumida pela sociedade” (FRYE, 1957, p. 16). Sendo fator favorável ao caráter ensaístico das análises do austríaco, o espaço mais amplo nas páginas dos periódicos, que lhe davam possibilidade de aprofundamento. Condição que, ao longo do tempo, vem regredindo às notícias do mercado editorial passageiro, à guisa do mercado jornalístico de resenhas meramente episódicas.

De uma crítica acadêmica, especializada e que, por muito tempo, criou e celebrou cânones, a uma crítica mais interessada e conectada com as mais diversas vanguardas artísticas em diferentes áreas de produção cultural, parece que aquela que, a duras penas, ainda permanece e se sustenta no espaço público tradicional é a crítica jornalística, mesmo que com espaço cada vez mais reduzido e que venha, cada vez mais, assemelhando-se a resenhas, enfocando na descrição da obra, mantendo uma suposta objetividade, com poucas considerações contextuais sobre a produção analisada e pouca tomada de posição (NERCOLINI; WALTENBERG, 2010, p. 228).

Erudito, o ensaísta possuía vasta biblioteca em Viena, da qual resgatara somente alguns livros, em sua fuga do nazismo. Seu referencial cultural era o aspecto diferencial

na construção de sua análise. Prezando sempre as estruturas discursivas dialéticas, o autor frequentemente se utilizava do método de oposição e comparação.

Era de pasmar o caráter enciclopédico da escrita de Carpeaux. Isso irritava certos eruditos provincianos, habituados a se consagrarem pelo simples aspecto quantitativo de citações em seus trabalhos. A crítica que se fazia no Brasil há tempos (dela ainda há reminiscências) se distingua pelas contorções do texto para encaixar nele um nome ou uma frase de prestígio, reproduzindo o espírito colonial como uma sala de espelhos. (LUCAS, 1983, p. 25).

No ensaio intitulado “Uma Ponte da Filosofia de Machado de Assis”, publicado em **Respostas e Perguntas (1953)**, Carpeaux dá mostras do calibre de sua pena. Analisando um tema em específico, ele excetua todos os outros elementos que compõem uma obra e são, geralmente, abordados pela crítica, buscando tão somente elucidar o caráter filosófico contido em **Memórias Póstumas de Brás Cubas**.

Privando-se de comentar a caracterização da sociedade carioca feita por Machado, o caráter não linear da narrativa, o autor metalínguístico e outras questões consagradas na obra, Carpeaux pousa os olhos sobre aquilo que seria o princípio do “**humanitismo**” machadiano, mais bem acabado em **Quincas Borba**.

Machado foi leitor assíduo de Schopenhauer, e este, por sua vez, foi grande admirador de Leopardi. Voltarei a esse ponto. Em todo caso, o autor do delírio de Brás Cubas reconhecido teria em Leopardi mais que um poeta melancólico e sim um pensador poético ao qual o ligavam profundas afinidades. O delírio de Brás Cubas é da mesma Lucidez das “Operettemoralí” que são o documento principal da filosofia leopardiana. (CARPEAUX, 1953, p. 3).

Na análise da filosofia contida no romance de Brás Cubas, Carpeaux vai buscar no poeta Italiano Giacomo Leopardi e no filósofo alemão Schopenhauer a base de sustentação para o elemento por ele identificado na obra. Ao confrontar as características de cada um, o crítico vai encontrando pontos convergentes em suas obras, bem como mostrando a relação entre eles. Demonstração não só de capacidade analógica, mas também conhecimento histórico, trazendo ao leitor o conhecimento do diálogo direto entre os distintos autores – e as influências exercidas de um sobre o outro. Relação que Carpeaux foi buscar em Croce, para estabelecer o fio histórico entre literaturas atemporais, cuja substância fundamental transcende o tempo e o espaço e pode encontrar com seus pares em qualquer período ou geografia.

A literatura não existe no ar, e sim no Tempo, no Tempo histórico, que obedece ao seu próprio ritmo dialético. A literatura não deixará de refletir esse ritmo – refletir, mas não acompanhar. Cumpre fazer essa distinção algo sutil para evitar aquele erro de transformar a literatura em mero documento das situações e transições sociais. A repercussão imediata dos acontecimentos políticos na literatura não vai muito além da superfície, e quanto aos efeitos da situação social dos escritores sobre a sua atividade literária será preciso distinguir nitidamente entre as classes da sociedade e as correspondentes “classes literárias”. A relação entre literatura e sociedade – eis o terceiro problema – não é mera dependência: é uma relação complicada, de dependência recíproca e interdependência dos fatores espirituais (ideológicos e estilísticos) e dos fatores materiais (estrutura social e econômica) (CARPEAUX, 2011, p. 39).

Seu método não só analisava o tema-objeto, como apresentava as fichas de quem a compunha: era faustosa a lista referencial e o universo de possibilidades analíticas a que o velho austríaco poderia recorrer. Se em Benedetto Croce Carpeaux encontrou a arte como meio de sobrevivência do espírito hegeliano, em Weber assimilou a compreensão sociológica das épocas e a individualização estilística dos autores, permitindo-os não só como fruto do meio, mas como entes dotados de alguma expressão genuína. Já de Dilthey assimilou a necessidade de compreender os fenômenos humanos e sociais, buscando para isso não as causas, mas a intenção e o sentido subjacentes a eles, de modo que a literatura fosse não um objeto isolado, mas um elemento explicativo da realidade. Para o austríaco o estudo e compreensão da literatura era uma forma de compreender o mundo.

Para Carpeaux, cujo pensamento remonta de Dilthey e Hegel, e que nunca Foi afetado pela Sociologia positivista, a literatura não é só, nem principalmente, o espelho das estruturas dominantes, mas um campo minado de tensões. O grande escritor é uma antena capaz de apreender os sinais de fratura entre épocas, entre classes, entre grupos, entre indivíduos e entre momentos dilacerantes de um mesmo indivíduo. (BOSI, 2002, p. 39).

A linha adotada pelo austro-brasileiro vai de encontro ao que Terry Eagleton (1985) reivindicou ser a parte faltante da crítica literária, apontada por ele como sendo causa do domínio da cena crítica pelo que chamou “humanista liberal”. Nos termos desse autor, Carpeaux seria, em suma, um humanista liberal. Eagleton argumenta que a moralidade e a política andam juntas, e, portanto o uso da literatura por humanistas liberais se limita à moralidade, excluindo o fator político justificado por ela e por isso, limitando, também, a análise. Para ele, [tal estilo/método crítico] é uma “ideologia moral dos bairros elegantes”, limitada, na prática, a questões altamente impessoais. Ele [o

humanista liberal] é mais severo com o adultério do que com os armamentos, e sua valiosa preocupação com a liberdade, a democracia e os direitos do indivíduo, simplesmente não é bastante concreta. (EAGLETON, 1985).

Por outro lado, a linha adotada pelo austríaco vai **ao** encontro do proposto por Northrop Frye – este que foi objeto de críticas do próprio Eagleton. Segundo o teórico canadense, um dos sete passos para aquilo que ele denominou como **O Caminho Crítico**⁵ era a necessidade da crítica ser capaz de alinhar um contexto histórico na atividade crítica, evitando assim o estrangulamento da realidade na teoria prévia:

A crítica precisa desenvolver um senso de história dentro da literatura para complementar a crítica histórica, que estabelece uma relação entre a literatura e seu fundo histórico não-literário. Da mesma maneira, ela precisa desenvolver sua própria forma de abordagem histórica em cuja base a literatura está mais dentro do que fora. Ao invés de amoldar a literatura a um esquema de história pré-fabricado, o crítico deve vê-la como uma estrutura coerente historicamente condicionada, mas forjando a sua própria história, respondendo a um processo histórico externo, mas não determinada por ele no que diz respeito à sua forma. [...]. Estes princípios estruturais são largamente ignorados pela maioria dos críticos sociais. Sua maneira de tratar a literatura, em consequência, é geralmente superficial, um pretexto para distinguir nas obras literárias coisas que se mostram interessantes por razões não-literárias. (FRYE, 1973, p. 22).

Finalizando seu ensaio, Carpeaux enfim define a relação entre Leopardi e Machado, citando ao longo do ensaio personagens e passagens de obras que ilustram aquilo que seria o ponto nevrálgico da filosofia de ambos – a ponte que levou Machado à sua verve filosófica. A descrença na vida e o pessimismo por dias melhores neste mundo do jeito que é.

Machado de Assis embora espirituoso, não foi um céítico; ele também - “a vida é boa” – foi materialista. Em Leopardi também se encontra o motivo que sugere a impressão de cepticismo ao leitor de Machado de Assis. Como materialistas epicureus, o erudito grecista Leopardi e “mulato grego” Machado seriam “pagãos”; mas na verdade não podem existir pagãos depois do advento do cristianismo. Fica, até nos anticristãos, estímulo da inquietação espiritismo, do cepticismo pascaliano. Machado foi leitor de Pascal, Leopardi também foi leitor de Pascal; o famoso “Pari” inspirou-lhe as demonstrações lógicas do diálogo de vendedor de almanaque, sobre o valor do futuro. Mas por serem pascalianos, ainda não eram cristãos: Leopardi consolava-se com a “morte eterna” (“a matéria liberta para sempre da alma extinta”, diz o nosso poeta), e o outro com o pensamento de não ter transmitido “a nenhuma criatura o legado da nossa miséria”. Egoísmo? O “epicurismo” lendário é egoísmo, mas o verdadeiro epicurismo não é. O “cântico do galo silvestre” ensinou ao poeta, despertando-o do sono das “imagens vãs”, a seguir o seu

⁵ FRYE, Northrop. **O Caminho Crítico**. São Paulo: Perspectiva, 1973. Debates.

fado, “com ânimo forte e sereno”. O outro, quando o galo da madrugada o despertou da agonia, pôde dizer: “A vida é boa”. Pois então, não havendo mais futuro, é boa. (CARPEAUX, 1953, p. 8).

Tomando como referência e amostra a análise a respeito de Brás Cubas fica explícito o caminho escolhido por Carpeaux: ao privilegiar a dimensão filosófica do romance, ele evidencia a ideia subjacente à história pura e simples. É a mensagem que confere à obra seu caráter transcendente. Detendo-se da necessidade de comentar o enredo, as alegorias ou estrutura do romance, tanto mais se distancia do caráter resenhista do contexto crítico-jornalístico que percorre a atualidade.

Ao submetermos o método do austríaco a ambos os críticos mencionados, nota-se a maior proximidade com Frye. Apegando-se ao substancial, à visão de mundo ali exposta por Machado, estabelecendo diálogo deste com a poesia italiana e a filosofia alemã, Carpeaux evidencia o imaginário literário brasileiro trazendo não o que o autor diz sobre o Brasil, mas ao homem. A representação do que seria para Carpeaux uma alta literatura nacional, capaz de dialogar para além de suas fronteiras, mediante o caráter universal da mensagem subjacente que traz consigo, embora inevitavelmente marcada pelos aspectos sociais locais circundantes ao autor. Estabelecendo o fio espiritual condutor do tempo e espaço croceano, através dos valores universais, fazendo o diálogo do todo e a parte, do universal e o específico, do mundo e o Brasil.

4 CONCLUSÃO

Dessa forma, o processo dialético meio x indivíduo no curso da história irá formar o imaginário de determinado grupo, através da acumulação de experiências vividas e histórias contadas. Dentro da história da literatura, Carpeaux permite a identificação desse fio histórico na formação da literatura brasileira, que a conecta com o pensamento universal e a partir deste devolve a síntese do que fora absorvido. Valorizando os clássicos e cânones transcendentais, é assim que escritores podem produzir suas identidades, que multiplicadas e somadas umas as outras revelam a face aproximada de um país.

BRANDÃO, Laio Monteiro. O método de Otto Maria Carpeaux e a crítica literária brasileira. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 1, p. 61-76, nov. 2014.

**THE METHOD OF OTTO MARIA CARPEAUX AND THE BRAZILIAN
LITERARY CRITICISM**

ABSTRACT

The history of criticism, literature and literary history are mixed over a given formation process and cultural and literary development. However, the formation process of each one has its particularities. Therefore, the aim of this work, trace a brief trajectory of the history of Brazilian literary criticism fortune, is to situate the critical activity of Brazilian author Otto Maria Carpeaux, contrasting him with his occupation peers. Evidencing some peculiarities of other national authors, in order not to commit the generalization to fit them as a block, and featuring more deeply the fundamental characteristics of Carpeaux in terms of their method applied in Brazilian literature.

Keywords: História da Literatura. Crítica Literária. Otto Maria Carpeaux.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Indústria cultural e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. Coleção Leitura.

BOSI, A. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CANDIDO, A. **Iniciação à literatura brasileira (resumo para principiantes)**. 3. ed., São Paulo: Humanitas, 1999.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Publifolha, 2000.

CADERMATORI, L. **Períodos literários**. 2. ed. São Paulo: Ática. 1986. Serie Princípios.

CARPEAUX, O. M. **Respostas e perguntas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1953. Os Cadernos de Cultura.

CARPEAUX, O. M. **Ensaios reunidos**. São Paulo: Topbooks, 2006. v. I.

CARPEAUX, O. M. Introdução. In: CARPEAUX, O. M. **História da Literatura Ocidental**. São Paulo: LeYa, 2011.

CATHARINO, A. **A descoberta da ordem pela imaginação moral**. Disponível em: <www.ciep.org.br/?page=2&content=7&id=134>. Acesso em: 17 out. 2013.

COUTINHO, A. **Conceito de Literatura Brasileira**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p. 267-297.

FERNANDES, R. História da literatura ocidental: a obra monumental de Otto Maria Carpeaux. In: CARPEAUX, O. M. **História da Literatura Ocidental**. São Paulo: LeYa, 2011.

FRYE, N. **O caminho crítico**. São Paulo: Perspectiva, 1973. Debates.

FRYE, N. **Anatomia da crítica**. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 01-36.

HAYEK, F. **A Arrogância fatal: os erros do socialismo**. Ortiz, 1995.

LUCAS, F. Biblioteca de Otto Maria Carpeaux. In: LUCAS, F. **Crítica sem dogma**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1983. p. 21-29.

MARTINS, W. **A crítica literária no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002.

NERCOLINI, Marildo José; WALTENBERG, Lucas. Novos mediadores na crítica musical. In: SÁ, Simone Pereira de (Org.). **Rumos da cultura da música: negócios, estéticas, linguagens e audibilidades**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 227-248.

PAGEAUX, D. **Musas na encruzilhada: Ensaios de Literatura Comparada**. São Paulo: HUCITEC, 2011.

RANDAL, J. A dinâmica do campo literário brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 26, p. 164-181, 1995.

TEIXEIRA, I. Poética cultural: literatura e história. **POLITEIA: Hist. e Soc.**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 1, p. 31-56, 2006.

VERÍSSIMO, J. **História da Literatura Brasileira**. São Paulo: USP, 1929.

SÍLVIO, R. **Compêndio de história da Literatura Brasileira**. São Paulo: Imago, 2001.

Recebido em 11 de junho de 2014.

Aprovado em 07 de julho de 2014.

OS POEMAS E OS ALUNOS: um estudo do gênero em ambiente escolarAdriana Regina MOREIRA¹Fernanda Valim Côrtes MIGUEL²**RESUMO**

O propósito deste artigo é o de apresentar um estudo de conclusão de curso realizado a partir da convivência com um grupo de estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Diamantina/MG e que teve como objetivo principal a observação e a descrição problematizada das práticas escolares de leitura e de escrita de poemas variados por esta turma específica. Buscamos verificar o modo como o gênero foi apresentado e trabalhado em sala de aula, o que envolveu atividades de leitura interpretativa, escrita e (re)produção de poemas a partir de um tema sugerido, além da observação de como o livro didático utilizado tratava do assunto. Também procuramos percorrer os possíveis espaços de circulação e de acesso a este gênero artístico-literário pelos alunos a partir de informações obtidas através de um questionário que apontou para os usos, funções e práticas do gênero mobilizadas pelo grupo.

Palavras chave: Poema. Gênero. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho originou-se a partir de um evento cultural ocorrido em 2009 em uma escola estadual de Diamantina/MG, na qual, posteriormente, optamos por realizar uma pesquisa investigativa no campo interdisciplinar entre as práticas literárias, de ensino e estudos da linguagem. Neste evento, as produções poéticas de alunos dessa instituição ficavam expostas à comunidade escolar e extraescolar em varais denominados “Varais de Poesia”. A visita nos motivou a um questionamento inicial: Como os alunos desta escola produziram estes poemas? Essa primeira indagação originou diversas mais, tais como: será que eles gostam de ler e de escrever poemas? Onde aprenderam as características estruturantes deste gênero, exclusivamente na escola? Onde têm/tiveram acesso a poemas? Será que apenas reproduziam estruturas

¹ Bacharel em Humanidades pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Atualmente é aluna do penúltimo período do curso de Letras/Português/Espanhol, também da UFVJM. E-mail: dridiamantina@hotmail.com.

² Orientadora. Professora Assistente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), é Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e, atualmente, está cursando o Doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais.

aprendidas ou atribuíam alguma função ao gênero? A partir dessa motivação inicial, selecionamos uma turma do 9º ano do ensino fundamental, por acreditar que, por estarem, já teriam possivelmente algum conhecimento sobre o gênero em questão.

Para o desenvolvimento da pesquisa assistimos e gravamos em áudio uma sequência de aulas cujo tema abordado envolvia o estudo de poemas. Posteriormente, passamos um questionário e recolhemos uma atividade realizada pelos discentes, além de realizarmos uma entrevista com a docente responsável. Foram esses os documentos que integraram nosso *corpus* de pesquisa, coletado durante o terceiro bimestre do ano de 2010.

A proposta deste artigo é trazer parte dos resultados da pesquisa, especificamente aqueles relacionados aos questionários respondidos pelos alunos, além de parte da entrevista cedida pela professora da escola. Em outro momento exploraremos as respostas obtidas na atividade recolhida e as produções poéticas.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Para o desenvolvimento e embasamento crítico de nossa pesquisa estudamos diversos teóricos, especialmente Mikhail Bakhtin (2003), Luís Antônio Marcuschi (2001), Bernard Schneuwly (2004), dentre outros que consideramos relevantes para a fundamentação de nossas reflexões sobre os gêneros discursivos.

Levando-se em consideração que nossa pesquisa focalizou o estudo do gênero poema em contato com discentes do ensino fundamental, julgamos necessário, de início, conceituar este termo para que fique claro o porquê de sua escolha como recorte teórico para o nosso trabalho.

Para Marcuschi (2001), o gênero pode ser conceituado como:

formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Sua definição não é linguística, mas de natureza socio comunicativa, com parâmetros essencialmente pragmáticos e discursivos. Poder-se-ia dizer que os gêneros são propriedades emergentes inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para a produção textual em condições sócio-comunicativas concretas (MARCUSCHI, 2001, p. 43).

Dessa forma, podemos depreender que este teórico defende a ideia de que o gênero é uma forma textual estabilizada, por não ser mutável a todo momento. Advém

da comunicação social pela qual as pessoas de uma determinada cultura podem se entender e se fazerem entendidas. Durante a produção gráfica, seguindo este conceito, o gênero seria um “modelo” de como fazer determinado texto. Sua função, bem como forma estética e conceitual, estaria ligada a um conceito social previamente determinado em contexto de uso específico. Contudo, podemos pensar: os gêneros aparecem apenas em textos escritos ou podem se manifestar também em outras situações comunicacionais? Acreditamos que este conceito possa ser ampliado, levando em consideração outros fatores linguísticos.

Schneuwly (2004) faz a seguinte afirmação, a partir do pensamento de Marx e Engels:

o gênero é um instrumento. [...] “A apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacitantes nos próprios indivíduos” (MARX; ENGELS, 1969 Apud SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

Assim sendo, o gênero seria algo que as pessoas aprenderiam, mediante seu desenvolvimento intelectual, e colocariam em prática no momento em que achassem necessário. Consideraríamos os indivíduos capacitados ou não a manejar tal gênero de acordo com algum contato prévio com o mesmo e com o nível de seu aprendizado. Dessa forma, o gênero poderia ser considerado um instrumento da possibilidade de comunicação, desde que fossem levadas em conta as variantes sociais em que eles foram produzidos, utilizados e modificados. Consideraríamos que o contexto de produção, por esse viés, interferiria na forma como determinado sujeito utilizaria um gênero.

De um jeito amplificador, Bakhtin (2003, p. 262) defende que os gêneros discursivos podem ser considerados “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Eles não se modificam facilmente, contudo também não são estanques: aparecem novos gêneros, alguns se mesclam e outros deixam de ser utilizados. Toda comunicação humana dependeria das categorias de gênero: escrito, oral, visual, podendo ser primários ou secundários³. Assim, o contexto de produção de um gênero faz parte da construção

³ Bakhtin acredita que existem dois tipos de gêneros discursivos: os primários (simples, que se formam nas condições da comunicação imediata, logo possuem vínculo imediato com a realidade) e os secundários (complexos, como os romances, dramas, pesquisas científicas, dentre outros que surgem em condições de convívio cultural mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado, predominantemente

dele, uma vez que resulta da interação entre os indivíduos que vivem em sociedade.

Para Bakhtin (2003), todas as esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem, e como a leitura e a escrita de poemas são um gênero dentro do campo literário, também utilizam a linguagem. O emprego da língua se dá em forma de enunciados que podem ser orais e escritos, concretos e únicos. Dessa forma, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão indissolvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação, que, em nossa pesquisa, se trata do campo escolar que se apropria de algumas práticas literárias, dentre outras, com a pretensão de ensiná-las e mobilizá-las (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Diante de todas essas explanações e considerando o gênero como um instrumento aprendido em sociedade e por ela entendido, estável, mas passível de modificações e sujeito a inovações, nos detivemos a estudar o gênero poema e sua relação com os seus aprendizes no ambiente escolar. Essa escolha é justificada uma vez que os poemas aparecem em diversos meios de comunicação – livros, internet, jornais, revistas, provas do governo etc. – e que podem ser largamente transformados, segundo a criatividade e a vontade do escritor/compositor, bem como acompanhando as mudanças tecnológicas, sociais, e outras mais.

3 DESCOBERTAS E APONTAMENTOS

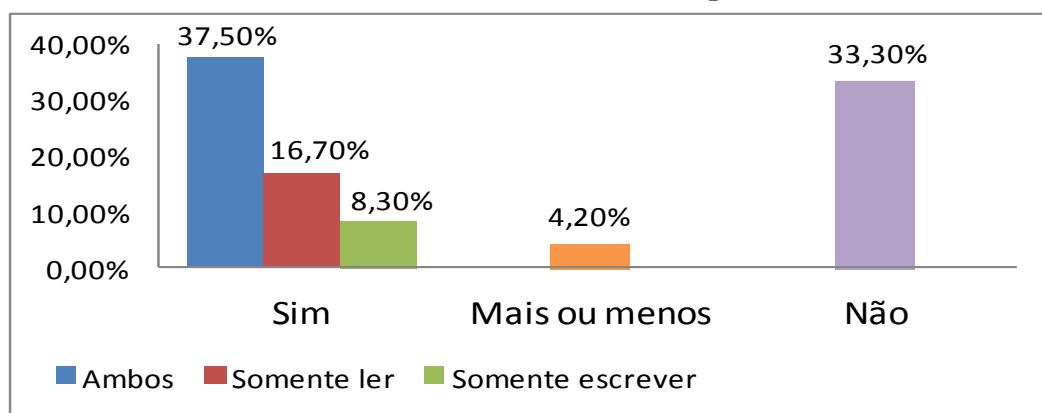
A primeira descoberta que fizemos durante a pesquisa foi a de que os termos “poema” e “poesia” carregam distinções conceituais que estão muito além daquilo que conhecíamos. Descobrimos, a partir daí, que poesia poderia ser considerada uma denominação genérica que se dá ao gênero lírico, designando também a produção poética (SORRENTI, 2007, p. 58); já o poema, seria “uma composição poética em verso” (SORRENTI, 2007, p. 59). Assim, nem sempre um texto escrito, linha abaixo de linha, poderia ser considerado uma poesia e nem toda poesia somente poderia ser expressa por meio de um poema. A poesia poderia estar presente em outras obras artísticas, como em peça musicais, quadros, esculturas, fotografias, balés, ou seja, em diferentes criações artísticas (GOLDSTEIN, 2008, p. 64), já que “poesia é a qualidade

escrito), sendo que os secundários incorporam os primários, transformando-os. (BAKHTIN, 2003, p. 263).

de tudo o que toca o espírito provocando emoção e prazer estético" (MAIA, 2001, p. 2 apud SORRENTI, 2007, p. 59). Dessa forma, "enquanto a poesia é um elemento abstrato, o poema (combinação de palavras, versos, sons e ritmos...) é um elemento concreto" (SORRENTI, 2007, p. 59). Candido (1996, p. 13) complementa que "a poesia não se contém apenas nos chamados gêneros poéticos, mas pode estar autenticamente presente na prosa de ficção [...] [e] pode ser feita em verso muita coisa que não é poesia". Diante desta diferenciação inicial, nos detivemos a analisar ou buscar compreender os poemas produzidos pelos alunos, sem, no entanto, deixar de lado a poesia neles por vezes contida.

De forma a melhor compreender a relação da leitura e da escrita de poemas entre os 24 (vinte e quatro) discentes da turma, cuja faixa etária oscila entre 13 e 16 anos, optamos por elaborar um questionário contendo seis perguntas significativas. A primeira delas era a seguinte: **"Você gosta de ler e escrever poemas? Por que?"** As respostas que recebemos foram tabuladas formando o seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Gosta de ler e escrever poemas?



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Analisando estes dados iniciais, podemos perceber que a maior parte dos alunos (62,5%) disseram gostar de poemas, sendo que 37,5% desse total afirmaram gostar realmente de lê-los e de escrevê-los, enquanto 16,7% responderam gostar apenas de ler poemas e os outros 8,3%, somente gostar de escrever este gênero. 4,20% disseram gostar mais ou menos e 33,30% da turma, o que corresponde a 1/3 da classe, afirmaram não gostar de poemas. Quando perguntados sobre o porquê de gostarem ou não de ler e de escrever poemas, obtivemos diversas respostas, o que nos motivou a dividirmos nossa análise por parágrafos, na tentativa de organizar as considerações dos discentes ao longo

do texto. Cada um dos parágrafos, portanto, contém a justificativa de cada uma das respostas obtidas.

Neste parágrafo abordaremos as justificativas apresentadas pelos discentes que responderam afirmativamente à questão. Os alunos (2) que responderam que somente gostam de ler poemas justificaram que a leitura os incentiva bastante, contudo não explicitaram a que tipo de incentivo estariam se referindo. Um dos alunos não justificou e o outro afirmou apenas que gosta de ler, pois escrever não é o seu “forte”. Dos dois discentes que responderam gostar apenas de escrever, um deles justificou afirmando que gosta de escrever seus próprios poemas, pois é por meio deles que fala da realidade e das injustiças; e o outro aluno disse que tem dificuldade para ler tal gênero, por isso apenas os escreve. Dos discentes que afirmaram gostar tanto de ler quanto de escrever, quatro (4) relacionaram a escrita poética à sentimentalidade, sendo que o poema lhes serviria como desabafo⁴, como uma forma de falar de amor⁵, de expressar o que se sente quando se está triste⁶ e sozinho. Um dos alunos afirmou o seguinte: “[...] quando eu leio ou escrevo e [é] como se eu viajasse [,] e [é] como se eu não fosse eu [,] [...] quando eu escrevo eu fico com uma paz tão boa que eu leio sempre”. Três discentes relacionaram a leitura e a escrita de poemas a questões de aprimoramento da linguagem que já possuem, aumentando o vocabulário e reforçando a leitura. Um aluno afirmou que gosta de ler, mas escrever apenas “às vezes”, não explicitando, entretanto, qual o motivo que lhe motivaria a escrever. Por fim, a última discente que respondeu positivamente a esta questão, disse que acredita que o “poema [é] uma coisa que está relacionada no nosso dia-a-dia”⁷.

