

**LETRAS (IM)PERTINENTES: A LITERATURA NA MILITÂNCIA
LIBERTÁRIA DE DOMINGOS RIBEIRO FILHO (RIO DE JANEIRO, 1900-1934)**

**Angela Maria Roberti Martins¹
UNIGRANRIO/ES-FAETEC**

Resumo: Esse trabalho é parte de um projeto de pesquisa, em fase inicial, que vem sendo realizado no Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas em interseção com os Cursos de História e de Letras da UNIGRANRIO. Sua proposta principal é perscrutar a trajetória política e intelectual do escritor libertário Domingos Ribeiro Filho (1875-1942) no Rio de Janeiro nas três primeiras décadas do século XX, refletindo sobre sua vida militante. A escolha desse escritor busca suprir uma lacuna existente nas áreas de História e de Literatura e se baseia no fato de que é possível perscrutar a militância anarquista a partir dos textos de ficção e discutir a posição ocupada pelo autor no cenário literário brasileiro. Nessa comunicação, iremos nos ater de forma mais flagrante na apresentação da proposta de pesquisa, nos encaminhamentos da investigação e nos resultados preliminares alcançados.

Palavras-chave: Anarquismo, Literatura, Militância, Rio de Janeiro.

Abstract: This article integrates the early stages of a research project, developed on the Graduate Program of Literary Studies and Human Sciences, a result from the joint efforts of the UNIGRANRIO Schools of History and Language/Literature. It aims primarily at [1] investigating the political and intellectual trajectory of the libertarian writer Domingos

¹ Angela Maria Roberti Martins é doutora em História e professora no Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas e no Curso de História da UNIGRANRIO, o qual atualmente coordena. Tem vínculo também com o Ensino Superior da FAETEC. A pesquisadora há anos vem pesquisando o campo da cultura no movimento anarquista no eixo Rio de Janeiro-São Paulo, entre o final do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, período de apogeu das ideias libertárias no país. As mais importantes dessas pesquisas foram desenvolvidas no âmbito da graduação, do mestrado e do doutoramento da pesquisadora, resultando em diversos textos, oportunamente apresentados nos mais destacados eventos na área de História. Como desdobramento dessas pesquisas, alguns artigos foram escritos e posteriormente publicados em cd's e anais de eventos, periódicos e recentemente no livro coletivo *História do anarquismo no Brasil*, volume 2. **E-mail:**

angelaroberti@uol.com.br

Ribeiro Filho (1875-1942) in Rio de Janeiro in the first three decades of the twentieth century, and at [2] thinking over the course of his militant life. The election of Ribeiro Filho as the object of this research fills an existing gap in both History and Literary Studies. It also testifies that fiction can supply sound grounds for investigating anarchist militancy and for discussing the position Ribeiro Filho occupied on the Brazilian literary scene. This text concentrates basically on the presentation of the research project, on the actions taken in the investigation, and on the preliminary results found.

Keyword: Anarchism, Literature, Militancy, Rio de Janeiro.

APRESENTAÇÃO

Ultimamente, minhas pesquisas voltam-se para a articulação entre História, Literatura e Anarquismo, mais especificamente sobre a dimensão política exercida por alguns escritores-militantes e sua produção literária no debate e na difusão das ideias libertárias no Rio de Janeiro nos primeiros anos de vida republicana. Minha contribuição para a Semana de Letras da UFRRJ, portanto, encaminha-se nessa direção, sendo dada através da apresentação da proposta de pesquisa que estamos desenvolvendo no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas da UNIGRANRIO e do relato dos resultados iniciais dessa experiência.²

Partindo da preocupação em consolidar um *locus* de discussão e de promoção de pesquisas que desenvolvam uma reflexão crítica e compartilhada entre História e Literatura é que vislumbramos a possibilidade desse trabalho, cujo propósito central é contribuir com as iniciativas que vêm ampliando a aproximação entre essas áreas diferentes do saber, sem, no entanto, ofuscar algumas de suas especificidades.

² Esse projeto envolve um exercício interdisciplinar entre História e Literatura e está sendo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas da UNIGRANRIO com a Professora Vera Lucia Teixeira Kauss, doutora em Letras, em Ciência da Literatura, em Literatura Comparada. Conta também com a participação de duas bolsistas de Iniciação Científica (CNPq): Viviane Antonio da Silva, aluna do Curso de História; e Lucilene Cuel de Oliveira, aluna do Curso de Letras, ambos da UNIGRANRIO.

O TEMA

A pesquisa que estamos desenvolvendo pretende perscrutar a trajetória política e intelectual do escritor libertário Domingos Ribeiro Filho (1875-1942) no Rio de Janeiro nas três primeiras décadas do século XX, refletindo sobre sua experiência como militante, escritor, jornalista e cronista. Para tanto, toma por fonte de investigação os textos que o autor produziu no período, materializados em romances, contos, crônicas e artigos, a fim de discutir sua contribuição no campo das ideias e das lutas nas quais se engajou.

O projeto proposto configura-se como um trabalho interdisciplinar entre História e Literatura que se apropria da obra literária "...como um problema histórico a ser explorado e analisado". (CHALHOUB, 1998. p. 7). A ideia, portanto, é historicizar a obra de Domingos Ribeiro Filho, de modo a inseri-la no movimento vivenciado pela sociedade, suas redes de interlocução, a arena das polêmicas e dos conflitos históricos e literários de sua época. (CHALHOUB, 1998. p. 7). Ao dar voz e vez às obras literárias de Domingos Ribeiro Filho, descortina-se, entre outros, a possibilidade de perscrutar a militância anarquista a partir dos textos de ficção e discutir a posição ocupada pelo autor no cenário literário brasileiro.

Nessa perspectiva, trata-se, então, de tomar a literatura como fonte para a História, "...como um inegável e recorrente testemunho de seu tempo" (PESAVENTO, 2006, p. 23), o qual permite a identificação e reflexão das questões em jogo numa determinada temporalidade, ao expressar formas de pensar e de agir. (PESAVENTO, 2006, p. 22-23). Além da temporalidade histórica que tem como contexto, de modo geral, um texto, literário ou não, traz em si uma ideologia que se pretende levar ao conhecimento dos leitores que integram a sociedade.

Logo, interrogar o texto literário é tomá-lo como verdadeiro campo de tensão, no qual se explicitam tanto as condições materiais de vida e os modos de viver quanto as ideias, as sensibilidades, os sonhos, as utopias, enfim, os projetos e as expectativas que o próprio viver comporta e enseja, muitas vezes dissimulando as contradições da trama histórica. Trata-se, também, da possibilidade de tomar "...o *não-acontecido* para recuperar o que aconteceu"! (PESAVENTO, 2006, p. 22). Ou seja, ao elaborar a trama e seus personagens, alguns dos quais identificados como anarquistas ou simpatizantes das ideias libertárias, Domingos Ribeiro Filho vale-se de uma criação literária que acaba emergindo como possibilidade dotada de credibilidade e significância. Ao retratar sensibilidades e posturas de comportamento por

meio do texto ficcional, permite-nos uma forma de aproximação com outra temporalidade histórica.

A PROBLEMATIZAÇÃO

Deriva dessa ideia central, a pretensão de investigar algumas questões mais específicas, como (i) de que literatura se está falando; (ii) quais as suas características; (iii) como o autor concebia sua arte; (iv) qual a sua sensibilidade estética; (v) que ideias defendeu; (vi) qual a repercussão social de sua arte; (vii) quais as correlações entre sua obra e sua militância política; (viii) em que sentido os temas e enredos de sua obra revestem-se de um caráter revolucionário.

Antes, porém, de seguir na direção de responder a tais questões, procuramos saber quem foi Domingo Ribeiro Filho. Como a maioria dos libertários dessa época, Ribeiro Filho, parece não ter deixado registros especificamente biográficos. São escassas as referências sobre sua trajetória de vida, mas relativamente densa sua obra e sua experiência libertária. Até o presente momento já se sabe, por exemplo, que Domingos Antonio Alves Ribeiro Filho nasceu em 16 de março de 1875 na cidade de Macaé, estado do Rio de Janeiro e faleceu em 06 de julho de 1942 na cidade do Rio de Janeiro. (SANTOS, 2007, p. 21).

Foi jornalista, escritor, cronista, funcionário público e militante anarquista. Foi um colaborador ativo e constante de diversas publicações anarquistas, tendo seus textos publicados em *A Guerra Social*, *A Vida*, *Na Barricada*, *Spártacus*, *A Plebe* e *Renascença* entre outras. Colaborou, ainda, na Revista *Careta* por mais de dez anos escrevendo crônicas que refletiam sua formação e convicção libertárias. (RODRIGUES, 1998, p. 17).

Escreveu para o *Boletim da Aliança Anarquista do Rio de Janeiro*, em abril de 1918, o texto *Um Programa Mínimo de Anarquia*. Foi secretário do semanário ilustrado *Avenida* e colaborador principal do semanário *A Estação Teatral*. (BARBOSA, 1952, p. 124).

Consta que tenha figurado entre os primeiros anarquistas do Brasil, formando ao lado de Curvelo de Mendonça, Fábio Luz, Elísio de Carvalho e Lima Barreto entre outros, um grupo de intelectuais inconformados e revoltados. (RODRIGUES, 1998, p. 15).³

Ribeiro Filho publicou vários romances: *Sê feliz!*, em 1903; *O Cravo Vermelho* no ano de 1907; *Vãs Torturas* em 1911; *Uma paixão de mulher*, sem data definida; e uma novela, *Miserere*, no ano de 1919. Assinava seus romances e artigos não só com o próprio nome,

³ O anarquismo parece ter congregado indivíduos oriundos de segmentos sociais diferenciados, muitos deles pertencentes aos grupos médios da população, incluindo os mais intelectualizados.

completo ou abreviado, como, por exemplo, D. Ribeiro Filho ou simplesmente DRF. Lançava mão, também, de pseudônimos como Dierres Effe e, curiosamente, Cecília Mariz, um nome feminino, invertendo a tendência da época, na qual, em geral, eram as mulheres que adotavam nomes masculinos.

Segundo Francisco de Assis Barbosa, o escritor em questão foi “...um misto de boêmio e revolucionário...”(1952, p. 124), que viveu na sociedade carioca no início do século XX, pertencendo aos quadros da Secretaria da Guerra, despontando como “romancista da nova literatura”; uma literatura de conteúdo social. (1952, p. 126). Ribeiro Filho dividia com Lima Barreto, seu amigo, não apenas o espaço de trabalho na Secretaria, mas a mesma roda, o *Esplendor dos Amanuenses*, e o mesmo ponto de encontro, o Café Papagaio, no qual “...est[avam] a palestrar, a discutir coisas graves e insolúveis. [...]”. (BARRETO, apud BARBOSA, 1952, p. 129-130).

Em alguns dos textos de Domingos Ribeiro Filho aos quais já tivemos acesso, podemos acompanhar a reflexão e divulgação que faz sobre determinadas ideias libertárias, no momento mesmo de formulação, constituição e organização dos movimentos operário e anarquista no Rio de Janeiro.⁴ À primeira vista, os personagens principais de seus romances podem ser tomados como espécies de modelos de como deve pensar e agir um anarquista, por exemplo, com relação ao casamento e a sua indissolubilidade, ou mesmo diante do adultério feminino, do amor livre e da livre união. A liberdade é o valor máximo que deve ser buscado e defendido mesmo contra os padrões sociais da época.

Considerando a abordagem preliminar feita em alguns textos de Domingos Ribeiro Filho, é possível pensar o conjunto de sua obra a partir de um sentido social e político; como verdadeiro lugar de embates de ideias, de crítica social e até mesmo de denúncia. Nessa perspectiva, uma necessidade se impõe: articular sua obra literária com a experiência anarquista no Rio de Janeiro daquele tempo, ou ao menos pensar a relação que Ribeiro Filho mantinha com tal experiência. Assim procedendo, também desvendar as possibilidades de compreensão e entendimento do movimento das ideias anarquistas no Rio de Janeiro a partir da literatura.

⁴ O anarquismo, nas suas ideias e ações, não pode ser tomado como um corpo único e invariável, uma vez que se projetava, no tempo e no espaço, de maneira bastante diversificada.

A RELEVÂNCIA

O interesse pelos textos de Ribeiro Filho nasceu da leitura de um artigo intitulado *Um livro que é uma exceção*, assinado por Astper, pseudônimo de Astrojildo Pereira, publicado no periódico anarquista *A Guerra Social*, em fevereiro de 1912. (A GUERRA SOCIAL, 1912, p. 4). Esse artigo, ao mesmo tempo em que divulgava o romance *Vãs Torturas*⁵, lançado em dezembro de 1911, apresentava uma crítica ácida aos protagonistas do cenário literário da época:

Mas efetivamente é uma exceção raríssima, o aparecimento dum livro são, sincero, nesta terra inundada pela livralhada caudalosa do orientalesco e sinistro sr. Coelho Neto, e onde pontifica, de ferula em punho, a critica vesga e migalheira de vários Zes Verissimos... (A GUERRA SOCIAL, 1912, p. 4).

Sobre o romance em questão, Astrojildo assim o definia:

...Vans Torturas destaca-se, nessa massa grossa de livros covardes, como uma obra excepcional, de páginas vibrantes, através das quais o autor vai dizendo corajosamente as verdades que sente e pensa, ora em brados de revolta, ora em hinos de esperança. Os paradoxos estalam, lapidares, sublinhando ironias sutis ou gargalhando escárnios demolidores. Há frases que zurzem o lombo do burguês como chibatadas flamejantes. Pensamentos têm, que são cânticos ardentes à carne gloriosa, à carne triunfante. Palavras, algumas que estouram como dinamites! (A GUERRA SOCIAL, 1912, p. 4).

Com relação a Ribeiro Filho, o articulista apresentava-o afirmando que “[era] um artista e um doutrinador. Serv[ia]-se da arte como de uma arma de combate social” e que seu romance “desmacara[va] e derroca[va] a burguesíssima e ignóbil indústria da membrana hímem.” (A GUERRA SOCIAL, 1912, p. 4).

As palavras de Astrojildo Pereira despertaram nossa atenção para diversos aspectos. Em primeiro lugar, a coragem e audácia de Ribeiro Filho em propor o rompimento da virgindade e o fim do casamento contratual e mercantil e propagar a instauração do amor livre

⁵ A grafia foi atualizada segundo os padrões atuais da Língua Portuguesa.

e da livre união, temas polêmicos na sociedade no início dos novecentos, mas debatidos abertamente pelo conjunto dos libertários quando se tratava de pensar e discutir uma *nova moral*.⁶

Para além da temática, a crítica ácida de Astrojildo Pereira dirigida aos escritores e críticos literários da época, despertou-nos no sentido de investigar mais detalhadamente a relação de Ribeiro Filho com a vida literária do seu tempo, tanto no que se refere à recepção de suas obras, quanto no que diz respeito aos recursos literários que utiliza.

A partir desse interesse inicial, começamos a verificar que existe uma escassez de estudos acerca da trajetória intelectual e política de Ribeiro Filho, bem como sobre sua produção literária, em ambas as áreas de conhecimento – História e Literatura. Constatamos, também, que se trata de um autor desconhecido do público e mesmo da crítica literária atual, que parece ignorar o escritor e sua obra.

Diante desse panorama, decidimos por pesquisar Domingos Ribeiro Filho e sua obra com o propósito de recuperar as contribuições do autor no campo das ideias e das lutas em que se engajou. Importa, também, mapear a crítica literária de seu tempo, que condenava a “literatura engajada”, silenciando-se perante autores e obras que feriam a harmonia do cânone. Consideramos que Ribeiro Filho é um autor instigante pelos temas que trata em suas obras, pelas novas ideias que difunde, direta ou indiretamente ligadas às relações entre homens e mulheres.

Nesse sentido, a pesquisa que estamos desenvolvendo justifica-se, antes de tudo, porque traduz a preocupação das pesquisadoras em procurar entender as relações possíveis entre História e Literatura, enfrentando o desafio de analisar textos literários que não foram considerados parte do cânone, sendo até hoje pouco conhecidos no meio acadêmico nacional e mesmo desconhecidos do público leitor.

Relegados ao esquecimento por apresentarem uma dimensão política que incorpora ideias revolucionárias à ficção, parece que os textos de Ribeiro Filho não foram bem aceitos, ou melhor, não tiveram o apoio das classes dominantes daquele momento histórico. As ideias “revolucionárias” expressas em seus textos causavam preocupação às classes privilegiadas, não sendo bem recepcionadas pela crítica literária, bem como por uma parte importante da sociedade.

⁶Desde 1907, quando publicou o romance *O cravo vermelho*, Domingos Ribeiro Filho vinha realizando o que denominava “estudos de uma moral”. Com *Vans Torturas*, em 1911, o autor continuou a série discutindo uma nova moral.

O primeiro exemplar da revista *Floreal* trouxe em suas páginas o conto de Domingos Ribeiro Filho intitulado *Dia de Amor*, em cuja nota de rodapé lia-se: “os dois primeiros capítulos deste conto foram publicados em duas edições domingueiras do Correio da Manhã que não continuou a publicação por tê-lo julgado imoral. [...]” [*Floreal*, 1907, p. 12].⁷

A nota revela que as questões sobre uma nova moral sexual, tão propaladas por Ribeiro Filho, eram incompreendidas e mesmo mal vistas pela sociedade.

Mesmo assim e até por isso, ao lermos seus escritos, verificamos que possuem valor tanto para os estudiosos de Literatura como de História. Isso, não só porque o escritor é pouco conhecido ou mesmo desconhecido, permanecendo encoberto por nomes como os de Euclides da Cunha, Olavo Bilac, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Aluísio de Azevedo, seus contemporâneos, mas também pelo que podem revelar sobre a experiência libertária no país e as transformações da sociedade brasileira no início do século XX, sobretudo no que diz respeito às questões morais que envolviam as relações entre homens e mulheres.

Dessa forma, nossa investigação busca preencher uma certa lacuna no conhecimento da experiência anarquista no Brasil ao promover um estudo mais sistemático e profundo da obra de Domingos Ribeiro Filho, tomada, nessa proposta, como lugar de articulação e propagação de ideias políticas e, ainda, como espaço de debates e tensões no momento mesmo que as ideias e as práticas anarquistas, no apogeu, atravessaram fronteiras, penetraram em outros países, inclusive no Brasil, e sustentaram a bandeira do proletariado emergente.

RESULTADOS PRELIMINARES

A direção seguida pelas professoras/pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas da UNIGRANRIO consiste na escolha da interdisciplinaridade como princípio mediador, confrontando-se com um duplo desafio: superar os obstáculos advindos das fronteiras da disciplinaridade e enfrentar o debate científico acerca da polêmica que a envolve. Por si só, essa disposição justifica nosso esforço e legitima nossa caminhada.

Convergente com essas considerações, em primeiro lugar, estamos efetuando um levantamento dos textos do escritor Domingos Ribeiro Filho que, por ter sido ignorado pela crítica da época, não publicou seus livros em quantidade razoável e, por isso, suas obras não são facilmente encontradas. Há informações, inclusive, de que um dos seus romances teria sido publicado na França por falta de editor.

⁷ *Floreal* foi lançada no Rio de Janeiro, em 25 de outubro de 1907, tendo Lima Barreto por diretor responsável.

Até o presente momento já identificamos um exemplar de *O cravo vermelho* na biblioteca do curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Quando lançado, em 1907, esse livro mereceu comentários críticos de Lima Barreto, que foram publicados na revista *Floreal*, uma “publicação bimensal de crítica e literatura”:

A livraria Luso-Brasileira, desta cidade, acaba de editar um romance de Domingos Ribeiro Filho — *O Cravo Vermelho*. É o primeiro de uma série de estudos sociais e morais, a que o autor denominou — Estudos de uma moral. [...] É um livro de idéias, angustiado por esse problema que as religiões e as filosofias, com os seus messias e utopistas, têm procurado resolver. [...] A mola interior do livro é aquela questão de todas as morais: o estabelecimento de uma regra para a nossa conduta à felicidade. Escrito com vigor, sem os arrebiques de estilo dessa nossa literatura de a propósito, o livro de Domingos merece ser lido por aqueles que não guiam as suas leituras pelas receitas de jornais. E o público, se o ler, terá nele um motivo de grande alegria intelectual, por ir encontrar entre nós um autor tão próprio e tão diferencial. (BARRETO, *Floreal*, 1907, p. 33-4).