A resposta da última entrevistada nos remete à fala de Paulo Freire, quando o autor discute a relação entre leitura de mundo e leitura do código verbal, apontando para uma relação mútua entre texto e contexto. Nas palavras do autor “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2008, p. 11).

Percebemos então que, tanto o aluno que afirmou escrever poemas para falar da realidade e das injustiças, quanto esta última, que acredita que ele é coisa do dia a dia, relacionam a leitura e a escrita deste gênero que ora pesquisamos a fatores de contexto de produção, ou seja, os poemas seriam o meio pelo qual as pessoas expressam o que

⁴ Resposta de MJCJ “Sim, por que a gente desabafa escrevendo o poema”.

⁵ Resposta de JCS “Sim. Porque fala de amor e entre outras coisas”.

⁶ Resposta de JVS “Sim. Eu gosto de ler nos momentos em que estou sozinha e um pouco triste”.

⁷ Resposta de HCAF.

está acontecendo na “vida real”. Esses dois alunos afirmaram que o poema é um gênero capaz de abranger temas realísticos, contudo sabemos que não é o único. Os textos jornalísticos, uma entrevista, um texto digital, uma charge, textos em livros didáticos, dentre outros, são exemplos de gêneros que também são capazes de retratar a realidade, ou seja, partir do factual para se transformar em algum texto do modo como o autor e/ou veículo de comunicação desejem.

Um aluno afirmou, ainda nesse primeiro questionamento, que gosta “mais ou menos” de ler e escrever poemas porque não entende muito bem o gênero. Entretanto, ainda que ele tenha dito não compreendê-lo, foi percebido durante as aulas assistidas e a aula audiogravada - que também fez parte do *corpus* de nossa pesquisa - que a professora explicou várias vezes de que se tratava, falou sobre as características dos poemas, deu diversos exemplos, mandou-os realizar atividades de forma a refletirem sobre o conteúdo ensinado e, depois, compor eles próprios um poema.

Os oito alunos que responderam negativamente à questão (que representam 33,3% do total), justificaram-se afirmando que tal gênero é muito cansativo, que não lhes interessa, que é enjoativo, que é chato, que não têm talento para tal escrita, que não têm paciência e que lhes falta criatividade e habilidade para manuseá-lo. Um deles⁸ afirmou não gostar de ler nem de escrever poemas “porque não entendo nada quando eu leio e os meus poemas ficam péssimos”. Sorrenti (2007, p. 73) acredita que “a boa leitura de um poema em classe pode-se constituir como o primeiro passo para se criar o gosto pelo texto poético”. Analisando a gravação de uma aula cujo tema era poema percebemos que, após a professora dar os avisos iniciais e dizer aos alunos qual seria o tema daquele dia, bem como explicar o significado do termo “pátria”, entregou⁹ aos discentes o poema “A Pátria”, de Olavo Bilac. Em seguida, o recitou em voz alta para que todos pudessem acompanhar a leitura, embora tenha parado no meio, já que alguns alunos estavam conversando muito alto, não prestando atenção e atrapalhando os colegas de ouvirem.

Na segunda questão: “Costuma ler e escrever poemas? Com que frequência?” os resultados obtidos foram os seguintes:

⁸ Resposta de LSB.

⁹ É importante frisar que, conforme relato da professora, o poema e as atividades relativas a ele, entregues aos alunos (bem como as provas bimestrais) foram impressos pela própria docente, com dinheiro retirado de seu pagamento mensal, uma vez que a escola não possui verba destinada a este fim disponível aos professores e que escrever tudo no quadro negro demandaria muito tempo por parte dos alunos que ainda os copiariam, prejudicando, assim, o ensino daquela disciplina.

Gráfico 2 – Costuma ler e escrever poemas?



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Como podemos perceber neste gráfico, 54,2% dos discentes, o que corresponde a treze (13) dos vinte e quatro (24) alunos, costumam ler e escrever poemas. Oito discentes (33,3%) responderam negativamente à questão e 2,5% (3 alunos) afirmaram que costumam apenas ler poemas. Contudo, ninguém respondeu que costuma apenas escrevê-los, o que apontaria talvez para a hipótese de que sem o conhecimento prévio de seu conteúdo, estrutura formal e estilo composicional torna-se difícil a produção do gênero.

Com relação à frequência com que os alunos costumam ler e escrever poemas, os discentes que responderam afirmativamente à pergunta acima nos proporcionaram três variantes de respostas: “alta frequência”, “baixa frequência” e “alta frequência para leitura e baixa para escrita”. Sete (7) alunos responderam que, sempre que podem, leem, “quase todas as semanas¹⁰”, “2 vezes por semana”¹¹, “por todo o mês”¹², podendo-se considerar a “frequência alta”. Outros cinco (5) disseram que apenas leem e escrevem poemas às vezes, geralmente em atividades de sala de aula. Consideramos como baixa frequência. Um aluno¹³ firmou que costuma ler poemas com certa frequência, que não foi explicitada, contudo, disse que escreve apenas às vezes, motivo pelo qual o enquadrados na variante “alta frequência para leitura e baixa para escrita”.

Dos alunos que responderam negativamente à questão – “Costuma ler e escrever poemas?”, três (3) afirmaram que o fazem somente em sala de aula quando

¹⁰ Resposta de IOC.

¹¹ Resposta de JCS.

¹² Resposta de MJCJ.

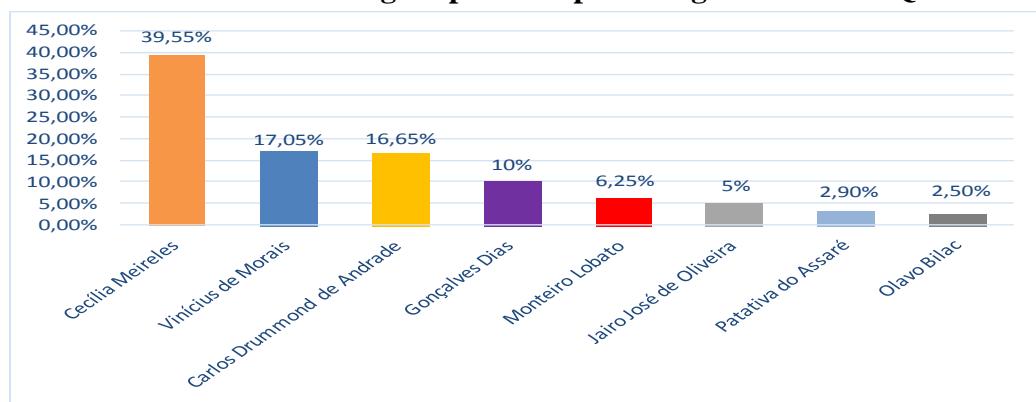
¹³ Resposta de WOC.

solicitados pela professora, ou seja, com baixa frequência, uma vez que durante o ano letivo, muitos outros gêneros devem ser trabalhados com os aprendizes. Os demais (5) não responderam à frequência por não terem o costume supracitado. Os três alunos, que somam os 12,5% explicitados no gráfico, que responderam “apenas ler”, não informaram com qual frequência realizam a leitura de poemas.

Diante dos dados apresentados foi possível constatar – não desprezando as possíveis limitações metodológicas do questionário elaborado – que apenas 29,16%, ou seja, sete (7) alunos parecem ter um contato maior com o gênero que ora estudamos. Destes, apenas cinco (5) afirmaram, na primeira pergunta do questionário, que gostam de ler e de escrever poemas. Um afirmou que gosta somente de ler e o outro somente de escrever. Dessa forma, pudemos perceber que um maior contato com o gênero pode ter permitido a explicitação positiva em relação ao seu gosto.

Como forma de descobrir quais os autores de poemas os alunos mais gostavam ou conheciam, fizemos a seguinte pergunta: “**Em caso afirmativo para a questão (2), conhece algum poeta ou possui algum favorito? Quais?**”. A resposta foi a seguinte: todos os dezesseis (16) alunos – os 13 que responderam sim à segunda pergunta e os 3 que afirmaram que apenas gostam de ler – responderam positivamente à questão. Entretanto, quatro discentes que haviam respondido à questão anterior negativamente, responderam a essa pergunta, demonstrando que, embora não possuam o costume de ler e escrever poemas, conhecem ou possuem algum escritor preferido. Contabilizando, ao final, a quantidade de pessoas que responderam a essa pergunta, somamos 20 discentes. A discriminação, bem como a porcentagem dos poetas e poetizas favoritos e ou conhecidos pelos alunos, podem ser vistas no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Conhece algum poeta ou possui algum favorito? Quais?



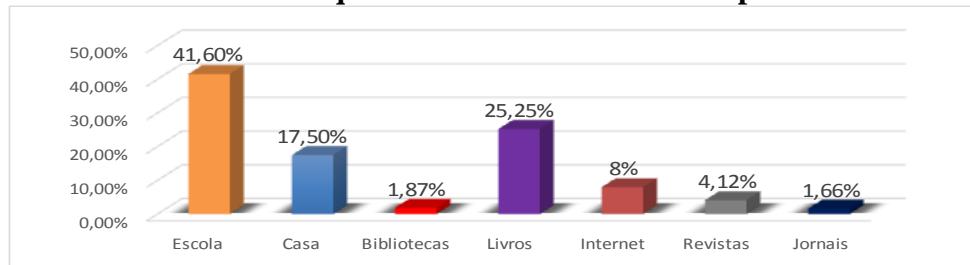
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Há um pequeno equívoco por parte dos alunos ao citarem Monteiro Lobato como poeta e escritor de poesia, pois como é sabido, ele foi um escritor consagrado por outros tipos de produção literária. Além desta pequena confusão, continua a dúvida sobre o autor Jairo José de Oliveira, citado em vários questionários. Sabemos apenas não se tratar de nenhum poeta notoriamente (re)conhecido, nem mesmo da região dos Vales do Jequitinhonha ou da cidade de Diamantina. Perguntada sobre o assunto, a professora também confirmou desconhecer o nome citado pelos estudantes.

Analisamos o livro didático **Tudo é linguagem** (BORGATTO, 2010), adotado pela escola para o 9º ano e utilizado pela docente durante as aulas daquele ano letivo, para identificarmos se os autores destacados pelos sujeitos pesquisados constavam ali. Assim, pudemos perceber que apenas o autor Patativa do Assaré, citado pelos alunos, encontrava-se no livro didático. Perguntamos então à professora da classe se, durante as aulas de Língua Portuguesa, algum poema, de qualquer um desses escritores citados pelos discentes, havia sido trabalhado em sala. Ela afirmou que, além do livro didático, ela sempre leva atividades complementares ao conteúdo ensinado pelo livro. Ela, portanto, já havia trabalhado em sala de aula poemas de autores como Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Mário Quintana, Ferreira Gular e Olavo Bilac.

Visando saber em quais locais e através de quais veículos de comunicação esses alunos tinham acesso ao gênero que estudamos nesta pesquisa e, consequentemente, descobrir onde eles conheciam os autores citados por eles na questão anterior, a pergunta número cinco¹⁴ foi a seguinte: **“Em quais locais você tem acesso a poemas (em casa, na internet, na escola, jornais, revistas, livros...)?”** Respostas a seguir:

Gráfico 4 – Em quais locais você tem acesso a poemas?



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Podemos depreender neste gráfico que a maioria dos alunos (41,6%) tem acesso

¹⁴ Optamos por analisar a pergunta cinco antes da questão quatro por acreditarmos que se adequava melhor a esta parte do trabalho.

a poemas na escola e, geralmente, através de livros (20,25%). Já 17,5% têm acesso em casa e 1,87%, em bibliotecas. Outros 8% dos alunos leem poemas pela internet, 4,2% em revistas e 1,66% em jornais.

Fomos à biblioteca da escola visando saber quantos livros de poemas estavam disponíveis para os alunos. Contamos, ao todo, 78 livros deste gênero. Perguntamos à bibliotecária se os livros podiam ser levados para casa e ela nos respondeu que sim: faz parte de sua atividade anotar em seu caderno o nome do aluno e a data em que ele o retirou. Geralmente, não há muitos alunos que os pegam e, quando os levam, é porque algum(a) professor(a) mandou que lessem em casa. Indagamos então à professora da classe se ela, durante as aulas, levava os discentes para a biblioteca. Ela nos respondeu que dificilmente, uma vez que o espaço físico disponível para a biblioteca da escola era muito pequeno e, além disso, era um local onde os professores passavam filmes aos alunos. Desta forma, a docente levava para a sala de aula os livros literários que estavam separados por gênero em caixas, disponíveis na biblioteca. Perguntamos ainda se ela também levava para sala de aula revistas e jornais que contivessem poemas. A resposta foi a seguinte: “Sim, levava jornais que possuía em casa, mas a maioria deles não tinha poemas”.

Procuramos saber também se a escola dispunha de sala de informática¹⁵ para que os alunos pudessem acessar à internet. A diretora nos disse que não havia computadores, uma vez que eles foram roubados. Os únicos que restaram ficam à disposição da secretaria para realizar o serviço administrativo. Desta forma, depreendemos que os alunos que responderam que têm acesso a poemas pela internet o fazem fora do ambiente escolar.

É possível apontar, diante da análise das respostas fornecidas pelos alunos, que o lugar em que mais oferece acesso a poemas é realmente a escola, durante as aulas de Língua Portuguesa, seja expressos em livros, didáticos ou não, seja em atividades trazidas pela professora. Os autores que eles mostraram conhecer ou elegeram como favoritos advém desse contato com as obras que circulam notoriamente naquele contexto. Contudo, o ambiente extraescolar, representado pela casa e pela internet, também propicia contato com o gênero, ainda que com menor expressividade. Isso deve

¹⁵ Em 2010, quando realizamos a pesquisa, a escola não dispunha de sala de informática, contudo, ao retornarmos a ela no ano de 2012 pudemos perceber que novos computadores foram comprados (18) e foi montada a sala de informática, entretanto os professores ainda não estavam utilizando-a uma vez que para isso precisavam que a supervisora os ajudasse, e esta ainda não havia sido designada para a escola.

ser valorizado, assim como afirma Paulo Freire. Para ele, o professor deve absorver a bagagem que o aluno traz de fora da escola e modificá-la para possibilitar uma “leitura da leitura” e construir uma visão crítica e compreensão do mundo anterior.

A pergunta de número seis de nosso questionário foi “**Para você, para que serve um poema?**”. Eis as respostas:

Tabela 1 – Para que serve um poema?

Respostas	Porcentagem (%)
Expressar sentimentos	44,42 %
Aperfeiçoar a leitura, escrita (vocabulário)	10,41%
Para trazer alegria e felicidade para quem o lê	7,67%
Escrever rimas	5,58%
Mostrar coisas interessantes	5,58%
Para demonstrar diversas formas de pensamento	4,17%
Causar reflexão	4,17%
Para ajudar a ter imaginação	4,17%
Nada	4,17%
Forma de desabafo	2,09%
Forma de poesia	2,09%
Forma de nos tranquilizar	1,37%
Mostrar nossa criatividade	1,37%
Contar histórias	1,37%
Forma de retratar a realidade	1,37%

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Foi possível coletarmos pelo menos quinze respostas diferentes para a pergunta elaborada. A maioria dos discentes respondeu que poemas servem para expressar sentimentos, sejam eles de alegria, tristeza ou maldade¹⁶. Nesta linha sentimental e introspectiva, Bloom (2001) acredita que os

poemas nos ajudam a conversar com nós mesmos, com mais clareza e intensidade, e, ao mesmo tempo, a escutar essa “conversa”. Através da poesia dirigimo-nos à nossa própria alteridade, àquilo que há de melhor, de mais profundo em nós (BLOOM, 2001, p. 21).

Nesse sentido, a leitura e a escrita de poemas seria uma forma de comunicação e diálogo com a nossa intimidade. Através deste gênero poderíamos expressar sentimentos, desejos e ainda nos conhecer melhor. Os alunos, dessa forma, expressariam seus sentimentos por meio de poemas. Um aluno¹⁷ firmou: “Serve para falar em torno de algo e às vezes também serve como inspiração para nossa vida pessoal. E até mesmo o

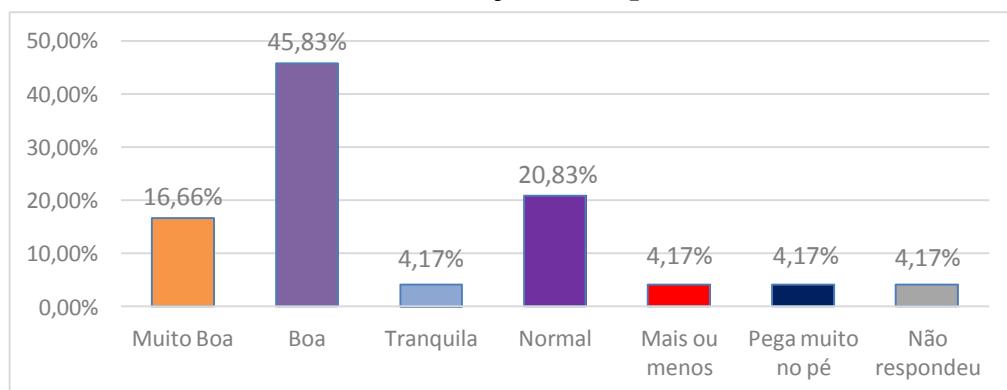
¹⁶ Resposta de NFS: “Para expressar alguma alegria ou tristeza e uma versão má em versos”.

¹⁷ Resposta de IOC.

autor usa o poema como forma de uma expressão de seus sentimentos”.

Perguntamos aos discentes, na questão 4: “**Como é a sua relação com o(s) professor(es) que ministram aulas cujo tema seja o gênero poema?**”. Veja as respostas obtidas:

Gráfico 4 – Relação aluno professor



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Podemos perceber no gráfico que a maioria dos discentes parece ter uma boa relação com a professora que ministra aulas de poemas, representando 45,83% das respostas. Uma aluna¹⁸ afirmou “Boa, pois ela sempre trás poemas interessantes pra sala.” A resposta que segue com 20,83% é a de que a relação entre eles e a professora é normal. A esse respeito um aluno¹⁹ afirmou “Normal, ele [a] me ajuda e me ensina e eu me esforço para aprender”. A terceira resposta mais incidente, com 16,66%, foi que a relação era muito boa. Destacamos aqui a resposta de um discente²⁰ “Muito boa a convivência apesar de não gostar de poemas”. Com 4,17% temos as seguintes respostas: tranquila, mais ou menos, pega muito no pé e não respondeu.

Fizemos essa pergunta por acreditarmos que a relação professor-aluno possa interferir na construção do conhecimento uma vez que, se ambos não estiverem juntos para possibilitar o aprendizado, o professor passa a ser um mero transmissor e o aluno o receptor, apático e sem a possibilidade democrática de participação nas aulas: tudo o que o professor disser estará certo e não haverá momento para discussões e críticas. Dessa forma, concordamos com Silva e Santos (2002):

A relação entre professores e alunos deve ser uma relação dinâmica, como

¹⁸ Resposta de CIR.

¹⁹ Resposta de BOF.

²⁰ Resposta de WFP.

toda e qualquer relação entre seres humanos. Na sala de aula, os alunos não são pessoas para transformarem-se em coisas, em objetos, que o professor pode manipular, jogar de um lado para o outro. O aluno não é um depósito de conhecimentos memorizados que não se entende, como um fichário ou uma gaveta. O aluno é capaz de pensar, refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer. O aluno é gente, é ser humano, assim como o professor. (SILVA; SANTOS, 2002, p. 33).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que expusemos foi possível constatar que o contato com o gênero poema por um grupo de alunos do 9º ano do ensino fundamental acontece, na maior parte dos casos, dentro da escola, por meio de livros e de atividades mobilizadas no espaço da sala de aula. Além disso, percebemos que nem todos demonstram aptidão ou gosto pelo gênero, apesar de conhecerem poetas famosos na tradição literária, provavelmente por já tê-los estudado na escola. Em relação à suposta “serventia” dos poemas, pudemos compreender que muitos dos alunos atribuem uma função precisa ao gênero artístico-literário poema, que passa pela reflexão sentimental de um estado de espírito, a princípio individual, além da manifestação crítica e social de temáticas relacionadas ao cotidiano e suas realidades, como pudemos ver nas produções poéticas dos alunos que, como dissemos, serão analisadas num trabalho posterior.

Acreditamos que o gosto ou não pela leitura e produção de poemas é uma construção social e individual e tem relação direta com o ensino e a aprendizagem deste gênero na escola ou fora dela e com as práticas vivenciadas pelos membros das comunidades. Para dizer se gostam ou não, primeiro é necessário conhecer o que são poemas, quais as suas características formais e estéticas e suas eventuais funções, se lhes atribuem algum significado pessoal, afetivo, estético etc., dentre outros valores possíveis. Percebemos, por meio da atividade distribuída pela professora, que todos os alunos da classe identificaram o gênero, embora alguns, como já foi dito anteriormente, tivessem apresentado dificuldade em interpretá-lo e/ou produzi-lo. O gosto, desta forma, estaria relacionado também à frequência com que lidam com este tipo de texto.

Diante do exposto, concluímos que o gênero poema pode ser escrito por qualquer pessoa que esteja inserida nessa sociedade, que conheça as características deste gênero. A escola pode ser considerada como um local para se aprender esses conteúdos sociais. São muitos gêneros a serem trabalhados durante o ano letivo e, talvez por isso, os alunos tenham dificuldades na produção de certos gêneros. Será que os gêneros deveriam ser

estudados com qualidade ou em quantidade? Sabemos que os professores cumprem, ou pelo menos tentam cumprir, o que a Secretaria de Educação exige, mas será que é possível em tão pouco tempo (5 aulas de 50 minutos cada por semana) ensinar tantos conteúdos?

Que esse questionamento instigue outros pesquisadores a estudar o assunto de forma a contribuir para a mudança do contexto escolar em relação ao ensino/aprendizado dos gêneros textuais em razão do tempo a eles destinado.

MOREIRA, Adriana Regina; MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. Os poemas e os alunos: um estudo do gênero em ambiente escolar. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 1, p. 77-92, nov. 2014.

LOS POEMAS Y LOS ALUMNOS: un estudio del género en ambiente escolar

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar un estudio de cierre de curso por la vivencia con un grupo de estudiantes en el noveno año de la enseñanza primaria en una escuela pública en Diamantina-MG y que tuvo como objetivo principal la observación y la descripción problematizada de las prácticas escolares de lectura y escritura de poemas diversos de esta clase en particular. Buscamos verificar la forma cómo el género fue presentado y trabajado en el aula, que involucró actividades de lectura interpretativa, escritura y (re)producción de poemas de un tema sugerido, además de la observación de cómo el libro didáctico trataba del asunto. También investigamos sobre los posibles espacios de circulación y el acceso a este género artístico-literario por los estudiantes a partir de informaciones obtenidas a través de un cuestionario que apuntó para los usos, las funciones y prácticas del género movilizadas por el grupo.

Palabras clave: Poema. Género. Enseñanza.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BLOOM, Harold. **Como e porque ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BORGATTO, Ana Maria Triconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Tudo é linguagem**. Ilustração de Faifi e Glair Alonso. São Paulo: Ática, 2010.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas Publicações,

1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **Versos, sons, ritmos.** São Paulo: Ática, 2008.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Letramento e Oralidade no Contexto das Práticas Sociais e Eventos Comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.) et el. **Investigando a relação oral/escrito e as Teorias do Letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Andréia Catarina da; SANTOS, Roseane Moreira dos. **Relação professor aluno: uma reflexão dos problemas educacionais.** Belém: Universidade da Amazônia, 2002.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola. Reflexões comentários e dicas de atividades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e Ontogênicas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

*Recebido em 11 de junho de 2014.
Aprovado em 03 de julho de 2014.*

MANIFESTAÇÕES LITERÁRIAS NO CIBERESPAÇO: uma *fanfiction* inspirada em Stephen King

Jhonatan Edi Mervan CARNEIRO¹

Márcio Roberto do PRADO²

RESUMO

O presente artigo visa enfocar a possibilidade de uma articulação teórico-crítica por meio de práticas literárias que, apesar de sua natureza ou pretensão artísticas, podem traduzir um exercício reflexivo que não apenas revisa certa parcela da tradição teórico-crítica como também pode oferecer novos rumos para essa mesma reflexão. Deste modo, propõe-se um estudo da produção literária de Stephen King, levantando seus principais aspectos e contrapondo-os a uma *fanfiction* inspirada na obra do autor, visando mapear a presença ou não de tais aspectos. A partir da aproximação dessa produção literária feita também para e a partir da internet, e levando-se em conta aspectos da literatura trivial, buscar-se-á verificar a possibilidade de uma prática teórico-crítica que se traduza em escrita criativa.

Palavras-chave: *Fanfiction*. Ciberespaço. Stephen King.

1 INTRODUÇÃO

É já consumado o fato de que, em suas respectivas épocas de instauração, os diversos novos suportes midiáticos, como a imprensa, o rádio e a televisão, propiciaram diferentes questionamentos quanto ao modo de enxergar, produzir e criticar a cultura e a arte – e, consequentemente, a literatura. Sendo assim, não seria nenhuma surpresa deparar-se com os limites da literatura – que não são estanques – mais uma vez problematizados com e pelo advento da internet.

O computador, ferramenta amplamente usada hoje, surgiu, segundo o ciberteórico Pierre Levy:

[...] na Inglaterra e nos Estados Unidos em 1945. Por muito tempo reservados aos militares para cálculos científicos, seu uso disseminou-se durante os anos 60. Já nessa época era previsível que o desempenho do *hardware* aumentaria constantemente. Mas que haveria um movimento geral de virtualização da

¹ Graduando em Letras, habilitação em português, inglês e literaturas correspondentes pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: jhonatan.carneiro@outlook.com.

² Professor Doutor do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá. Orientador.

informação e da comunicação, afetando profundamente os dados elementares da vida social, ninguém, com a exceção de alguns visionários, poderia prever naquele momento. (LÉVY, 2010a, p. 31.).

Esse constante movimento de virtualização se dá a partir do chamado ciberespaço, que, segundo as palavras de Pierre Levy, é:

[...] o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 2010a, p. 17).

Seguindo essa linha de raciocínio, considera-se que o ciberespaço é uma infraestrutura material que engloba a informação por ele disseminada e os seres humanos que dispõem dessa infraestrutura e informações. E que, desse modo, é capaz de afetar profundamente a base da vida social moderna. Essas modificações propiciadas pelo ciberespaço refletirão no advento da chamada cibercultura. Ao conceituá-la, Pierre Lévy preconiza que:

Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica [...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 2010a, p. 17).

Nesse contexto do ciberespaço, diversas são as possibilidades e inovações. Ao postar um tópico em um blog, por exemplo, o indivíduo potencialmente pode ser lido em qualquer parte do mundo; ao participar de um chat, é possível manter diálogos coerentes com diversas pessoas ao mesmo tempo; em fóruns, podem ser efetuadas discussões entre usuários de idades e culturas totalmente diferentes, que de outra forma não poderiam sequer se encontrar. Essas práticas, dentre muitas outras, são só alguns exemplos da gama de opções que se tornam disponíveis com esse novo modo de pensar e agir. É o que Henry Jenkins chama de convergência dos meios de comunicação, quando se refere:

[...] ao fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando. (JENKINS, 2009, p. 29).

É nesse contexto convergencial que surgem, em blogs, fóruns, comunidades no Orkut e sites na internet, as *fanfictions*. Esse tipo de produção literária compreende, em sua mais simplória conceituação, as obras escritas por fãs utilizando personagens e universos ficcionais que não foram criados por eles. Nesse caso, deve-se ressaltar que esse tipo de produção não visa fins lucrativos, pois, dessa forma, não há violação da propriedade intelectual do autor utilizado como base para a concepção da *fanfiction*.