A trama criada por Ribeiro Filho, trata, entre outros, de temas como o amor, o ciúme, o casamento, o adultério e o divórcio. A infidelidade feminina - tão controversa -, os crimes de paixão, a questão da honra, o amor livre e a livre união também permeiam a obra.

No trato dessas questões, a mensagem moral apresenta uma crítica aos princípios cristãos e aos valores burgueses que forjaram uma moral sexual repressiva assentada em regras afetivo-sexuais. Indiretamente, critica o casamento contratual monogâmico indissolúvel, legitimado pelo Estado e sacramentado pela Igreja, por ferir, entre outros, o princípio supremo da liberdade. Como disse Lima Barreto em sua crítica: “[...] Ele [o livro] todo, quando não é psicológico, é intelectual e doutrinário, destinado a nos dar opiniões e crenças, a rebater “certas infâmias que andam por aí. [...]” (BARRETO, *Floreal*, 1907, p. 33-34).

Enquanto libertário, Domingos Ribeiro Filho, com *O cravo vermelho*, alinhava-se ao lado daqueles que se diziam dispostos a lutar para a destruição da tradição misógina, das referências da moral cristã e dos padrões sexistas que definiam os modelos de feminino e de masculino, estabelecendo regras para as relações afetivas e sexuais.

Textos sobre a obra de Ribeiro Filho também estão sendo pesquisados em jornais e revistas da época em estudo, a exemplo da crítica de Lima Barreto quando do lançamento de *O cravo vermelho*, 1907.

Com os textos nas mãos, procederemos à análise dos mesmos, privilegiando sempre o olhar interdisciplinar proposto no projeto. Necessidade permanente será a de contextualizar os textos, observando os valores mais universais do momento histórico de sua elaboração. Acredita-se que a produção literária de Ribeiro Filho traga uma contribuição significativa sobre os movimentos da militância anarquista no Rio de Janeiro, bem como sobre sua posição de intérprete do contexto social brasileiro. Essa estratégia favorece a identificação e análise das opiniões e posições defendidas pelo autor, as quais, possivelmente, se encontram permeadas por um conjunto de valores, expressando uma determinada visão de mundo e defendendo certas ideias e formas de ação.

PALAVRAS FINAIS

Acredita-se, ainda, na possibilidade de a pesquisa trazer reconhecimento e valorização à obra de Domingos Ribeiro Filho e sua contribuição à vida literária do Brasil. O fato de um texto literário apresentar personagens ligadas a determinado pensamento político em expansão na época e que tenham atitudes consoantes com esse novo ideal, distanciando-se das práticas e pensamentos vigentes nas classes dominantes de então, não o torna inferior aos textos considerados canônicos. Afinal, pelos textos literários a que tivemos acesso até então, podemos afirmar que são bastante interessantes não apenas pelo olhar da Literatura, mas o são também para os que estudam o processo histórico, que se revela e se insinua nesses por entre suas linhas e páginas. (PESAVENTO, 2006, p. 22-23).

“Descobrimos” Domingos Ribeiro Filho ; e agora estamos descortinando sua obra para fazê-los sair da sua invisibilidade.

A) Fontes

1. Livros

BARRETO, Lima. **Impressões de leitura**. *Crítica*. São Paulo, Brasiliense, 1956.

RIBEIRO FILHO, Domingos. **O cravo vermelho**. Romance. Rio de Janeiro: Liv. Luso-Brasileira, 1907.

2. Periódicos

Floreal (1907)

A Guerra Social (1911-1912)

B) Bibliografia

BARBOSA, Francisco de Assis. **A vida de Lima Barreto**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1952. p. 124.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1987.

BROCA, Brito. **A vida literária no Brasil – 1900**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

CAVALCANTI, Jardel. **Os anarquistas e a questão da moral**. São Paulo: Cone Sul, 1997.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (org.). **A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

COUTINHO, Afrânio; SOUSA, J. Galante de. **Enciclopédia de literatura brasileira**. São Paulo: Global; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Academia Brasileira de Letras, 2001: 2v.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e literatura: uma velha-nova história. In.: COSTA, Cléria Botelho da; MACHADO, Maria Clara Tomaz. (org.) **História e literatura: identidades e fronteiras**. Uberlândia: EDUFU, 2006.

PRADO, Antonio Arnoni; HARDMAN, Francisco Foot. **Contos anarquistas: antologia da prosa libertária no Brasil (1901-1935)**. São Paulo; Brasiliense, 1985.

SANTOS, André Luiz. **Caminhos de alguns ficcionistas brasileiros após as ‘Impressões de leitura’ de Lima Barreto**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, SINTAXE E SENTIDO EM TEXTOS HUMORÍSTICOS

Ângela Marina Bravin (orientadora)

Igor Peron Xavier Zimerer

Márcia Freitas Rios

Raisa Braul Rodrigues

Ricardo Vinícius de Lima Souza

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar o uso do objeto direto anafórico em textos humorísticos para investigar a relação entre humor e essa categoria sintática, que pode, no português brasileiro, realizar-se por meio de um clítico acusativo, do pronome lexical, do objeto direto nulo e por um SN anafórico (cf. DUARTE, 1996; AVERBUG, 2000) Para a pesquisa, foram analisadas piadas, charges e frases humorísticas, nas quais se destacam particularidades em relação ao emprego dessas categorias (como incidência, atuação no humor, estrutura sintática e etc.). O estudo também se volta para o ensino, na medida em que os recursos linguísticos dos textos aqui abordados revelam certos dados do funcionamento da língua, no que diz respeito à sintaxe e sentido, que são pertinentes ao trabalho em sala de aula. Por isso, este artigo propõe a utilização de textos humorísticos como ferramenta aliada ao ensino da sintaxe no Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa do Grupo ESAELP (Estudos Sociolinguísticos Aplicados ao Ensino de Língua Portuguesa), da UFRRJ.

Palavras-chave: Variação; Sintaxe; Humor; Ensino

Abstract: This study aims to examine the use of anaphoric direct object in humorous texts to investigate the relationship between humor and this syntactic category, which may, in Brazilian Portuguese, be carried out by an accusative clitic, lexical pronoun, direct null object and by a NP anaphoric (DUARTE, 1996; AVERBUG, 2000) For the research, analyzed jokes, cartoons and humorous phrases, which highlight particularities in relation to application of these categories (such as incidence, performance in the humor syntactic structure and so on.). The study also looks to education, to the extent that the linguistic resources of the texts discussed here show some data from the operation of language, with regard to syntax and meaning that are relevant to the work in the classroom. Therefore, this

article proposes the use of humorous texts as a tool combined with the teaching of syntax in school. This is a research of the group ESAELP (Sociolinguistic Studies Applied to the Teaching of Portuguese Language), of the UFRRJ.

Keywords: Variation; Syntax; Humor; Teaching

1 Introdução

Possenti (2010) mostra que, de certa forma, não há novidades no que se refere ao texto humorístico. Parece que tudo já foi explorado a não ser pela proposta do autor de caracterizá-lo como um campo em “que se praticam gêneros numerosos, da comédia à charge, passando pelas “crônicas” e narrativas, histórias em quadrinhos ...”(2010, p. 175), alcançando até mesmo os tratados, ensaios, a Bíblia e os romances. Neste trabalho, parte-se da hipótese de que há, ainda, o que investigar no texto humorístico: o uso do objeto direto anafórico, sobretudo o do objeto nulo, que, pressupõe-se aqui, consiste num dos fatores a instaurar o humor em charges, piadas e frases. Este artigo está assim organizado: na seção dois (2), apresenta-se o conceito de humor considerado na análise, bem como as variantes do objeto direto anafórico. No ponto 3, discute-se a relação entre o uso do objeto nulo e a instauração do humor em piadas, charges e frases, além da aplicabilidade de uma análise linguística com base nessa relação.

2 Humor, variação e objeto direto anafórico

Segundo Possenti (Ciência Hoje, vol. 30, nº. 176), o humor pode revelar uma coleção de dados impressionantes no que diz respeito ao funcionamento da língua. E vai além, dizendo que textos humorísticos – especialmente as piadas – podem servir de suporte empírico para uma teoria mais sofisticada do caráter sistemático da língua. As ocorrências de objeto direto anafórico levantadas pelo Grupo de Pesquisa ESAELP revelam que, no tocante à competição entre as variantes (ver seção 2.2), há uma sistematização do uso do objeto nulo, exemplificado em (4), nos trechos sobre os quais recai o traço de humor.

2.1 Humor

Toma-se, neste trabalho, a concepção de humor considerada por Possenti (2010, p.21). Para ele, os traços humorísticos residem em um “fato ou caso que suscite riso” a partir de um caráter “específico ou não específico deste fenômeno”. O autor, quando trata das piadas, também destaca que, “as técnicas humorísticas fundamentais consistem em permitir a

descoberta de outro sentido, de preferência inesperado, frequentemente distante daquele que é expresso em primeiro plano e que, até o desfecho, parece ser o único possível” (p.61).

2.2 Objeto direto anafórico

O objeto direto anafórico, de acordo com Cyrino, Nunes e Pagotto (2009), é um tipo de complemento que retoma um antecedente no discurso, podendo realizar-se no português brasileiro (PB) por meio de quatro variantes⁸:

1) Clítico Acusativo

[A moça] estava passando muito mal. Tive que levá-la pro hospital.

2) Pronome Lexical

[A moça] estava passando muito mal. Tive que levar ela pro hospital.

3) Sintagma Nominal (SN) anafórico

[A moça] estava passando muito mal. Tive que levar a moça pro hospital.

4) Objeto direto Nulo (categoria vazia)

[A moça] estava passando muito mal. Tive que levar__ pro hospital.

Estudos sociolinguísticos (DUARTE, 1986; CORRÊA, 1992; CYRINO, 1993; AVERBUG, 2000, entre outros) demonstram que o uso do objeto direto anafórico, no português brasileiro, é consequência de mudanças linguísticas por que passa essa variedade da língua portuguesa, estando o objeto direto anafórico nulo e o uso do pronome de 3ª pessoa, (ele(s), ela (s)), considerado pronome lexical, entre as estratégias de inovação do português do Brasil.

De acordo com Cyrino, Nunes e Pagotto (2009), o objeto nulo, variante em foco nesta pesquisa, ocorre no PB mais livremente que no português europeu (PE). Duarte (1986), numa investigação com textos orais de cinco estudantes de 8ª série do Ensino Fundamental e quarenta e cinco informantes com idade acima de 22 anos, distribuídos em três níveis de escolaridade (1º, 2º e 3º graus) e três faixas etárias (22-33, 34-45 e 46 em diante), observou a preferência pelo objeto nulo (62,6%), enquanto os sintagmas nominais (SNs) anafóricos alcançaram a segunda posição na preferência dos falantes (17,1%), os pronomes lexicais (15,4%), a terceira, ficando o emprego da variante padrão, o clítico acusativo, em última posição (4,9%).

Na próxima seção, será discutido como o objeto direto nulo instaura o humor e como se pode analisá-lo em trabalhos sobre sintaxe na sala de aula do Ensino Médio.

⁸ O objeto direto anafórico aparece sublinhado; o antecedente, entre colchetes.

3 Humor, objeto direto anafórico e ensino de sintaxe

Quando tratamos de humor, sempre pensamos em seu aspecto informal, descontraído e até mesmo corriqueiro. Por isso, pensar no humor como algo passível de análise dentro do ambiente escolar gera, inicialmente, certa desconfiança. Mas, como supracitado, textos humorísticos podem revelar aspectos linguísticos interessantíssimos, no que tange à compreensão da estrutura da língua. Assim sendo, a análise do objeto direto em piadas, charges e frases cômicas pode facilitar a análise sintática, porque se pode contextualizar os fenômenos, relacionando-os às características dos textos.

Vejamos um exemplo de piada:

Uma loira foi em um bar e pediu uma cerveja *long neck*, mas ela não tinha a mínima idéia de como se abria aquilo.

- Garçom, por favor! Como se abre isso? – perguntou a loira

- É só torcer! – respondeu ele.

Então a loira colocou a cerveja em cima do balcão, se concentrou e começou a gritar:

- Eô, eô, long neck é o terror! Eô, eô, long neck é o terror!

<http://www.humortadela.com.br/piada>

Percebe-se que o sentido da piada reside na ambiguidade causada pelo esvaziamento do objeto direto que completaria o esquema sintático da forma verbal *torcer*. Ou seja: sua ausência instaura, no texto, o duplo sentido. Nesse caso, o verbo *torcer* assume duas posturas sintáticas: a de verbo transitivo, com sentido de girar, rodar algo, e a de verbo intransitivo no sentido de incentivar através de torcida. Enquanto o garçom interpreta *torcer* como a ação de girar, “desrosquear” algo, porque tem em mente o objeto direto uma cerveja *long neck*, a loira interpreta o segundo sentido do verbo justamente por conta da categoria do objeto nulo.

Veja que, nesse texto, o professor pode explorar os níveis sintático e semântico da estrutura projetada pelo predicador *torcer*, enfatizando a possibilidade do jogo linguístico em torno de suas potencialidades, que só licenciaram o duplo sentido, porque a realização do objeto direto consiste num fenômeno variável em que a categoria vazia é permitida, atuando como variante de realizações lexicais explícitas.

Um exemplo de frase humorística:

“ACM toca trombone e viola”

(Folha de S. Paulo, 23/04/01)

Para a compreensão do humor nessa frase, é necessário destacarmos o contexto político em que foi produzida. ACM (Senador Antônio Carlos Magalhães), no início do século XXI, mandou violar o painel do Senado Federal. Assim, esse contexto permite a ambiguidade do enunciado: a palavra *viola* adquire duas posturas sintáticas, a de objeto direto do verbo *tocar* e a de verbo transitivo, no sentido de violar algo. O humor reside na tomada da segunda postura sintática da palavra, na qual, embora o objeto direto nulo (posterior ao verbo violar) não retome um tema sintático expresso anteriormente, retoma o contexto político em que ocorreu a violação do painel.

Um exemplo de charge:



Nessa
mas dessa ve
do enunciad
verbo *saber*
somente a p
explorar o c

biguidade,
suspensão
Assim, o
ilo retoma
uí, pode-se
tegrantes,

além das estruturas sintáticas que poderiam realizá-las para desfazer a ambiguidade: “Não sei se é recíproco” / “Não sei o que é recíproco”.

4 Conclusão

Este artigo procurou mostrar, em charges, piadas e frases, traços do humor que recaem sobre estruturas da língua, identificando um dos recursos linguísticos de que se utilizam os textos humorísticos. O trabalho do grupo de pesquisa ESAELP (UFRRJ) explorou o fenômeno do objeto direto anafórico a partir da hipótese de que, especificamente, o uso do objeto direto nulo imprime, aos textos analisados, o caráter de humor, na medida em que consiste num dos recursos empregados para instaurar a ambiguidade. A análise, ainda que de forma incipiente, revelou a possibilidade de um estudo sintático, no Ensino Médio, das diferentes realizações do objeto direto anafórico e sua aplicabilidade em propostas didáticas que relacionem variação, sintaxe e sentido.

Referências

- AVERBUG, M. *Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, mimeo.
- CYRINO, S., NUNES, J., PAGOTTO, E. “Complementação”In: KATO, M. e NASCIMENTO, do M. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas, SP:Editora da Unicamp, 2009.
- CORRÊA, V.R. *O objeto direto nulo no português do Brasil*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1992.
- CYRINO, S. ‘Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil:objeto nulo e clíticos’. In: ROBERTS, I. e KATO, M.(orgs). *Português brasileiro:uma viagem diacrônica do português brasileiro*, Campinas: Editora da Unicamp,1993.
- DUARTE, M.E.L. “Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil” In TARALLO, F. (org.). *Fotografias Sociolinguísticas*. São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989. pp. 37-52.
- POSSENTI, Sírio. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

A HISTÓRIA DAS POSSÍVEIS LEITURAS: LIVROS SEM TEXTOS ESCRITOS- PORTA ABERTA PARA A CO-AUTORIA

Cristina Silveira*

SEEDUC/RJ - SME/DC

Sara Araújo Brito Fazollo**

UFRuralRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Resumo: A proposta deste trabalho é apresentar diferentes histórias de leituras possíveis ao leitor. Com isso, basear-nos-emos em recentes estudos sobre a leitura e sua importância no contexto do cotidiano do sujeito em suas várias fases e da relevância do conhecimento de mundo vinculado a leitura produzida pelos leitores. Discutiremos o papel da imaginação e da criatividade para o desenvolvimento cognitivo e amadurecimento pessoal dos alunos crianças e adolescentes apresentando maneiras de como motivar a leitura, através dos livros imagéticos (sem textos escritos), que podem ser o ponto de partida para a produção de textos orais e escritos.

Palavras-chave: Leitura. Conhecimento prévio. Interação leitora.

Resumen: La propuesta de este trabajo es presentar diferentes historias de lecturas posibles al lector. Con eso, basarémonos en los recientes estudios sobre la lectura y su importancia en el contexto del cotidiano del sujeto en sus varias fases y de la relevancia del conocimiento de mundo vinculado a la lectura producida por los lectores. Discutiremos el papel de la imaginación y de la creatividad para el desarrollo cognitivo y madurez personal de los alumnos niños e adolescentes, presentando maneras de cómo motivar la lectura, a través de los libros imagéticos (sin textos escritos), que pueden ser el punto de partida para la producción de textos orales y escritos.

Palabras-clave: Lectura. Conocimiento previo. Interacción lectora.

* Pedagoga, Especialista em Dificuldades de Aprendizagem, Docente da SEEDUC/RJ - Metro III, Implementadora Pedagógica da Subsecretaria Pedagógica de Duque de Caxias SME/DC e escritora.

** Doutora em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada pela UFF, 2008; Mestre em Letras Neolatinas – Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas pela UFRJ, 2001; Especialista em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas pela UFF, 1997. Professora de Língua Espanhola na UFRRJ, Coordenadora do Curso de Letras do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, Coordenadora do PIBID/LETRAS/CAPES/UFRRJ, Coordenadora do Centro de Estudos de Línguas – CELING/UFRRJ.

“A imaginação faz parte dos nossos atos de consciência, ao mesmo tempo que a amplia e impulsiona e lhe permite a reflexão crítica.”

IVAS & FELDMAN

Os primeiros homens que povoaram a Terra usaram as imagens para registrar sua história, pintando nas cavernas imagens que representavam fatos de seu cotidiano, iniciando assim uma fase de contemplação do mundo a partir do momento que deram asas à imaginação, lançando mão de “recursos gráficos” para transmitir movimentos que ocorreram em suas ações, como nas caçadas, danças e outras atividades. Um exemplo disso são os desenhos de animais com seis pernas, dando uma precária (mas perceptível) ideia de movimento.

Com o passar do tempo diversos tipos de linguagens orais foram desenvolvidas e aprimoradas pelo homem, facilitando assim a comunicação. Porém, a necessidade de se comunicar de forma atemporal, com quem não estivesse ao lado para falar e ouvir, fez com que o registro de fatos fosse cada vez mais urgente, chegando o homem a criar formas gráficas de também registrar diálogos mais elaborados: estava inventada a escrita, que, desenvolveu-se de maneiras variadas em diferentes grupos sociais.

Tanto a imagem quanto o texto escrito – que também é uma forma de imagem – servem para transmitir uma idéia, uma mensagem. Quando ambos se aliam nessa transmissão de idéias, exemplificando ou ilustrando a imagem, o que narram as palavras, há uma força incontestável no diálogo, fixando a mensagem transmitida ao receptor.

As possíveis histórias de leitura e a sua produção na prática discursiva

A noção de ideia, mensagem, interpretação se relaciona com o papel do sujeito na realidade em que vive. Na contemporaneidade, o novo olhar que se tem do sujeito considerado como múltiplo constitui um novo perfil também para a sua própria história de leitura. A cultura intrínseca no ensino/aprendizagem em todas as áreas do conhecimento viabiliza a diversidade multicultural, também, nos processos discursivos do aluno/leitor. O professor precisa preocupar-se com a transmissão da riqueza cultural que vai possibilitar a construção do conhecimento desse aluno além dos conteúdos formais de sua formação. É preciso, como disse Paraquett (1998:120) fazer de nossas salas de aulas “grandes laboratórios

de leitura”. As possibilidades de estratégias que o professor pode utilizar a partir de um livro só de imagens garante ao aluno/leitor o prazer de ver sua criatividade em foco e a participação ativa na construção dos significados para sua interpretação.

A leitura é um instrumento interdisciplinar que pode atuar em todos os campos do saber como possibilidade de autoconhecimento e de encontro com o outro. Esse possível encontro permite a valorização de sua realidade pela integração dos sentidos das idéias. Segundo Orlandi (1988), a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significativa. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Baseando-nos nessa perspectiva, esse encontro vai proporcionar oportunidades de conhecimentos do universo que irão possibilitar melhorias no contexto do ensino/aprendizagem do estudante.

Nos estudos sobre o discurso, Orlandi afirma que a leitura é produzida. Para a autora, a leitura é o “momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação” (2003 p.193). E o discurso é o conceito intermediário que se coloca no lugar onde está a manifestação da liberdade do locutor quanto a ordem da língua e enquanto seqüência sintaticamente correta. Dessa forma, dá-se a construção dos sentidos e, com isso, a idéia da mensagem do texto.

Quando lemos estamos produzindo sentido. Estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção de sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada. Toda leitura envolve uma “descoberta” de significados. Essa descoberta faz parte de um “mecanismo de funcionamento, ou seja, corresponde a um certo lugar no interior de uma formação social dada” (Pêcheux, apud Orlandi, 2003).

A leitura se processa na interação autor-texto-leitor, como perspectiva da visão interacionista. Essa interação caracteriza o discurso pela multiplicidade de sentidos possível. Para a autora, o “texto não resulta de soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados”. (ORLANDI, 2003 p. 194). Isto quer dizer que o discurso se concretiza a partir de enunciados realizados efetivamente.

Na leitura, como processo discursivo, os sujeitos são produtores de sentido, tanto o autor como o leitor. O sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante (re)construção, o sujeito da contemporaneidade, não pode jamais ser o mesmo; tudo é comentário: o dizer é inevitavelmente habitado pelo já dito e se abre sempre para a pluralidade de sentidos, que, por não se produzirem, jamais nas mesmas circunstâncias, são, ao mesmo tempo, sempre e inevitavelmente novos. (CORACINI, 2002)

O leitor vai se formando a partir da sua vivência e experiência de interação com o universo natural, cultural e social em que vive. Ainda nos conceitos de leitura, Eni Orlandi (*idem*: 210) afirma que

É um ato cultural em seu sentido amplo, que não se esgota na educação formal tal como esta tem sido definida. Deve-se considerar a relação entre o leitor e o conhecimento, assim como a sua reflexão sobre o mundo. Eu diria que o conhecimento tem caminhos insuspeitados. Ninguém tem a fórmula da descoberta, de como se chega ao conhecimento e à crítica.

O que se propõe é que se considere a leitura que é produzida e que se atente às suas condições de produção. Essas condições certamente serão diferentes, dadas as diferentes vivências dos leitores. Os conhecimentos de mundo são variados, eles dependem da formação de cada sujeito. O sujeito da atualidade é múltiplo em sua (re)construção identitária, sua identidade é multicultural.

Portanto, o que se espera é que o aprendiz - leitor possa ler não só como o seu professor, mas que entenda que pode se construir como sujeito de sua leitura. Assim, para os analistas do discurso, não há leituras previstas por um texto, como se ele fosse um objeto fechado em si mesmo. Considerando o fato de que toda leitura tem sua história, o que temos que levar em conta é que em relação à compreensão do texto, se definam essas histórias: a história de leituras do texto e a história de leituras do leitor (ORLANDI, 2003 p. 213).

Cada leitor leva consigo sua própria história de leitura, sendo assim, analisando diferentes histórias de comunidades educacionais, será também plural as histórias de leituras. O leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica, afirma Orlandi (*idem* p.185). A leitura é o momento da interação. Nesse processo interativo, o aluno/leitor por sua vasta história de mundo e de leituras faz desse momento concreto de leitura, um momento

privilegiado para o conhecimento, não só do social, do cultural, dos sentidos do texto, da incompletude, mas também do conjunto de sua prática discursiva.

O professor quando trabalha a leitura, independente da área que ensina, possibilita ao aluno/leitor entender que a leitura “constitui uma manifestação do imaginário discursivo, partilhado social e culturalmente pelos sujeitos de uma determinada formação discursiva.” (CORACINI, 2002 p. 84)

Consta sempre como objetivo em nossos planejamentos pedagógicos, o aluno como leitor, cidadão consciente e crítico. Para isso, o professor precisa criar estratégias para alcançar a sua meta. O leitor que queremos formar é construtor do significado no momento da leitura, ele “lê a partir da sua formação discursiva”, comenta Coracini (2002 p. 32). Cada texto se constrói pelas múltiplas leituras do autor e do leitor. Essa interação é que resulta um aprendiz pensante e crítico.

A leitura é uma ferramenta que o professor tem em suas mãos, com ela pode trabalhar o lúdico, como entretenimento e também como ensino/aprendizagem onde a cultura implícita e explícita colabora para o *constructo* desse sujeito cidadão que nos propomos, enquanto profissionais da educação, a formar.

Leituras que encantam...

Os livros sem textos escritos, também chamados livros de imagens ou livros imagéticos, encantam crianças, adolescentes e adultos pela qualidade artística e gráfica que possuem. As imagens transmitem a mensagem (o texto) elaborada pelo autor, gerando, em alguns casos, curiosidades e a possibilidade de diversas interpretações, que não abalam o teor de seu significado, mas, ao contrário, proporcionam um novo olhar. A leitura desses livros são excelentes para despertar a perspicácia do olhar, voltando-o para o que está mais subjetivo e menos exposto. Isso sensibiliza o olhar, tornando o “leitor” mais atento e mais sensível ao mundo ao seu redor. E, quanto mais sensível, mais curioso, mais investigativo, mais questionador, mais criativo, mais dinâmico. Não é assim que se constrói um cidadão crítico? Com imaginação e criatividade?

A partir de um livro imagético, a criança que ainda não lê tem sua autoestima elevada, por que esse livro ela “pode ler”, ela “consegue ler” e ainda tem a possibilidade de ler para seus amigos, de criar oralmente o texto que ali não está. Neste momento, ela, a criança, é co-autora desse livro, pois o texto oral é dela – criado e recriado a cada “leitura” – e a imagem é do autor. Como se ambos houvessem trabalhado juntos para a elaboração do produto final. A mente da criança é um lugar infinito de possibilidades de criação.

A imaginação da criança

“Toda infância é fabulosa, naturalmente fabulosa.”

BACHELARD

Quem nunca presenciou uma criança inventando, aparentemente do nada, brincadeiras que lhes parecem fabulosas, capazes de atrair sua atenção por muito tempo? Um cabo de vassoura que se transforma em cavalo, uma colher que vira um avião, uma garrafa *pet* que pode ser tudo o que ela imaginar, de um avião a um submarino, ou, quem sabe, um monstro interplanetário, pronto para invadir nosso planeta...

Observem a simplicidade com que Mario Quintana retrata isso:

Lili Invento o Mundo

Lili vive no mundo do faz-de-conta.

Faz de conta que é um avião, zum...

Depois aterrizou em pique e virou trem

Tuc, tuc, tuc...

Entrou pelo túnel chispando.

Mas debaixo da mesa havia bandidos.

Pum! Pum! Pum! Pum!

O trem descarrilhou. E o mocinho? Meu Deus!

No auge da confusão, levaram Lili para a cama a força.

E o trem ficou tristemente derribado no chão,

Fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha.

Sua poesia nos remete a um desenho que há algum tempo era exibido na televisão, intitulado “O Fantástico Mundo de Bob”, cujo protagonista principal era um menino de cinco anos de idade que construía sua noção de mundo através das hipóteses que aventava sobre ele. Ao ouvir qualquer expressão desconhecida, começava a imaginar a situação, especulando como seria, retratando-a mentalmente, buscando em suas imagens mentais o sentido para o que era escutado. E, ao trocar essas suas ideias com os adultos, construía e aprofundava seus conceitos e conhecimento de mundo.

Num episódio, em que a mãe estava grávida, ao ser comunicado pelo tio que ela teria “mais duas bocas para alimentar”, começou a imaginar a mãe comendo, tendo que distribuir as colheradas do alimento entre suas três bocas. Ao perceber a confusão de Bob, o tio explicou que era um modo de dizer que sua mãe teria mais dois filhos, pois estava grávida de gêmeos.

Nesse desenho temos as imagens da criança em ação. É a sua imaginação interagindo com o mundo, assimilando-o, integrando-se a ele. Esse é um modo natural de se aprender.

Se a criança não puder manter esta imaginação ativa, se isto for bloqueado ou pouco estimulado, teremos um adulto pouco criativo, apático diante de situações novas e, provavelmente, alguém com reais problemas de aprendizagem pela dificuldade em divagar, em imaginar, em abstrair. Já começamos a sentir isso em nossas crianças que, muitas vezes bitoladas por diversas circunstâncias da vida, não descobrem o prazer nas artes, na música, na poesia, nas múltiplas formas de criação artística.

O chamado “mundo virtual” bombardeia nossas mentes com tantas informações que alimentam nosso mundo imaginário com uma grande diversidade de estímulos novos, de desafios. Como devemos lidar com isso? Quais são as possibilidades que essas novas informações nos trazem? Teriam elas a capacidade de também nos fazer sonhar? Acreditamos que sim e mais ainda, que nos mostram possibilidades, que ampliam a nossa visão para além de nossas paredes, de nosso bairro, de nossa gente. A esse respeito, Cida Ivas e Márcia Feldman declararam:

“Não podemos esquecer que, nesta virada de século/milênio, a questão levantada adquire novos contornos, trazidos pelo advento de novas formas de linguagem, como a fotografia, o cinema, o vídeo, a realidade virtual, entre outras, e que realimentam nossas estruturas imaginárias com um arsenal infinito de possibilidades.” (IVAS & FELDMAN, 1998, p. 21).

Muitas vezes a escola despreza o que poderiam ser grandes trunfos no auxílio à aprendizagem, como os jogos, as brincadeiras, os recursos produzidos pelas mídias, que poderiam ser usados como estratégias motivacionais. Despreza no seu cotidiano aquilo que dá prazer às crianças fora das paredes da escola, e o extra-escolar não pode ser negligenciado, pois o aluno não deixa de ser gente pra se tornar aprendiz. Aprendiz também é gente. É preciso um elo muito mais forte e real entre a vida fora e dentro da escola, senão não há coerência nessa aprendizagem. Aprender o quê? Pra quê? Para usar onde? Como? Por quê?

No livro “Cuidado, Escola!” os autores mostram, de maneira simples, porém bem humorada e brilhante, como a escola, por vezes, tem aniquilado esta imaginação, esta aventura que é viver, esta criatividade livre que a criança possui em sua essência infantil. No trecho denominado “Separado da Vida” eles mostram, através de quadrinhos, como isto se dá. Não colocaremos aqui as imagens, mas desafiaremos a imaginação do leitor, para que coloque suas imagens mentais em ação, para que pense por imagens. No quadro número 1 um menino corre livremente, de braços abertos; no 2 ele persegue uma borboleta que voa em direção à grade de um muro; no 3 ele se assusta com um cão feroz que rosna para ele do outro lado da grade; no 4, passado o susto, ele rosna para o cão, que fica sem entender; no 5 ele picha o muro ao lado da grade, escrevendo “abaixo a...” (seria aula?); no 6 ele baba literalmente por uma moto Honda estacionada na rua; no 7 ele passa por um vendedor de frutas e finge-se de anjo (com uma auréola na cabeça, como se dissesse: “Não fiz nada de errado!”); no 8, saindo de perto da barraca e do vendedor, a auréola começa a desaparecer; no 9 ele come a fruta que furtara ao vendedor; no 10 chuta o caroço da fruta; no 11 observa os cartazes de um cinema, que mostra um gangster com seu cavalo e uma dama; no 12 ele canta e dança na chuva, brincando na lama; no 13 observa um arco-íris; no 14 ele começa a escalar o arco-íris (pura imaginação!); no 15, escorregando por ele, vai caindo, se aproximando de um portão; no 16, ao atravessar o portão, que é o da escola, ele está curvado, com aparência desalentadora, pensando “Saco!”, como quem diz: “acabou a alegria”; no 17, com ar de cansaço, é recebido pelo mal encarado professor, que aponta seu atraso no relógio de pulso; no 18 ele está “viajando”, pensando na moto que vira antes na rua e o professor, que está escrevendo no quadro, nota sua distração; no 19 o professor esbraveja violentamente com ele, um estrondoso “PRESTE ATENÇÃO”, que “destrói” seus devaneios; no 20, com medo dos berros do professor, ele faz velozmente suas tarefas; no 21, enquanto o professor fala incessantemente (blá, blá, blá...), ele conversa apaixonadamente sobre a Honda com a colega da carteira de trás; no 22, ao notar a conversa deles, o professor esbraveja um “SILÊNCIO” que os deixa de

cabelos em pé; no 23, ainda de cabelos em pé, ambos ficam a escutar o discurso inflamado do professor (blá, blá, blá, blá...); no 24 o blá, blá, blá fica cada vez mais intenso, sufocando-os; no 25, ao som de um motor de moto, o blá, blá, blá os expulsa da sala, como um tornado. Fim da historinha! Ela mostra com humor e clareza o que acontece em nossas escolas. Mostra o “aluno” e a “pessoa do aluno”...

Em seu artigo intitulado *Santos Dumont e a Infância*, publicado no Diário de Notícias de 07 de agosto de 1932, Cecília Meireles comenta sobre a sensibilidade comovente de Santos Dumont, a quem ela chama de “glorioso sonhador”. Na ocasião de um de seus primeiros vôos ele perguntou a uma criança se gostaria de ir junto com ele, o que a criança, sonhadora por natureza, aceitou prontamente, para desespero de sua babá que ficou a observar do chão o pequenino ser que estava a sumir nas alturas, dividindo com Dumont o momento de realização de um grande sonho, há muito imaginado por ele. Esse gesto, segundo Cecília Meireles, revela sua sensibilidade comovente:

“(...) a sensibilidade que só os grandes homens sabem ter pelos habitantes da vida, quando, do alto da sua realização, dos seus triunfos, abrangem com o olhar o conjunto do mundo, e conciliam todas as coisas na síntese de um amor... [que é] tanto mais glorioso e admirável quanto se reflete nas existências humildes: porque aí se sentem, em toda a sua profunda beleza, o que é, ao mesmo tempo, a graça de dar e a ventura de receber.”
(MEIRELES, 2001)

Ainda, para Cecília Meireles, seria este o momento mais maravilhoso da aviação, pois Santos Dumont, embalado pelo encantamento de sua própria infância, ali personificada na figura daquela criança, oferece a ela o prazer de sua realização, a concretização de seu sonho – agora transformado em realidade – com o qual sonhara toda sua vida, fruto de sua imaginação, que sua criatividade fez nascer, deu forma, criou. E ela traduz esse momento numa passagem de extrema beleza poética:

“Nunca teria sido a aviação uma conquista mais maravilhosa que neste instante, quando o homem de gênio, que a realizara, embalado ainda na imaginação de Júlio Verne, a oferecia a uma criança, como um brinquedo encantado, como se satisfazendo ali a inquietude da sua própria infância já

passada, esquecida as tentativas empreendidas, o esforço vencido, as experiências ainda em transformação.” (MEIRELES, 2001)

Naquele momento Santos Dumont dava aquela criança uma aventura certamente inesquecível e dela recebia a infância, sua própria infância já passada. E o que sonhara em toda sua vida, tendo chegado à vida adulta, oferta a uma criança, para ser por ela aprovado ou não, como se só a criança, que em sua pureza enxerga a eternidade, pudesse reconhecer a grandeza da realização de um sonho. Isso porque “(...) a humanidade é, na infância, um grande sonho de difíceis coisas que o desenvolver da vida, vencedora ou vencida, converterá no nosso definitivo destino para a felicidade ou desespero” (MEIRELES, 2001).

Naquele momento, endeusado por aquela criança, Santos Dumont já podia deixar o mundo sem mágoas, porque

“Que recompensa maior pode esperar, e que maior alegria, quem tiver conseguido ser amado, um instante, por uma criança, tê-la deslumbrado como um deus, – inda que a sua divindade fosse meramente fictícia, e estivesse, principalmente, na amplidão cheia de símbolos dos inocentes olhos contemplativos?” (MEIRELES, 2001)

Essa passagem, recheada de toda beleza poética de Cecília Meireles vem consagrar com primor a afirmações que fazemos de quão importante é a imaginação da criança e o quanto ela deve ser preservada, prestigiada e estimulada pelas escolas, afim de não se perderem outros “Drumont” e “Cecília” talentosos e sonhadores, que estão povoando nossas salas de aula.

Na sociedade pós-moderna, a capacidade de inserção e mesmo a de sobrevivência de qualquer um reside fundamentalmente na *criatividade*: uma criatividade transformadora. Essa compreensão é indispensável para se começar a (re)construir a Escola que temos e prepará-la para o futuro. Sem o sonho não há a vontade de fazer, de realizar, e sem a vontade não chegamos ao ato criativo, pois “A vontade de quem não sabe sonhar é cega e limitada. Sem os devaneios da vontade, a vontade não é verdadeiramente uma força humana, é uma brutalidade”. (BACHELARD, 2001, p. 75).

A imaginação, o devaneio, o sonho são, na verdade, indispensáveis ao conhecimento, à sua assimilação e à sua transformação. Fica mais fácil explicar o porquê desta convicção lançando mão, mais uma vez, de um trecho primoroso de Bachelard, no qual ele afirma que:

“a imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver ‘visões’. Terá visões se se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como prova de seus devaneios.” (BACHELARD, 1998, 18).

Nas produções de textos dos alunos é mais valorizada a perfeição ortográfica, a falta de erros em detrimento à criatividade do enredo: “Fulano escreve uma histórias engraçadinhas, mas comete tantos erros!” Foi o que ouvimos outro dia de uma professora do primeiro segmento do ensino fundamental. Já em outra ocasião ouvimos elogios a respeito de determinado aluno que, segundo a professora “escrevia primorosamente” e, ao analisarmos uma produção do aluno, observamos não passar de frases soltas, grafadas todas corretamente, motivo pelo qual era merecedor de elogios da professora que, ao fazer um paralelo entre um e outro, considerava o segundo aluno com muito mais chances de sucesso que o primeiro, numa desvalorização total da criatividade do primeiro.

Isso nos alerta para o fato de a escola, em seu processo de avaliação, estar julgando o aluno, valorizando mais o que ele “não tem” e desmerecendo “o que ele já conseguiu”. Não há diagnóstico, há julgamento e o aluno é sempre “réu” neste processo. Isto acontece, em boa medida, porque “O aprendizagem nas escolas está sempre muito desestruturado, desenraizado do conteúdo, (...) freqüentemente sem relevância, imediatidade, presença ou um sentido de fazer parte da experiência vivida.” (YUS, 2002, p. 84)

O que leva a uma memorização dos conteúdos, a chamada “decoreba”, sobre a qual já comentamos anteriormente, que não se traduz em conhecimento definitivo, assimilado de fato.