Para evitar possíveis problemas judiciais, como os processos por quais alguns sites de *fanfictions* da série Harry Potter passaram, muitos dos autores de *fanfictions* acrescentam ao início de suas publicações uma pequena nota legal, declarando quem realmente é o detentor dos direitos autorais referentes aos personagens, espaços e outros recursos utilizados. Tais notas também reafirmam o caráter não comercial dos textos concebidos.

As diversas comunidades onde os *ficwriters* – escritores de *fanfictions* – se unem para ler, escrever e discutir as produções baseadas nas obras de seus autores preferidos chamam-se *fandoms*. Esses espaços podem ser desde blogs até websites especializados unicamente nesse tipo de produção. O website Fanfiction.net, por exemplo, é, em questão de acervo de *fanfictions* em línguas estrangeiras, um dos maiores *fandoms* encontrados. Quanto à produção em língua portuguesa, tem-se em Nyah! Fanfiction um dos maiores hospedeiros disponíveis.

Seria de se perguntar: o que impulsionaria um jovem a passar grande quantidade de tempo navegando, participando ativamente com suas produções ficcionais, de modo totalmente voluntário?

2 DESENVOLVIMENTO

Nota-se que um ponto importante para uma possível resposta a essa pergunta é justamente o caráter sentimental que está ligado à própria concepção de fã. Por exemplo, uma coisa é um aluno ser obrigado a trabalhar em sala de aula com um autor que nunca leu, produzindo algo que será lido pela professora e, na melhor das hipóteses, para seus colegas de classe. Outra coisa, completamente diferente, é produzir um texto que envolva seu personagem preferido, de um livro amplamente divulgado e discutido, onde ele se sentirá participante ativo do processo de criação da história, agindo ativamente em sua concepção. Além disso, para o *ficwriter*, é extremamente compensador receber um

feedback de sua obra através de um recurso hipertextual simples como uma caixa de comentários. Nesse caso, o próprio conceito de hipertexto é importante. Segundo Lévy:

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LÉVY, 2010b, p. 33).

Todavia, um hipertexto vai muito além de uma simples técnica de convergência. Pois novamente Pierre Lévy destaca que os hipertextos:

[...] vão se realizar sob o efeito da interação com o usuário. Nenhuma diferença se introduz entre um texto possível da combinatória e um texto real que será lido na tela. [...] O virtual só eclode com a entrada da subjetividade humana no circuito, quando num mesmo movimento surgem a indeterminação do sentido e a propensão do texto a significar, tensão que uma atualização, ou seja, uma interpretação, resolverá na leitura. (LÉVY, 2001, p. 40).

Pressupõe-se que, para a criação de uma *fanfiction*, torna-se necessário um diálogo íntimo e direto com a obra de inspiração, de modo que o modus operandi da poética do autor original seja resgatada em um exercício ao mesmo tempo prático, artístico e crítico. Esse resgate se dá, durante a produção da *fanfiction*, por meio das retomadas em maior ou menor grau das categorias da narrativa – foco narrativo, personagens, enredo, tempo e espaço.

Para efetivamente mapear esse processo de criação, mostra-se deveras instigante a análise de um exemplo de *fanfiction* baseada na obra do autor estadunidense Stephen King, que, no âmbito da grande rede, buscou explorar algumas possibilidades interessantes, como, por exemplo, a tentativa de publicação periódica de um romance online.

O exemplo de *fanfiction* selecionado, intitulado **O Posto de Parada**, utiliza elementos dos universos ficcionais de três obras de King: *O Iluminado* (1999), *O Cemitério* (1986) e a série *A Torre Negra* (2004). Esse tipo de *fanfiction*, que tem como ponto de partida mais de uma obra, chama-se *crossover*.

O *Iluminado* (*The Shining*, no original), publicado pela primeira vez em 1977,

conta a história de Danny Torrance, um garoto que possui certos superpoderes, como a possibilidade de ler mentes e observar fatos do passado e futuro. Ele, seu pai alcoólatra Jack, e sua mãe Wendy, mudam-se para um antigo hotel chamado Overlook, devido ao cargo de zelador que Jack ocupará. Por sua localização montanhosa, a família acaba ficando isolada durante o inverno. Nesse momento, entidades fantasmagóricas que habitam o hotel utilizam do vício de Jack para coloca-lo contra sua família. Somente depois de diversas peripécias, o hotel é destruído e Danny e Wendy conseguem escapar ilesos.

Por sua vez, *O Cemitério* (*Pet Sematary*, no original) foi publicado em 1983. Nele é narrada a história de Louis Creed, que se mudara com sua esposa Rachel, seus filhos Gage e Ellie e o gato da família, Church, para uma casa na beira da estrada, próxima à cidade de Ludlow. Após tornar-se amigo da família, Judson Crandall, o vizinho, os leva ao “Simitério de bichos”, um cemitério atrás da floresta onde as crianças da cidade enterram seus animais de estimação mortos. Quando Church morre, Judson e Louis vão ao cemitério Micmac, com o intuito de enterrá-lo e revivê-lo.

Posteriormente, após o atropelamento e velório do filho mais novo, Gage, o pai, Louis, extremamente perturbado, desenterra os restos mortais de seu filho e enterra-os no cemitério Micmac. Gage revive. Contudo, nota-se que ele não é o mesmo. Gage mata o vizinho Judson e sua mãe Rachel, e é novamente morto, desta vez por uma dose letal de morfina aplicada pelo pai. Louis desta vez enterra Rachel no cemitério Micmac, após queimar a casa de Judson, e o livro termina com Rachel chegando à sua casa, onde Luis a espera, após ser ressuscitada.

Por fim, *A Torre Negra* (*The Dark Tower*, no original), é uma série composta por sete volumes. Seu primeiro volume foi publicado em 1982. Pode ser considerada a obra mais audaciosa de King, pois, a partir de vários elementos inseridos na saga de Roland Deschain, são estabelecidas ligações com grande parte de sua obra.

A *fanfiction* selecionada narra fatos que acontecem em um momento posterior aos livros *O Cemitério* (1986) e *O Iluminado* (1999). Nela, Danny Torrance, adulto e controlando seus poderes, muda-se para Ludlow, pois alega que, de certa forma, algo no local o atraíra. Ao ocupar o cargo de médico que estava vago na universidade (justamente o cargo que antes era ocupado por Louis), ele conhece Russel Faraday, personagem emblemático de Stephen King, pois aparece em várias de suas obras, como *A Dança da Morte* (2005) e *A Torre Negra* (2004), utilizando-se de diferentes nomes e

fisionomias. Depois de um dia aparentemente normal, com exceção de estranhas visões, um profético pesadelo atormenta Danny. Alguns dias depois, um acidente acontece e, quando ele recobra sua consciência, depara-se com um local nunca antes visto, onde Russel Faraday propõe-lhe um acordo.

Logo no início, a primeira referência à obra de King encontra-se no título da *fanfiction*, O Posto de Parada é o nome do segundo capítulo do primeiro livro da saga A Torre Negra (KING, 2004, p. 87). Na obra de King, esse título de capítulo refere-se a um local onde ocorre o encontro de dois personagens: Roland Deschain, o protagonista e Jake Chambers, que futuramente vem a fazer parte de sua equipe. Do mesmo modo, isso é refletido na *fanfiction*, através do encontro de Danny e Russel e de sua vindoura parceria.

Em seguida, pode-se perceber a mudança no foco narrativo, que não mais é uma terceira pessoa onisciente como em O Iluminado: “Mais adiante, muito bem posto na encosta, viu os pinheiros rigidamente fixados darem lugar a um gramado muito verde tendo ao centro, contemplando tudo, o hotel.” (KING, 1999, p. 45); ou em O Cemitério: “Encontrou-o na noite em que se mudou, com a esposa e os dois filhos, para uma grande casa branca de madeira, em Ludlow” (KING, 1986, p. 15). Na *fanfiction*, há um narrador autodiegético, o próprio Danny Torrance: “Trabalhei na Universidade durante o dia todo, já de posse de meu cartão de identificação: ‘Doutor Daniel Anthony Torrance’” (MERVAN, 2011, online). Tal alteração, comumente utilizada em *fanfictions*, é, em alguns casos, demarcada pelos próprios *ficwriters* como *Pov*, sigla do inglês *Point of view*.

Essa possibilidade de digressão do foco narrativo será extremamente importante para que sejam firmados certos limites. Pois, como se verá doravante, algumas categorias da narrativa, como as personagens, serão mais estanques, menos maleáveis do que outras categorias.

Uma das categorias mais maleáveis é o tempo, visto que diversas *fanfictions* constituem-se de fatos ocorridos em momentos anteriores ou posteriores à obra, como é o caso d’O Posto de Parada. No exemplo, a história se passa em um período posterior ao dos acontecimentos em O Cemitério (1986) e O Iluminado (1999). Essa característica pode ser constatada pelo fato de que Danny já é um adulto, trabalhando como um doutor, não mais um garoto que “Era muito jovem para entender”. (KING, 1999, p. 56). Além disso, o fator tempo é de fundamental importância para a criação de

desencadeamentos lógicos de causa e consequência. Ou seja, quando Danny vê “O grande retângulo de terra escurecida no terreno à “[...] frente [da casa]” e diz que “[...]sabia que algo queimara ali” (MERVAN, 2011, online), ele refere-se ao incêndio da residência de Jud que ocorre no final de *O Cemitério* (1986).

A terceira categoria da narrativa a ser trabalhada, o espaço, pode ser retomada nas *fanfictions* de dois modos. O primeiro, através da nomeação do espaço, o que implica na recuperação de todo o significado presente na obra de origem. Em outras palavras, a simples menção do nome Overlook na *fanfiction* já remete àquele velho hotel, com todas as suas especificidades.

O segundo modo de retomar o espaço é feito por meio de descrições semelhantes àquelas utilizadas na obra de origem, como por exemplo, quando Danny acorda em meio ao cemitério Micmac e diz que:

[...] estava em um lugar nunca antes visto. Parecia ser a parte plana de um morro, que se elevava no meio da floresta. Um vento frio açoitava meu rosto e o céu estava pontilhado de infinitas constelações. Levantei-me e reparei que, em três pontos ao meu redor, a terra fora revirada, como se a raiz de uma árvore tivesse sido forçadamente arrancada. Ou, tentei afastar a todo custo esse pensamento, como se algo tivesse saído de debaixo da terra. (MERVAN, 2011, online).

Tal panorama é deveras semelhante à descrição em *O Cemitério*: “Inclinou a cabeça para trás e viu o fantástico esparramar de estrelas. Mas não conheceu nenhuma das constelações e, perturbado, desviou o olhar.” (KING, 1986, p. 346). Soma-se a isso a presença dos três pontos onde a terra fora revirada, que, claramente, indicaria o enterro e ressurreição de Church, Gage e Rachel.

Continuando a análise das categorias da narrativa, percebe-se que o enredo é uma categoria também maleável, pois muitos são os casos de *fanfictions* em que fatos paralelos ao enredo principal são contados, ou *fanfictions* que utilizam-se das personagens em contextos e universos ficcionais diferentes. Em *O Posto de Parada*, notase que, a possibilidade de ressurreição propiciada pelo Cemitério Micmac e as mortes causadas indiretamente pelo Overlook – pontos importantes dos enredos de *O Cemitério* (1986) e *O Iluminado* (1999), respectivamente – são interligadas de modo a criar um enredo próprio à *fanfiction*, que, em certo grau, altera a percepção das obras originais. Pois, a explicação do fenômeno de ressurreição por meio do Arco-Íris de Merlin – conceito presente em *A Torre Negra* (2004) – interliga ambas as obras.

Por fim, a categoria narrativa personagens é possivelmente a mais estanque. No momento em que finalmente Danny nomeia-se, dizendo: “Trabalhei na Universidade durante o dia todo, já de posse de meu cartão de identificação: ‘Doutor Daniel Anthony Torrance’”. (MERVAN, 2011, online), é indubitável o fato de que é relembrada a imagem do Danny Torrance de *O Iluminado* (1999). O mesmo acontece com Russel Faraday.

3 CONCLUSÕES

Retomando os fatos apresentados, não é preciso titubear ao afirmar que todas as categorias da narrativa são de fundamental importância para o processo de criação de uma *fanfiction*. Todavia, outros fatores mais sutis também corroboram para essa retomada da poética do autor.

O primeiro desses fatores discernível em *O Posto de Parada* é a utilização de conceitos próprios da obra original, como é o caso das “curvas do arco-íris”, referindo-se ao “Arco-íris de Merlin” existente na série *A Torre Negra* (2004).

Um segundo fator é a utilização daquilo que poder-se-ia conceituar como “frases de efeito” ou “frases icônicas”. Seriam elas aquelas expressões proferidas em momentos de forte impacto na obra, como é o exemplo da fala de Russel Faraday, quando diz: “– ‘O solo do coração de um homem é mais empedernido, Danny... Mas um homem planta o que pode... e cuida do que plantou.’” (MERVAN, 2011, online). Tal frase é constantemente repetida em *O Cemitério* (1986), e é Victor Pascow que a diz pela primeira vez: “– O solo do coração de um homem é mais empedernido, Louis, - murmurou o moribundo – Um homem planta o que pode... E cuida do que plantou.” (KING, 1986, p. 72).

Processo semelhante acontece na última frase da *fanfiction*, que diz: “O homem de preto seguia através de uma porta, e eu ia atrás...”. Essa é uma referência ao primeiro parágrafo de *A Torre Negra*: “O homem de preto fugia pelo deserto e o pistoleiro ia atrás.” (KING, 2004, p. 27).

Pôde-se notar aqui que as possibilidades de manifestações artístico-culturais – em especial, literárias – no ciberespaço ainda apresentam um campo deveras extenso que permite um continuado estudo. O intuito aqui foi apenas apresentar as mais marcantes problematizações no que cerne a produção de *fanfictions* e, no possível, demonstrar

possibilidades interpretativas de tais fatores.

CARNEIRO, Jhonatan Edi Mervan; PRADO, Márcio Roberto do. Manifestações literárias no ciberespaço: uma *fanfiction* inspirada em Stephen King. **Revista Primeira Escrita, Aquidauana**, n. 1, p. 93-102, nov. 2014.

LITERATURE MANIFESTATIONS ON CYBERSPACE: a fanfiction inspired on Stephen King

ABSTRACT

This article aims to focus on the possibility of a articulation between theory and critics by literary practices that, in spite of its artistical nature or pretensions, can be translated into a reflexive exercise that not only revises part of the theory and critic tradition but can also offer new insights for this reflection. This way, we propose to study the literary production of Stephen King, underlining its principal aspects and opposing them to a fanfiction inspired by the author's work, aiming to detect the presence of those aspects. By the approximation of that literary production made to and from the internet, and taking in mind the aspects of the trivial literature, we seek to verify the possibility of a theory and critics practice that translates itself into creative writing.

Keywords: *Fanfiction. Cyberspace. Stephen King.*

REFERÊNCIAS

FANFICTION.NET. Disponível em: <<http://www.fanfiction.net/>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

KING, Stephen. **O Cemitério**. Tradução de Mário Molina. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1986.

KING, Stephen. **O Iluminado**. Tradução de Betty Ramos Albuquerque. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

KING, Stephen. **A Torre Negra: o pistoleiro**. Tradução Mário Molina. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KING, Stephen. **A Dança da Morte**. Tradução de Gilson Soares. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: 34, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: 34, 2010a.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: O futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: 34, 2010b.

MERVAN. **O posto de parada**. Fanfiction.Net. 12 jun. 2011. [Online]. Disponível em: <http://www.fanfiction.net/s/7075342/1/O_Posto_de_Parada>. Acesso em: 10 jun. 2014.

NYAH! FANFICTION. [Online]. Disponível em: <<http://fanfiction.com.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

*Recebido em 10 de junho de 2014.
Aprovado em 19 de julho de 2014.*

O PALAVRÃO: contrastes sociolinguísticos entre as definições dicionarizadas e o emprego prático na fala de jovens de Mato Grosso do Sul

Natanael Luiz ZOTELLI FILHO¹

Raimunda Madalena Araújo MAEDA²

RESUMO

Apesar das definições sugeridas em dicionários para o palavrão e do senso comum de sua aplicabilidade, há um número considerável de falantes que dão um tratamento diferenciado ao palavrão, utilizando-o para outros propósitos além de ofender. Sendo assim, o presente trabalho tem como tema geral acompanhar, a partir de uma abordagem sociolinguística, o desenvolvimento do uso dos palavrões na comunicação oral informal entre os jovens do estado de Mato Grosso do Sul. Especificamente, investigar o uso de palavrões, nessas mesmas circunstâncias, em situações que possam indicar a constatação do tabu linguístico e, porventura, algum indício de afrouxamento de tabus morais no campo linguístico, buscando, se possível, responder se o universo a ser pesquisado está em processo de afrouxamento ou de fortalecimento de tabus morais no campo linguístico.

Palavras chave: Sociolinguística. Preconceito linguístico. Palavrão.

1 INTRODUÇÃO

Em resumo, indico que este trabalho tem como tema geral a comparação entre as definições sugeridas por dicionários para o termo “palavrão” e como este está sendo utilizado na comunicação oral informal de jovens do estado de Mato Grosso do Sul.

Monteiro (2008) nos ensina que Labov considerava redundante o termo Sociolinguística, tendo em vista que o enfoque linguístico teria de ser necessariamente social, em virtude da natureza do fenômeno que é a própria linguagem. Sendo assim, acrescento que a abordagem do trabalho será Sociolinguística, uma vez que durante a pesquisa pretendeu-se encontrar aspectos sociais para identificar como os entrevistados estão se comportando com o uso dos palavrões na comunicação informal, além de buscar

¹ Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2013). Mestrando em Estudos de Linguagens, com pesquisas na área da Sociolinguística, pela UFMS.

² Possui graduação em Letras pela UFMS (1983), Mestrado em Letras pela UNESP (2001) e Doutorado em Letras pela UNESP (2006). Atualmente é professora adjunta da UFMS. Atua como Docente no Curso de Letras, Campus de Aquidauana e no Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens.

um diagnóstico do desenvolvimento dos “palavrões” como tabu linguístico nesse ambiente específico a ser pesquisado, de modo a contribuir com o acompanhamento da evolução de nossa língua materna.

Apesar de correr o risco de o tema da pesquisa esbarrar no senso comum, a qual turva o real entendimento sobre os tabus morais, sustento-me nas orientações de pesquisa de Dino Preti e na opinião do mestre Carlos Drummond de Andrade quando defendeu, em coluna ao **Jornal do Brasil**, do dia 20 de março de 1980, a publicação tardia do único dicionário de palavrões da língua portuguesa, de autoria de Mario Souto Maior, em 1979, no qual comenta:

A carga de tais preconceitos é tamanha que o *Dicionário do Palavrão e Termos Afins*, de Souto Maior, levou anos trancado em gavetas de censura, porque certo ministro da Justiça considerava atentatório aos costumes uma obra que tem similares de nível universitário na Alemanha, na França e outros países. Foi necessário que a opinião pública forçasse os governos militares à abertura democrática, embora tímida mas já hoje irrecusável, para que esse livro conquistasse direito de circulação e, portanto, de ser criticado. Seu autor, julgado sumariamente em sigilo de gabinete, seria assim um pornógrafo, quando na realidade se trata de um dos mais qualificados estudiosos da cultura nacional em seu aspecto de criação popular, de riquíssima significação. (ANDRADE, 1980).

De maneira geral, Preti (1984, p. 43) esclarece que, como sociolinguista, não há muito o que se discutir sobre o papel crítico de fenômenos linguísticos como o dos palavrões; basta apenas registrá-lo, entender suas origens e acompanhar sua evolução através do tempo, de modo que seja possível, num futuro incerto, prever seu declínio.

Não nos cumpre, como estudiosos da linguagem, um papel crítico ante esse fenômeno linguístico de natureza sociocultural e até psicológica. Ele está aí. Apenas devemos registrá-lo, incluí-lo em nossas pesquisas, estudar-lhe as origens e acompanhar-lhe o desenvolvimento, quem sabe, prever seu declínio (a uma época licenciosa, em geral, sucede, na História, uma recomposição dos bons costumes, uma volta à pureza). (PRETI, 1984, p. 43).

Neste trabalho será investigado, especificamente, o fenômeno do uso dos palavrões apenas em expressões orais dos entrevistados, visto que é o meio mais comum para colher exemplos pretendidos – emprego dos palavrões –, ao contrário de expressões escritas, meio pelo qual se costuma evitar em maior grau o uso dos palavrões.

2 BASE TEÓRICA

2.1 Comentários sobre a Sociolinguística

Segundo Trask (2006, p. 227) e Monteiro (2008, p. 16), Sociolinguística é o ramo da Linguística que estuda a relação entre a língua e a sociedade. Embora o aspecto social da língua tenha despertado interesse desde as primeiras reflexões sobre o assunto, somente em 1960, através de William Labov, é que se iniciou uma série de investigações sobre a variação linguística, as quais revolucionaram o cenário da compreensão de como os falantes utilizam sua língua.

Trask (2006) ainda ensina que:

A Sociolinguística pode ser mais bem definida como o estudo da variação no interior de comunidades de fala, uma vez que os aspectos estritamente geográficos já tinham sido pesquisados ao longo de várias gerações através de estudiosos da geografia dialetológica, o estudo dos dialetos regionais. Em qualquer comunidade de fala, independentemente de seu tamanho, há uma variação considerável entre os indivíduos: um corretor de bolsa não fala como um encanador, as mulheres não falam como os homens, os jovens não falam como os idosos, e assim por diante. Além disso, mesmo os indivíduos considerados em sua singularidade não estão limitados a uma única variedade da língua: você não usa a mesma linguagem do mesmo modo quando está jogando conversa fora com os amigos num bar, quando está sendo entrevistado na empresa à qual pediu emprego.

É claro que os primeiros linguistas perceberam essa variação, mas eles se inclinaram a desqualificá-la, por entenderem que se tratava de um fato marginal e sem consequências, ou mesmo como um estorvo atravessado no caminho das boas descrições. Hoje, ao contrário, reconhecemos que a variação é uma parte integrante e essencial da língua, e que a ausência dessa variação é quase patológica. (TRASK, 2006, p. 227).

Ciente, então, que existem diversas variações na mesma língua e considerá-las é o mesmo que se alinhar ao estudo linguístico sério; verifica-se que há uma relação tão íntima entre a língua e o comportamento social de determinada comunidade que torna excitante a compreensão de certos detalhes linguísticos através do olhar sociolinguístico.

Monteiro (2008, p. 17) diz que o sistema linguístico acompanha a evolução da sociedade e reflete de certo modo nos padrões de comportamento social. Isso sugere que certas atitudes/procedimentos sejam condicionados pela língua, ou que a língua seja condicionada pela sociedade.

De maneira específica, visto que o foco deste trabalho está direcionado sobre uma análise sociolinguística dos palavrões na comunicação oral informal, é fundamental

realizar um breve comentário sobre os palavrões à luz da Sociolinguística. Preti (1984) afirma que o palavrão:

É um fenômeno da Sociolinguística, mas acessível também aos leigos, desde que sejam bons observadores das transformações dos costumes contemporâneos, das desigualdades sociais que se acentuam, **do afrouxamento dos tabus morais**, da crescente ausência de educação religiosa [...]. E, assim, como reflexo social, a linguagem “baixa” introduz-se lentamente na conversação das classes cultas, nas declarações dos políticos, nos pronunciamentos dos homens do governo. (PRETI, 1984, p. 43, grifo nosso).

Sendo assim, o trabalho está pautado entre as linhas sociolinguísticas, de modo a limitar-se no acompanhamento do fenômeno do uso do palavrão na comunicação oral, afastando-se de intenções críticas ou apologéticas quanto ao uso do palavrão, seja de maneira comedida, seja de maneira exagerada.

2.2 Sobre a Comunicação Oral

Dando prosseguimento ao entendimento dos palavrões observados a partir da Sociolinguística, é relevante tecer alguns comentários sobre a comunicação oral, meio pelo qual as variações linguísticas tornam-se mais evidentes. Nesse sentido, Avelino (2009) esclarece da seguinte maneira:

[...] segundo estudiosos da Sociolinguística, a variação pode ser definida como a forma diversificada de um indivíduo se expressar, influenciada por variáveis linguísticas ou sociais, isto é, por **fatores ligados ao falante, ao grupo a que ele pertence, à situação de uso da língua ou por todos**, considerando-se variações devidas ao gênero do falante, à faixa etária e ao nível de escolaridade, no uso de um dado vocábulo para se expressar no interior da comunidade em que vive. Por isso, em uma mesma comunidade, pode haver diferentes formas para expressar um mesmo referente (TARALLO, 2001); inclusive, fala-se em linguagens especiais, linguagem técnica, linguagem da juventude, entre outras, e as gírias e as palavras (de baixo) calão estão inseridas nessa “linguagem jovem”, como muito bem nos lembra Camacho (2001, p. 59) (apud MUSSALIN e BENTES, 2001): “os jargões científicos e as gírias são subcategorias compreendidas no âmbito das linguagens técnicas ou especiais”. (AVELINO, 2009, p. 5, grifo nosso).

Sendo assim, verifica-se que existem fatores externos à língua que interferem em como a comunicação ocorre entre falantes. Ainda, por se tratar de falantes e da comunicação oral em detrimento da forma textual escrita – onde dificilmente ocorre o

emprego de palavrões na comunicação interpessoal, a não ser em trocas de mensagens particulares através dos meios de comunicação virtuais, ou em textos publicados que versam sobre o uso dos palavrões como recurso metalinguístico, como o exemplo deste trabalho. De modo que explorar o recurso de comunicação oral apresentou-se como o meio mais viável para o desenvolvimento da pesquisa.

Apesar de ser possível um palavrão ser utilizado, escrito ou falado, de maneira fria e calculada, é notório que esse tipo de ocorrência é muito menor se comparado ao seu uso na fala comum. O fato de os palavrões estarem intimamente ligados à comunicação oral pode ser justificado pela falta de cuidado que pode ocorrer naturalmente durante a fala, ao contrário das escolhas que um autor faz para elaborar seu texto escrito. É longe dos olhos da opinião alheia, da censura dos pais ou professores que as expressões mais espontâneas se desenvolvem por meio da comunicação oral, conforme salienta Tarallo (2000):

[...] é o veículo linguístico de comunicação usado em situações naturais de interação social, do tipo comunicação face a face. [...] É a língua usada nos botequins, clubes, parques, rodas de amigos; nos corredores e pátios das escolas, longe da tutela dos professores. [...] a língua falada é o vernáculo: a enunciação e expressão de fatos, proposições, ideias sem a preocupação de *como* enunciá-los. Trata-se, portanto, dos momentos em que o mínimo de atenção é prestado à língua, ao *como* da enunciação. (TARALLO, 2000, p. 19, grifo do autor).

Evidencia-se, dessa forma, um paralelo em que é possível notar diferenças entre a produção oral elaborada, a exemplo de uma palestra, um discurso de posse ou uma notícia na rádio, e a produção oral espontânea, exemplificada em situações citadas na referência anterior.

2.3 Sobre o tabu linguístico

Sabe-se que o tabu está intimamente ligado com o que se estabeleceu numa determinada sociedade como proibido. Logo, é possível estender o entendimento e exemplificar com o universo da alimentação. Para determinada sociedade que comunga de uma crença religiosa, é proibido comer qualquer tipo de carne em determinadas épocas em que são comemoradas datas sagradas. Além, é claro, do exemplo mais evidente de tabu antropológico, como o ato de alimentar-se de carne humana

(canibalismo).

Voltando para o campo linguístico, é possível perceber que existem proibições impetradas na língua em diversas comunidades. No caso da língua portuguesa, muito do que é proibido está ligado à sexualidade e aos órgãos excretóres (“foder”, “puta”, “cu”, “caralho”, “merda” etc.), ao passo que na língua inglesa as proibições linguísticas giram em torno de profanações, blasfêmias, além da sexualidade (“*to fuck*”, “*bitch*”, “*ass*”, “*cock*”, “*shit*”, “*holy fuck*”, “*what hell*” etc.). Desse modo, segundo Orsi (2011), o tabu acaba sendo:

[...] um sistema de superstições relacionado a valores morais, algo como “fruto de proibição e, ao mesmo tempo e por esse motivo, objeto de desejo, ou seja, é sinônimo de transgressão; estipula o que é autorizado e o que não se permite em determinada sociedade. (ORSI, 2011, p. 336).

Sendo assim, certas coisas não podem ser ditas, sequer mencionadas, exceto em circunstâncias específicas livres de etiqueta comportamental, e em geral recorre-se ao eufemismo para substituir as expressões chulas. Segundo Trudgill (1979 apud MONTEIRO, p. 19): “Na língua, o tabu é associado com as coisas que não são ditas e, em particular, com palavras e expressões que não são usadas”.

De maneira mais clara e evidente, Guérios (1979) define o tabu linguístico da seguinte forma:

[...] o tabu linguístico pode ser próprio ou impróprio: Propriamente, o tabu linguístico é a proibição de dizer certo nome ou certa palavra, aos quais se atribui poder sobrenatural, e cuja infração causa infelicidade ou desgraça. Impropriamente, o tabu linguístico é a proibição de dizer qualquer expressão imoral ou grosseira. (GUÉRIOS, 1979, p. 5).

Esclarecendo de maneira definitiva a posição dos palavrões balizada pela linguagem obscena e pelo tabu linguístico, confirma-se através de Preti (1984) que:

A linguagem obscena pertence ao campo dos tabus linguísticos e, por isso, são claras as suas ligações com os estudos sociolinguísticos. Opõe-se à linguagem corrente (e disso o falante guarda consciência), servindo à descarga afetiva, à injúria, quer como índice de coloquialismo, quer como expressão carinhosa, perdida sua conotação injuriosa, em determinadas situações, onde se pretende forçar uma intimidade maior com o ouvinte. Esse último enfoque do vocabulário obsceno vem-se acentuando no contexto histórico moderno e constitui um verdadeiro processo desmitificador do chamado “palavrão”. (PRETI, 1984, p. 27).

De toda forma, percebe-se que há registros nos estudos de Dino Preti de um chamado “processo desmitificador”, no qual o palavrão, de origem e conteúdo naturalmente grosseiro e ofensivo, passa por uma descarga afetiva, ou seja, perde seu valor ofensivo e injurioso, em determinadas situações, e é utilizado coloquialmente para fins diferentes do de ofender. Como, por exemplo, a palavra “babaca” que será apresentada na seção Conclusão.

2.4 Preconceito linguístico

De posse das definições anteriormente apresentadas e do desenvolvimento do raciocínio para o estudo deste trabalho, reserva-se um momento para salientar a necessidade do ser humano em se comunicar com outros indivíduos de sua comunidade, utilizando a linguagem para revelar suas emoções, pensamentos, opiniões, etc. Contudo, a linguagem utilizada, por vezes, esbarra em preconceitos e tabus, como visto anteriormente. Entende-se que o preconceito linguístico advém da ignorância, uma vez que gira em torno do “não gostar” ou “achar errado” sem devida explicação lógica e racional do que está sendo rejeitado.

É fato que o assunto exige um estudo aprofundado em áreas diferentes das do universo deste trabalho; contudo, é possível levantar prováveis explicações para um indivíduo preconceituoso, como a transmissão de cultura dos mais velhos para os mais jovens, de tal forma que os preconceitos de hoje foram influenciados pelos preconceitos de ontem.

Por fim, Orsi (2011) afirma:

Um tipo de preconceito muito comum nas sociedades é o preconceito linguístico, alimentado diariamente em programas televisivos e radiofônicos, em jornais, revistas, livros e manuais que pretendem instituir o que é certo e errado e no qual se inclui o léxico obsceno que pesquisamos. (ORSI, 2011, p. 342).

Logo, constata-se que há uma forte interferência do contexto social sobre tudo aquilo que consideramos certo ou errado, principalmente em como nos comunicamos, a ponto de ser evidente que, em determinado horário da programação da televisão aberta brasileira, são exibidos programas com cenas de sexo explicitamente sugeridas, mas a fala, quando há ocorrências de palavrões, é censurada por um ruído (*pi*), para que não

choque o espectador. Este e outros exemplos acabam contribuindo para a manutenção do preconceito linguístico.

2.5 O palavrão segundo os dicionários

Segundo os dicionários de Aurélio, Michaelis, Bueno, Prado e Silva, e Houaiss, os significados para o termo “palavrão” giram em torno de: “1. Palavra grande e que se pronuncia dificilmente; 2. Termo empolado; 3. Palavrada; 4. Termo enfático; 5. Palavra obscena ou grosseira.” Neste trabalho será levada em consideração a última definição, por razões óbvias.

Independente do dicionário, as definições para o palavrão são semelhantes quando atribuem a ele apenas os sentidos básicos de palavra grande ou de palavra obscena. Das definições que abarcam a ideia do palavrão ser obsceno ou grosseiro, subentende-se que os mesmos têm serventia exclusiva à ofensa, ou pelo menos que causam esse efeito, o de ofender. É nesse sentido que se faz a grande crítica do trabalho: apesar das definições sugeridas em dicionários, os palavrões estão sendo por vezes utilizados para fins diferentes dos esperados, ou seja, fins diferentes do de ofender ou injuriar.

Orsi (2001) revela que:

A desmistificação do sexo, ainda que lenta, tem se refletido no emprego mais frequente dessa linguagem, em que lexias de baixo prestígio social têm sido absorvidas ao discurso culto e prestigiado, via oral ou escrita pelos meios de comunicação de massa, prenunciando que o léxico erótico e os palavrões em geral estão se fixando, cada dia mais, nos recursos afetivos da língua. Eles dispõem hoje de um trânsito relativamente normal e com aceitabilidade social em diálogos do cinema, em filmes e conversas informais (PRETI, 2003 apud ORSI, 2011, p. 338).

O que se pretende, na verdade, é alertar os interessados para o fato de que o vocábulo “palavrão” é carente de definição nos dicionários, diante do seu atual emprego na língua portuguesa. Não é foco do trabalho sugerir a dicionarização de grande número de palavrões justificando-se pelo seu uso comum, que tende ao uso privilegiado, uma vez que este tipo de trabalho já foi concretizado através do “Dicionário do palavrão e termos afins”, escrito por Mario Souto Maior e publicado originalmente em 1974.

Sobre a obra de Souto Maior e para esclarecer um pouco do campo conceitual

dos palavrões, nota-se que a maioria dos palavrões no Português Brasileiro faz referência, especificamente, aos órgãos sexuais excretores, bem como a fisiologia humana. Diferentemente do Inglês e outras línguas que possuem uma gama de palavrões mais extensa que estas inferências, colocando os palavrões como conexões entre o ofensivo e o sagrado ou religioso.

3 METODOLOGIA

Para este trabalho foi elaborado um questionário de entrevista estruturado para ser aplicado ao universo entrevistado, o qual é constituído de jovens de faixa etária entre 18 e 19 anos, dos municípios de Aquidauana, Anastácio, Miranda, Bodoquena, Dois Irmãos do Buriti e Nova Andradina, todos do estado de Mato Grosso do Sul.

O questionário de entrevista estruturado é composto de 2 (duas) partes. A primeira buscou colher informações sociais sobre o entrevistado, como: grau de escolaridade, renda familiar, lugar de residência, religião, participação em algum grupo social, nível de entendimento sobre os palavrões, etc. Na ocasião as respostas foram anotadas à mão pelo próprio entrevistador. A segunda parte é constituída de 4 (quatro) situações de comunicação, onde o palavrão é empregado ou não. Na ocasião as respostas foram gravadas por meio de um gravador de voz, a fim de que fossem preservados detalhes relevantes para a análise dos dados.

De início imaginou-se viajar para cada município a fim de aplicar o questionário *in loco*. Contudo, partindo dos princípios lógicos da economia e da celeridade, surgiu a possibilidade de aplicar o questionário dentro das dependências do 9º Batalhão de Engenharia de Combate, situado no município de Aquidauana/MS, uma vez que essa instituição do Exército Brasileiro recruta todos os anos cidadãos do seu próprio município, assim como de Anastácio, Bodoquena, Dois Irmãos do Buriti, Miranda e Nova Andradina.

3.1 Coleta dos dados

Apresenta-se o questionário de entrevista estruturado resumido às questões mais relevantes dos resultados obtidos.

Trecho da pesquisa – 1^a parte

4. Mora com os pais? () Sim / Não () 5. Renda familiar aproximada: R\$ _____

10. Religião: _____

11. Frequentava alguma igreja ou centro? () Sim / Não (). Qual? _____

12. Você faz uso de palavrões em conversas informais durante o dia a dia? () Sim / Não ()

Dadas as seguintes situações, responda, sem elaborar muito sua resposta, como você define a intenção do personagem que usa os palavrões na fala, se intenção de ofender ou outra qualquer.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Trecho da pesquisa – 2^a parte

Situação 1 (Em caso de surpresa): Fernando e Rafael são dois jovens de 19 anos e ao voltarem a pé da escola para casa se deparam com a cena de um carro passando bem a sua frente e dizem:

Fernando – Um dia eu vou comprar um carro desses!

Rafael – Nossa! Que carro fodido! É igualzinho àquele um da propaganda!

Situação 2 (Sinais de afetividade): Roberto trabalha num escritório de contabilidade na capital e faz quase um mês que tem tido que dar conta de todo o trabalho sozinho, pois o outro rapaz que trabalha com ele, Cléber, está em férias. Nessa manhã, Roberto teve uma surpresa:

Cléber – E aí, Robertão! Sentiu minha falta, rapaz?

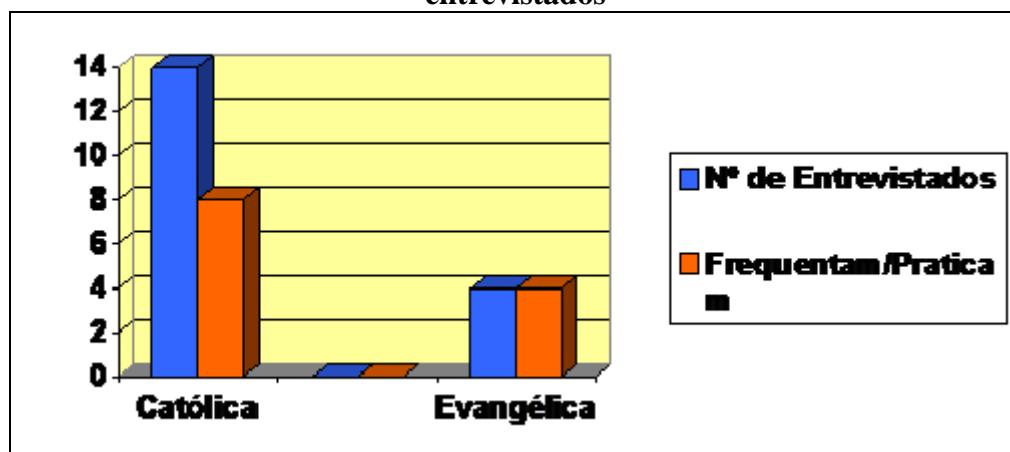
Roberto – Cléber, seu veado do caralho! Ainda bem que você voltou logo! Esse escritório está uma zona!

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados durante a pesquisa, por meio do questionário de entrevista estruturado, estão expostos de forma condensada em grupos de variáveis externas à língua. Os resultados são os que seguem:

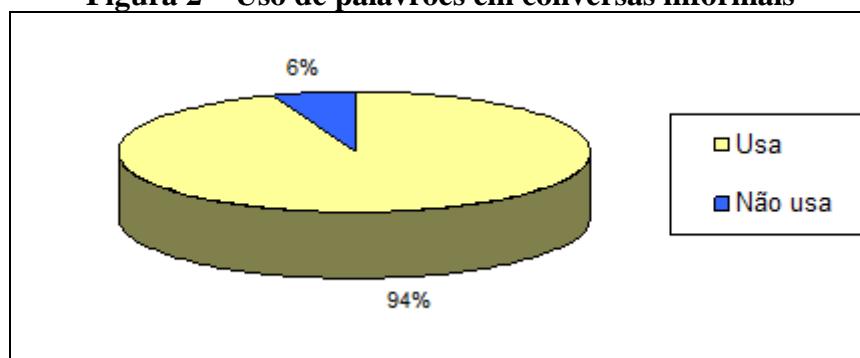
Figura 1 – Comparação entre o aspecto Religião versus Religiosidade dos entrevistados



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Com a análise desses dados, foi possível observar que a maioria dos entrevistados são católicos. Não faz parte das expectativas ousar dizer que os católicos predominam nos municípios de Mato Grosso do Sul selecionados em comparação com os evangélicos e espíritas. Entretanto, é possível salientar que o fator externo à língua “religiosidade”, nesta pesquisa, mostrou-se mais forte entre os evangélicos que entre os católicos. Dada essa característica, foi possível notar que houve certo constrangimento entre os entrevistados que disseram frequentar igrejas, quando tinham que responder se usavam os palavrões em conversas informais ou não. Apesar desse detalhe, quase a totalidade respondeu fazer uso do palavrão para conversar informalmente.

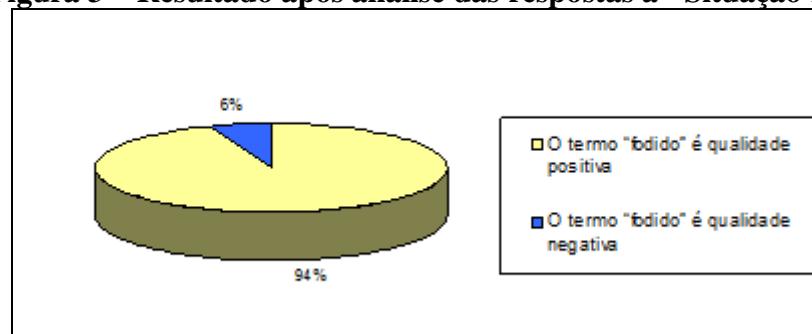
Figura 2 – Uso de palavrões em conversas informais



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

- a) Situação 1 (Em caso de surpresa): o termo “**fodido**” é utilizado para qualificar um carro.

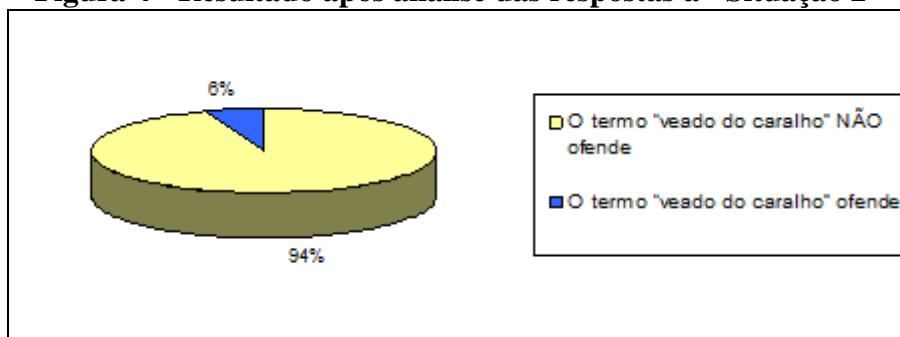
Figura 3 – Resultado após análise das respostas à "Situação 1"



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

- b) Situação 2 (Expressando sinais de afetividade): o termo “**veado do caralho**” para se referir a uma pessoa.

Figura 4 - Resultado após análise das respostas à "Situação 2"



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Ao interpretar os dados do quadro, verifica-se que, dos 7 (sete) entrevistados que disseram que o palavrão é utilizado apenas com o propósito de ofender, 6 (seis) disseram que o termo “**fodido**” da Situação 1 serve para dar qualidade positiva ao carro, e todos disseram que o termo “**veado do caralho**” da Situação 2 **NÃO** foi utilizado com a intenção de ofender.

Figura 5 – Confronto de opiniões quanto à finalidade do palavrão e o emprego prático, segundo os entrevistados



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

É possível observar com o auxílio do gráfico que a primeira coluna retrata a minoria dos entrevistados que acreditam que o palavrão serve exclusivamente para ofender. Entretanto, a segunda e a terceira colunas evidenciam os resultados das respostas dos mesmos entrevistados às situações 1 e 2, cujos personagens empregam os palavrões ora para falar de um carro, ora para falar a um amigo de trabalho que retornou de férias. Fica nítido, então, perceber que, em teoria, os entrevistados responderam que os palavrões ofendem somente. Quando é apresentado o uso do palavrão em contexto de fala, os respondentes disseram que a intenção de quem usou os palavrões está longe de ofender; muito pelo contrário, que a intenção é de fomentar algo positivo.

5 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, cabe esclarecer que, a fim de evitar repetições de determinados termos, os resultados expressos neste trabalho não têm a intenção de generalizar certo comportamento comunicacional de toda a sociedade brasileira, mas tão somente do universo que foi entrevistado, ou seja, parcela mínima de jovens sul-mato-grossenses.

Salvaguardado pelo esclarecimento citado, após análise dos dados, foi possível observar que a quase totalidade dos entrevistados utiliza os palavrões para se comunicar em situação de informalidade. Todavia, ficou claro que há grande insegurança em

apontar o real uso (para quê serve) do palavrão. Esse fato mostra que os entrevistados não têm um domínio concreto sobre as possibilidades que o emprego de palavrões pode oferecer, como por exemplo, demonstrar grau de afetividade, expressar espanto ou surpresa, elogiar, desabafar, e claro, ofender.

Constatou-se que a maioria o utiliza, enquanto, por outro lado, evita falar, ao mesmo tempo em que não se incomoda quando ouve os palavrões em conversas informais. Grande parte dos entrevistados também respondeu que entende que o palavrão serve para outros fins além do de ofender.

Sobre a questão do palavrão como preconceito linguístico, foi possível observar que, entre os entrevistados que informaram seguirem a religião evangélica, houve certo constrangimento ao admitirem que faziam uso de palavrões para se comunicar informalmente. Muito provável que a reação foi motivada pelos regimentos e filosofias do segmento religioso cristão evangélico, ou protestante, em tratar os palavrões de forma rígida, incorporando-os aos pecados.

Nesse mesmo sentido, foi possível observar, também, que a maioria dos entrevistados que informaram que viviam em área rural foram os que responderam fazer menor uso dos palavrões. Aqueles que não entenderam o que poderia ser uma situação de comunicação informal, havendo a necessidade de se explicar que era o momento em que conversavam entre amigos longe dos olhares dos pais, ou professores, acabaram comentando que onde viviam não tinham muitos momentos em que ficavam longe dos mais velhos da família, motivo pelo qual se supõe que não tenham maior liberdade em utilizar os palavrões.

Sobre a questão do palavrão como tabu linguístico, foi possível observar que entre os entrevistados destaca-se o movimento de afrouxamento do tabu, uma vez que se constatou que a quase totalidade faz uso desse recurso e não se incomoda quando outros fazem uso do palavrão em situação informal.

Apesar dos inúmeros fatores que estão envolvidos na escolha das palavras no ato da fala, e de ter havido a intenção inicial de se obter resultado que proporcionasse apontar uma faixa etária, ou classe econômica, ou interferência pelo aspecto do grau de escolaridade dos entrevistados, observou-se que não houve indicadores concretos que evidenciassem que algum desses aspectos influenciasse o uso dos palavrões. Sobretudo, Preti já comentava, em 1984, que o palavrão não caracterizava, exclusivamente, os discursos das pessoas de classes “baixas”, ou marginais; muito pelo contrário, que o

palavrão marca a fala de pessoas de classe social alta e a todos os níveis intelectuais.

Por fim, ficou clara a existência, pré-determinada por questões externas à língua – tabus e preconceitos, de uma divergência do palavrão, quanto ao seu significado e finalidade sugeridos pelos dicionários em relação ao modo como é admitido e utilizado na comunicação oral informal do universo entrevistado nessa pesquisa. Além dos resultados terem sido satisfatórios às expectativas do trabalho, o qual podem servir como radiografia do modo como esse pequeno grupo levantado tem utilizado os palavrões como recurso linguístico em seu cotidiano.

ZOTELLI FILHO, Natanael Luiz; MAEDA, Raimunda Madalena Araújo O palavrão: contrastes sociolinguísticos entre as definições dicionarizadas e o emprego prático na fala de jovens de Mato Grosso do Sul. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 1, p. 103-118, nov. 2014.

LA PALABROTA: contrastes sociolinguísticos entre las definiciones en los diccionarios y la aplicación práctica en la habla de jóvenes de Mato Grosso do Sul

RESUMEN

A pesar de las definiciones sugeridas en diccionarios para la palabrota y del sentido común de su aplicabilidad, aun hay un número considerable de hablantes que dan un tratamiento diferenciado para la palabrota, utilizándola para otros propósitos además de ofender. De esta forma, el presente trabajo tiene como tema general acompañar, a partir de un abordaje sociolinguística, el desarrollo del uso de las palabrotas en la comunicación oral informal entre los jóvenes del estado de Mato Grosso do Sul. Específicamente, investigar el uso de las palabrotas, en estas mismas circunstancias, en situaciones que puedan indicar la constatación del tabú lingüístico y, por ventura, algún indicio de debilidad de los tabúes morales en campo lingüístico. Buscando, si posible, responder si el universo a ser pesquisado, está en proceso de debilidad o de fortalecimiento de los tabúes morales en campo lingüístico.

Palabras clave: Sociolinguística. Prejuicio lingüístico. Palabrota.

REFERÊNCIAS

ABELINO, H. C. M.; BUENO, Elza Sabino da Silva. **Variação Linguística**: estudo comparativo do uso de palavras calão e gírias no português falado por alunos do ensino fundamental e médio de Dourados. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (ENIC), 7., 2009, Dourados. **Anais eletrônicos...** Dourados: UEMS, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/index.php/enic/article/view/2047>>. Acesso em: Acesso em: 11 jan. 2012.

BUENO, F. S. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1982.

LIVRARIA DA FOLHA. Drummond defendeu "Dicionário do Palavrão", censurado pelos militares nos anos 70. **Folha de São Paulo** [online], São Paulo, 15 jul. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/766726-drummond-defendeu-dicionario-do-palavrao-censurado-pelos-militares-nos-anos-70.shtml>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

GUÉRIOS, R. F. M. **Tabus linguísticos**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

HOUAISS, A. **Novo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2008.

ORSI, V. Tabu e preconceito linguístico. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 9, n. 17, p. 334-348, jul. 2011.

PRETI, D. **A Gíria e Outros Temas**. São Paulo: Ed. da USP, 1984.

SILVA, A. P. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Mirador Internacional, 1976.

TARALLO, F. **A Pesquisa Sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

TRASK, R. L. et al. **Dicionário de linguagem e linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

TRASK, R. L. et al. **MICHAELIS: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2010.

Recebido em 10 de junho de 2014.

Aprovado em 01 de julho de 2014.

**EPISTEMOLOGIAS DE NOVOS E MÚLTIPLOS LETRAMENTOS,
IDENTIDADE PÓS-MODERNA: repensando perspectivas para o ensino e
aprendizagem de línguas**

Giovani FERREIRA¹

Nara Hiroko TAKAKI²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar epistemologias contemporâneas sobre novos letramentos, múltiplos letramentos, letramentos críticos (CERVETTI et al., 2001; COPE; KALANTZIS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; LEMKE, 2002; MENEZES DE SOUZA, 2007; MONTE MÓR, 2010; ROJO, 2012; TAKAKI, 2012) e identidade pós-moderna (HALL, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2007). Ademais, visa a entender as implicações que tais teorias têm para a formação de alunos/cidadãos críticos na sociedade global atual. Esta reconfigurada pelas tecnologias da informação e comunicação. As perspectivas contempladas ao longo deste artigo nos convidam a repensar e reinterpretar as epistemologias educacionais, performances pedagógicas no intuito de promover o ensino e aprendizagem de língua inglesa (ou/e de L1, L2, LE) de forma colaborativa, transformativa, crítica e ética.

Palavras-chave: Formação continuada de alunos e professores. Letramentos. Identidade pós-moderna.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias da informação e comunicação (doravante TICs) têm sido produtivamente estudadas por diversos teóricos quanto aos seus usos na sociedade em geral, bem como no ensino e aprendizagem de língua materna (L1), língua adicional (LA) e língua estrangeira (LE).

¹ Acadêmico do Curso de Letras: Português/Inglês, da UFMS, Campus de Aquidauana. E-mail: giovaniavril@hotmail.com.

² Orientadora, Professora Doutora, adjunta III, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus de Aquidauana/MS. Coordenadora do Projeto Pesquisa **Novos Letramentos e Multiletramentos no ensino de Línguas em Letras: ressignificando em tempos globais**. Membro do Projeto **Professor sem Fronteiras** sob a coordenação do Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul). Membro do Projeto **Nacional de formação de professores, educação crítica, novos letramentos, multiletramentos** desenvolvido por vinte universidades brasileiras em parceria com a Universidade de Manitoba (Prof^a. Dr^a. Diana Brydon) e Glendon College (Universidade de York com Prof. Dr. Ian Martin e Prof. Dr. Brian Morgan), sob a liderança do Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Prof^a. Dr^a. Walkyria Monte Mór, ambos da Universidade de São Paulo). E-mail: bobnation@terra.com.br.

O que tem chamado atenção é: como professores e alunos têm lidado com as novas demandas da sociedade reconfigurada pelas tecnologias? De que forma as TICs podem nos ajudar a promover o desenvolvimento de línguas incluindo epistemologias convencionais/tradicionais, teorias pós-estruturalistas, pós-coloniais e teorias referentes aos novos e múltiplos letramentos críticos?

Partindo desse pressuposto, este artigo foi elaborado com o objetivo de repensar e traduzir nossas escolhas, atitudes e práticas pedagógicas para dentro de contextos educacionais nos quais a linguagem, o conhecimento, a construção de sentidos e a identidade pós-moderna são vistos sob uma ótica dinâmica, complexa, crítica e híbrida.

2 LETRAMENTO CRÍTICO E NOVOS LETRAMENTOS: um panorama das definições

Começamos a discorrer sobre letramento, na visão de um de seus precursores: Street (1984). Este abre sua obra seminal, *Literacies in practice and theory*, apresentando dois modelos bem divergentes de letramento: o **autônomo** e o **ideológico**. No modelo **autônomo**, a escrita e leitura não dependem do contexto em que são produzidas e usadas para haver uma interpretação. O conhecimento é adquirido como uma habilidade, um avanço cognitivo, porém não como uma prática social. Já no modelo **ideológico**, o inverso acontece, não que seja uma negação do anterior, pois a prática de leitura, escrita e construção de sentidos é compreendida por meio do contexto social, histórico, ideológico e cultural em que ela é produzida.

Nesse segundo modelo, a compreensão depende do lugar social a partir do qual o aluno/cidadão atribui sentidos ao texto, discurso, gênero ou evento. O letramento aqui deve ser entendido como uma prática discursiva social. Nesse modelo, o aluno/cidadão é capaz de articular um contexto em meio aos outros, acionando sua agentividade de forma crítica e não simplesmente adotando os sentidos já pré-estabelecidos como se eles fossem universais.

O segundo modelo, então, aproxima-se da visão de **letramento crítico** enfatizado por Cervetti et al (2001). Tais autores pressupõem um letrado capaz de reconhecer que a língua e a linguagem apenas representam parcialmente as realidades e que seja, por isso mesmo, capaz de confrontar as diversas “representações” da sociedade com as ideologias embutidas nos textos digitais, por exemplo. Isso requer capacidades múltiplas

para situar tais representações com sua realidade, problematizá-las, posicionar-se em relação a elas. O letramento crítico, assim, visa a incluir o aluno/cidadão atuante no mundo e permite a ação deste no seu contexto local-global a seu favor e a favor do coletivo.