Conforme comprovamos, através de pesquisa (SILVEIRA, 2002), grande parte dos alunos do ensino médio tem dificuldade nos conteúdos de Física, Química e Matemática, não tendo um rendimento satisfatório nessas disciplinas, o que leva a repetências e evasão. Já em Biologia, que também se enquadra no mesmo grupo de Ciências da Natureza, as dificuldades são menores. Essa constatação pode ser compreendida pelo fato da Biologia não se valer tanto de uma linguagem matemática, que requer grande grau de abstração. O ponto essencial dessa dificuldade encontra-se na abstração que o raciocínio matemático exige, e a matemática é a linguagem da Física e da Química, não sendo a das demais disciplinas, onde os alunos têm um rendimento melhor. Contudo, a leitura levada a sério em qualquer área do saber vai despertar

a criatividade e fortalecer a construção dos sentidos do texto possibilitando, dessa forma, o amadurecimento do aluno frente às dificuldades do mundo leitor em que vivemos atualmente.

Tomando esse estudo por base, podemos afirmar que a falta de prática da leitura e do hábito leitor, como formação das histórias de leitura, leva o aluno a uma maior dificuldade para abstrair, para construir significados. Dessa maneira, quanto menos estimulada for a imaginação da criança, maior dificuldade ela terá para abstrair e, conseqüentemente, maiores serão as chances de ter dificuldades na aprendizagem escolar.

Concluindo, podemos dizer que a leitura nos leva à caminhos inusitados. Seja por vias dos textos escritos, imagéticos ou simplesmente pelo ato de ler o mundo. A leitura estimula a imaginação, aguça a curiosidade, desvenda o olhar, apura a forma de ver o mundo, as pessoas e os objetos, favorecendo o amadurecimento pessoal e cognitivo, além da assimilação dos conteúdos de todas as disciplinas, indo muito além do aprendizado de conteúdos formais do ensino, mas atingindo o ser de forma holística.

Referências Bibliográficas

BACHELARD, Gaston. A Água e os Sonhos: Ensaio sobre a Imaginação da Matéria. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

_____. A Terra e os Devaneios do Repouso. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1990.

_____. A Formação do Espírito Científico. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. A poética do Devaneio. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

_____. L'Intuition de L'Instant. Paris: Stock, 1992.

_____. L'Eau et les Rêves .Paris: Librairie José Corti, 1942.

CORACINI, Maria José (org.). O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

HARPER, Babette *et al.* Cuidado, Escola! Desigualdade, Domesticação e Algumas Saídas. 35ª edição, 3ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.

IVAS, Cida e FELDMAN, Márcia. Reflexões Sobre a Educação no Próximo Milênio. Brasília: Salto Para o Futuro – Série Estudos Educação a Distância – MEC, 1998.

LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

ORLANDI, E. *A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª edição, 3ª reimpressão - Campinas: Pontes, 2003.

PARAQUETT, Márcia. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de Espanhol Língua Estrangeira no Brasil. In: TROUCHE e REIS (org.). **Hispanismo 2000**. Brasília: Ministério de Educación, Cultura y Deport/Associação Brasileira de Hispanistas, vol. 1, 2001, p.15-29.

_____. Espanhol Língua Estrangeira: um objeto fundamental. In: **Caligrama**. Belo Horizonte: UFMG, vol. 3, nov. de 1998, p.117-127.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de Educação 1 – obra em prosa*. 2ª impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

QUINTANA, Mario. *Lili Invento o Mundo*. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1983.

SILVEIRA, Maria Cristina. *Da Motivação e de sua Relevância no Processo de Aprendizagem Escolar – São João de Meriti, dezembro de 2001*. Monografia (curso de Pedagogia – habilitação Orientação Educacional) – Faculdade de Educação e Letras – UNIG ou www.cbpf.br/~caruso/eduhq/lapis/publicacoes/cris/monografia_cristina.html.

YUS, Rafael. *Educação Integral: Uma Educação Holística Para o Século XXI – tradução: Daisy Vaz de Moraes*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

LEGÍTIMA DEFESA COTIDIANA

Eduardo Guerreiro Brito Losso¹⁰

(Prof. Adjunto de teoria da literatura da UFRuralRJ)

Resenha do livro *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Christoph Türcke (Campinas: Editora da Unicamp, 2010)

Depois do aparecimento de filósofos como Karl Marx e Theodor Adorno, que reuniam a formação, integridade e audácia de formular uma crítica contundente de sua época, é comum ouvirmos o impotente lamento de que não há pensadores vivos com tal estofo, fundamentação, abrangência e radicalidade. Contudo, o livro do filósofo alemão Christoph Türcke é uma resposta da teoria crítica à altura dos terríveis desafios recentes, não só nos termos de sua superfície atual, antes na sedimentação de sua história. Devemos agradecer, por isso, imensamente o feliz esforço dos tradutores Antonio Zuin, Fabio Durão, Francisco Fontanella e Mario Frungillo.

Num crescendo que se intensificou e se estabeleceu nos anos 80, a propaganda se tornou o padrão de comunicação de efeito mais forte. Tomando para si as potencialidades da fotografia, ela põe em ação um imperativo: “olhe para cá”, que serve a outro, “compre-me”, e se difunde de tal modo no tecido social que se transforma na “ação comunicativa por excelência”. Todas as instâncias da sociedade devem se comportar como propaganda para “fazer sensação”, principalmente jornalismo, política e entretenimento. Quando a lógica da reprodução e da apreensão de qualquer “instante fixado” pela fotografia e cinema penetra o cotidiano com revistas e televisão, o sujeito se acostuma de tal forma com uma torrente de estímulos cotidiana que vai paulatinamente perdendo a sensibilidade para o que não se anuncia, para o que não prende o olhar.

¹⁰ edugbl@msn.com

Mestrado na UFRJ; Doutorado sanduíche na UFRJ/Universität Leipzig em Ciência da Literatura; Pós-doutorado na UERJ. Professor Adjunto de Teoria da Literatura do Instituto Multidisciplinar – UFRuralRJ – Departamento de Tecnologias e Linguagens.

O livro prova o quanto o estado de coisas atual reconfigura o entendimento da história e mesmo da pré-história. TÜRCKE se utiliza do conceito freudiano de compulsão à repetição traumática para desvelar nada mais nada menos que a origem da cultura. Para se proteger de estímulos ameaçadores, o homem foi obrigado a repetir rituais sacrílegos. A simbolização dos elementos do ritual adveio dessa repetição, separou-se do espaço sagrado e com isso formou a linguagem. Ao longo de incontáveis gerações, a repetição, a proteção contra estímulos e o tempo para parar e refletir resultaram em cultura e conhecimento.

A partir da idade moderna, a imprensa, ao informar e atrair atenção para o mercado crescente, contribuiu para a “autonomização da novidade”. A revolução francesa, como epicentro de acontecimentos extraordinários, constantes e ininterruptos, serviu como estopim da comoção pública, um teatro político para o mundo, cuja “massa de excitação” sempre luta pela atenção da maioria.

Porém, para entender a sensação como paradigma da sociedade, é necessário examinar a história de outro conceito bem moderno: o vício. No contexto da exploração dos trabalhadores na aurora da revolução industrial, percebe-se o nascimento da bebida destilada e do uso exagerado dela pelos operários como modo de suportar uma vida miserável, levando a taverna a competir com a missa. Trótski, por sua vez, observando que a exibição de filmes “concorre não apenas com o botequim, como também com a igreja”, conclama o cinema a substituí-los para “fornecer a diversão como ferramenta da educação coletiva”. TÜRCKE retira todas as consequências de um achado que nem seu autor dimensionava: igreja, droga e cinema são a verdadeira trindade da sociedade excitada. Os fundamentalistas se apegam a ilusões assim como os drogados; para suportar um mundo regido pelo capital, o único recurso de praticamente toda a população é viciar-se em grandes doses de estímulos audiovisuais.

Evidencia-se, então, uma tarefa difícil para o cidadão comum, mas que ninguém, que eu saiba, até hoje demonstrou sua necessidade com clareza: a ascensão de suspensão da torrente de estímulos como operação de “legítima defesa cotidiana”. O que a arte de vanguarda propõe, do início do século XX até hoje – formas de resistência ao rapto da percepção feita pela indústria cultural –, tornou-se de suma importância para que as pessoas mantenham a capacidade de concentração, de parar e refletir, ainda viva. Proteger-se dos estímulos: o que constituiu o fundamento neurológico da consciência transformou-se na condição de sua sobrevivência.

A leitura da contemporaneidade feita por Christoph TÜRCKE é, sem dúvida, a mais indicada para entender o que se passa tanto para os que de bom grado ouvem rádio nos ônibus e comem numa lanchonete diante de uma tela de TV quanto para os que se irritam

profundamente com essa imposição autoritária de atenção. Simplesmente não conheço ninguém que tenha historicizado e formulado tão adequadamente um problema cotidiano, constante e fundamental desde o nascimento do cinema e do rádio.

Pesquisadores da área de História, sociologia, comunicação, teoria da literatura, psicanálise e teologia terão muito a ganhar com a leitura deste livro. TÜRCKE é, com certeza, um dos raros pensadores originais e genuinamente críticos em atividade hoje; a meu ver, o melhor.

Entrevista com o autor do livro, Christoph TÜRCKE

Eduardo Guerreiro B. Losso: No livro *Sociedade excitada* o senhor faz uma leitura da cultura de massa contemporânea. Qual a contribuição específica deste livro para o assunto?

Christoph TÜRCKE: A cultura das massas, por um lado, permaneceu quase a mesma que era nos anos 30 e 40, quando o rádio e a televisão se expandiam. Aí se estabeleceu uma cultura das massas a partir de meios técnicos de emissão. Por outro lado, essa cultura de massas mudou muitíssimo. Antigamente não passava de um espaço de informação, de um certo entretenimento, enquanto hoje em dia ela penetrou também a vida profissional completamente, de maneira que a tela determina cada vez mais o ritmo da vida social integral. Sendo assim, a tela, ou seja, o lugar onde se manifestam os choques audiovisuais que são emitidos quase 24h por dia, se tornou o foco da sociedade, ou seja, o ponto de síntese social. A audiovisualidade determina cada vez mais a capacidade de perceber, de representar, de imaginar e de pensar. Todas essas capacidades elementares são cada vez mais impelidas, promovidas e, ao mesmo tempo, tendenciosamente destruídas pelos choques que aquela metralhadora audiovisual emite. E isso é o núcleo da minha preocupação e o núcleo da filosofia da sensação que não trabalha em trezentas páginas senão um deslocamento semântico de uma só palavra: *sensação*. No início dos tempos modernos, na época do renascimento, sensação nada significava senão percepção no sentido meio banal, percepção de qualquer coisa. Ao longo da idade moderna o significado incluiu percepção de alguma coisa, ou seja, sensação de uma coisa particular, excepcional, incomum, descomunal, a ponto de se transformar de um significado subjetivo, quer dizer, sensação do excepcional, para o próprio

excepcional, ou seja, o sensacional no sentido atual: o chamativo, o descomunal. Essa mudança retrata, em termos linguísticos, um grande processo social ao longo do qual a sociedade moderna das massas se formou, uma massa cada vez mais excitada e impelida, determinada por choques audiovisuais.

O senhor sempre coloca essa metralhadora audiovisual como desagregadora da percepção que foi formada e sedimentada ao longo da pré-história e da história da humanidade. Não existe uma possibilidade desse contato, hoje perpétuo, com a máquina, estabelecer uma mutação qualitativa também, e não só desagregadora? Embora esse contato perpétuo, num primeiro momento, efetue uma tendência destrutiva, não existiria a possibilidade de o homem encontrar anticorpos para essa destruição e justamente por meio desse contato exagerado estabelecer uma reação qualitativa?

Não são impactos de determinação absoluta, pelo contrário, podem servir, até, sob condições favoráveis, como estimulantes produtivos. Penso, por exemplo, nos grandes filmadores que consideraram o clipe de propaganda um desafio para contar uma história com os meios do filme, em um minuto, em vez de meia hora. Se isso for possível, essa abreviação, essa condensação comporta um novo grau de intensidade. A necessidade de contar sua história, sua matéria, na hora, para muitos implica uma boa cura da dilatação. Enquanto cura isso é ótimo. Somente falar no estilo do telegrama é uma boa lição, um bom exercício, mas como comportamento diário geral é fatal: uma restrição insustentável. Acontece que um conteúdo de cinco páginas podem ser comunicado em duas ou três frases pregnantes e condensadas. Trata-se de descobrir a força da condensação. Mas essa força não se desencadeia senão a partir de uma postura crítica à metralhadora audiovisual, uma contração. Vamos chamá-la o golpe de judô contra a metralhadora audiovisual. Porém, para todos que não sabem de judô, do judô intelectual e mental, é muito difícil pois eles não tem força de resistência. Quem tem vive uma certa instigação, um estímulo produtivo. Mas quem não tem não pode sair, e como adquirir se não já tem condições favoráveis de família, de educação, de escola, de formação, etc, que é o curso de judô elementar?

Os meios audiovisuais vão produzindo novos recursos tecnológicos e penetrando cada vez mais no aparelho perceptivo, preenchendo as sensações. A arte, por sua vez,

está sempre procurando dar o golpe de judô que responda essa penetração à altura. Não há uma esperança de que, nessa luta, a arte consiga levar as pessoas de seu meio a não mais serem vítimas dessa renovação tecnológica? Haveria condições de a arte responder ao desafio da tecnologia e o sistema midiático estar apto a receber essa resposta?

O golpe de judô é uma outra imagem para aquilo que chamo “agarrar o freio de emergência”. Isso significa frear todos esses processos de audiovisualidade cada vez mais fugazes, frear o encaminhar do progresso impelido pelos impulsos e choques individuais cada vez mais rápidos e penetrantes, a ponto de chegar a atitudes de sustentação, “ilhas” sociais de concentração, de tranquilização, de sedimentação, e tudo isso, a arte que merece esse título, faz da maneira dela. Tal arte não ultrapassa a velocidade por aceleração, antes, ela freia, abre espaços para pensar, cria imagens-pensamentos, pensamentos que se mantêm no indivíduo, que não fogem, que não cessam de inquietar, ocupar as pessoas. Essa é a qualidade da imagem reflexiva que desenvolve sustentabilidade. Nesse caso, qualquer arte relativamente bem sucedida trabalha nessas ilhas de sedimentação e sedação. Em relação ao ataque da metralhadora audiovisual, tal procedimento é um golpe de judô: golpear o inimigo com os seus próprios meios. Há muito o que aprender com as culturas orientais nesse sentido, transformando-as, de certa maneira, em conceitos que se combinam com as conquistas da cultura ocidental. Fazemos um deslocamento do golpe do judô, da esfera física à mental, do oriente ao ocidente.

A ambição da arte modernista, por sua vez, era se colocar na vanguarda. Ela se posicionava com os mesmos termos que, hoje, o senhor emprega para a “metralhadora” audiovisual, por ser uma arma, também parte da terminologia militar. O livro, ao contrário, pensa a arte do lado da pacificação resistente e não do lado da vanguarda. Não é um modo de representar a arte somente como vítima? Será que a arte não consegue ser mais ousada?

A arte de vanguarda se considerava ainda no esquema de um progresso social hoje em dia cada vez mais duvidoso. Eu gostaria de distinguir entre passividade e defesa. O golpe de judô é defesa, mas não é passivo. Aquele que sabe aplicar o golpe não é vítima, mas é ameaçado. Ameaçado, porém sabe se defender e não termina por se queixar, clamar, lamentar de maneira pessimista. Não sou, de nenhuma maneira, otimista, mas esse tipo de pessimismo

obviamente não defendo. Defesa como atividade vigorosa: seria a visão derivada da imagem do golpe de judô.

O senhor trabalha, nos seus livros em geral, obras da dita alta cultura. No final deste livro, no entanto, cita o álbum The Wall, do Pink Floyd. Retomando a velha polêmica de que Adorno era antípoda de todas as manifestações diretamente ligadas à indústria cultural e defensor de produções mais eruditas, qual a sua posição? A indústria cultural é capaz de dar golpes de judô bem sucedidos?

Minha opinião é a de que a indústria cultural é simplesmente inevitável. Toda arte que se produz hoje em dia tem de se articular nos padrões da indústria cultural, fato esse que Adorno ainda não aceitava devidamente. Ele ainda sonhava em possibilidades de se articular fora dela. Beckett, Schönberg... artistas dessa altura para ele eram manifestações de resistência artística fora dos padrões da indústria cultural. De certa maneira, talvez, fossem, mas hoje em dia tal critério não é mais possível. Não temos escolha: a indústria cultural é o campo inevitável no qual o golpe de judô tem de ser aplicado, para o bem ou para o mal. Não temos outro campo de ação, é a condição quase transcendental de aplicá-lo.

Adorno, embora o autor da maior teoria estética do século XX, careceu dos meios conceituais para captar certos artistas como Hitchcock que fez grandes obras de arte nos padrões de Hollywood. Para Adorno, isso foi impossível; ou arte ou Hollywood. Mas até de Hollywood podem decorrer obras de arte e até músicos populares podem inventar slogans geniais como *another brick in the wall*.

CONTRASTES ENTONACIONAIS NA LEITURA DE TELEJORNAIS CHILENOS E ESPANHÓIS

José Ricardo Dordron de Pinho (Colégio Pedro II)

Resumo: Este trabalho realiza uma descrição fonética e uma análise fonológica da entoação das frases entonativas terminativas na leitura de telejornais chilenos e espanhóis. Tais frases são delimitadas pelas pausas existentes entre os enunciados completos, desde que as mesmas não correspondam a uma oclusão consonântica e sejam iguais ou superiores a 100 milissegundos. O objetivo é identificar os traços prosódicos específicos de cada variedade neste fonoestilo. O corpus consiste em 12 enunciados, gravados dos canais internacionais TVN, do Chile, e TVE, da Espanha, em agosto de 2001, sendo seis por informante, lidos pelos jornalistas no exercício da profissão. As análises, que se baseiam na teoria Métrica-Autossegmental (AM) de Pierrehumbert (1980), adaptada para o espanhol por Sosa (1999), identificam pontos convergentes e divergentes na análise do pré-núcleo e do núcleo. Um exemplo é a duração da vogal no núcleo, que aumenta nas duas variedades, tanto na passagem da sílaba pré-tônica para a sílaba tônica quanto na passagem da sílaba tônica para a sílaba pós-tônica, mas em proporções opostas: enquanto o informante chileno apresenta um aumento bastante perceptível da duração vocálica na passagem para a tônica e apenas um pequeno aumento na passagem para a pós-tônica, observa-se justamente o oposto no informante espanhol. Quanto à atribuição tonal, ainda que seja a mesma para ambos os falantes, L*L%, ocorre uma grande diferença com relação aos casos de ensurdecimento: no Chile, só se ensurdecem algumas pós-tônicas (50%); na Espanha, são ensurdecidas todas as pós-tônicas, a maioria das tônicas (83%) e, ainda, 67% das pré-tônicas, mesmo encontrando-se fora do núcleo.

Palavras-chave: Entoação espanhola. Leitura de telejornais. Espanhol do Chile e da Espanha.

Resumen: Este trabajo realiza una descripción fonética y un análisis fonológico de la entonación de las frases entonativas terminativas en la lectura de noticieros chilenos y españoles. Tales frases se encuentran delimitadas por las pausas existentes entre los enunciados completos, desde que las mismas no correspondan a una oclusión consonántica y sean iguales o superiores a 100 milisegundos. El objetivo es identificar los rasgos prosódicos

específicos de cada variedad en este fonostilo. El corpus consiste en 12 enunciados, grabados de los canales internacionales TVN, de Chile, y TVE, de España, en agosto de 2001, siendo seis por informante, leídos por los periodistas en el ejercicio de la profesión. Los análisis, que se basan en la teoría Métrica-Autosegmental (AM) de Pierrehumbert (1980), adaptada para el español por Sosa (1999), identifican puntos convergentes y divergentes en el análisis del pretonema y el tonema. Un ejemplo es la duración de la vocal en el tonema, que aumenta en las dos variedades, tanto en el pasaje de la sílaba pretónica para la sílaba tónica como en el pasaje de la sílaba tónica para a sílaba postónica, pero en proporciones opuestas: mientras el informante chileno presenta un aumento bastante perceptible de la duración vocálica en el pasaje para la tónica y solamente un pequeño aumento en el pasaje para la postónica, se observa justamente lo opuesto en el informante español. En cuanto a la atribución tonal, aunque sea la misma para ambos hablantes, L*L%, ocurre una gran diferencia con relación a los casos de ensordecimiento: en Chile, sólo se ensordecen algunas postónicas (el 50%); en España, se ensordecen todas las postónicas, la mayoría de las tónicas (el 83%) y, también, el 67% de las pretónicas, aún encontrándose fuera del tonema.