O letramento crítico propicia ao aluno/cidadão ir além da tecnologia da leitura e escrita para um contexto mais amplo. Contexto este de questionamentos contextualizados, o qual capacita o aluno/cidadão a desenvolver a **hermenêutica da suspeita** (RICOEUR, 1978 apud TAKAKI, 2012, p. 157). Passam, então, a existir interpretações críticas por meio da suspeita de ideologias e sentidos ditos privilegiados (por critérios de grupos hegemônicos) na construção de textos multimodais (KRESS, 2010), como no caso dos textos presentes nos celulares, *outdoors*, nas revistas, na televisão e na Internet. Contudo, há que ser ressaltado que quem suspeita não tem a resposta final, apenas constrói verdades sujeitas às suspeitas alheias e às de si mesmo como um sistema contínuo e fluido de significados.

No que concerne aos multiletramentos, Rojo (2012) esclarece que os **letramentos** no plural apontam para “a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO, 2012, p. 13). Dessa forma, os letramentos referem-se às diversas nuances de letramento, como o letramento digital, visual, midiático, crítico, cultural, espacial, matemático, para citar alguns exemplos (KALANTZIS; COPE, 2012).

Em meio às modalidades pluralizadas de letramentos, corroboramos Cervetti et al (2001), para os quais o letramento crítico transpassa todos os outros por propiciar engajamento e expansão de senso crítico do cidadão. Isso acontece pelo fato do letramento crítico exigir um esforço muito maior de avaliação, reflexão, criticidade e agentividade. Estratégias de questionamento e de problematização de posições, por meio das quais o aluno/cidadão atribui sentidos ao texto, são muito mais significativas do que aquelas perguntas de leitura crítica (para a qual os sentidos já estão dados) que exigem que tal usuário extraia informações do texto, como identificar a ideia principal do texto, detectar as intenções do autor, por exemplo. (CERVETTI et al, 2001).

Kress (2010) pontua que os textos multimodais podem ser estudados, explorados, reinterpretados concomitantemente. De acordo com o autor, essa seria uma boa oportunidade para alunos que não possuem, pelo menos, um bom vocabulário e domínio da gramática de uma língua. Desta forma, a utilização de textos verbais ilustrados por

outros textos não verbais pode ajudar os alunos a melhor compreender textos verbalizados em inglês. E é nesse momento que perguntas, como as seguintes, podem ser utilizadas para promover o letramento crítico (CERVETTI et al, 2001; OCEM-LE, 2006; STREET, 1984; TAKAKI, 2011):

*What do these themes, ideas, positionings tell us about the different social groups and different views of the world? What does this image, video tell you about the types of contexts in which it is contagious and replicable? What does/do this/these image, text(s), video(s), assume as knowledge or truth in this particular context? Who are the people involved? Who would recognize this/these images, lyrics, video as relevant to his/her/their communities, places of study, places of work, regions, country, and world? Who would not recognize this/these aspect(s), idea(s), theme(s) and what would be the consequences of not recognizing it/them? Do Africans, Japanese, Pernambucanos, Aquidauanenses, Asians think the way you do? Why? How do you know it? Could you give any example? Are you prepared to change your positioning and ideas? Do you know some word(s)? Which? Do you agree with...? Do you think differently from your friends/ parents...? What's the reality in your society, state and country? And in the world? Why? What can we do to help?*³ (Adaptado de CERVETTI et al, 2001).

Outro aspecto relevante para os estudos de letramentos é o uso de outra nomenclatura, formada pela palavra “letramentos” precedida pelo adjetivo “novos”: Novos letramentos. Mas qual seria a razão para inserir “novos” junto à palavra letramentos? O que há de “novo” nos letramentos? Em relação a isso, pesquisas feitas por Monte Mór (2010) tornam-se esclarecedoras. A mesma aponta para uma:

[...] revisão sobre linguagem, comunicação e sociedade, tendo em vista as incontestáveis mudanças percebidas nas últimas décadas, promovidas pelo advento e disseminação de tecnologias e da revisão de conhecimento, *modus vivendi* (interação social, formas de trabalho, relações de poder, dentre outros), comunicação e que teóricos como Kress (2003) e Gee (2004) denominam “mindsets”, com referência às formas de ver e perceber a

³ Perguntas adaptadas das fontes <<http://www.osdemethodology.org.uk/units/highereducation/ctcbooklet.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. 2014, <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 22 de jun. 2014.

Tradução: O que esses/estes temas, ideias, posicionamentos nos dizem sobre os diferentes grupos sociais e diferentes vistas do mundo? O que esta/este imagem, vídeo diz a você sobre os “tipos” de contextos nos quais é contagioso(a) e disseminado(a)? O que este(s) texto(s), vídeo(s) assume(m) como conhecimento ou verdade nesse contexto particular? Quem são as pessoas envolvidas? Quem reconheceria/tomaria estas imagens, letras de músicas, vídeo como relevantes para sua(s) comunidade(s), lugares de estudo, trabalho, região, país e mundo? Quem não reconheceria tais aspectos, ideias, temas e quais seriam as consequências de não reconhecê-los? Africanos, japoneses, pernambucanos, aquidauanenses, asiáticos pensam como você? Por quê? Como você sabe disso? Poderia exemplificar? Você está preparado para mudar seus posicionamentos/princípios e ideias? Você conhece alguma(s) palavra(s)? Qual/quais? Você concorda com...? Você pensa diferentemente de seus amigos, pais...? Qual é a realidade em sua sociedade, estado, país? E no mundo? Por quê? O que podemos fazer para ajudar?

sociedade (MONTE MÓR, 2010, p. 470).

Percebe-se que as tecnologias promovem outras formas de ver e perceber nossas comunidades e o mundo ao mesmo tempo em que atuamos em tais espaços. E é nesse ponto que o novo ganha destaque. De acordo com Lankshear e Knobel (2003) a digitalidade das nossas vidas diárias e do mundo, propiciada pela chegada de novas tecnologias, provocou mudanças na mente do aluno/cidadão contemporâneo, levando-o a refletir, re-conceituar definições de sujeito, identidade, conhecimento, relações de poder, cultura, aprendizagem, prática pedagógica, educação, em meio às novas mídias.

Desse modo, os novos letramentos exigem um olhar mais expansivo nas formas como aprendemos, ensinamos, estudamos, percebemos e agimos. Portanto, ao utilizar das tecnologias da informação e comunicação é preciso estar ciente de como utilizá-las, para não reproduzir o “vinho velho em garrafas novas”, expressão cunhada por Lankshear e Knobel (2003, p. 54) para referir às práticas tradicionais transpostas para os recursos tecnológicos. Um exemplo disso seria fazer uso de **PowerPoint**, **Datashow** e salas equipadas com outras máquinas para ensinar gramática, itens lexicais, morfossintáticos de forma descontextualizada e acrítica. Seria o ensino tradicional simplesmente transplantado para suportes tecnológicos.

Assim, chamamos a atenção do leitor para o fato de que os novos letramentos implicam uma revisão educacional crítica de ensino e aprendizado, de valores, conhecimentos, identidade, relações de poder, levando em consideração diferentes letramentos, como o visual, o digital, o cultural, o crítico, o convencional. Afinal, os novos letramentos não se esgotam apenas com o uso de novas tecnologias. A preocupação reside na maneira pela qual aplicamos tecnologias ao ensino e aprendizagem à construção de conhecimento, sentido e mundo.

3 MULTILETRAMENTOS E HIPERMODALIDADES

Cope e Kalantzis (2000) caracterizam o termo **Multiletramentos**, para enfatizar duas mudanças específicas nas sociedades contemporâneas. Tais mudanças correlacionam entre si. A primeira é que, devido à constante globalização, as diversidades linguísticas e culturais têm crescido cada vez mais, exigindo a (re)negociação de diferenças pelos cidadãos. Em consonância com isso, acreditamos que o

dissenso seja mais produtivo que o consenso (RANCIÈRE, 2010), no que se refere à criticidade e não à arbitrariedade que finda num centro, num senso comum de meras polarizações (como justo/injusto; vida/morte; Zeus/Hades; céu/inferno; significante/significado). Não que as divergências apontem para um vale tudo de perspectivas, mas os alunos/cidadãos podem expandir seus letramentos críticos, questionar, refletir, recriar as realidades, os contextos que coexistem nas sociedades (MONTE MÓR, 2013). A segunda mudança na sociedade, de acordo com os citados autores, é a provocada pelas novas mídias, as quais propiciam a construção de conhecimento cada vez mais rápida, colaborativa, multimodal, ou seja, os textos em circulação social apresentam-se por meio de diversas semioses de significação e produção de sentidos.

Apesar de as multimodalidades serem comuns na televisão, na Internet, e até mesmo nos jornais impressos, livros, anúncios publicitários, nas revistas, propagandas, em estampas de camisetas, etc., os alunos/cidadãos precisam compreender que tais fenômenos culturais não servem apenas para embelezar outro texto. Desta forma, entendemos que todo “texto é sempre um produto de um trabalho e de uma prática social” (TAKAKI, 2012, p. 141). Depreende-se, então, que as multimodalidades não são neutras, desprovidas de ideologias e questões de poder, pois em sua produção o autor utiliza de suas habilidades, estratégias e conhecimento para tentar persuadir, convencer o aluno/cidadão, reproduzindo hierarquias. Contudo, é o cidadão/leitor quem atribui sentidos ao texto (BAKHTIN, 1999), pressuposto relevante quando se conceitua linguagem, identidade, cultura, letramentos e ensino e aprendizagem de línguas.

Além do conceito de multimodalidades, há outra terminologia que designa diversas manifestações da linguagem, a hipermodalidade (LEMKE, 2002). Segundo esse autor, a hipermodalidade é “um modo para nomear as novas interações de sentido baseadas em palavra, imagem e som na hipermídia [...], nos artefatos semióticos nos quais significantes em diferentes escalas de organização sintagmática estão ligados em redes complexas”⁴ (LEMKE, 2002, tradução nossa). Desta forma, a hipermodalidade representa várias modalidades que se encontram e se complementam de forma complexa, formando um ambiente hipermodal, como é o caso dos sites, das páginas da

⁴ Original: “one way to name the new interaction of word-, image-, and sound- based meanings in hypermedia, [...], in semiotic artifacts in which signifiers on different scales of syntagmatic organization are linked in complex networks” (LEMKE, 2002).

Internet. Nessas páginas existem animações, letras, sons, imagens, ícones, vídeos, *links*, por exemplo.

Corroborando Snyder (1996), os textos eletrônicos são fluídos, multissequenciais. Isso quer dizer que eles são constituídos por diversos textos virtuais e, portanto, híbridos. Desta maneira, alunos/cidadãos, que fazem uso desses textos, são chamados de hiperleitores. Estes, por sua vez, são livres para lerem, construírem sentidos em diversas sequências, em uma ordem de “livre” escolha. Nesse sentido, podem realizar diversas práticas performáticas nesse processo hiperdinâmico (SNYDER, 1996, p. 16-17).

Além disso, o processo de **desconstrução** (DERRIDA, 1997) pode ser desenvolvido. Nesse processo de **desconstrução**, os alunos/cidadãos são levados a fazer reflexões mais expandidas, e passam a indagar sobre valores padronizados, ideologias, estereótipos, consolidados nas sociedades. Há, portanto, uma descentralização do dominante, daquilo que está no centro como sendo o verdadeiro e único. Nesse processo, outros valores, interpretações, posicionamentos vistos como marginais e periféricos, passam a ter espaço. Não se trata de substituir o centralizado (hegemônico) pelo marginalizado, pois assim, uma nova hierarquia existiria e o marginalizado se tornaria o hegemônico. Trata-se de uma desconstrução que possibilita o entendimento de que diversas realidades coexistem, sendo que nenhuma realidade se sobrepõe a outra. Nesse caso, a prática de letramento crítico volta-se para a construção de diálogos informados que propiciam renegociações benéficas para as partes com a minimização de desigualdades (FREIRE, 2005; MENEZES DE SOUZA, 2011).

4 PÓS-MODERNIDADE, RECONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E ENSINO DE LÍNGUAS

Mas como os professores e alunos podem lidar com os aspectos relacionados à natureza dos novos letramentos e multiletramentos no ensino e aprendizagem de língua inglesa com o uso de tecnologias? Menezes de Souza (2007, p. 10) nos alerta que a modernidade visava controlar, categorizar a natureza, a humanidade, no intuito de estabelecer regras para todo o mundo, unificar, modelar a vida das pessoas. Porém, com a pós-modernidade, a conhecida forma modernista, reguladora (que possibilita que alunos reproduzam o que o professor os ensina), começa a ser questionada em meio às

revisões teóricas, às mudanças tecnológicas na informação e comunicação.

A fase atual da pós-modernidade, isto é, o período socio-histórico, intelectual, cultural da sociedade após a segunda Guerra Mundial, acarretou inovações na vida dos alunos/cidadãos, e consequentemente na formação de suas identidades. Dessa forma, o sujeito pós-moderno é fragmentado, complexo e paradoxal. Logo, não é possível conceber uma identidade unificada, padronizada, permanente, estável e universal. A identidade do sujeito/aluno/cidadão é formada, transformada e reinterpretada culturalmente (HALL, 2006).

A formação de identidade no âmbito pós-estrutural, por exemplo, do usuário de Internet da rede social Facebook, recusa a ser unificada, universalizada, pois o sujeito da pós-modernidade é híbrido, ou seja, está em constante formação com o(s) seu(s) próprio **eu(s)**, com aspectos políticos, econômicos e sociais em que seu contexto, sua realidade está inserida muitas vezes em detrimento da realidade, do contexto do(s) **outro(s)** (MENEZES DE SOUZA, 2007, p. 11). Como estamos localizados nesse contexto da pós-modernidade, não faria sentido nos prendermos aos materiais didáticos, currículos que tendem a regularizar, a normatizar e a universalizar o conhecimento. Para tanto, o citado autor, ao argumentar sobre o hibridismo e tradução cultural, enfatiza que as tecnologias devem ser traduzidas, re-contextualizadas de acordo com os contextos e especificidades locais nas quais são utilizadas.

Próximo ao que Menezes de Souza (2007) pauta sobre o ensino e aprendizado totalizante, Chun (2012) enfatiza que os alunos, através do intermédio do professor, podem recriar e re-contextualizar as representações, mensagens, visões de mundo dominantes que os textos da globalidade carregam em sua formação. Em outras palavras, Chun (2012) nos lembra que a globalização é um acontecimento que tanto pode ser homogeneizante quanto heterogêneo. Isso porque em sua manifestação, ela procura padronizar marcas, filmes, por exemplo, para o mundo. Mas em resposta a isso, o aluno/cidadão pode ser capacitado a indagar as realidades globais em relação a sua realidade local (heterogeneidade), em situações em que “o global é trazido em conjunção com o local, e o local é modificado para acomodar o global”⁵ (KUMARAVADIVELU, 2008 apud CHUN, 2012, p. 146, tradução nossa).

Dessa forma, o ensino de inglês como língua internacional e o impacto da

⁵ Original: “*the global is brought in conjunction with the local, and the local is modified to accommodate the global*”. (KUMARAVADIVELU, 2008 apud CHUN, 2012, p. 146).

globalização que nunca esteve isolado desse ensino – como de outras línguas também – trazem profundas implicações na formação, no ensino e aprendizado de alunos, professores de acordo com Kumaravadivelu (2012). Para este, a legitimação, por exemplo, de valores por meio da globalização de certa forma remete ao conhecimento baseado num centro e à era colonial. Isso exige que o conhecimento perante a globalização seja reconceituado e reorganizado, o que pressupõe uma “quebra”, isto é, a reconceitualização de protótipos e sistemas de ensino que tratam a identidade como unitária e não mutável (KUMARAVADIVELU, 2012). Assim, o conhecimento global e o local podem ser contemplados por meio de textos multi-hipermodais, sem que as diferenças entre culturas e identidades sejam eliminadas. Mas isso vai depender das estratégias, dos conhecimentos epistemológicos e educacionais que os alunos/docentes/cidadãos adotam.

Em relação às práticas de construção de sentido multi-hipermodal, Lankshear e Knobel (2003) salientam que os alunos trazem para a sala de aula familiarização e modos de construção de conhecimento, demonstrando que são capazes de interpretar, lidar com as tecnologias, com as contingências que podem requerer deles a elaboração de raciocínios e reconexões com sinapses de forma inédita. Os autores denominam essa atitude **epistemologia de performance**. Estando familiarizados, os alunos – por tentativa e erro – criam e recriam sentidos de forma dinâmica. Isso nos leva a pensar que os professores são desafiados perante suas filosofias de educação, práticas pedagógicas convencionais, experiências e verdades únicas, já que as mudanças ocorrem tanto na sociedade em geral quanto nas epistemologias de ensino (MONTE MÓR, 2011, p. 312).

No que diz respeito à construção de conhecimento hipermodal, partimos de uma noção crítica de construção de sentido na perspectiva de Cervetti et al. (2001). Para os autores, os alunos necessitam construir sentido para além da conhecida forma convencional, linear. Alunos e professores/cidadãos, nesse caso, estariam melhor engajados num processo no qual utilizam da tecnologia, da escrita digitalizada com imagens, sons, animações, *links*, para construir e promover conhecimentos de forma crítica e contextualizada.

Nas aulas de inglês e durante a construção de sentido em rede virtual, o professor poderia apropriar-se de perguntas não apenas de opiniões, de varreduras de informações explícitas e implícitas no texto, do ponto de vista do autor, mas também perguntas como as que apresentamos anteriormente. Tais perguntas podem estimular os alunos a recriar

sentidos, a pensar de maneira crítica em relação às implicações das suas respostas na sociedade, a se posicionar diante dos fatos e ainda transformar o meio social no qual vivem.

Como visto, devido às contribuições da tecnologia, as diversidades de linguagens e o pluriculturalismo podem estar intimamente ligados às identidades, às práticas sociais dos alunos e aos professores tanto em sala de aula quanto fora dela. Desse modo, por meio de um olhar mais “sofisticado”, de uma hermenêutica crítica no processo de atribuição de sentido a um texto, o professor deve se atentar para promover o ensino de inglês (e de outras línguas) visando a desenvolver rupturas nas verdades consideradas únicas em textos e eventos (TAKAKI, 2011). Nessa perspectiva, reflexão, formação de cidadania participativa, inovadora e transformadora podem ganhar espaços na interpretação e construção de sentido de um texto, contemplando aspectos comunitários e globais, ou seja, conhecimentos, aspectos de contextos locais (CANAGARAJAH, 2005) em relação aos do contexto global.

De acordo com Monte Mór (2010), levar em consideração as contribuições da tecnologia no ensino e aprendizado, requer o entendimento de que a centralidade nos estudos de língua e linguagem pautada na forma tradicional deve ser transformada. A autora salienta que não se trata de uma perspectiva dicotômica, em que há uma mera substituição do tradicional pela nova forma comunicativa tecnologizada. O que se pretende, portanto, segundo a autora, é a renegociação de protótipos, de paradigmas educacionais no intuito de desenvolver formas diferentes de construção de sentido, de interpretações, de habilidades e criticidade. Entretanto, essa tarefa exige mudanças epistemológicas, as quais demandam uma revisão na concepção de ensino, conduzindo, por exemplo, à descentralização de currículos conteudistas. Assim, planos de aula que visam à fixação de aspectos gramaticais e frases estanques, isoladas, descontextualizadas, poderiam dar espaço para aulas mais dinâmicas, criativas em que se discutem encontros epistemológicos dentro das escolas e universidades.

5 LÍNGUA INGLESA OU/E LÍNGUAS INGLESES? EIS UMA ANTIGA QUESTÃO

Em relação ao uso de língua inglesa nas interações entre as pessoas, em salas de aulas, pela Internet, enfim, nas produções de sentidos, as formas/construções

consideradas não padronizadas, de acordo com a gramática normativa da referida língua, são vistas como válidas, pois, de acordo com Pennycook (2004), elas fazem sentido para os alunos/cidadãos da língua e para as diferentes comunidades locais que as utilizam; além de trazerem questões de poder, de política, de cultura, dentre outras, em suas formações.

Para Pennycook (2004) não há um inglês padrão, já que pelo mundo todo existem variedades e “formas de inglês/ingleses” que são emergentes e que fogem da norma culta e que precisam ser consideradas. Para isso, ele usa a palavra “*Englishes*” no plural, a fim de salientar amplamente os diversos paradigmas e políticas da língua inglesa mundo afora. O referido autor ainda salienta o surgimento dos “*New Englishes*”, pois muitas palavras estão sendo ressignificadas de acordo com contextos locais.

Os “*Englishes*” ou “*New Englishes*” de acordo com Jenkins (2009) “foram, e ainda são, pela maior parte, aprendidos como segunda língua ou como uma língua com um repertório multilíngue mais amplo de aquisição.”⁶ Assim sendo, há uma gama de variedades do inglês ou dos “ingleses” no mundo sendo ensinados, aprendidos e utilizados por usuários/cidadãos não nativos. Desta forma, aspectos referentes à prosódia, à fonologia, à sintaxe e morfologia em geral, por exemplo, têm sofrido alterações as quais são desvios da gramática normativa de países que possuem a língua inglesa como primeira língua/língua materna. Entretanto, não se trata de um vale tudo, mas de profundas reflexões em meio às complexidades.

Consideramos tais posicionamentos fundamentais, pois:

[...] a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21).

Segundo o referido autor, os sujeitos usuários da língua em questão (ou de qualquer língua materna (L1), segunda língua (L2) e/ou língua estrangeira (LE)) não devem ser tratados como agentes assujeitados de sistemas autocráticos, tirânicos, mas, como alunos/cidadãos/agentes dos seus próprios conhecimentos, possuindo suas próprias escolhas. E, nesse sentido, eles são responsáveis pelas decisões e condutas adotadas por si mesmos.

⁶ Original: *New Englishes “were, and still are, for the most part, learnt as second languages or as one language within a wider multilingual repertoire of acquisition”*. (JENKINS, 2009).

Nesse processo da política linguística, Canagarajah (2013, p. 49) argumenta que práticas linguísticas são aprimoradas, reinventadas, negociadas localmente (e com línguas não locais) sob uma construção crítica, enriquecedora; propiciando trocas de valores e de interesses de forma pluralística e criativa, contribuindo para novas formas de uma língua franca (como tem sido visto o Inglês), caracterizando o que o autor chama de *translingual practice*, ou seja, prática translíngue.

Maciel (2013, p. 243) enfatiza que pesquisas fundamentadas em filosofias pós-coloniais propiciam que modelos de falantes nativos sejam desconstruídos e ressignificados, assim a visão ocidentalista do ensino de línguas e culturas pode ser repensada sob uma perspectiva heterogênea, enfatizando, portanto, práticas locais-globais. Maciel (2013, p. 243) assinala a importância de pesquisas de caráter qualitativo e de natureza etnográfica crítica “que leve em consideração a complexidade das políticas públicas para o ensino de línguas no Brasil e para a formação de professores”. Segundo o referido autor, o conhecimento local poderá ganhar crédito e o professor poderá expandir seu senso crítico em relação a suas experiências e às propostas institucionais implementadas localmente num nível micro sem perder de vista interconectividades.

Concordamos com Maciel (2013, p. 255-258) que, na formação de professores, os trabalhos colaborativos entre escolas públicas e universidades que levem em consideração as propostas, referências e orientações dos documentos oficiais, são de importância capital. Em função disso, os conhecimentos e práticas locais são contemplados, negociados, reconstruídos, valorizando verdades no plural. Estas, situadas contextualmente, sujeitas às alterações, o que requer constantes diálogos “que levem em consideração a formação continuada de professores por intermédio das políticas linguísticas.” (MACIEL, 2013, p. 258).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem tratada de forma convencional, estrutural, traduzida como o ato de “ensinar”, estudar, aprender Inglês (ou L1, L2, LE) apenas por meio de frases estanques, aspectos linguísticos, do mais fácil para o mais complexo, de forma linear, deslocado de contextos socio-históricos (MONTE MÓR, 2011), torna-se questionável na sociedade digital e global em que vivemos. Os alunos/cidadãos precisam lidar (e também sabem muitíssimo) com as novas formas de construções de sentidos e saberes multi-

hipermodais que transpassam a sociedade atual e consequentemente suas identidades, sociedades e vida. Assim sendo, o conceito estrutural e homogêneo da linguagem precisa ser repensado para as novas demandas de informações, comunicações, produção e renegociação de sentidos colaborativamente. É na interação interdiscursiva com o outro que se atribui e reatribui, constrói e desconstrói, cria e recria sentidos à realidade, aos textos (BAKHTIN, 1999) e ao mundo.

FERREIRA, Giovani; TAKAKI, Nara Hiroko. Epistemologias de novos e múltiplos letramentos, identidade pós-moderna: repensando perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 1, p. 119-133, nov. 2014.

PISTEMOLOGIES OF NEW AND MULTIPLE LITERACIES, POST-MODERN IDENTITY: rethinking perspectives for the teaching and learning of languages

ABSTRACT

This paper presents contemporary epistemologies about new literacies, multiple literacies, critical literacies (CERVETTI et al., 2001; COPE e KALANTZIS, 2000; LANKSHEAR e KNOBEL, 2003; LEMKE, 2002; MENEZES DE SOUZA, 2007; MONTE MÓR, 2010; ROJO, 2012; TAKAKI, 2012) and post-modern identity (HALL, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2007). It aims at understanding the implications that such theories have in the development of critical students/citizens in contemporary global society, which is reconfigured by information and communication technologies. In doing so, the perspectives presented in this paper, invite us to rethink, and reinterpret the educational epistemologies, the pedagogical performances in order to promote the teaching and learning of English (or/and of L1, L2, LE) in collaborative, transformative, critical and ethical ways.

Keywords: Continuous students and teachers' education. Literacies. Post-modern identity.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Vanessa. (Coord.). **OSDE critical thinking course**. [Online]. Disponível em: <<http://www.osdemethodology.org.uk/units/highereducation/ctcbooklet.pdf>>. Acesso em: 11 de maio 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia de Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

CANAGARAJAH, A. S. *Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies*. In: CANAGARAJAH, A. S. **Reclaiming the local in language policy and**

practice. New York: Routledge, 2005.

CANAGARAJAH, A. S. Navigating language politics: a story of a critical praxis. In: NICOLAIDES, N. et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

CERVETTI, G. et al. *A Tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy*. **Reading Online**, v. 4, n. 9, Apr. 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 11 de maio 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

CHUN, C. W. *The multimodalities of Globalization: Teaching a YouTube Video in an EAP Classroom*. **Research in the Teaching of English**, University of Southern California, v. 47, n. 2, p. 145-170, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JENKINS. J. **World Englishes. A resource book for students**. New York: Routledge, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge UK: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. Canada: Routledge, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. *Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching as an International Language: The case for an Epistemic Break*. In: ALSAGOFF, L. et al. **Teaching English as an International Language. Principles and Practices**. New York: Routledge, 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies. Changing Knowledge and classroom learning**. London and New York: Open University Press, 2003.

LEMKE, J. **Travels in hypermodality**. Disponível em: <<http://hem.bredband.net/sigrunr/lemke02hyper.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

MACIEL, R. F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de Línguas. In: NICOLAIDES, N. et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias-conhecimentos de línguas**

estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. CMC, Hibridismo e Tradução Cultural: Reflexões. In: BRAGA. D. B. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas: Unicamp, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas e novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **R. Let. & Let.** Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 469-476, 2010.

MONTE MÓR, W. *Critical Literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialects between the global and the local*. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. **Formação de professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PENNYCOOK, A. *Critical Moments in a TESOL Praxicum. Pedagogies and Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, N. et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RANCIÈRE, J. *The Ignorant Achoolmaster - Five Lessons in intelectual Emancipation*. California: Stanford University Press, 1991.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SNYDER, I. *Hypertext. The electronic labyrinth*. Melbourne: Melbourne University Press, 1996.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAKAKI, N. H. **Leitura na formação de professores de Inglês da rede pública: a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital**: navegar é e não é preciso. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

Recebido em 03 de julho de 2014.

Aprovado em 12 de setembro de 2014.

REPRESENTAÇÕES QUIXOTESCAS NO CAPITÃO VITORINO, EM *FOGO MORTO*, DE JOSÉ LINS DO REGO

Paulo Roberto da Silva CRUZ¹

José Alonso Tôrres FREIRE²

RESUMO

Neste estudo, realizou-se uma análise das características quixotescas na personagem Capitão Vitorino, do romance **Fogo Morto**, de José Lins do Rego. Para tanto, foi feita uma delimitação de um conjunto de elementos encontrados na personagem D. Quixote, de Miguel de Cervantes, possíveis de também serem verificados na personagem Capitão Vitorino, de **Fogo Morto**, tais como a solidariedade e a busca de justiça, além do dramático e do cômico, atuando simultaneamente. Somando-se a isso, discute-se, ainda, a ideia do ser e agir quixotesco e a figura do herói de idealismo abstrato, para uma maior compreensão da construção da personagem aqui em estudo. Por fim, foram avaliados os pontos convergentes e divergentes entre a personagem Capitão Vitorino e o herói com características quixotescas, na tentativa de comprovar as possíveis semelhanças na composição das personagens construídos em momentos históricos e literários distintos.

Palavras-chave: Literatura Brasileira. José Lins do Rego. **Fogo Morto**.

1 INTRODUÇÃO

No presente estudo buscou-se, através do que a crítica costuma chamar de quixotesco, analisar as possíveis semelhanças entre a criação do espanhol Miguel de Cervantes, **Dom Quixote da Mancha** (1963³), com a obra do escritor paraibano José Lins do Rego, **Fogo Morto** (1984), publicada em 1943, especialmente com relação ao personagem Capitão Vitorino, deste último romance.

Delimitaram-se aqui alguns elementos que constituiriam o que se entende por quixotesco: a mescla do cômico com a dramaticidade, a relação problemática entre idealismo e realidade, a proximidade com a loucura, a visão distorcida do real, o engrandecimento heroico, a luta por justiça e o combate às injustiças, além da defesa dos oprimidos.

Considerando este conjunto de elementos, buscou-se enquadrar um determinado

¹ Licenciado em Letras/Literatura pela UFMS, Campus de Aquidauana.

² Professor de Literatura Brasileira no Campus de Aquidauana/UFMS, orientador do trabalho.

³ Como se sabe, a primeira parte do **Dom Quixote** foi lançada em 1605 e a segunda em 1614.

tipo de herói em que se encaixam os tipos quixotescos, como o Capitão Vitorino, recorrendo para isso às ideias de Lukács (1962) de que D. Quixote pode ser entendido como herói do tipo abstrato, conceito que será explorado mais adiante.

Por conseguinte, nos apropriamos do conceito desse tipo de herói para auxiliar na definição de outro herói, da literatura brasileira, que é o capitão Vitorino Carneiro da Cunha, um dos protagonistas do romance **Fogo Morto**.

É importante salientar que, com os comentários à obra de Miguel de Cervantes, não pretendemos fazer uma análise exaustiva do grande romance que é o **Dom Quixote**, residindo o foco dessa análise na obra de Lins do Rego, salvo a lembrança de algumas passagens do romance e a constatação das diversas interpretações do Quixote, que tem como origem o contexto e a época em que cada leitor está inserido. Este estudo, assim, focaliza o entendimento do significado de ser quixotesco e de como isso se dá com a personagem de Capitão Vitorino de **Fogo Morto**.

Primeiramente, empreendemos um breve panorama do romance **Dom Quixote de La Mancha**, no qual se destacam as diferentes formas de leituras possíveis e de interpretação do mesmo, e como, ao longo dos séculos, seus leitores podem lançar olhares diferentes para a mesma obra literária.

Em seguida, foi realizado o estudo das características quixotescas que, por fim, serão examinadas no romance **Fogo Morto** ao longo das aparições da personagem Capitão Vitorino na narrativa, observando como suas ações estão de acordo com muitas das características que foram realçadas na compreensão do que seria a personagem quixotesco.

2 O ROMANCE *DOM QUIXOTE DE LA MANCHA*

O romance **Dom Quixote de La Mancha** foi publicado em duas partes, a primeira no ano de 1605, e a segunda em 1614, possui inúmeras traduções para as mais diversas línguas do mundo, figurando entre as obras mais lidas, difundidas e se tornou uma referência para muitos escritores ao longo da história da literatura.

Como vários autores afirmam, encontramos diálogos deste romance nas obras de escritores como Dostoievski, com o **Idiota**, em Fielding, com **Tom Jones**, em Balzac e Flaubert. Na literatura brasileira, costuma-se lembrar muito de Lima Barreto, com seu **Policarpo Quaresma**, e José Lins do Rego, com o Capitão Vitorino, personagem objeto

de estudo deste trabalho.

Já passados quatrocentos anos, o legado de Miguel de Cervantes continua a ser lido e admirado no mundo todo, constando sempre na lista dos clássicos literários recomendados para leitura.

A estrutura central do romance se resume nas aventuras de um fidalgo, Alonso Quejana, que depois seria chamado D. Quixote, ou o Cavaleiro da Triste Figura, que, após excessivas leituras dos romances de cavalaria, passa a vivenciar os hábitos e costumes dos heróis dessas leituras, projetando a ficção na realidade. Em seu percurso atribulado, é acompanhado de um aldeão próximo, Sancho Pança, e saem em busca de aventuras para provar sua honra, coragem e fazer justiça, imbuído dos ideais de cavalaria.

No entanto, devido aos mais de quatro séculos desde sua publicação e a variante histórica que se modifica ao passar dos tempos, surgem novos pontos de vista, diferentes linhas interpretativas e de sentidos para a obra de Cervantes, comprovando-se, assim, o quanto complexa e rica pode ser a leitura do **Dom Quixote**, com várias possibilidades de fruição.

Julio Garcia Morejon (1963), bem vê isso quando afirma:

No Quixote se concentra os mais inesperados caminhos da psicologia humana, constituindo, ainda, esta obra, um repositório de conhecimentos sintetizados que mostram a grande experiência vital e cultural do autor. Há quem tenha chegado a descobrir até mesmo uma teologia quixotesca; outros falam de uma filosofia que se depreende a cada passo da obra: Unamuno diria que é a filosofia de não morrer, de criar e crer a verdade, a filosofia de Dulcinéia, a de D. Quixote [...]. (MOREJON, 1963).

Chamar atenção para as múltiplas construções de significações que pode conter o Quixote se faz importante para esclarecer que, ao se escolher traçar paralelos entre personagens de duas literaturas distintas, seja na língua, seja no tempo, como é o caso das obras **Fogo Morto** e **Dom Quixote de La Mancha**, tem-se a consciência do cuidado de buscar se extrair algo claro das bases do romance cervantino, para então aproximá-lo do romance brasileiro, justamente por causa do grande conhecimento que parece estar disseminado na obra, como bem explicitou Morejon no trecho acima citado.

Otto Maria Carpeaux (2003, p. 12-14), em seu estudo intitulado **Cervantes e o Dom Quixote**, nos traz mais informações sobre as diversas formas de se fazer a leitura de D. Quixote. Diz o autor que o romance de Cervantes já foi encarado como apenas um

livro burlesco, para causar o riso no leitor e que Cervantes escreveu o Quixote com o intuito de deslegitimar a posição de destaque que ocupavam os romances de cavalaria na época.

Em outra tese, Carpeaux aponta que **Dom Quixote de La Mancha** seria uma espécie de símbolo da “louca aventura” espanhola, absolutista e fanaticamente católica, nos tempos finais do século XIX, quando o império espanhol se esfacela diante de outras potências europeias, perdendo muitas de suas ricas colônias, mostrando, assim, como uma narrativa complexa como essa pode ser lida de maneiras diversas em épocas diferentes.

O fato de Cervantes ter composto o Quixote em prosa, opondo este gênero à poesia, então em voga, permitiu com que o poeta alemão Heine, segundo Carpeaux, declarasse que:

O verdadeiro tema do Dom Quixote é a derrota da poesia pela prosa. Dom Quixote é o último ou um último representante da poesia dos tempos idos. Mas é derrotado pela implacável prosa da realidade. A poesia, com todas as suas imaginações fantásticas, é derrubada assim como Dom Quixote, o Cavaleiro da Triste Figura, caiu do seu cavalo Rocinante, caricatura do cavalo alado Pégaso. (CARPEAUX, p. 14).

Podemos então ressaltar, pelo exposto até aqui, que o romance **Dom Quixote de La Mancha** não se limita a uma única interpretação e sim a várias possíveis e que o leitor de determinada época ou de épocas distintas, pode atribuir um olhar diferente sobre a obra de Cervantes. Ou seja, como mostrou Borges, em seu conto *Pierre Menard*, autor do **Quixote** (1999), os sentidos desse romance variam bastante ao longo do tempo, mostrando que todas as gerações posteriores à publicação do romance continuam encontrando ali algo de relevante.

Desta forma, realizamos estas considerações para levantar algumas das características do Quixote para a base das análises a seguir sobre a personagem Capitão Vitorino, de **Fogo Morto**, no que há de semelhante nos seus percursos narrativos.

3 ALGUMAS DEFINIÇÕES SOBRE O QUIXOTESCO

A essência do espírito quixotesco em personagens da literatura brasileira já poderia ser notada muito antes da publicação de **Fogo Morto** em 1943. Exemplo disso é

o escritor Lima Barreto com seu **Triste fim de Policarpo Quaresma** (1983), publicado em 1911. Seu personagem, Policarpo, devido ao ufanismo idealista e desassossegado, imbuído de grandes valores voltados para o desenvolvimento e a grandeza da pátria brasileira, acaba levando o leitor, em um momento ou outro desta narrativa, a comparações quanto ao procedimento do “agir”, que é marca essencial e, porque não, original da criação de Miguel de Cervantes.

Conforme avançamos nas leituras de **Triste fim de Policarpo Quaresma**, de Lima Barreto e **Fogo Morto**, de José Lins do Rego, evidencia-se que seus protagonistas agem de forma determinada visando ideais de justiça, políticos e sociais e não hesitam em defender aquilo em que acreditam.

Neste estudo, o enfoque da análise recairá sobre a personagem Capitão Vitorino, observando-se até que ponto o mesmo se encaixa no perfil quixotesco, no qual, por meio de uma releitura da obra de Lins do Rego, possamos ressaltar os possíveis ideais que o impulsionam ao agir e nos permitam compará-lo com o cavaleiro de Cervantes.

Para que se possa visualizar melhor a atuação quixotesca da personagem Capitão Vitorino em **Fogo Morto**, faz-se necessário delimitar um sentido ao modo de compreendermos o que seria o quixotesco. Um bom exemplo disso podemos encontrar na forma atuante do Cavaleiro da triste figura, como afirma Dantas:

Cada vez que, em nossa própria vida, nos recusamos a uma *salida*, porque sabemos que o nosso ato não terá força sobre as condições externas e assim não poderá remover os obstáculos opostos ao nosso intento, estamos agindo contra o espírito de D. Quixote. (DANTAS, 1979, p. 45).

Em outras palavras, agir quixotescamente seria o acreditar em si e, apesar das contrariedades ou adversidades, desacreditar as forças opostas, buscando sempre uma saída de algo conflituoso. Por isso, o mesmo autor citado acima afirma: “E cada vez que saímos para o impossível, deixando nas mãos de Deus o segredo da germinação de nossas ações, é conforme o Quixote que estamos procedendo” (DANTAS, 1979, p. 46).

Assim, os atos quixotescos são de muito maior efeito na mente de quem os pratica e, por mais grandiosos ou insignificantes que sejam, configuram-se estes como atos elevados e poderosos internamente na imaginação de quem os constrói. Seus efeitos práticos no mundo real nem sempre correspondem com o tamanho do ideal de tal ato em que acredita seu mentor.

Porém, é justamente nesse contraste entre idealização, interna, portanto,

conjugada com a dura realidade, externa, que reside a beleza do ser quixotesco. Há nesse fato, como bem disse Dantas, uma “grandeza” como essência do espírito idealista, que o coloca acima da baixeza das misérias terrenas. Há um choque entre ideal e real do qual muitas vezes advém o fator cômico e, simultaneamente, o dramático.

Um dos fascínios do Quixote está justamente no otimismo desenfreado, em sua firme disposição para cumprir com seus ideais, mesmo sendo inatingíveis, mesmo estando evidente o insucesso de suas ações. Exemplo disso está na batalha com os moinhos de vento, na qual o cavaleiro via gigantes a serem combatidos e Sancho o alerta sobre o que na verdade iria atacar, mas este é rechaçado pela visão de D. Quixote:

— Atente bem, Vossa Mercê. O que se descortina além fora não são gigantes, mas moinhos de vento. E o que parecem braços não são senão as velas que, sopradas pela aragem, fazem girar as mós.

— Bem se vê que és um pexote em matéria de aventuras. São gigantes, que to digo eu. Se tens medo, põe-te de largo e reza enquanto eu vou entrar com eles em fera e desigual batalha. (CERVANTES, [entre 1973 e 2000], p. 83).

Após o embate e o desastre que sucede a D. Quixote, o mesmo justifica a realidade dos moinhos com o feitiço que lhe foi imposto pelo nigromante Frestão, que havia roubado seus (do Quixote) livros e sua sala de leitura e “que agora converteu os gigantes em moinhos para privar-me da glória de os vencer” (CERVANTES, [entre 1973 e 2000], p. 83).

O embate com os moinhos é um exemplo de quando D. Quixote é tocado pela realidade e assim mesmo não se deixa convencer, pois sua imaginação, guiada por seus princípios de cavaleiro andante parecem ser mais fortes que sua racionalidade, e acreditando ainda ser cavaleiro, deve seguir em frente, independente das adversidades, apontando-nos o caminho de seu ideal.

Julio Garcia Morejón diz que a crença no seu próprio agir é o que faz de D. Quixote um idealista, mesmo que transite entre o cômico e o trágico, mesmo distorcendo a realidade:

O maior atrativo da psicologia de D. Quixote está no seu poder de apaixonar os homens com sua loucura e a tragédia se consuma quando vê que foge em debandada um exército de gigantes e a torpe realidade insiste em fazê-lo ver que são carneiros. Mas sua psicologia se completa quando não dá o menor crédito à realidade. Sancho conseguirá convencer seu amo? Não. Nisso reside a grandeza da alma quixotesca. O que forja o mundo não é nada mais do que a vontade. E a vontade de D. Quixote, que chega a suprimir o raciocínio, é extraordinária. (MOREJÓN, 1963, p. 15).

Outro ponto importante de D. Quixote, além de sua disposição para o combate, real ou imaginário, está no trato polido com seu interlocutor, pois além de cavaleiro, é um cavalheiro (de certa maneira o primeiro pressupõe o segundo) e segue uma linha de conduta que lhe impõe trato respeitoso com as damas, seus iguais e subordinados. Em sua compaixão, quando movido pelo espírito da justiça, livra um homem do espancamento de seu senhor, assim como liberta presos, condenados, questionando o motivo de suas prisões.

Contrariamente a esta polidez de D. Quixote, veremos na personagem Vitorino que este é rude e orgulhoso quando interpelado por indivíduo considerado para ele de posição social inferior a sua. Isso não significa que deixará de desempenhar seu papel de valorizar o conjunto das causas humanas, pelo contrário. Como veremos mais adiante, Vitorino reage com certa rispidez em certos momentos, mas seu espírito sensível ao sofrimento e às necessidades dos outros acaba prevalecendo.

Retornando à questão cavalheiresca de D. Quixote e reforçando, quanto ao seu esmero no tratamento pessoal, exceto quanto a Sancho quando este o irrita, José Veríssimo, bem observa isto, quando afirma que “[...] somente D. Quixote é capaz de ser a generosidade, a magnanimidade, a coragem e o devotamento ao próximo ou a devoção a um ideal, de ser bom até ao carinho e forte até a heroicidade. (VERÍSSIMO, 2003, p. 444).

Também importante para compreender este agir quixotesco, a caracterização ou tipologia da personagem de Miguel de Cervantes, é a noção de que, segundo Lukács, o Cavaleiro da triste figura seria uma personagem de idealismo abstrato. D. Quixote agiria, assim, influenciado por meio de um “demonismo” em sua mente que lhe causaria a impossibilidade de distanciar o ideal e a ideia, ou de saber separar o que seria real do não real:

O demonismo que corresponde a este encurtamento da alma é o do idealismo abstrato. É a aptidão interior que impede necessariamente todo o acesso imediato e direto a realização do ideal; que na sua cegueira demoníaca, esquece toda a distância entre o ideal e a idéia, entre o espírito universal e a alma individual: quem, numa fé verdadeira inabalável, conclui pelo dever ser da idéia a sua existência necessária e acredita que, se a realidade não corresponde a este *a priori*, é sinal de que está enfeitiçada por maus gênios [...]. (LUKÁCS, 1962, p. 99).

Lukács defende que, entre os possíveis tipos de heróis que possamos nos deparar na ficção literária, é muito característico aquele que se apresenta de forma como se estivesse enfeitiçado, que tem diminuído seu poder de percepção sobre a distinção do que seja tido como verdadeiro, real, daquilo que vem do imaginário: o herói de idealismo abstrato.

Esses são heróis com um fator psíquico diferenciado, que os motiva a viver entusiasticamente suas ideias, causando estranhamento em seus interlocutores, fazendo com que estes creiam que aqueles estejam fora de si, de sua razão, aparentando estarem possuídos por força além das que verdadeiramente possuem, daí o demoníaco, podendo desta forma enfrentar solitariamente um exército inteiro ou poderosos gigantes.

Numa tentativa de síntese das ideias de Lukács, podemos concluir que o ser quixotesco leva em conta uma interiorização de um ideal, por exemplo, o de justiça, tanto em D. Quixote, como o que também ocorre com a personagem de Capitão Vitorino, sendo este ideal a causa de uma impossibilidade de ver as coisas como elas verdadeiramente são, ou seja, de compreender a realidade da mesma forma que a maioria comprehende e vê. Vemos que tanto o Quixote quanto Vitorino forjam seu próprio mundo, como veremos na análise realizada no próximo item.

Sendo assim, os ideais presentes nas essências das personagens D. Quixote e Capitão Vitorino seriam os responsáveis por deformações na capacidade de compreender o real, e quando em defesa de suas práticas, possuem atributos como, por exemplo, coragem desmedida, que beira a loucura, causa um efeito cômico e demonstram intensa sede de aventura.

Depois de tudo que foi dito até aqui das qualidades do herói de Cervantes, passemos a uma análise da obra de José Lins do Rego, observando ao longo da narrativa, como se faz a trajetória com a presença da personagem Capitão Vitorino e como ele se comporta de acordo com as características quixotescas.

Desta forma, podemos traçar paralelos entre o cavaleiro de Cervantes e o cavaleiro de Lins do Rego, o que nos permite saber até que ponto a criação literária Capitão Vitorino se aproxima da criação universal D. Quixote e como podemos relacioná-los.

4 O QUIXOTESCO NA PERSONAGEM CAPITÃO VITORINO

Fogo Morto (1970), publicado em 1943, é um romance com três protagonistas, os quais dividem a obra em três partes intituladas por cada uma destes, a saber, Mestre Amaro, Coronel Lula e Capitão Vitorino, em que cada personagem título possui maior relevo em relação aos demais na parte que lhe cabe na narrativa. Ao Capitão Vitorino é destinada a terceira e última parte, mas sua presença é constante ao longo de toda narrativa, o que estabelece a ligação interna entre as partes, como constata Afrânio Coutinho sobre a divisão da obra, afirmando que “as três partes são conjugadas pela presença quixotesca do Capitão Vitorino” (COUTINHO, 1996, p. 354).

Também Benjamin Abdala Junior está de acordo com a importância desta personagem para a composição da unidade da obra quanto a sua construção, ao afirmar que

[...] embora o romance tenha sido dividido em três partes, centralizadas numa personagem (Amaro, Lula e Vitorino), é este último que dá unidade ao conjunto da obra pela presença dinâmica em cada uma delas e pela síntese que reúne todas as linhas narrativas na parte final. (JUNIOR, 1984, p. 272).

O que buscaremos aqui será, através de tudo que foi exposto no item anterior sobre as características e qualidades da personagem de D. Quixote, e o que se pode compreender por personagem quixotesco, uma abordagem sobre os fatos narrados do agir da personagem de Vitorino Carneiro da Cunha, apontando os momentos em que suas ações possam ser vistas de acordo com sua proximidade com as características apontadas do herói de Cervantes.

É importante relembrar que durante todo o transcorrer da narrativa de **Fogo Morto**, no tocante às passagens relacionadas à personagem então enfocado, Vitorino, faz-se interessante observá-lo sob a ótica do herói de idealismo abstrato, ideia esta defendida por Lukács, ainda mais especificamente quanto à ideia de que a personagem quixotesco age por meio de um “demonismo”, como foi discutido anteriormente.

Assim, se D. Quixote também pode ser compreendido dentro desta tipificação de herói, a abstrata, encontramos um ponto em comum e inicial com a personagem da obra de Lins do Rego, fornecendo-nos uma relativa aproximação das características quixotescas.

O Capitão Vitorino surge logo no segundo capítulo da primeira parte da obra, andando vagarosamente em sua égua rudada, com os ossos à mostra, a sela velha, roída e a manta furada:

A égua vazava água por um dos olhos e a brida arrebentada enterrava-lhe de boca adentro. O pintor quis despedir-se, mas Vitorino queria falar mais. A cara larga do velho, toda raspada, os cabelos brancos saindo por debaixo do chapéu de pano sujo, davam-lhe um ar de palhaço sem graça. (REGO, 1984, p. 22).

Temos aqui uma primeira imagem que podemos traçar da personagem, já velho, descuidado e desacreditado pelas pessoas de seu povoado, que não o levavam muito a sério, tornando-o quase sempre alvo de chacota, inclusive de crianças que o perseguiam e o irritavam ao chamá-lo pelo apelido de “Papa-Rabo”, pelo fato de ter o costume de aparar o rabo de seus animais. Sua montaria também pode ser relacionada ao Quixote, pois ela é tão esquálida quanto Rocinante.

É importante salientar que, na construção da personagem do capitão, ao longo da narrativa, ele vai ganhando importância aos olhos dos outros personagens e também aos olhos do leitor, conforme seus confrontos com a realidade adquirem maior relevância e começam a despertar admiração pela sua coragem e seu ideal de justiça.

Vejamos como o mestre seleiro, José Amaro, vai, conforme os acontecimentos, mudando seu ponto de vista sobre o capitão Vitorino, partindo do descrédito até chegar ao ponto de admirar, como observou Antonio Cândido (2011), o “rebento amalucado de gente boa”.

Em uma conversa com Pedro Boleiro, José Amaro diz sobre Vitorino: “Eu não posso ver é pobre com chaleirismo, como esse Vitorino, cabra muito do sem-vergonha, atrás dos grandes, como cachorro sem dono.” (REGO, 1984, p.18). E ainda mais a frente, continua o narrador a expressar o sentimento do mestre José Amaro sobre o capitão:

Vitorino saltou da égua, amarrou o cabresto na cerca e chegou-se para perto da tenda. O mestre José Amaro olhou-o com desprezo. Sempre lhe causava mal-estar aquela companhia de um pobre homem que não se dava a respeito. Era demais aquela vida sem rumo, aquele andar de um lado para o outro, sem fazer nada, sem cuidar de coisa nenhuma [...], como um bobo, pelo mundo afora. (REGO, 1984, p. 24).

Até aqui, nota-se que o fato de Vitorino sair, assim como D. Quixote, de um lado

para o outro, aparentemente sem rumo, sem trabalho, sem objetivo definido, causa o desprezo de José Amaro, que vê em seu compadre um homem desvalorizado, que não merece muita confiança. No entanto, conforme o capitão Vitorino cresce em suas desavenças, e mostra-se protetor dos injustiçados, vindo em auxílio do próprio Amaro quando este é expulso de sua casa pelo senhor de engenho e também quando a filha enlouquece, José Amaro modifica sua concepção da figura do capitão, passando a vê-lo de forma mais positiva:

O compadre Vitorino não era, naquele minuto, o bobo que lhe causava repugnância, era um homem que ele amava, que ele queria defender do motejo dos outros, da impiedade dos moleques, da ruindade dos homens. Era como se fosse seu filho. (REGO, 1984, p. 55).

Em outra conversa com Capitão Vitorino, assim o narrador fala sobre os pensamentos de Mestre Amaro:

O mestre José Amaro ouvia o compadre sem uma palavra. Parou de trabalhar. Aquele velho era como se fosse uma criança grande, um menino levado dos diabos. No fundo, naquele instante, ele admirava Vitorino. Vitorino dizia tudo o que ele desejava dizer. Tudo que lhe ia na alma sobre os grandes da terra era o que aquele velho desbocado gritava aos quatro ventos, na cara dos poderosos. (REGO, 1984, p. 51-52).

Dessa forma, o Capitão Vitorino passa, aos poucos, a aumentar sua importância na narrativa. Isso se deve aos seus feitos e suas tentativas de realizar algo concreto para o local em que está a região paraibana das várzeas, onde predominam ainda os senhores de engenho, tendo a produção de açúcar como o propulsor econômico.

Como dissemos antes, o capitão é movido por ideais, sempre voltados à justiça, ao bem das pessoas, mesmo que isso não fique claro para as outras personagens. Para isto, ele sabe que necessita também agir no campo político. Para ele, a política e os políticos de seu tempo estão em atraso e apenas homens que acreditam como ele podem mudar o jogo político que se praticava na região.

Ao pedir o voto de José Amaro, Vitorino nos mostra um pouco de sua posição política:

— Compadre, as eleições estão aí. O Rego Barros é homem para botar ordem nessa Paraíba. Veja que quem lhe está falando é homem que conhece política como a palma da mão.

— Compadre, eu não estou pensando nestas coisas. Vivo aqui nesta tenda, e

quero sair daqui para o cemitério. (...)

— O que é um voto meu compadre?

— Um voto é uma opinião. É uma ordem que o senhor dá aos que estão de cima. O senhor está na sua tenda e está mandando num deputado, num governador.” (REGO, 1984, p. 55).

Possivelmente, o campo em que Vitorino mais se mostra idealista seja o da política. É neste campo que o herói se apresenta em maior conflito com a realidade. É aqui que seu idealismo se mostra mais abstrato e que Lins do Rego praticamente define seu herói. O mundo que Vitorino previa, sonhava, para ser praticado custaria esforços que resultariam em situações indesejáveis, como as surras que levou tanto da polícia como de criminosos.

Na terceira parte da narrativa, no capítulo VII, em determinado momento, o Capitão Vitorino Carneiro da Cunha imagina como seria a cidade do Pilar com ele como prefeito:

Um dia tomaria conta do município. E tudo faria para que aquele calcanhar de Judas fosse mais alguma coisa. Então Vitorino se via no dia de seu triunfo. Haveria muita festa, haveria tocata de música, discurso do Dr. Samuel, e dança na casa da Câmara. Viriam todos os chaleiras do Pilar falar com ele. Era o chefe, era o mais homem da terra. E não teria as besteiras de José Paulino, aquela tolerância para com sujeitos safados, que só queriam comer no cocho da municipalidade. Com Vitorino Carneiro da Cunha não haveria ladrões, fiscais de feira roubando o povo. Tudo andaria na correta, na decência. (REGO, 1984, p. 262).

Esta passagem demonstra bem o quanto Vitorino era movido por seus ideais fortemente humanistas, desenhando uma utopia muito própria dele. A personagem está envolvida na tragicidade que transpassa o romance **Fogo Morto**, narrativa de uma época de transição que marca o fim dos engenhos e o início da industrialização, com a chegada das usinas. Ao mesmo tempo, a personagem torna-se cômico, muitas vezes próximo do grotesco.

O escritor paraense Dalcídio Jurandir⁴ diz que Vitorino é “uma das mais importantes criaturas humanas que tenho encontrado pela sua realidade trágica, homem e símbolo, sem um traço de caricatura e que tornou maior e mais rica a humanidade do Brasil.”. (REGO, 1970).