Palabras-clave: Entonación española. Lectura de noticieros. Español de Chile y de España.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo caracterizar, do ponto de vista entonacional, a leitura de notícias por jornalistas em telejornais, em duas variedades geográficas, a chilena e a espanhola. Trabalhamos com a leitura de homens, que podem ser considerados falantes profissionais, uma vez que sua leitura corresponde a uma prática profissional, correspondente ao fonostilo telejornalismo.

Os dados foram obtidos diretamente da televisão, através da transmissão de canais internacionais (TVN, do Chile, e TVE, da Espanha), todos de agosto de 2001. Os enunciados selecionados foram divididos em unidades menores a partir das pausas encontradas no seu interior. Analisam-se o núcleo e o pré-núcleo das frases entonativas terminativas.

Com base na teoria Métrica-Autosegmental (AM) de Pierrehumbert (1980), realizamos uma análise fonológica e uma descrição fonética, confrontando os dados com o sugerido por Sosa (1990) para a variante espanhola. Consideramos o comportamento da F_0 , a atribuição tonal e a duração vocálica.

1. Considerações gerais

A entoação é o resultado da interação de três parâmetros: a frequência fundamental, a intensidade e a duração, isto é, ocorre uma vibração em uma certa frequência básica, uma oscilação em movimentos de uma certa amplitude e uma duração de um determinado período ou intervalo de tempo. Neste trabalho, desconsideramos a intensidade, já que o ouvido humano é menos sensível às suas variações, além de esta se ver bastante afetada por condições extralinguísticas, como a distância e o vento.

A entoação se encontra diretamente vinculada à subjetividade do falante e, sem dúvida, desempenha funções tanto linguísticas quanto identitárias em diversos aspectos do uso social da língua. As primeiras se encontram relacionadas às funções distintivas da língua, isto é, àquelas funções que nos permitem identificar os diversos tipos de oração, ao passo que as funções de caráter identificador nos permitem perceber as emoções e os sentimentos do falante, como raiva, alegria ou medo, bem como suas marcas identitárias, sejam individuais (sexo, idade ou temperamento) ou sociais (grau de escolaridade ou origem geográfica).

Neste trabalho, interessam-nos, em especial, as funções de caráter discursivo e as de caráter sociolinguístico. As de caráter discursivo nos interessam porque a entoação pode variar em função do tipo de discurso oral, e aqui trabalhamos com dados de leitura, que se opõem à fala espontânea. Numa leitura, as marcas entonacionais apresentam as relações de segmentação que já se encontram estabelecidas no texto escrito, a partir dos sinais de pontuação. Já com relação ao aspecto sociolinguístico, podemos afirmar que a entoação leva consigo marcas da identidade do falante, tanto de sua caracterização individual quanto das marcas do grupo ao qual pertence. Trabalhamos com duas variantes sociolinguísticas: a leitura de homens de duas origens geográficas.

Para a descrição da entoação, consideramos o modelo métrico-autossegmental, de Pierrehumbert (1980), que propõe que os contornos entonacionais podem ser representados por apenas dois níveis: H – alto (de *high*) – e L – baixo (de *low*) –, que podem se combinar de diversas formas. Este modelo reconhece uma grande ligação entre a entoação e a acentuação; as sílabas tônicas funcionaríamos como pontos de “ancoragem” para os movimentos melódicos relevantes. Este modelo considera a existência de acentos tonais, que descrevem o contorno produzido por cada unidade. O importante, para o modelo AM, não é saber que nível recebe cada sílaba isoladamente, mas como as quedas e as subidas se alinham com a sílaba acentuada, uma vez que este fato pode produzir contrastes fonológicos.

A partir da proposta AM, Sosa (1999) realiza trabalhos significativos para a língua espanhola, considerando o contorno melódico de enunciados de diversas comunidades de fala hispânica. Para ele, o ponto-chave que caracteriza a entoação é o núcleo (inflexão melódica final, observada a partir da última sílaba tônica do enunciado). No entanto, o pré-núcleo (conjunto das inflexões melódicas anteriores ao núcleo) não deve ser desconsiderado.

2. Corpus e metodologia

O corpus foi obtido a partir de telejornais gravados integralmente em emissões internacionais dos canais TVN e TVE, de agosto de 2001. Os enunciados a serem analisados foram escolhidos levando-se em consideração que cobrissem as variantes estudadas (fonoestilo, origem geográfica e sexo dos falantes). Os dados de leitura correspondem a um total de 12 enunciados completos, sendo seis por cada informante. A soma total representa uma análise de 146090 milissegundos, sendo 55501 ms para o informante chileno e 90589 para o informante espanhol. Em dados desta natureza, seria impossível obter o mesmo resultado; mesmo com essa diferença, todos os enunciados apresentam um sentido completo no contexto em que se inserem.

Após a seleção dos enunciados a serem analisados, fez-se uma divisão em unidades menores, posto que é conveniente estruturar a análise das sequências fônicas não como um todo, mas sim considerando-se as unidades sequenciais a partir das pausas que as limitam (Delgado-Martins e Freitas, 1993:197). Segundo Toledo (2003: 146), as pausas delimitam uma frase entonativa.

Sobre as pausas que limitam os enunciados, não existe uma conformidade sobre o tempo mínimo a ser observado. Neste estudo, com base em Howell e Kadi-Hanifi (1991), consideramos pausa todo e qualquer silêncio igual ou superior a 100 ms, desde que tal silêncio não corresponda a uma oclusão consonântica.

Baseando-nos na posição das frases entonativas, realizamos uma subdivisão: as frases entonativas terminativas e as frases entonativas continuativas. Trabalhamos aqui com as primeiras, que representam a frase entonativa correspondente à última unidade entonativa; as frases entonativas continuativas são seguidas por uma pausa que não marca o final da leitura como um todo.

Como apresentado anteriormente, baseamos nossa análise no sistema de notação Métrico Autossegmental (AM). Ao lado de uma **análise fonológica** da entoação, realizamos também uma **descrição fonética**.

3. Discussão dos resultados

Dividimos os comentários sobre os resultados em dois momentos: a análise do pré-núcleo e a análise do núcleo.

3.1. Análise do pré-núcleo

Para a análise do pré-núcleo da frase entonativa terminativa de leitura de telejornais realizada por homens, consideremos as figuras 1 e 2:

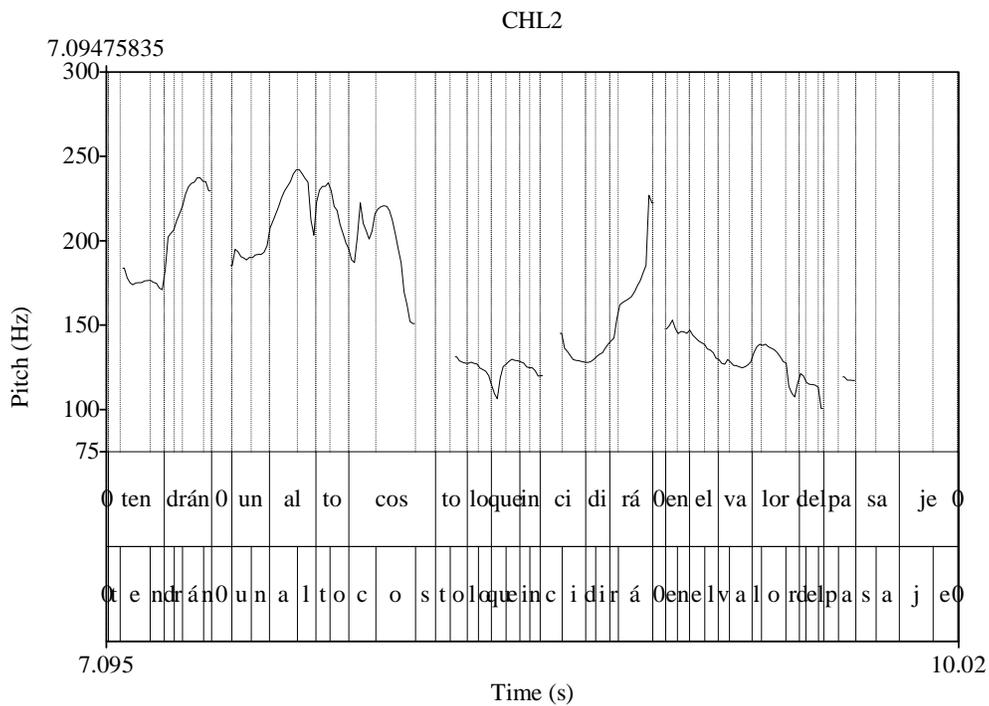


Figura 1. Exemplo de pré-núcleo chileno (até a sílaba “pa”, de “pasaje”)

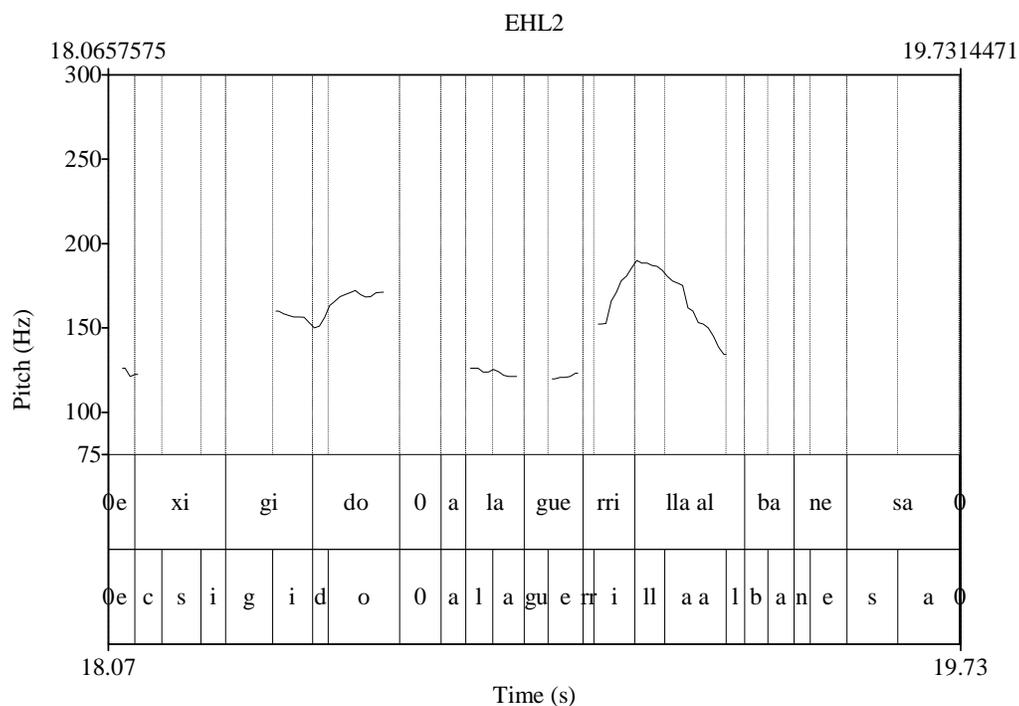


Figura 2. Exemplo de pré-núcleo espanhol Até a sílaba “ba”, de “albanesa”)

O valor da F_0 começa mais baixo na Espanha do que no Chile (entre 100 e 150 Hz no primeiro e entre 150 e 200 Hz no segundo). Na sílaba tônica, é possível observar um contorno ascendente nas duas variedades. Este contorno se torna descendente no Chile (91%), como em “alto” ou em “costo”, mas se mantém ascendente na Espanha (80%), como em “exigido”. Este padrão ascendente da Espanha só se altera quando se trata do último acento tonal, onde também se torna descendente (80%), como em “guerrilla”.

Com este movimento, a atribuição tonal seria H^*+L no Chile (91%); as duas ocorrências em que não se observa esse padrão correspondem a um acento tonal único no pré-núcleo. Na Espanha, o padrão seria L^*+H (80% - sem considerar o último acento tonal), coincidindo com o disse Sosa para a análise de seus dados. O padrão espanhol só se altera quando se trata do último acento tonal, não estudado por Sosa, onde obtivemos o padrão H^*+L (também 80%).

Quanto à duração, observamos uma tendência a um aumento na passagem da sílaba pré-tônica para a tônica nos dois falantes (no falante chileno, o valor aumenta em 17 de 22 casos – 77%; no falante espanhol, em 6 de 10 casos – 60%, sendo que não varia em um caso – 10%). No entanto, o comportamento da pós-tônica é diferente: no Chile, predomina uma diminuição, mantida até a próxima tônica, observada em 17 de 22 casos (77%); já na Espanha, ela tende a aumentar ainda mais, observando-se uma diminuição só depois dela, até

chegar uma nova tônica, onde se observará um novo aumento (o aumento se percebe em 7 de 10 dados – 70%).

3.2. Análise do núcleo

Para a análise do núcleo da frase entonativa terminativa de leitura de telejornais realizada por homens, consideremos as figuras 3 e 4:

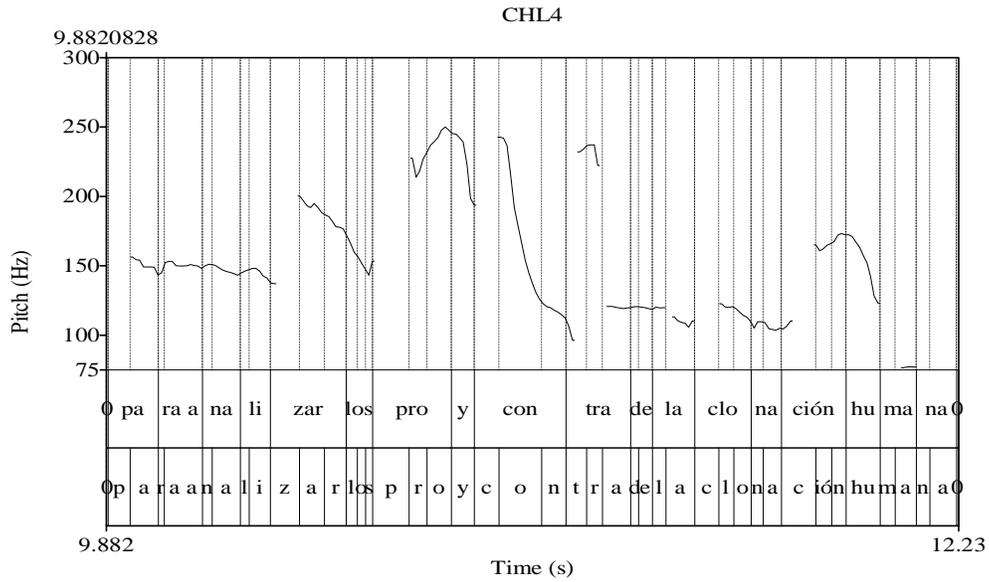


Figura 3. Exemplo de núcleo chileno (sílabas finais “mana”, de “humana”)

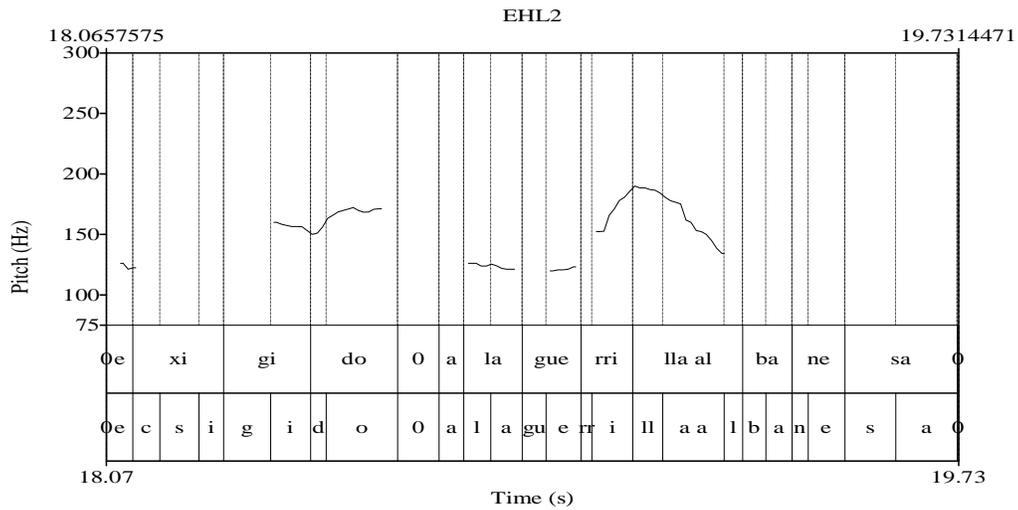


Figura 4. Exemplo de núcleo espanhol (sílabas “nesa”, de “albanesa”)

Os núcleos, quanto ao valor da F_0 , se encontram em queda no Chile. Em cinco dos seis dados (83%), a F_0 cai na sílaba tônica, encontrando-se abaixo de 100 Hz em três deles, fato praticamente não observado em outros contextos (há apenas dois exemplos fora desta posição). Sobre a sílaba pós-tônica, ela aumenta em um dado (5%), mas ensurdece em todos os outros.

Já na Espanha, ocorre uma grande tendência ao ensurdecimento: além de afetar as quatro pós-tônicas, afeta também cinco das seis tônicas, com uma única exceção, que alcança o valor de 80 Hz. Neste falante, só se observa uma ocorrência em que a F_0 também é inferior a 100 Hz em outro contexto. É importante ressaltar que, no falante espanhol, até as sílabas pré-tônicas são eventualmente ensurdecidas, com quatro casos em seis ocorrências; um dos casos de não ensurdecimento apresenta um valor bastante baixo, inferior a 100 Hz.

Sobre a atribuição tonal, a proposta de Sosa para a variante espanhola, segundo a notação métrico-autossegmental, é $L^*L\%$. A mesma notação pode ser observada em todos os nossos dados, mas não apenas para a variante espanhola; obtivemos o mesmo padrão também para a variante chilena.

Com relação à duração vocálica, há uma tendência a um aumento tanto na passagem da sílaba pré-tônica para a tônica quanto da tônica para a pós-tônica nos dois falantes. No primeiro caso, ocorrem cinco aumentos contra uma diminuição no falante chileno frente a quatro aumentos e duas diminuições no falante espanhol. Na passagem da tônica para a pós-tônica, o falante chileno, mais uma vez, apresenta apenas um caso de diminuição; no falante espanhol, sempre se observa um aumento.

Apesar de a tendência ser um valor maior de duração na vogal tônica do que na pré-tônica e também na pós-tônica do que na tônica nos dois falantes, observa-se uma diferença entre eles: no falante chileno, o aumento é mais percebido na passagem para a sílaba tônica (aumento médio de 46%, contra 10% da passagem para a pós-tônica); no falante espanhol, ao contrário, o aumento é mais percebido na passagem para a sílaba pós-tônica, onde foi unânime (aumento médio de 83%, contra 25% da passagem para a tônica).

Este fato se torna mais visível se consideramos os valores médios de duração nestas três sílabas: no Chile, a pré-tônica dura, em média, 67 ms, a tônica, 82 ms e a pós-tônica, 85 ms. A pós-tônica aumentou muito pouco em relação à tônica (3%), ao passo que a tônica aumentou bem mais, 22%. Já na Espanha, a duração média é de 75 ms para a pré-tônica, 76 ms para a tônica e 123 ms para a pós-tônica. Em termos percentuais, a tônica aumenta a sua duração em apenas 1%, frente aos 62% da pós-tônica.