Retornando à ideia defendida por Lukács de que o herói de idealismo abstrato

⁴ A citação de Dalcídio Jurandir foi retirada de uma das edições de **Fogo Morto** consultadas para este trabalho (REGO, 1970).

teria no encurtamento da alma uma consciência mais estreita, o que impediria esse herói de medir as consequências de seus atos, pois está mais voltado para a ação, ou seja, voltado mais à prática, como acontece com o D. Quixote, o mesmo pode ser constatado em Capitão Vitorino, em quem também a força do inconformismo se coloca acima da realidade que o cerca.

Antonio Candido, em **Brigada Ligeira**, diz que em Vitorino

A força do ideal se sobrepõe à realidade da decadência e do ridículo. Redimido pela paranoia heroica, o velho Vitorino se eleva no conceito público. Os pequenos começam a respeitá-lo. O cego Torquato acha que ele é mandado por Deus. É o único que enfrenta os mandões, castiga os prepotentes, e defende os oprimidos. A sua candura e a sua coragem fazem dele um campeão, único homem da Várzea com sentimento e consciência das necessidades sociais e dos problemas políticos, porque não se aproximou deles com a bruteza dos chefes nem com a malícia habilidosa dos políticos, mas com a direta ingenuidade dos puros". (CANDIDO, 2011, p. 61).

O Capitão Vitorino se autonomeia defensor do povo contra os desmandos dos poderosos e são inúmeras as passagens no romance em que ele não mede esforços para tentar ajudar quem necessita, mesmo sendo inferior sua força. No entanto, apesar de combater pessoas influentes e mais poderosas econômica e politicamente, Vitorino conta com a sorte da proteção dos coronéis da região, por causa de seu parentesco com alguns deles ou a posição que ocupa naquela sociedade, de homem branco, livre, com patente de capitão (comprada), eleitor, proprietário de terra, apesar de pequena e improdutiva, assim como possivelmente seus ancestrais terem ocupado posição de destaque, contribuindo para a história do local.

Quando o Capitão desafia a autoridade do tenente da força policial e acaba por ser preso, homens influentes da região tentam libertá-lo:

Já havia na vila muitos senhores de engenho que tinham vindo livrar Vitorino. Todos queriam bem ao velho desbocado, mas cheio de tanta bondade. Sem juízo, dizendo o que lhe vinha à boca, tudo com a mais cândida inocência. Era um absurdo fazer aquilo com Vitorino. (REGO, 1984, p. 212).

As lutas sociais e políticas de Vitorino não são levadas muito a sério pelos senhores de engenho e autoridades em geral, inclusive as crianças, que vêem o velho como sujeito inofensivo, ingênuo e indisciplinado. Ainda assim, a persistência de Vitorino em defender seus ideais acaba por surtir efeitos quando o povo do Pilar vê

como heroicas suas atitudes e passam a respeitá-lo, lançando sobre ele um olhar de admiração: “Todos se espantavam da coragem, do jeitão atrevido do velho. Era homem que ninguém dava nada por ele e não tinha medo de coisa nenhuma”. (REGO, 1984, p. 212).

Esse excesso de coragem, o jeito atrevido e até sua arrogância auxiliam no caráter cômico da personagem que o acompanha ao longo de todo o romance. Porém, essa comicidade, o humor que advém de Vitorino devido às suas atitudes conflituosas, localizam-se num âmbito mais externo, mais por sua aparência. Para Álvaro Lins, Vitorino seria cômico na aparência, mas dramático na realidade:

[...] vamos compreendendo, em cada nova página, que o seu caráter cômico está apenas na sua inconformidade com a miserável realidade de seu ambiente. Ele representa um ideal de justiça naquela pequena sociedade dominada pela injustiça. O seu cômico decorre do caráter absoluto que ele imprimiu ao seu sentimento de justiça. Vitorino está colocado contra o senhor de engenho arrogante e a favor do senhor de engenho desgraçado, contra os cangaceiros e contra os soldados da polícia, contra todos os excessos e violências. O seu cômico é o seu delírio pela justiça absoluta. Por isso podemos dizer de Vitorino o que se disse de D. Quixote: "Quanto mais rimos dele, mais o respeitamos. (LINS, 1970, p. 38).

“Vitorino Carneiro da Cunha acode a todo chamado”, é o que diz a personagem ao mestre José Amaro numa das conversas rotineiras entre eles, posicionando-se claramente como um herói, o que ostenta com muito orgulho, e ele irá provar isso justamente a duas outras figuras importantes do romance: ao mestre seleiro Amaro, seu compadre, e ao coronel Lula de Holanda, quando humilhado por cangaceiros que lhe invadem a casa grande. Assim, defende pessoas de condições sociais e econômicas muito distintas e nesses dois exemplos são desafiados o cangaceiro Antonio Silvino (no caso de Lula) e a autoridade da força policial (no caso do Mestre Amaro).

Nas arbitrariedades de Antonio Silvino, homem temido e respeitado pelo povo e senhores de engenho, e seu bando, quando ameaçam de morte o coronel Lula para lhe tomar o ouro que estaria escondido, Vitorino, presente no local por acaso, imediatamente sai em defesa do velho coronel travando diálogo com o fora da lei Antonio Silvino:

- Quem é você velho?
- Vitorino Carneiro da Cunha, um criado às suas ordens.
- E o que quer de mim?
- Que respeite os homens de bem.
- Não estou aqui para ouvir lorotas.

— Não sou loroteiro. O capitão Vitorino Carneiro da Cunha não tem medo de ninguém. Isto que estou dizendo ao senhor disse na focinheira do tenente Maurício. (REGO, 1984, p. 236).

Mais adiante, a força policial que combateria os cangaceiros, prende o cego Torquato para interrogatório, suspeito de favorecer com informações os criminosos, e Vitorino transparecer sua crítica contra os excessos da força policial do Estado, representado na pessoa do tenente Maurício:

— Tenente, pegamos aquele cego do Mogeiro, ali na boca da rua.
— Traga ele cá.
— Já está dando em cego, tenente? — perguntou Vitorino, com uma gargalhada.
— Vá para o inferno, velho besta.
— De lá eu lhe escrevo. (REGO, 1984, p. 242).

Em seguida o cego Torquato será torturado, e Vitorino, tentando defendê-lo, volta a criticar a prática de tortura da força policial:

Com pouco, os gritos do cego enchiam a vila de pavor. Chegavam mulheres para a janela. O tenente estava botando o cego Torquato em confissão. Vitorino, na porta da igreja falava alto. Aquilo era uma miséria. Um soldado passou por ele e parou para ouvir:

— O que é que está dizendo, velho?
— Vocês todos são uns mofinos. Estão dando num cego. (REGO, 1984, p. 243).

Nesse momento aparece talvez o retrato mais humano e solidário de Capitão Vitorino, na sua sede pela justiça, em que tenta desesperadamente livrar das torturas e da cadeia seu compadre Amaro, o cego Torquato e o negro Passarinho, mostrando toda sua força, seu respeito pelo ser humano, recusando-se a compactuar com a opressão, arriscando-se ao ponto de juntar com eles dividir a cela e as terríveis torturas:

A agitação de Vitorino não o fazia parar. E quando o juiz saiu para casa, acompanhou-o. Tinha que tomar uma providência. Ele, Vitorino Carneiro da Cunha, não podia se calar. [...] E na sala do juiz, com sua letra trêmula, devagar, parando de quando em vez, como se estivesse numa caminhada de léguas, escrevia o capitão Vitorino as palavras que pediam liberdade para os pobres, para o compadre, para o cego, para o negro. (REGO, 1984, p. 249).

Quando se pensava que todo o fôlego do cavaleiro da várzea havia se esgotado, que havia atingido todos os limites no campo de suas batalhas, o capitão adiantava-se em seus sonhos políticos, em que haveria de ser o prefeito da cidade, que estabeleceria a paz

e a ordem. Seria aclamado, respeitado e considerado herói. Iria aplicar derrotas ao delegado, ao rico coronel, aos bandoleiros e aos políticos que há tempos prevaleciam na região. Enfim, imaginava um futuro que em nada condizia com a realidade do presente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto até aqui, buscou-se uma análise que possa aproximar alguns dos aspectos compreendidos dentro do universo quixotesco da obra cervantina, na personagem que apresenta qualidades de herói que age por princípios de justiça e de solidariedade humana, sendo que os mesmos elementos podem ser identificados no romance **Fogo Morto** de José Lins do Rego, a partir da configuração da personagem Capitão Vitorino. Para tanto, buscamos, neste trabalho, limitar um conjunto de informações que dessem uma noção mais precisa sobre o que pode ser compreendido como quixotesco ou o ser quixotesco e também como seria a maneira que esse ser atua nos espaços do idealismo e da realidade.

Somou-se a isto a idéia de que na mente quixotesca de personagens como Capitão Vitorino, há a distorção da realidade, causando o que Lukács chama de demonismo, ou o encurtamento da alma, o que se traduz numa espécie de delírio, que faz ver coisas que na realidade não estão ali.

Capitão Vitorino talvez não atue tão delirantemente quanto o D. Quixote, mas como este, a força de seu ideal lhe dá impulsos que se transformam em inquietantes conflitos e constantes andanças no plano da obra. Seus pensamentos atuam num ritmo mais acelerado do que suas constantes desavenças, em contraste com o andar moroso de sua montaria.

Antes de uma tentativa de comparar as duas obras, distantes no tempo e no espaço, procurou-se comparar as personagens em sua trajetória. Para tanto, não foi feito um paralelo apontando semelhanças entre os planos das narrativas de Cervantes com a de Lins do Rego, e sim a focalização da análise dos episódios que envolvem os personagens, o que há em comum naquilo que os move e que lhes dá mais brilho e intensidade.

Entendemos, então, que o idealismo, a justiça, a solidariedade e o cômico são alguns dos elementos que compõem a construção das personagens do Quixote e de Capitão Vitorino, sendo estes elementos, além de outros possíveis, os escolhidos para

serem analisados em **Fogo Morto**.

Partindo desses elementos, foram sinalizadas diversas passagens do romance de Lins do Rego na tentativa de se comprovar que a personagem do Capitão Vitorino Carneiro da Cunha também se constrói como uma triste figura, não só pela aparência, mas também pelos seus sonhos e atitudes que, aos olhos dos outros, despertam um sentimento de pena. O próprio Vitorino tinha consciência de que seus bens mais valiosos eram internos e não externos, sendo que estes últimos poderiam ser muito bem descartados.

Por fim, é importante lembrar que os estudos que se podem fazer sobre o Quixote e Capitão Vitorino, ou mesmo entre as obras, são inúmeros, sendo o primeiro uma referência para toda a literatura ocidental, e o segundo, uma das grandes personagens da Literatura Brasileira, constituindo-se em um amplo campo para análises literárias.

CRUZ, Paulo Roberto da Silva; FREIRE, José Alonso Tôrres. Representações quixotescas no Capitão Vitorino, em *Fogo Morto*, de José Lins do Rego. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 1, p. 134-151, nov. 2014.

***QUIXOTIC REPRESENTATIONS IN CAPTAIN VITORINO, IN DEAD FIRE BY
JOSÉ LINS DO REGO***

ABSTRACT

*In this study, we analysed characteristics in the quixotic character Captain Vitorino, the novel *Fogo Morto*, by José Lins do Rego. For this, there was a delineation of a set of elements found in the character Don Quixote, by Miguel de Cervantes, possible to also be checked in the character Captain Vitorino, of *Fogo Morto*, such as solidarity and the pursuit of justice, beyond dramatic and comedic acting simultaneously. Adding to this, we discuss further the idea of being and acting and the quixotic hero figure of abstract idealism, to a greater understanding of the construction of the character under study here. Finally, the convergent and divergent points between the character and the hero Captain Vitorino with quixotic characteristics in an attempt to identify possible similarities in the composition of characters created in different historical and literary moments.*

Keywords: Brazilian Literature. José Lins do Rego. *Fogo Morto*.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamim. Os ritmos do tempo em torno do engenho. In: REGO, José Lins do. **Fogo Morto**. São Paulo: Nova Fronteira, 1984. p. 267-274.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Tradução de Carlos Nejar. 8. ed. São Paulo: Globo, 1999.

CANDIDO, Antonio. Um romancista da decadência. In: **Brigada Ligeira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARPEAUX, Otto Maria. O brasileiríssimo José Lins do Rego. In: REGO, José Lins do. **Fogo Morto**. 59. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

CASTELLO, José Aderaldo. Prefácio. In: REGO, José Lins de. **Menino de Engenho**. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971. p. XXVII.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Global, 2001. v. 5.

DANTAS, Santiago. **D. Quixote**: um apólogo da alma ocidental. Brasília: UNB, 1979. 80 p. (Cadernos da UNB).

LINS, Álvaro. Um novo romance dos engenhos. In: REGO, José Lins do. **Fogo Morto**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

LUKÁCS, Georg. **Teoria do Romance**. Porto Alegre: Presença, 1962.

MOREJON, Julio García. Cervantes e o “Quixote”. In: SAAVEDRA, Miguel de Cervantes. **D. Quixote de La Mancha**. Trad. Aquilino Ribeiro. São Paulo: Difel, 1963. v. 1. p. 05-23.

REGO, José Lins do. **Fogo Morto**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970. (Coleção Sagarana).

REGO, José Lins do. **Fogo Morto**. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.

SAAVEDRA, Miguel de Cervantes. **D. Quixote de La Mancha**. Tradução de Aquilino Ribeiro. São Paulo: Difel, 1963. v. 1.

SAAVEDRA, Miguel de Cervantes. **D. Quixote de La Mancha**. Tradução dos Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Círculo do Livro, [entre 1973 e 2000].

VERÍSSIMO, José. Miguel de Cervantes e D. Quixote. In: VERÍSSIMO, José. **Homens e coisas estrangeiras**: 1899-1908. Prefácio de João Alexandre Barbosa. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 437-445.

Recebido em 10 de junho de 2014.

Aprovado em 15 de julho de 2014.

UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA EM ESCOLAS DE MATO GROSSO DO SUL

Maura Rodrigues Alves CASANATTO¹

Ione Vier DALINGHAUS²

RESUMO

Suscita-se, neste artigo, uma reflexão sobre a Lei Federal nº 11.161/2005 que versa sobre a implementação da disciplina de língua espanhola nas escolas brasileiras. Aprovada em 2005, a referida lei estabeleceu um prazo de cinco anos para a inserção do espanhol no Ensino Médio e sete anos para o Ensino Fundamental. No entanto, por falta de dados estatísticos sobre a sua implementação, realizou-se, em 2013, um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujas informações principais serão apresentadas neste artigo. O estudo focalizou as escolas públicas estaduais urbanas de Anastácio e Aquidauana, no intuito de saber sobre as circunstâncias da inserção da língua espanhola nos currículos, a fim de identificar as possíveis barreiras que poderiam impedir o cumprimento da lei. Além disso, o artigo traz algumas informações sobre o histórico do Espanhol nas escolas brasileiras e sugere algumas alternativas para incentivar as escolas públicas que ainda não oferecem o espanhol como língua estrangeira. Os dados analisados revelam que 50% das escolas envolvidas na pesquisa já incluíram a nova disciplina no Ensino Médio. Entretanto, constatou-se que, no Ensino Fundamental, o número de escolas que oferecem a disciplina ainda é bastante reduzido. Entre os teóricos consultados estão Rodrigues (2009), Celada (2002) e o próprio Conselho de Educação de Mato Grosso do Sul (2007).

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem. Língua Espanhola. Legislação.

1 PALAVRAS INICIAIS

O ensino de Língua Espanhola entrou no currículo oficial das escolas brasileiras pela primeira vez, no curso Científico, em 1942, quando ocorreu a chamada Reforma Capanema, nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde,

¹ Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, câmpus de Aquidauana. Endereço eletrônico: <maura.casanatto@gmail.com>.

² Mestre em Letras, professora de Língua Espanhola e Prática de Ensino no Curso de Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, câmpus de Aquidauana. Endereço eletrônico: ioneufms@gmail.com.

Gustavo Capanema. Esta Reforma apresentou o que havia de mais avançado para o ensino de línguas da época no Brasil, preocupando-se com a questão metodológica, além de enfatizar o caráter prático do ensino de línguas. No entanto, conforme Celada (2002, p. 84) “as línguas estrangeiras não foram incluídas entre as disciplinas obrigatórias, figurando como complementares e optativas”. A história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil é, sem dúvida, muito extensa e curiosa, porém narrar esta história seria sair do foco principal deste estudo.

Reconhecendo a importância do ensino-aprendizagem da Língua Espanhola como língua estrangeira, especialmente em regiões fronteiriças, decidiu-se contribuir na tarefa de pesquisar sobre a implementação do Espanhol nas escolas públicas estaduais do perímetro urbano de Aquidauana e Anastácio, cidades que são vizinhas e que pertencem ao território de Mato Grosso do Sul (MS), estado que faz fronteira com o Paraguai e Bolívia. Esta peculiaridade fronteiriça em várias cidades de MS torna ainda mais relevante o ensino de língua espanhola ou castelhana, por ser esta a língua oficial dos países vizinhos. O presente artigo se origina dos dados colhidos em pesquisa realizada em 2013, durante o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), graduação em Letras, com habilitação em Português e Língua Espanhola.

Com a aprovação da Lei Federal nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, tornou-se obrigatório o ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio das escolas públicas brasileiras num prazo de cinco anos, ou seja, até 2010 e no Ensino Fundamental, até 2012. Notou-se que a lei gerou grande polêmica e, atualmente, ainda não se tem um quadro concreto em relação ao cumprimento dos prazos preestabelecidos. As discussões surgiram em função das lacunas deixadas pela própria lei e também por atribuir-se aos estados a responsabilidade da implementação nas escolas. Rodrigues confirma que já houve polêmica antes mesmo de ser assinada a Lei:

Encaminhado em dezembro de 2000 à Câmara, o Projeto de Lira resultou na lei 11.161, sancionada em 05 de agosto de 2005 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e cuja implementação tem gerado profusos debates e polêmicas nos meios políticos, acadêmico e jornalístico desde antes mesmo de sua assinatura. (RODRIGUES, 2009, p. 35).

Cientes da complexidade acima relatada e da necessidade de incluir a Língua Espanhola como disciplina regular, realizou-se a presente pesquisa nas cidades irmãs sul-mato-grossenses – Aquidauana e Anastácio – de onde se origina a maior parte dos

acadêmicos do Curso de Letras oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Aquidauana.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No intuito de alcançar os objetivos propostos, solicitou-se primeiramente, junto à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, a lista das escolas estaduais existentes nos municípios de Aquidauana e Anastácio. Destas, selecionou-se as escolas estaduais situadas no perímetro urbano. Solicitou-se aos diretores e, na ausência destes, aos coordenadores, que respondessem a um questionário com nove questões de escolhas múltiplas e uma subjetiva³. Informa-se que, nas escolas municipais, os questionários não foram aplicados, haja vista que o município oferece apenas o Ensino Fundamental e não oferta a língua espanhola. Analisaram-se os dados de catorze questionários respondidos com o objetivo de saber a real situação das escolas estaduais em relação à implementação da Língua Espanhola.

3 REFLEXÕES SOBRE A LEI FEDERAL Nº 11.611/2005

Desde 1958, tramitam na Câmara Federal projetos que dizem respeito ao ensino do Espanhol nas escolas brasileiras. Passaram-se mais de 40 anos para a aprovação de uma lei que regulamente o ensino desta língua. Conforme afirma Rodrigues (2009, p. 36), foram “dezessete projetos de lei apresentados entre os anos de 1958 e 2000.” O primeiro a ter registro na Câmara dos Deputados foi o PL 4.606/58, cuja finalidade era incluir/ampliar o ensino de Língua Espanhola nas escolas do país.

Com o intuito de atender aos interesses econômicos, políticos e sociais do Brasil com os países hispano falantes, o governo aprovou em 05 de agosto de 2005 a Lei nº 11.161/2005 que torna obrigatória a oferta de Língua Espanhola nas escolas de Ensino Médio num prazo de cinco anos e no Ensino Fundamental, em sete anos.

Entretanto, na época, surgiram muitas dúvidas em torno da implementação da lei, resultando em “conflitos e contradições sobre ao menos dois aspectos cruciais: o lugar a ser ocupado pelo espanhol no ensino e as diferenças entre o ensino público e privado”.

³ O questionário elaborado por acadêmicos da disciplina de Prática de Ensino de Língua Espanhola sofreu pequenas alterações para atender aos propósitos do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

(RODRIGUES, 2012, p. 31). Em decorrência dessas ambiguidades, emergiu uma nova discussão sobre o ensino do espanhol no país. Inúmeros estudiosos buscaram entender o lugar desta língua estrangeira no processo educativo brasileiro. Associações de professores de espanhol se manifestaram por meio de cartas públicas, reuniões e outras formas de manifestações.

Segundo Junguer (2005, p. 32) “[...] é relevante aprender LEs quando e porque isso reflete uma demanda verdadeira, ou seja, atende a objetivos concretos, dentro da realidade social dos aprendizes”. Ora, o Brasil possui uma extensa fronteira. No total são 15.179 km de fronteiras com diversos países da América do Sul. Entre os países fronteiriços estão a Venezuela, a Colômbia, o Peru, a Bolívia, o Paraguai, a Argentina e o Uruguai, em que o Espanhol/castelhano é a língua oficial.

Em relação às imprecisões e ambiguidades da Lei 11.161/2005, cita-se que, primeiramente, ela versa sobre a oferta obrigatória por parte da escola e matrícula facultativa por parte do aluno, ou seja, a escola tem obrigação de oferecer a disciplina, no entanto, o aluno pode optar por fazê-la ou não. Em seguida, diz que, nas escolas públicas, o ensino desta língua deverá fazer parte do horário regular de aula, mas pontua que os sistemas públicos de ensino deverão criar Centros de Ensino de língua estrangeira, incluindo o Espanhol. Assim, o aluno poderia ser matriculado nesses Centros de Ensino e aprender Língua Espanhola no contra turno. Por fim, diferencia o ensino de Espanhol das redes pública e privada, reforçando que, nesta última, a oferta do Espanhol poderia ser feita por diferentes estratégias, sugerindo a matrícula dos alunos em Centros de Ensino de língua moderna.

Apesar de esgotado o prazo preestabelecido para a implementação da lei nas escolas, constata-se que, em muitos estabelecimentos de ensino, o Espanhol ainda não é oferecido. Sobre esta questão, afirma González (2009, p. 23) que se “*trata de algo que se encuentra en un peligroso intervalo entre el decir y el hacer. Se sabe que entre la palabra y la acción muchas veces hay una larga distancia o incluso un vacío*”. Ou seja, existe uma lacuna entre o que prevê a lei e o acontece na prática.

Além das questões já mencionadas, não se pode ignorar outras dificuldades como o próprio preconceito. Por exemplo, a Língua Espanhola costuma ser vista pelos brasileiros como uma “língua fácil”, por ser parecida com o português, e isso se reverte num aspecto negativo que, direta ou indiretamente, influencia os alunos na hora de optar por uma língua estrangeira. Convencidos da falsa irrelevância em estudar a língua

espanhola, optam pela língua inglesa ou outro idioma oferecido no currículo escolar.

Convém citar aqui o que consta no documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM):

[...] ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. Estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispano falantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas. (BRASIL, 2006, p. 128).

Seria necessário, portanto, vencer todas as barreiras aqui mencionadas, abrir espaço para que o aluno reconheça a diversidade linguística e cultural da Língua Espanhola, no intuito de construir significados em relação ao mundo em que vive. Moita Lopes (2003) pontua que:

[...] aprender uma língua é aprender a se envolver nos embates discursivos que os discursos a que somos expostos em tal língua possibilitam, o que é igual, a saber, que estamos discursivamente posicionados de certos modos e que podemos alterar esses modos, para construir outros mundos sociais melhores ou outros significados sobre quem somos na vida social, de maneira a alterar os significados que nos excluem como também que excluem os outros" (apud SYDOL, 2009, p. 36).

Considerando-se os avanços diante da globalização, saber mais línguas estrangeiras abre novas possibilidades de comunicação, de pesquisa e, especialmente, de interação. Este já seria um bom motivo para a implementação do Espanhol como disciplina obrigatória, dada a situação geográfica de fronteira do Brasil com países hispano-americanos. Porém, poderíamos elencar muitos outros.

É importante salientar que os estados receberam autonomia do Governo Federal para a implantação do ensino de Espanhol nas escolas. Assim, cada Secretaria Estadual de Educação pode criar suas próprias deliberações para o cumprimento da Lei Federal. Em Mato Grosso do Sul, estado em que se enquadra a pesquisa que deu origem ao presente artigo, o Conselho Estadual de Educação tomou medidas para que fosse cumprida a Lei 11.161/2005. Observem-se algumas particularidades nos artigos segundo, terceiro e quarto do decreto Estadual CEE/MS Nº 8434, baixado em 02 de outubro de 2007:

Art. 2º O ensino de Língua Espanhola no Ensino Fundamental será de oferta facultativa para as instituições de ensino. Parágrafo único: A Língua

Espanhola, nesta etapa de ensino, ao ser escolhida pela comunidade escolar, passa a ser obrigatória para a instituição e para o aluno.

Art. 3º O Ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio será de oferta obrigatória pelas instituições de ensino e de matrícula facultativa para os alunos. Parágrafo único: A língua Espanhola se escolhida pela comunidade como língua estrangeira moderna obrigatória, deixa de ser matrícula facultativa para o aluno.

Art. 4º O ensino de língua Espanhola nas instituições públicas deve ser oferecido no horário regular de aula dos alunos. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 08, grifos nossos).

Evidencia-se, nos artigos citados, que em Mato Grosso do Sul, uma vez que a comunidade escolar tenha optado pela Língua Espanhola, tanto os alunos do Ensino Fundamental quanto os do Ensino Médio devem matricular-se obrigatoriamente. Outro dado fundamental é que as aulas de Espanhol não podem ocorrer fora do turno regular.

Enfatiza-se que não existem ainda levantamentos estatísticos sobre o processo de implementação da Lei nº 11.161/2005 em Mato Grosso do Sul, a exemplo do que acontece também em nível nacional. O que se tem de concreto é apenas uma lista das escolas em que a língua espanhola está sendo ofertada.

Seguem, na seção seguinte, alguns comentários e dados da pesquisa realizada, em 2013, nas escolas públicas urbanas de Anastácio e Aquidauana.

4 DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS DA PESQUISA

Dos catorze estabelecimentos estaduais de ensino envolvidos na pesquisa, sete confirmaram a oferta da disciplina de Língua Espanhola no Ensino Médio, três em Anastácio e quatro em Aquidauana, ou seja, 50% das escolas públicas urbanas⁴.

Entretanto, no caso do Ensino Fundamental, a realidade é outra, pois apenas duas escolas dispõem da língua espanhola em seus currículos, uma em Anastácio e outra em Aquidauana. Acredita-se que o número reduzido se justifica pela não obrigatoriedade da implementação na grade do Ensino fundamental.

Ao indagar sobre o motivo da implementação do espanhol, constatou-se que apenas uma das escolas iniciou a oferta ainda em 2006, por solicitação da comunidade escolar. As demais, cuja inserção da nova disciplina ocorreu no período de 2009 a 2013, justificam o fato pelo cumprimento da lei 11.161/2005.

A justificativa dada pelas escolas que ainda não incluíram em sua grade

⁴ A lista das escolas que já inseriram a língua espanhola em seus currículos consta no Apêndice B.

curricular o ensino de língua espanhola é a preferência pela língua inglesa. Observou-se que o ensino do Inglês continua em evidência, apesar de que aos poucos se abre um espaço a mais para o espanhol. Se for levada em conta a trajetória do ensino da língua inglesa no Brasil, fica mais fácil entender a dificuldade para inserir uma nova língua estrangeira nos currículos das escolas brasileiras. Paraquett (2009, p. 127) afirma que “durante o século XX, a presença do espanhol nas escolas brasileiras se modificou significativamente, mas isso não garantiu que nos encontrássemos em situação similar à dos especialistas em inglês”.