Conclusão

Apesar de apresentarem alguns pontos em comum, a entoação de leitura de homens apresenta diferenças segundo se trate de um falante chileno ou de um falante espanhol.

No pré-núcleo:

- * a F0 começa mais baixa na Espanha (entre 100 e 150 Hz) do que no Chile (entre 150 e 200 Hz). Há um movimento ascendente na sílaba tônica nos dois casos; na pós-tônica, se altera para descendente no Chile e continua ascendente na Espanha, onde também se torna descendente no último acento tonal;

- * a vogal tônica tende a aumentar nas duas variedades. Já a pós-tônica tende a diminuir no Chile e a aumentar na Espanha;

- * a atribuição tonal é H*+L para o Chile e L*+H para a Espanha, com exceção do último acento tonal, onde se observa H*+L.

No núcleo:

- * a F0 se encontra em queda na sílaba tônica chilena. Ocorrem enurdecimentos em quase todas as pós-tônicas. Na Espanha, enurdecem quase todas as tônicas e todas as pós-tônicas, além de, com certa frequência, as pré-tônicas;

- * a vogal tônica apresenta um aumento de duração na passagem para a sílaba tônica e para a pós-tônica nas duas variedades. Porém, o aumento é mais percebido na tônica chilena e na pós-tônica espanhola;

- * a atribuição tonal é L*L% para ambas as variedades.

Dando continuidade ao nosso trabalho, pretendemos analisar os dados referentes às frases entonativas continuativas na leitura de homens no Chile e na Espanha; em seguida, realizaremos a mesma análise para a leitura de mulheres e estabeleceremos uma comparação com dados de fala espontânea.

Referências bibliográficas

Delgado-Martins e Freitas (1993). Apud CASTRO, Luciana. *O comportamento dos parâmetros duração e freqüência fundamental nos fonoestilos político, sermonário e telejornalístico*. Tese de Doutorado, UFRJ, 2008.

Howell e Kadi-Hanifi (1991). Apud CASTRO, Luciana. *O comportamento dos parâmetros duração e freqüência fundamental nos fonoestilos político, sermonário e telejornalístico*. Tese de Doutorado, UFRJ, 2008.

Pierrehumbert, Janet. Apud SOSA, Juan Manuel. *La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Madrid: Cátedra, 1999.

SOSA, Juan Manuel. *La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Madrid: Cátedra, 1999.

TOLEDO, Guillermo Andrés. Modelo autosegmental y entonación: los corpus DIES-RTVP. In: *Estudios de Fonética Experimental XII*. Barcelona: Laboratori de Fonètica de la UB, 2003.

A Estilística do som, da palavra, da frase, da enunciação

Lucia Helena Lopes de Matos (UFRRJ)

Resumo: Este trabalho, apresentado na III Leitura em Foco, do Curso de Letras da UFRRJ/IM, se propõe a lançar um olhar para os estudos de Mattoso Câmara Jr. sobre a Estilística. Apresenta, ainda, contribuições mais recentes que mostram a força dos recursos expressivos da língua e o papel dos sujeitos na produção e recepção dos textos. Os trabalhos de pesquisa lingüística que dão conta dos significados vão trazer aporte para a compreensão da linguagem, sempre contaminada pela exterioridade e pelos recursos advindos tanto da prática coletiva quanto da prática individual.

Palavras-chave: leitura – sentidos – recursos lingüísticos.

Abstract: This paper, presented at *III Leitura em Foco* (UFRRJ/IM), concentrates on studies of Mattoso Câmara Jr. under the perspective of Stylistics. Moreover, it also presents more recent contributions that reveal the strength of expressive language resources and the role of subject in the production and reception of texts. The work undertaken in meaning-oriented linguistic research will give support to language understanding, inevitably contaminated by exteriority and by resources coming both from collective and individual practice.

Keywords: reading – senses – linguistic resources

Paulo Mendes Campos em uma crônica chamada *Os diferentes estilos* apresenta, a partir de um fato corriqueiro carioca, diferentes formas de narrar das quais selecionamos algumas:

Estilo interjeitivo – Um cadáver! Encontrado em plena madrugada! Em pleno bairro de Ipanema! Um homem desconhecido! Coitado! Menos de 40 anos! Um que morreu quando a cidade acordava! Que pena!

Estilo colorido – Na hora cor-de-rosa da aurora, à margem da cinzenta Lagoa Rodrigo de Freitas, um vigia de cor preta encontrou o cadáver de um homem branco, cabelos louros, olhos azuis, trajando calça amarela, casaco pardo, sapato marrom, gravata branca, com bolinhas azuis. Para este o destino foi negro.

Estilo reacionário – Os moradores da L. R. de Freitas tiveram na manhã de hoje o profundo desagrado de deparar com o cadáver de um vagabundo que foi logo escolhido para morrer em um dos bairros mais elegantes desta cidade, como se já não bastasse para enfeitar aquele local uma sórdida favela que nos envergonha aos olhos dos americanos que nos visitam ou nos dão a honra de residir no Rio.

Estilo Nelson Rodrigues – Usava gravata de bolinhas azuis e morreu!

Através de um fino humor, o cronista elenca uma série de modos possíveis de narrar um mesmo fato. Este seria, entre outros, um bom texto para um professor de língua portuguesa aproximar seus alunos da Estilística, disciplina que estuda os recursos afetivo-expressivos da língua cuja aplicação didático-pedagógica beneficia a prática da produção e da interpretação de textos.

O fragmento da crônica de Paulo M. C e os diferentes modos de narrar um mesmo fato leva-nos a refletir sobre a relação dos signos com seus usuários e o enfoque moderno dado aos estudos da linguagem a partir de Saussure que via a língua com um sistema simbólico coletivo, já que possui a função social da comunicação. Para ele, o discurso é a materialização desse sistema, usado por cada membro do grupo de modo individual, com desvios que imprimem um estilo a cada produção pessoal.

Aqui começam os equívocos, pois não se pode confundir estilo com o discurso da visão saussuriana. É a partir deste último que se realizam os diferentes estudos lingüísticos, e é nele que estão inseridos o sistema coletivo e os elementos individuais, assim sendo, a estilística tanto pertence à língua, quanto ao discurso.

Para Saussure, no entanto, a língua teria apenas a função de representar o nosso mundo exterior e interior num processo intuitivo, mas de caráter intelectual, que a gramática trata de trazer para o consciente, destacando os planos fônico, mórfico, semântico e sintático.

E dentro desse frio sistema, onde ficaria a expressividade emotiva? Aqui entra a teoria lingüística de Karl Bühler que atribui à linguagem três funções: a) a exteriorização de nossas experiências mentais (função representativa); b) exteriorização das nossas emoções (função emotiva); c) como atuação social ou apelo (função apelativa).

A função representativa, a própria essência da linguagem, tem afinidade com o conceito de língua instituído por Saussure em oposição ao conceito de discurso. O consagrado lingüista, porém, não considerou as demais funções, mais tarde analisadas por Bühler, conforme colocado acima. Charles Bally, então, percebendo a falha do mestre genebrino, e entendendo que a lacuna causada por tal reducionismo provocava uma defasagem na explicação de certos fenômenos, mais bem enfocados na visão tríplice proposta

posteriormente, amplia o que já estava estabelecido e afirma estar a função representativa sempre contaminada pela função emotiva e pelo apelo.

Bally acreditava que o sistema coletivo apresentava ao mesmo tempo caráter intelectual e expressivo, portanto quando o indivíduo manifestasse sua originalidade, ele o faria usando os recursos do código coletivo, caso contrário não haveria comunicação. O objeto de estudo dessa estilística é o discurso espontâneo da interlocução cotidiana, deixando de lado o discurso escrito, principalmente o literário.

Mattoso Câmara Jr. foi o lingüista brasileiro que introduziu os estudos de Bally entre nós, e, embora fortemente influenciado por seus ensinamentos, procurou não radicalizar, trazendo como contribuição a visão de dois ângulos distintos: as variedades da linguagem (língua popular, língua oral, língua escrita, língua literária) e a personalidade individual em contraponto com a socialização.

Daí em diante, os estudos lingüísticos foram caminhando e incorporando novas contribuições, ampliando seus domínios e valorizando o contexto em que se insere a produção. Compreende-se, modernamente, ser uma forma mais expressiva do que outra somente em função do universo textual onde se encontra.

Por outro lado, temos de valorizar a manifestação expressiva individual, marca de cada ser social ao se colocar no mundo enquanto ser comunicante. Além disso, como explicar os traços estilísticos tão peculiares que fazem Machado de Assis, Guimarães Rosa e Nelson Rodrigues, como nos mostra o texto inicial, por exemplo, serem conhecidos nas primeiras linhas de seus escritos?

Quanto às relações entre a estilística e a gramática, cabe salientar que essas duas disciplinas não são excludentes, ao contrário, são complementares, como adverte o professor Evanildo Bechara. Cumpre lembrar que muitas das aparentes irregularidades registradas pela gramática têm sua origem em motivações de natureza estilística, sobretudo no campo da sintaxe. O método de análise estilística segue inclusive as divisões clássicas da gramática, daí a tripartição em estilística fônica, léxica e sintática, acrescentando-se mais modernamente, a discursiva ou enunciativa

A Estilística fônica estuda os recursos expressivos presentes no nível fônico da língua. Na prosódia, por exemplo, os acentos de altura e intensidade/quantidade podem apresentar valor afetivo, traduzindo os mais variados estados d'alma, como se percebe na valorização prosódica dos vocábulos **maaa-ra-vilhoo-so**, Ele é **gra-a-a-ande**. Ou na tonicidade de uma partícula átona em que se concentra a emoção: Venha **Para** cá! Ou em frases cujo acento de

altura em ascensão indica decisão categórica: **Já não penso** mais **nisso**. e em ascensão inicial e decréscimo final indicam situação de desânimo: **JÁ** não penso mais nisso. Ou quando inverte-se o ritmo acentual para reforçar um julgamento valorativo: Um **BE**lo livro!

Segundo Mattoso, cabe também à estilística fônica cuidar das variantes estilísticas, isto é, das alterações articulatórias, de vogais ou consoantes, que não alteram a função distintiva de qualquer uma delas, mas envolve uma carga expressiva. Por exemplo, a impaciência que pode revelar-se no /b/ da exclamação “Ora **h**olas!” (chama-se em português de plosiva enfática).

Na literatura, as palavras valem, não só pelo significado, mas também pelo elemento acústico. Trouxemos, como ilustração, exemplos de Guimarães Rosa, no conto Famigerado. A aliteração e assonância do fonema /p/ /t/ /a/ /ó/ reproduzindo o barulho dos casco dos cavalos: “Parou-me à porta o tropel” ou a aliteração para refletir a emotividade diante de situação de extremo desconforto: O medo O. O medo me miava. Isso sem falar em tantos poemas que marcaram nossas vidas estudantis: “Café com pão/ Café com pão/ café com pão? Virgem Maria , o que foi isto, maquinista? ou Sino de Belém, pelos que inda vêm/ Sino de Belém bate bem-bem-bem

A estilística léxica enfoca a manifestação psíquica e o apelo que potencializa o significado das palavras em determinados contextos, trazendo ao enunciado do proferidor uma determinada intencionalidade. Cabe aqui ressaltar o valor metafórico das palavras que mesmo no uso corriqueiro e banal já se faz presente sem, por isso, causar qualquer efeito estilístico especial. Mas segundo apontam os estudos mais modernos, a nossa linguagem obedece a um *continuum* de figuratividade, portanto quanto mais inusitado for o uso, mais efeito terá.

Assim como na estilística fônica, os falantes da língua deixam, através da palavra, vazar sua emoção consciente ou inconscientemente. Os processos de formação das palavras servem, muitas vezes, de termômetros avaliativos, aqui analisaremos apenas alguns casos, pois as possibilidades são imensas e a criatividade dos falantes não tem limites. Pela derivação sufixal e prefixal, muitas palavras se criam com motivação expressiva, como molóide, bobão, golaço, gatinha, politicalha, palavrório, cantada, elegantíssima, super-legal, hiper gente boa Assim também acontece com o processo de redução de palavras como confa (para confusão), reaçã (para reacionário), agito (para agitação);com o processo regressivo: embalo (para festa), giro (para passeio), e outras palavras que viram gíria e, segundo Mattoso, por ser marca de coletivo, pelo menos de um grupo, logo perde o valor expressivo.

O estudo da estilística léxica também permite ensinar o valor afetivo-expressivo de diversas classes gramaticais. Passemos, então, aos exemplos na literatura: Guimarães, ainda no conto *Famigerado*, transforma o adjetivo *famorado* (aquele que tem fama) na forma verbal *famou* que tem a força expressiva da ação, usa lado a lado com efeito pleonástico dois pronomes indefinidos (nenhum ninguém). Machado de Assis em *Quincas Borba* usa o indefinido *nada* com noção de espaço vazio em “...ele pegou nada, levantou nada, cingiu nada.” Oto Lara Resende passa um substantivo abstrato para concreto através da *prosopopéia* (“Uma aflição mordeu-o no íntimo”).

Fora isso, temos o valor expressivo dos pronomes possessivos, quando o pai diz para a mãe da criança se referindo ao filho dos dois: *Teu filho está aprontando!* O valor do artigo: *Ele não é um professor, ele é O professor.* Dois adjetivos em relação de quantificação: *O professor não tem que ser bom, ele tem que ser especial.* A repetição de uma palavra para dar efeito intensificador: *Ele fala, fala, fala.*

É importante deixar claro, que, no contexto, as palavras deixam ao leitor perspicaz pistas que apontam para a expressividade que delas emanam. No fragmento da crônica de Paulo Mendes Campos só se percebe o estilo reacionário pelo contexto em que está inserido, por isso é muito difícil desassociar a estilística da palavra da estilística da frase.

Riffaterre defende que a capacidade expressiva não existe no material verbal em si, em virtude de uma potencia imanente, mas representa a soma das experiências lingüísticas acumuladas pelo receptor que deve captar a intencionalidade do emissor.

Por exemplo, examinemos duas frases aparentemente semelhantes: “*Maria não acha que ele partirá amanhã*” e “*Maria acha que ele não partirá amanhã*”. Na segunda frase por estar o *não* mais próximo do predicado mais relevante, ele tem uma carga negativa maior.

Em “*Ensinei grego para meu irmão*” e “*Ensinei ao meu irmão grego.*” A sugestão de que meu irmão realmente aprendeu o que lhe foi ensinado é maior na segunda frase, isto é, o ato de ensinar teve um efeito maior sobre ele, já que o sintagma *meu irmão* está mais próximo do termo mais relevante da frase que é *ensinar*. Isto se deve, segundo Lakoff, ao conceito metafórico **QUANTO MAIOR A PROXIMIDADE, MAIOR É O EFEITO**, em que a proximidade se aplica aos elementos da sintaxe da frase, enquanto o efeito se aplica ao sentido da frase.

Ainda na sintaxe de colocação, cabe ressaltar a posição do adjetivo como marcador semântico-estilístico. Trazemos aqui o exemplo citado por André Valente no seu livro

Linguagem Nossa de Cada dia em que faz referência ao título “Velha Mesa” de crônica de Vinicius de M. O determinante “velha” tem valor afetivo, espiritual. Se fosse *mesa velha* haveria sentido material (a crônica fala da volta do filho à casa paterna e do reencontro com a mesma mesa que marcou a juventude dele) significa, então *querida mesa*. *Mesa velha* seria mesa antiga, gasta pelo tempo.

Na sintaxe de regência, podem ser objeto de estudo não só os exemplos literários, mas também os do discurso publicitário, como nestes casos em que a regência estilística está a serviço da função “apelo” da linguagem: “O Rio de Janeiro *assiste* (vê) à Record porque a Record *assiste* (ajuda) o Rio de Janeiro”. Ou ainda na propaganda de um shopping, por ocasião do dia dos namorados, em que o complemento verbal é omitido para permitir a ambiguidade expressiva: “Dia dos Namorados, boa ocasião para receber e também para dar.”

É através das combinações dos elementos na frase que a atividade criadora dos falantes encontra maiores possibilidades. As escolhas estão sempre voltadas para a intencionalidade daquilo que se quer comunicar ou para a maneira mais eficaz de afetar o receptor, por isso na interpretação e na recepção de qualquer texto, o professor deve orientar seus alunos de que o sentido se estabelece na imbricação entre os elementos lingüísticos e extralingüísticos

Tanto na fala quanto na escrita estamos basicamente tentando convencer e impondo nossos pontos de vista. Usamos para isso os recursos disponíveis no sistema a fim de atingir o destinatário influenciando-o, mais ou menos explicitamente, e dessa forma seduzindo-o como cúmplice daquilo que queremos defender. Já que persuadir o outro pressupõe a prática de um discurso nada inocente, é mister conhecer os resultados dessa ação.

Como já vimos, a língua possui caráter social e coletivo, mas em sua manifestação discursiva é afetada por variáveis de naturezas diversas a imprimir-lhe uma marca de individualidade, ainda mais acentuada naqueles que fazem da forma matéria de arte numa imbricação artesanal com a idéia. É o modo de abordagem, ou da linguagem, ou do tema, ou de ambos, que vai criar um elo de ligação afetiva e/ou intelectual entre os sujeitos discursivos, colocando-os em situação de comunicação, num mundo estrategicamente forjado, envolvendo-os numa cumplicidade destinada a atribuir nexos, a decifrar enigmas e a entender as transgressões ao/do tecido textual.

A linguagem passa do sistema frio e impessoal para ser visto como um campo de enunciação em que a trilogia formada por enunciador, texto e enunciatário se relaciona atravessada pelas subjetividades imanentes no discurso através das marcas dêiticas manifestas

pela presença do enunciador nos pronomes pessoais e formas verbais em 1ª. pessoa, nos indicadores de tempo e lugar (advérbios e pronomes demonstrativos), nas formas de 2ª. pessoa que só existem em relação ao eu que as profere. É o que se observa nesta propaganda da época do racionamento de energia em 2001, em que fica explicitada a função expressiva do apelo.

ESTAMOS ECONOMIZANDO ELETRICIDADE. TOMARA QUE VOCE NÃO SE IMPORTE DE COMPRAR SEU CTRÔEN À MEIA LUZ.

Ainda são sinais de subjetividade discursiva os pronomes de tratamento que indicam proximidade e distanciamento e níveis de hierarquia social, os critérios avaliativos quantitativos, modalizadores e apreciativos, a ironia, enfim tudo o que não está explícito, mas captura-se a intencionalidade pelas marcas do implícito que são ativadas pelo contexto. Assim sendo, quando o filho entra em casa e pergunta: Tem comida aí? Pelo contexto de enunciação, deduz-se que o menino está com fome e quer comer, embora isto não esteja dito em sua fala, já que camuflou as formas de pessoalidade.

Outro estudo marcante na estilística da enunciação é o que diz respeito à polifonia textual que está presente nas formas de discurso direto, indireto ou indireto livre, recursos que mostram o grau de implicação ou adesão do locutor com aquilo que diz ou enuncia.

No discurso direto, o narrador é só um observador e há maior preservação da sua face, na medida em que não se sente responsável pelo que o outro diz. É como aparece na manchete de O Globo de 1/12/07: *Ministro: Sistema penitenciário faliu.*

No discurso indireto há um envolvimento maior do narrador, porque ele modaliza a voz do personagem, embora haja perda de dramaticidade, pois se chama mais atenção sobre o que se diz do que sobre o como se diz. Aparece também na manchete de O Globo de 2/12/07: *Secretário diz que há mais PMs envolvidos.*

No discurso indireto livre a ambigüidade vai estar mais presente, pois há muitas vezes dificuldades para se delimitar as vozes do discurso, pois o narrador se sintoniza tanto com o personagem na exteriorização da subjetividade que estabelece um elo psíquico com ele. No exemplo a seguir, numa propaganda contra a dengue, existem vários enunciadores um que usa a voz do locutor: o jogador de basquete Oscar, um outro enunciador que é o governo do Estado do RJ e um outro que são as autoridades sanitárias e ensinam como combater a dengue.