Porém, o que se notou neste estudo é que o espanhol vem ampliando seu espaço dia a dia, e isto provavelmente ocorre mais rapidamente em alguns lugares em função da situação geográfica, sendo essa a situação das cidades do Mato Grosso do Sul, localizadas em região de fronteira com o Paraguai e Bolívia, países hispano falantes. Sobre o tema, Dalinghaus (2006) pontua que:

La principal justificativa para la enseñanza del español en nuestra región es, con seguridad, la existencia del Mercosur. Con el proceso de la globalización, la tendencia es la aproximación cada vez mayor de los pueblos. Si no se sabe hablar el idioma del otro país integrado, se queda casi imposible la negociación. La falta de entendimiento en la comunicación verbal o escrita puede resultar en grandes pérdidas en los negocios. Así, cada vez más se vuelve necesario buscar nuevos conocimientos en la lengua de Cervantes, idioma oficial en los países que, así como el Brasil, integran el MERCOSUR – Mercado Común del Conesul. (DALINGHAUS, 2006, p. 11).

Em outras palavras, a questão comercial também é influenciada pelo conhecimento das línguas em contato. É necessário reconhecer, portanto, a importância do tratado do MERCOSUL no processo de ensino do Espanhol, especialmente em regiões fronteiriças.

Outro dado a ser considerado é que as escolas estaduais urbanas de Anastácio e Aquidauana ofertam duas horas aula de Espanhol por semana em turno normal, conforme determina o Conselho Estadual de Educação (2007, p. 01) em seu artigo 4º: “O ensino de língua Espanhola nas instituições públicas deve ser oferecido no horário regular de aula dos alunos.”.

Ressalta-se que em uma das questões da pesquisa em que se procurou saber se as escolas incentivavam seus professores de língua estrangeira a participarem de cursos de aperfeiçoamento, todos responderam positivamente. .

Observou-se também que na questão discursiva que tratou de sugestões para o

estágio, apenas duas escolas responderam, e suas respostas foram as seguintes: “Que seja revista a carga horária do estágio de regência, pois o mesmo coincide com as avaliações bimestrais e avaliações de larga escala, dificultando assim o trabalho do professor”. “Gostaria da participação ativa em relação a projetos.”.

Confirma-se, assim, algo que já se havia evidenciado durante a experiência nas diferentes fases do estágio docente de Língua Espanhola, ou seja, essas dificuldade apontadas realmente existem, sendo a principal delas a sugestão para que o período de estágio nas escolas seja repensado. Contudo, o total de horas exigido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) precisa ser cumprido e uma alternativa que poderia resolver, pelo menos em parte a situação, seria a execução de projetos em que os estagiários pudessem demonstrar, na prática, o que aprenderam durante as aulas de Língua Espanhola e outras disciplinas afins. Foi pensando nas complexidades do estágio que, ao final do questionário, abriu-se um espaço para possíveis sugestões. Evidenciou-se, por meio das sugestões dadas, que todas as escolas, inclusive as que ainda não oferecem o espanhol como Língua Estrangeira, têm interesse em projetos com a UFMS que envolvam a língua espanhola. Isto demonstra, a nosso ver, que existe um consenso em relação à importância do idioma.

5 PALAVRAS FINAIS

Objetivou-se, por meio deste artigo, refletir sobre a Lei Federal 11.161/2005 e mostrar como está o processo de implementação da disciplina de língua espanhola em Mato Grosso do Sul, focando as escolas públicas urbanas das cidades vizinhas, Aquidauana e Anastácio.

Ao término desta reflexão, pode-se dizer que o percentual constatado em relação à implementação de língua espanhola nas escolas pesquisadas, isto é, 50%, está muito aquém do esperado, considerando-se o prazo previsto para a implementação da disciplina em todas as escolas públicas, especialmente no Ensino Médio. No entanto, dadas as dificuldades relatadas neste artigo e considerando o interesse demonstrado pelos diretores e coordenadores das escolas em projetos direcionados ao ensino do espanhol, as perspectivas para o futuro parecem promissoras.

O que preocupa é o fato de que somente 20% das escolas pesquisadas em 2013 oferecia a disciplina de língua espanhola como língua estrangeira no Ensino

Fundamental. Este é um dado preocupante, especialmente quando se pensa nos inúmeros professores habilitados, já formados pelos Cursos de Letras, que têm expectativa de exercer a profissão como professores de espanhol. Deve-se levar em conta também a situação geográfica de Mato Grosso do Sul, uma vez que deveria se priorizar o espanhol, considerando a interação do Estado com os países vizinhos, Paraguai e Bolívia.

Quanto ao período de inserção da nova disciplina, constatou-se certo atraso, ou seja, as implementações ocorreram no período de 2009 a 2013. Apenas uma das escolas pesquisadas inseriu a Língua Espanhola em 2006, por solicitação da comunidade escolar e não apenas por cumprimento à lei.

Um dado importante a ressaltar é que as escolas que não ofertavam a língua espanhola, em 2013, como disciplina atribuíram o fato à escolha da comunidade escolar, que teria optado pela língua inglesa. Acredita-se que, em parte, esta preferência se deve ao *status* já consagrado ao inglês e, por outro, pelo preconceito ainda existente em relação ao espanhol ou castelhano. A própria associação da língua aos países vizinhos já é um fator preconceituoso, pois seguidamente se ouve expressões como as registradas em sala de aula e coletadas em pesquisa anterior, em Dalinghaus (2009): “não quero aprender o castelhano, essa língua do Paraguai...” ou “quero aprender o espanhol da Espanha que é mais bonito”. Isso demonstra falta de conscientização e conhecimento da própria história e fatores culturais desta língua por parte dos alunos que, embora vivam em uma região que está próxima da fronteira com países de língua espanhola, ainda desconhecem o fato de que não há diferença em aprender ou ensinar castelhano ou espanhol, pois se, simplesmente, de uma questão de nomenclatura, em cujos detalhes não se entrará aqui para não sair do foco principal do artigo.

Pretende-se deixar claro, no entanto, que não se tem um posicionamento contrário ao ensino de língua inglesa, ao contrário, pensa-se que as duas línguas estrangeiras merecem seu espaço e, por isso, as escolas deveriam contemplar em seus currículos as duas disciplinas. Acredita-se que, tanto uma quanto a outra são importantes para ampliar conhecimentos e, consequentemente, fazer a conexão com o mundo, ampliando horizontes.

Ficou evidente, neste estudo, que o ensino de espanhol, desde a sua implementação da lei 11.161/2005, vem ganhando espaço nas escolas públicas nas duas cidades envolvidas. Sugere-se a realização de palestras e encontros de conscientização, bem como, a realização de projetos em parcerias com escolas e universidades, para que

os alunos tenham um primeiro contato com a língua e, assim, se consiga amenizar o preconceito e aguçar o interesse pelo aprendizado do espanhol. Acredita-se que dessa forma e com um pouco mais de incentivo, o quadro atual pode ser mudado, principalmente no Ensino Fundamental.

Para findar, se conclui que é fulcral continuar pesquisando o tema, pois o levantamento de dados concretos pode levar os governantes a atitudes imediatas para reverter o quadro. Conscientes da nossa pequena contribuição, por meio dos dados apresentados, é oportuno lembrar que esta investigação é apenas o começo de um trabalho que deve ter continuidade na UFMS e, certamente, em outras Instituições de Ensino. Faz-se necessário o levantamento constante de dados, no intuito de melhorar e expandir o ensino de língua espanhola em nossa região, em nosso Estado e, consequentemente, em nosso país.

CASANATTO, Maura Rodrigues Alves; DALINGHAUS, Ione Vier. Uma reflexão sobre a implementação da língua espanhola em escolas de Mato Grosso do Sul. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 1, p. 152-164, nov. 2014.

**UNA REFLEXIÓN SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LENGUA
ESPAÑOLA EN ESCUELAS DE “MATO GROSSO DO SUL”**

RESUMEN

En este artículo, se suscita una reflexión sobre la Ley Federal N° 11.161/2005 que trata de la implementación de la asignatura de lengua española en las escuelas brasileñas. Aprobada en 2005, la ley estableció un plazo de cinco años para la inserción de la disciplina en la Enseñanza Secundaria y siete años para la Enseñanza Primaria. Sin embargo, por falta de datos estadísticos sobre su implementación, se realizó, en 2013, un Trabajo de Conclusión de Curso (TCC), cuyas informaciones principales serán presentadas en este artículo. El estudio focalizó las escuelas públicas estatales urbanas de Aquidauana y Anastácio, con la finalidad de saber sobre las circunstancias de inserción del español en los currículos para identificar posibles barreras que podrían impedir el cumplimiento de la ley. Además de eso, el artículo trae algunas informaciones sobre el histórico del Español en las escuelas brasileñas y sugiere algunas alternativas para motivar las escuelas que todavía no ofrecen el español como lengua extranjera. Los datos analizados revelan que 50% de las escuelas pesquisadas ya incluyeron la nueva disciplina en la Enseñanza Secundaria. Se constató, sin embargo, que, en la Enseñanza Primaria, el número de escuelas que ofrecen la asignatura aún es bastante reducido. Entre los teóricos consultados están Rodrigues (2009), Celada (2002) y el propio Consejo de Educación de “Mato Grosso do Sul”. (2007).

Palabras clave: Enseñanza/aprendizaje. Lengua española. Legislación.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (Coord.). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de educação básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro:** uma língua singularmente estrangeira. 2002. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002. Disponível em: <http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

DALINGHAUS, Ione Vier. *Análisis de errores en el uso de las preposiciones “a, de, con, en, por,”*. 2006. Monografia (Especialização em Língua e Literatura de Expressão Hispânica). Universidade para o Desenvolvimento do Pantanal, Ponta Porã, 2006.

DALINGHAUS, Ione Vier. **Alunos brasiguaios em escola de fronteira Brasil/Paraguai:** um estudo linguístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

GONZÁLEZ, Neide Maia. *Políticas públicas y enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil: desafíos para implementación. Signo y Seña: El español en Brasil: Investigación, enseñanza, políticas*, Buenos Aires, n. 20, p. 21-32, jan. 2009. ISSN 0327-8956.

JUNGER, C. S. V. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e prática em sala de aula. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Brasília, v. 15, p. 27-46, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação (Coord.). **Deliberação CEE/MS Nº 8434, de 02de outubro de 2007.** Diário Oficial Eletrônico de Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande, 05 nov. 2007. n. 7.086, p. 8-10. [Online]. Disponível em:<http://www1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO7086_05_11_2007.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2013.

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Diálogos Interamericanos**, Niterói, n. 38, p. 123-137, 2009. [Online]. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. As línguas estrangeiras na legislação educacional

brasileira de 1942 a 2005. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Orgs.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. p. 23-35.

SYDOL, Marcela Chamee. **Unidade didática para professores de língua estrangeira moderna do Colégio Estadual Pedro Stelmachuk**: Ensino Fundamental e Médio. Paraná, 2009. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../2336>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário aplicado nas escolas

Solicita-se a contribuição da direção ou coordenação desta escola, no intuito de saber a real situação sobre a oferta da Língua Espanhola, como disciplina de língua estrangeira nas escolas públicas urbanas.

NOME DA ESCOLA: _____
MUNICÍPIO: _____

1. A língua espanhola é ofertada por esta escola?

No Ensino Fundamental () Sim () Não
No Ensino Médio () Sim () Não

2. Em caso positivo, qual o fator preponderante para a implementação desta língua estrangeira e desde quando está sendo oferecida?

- a) Em cumprimento à Lei 11.161/2005 Ano: _____
- b) Preferência da comunidade escolar
- c) Exigência dos alunos
- d) Outro. (qual?) _____

3. Caso não tenha sido feita ainda a implementação, ou esta tenha ocorrido somente em 2013, qual o motivo ou os motivos que dificultaram?

- a) Falta de professores habilitados
- b) Falta de interesse da comunidade escolar
- c) Falta de espaço físico
- d) Houve preferência pela língua inglesa

4. Quantas horas/aula são oferecidas por semana?

- a) Ensino médio: uma duas três ou mais;
- b) Ensino fundamental: uma duas três ou mais;
- c) Outra situação: _____

5. As aulas de língua espanhola são oferecidas:

- a) em horário de aula. b) no contra turno c) outros

6. Sua escola tem interesse em algum projeto de língua espanhola em parceria com a UFMS?
a) sim b) não

7. A escola incentiva e apoia os professores de língua estrangeira a frequentar cursos de aperfeiçoamento?
a) sim b) não

8. Como a escola analisa a presença dos estagiários da UFMS nas aulas de língua espanhola?
a) de forma positiva b) de forma negativa c) indiferente

9. Alguma sugestão para o estágio? _____

Agradecemos a sua contribuição!

APÊNDICE B – Escolas que oferecem a disciplina Língua Espanhola nas cidades de Aquidauana e Anastácio.

Nome das escolas	Nível	Cidade
E. E. Carlos Drummond de Andrade	Ensino Médio	Anastácio
E. E. Dep. Carlos de Souza Medeiros	Ensino fundamental e Médio	Anastácio
E. E. Maria Correa Dias	Ensino Médio	Anastácio
E. E. Cândido Mariano	Ensino Médio	Aquidauana
E. E. Cel. José A. Ribeiro (CEJAR)	Ensino Médio	Aquidauana
E. E. Prof. ^a Dóris Mendes Trindade	Ensino Médio	Aquidauana
E. E. Prof. ^a Marly Russo Rodrigues	Ensino Fundamental e Médio	Aquidauana

*Recebido em 12 de junho de 2014.
Aprovado em 30 de junho de 2014.*

Poemas



LATA QUE NÃO TEM

Guilhermino Honório Cotta, pseudônimo de Willian Isaias Carvalho SOUZA¹

Não tem nada na lata.

Na lata tem sardinha.

Tem nada na lata!

Nada... é nada!?

Se não tem nada,

Tem alguma coisa na lata.

A lata... Tem nada!?

A lata tem metal.

Tem alumínio.

Na lata... Tem nada!

Tem pé de moleque chutando.

Tem pé de bêbado tropeçando.

Tem pé de catador pisando.

Lata amassada cabe mais no saco de lata do catador,

Que agora fareja o chão com o olho noutras latas.

Lata é encontro de lá com ta.

L – A LA, T – A TA,

Tudo junto é lata.

Lata mais ido é latido

Irritante de cachorro miúdo

¹ Aluno do Mestrado em Estudos de Linguagens da UFMS. O poema ganhou o quarto lugar do concurso de poesia da 26ª Noite Nacional da Poesia, ocorrido em 06 de junho de 2014, em Campo Grande/MS, e também ganhou o prêmio de melhor declamação na noite de entrega dos prêmios.

De dono cansado que grita:

Não lata! Cachorro latão!!!

Cachorro que late também é latedor.

Cachorro deixa de ir ao supermercado comprar lata por que não é pra latir?

Se passa o carteiro,

Aí é latido na lata,

Faz eco.

Lata é imperativo pra latir.

Não tem nada na lata!

E lata cheia é outra coisa,

É redonda, é cilíndrica, é garbosa...

É lata na mão.

É lata no beiço.

É lata gelada que escorre.

É beijo de língua na lata.

Lata que só tem nada,

É uma coisa só,

É lata pra catador.

Lata que catador não viu

É lata só.

Lata que pé de moleque não viu

É só lata.

Lata que pé de bêbado viu

Só é lata.

Lata só é só lata!

Lata, que só tem nada, não é só lata só.

É lata que é nada.

É lata que lá tinha.

Recebido em julho de 2014.

Aprovado em agosto de 2014.

O EDITOR LIGANDO, AQUI, AGORA

[soneto]

Rafael Fava BELÚZIO¹

O editor ligando, aqui, agora.
A Musa, morta, não me sopra nada.
A redação fechando sem coluna.
Inspiração? Ausente. Não? Calada.

Últimos quinze dias fiz um texto.
Em Carangola, mas também Beagá.
Alguma bruma entre dois vazios.
Eu joguei fora, foi pro lixo, lá...

Versos heroicos entre versos sáficos. Crônica reles entre metro puro. Rima cruzada entre prosa branca.

O editor cobrando texto a juro.
Lá na lixeira busco o tal soneto.
Camões e Braga não lerão meu furo.

*Recebido em julho de 2014.
Aprovado em agosto de 2014.*

¹ Graduado em Letras/UFV. Mestre em Estudos Literários/UFMG. Atualmente, é professor do Cefet/MG (Belo Horizonte), da Escola Servita Regina Pacis (Carangola/MG) e cronista do Jornal da Cidade, de (Carangola/MG).

Diretrizes para autor(es)



DIRETRIZES PARA AUTOR(ES)

Serão aceitos artigo, resenhas, poemas e contos que apresentem contribuição inédita, acrescentem saberes à área, não violem os direitos autorais e humanos e estejam em conformidade com as regras especificadas para esta revista, conforme diretrizes a seguir:

Regras de formatação¹ para submissão do artigo

As regras de apresentação são baseadas nas regras gerais apresentadas pelas ABNT NBR 6021:2003 – Publicação periódica científica; ABNT NBR 6022:2003 – Artigo em publicação periódica; ABNT NBR 6023:2002 – Referências; ABNT NBR 6024:2012 – Numeração progressiva; ABNT NBR 6028:2003 – Resumo; ABNT NBR 10520:2002 – Citações; e, Normas Tabular IBGE 1993.

Formato da página: Serão aceitos apenas textos digitados em cor preta (sendo permitido utilizar cores somente nas ilustrações), impresso em papel A4 branco, no formato (21 cm x 29,7 cm), orientação retrato.

Margens da página: todas as margens serão de 3 cm.

Tipo e tamanho da letra: No decorrer do texto, as letras deverão ter tamanho doze (12), fonte *Times New Roman* com estilo normal. Para citações acima de três linhas, notas de rodapé, fonte e legendas de ilustrações (quadro, figuras, tabelas), documentos e/ou textos dos apêndices e/ou anexos, as letras deverão ter tamanho dez (10). Em caso de palavras em outro idioma, utilizar fonte *Times New Roman* em estilo itálico. Já para palavras em destaque e títulos de ilustrações (quadro, figuras, tabelas), utilizar fonte *Times New Roman* em estilo negrito.

Espaçamento: O texto será digitado utilizando o espaçamento 1,5 entre as linhas, exceto em caso de citações acima de três linhas; título, fonte e legendas de ilustrações (quadro, figuras, tabelas), notas de rodapé e referência do próprio trabalho, documentos e/ou textos dos apêndices e/ou anexos que serão em espaço 1,0 (simples) entre linhas. Para as referências utilizadas no desenvolvimento do trabalho, em especial, será utilizado espaço 1,0 (simples) entre linhas, com um espaço entre elas.

Paragrafação: Utiliza-se parágrafo de 1,25 cm, ou seja, com recuo especial na primeira linha, justificada, com espaçamento 1,5 entre linhas e com um espaço 1,5 entre parágrafos. Em caso de citação acima de 3 (três) linhas, utiliza-se parágrafo recuado à esquerda, 4 cm e justificado.

Paginação: não há necessidade de paginação.

¹ As regras de formatação foram elaboradas por Janaína Zaidan e Maria José Celestino Medrado, a partir de adaptação do livro **Guia básico sobre normalização de trabalhos acadêmicos** (2013), e baseadas nas normas padrão da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para elaboração de periódicos e artigos.

Estrutura elementos textuais

Título: espaço de uma linha da margem superior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta (tudo em maiúsculo), cor preta (automática), centralizado, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas.

Subtítulo: na sequência do título, antecedido por dois pontos (:), fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo), cor preta (automática), centralizado, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas.

Autoria: espaço de uma linha do título, fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto primeira letra dos nomes e o sobrenome que deverá ser todo em maiúsculo), cor preta (automática), alinhada à direita, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas.

Nota de rodapé: inserir nota de rodapé após o último sobrenome, fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho dez (10), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto quando iniciar uma frase ou referir-se a nome próprio que deverá ser em maiúsculo) cor preta (automática), justificada e alinhada a partir da margem esquerda e seguindo sempre abaixo da primeira letra da nota ou frase anterior, sem espaço entre elas, espaço 1,0 cm entre linhas (simples). Deverá constar titulação, instituição profissional atual e e-mail.

Resumo: o resumo na língua vernácula é um elemento obrigatório que deverá ressaltar quais são os objetivos, a metodologia utilizada, os resultados aferidos e a conclusão do trabalho. Deverá ter no mínimo 100 palavras e, no máximo, 250. **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta (tudo em maiúsculo), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas. **Texto:** abaixo do título, fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto inicio das frases), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, sem recuo e parágrafo, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

Palavras-chave: inserir após o resumo, com espaço de uma linha, acrescidas de dois pontos e seguidas de três palavras, separadas entre si por um ponto e finalizadas com um ponto. Na sequência do título, antecedidas por dois pontos (:), fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto inicio das palavras), cor preta (automática), alinhadas à direita e justificadas, sem recuo, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

Texto: fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto primeira letra dos nomes e inicio de frases), cor preta (automática), justificado, recuo na primeira linha de 1,25 cm, espaço 1,5 cm entre linhas (Exceto quando for citação acima de 3 linhas). Observando que o **artigo** deve ter, no mínimo, dez e, no máximo, quinze laudas. Já a **resenha** deve ter, no mínimo, cinco e, no máximo, oito laudas; devendo seguir as mesmas orientações do artigo no que diz respeito à sua apresentação. Sobre os **textos de criação literária**, os contos não devem ultrapassar oito laudas, e os poemas são de livre expressão.

Títulos dos elementos textuais: os indicativos numéricos precederão os títulos dos elementos textuais – introdução, desenvolvimento e conclusão – com um espaço de caractere entre eles, sendo utilizados números em algarismo arábicos, observando sempre a seguinte ordem: **primeira seção:** numeral, um espaço de caractere seguido do título escrito em caixa-alta, fonte Times com estilo negrito, tamanho doze, com espaçamento de 1,5 entre linhas. Caso tenha mais de uma linha, esta deverá ser alinhada conforme a primeira letra, com um espaço entre linhas de 1,5 do texto que o sucede; **segunda seção:** numeral, um ponto, numeral (observando a sequência), um espaço de caractere seguido do título escrito em caixa-baixa, fonte Times com estilo negrito, tamanho doze, com espaçamento de 1,5 entre linhas. Caso tenha mais de uma linha, esta deverá ser alinhada conforme a primeira letra, com um espaço entre linhas de 1,5 cm do texto que o sucede; **terceira seção:** numeral, um ponto, numeral, um ponto, numeral (observando a sequência), um espaço de caractere seguido do título escrito em caixa-baixa, fonte Arial com estilos negrito e itálico, tamanho doze, com espaçamento de 1,5 entre linhas. Caso tenha mais de uma linha, esta deverá ser alinhada conforme a primeira letra, com um espaço entre linhas de 1,5 cm do texto que o sucede.

Citações textuais conforme ABNT NBR 10520:2002: o sobrenome aparece apenas com a primeira letra em maiúscula. Ex.: Fonseca (2011, p. 45), ou com todas as letras maiúsculas. Ex.: (FONSECA, 2011, p. 45). As citações com até 3 linhas deverão se apresentar dentro do corpo do texto, entre aspas duplas, sem uso de itálico, exceto quando for escrita em outro idioma. Já as citações com mais de 3 linhas deverão ser destacadas do texto, com recuo de 4 cm em relação à margem, sem aspas, tamanho 10, espaço simples, alinhamento justificado.

Estrutura elementos pós-textuais

Resumo em inglês ou espanhol: o resumo na língua estrangeira é um elemento obrigatório que consiste na tradução do resumo em língua vernácula para a língua inglesa (*abstract*) ou espanhola (*resumem*). As mesmas informações presentes no resumo em língua portuguesa deverão constar no resumo em língua estrangeira. Deverá ter no mínimo 100 palavras e, no máximo, 250. **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta (tudo em maiúsculo), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas. **Texto:** abaixo do título, fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto inicio das frases), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, sem recuo e parágrafo, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

Palavras-chave em inglês ou espanhol: as palavras-chave (*Keywords* e/ou *palabras claves*) deverão ser as mesmas utilizadas anteriormente em língua vernácula, traduzidas para a língua inglesa ou espanhola inseridas após o resumo (*abstract* e/ou *résumen*), com espaço de uma linha, acrescidas de dois pontos e seguidas de três palavras, separadas entre si por um ponto e finalizadas com um ponto. **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, sem recuo, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas. **Texto:** na sequência do título, antecedido por dois pontos (:), fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto inicio das palavras), cor preta (automática), alinhado à direita e

justificado, sem recuo, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

Referências (bibliográficas): apresentadas ao final do texto, de acordo com as normas da ABNT NBR 6023:2002. **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta (tudo em maiúsculo), cor preta (automática), centralizada, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas. Deverão estar listadas em ordem alfabética com um espaço 1,0 cm (simples) entre linhas e com espaço 1,0 cm (simples) entre cada referência. Seguem alguns exemplos:

Livro:

ELHART, D. et al. **Princípios científicos da enfermagem.** 8. ed. Lisboa: Livros Técnicos e Científicos, 1993.

Capítulo de livro:

BITAR, O. Y.; ORTEGA, R. D. E. Gestão ambiental. In: OLIVEIRA, A. M. de; BRITO, S. N. A. de. **Geologia de engenharia.** São Paulo: ABGE, 1998. p. 499-508.

Artigo em periódico:

NOLASCO, E. C. A pobreza é feia e promíscua. **Revista Cerrados**, Brasília, n. 21, p. 47-59, 2006.

Documentos avulsos eletrônicos:

CAMPOS, H. de. **Uma leminskiada barrocodelica.** [Online]. Disponível em: <www.planeta.terra.com.br/arte/PopBox/Kamiquase/ensaios.htm>. Acesso em: 08 maio 2007.

Livro em meio eletrônico:

MEDRADO, Maria José Celestino. **Guia básico sobre normalização de trabalhos acadêmicos.** Elaboração de Maria José Celestino Medrado; Colaboração e revisão de Janaína Zaidan Bicalho Fonseca. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2013. 54 p. Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=0B--KFYh4gGDIUHIsVU9SSXZzeDg&authuser=0>>. Acesso em: 15 out. 2014.

Revista (periódico) em meio eletrônico:

REVISTA PRIMEIRA ESCRITA. Aquidauana UFMS/CPAQ: 2014-. ano 1, n. 1, p. 1-176, 2014.

Trabalho de conclusão de curso, tese e/ou dissertação:

ZAIDAN-FONSECA, J. B. **O processo de didatização dos gêneros discursivos em práticas de ensino de língua portuguesa:** um diálogo entre a aula e o livro didático. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

Apêndice(s): são documentos e/ou textos elaborados pelo autor que servem como prova de pesquisa e deverão ser apresentados após as referências utilizadas no trabalho. **Título** espaço de uma linha da linha anterior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta (tudo em maiúsculo), cor preta (automática), centralizada, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas. **Texto:** espaço de uma linha do título, fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho dez (10), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto

primeira letra dos nomes e o sobrenome que deverá ser todo em maiúsculo), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, sem recuo, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

Anexo(s): são documentos e/ou textos que fundamentam a pesquisa e deverão ser apresentados após os apêndices (se houver). **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta (tudo em maiúsculo), cor preta (automática), centralizado, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas. **Texto:** espaço de uma linha do título, fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho dez (10), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto primeira letra dos nomes e o sobrenome que deverá ser todo em maiúsculo), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, sem recuo, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

Envio dos originais: os textos devem ser enviados por e-mail, em dois arquivos diferentes, em formato Microsoft Word (*doc.* ou *docx.*). O primeiro contendo identificação (nome do autor, instituição de vínculo e e-mail, em nota de rodapé); o segundo, sem identificação de autoria.

Endereço de e-mail para envio dos trabalhos: primeiraescrita@gmail.com

Assunto: Artigo, Resenha, Poemas, Poesias Revista Primeira Escrita.

REVISTA Primeira Escrita
Curso de Letras

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ
Praça Nossa Senhora da Conceição, 163.
Centro - CEP: 79200-000
Aquidauana/ MS
Telefone: +55 (67) 3241 0312
E-mail: primeiraescrita@gmail.com