“Você está convidado para jogar contra a dengue” – O governo do Estado do RJ convoca você para jogar contra o mosquito e nesse jogo, a marcação tem que ser cerrada(...). Limpe as calhas de sua casa, os vasos de planta, mantenha o lixo sempre fechado. (...) Você tem que participar, essa partida é de vida ou morte.

O importante no estudo da estilística da enunciação é levarmos nossos alunos a perceber os jogos de linguagem que se estabelecem através do não dito. Aliás, a presença da Estilística nas aulas de português é da maior relevância, pois desperta a sensibilidade lingüística, abre os canais para o gosto literário, além de motivar e tornar menos árido o ensino da língua. Vale lembrar que muitas das aparentes irregularidades da língua têm sua origem em motivações de natureza estilística. Por fim, cabe enfatizar que o estudo da Estilística e da Gramática são perfeitamente compatíveis, por se tratar de disciplinas complementares e afins, e tanto o professor quanto o aluno sairão ganhando com essa dobradinha, sobretudo como subsídio para a prática de redação e da compreensão de textos.

Bibliografia:

FIORIO, Nilton Mario. *Semântica e Estilística para Universitários*. 2 ed. Goiânia, GO: Ed. da UCG, 2002.

GALVÃO, Jesus Bello. *Subconsciência e Afetividade na Língua Portuguesa*. 3 ed. R. de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

LAPA, Rodrigues M. *Estilística da Língua Portuguesa*. 7ed. Rio de Janeiro: Livraris Acadêmica, 1973

MATTOSO CÂMARA JR. Joaquim. *Contribuição à Estilística Portuguesa*. 3ed. rev. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

_____. *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr*. Seleção e Introdução por Carlos Eduardo Falcão Uchôa. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1975.

_____. *Ensaio Machadianos*. Coleção Organizada por Carlos Eduardo Falcão Uchôa. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

RIFFATERRE. Michael. *Estilística Estrutural*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1973.

Letramento para o alfabetizado

Lúcia Helena Lopes Matos (Orientadora)

Felipe de Andrade Constâncio

Larissa Silva Nascimento

Lucile Cavadas de Oliveira

(Bolsistas PIBID/Capes/UFRRJ)

Essa pesquisa tem por fundamento esclarecer as diferenças existentes entre letramento e alfabetização; e como aplicar esse “método” de letrar (ao) o alfabetizado, focando, principalmente, os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo o dicionário, alfabetizar é ensinar ou aprender a ler e escrever. Já a pessoa letrada é aquela que possui cultura e é instruída. Embora saibamos que letrado e letramento diverjam quanto ao significado, não podemos desconsiderar que ambos os vocábulo pertencem ao mesmo campo semântico, pois levam em conta a capacidade de construir conhecimento. A diferença é, entretanto, que nos muros de uma escola ainda há muito mais alfabetizados que letrados.

O processo de descoberta do código escrito por uma criança letrada é medido pelas significações que os diversos tipos de discursos têm para ela. O letramento é justamente esse processo de leituras e escritas inseridos em diferentes contextos que envolvem a compreensão e expressão lógica e verbal. Antigamente, acreditava-se que, ao ser alfabetizada, a criança teria de ser, antes, capaz de ler os signos escritos, pensamento este ultrapassado pela concepção de letramento que prioriza toda a experiência como leitura.

O nível de letramento é determinante de uma boa alfabetização, portanto, o indivíduo precisa, antes de qualquer método eficaz de alfabetização, de uma bagagem considerável de variedade de discursos nos mais variados gêneros, isto é, a sua experiência de vida e os seus variados modos de ler o “mundo” também são considerados.

Em resumo: alfabetização é aquisição do sistema de escrita, a aquisição da tecnologia da escrita. Já o letramento é o uso dessa tecnologia (alfabetização), além dos exercícios das práticas sociais de leitura e escrita. Desta forma, o letramento combate também o que entendemos por “analfabetismo funcional”, isto é, aquele que lê, mas não compreende o que está escrito. Afinal, o que se pretende é que um indivíduo compreenda o que lê; e isto não somente nos textos escritos, mas que domine, através de uma prática cidadã, a leitura de

mundo, até porque, como diz Emília Ferreiro (2006, p. 36-37): “A língua (...) não pode ser ensinada por um método, seja ele qual for, que considere a leitura e a escrita simples mecanismos de decodificação e codificação de sinais gráficos.”, pois: “aprender a ler não é uma simples aquisição de um novo código; não se pode ler livros se não se começou justamente a ler o mundo em volta de si”, é o que afirma P. Gamarra (PIOVESAN, 1999).

A alfabetização se dá através de um longo processo e este não pode ser interrompido. Há o que os professores tratam como decodificação simples das palavras e há a leitura com compreensão, isto é, “aprender e aplicar o que se leu”, como define Regina Yolanda. Mas sabe-se que, como ela mesma defende, “para que a alfabetização alcance o melhor rendimento é fundamental que o aprendiz seja sujeito e não objeto da aprendizagem”. E é exatamente este o grande obstáculo encontrado na EJA, pois a maioria dos professores ainda trabalha com materiais didáticos direcionados a crianças, não contemplando os adultos com os artifícios pedagógicos relacionados ao seu dia-a-dia; à sua experiência de vida, condição importante para atingir o letramento.

Há de se considerar que as práticas usadas para com os alunos da EJA são insuficientes na medida em que não privilegiam a faixa etária na qual estão os alunos e também pela falta de material didático voltado para tal público, tornando o ensino precário nas escolas que oferecem este modelo de educação, na maioria das vezes no turno da noite, o que é mais um problema, pois o tempo é o mínimo possível, e nós sabemos que o conhecimento é gradativo, logo se leva tempo para assimilar as informações.

É de suma importância que se treinem os professores, de todos os níveis, para a utilização de métodos capazes de aplicar o letramento, não somente como forma de leitura e interação na escola, mas como uma preparação eficaz e adequada à pessoa que deseja interagir com o meio externo, ou seja, no trabalho, nas horas de entretenimento, nas atividades culturais etc., enfim, para inserção social do indivíduo no meio em que circula.

As teorias epistemológicas de E. Ferreiro têm se respaldo nos métodos criados por Jean Piaget. É intensamente abordada, inclusive nas universidades, sua teoria construtivista, segundo a qual os indivíduos que estão em processo de alfabetização são capazes de construir, é claro, com a ajuda do professor, a capacidade de assimilar o que é ensinado.

Para Piaget a criança, e também qualquer pessoa que esteja aprendendo a ler e a escrever, traz em si um item natural que os estimula nas práticas na escola: a capacidade de raciocínio, o que chamamos, dando enfoque à psicologia, a construção do conhecimento.

É importante ser ressaltado que tais teorias não visavam a criar métodos pedagógicos, mas sim entender como se dava e se dá o processo de leitura e escrita, o que, a partir da década de 70, começou a se difundir com Ferreiro e Piaget.

A língua, em especial a portuguesa, desenvolve-se em ambientes, primordialmente semânticos, e é por isso que o sentido na comunicação está muito mais próximo dos falantes do que as regras que circundam o ensino. Se usarmos uma sentença do tipo “o menino pegou a linha e empinou seu papagaio colorido” teremos certa dificuldade de entendimento, sobretudo se trabalharmos com crianças em processo de alfabetização, visto que a palavra “papagaio” para um falante, que não infere relações conotativas, é simplesmente a de um animal que voa e tem cores chamativas nas penas, mas aqui ela assume características diferentes, pois trata-se de uma pipa, ou seja, não adianta saber que a palavra tem oito fonemas e que eles juntos formam através do aparelho fonador um som.

Assim sendo, a aprendizagem depende da co-participação de todos na escola, já que está mais que provado que os indivíduos têm história, e ela é feita dentro da comunidade social em que vivem, portanto fazê-los participar ativamente do processo é muito importante.

O universo textual é dinâmico, e cabe ao professor fazer com que seus alunos adquiram esta dinamicidade, há a necessidade de se fazer relações, inferências, projeções de hipóteses, dar sentido e também decodificar. Os signos só são compreensíveis a partir do momento em que nós, sujeitos que lidamos no dia-a-dia com eles, conseguimos relacionar significado e significante.

Ser letrado é ser conhecedor das múltiplas informações que norteiam as relações humanas, todos conhecem sua cultura porque estão inseridos nela, logo é um erro achar que o aluno é uma tábula rasa, como criticou Adorno, o que deve ocorrer, na escola, é o lapidamento das capacidades inatas dos seres.

Erro ainda maior é achar que os adultos da EJA são incapacitados por terem déficit de aprendizagem e que não há possibilidade de eles poderem dominar a leitura e outras atividades que só alunos regulares ainda têm.

O que a escola faz é produzir um número percentualmente muito grande de pessoas que sabem decodificar, mas que não dominam a interpretação de um texto que lhes é apresentado. O chamado analfabeto funcional, na verdade, não tem função nenhuma, pois a pobreza política, social e cultural que circunda o decodificador faz com que ele se torne manipulado por quem conhece e quer perpetuar o poder ao estabelecer hierarquias sócio-culturais.

Duas máximas podem e devem ser levadas ao ambiente escolar, ambas desenvolvidas por Emília Ferreiro:

- 1) “Quem tem muito pouco, ou quase nada, merece que a escola lhe abra horizontes”
- 2) “Um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é levá-la a perder a confiança na sua própria capacidade de pensar”.

A alfabetização não deve ser descartada ou ser considerada ultrapassada, é importante ressaltar sua inter-relação com o letrar, constituindo desta forma uma maneira “adequada” de educar: a alfabetização letrada. Devem-se unir os dois conceitos visto que propiciam o ensino da leitura e escrita nos contextos das práticas sociais, de modo que se torne o indivíduo um decodificador, sim, pois os símbolos permeiam nossa cultura, mas também uma pessoa que saiba inferir, interpretar e dialogar com o texto.

É interessante notar que a palavra analfabetismo é bem antiga e bem disseminada, já que representa algo que vivenciamos há séculos, porém a palavra letramento, ainda necessita ser explicada e contextualizada. Entendemos assim, que seja um substantivo que retrate uma ideia nova, a necessidade de nomear aquilo que vivenciamos hoje. O analfabetismo já não assola mais como acontecia há algum tempo, entretanto, à medida que as pessoas são alfabetizadas e se tornam conhecedoras do seu sistema linguístico escrito – grafocêntricas – voltadas para a escrita, surgem novos fatores que nos demonstram que, além de ler e escrever, é necessária a incorporação da prática da leitura, prática esta que não é adquirida com a simples alfabetização.

A fim de apresentar um perfil, rápido e validarmos as afirmações apresentadas neste trabalho reproduziremos algumas respostas a perguntas realizadas com professores, alunos e funcionários do campus da UFRRJ/IM Nova Iguaçu, portanto com público de diferentes níveis culturais, sociais e de formação escolar, com o propósito de dar uma real ideia do cotidiano de leitura da comunidade acadêmica. A pesquisa foi feita nos dias 21 e 22 de setembro de 2010, no Instituto Multidisciplinar.

As perguntas visavam a identificar, principalmente, as dificuldades encontradas pelos leitores em relação aos diferentes gêneros textuais e o gosto pessoal pela leitura. Foi constatado que a maioria dos entrevistados começou a ler por volta dos cinco anos de idade, tendo como primeira experiência leitora os gêneros infantis indicados pela escola. Apontaram, ainda, como maiores dificuldades, textos que apresentam formas mais técnicas – os teóricos –, ou seja, justamente os que se destinam a uma classe alfabetizada com prestígio social.

Os entrevistados disseram, ainda, que gostariam de ler outros textos: poesia, notícia (com frequência), aventura, romances, enfim, ter acesso aos gêneros ficcionais. Ficou visível

a vontade de aproximarem-se de textos mais acessíveis e prazerosos, adequados à realidade de cada um.

Percebemos que tal pesquisa imbrica-se com o contexto histórico da sociedade brasileira, evidenciando, assim, a necessidade de uma educação pautada em modelos próprios.

Concluimos, então, que é digno e fundamental incorporarmos ao nosso vocabulário a palavra letramento, para que os professores, responsáveis pelo fomento da leitura, do primeiro segmento ao ensino superior, levem adultos, adolescentes e crianças a terem domínio da interpretação e da produção escrita.

Desta forma a escola é um local semeador do conhecimento e este deve priorizar ao máximo possível a compreensão do mundo e as questões que estão a sua volta, de maneira a considerar quem é o objeto de análise dos sistemas de educação: o corpo discente, independente de faixa etária.

Uma possibilidade de aplicar todos esses “novos dados” aos alunos nos é mostrado através de um poema de Magda Soares, que trata elucidativamente do tema exposto neste trabalho:

O que é letramento?

“Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo de uma habilidade,,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão,
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV,
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,

um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser”.
(SOARES,2004, p. 42 e 43).

Referências bibliográficas

PIAGET, Jean. *A psicologia*. Livraria Bertrand, 4ª ed.

PIOVESAN, Laís Serafim Raso. *Sala de leitura: atos, atores e ação*. São Paulo: ECA/USP, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/emilia-ferreiro-306969.shtml>

Revista Nova Escola. Ed. Abril, novembro de 2006, p. 36.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO DESEMPENHO DA LEITURA E DA ESCRITA

Prof.^a Dr.^a Lucia Helena Lopes de Matos (UFRRJ/IM)

Resumo: No espaço social em que nos encontramos, como professores dos estudos das linguagens, com acesso aos mecanismos de competência para a produção de textos e compreensão da leitura, temos de ter consciência de que essa é uma prática de complexas funções psicológicas que nos habilita a pensar, refletir, interpretar e a criar um novo modelo, já que em outros níveis também somos determinados por ideologias outras. Como orientar nosso aluno do curso de Letras a ser um mediador nesse processo? Tem ele domínio dos seus próprios esquemas cognitivos que o autorizem a desempenhar a função de estrategista em suas futuras práticas pedagógicas? Sabe ele que aprender a aprender exige que se aprenda a pensar, dando conta dos mecanismos que nos habilitam a ter um melhor desempenho na escrita e na leitura? Essa postura exige que se tenha para o texto, próprio ou do outro, um olhar perspicaz, porquanto as estratégias de produção e compreensão não são fáceis, como a princípio possam parecer, e demandam conhecimentos de diferentes naturezas que são pré-requisitos para a construção do sentido.

Palavras-chave: Compreensão. Leitura. Produção escrita. Ensino.

Abstract: The teaching environment of language studies addresses competence mechanisms for reading comprehension and writing. Therefore, it requires from the educator full realization of the complex array of psychological functions which enable us to think, interpret, and build up a new model, given the fact we are determined by ideologies on other levels as well. How to advise our language undergrad students to be mediators in that process? Do they have the command of their own cognitive setups, which allow them to play strategic roles in their future educational practices? Are they aware that learning to learn requires learning to think and to resort to mechanisms facilitating performance improvement in reading and writing? Those concerns require accurate perception of their own texts and those by their future students. Text production and reading comprehension are not easy as they first might look, and call for knowledge of different nature which function as pre-requirements for building up meaning.

Keywords: Comprehension. Reading. Writing. Teaching.

Muitos professores ainda atribuem à leitura e à escrita “um valor positivo absoluto”, ou seja, o aluno tem que “nascer” leitor ou escritor, pois essa habilidade pereniza o poder na mão dos mesmos, poder semelhante que é veiculado pelo domínio do registro culto como a única via possível para qualquer ascensão social. Por esse motivo postula-se uma escola democrática que incentive a leitura, possibilite a expressão escrita através de redações cujos modelos de correção se pautam pela adequação ao registro culto da língua. Essa é a escola ideal que pretende libertar os desvalidos sociais e formar uma sociedade com oportunidades iguais para todos. Acontece, porém, que esse processo já nasceu viciado e abre espaço para a arbitrariedade de um jogo já marcado: ganha quem de saída tem os instrumentos para ganhar.

Primeiro, que a modalidade escrita não é do domínio de todos; segundo, que a alfabetização não garante o acesso aos significados, como se tem observado nas instituições educacionais; terceiro, que a leitura feita sobre a pressão da promessa de ascensão social (arranjar um bom serviço, ter acesso ao mundo letrado etc.) já caracteriza o seu papel discriminatório.

Segundo Magda Soares, em “As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto” “supervaloriza-se um discurso escrito que legitima a ideologia das classes dominantes, expropriando as classes dominadas do seu próprio discurso; sonega-se às camadas populares o acesso à produção escrita, facilitando-o, porém às classes favorecidas.”

A escola contribuiu, sem dúvida, para propagar uma imagem mitificada do texto, tanto na sua produção quanto na sua recepção, e até mesmo o professor não sabe como conduzir esse acesso democrático, já que ele raramente tem uma relação com a escrita e a leitura de valor agregado. E que valor é esse? Como explicar isso para os nossos alunos de Letras?

Esse valor permite que o sujeito se autorize no mundo, encontre sua identidade e reconheça a força da sua consciência crítica para fazer valer sua cidadania. Embora saibamos que existe uma força determinante marcando as práticas pedagógicas, temos que esclarecer aos estudantes de Letras, futuros professores, que nossa contribuição é ajudar os nossos alunos a buscarem o conhecimento de maneira pessoal e autônoma, constituindo-se cognitivamente. Felizmente não é só no texto escrito que se instauram os sentidos. O mundo é um texto que alguns lêem intuitivamente e atribuem significados que os habilitam a interpretar o seu assujeitamento e os levam, assistematicamente, a desenvolver tanto a

capacidade crítica de se indignar contra o *status-quo* estabelecido, quanto a capacidade de reescrever um outro texto para a história.

A linguagem não é só representação nem só interação comunicativa, mas é o *locus* da construção dos sujeitos e dos sentidos, resta ainda a possibilidade de construir cognitivamente mundos possíveis. A linguagem não serve como espelho do pensamento, ela filtra-o, e a história já provou que é viável subverter a ordem e descobrir novas relações que permitam ao homem atuar sobre a natureza e modificar o seu curso.

No espaço social privilegiado em que nos encontramos, com acesso aos mecanismos de competência para a produção de textos e compreensão da leitura, temos de ter consciência de que essa é uma prática de complexas funções psicológicas que nos habilita a pensar, refletir interpretar e a criar um novo modelo, já que em outros níveis também somos determinados por ideologias outras.

Como orientar nossos alunos do curso de Letras a ser um mediador nesse processo? Têm nossos alunos domínio dos seus próprios esquemas cognitivos que o autorizem a desempenhar a função de estrategista em suas futuras práticas pedagógicas? Sabem eles que aprender a aprender exige que se aprenda a pensar e a olhar para os mecanismos que nos habilitam a ter um melhor desempenho na escrita e na leitura?

Essa postura exige que se tenha para o texto, próprio ou do outro, um olhar perspicaz, porquanto as estratégias de produção e compreensão não são fáceis, como a princípio possam parecer, e demandam conhecimentos de diferentes naturezas que são pré-requisitos para a construção do sentido: conhecimento lingüístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo.

O conhecimento lingüístico fundamental para a compreensão é aquele que está estruturado em sistema, normalmente implícito e automatizado através de uma gramática natural onde sintaxe, semântica e cognição estão imbricadas para dar às construções da língua uma definição lógica, coerente e significativa. A visão descritiva da língua não privilegia o sujeito em seus enfoques, ao contrário da sociocognição que o coloca no centro das suas pesquisas por ser ele o grande manipulador das estruturas na busca do sentido em sua troca com o ambiente social.

É na *práxis* que as estruturas vão se consolidando na tentativa de nomear, “identificar, segmentar, distribuir, e combinar as unidades de diferentes níveis que compõem a gramática das línguas” (Valeria Chiavegatto em “Gramática: uma perspectiva sócio-cognitiva”). Por sua vez, essas estruturas se pré-organizam em domínios mentais e se cruzam numa rede de mapeamentos com base em nossas experiências físicas e sociais para se realizarem em forma de discurso organizado textualmente. Sendo assim, a informação produzida ou apreendida deve se percebida seletivamente, codificada, levando em conta uma estrutura cognitiva prévia (daí a aquisição do conhecimento obedecer a uma progressividade), consolidada para a transferência em prática linguageira.

O desvelamento desse processo levaria a uma aprendizagem significativa, em que o aluno, apropriando-se do seu conhecimento lingüístico, depois do reconhecimento do material a ser desenvolvido ou examinado, estaria mais apto a acessar sua memória de trabalho a fim de agrupar as unidades sintáticas do texto, sempre em conformidade com a gramática implícita, para poder processar as informações textuais e perceber na superfície lingüística as formas que incitam a abertura dos espaços que na nossa mente vão permitir as associações mais consistentes para a produção e a interpretação de um dado texto.

Outro conhecimento importante para a produção e a compreensão é o que diz respeito ao universo textual. Quanto mais exposto aos diferentes gêneros de texto e formas de discurso, mais o leitor estará ambientado com a variedade disponível no circuito discursivo. Será bastante relevante ele poder diagnosticar uma estrutura expositiva, narrativa ou descritiva, identificando os aspectos pertinentes a cada uma dessas modalidades para criar expectativas inerentes ao modelo e tê-los como guias das próprias produções.

Diante da diversidade de gêneros, é mister traçar os objetivos de leitura, pois eles não serão os mesmos se o leitor estiver diante de um jornal, diante de um poema ou diante de um romance. Mesmo dentro do jornal, temos objetivos diferentes ao ler uma notícia sobre esporte, sobre economia, uma charge ou uma propaganda. Esses critérios vão ajudar a estabelecer hipóteses, na medida em que as expectativas sobre um determinado texto estarão calcadas nos objetivos que se tem em vista ao lê-lo e no conhecimento prévio sobre o assunto. Essa habilidade capacita o leitor a determinar temas e subtemas, priorizando as idéias principais e desprezando as acessórias numa tarefa analítica e consciente de automonitoramento do conhecimento que o habilita também nas suas manifestações autorais.

Finalmente, é de extrema importância considerar o conhecimento armazenado pelo aluno que vai condicionar sua visão de mundo. Todo indivíduo carrega uma bagagem de experiências – onde ficam registradas suas crenças, valores, modelos culturais, fontes intertextuais – responsável pelas relações de significado que imprime aos textos que lê ou produz.

Vimos até aqui que as operações cognitivas efetuadas pelo sujeito para se expressar e para interpretar são as mesmas, já que tanto para escrever quanto para ler, os processos concretizam-se nos planejamentos e objetivos do emissor e do receptor. A produção de sentidos se faz, tanto em uma quanto em outra, na relação sujeito-texto, só que como autor e como leitor eles ocupam posições discursivas diferentes, mas não opostas.

Então vejamos: em se tratando de uma atividade pedagógica, o aluno na organização da tarefa escrita deveria passar, metodologicamente, por três atividades: o planejamento (geração, seleção e organização dos conteúdos no espaço mental), a textualização (transformação em manifestação escrita dos conteúdos organizados), a revisão (a comprovação dos resultados diante dos objetivos comunicativos pretendidos). Do ponto de vista didático é uma atividade de caráter complexo que coloca o aluno em situação de sobrecarga cognitiva, pois o obriga a recorrer aos conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização que implicam a coerência e a coesão. Por essa razão, o professor será um mediador cognitivo que motiva os alunos acompanhando-os nos seus processos de maturidade intelectual. Daí não basta comunicar ao futuro professor em formação conhecimentos teóricos e técnicas para o ensino e aprendizagem da escrita, importa, sim, orientá-lo para que ele próprio possa entrar num verdadeiro processo de apropriação e autoconstrução profissional.

Fazê-lo participar em experiências onde invista um pensamento reflexivo é um bom critério para capacitá-lo a tomar decisões de fixar objetivos pessoais de aprendizagem. Detectar e avaliar a origem das dificuldades nas próprias produções é uma boa oportunidade para ativar o paradigma reflexivo e orientá-lo para futuras intervenções no que se refere à anamnese necessária para a identificação de problemas e a utilização de instrumentos necessários a sua resolução.

Por outro lado, ele deve ser orientado para estimular a escrita dos futuros alunos sempre em situações funcionais, ou seja, propostas de produção que levem em consideração

as situações comunicativas. Como mediador ele fará o levantamento dos problemas e poderá explorar em sua atuação pedagógica os componentes discursivos, textuais, morfossintáticos e outros que podem ser eficazes na resolução dos problemas. Tratando-se a escrita de um processo de elaboração que necessita de contínuas reformulações e um trabalho de várias etapas é necessário destacar o sujeito do aprendiz como controlador ativo das suas próprias atividades e isto pressupõe auto-diagnósticos e reescritas. Essa é uma postura didático-pedagógica importante para que o aluno construa uma autonomia que o faça um ator social dentro do microcosmo escolar. Ele é um sujeito em interação com o mundo, portanto com saberes, conhecimento e representações muito próprios. O saber-fazer redacional tem de, ao mesmo tempo, apoiar-se neste domínio de saberes enciclopédicos e referenciais para sobre eles o aluno construir sua identidade. Ao mesmo tempo que aprende, auto-estrutura-se e autonomiza-se.

Assim como a prática de construção de textos demanda tempo, a ampliação da capacidade de compreensão leitora também não pode ter resultados imediatos e não pode estar a serviço de um poder que ignora a diversidade histórica do indivíduo e privilegia uma única via do conhecimento como a mais prestigiosa. Estamos, a todo momento, sendo desafiados a interpretar diferentes linguagens e diferentes textos, prática de extrema relevância para a inserção do indivíduo no mundo e para a construção, sempre em processo, da habilidade de compreensão. Frank Smith diz que “não existe um dia mágico, quando um pré-leitor subitamente torna-se um ‘aprendiz’, exatamente como não existe um indicador do dia em que o aprendiz é completado e um leitor forma-se. Ninguém é um leitor perfeito, continuamos a aprender cada vez que lemos.

Muitas vezes o leitor iniciante em processo de conquista para a leitura se depara com a dificuldade e desiste da tarefa se não for estimulado para romper com as barreiras que entram a sua compreensão. Em princípio, deve-se considerar a familiaridade com o assunto e com a linguagem como aspectos facilitadores para se atingir a volição espontânea. O conhecimento prévio do leitor constitui um fator fundamental no entendimento de um texto. Se ele não puder ativar ou construir os esquemas aos quais o texto faz referência não haverá processamento da informação, não será ativado o processo inferencial e o diálogo leitor-texto ficará prejudicado. A capacidade para construir mentalmente o significado de um texto (literário e não-literário) depende do reconhecimento das unidades informativas relevantes e das chaves lingüísticas e textuais que permitem desfazer ambigüidades, deduzir sentidos,

reconhecer os usos figurativos, formular hipóteses, mobilizar referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor.

Como pode, então, o professor atuar para que a aprendizagem objetive o ajuste, a evolução ou a modificação dos esquemas prévios que cada aluno possui?

Mais uma vez o professor desempenhará o papel de mediador e sua função é tornar os alunos conscientes das estratégias que usam, aprendendo a regulá-las de acordo com os objetivos, os tipos de texto, os gêneros de discurso. Importante é contar para isso com professores motivados e sensibilizados para a importância e a facilidade do uso das estratégias metacognitivas na leitura.

Na verdade, a leitura, seja ela não-literária ou literária supõe um contrato de comunicação entre os parceiros do jogo lingüístico: o texto e o leitor. Os caminhos entre compreender e interpretar serão percorridos pelo aluno e estimulado pelo professor sem imposições, apenas com sugestões pois não existe ensino da leitura aos alunos, mas aprendizagem da leitura pelos alunos, pois não é um saber que se possa transmitir, mas um saber que se constrói.

Para encerrar, queremos dizer que o importante é o professor fazer do seu aluno um caçador de sentidos, seja nas suas produções autorais seja nas suas leituras. Considerar que tanto uma competência quanto outra se faz progressivamente, objetivando sempre uma autonomia do aprendente na construção do seu conhecimento e na organização do seu pensamento.

Ao passar pelo pragmatismo da bula de remédio, do roteiro turístico, dos anúncios de compra e venda, das informações veiculadas pelo jornal, da linguagem sedutora e manipuladora da publicidade e de todos os demais textos capazes de inseri-los no contexto sócio-político-ideológico, os alunos serão capazes, em um passo subsequente, de apreciar Machado, Clarice, Drummond e outros. E a quantos mais textos estiverem expostos, mais amadurecerão seu julgamento crítico para produções bem escritas e melhor estruturarão sua linguagem, organizando-se também com sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Maria de Lourdes. *Motivar para a leitura. Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora, 2001.

CHIAVEGATTO, Valéria Coelho. “Gramática: uma perspectiva sócio-cognitiva” In: CHIAVEGATTO, Valéria Coelho (org.). *Pistas e travessias II*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002a.

COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. IN: CANDAU, Vera Maria (org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender - X ENDIPE*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FIGUEIREDO, Olívia Maria. *Didáctica do português: língua materna*. Porto: Edições Asa, 2004.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura, perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995. P.18–29.

GIASSON, Joclyne. *A Compreensão na Leitura*. Lisboa: Ed. Asa.1993

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1985

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: Ed. Unesp, 2002

SOUZA, Maria de Lourdes Dionísio “Agora não posso. Estou a ler” In: SOUZA, M.L. e CASTRO, R.V. *Entre linhas paralelas, Estudo sobre o Português nas escolas*. Coimbra: Ângelus Novus, 1998.

O CONCEITO DE LÍNGUA EM MATTOSO CÂMARA JR.

Luiz Claudio Valente Walker de Medeiros (UFRuralRJ/IM)

Resumo: Nesse texto, apresenta-se a proposta que Mattoso Câmara Jr., no primeiro capítulo de seu livro *Introdução às línguas indígenas brasileiras*, oferece para uma definição científica de língua. Para alcançar essa conceituação, Câmara Jr. segue um caminho dedutivo, partindo do discurso e, através de sucessivos desbastes, desenvolve uma fundamentada definição não só de língua, mas também de gramática e estilística. Seguindo a teoria vigente na época, proposta por Ferdinand de Saussure, Câmara Jr. entendia ser a língua um sistema, uma estrutura. É interessante notar que, como Câmara Jr. parte do discurso para chegar ao conceito de língua, ele encampa a proposta saussuriana segundo a qual a língua só pode ser observada indiretamente, uma vez que se trata de um conceito abstrato.

Palavras-chave: Mattoso Câmara Jr. Língua. Estruturalismo.

1. Introdução

Já é notório ter sido o estruturalismo que fundamentou o conceito científico de língua, a partir, inicial e principalmente, das considerações propostas pelo mestre de Genebra Ferdinand de Saussure, em seu livro *Curso de linguística geral*, de publicação póstuma. Nessa fase dos estudos linguísticos, percebeu-se a necessidade de se definir o que é língua de uma forma muito precisa, pois uma ciência carece de um objeto de estudo bem definido, para que possa tecer considerações gerais a respeito desse mesmo objeto. Com isso, foi possível, de maneira muito feliz, alcançar um entendimento de língua claramente distinto de um uso individual, concreto e assistemático. A esse uso, Saussure designou *Parole*; àquele conceito científico, *Langue*.

Até os dias atuais, qualquer tentativa de conceituar a língua parte dessa proposta estruturalista, mesmo que seja para negá-la. Os cursos de letras, ao traçar a história do pensamento linguístico, ao menos no mundo ocidental, dão grande importância a essa etapa, mesmo que não tenha sido a primeira (antes a língua, em uma conceituação ainda um tanto não-científica, já fora trabalhada pela Gramática Histórica, e se nos permitimos uma visão ainda mais abrangente do conceito de língua, desde a antiguidade greco-latina se estuda sua natureza) nem a última (existem várias outras metodologias posteriores ao estruturalismo,

como o gerativismo, o funcionalismo, a análise do discurso, que reinterpretem o conceito de língua).

Por isso, já se tentou várias vezes desenvolver de maneira didática e de fácil compreensão o que Saussure e seus seguidores entendiam por *Langue*. Sem dúvida, há várias publicações que muito auxiliam os estudantes a penetrar no pensamento do estruturalismo linguístico. À guisa de exemplo, citam-se apenas duas, a primeira mais antiga, a segunda mais recente, mas ambas muito interessantes: o *Para entender Saussure*, de Castelar de Carvalho; e a *Introdução à linguística* (primeiro volume), de José Luiz Fiorin (em especial o capítulo “A língua como objeto da linguística”). Sem levar em conta, obviamente, o próprio *Curso de linguística geral*, de Saussure, organizado por discípulos seus.

Mattoso Câmara Jr., estruturalista que era, também apresentou suas considerações a respeito desse tópico, tentando esmiuçar o pensamento saussuriano. Apesar de seus textos serem, por vezes, de difícil assimilação pelo leitor menos experimentado, é inegável a qualidade de seu texto e a profundidade com que trata os assuntos sobre os quais se dispõe a discorrer. Além disso, era ótimo orador, e não faltam testemunhos, por parte de seus alunos, da exemplaridade de suas aulas. Por isso, é interessante conhecer a maneira como Câmara Jr. entende o que é cientificamente língua. Há várias publicações nas quais o autor discute esse conceito: no *Dicionário de linguística e gramática* (Petrópolis: Vozes, 1977, s.v.); nos *Princípios de linguística geral* (Rio de Janeiro: Padrão, 1989, pp. 15-34); na *História e estrutura da língua portuguesa* (Rio de Janeiro: Padrão, 1979, pp. 7-9).

Porém, o livro em que Mattoso talvez melhor e mais detidamente apresenta essa definição seja um de seus mais desconhecidos: *Introdução às línguas indígenas brasileiras* (Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1979). Essa publicação é um registro escrito de aulas que Mattoso Câmara Jr. ministrou, em 1960, no curso de pós-graduação do Museu Nacional, pelo Setor Linguístico da Divisão de Antropologia. Diz-se “registro escrito de aulas” porque, como afirma L. de Castros Faria – Diretor da Divisão de Antropologia do Museu Nacional na época da publicação do referido livro – na introdução da referida obra (p.9), a “gravação das aulas permitiu que o curso fosse transformado em livro”. Como também afirma Leite (2004): “As aulas [de um curso dado, em 1960, aos antropólogos do Museu Nacional] foram gravadas, transcritas e com pouquíssimas correções estavam prontas para a publicação.” Com isso, obtêm-se nessa obra duas qualidades preciosas de Mattoso: o conhecimento profundo sobre os assuntos por ele estudado e o didatismo expositivo de suas aulas.

2. O conceito de língua em Câmara Jr.: desbastes

O primeiro capítulo da obra é intitulado “A língua e seu conceito”, e, como fica óbvio no próprio título, é nesse capítulo que Mattoso apresenta sua interpretação para o que entende por língua, cientificamente falando. Porém, para chegar a esse conceito, Mattoso, nesse livro, trilha um percurso raramente tomado pelos que se dispõem a tal tarefa. Em geral, e mesmo Mattoso assim procedeu em suas outras publicações, os autores partem da própria definição de língua para fazer com que seus leitores entendam esse conceito, em um processo, então, indutivo. Mattoso, no entanto, na *Introdução*, não começa definindo o que é língua, mas vai, passo a passo, a partir do ato comunicativo, chegando ao entendimento de língua, optando pela via dedutiva.

Ou seja, Mattoso consubstancia, nesse capítulo, uma proposição que Saussure ele próprio já indicara em seu *Curso*: a língua, por ser entidade abstrata, só pode ser observada indiretamente, através de dados colhidos na realidade. Com isso, Mattoso (p. 12) começa indicando que “A língua aparece na comunicação por meio da fala. Os homens falam uns com os outros, e por meio desses sons vocais transmitem ideias, impressões, sentimentos. Mas não é tal comunicação em si mesma que constitui a língua”.

Antes de continuar a penetrar no pensamento de Mattoso, há de se fazer considerações terminológicas. Foram utilizados, no fragmento citado acima, os termos *fala* e *língua*. Este é tradução para o termo saussuriano *Langue*; aquele, para *Parole*. Na literatura linguística do português, a palavra *Langue* já foi traduzida também por “sistema” e “estrutura”, e *Parole*, por “discurso”. No que diz respeito às traduções já propostas para *Parole*, talvez o termo “fala” seja menos adequado, pois traz em si uma polissemia indesejada, já que ativa muito automaticamente a ideia de oralidade; não é nem um pouco incomum que, quando se refere à “fala”, considere-se a “oralidade”, até mesmo em oposição à escrita. No entanto, o conceito saussuriano de *Parole* não se confunde com o de oralidade, uma vez que há também atos da *Parole* que se dão na escrita. O que realmente caracteriza a *Parole* é o fato de ela ser o uso individual, concreto e assistemático da capacidade linguística, seja esse uso oral ou escrito. No entanto, a tradição consagrou a tradução “fala”, e é esse o termo que utiliza Mattoso; por isso, é também esse o que se usa nesse artigo.

Retornando à discussão presente na obra, deve-se questionar, então, por que não é essa comunicação através da fala que constitui a língua. Mattoso faz perceber que essa fala é muito heterogênea, e entidades por demais heterogêneas não se prestam para ser analisadas cientificamente. Tal heterogeneidade advém das próprias condições de produção da fala:

Ela se realiza num ambiente determinado, em meio de uma situação definida, concreta, diante de dados indivíduos, e a situação assim colabora na comunicação. Em segundo lugar, há outros processos expressivos, que acompanham a emissão dos sons vocais e também os amparam, os esclarecem, de modo que numa comunicação, que chamamos linguística, há elementos muito importantes extralinguísticos: primeiro, a situação concreta em que o indivíduo se acha; depois, a mímica toda, toda uma linguagem de gestos (inclusive fisionômicos), com que se acompanha a enunciação. Isso faz com que, muitas vezes, a comunicação dita linguística se apresente linguisticamente fragmentária, porque é completada pela situação e pela mímica. (p.13)

Exemplificando o que descreve Mattoso, imagine uma situação em que duas pessoas estão próximas, uma delas tendo em sua posse uma caneta. O outro, apontando para a caneta, pergunta: “Me empresta?” Percebe-se que a própria situação penetrou na comunicação, na medida em que os interlocutores estão próximos, e um, através do gestual, indica o objeto desejado, o que de fato auxilia na comunicação. Esse gestual é, obviamente, um elemento extralinguístico. E, ainda, a mensagem linguística resultante desse contato é linguisticamente fragmentada, na medida em que o texto produzido não apresenta todos os seus elementos estruturais: falta-lhe o objeto direto, uma vez que se empresta para alguém (o objeto indireto, no texto, expresso pelo item lexical “me”) algo (o objeto direto). Esse “algo” emprestado não aparece expresso por item lexical, mas foi substituído pelo gestual. A comunicação linguística podia ser ainda mais reduzida, limitando-se a “Empresta?”, texto linguístico no qual faltam tanto o objeto direto quanto o indireto.

Mattoso oferece outro exemplo, esse ainda mais elucidativo da maneira como a situação, e não só o gestual, pode se inserir na comunicação linguística. Imagine uma situação em que duas pessoas estão em um cômodo com a janela aberta, e começa uma chuva de vento que molha o chão do cômodo; de imediato, uma dessas pessoas se vira para a outra, mais próxima da janela, e diz: “A janela!”. Obviamente, esse é um texto em que um interlocutor solicita ao outro que feche a janela. Entretanto, tal solicitação só é possível de ser assim produzida, e interpretada, na situação concreta em que ambos se encontram, e toda essa situação penetra na comunicação, auxiliando no entendimento entre os interlocutores.

Porém, para que um texto sirva para constituir um *corpus* do qual se possam extrair as regras da língua, esse texto não pode ser do tipo que recorre à situação ou à mímica (gestual, facial, corporal), mas deve ser um texto que valha por si só como comunicação suficiente. Ou

seja, deve ser inteligível apenas pelos elementos estruturais linguísticos nele presentes. Nas palavras de Câmara Jr. (p.13):

É preciso, portanto, levar em conta essa circunstância [de a situação e o gestual penetrarem na comunicação] e indagar da possibilidade de uma comunicação linguística valer exclusivamente por si. É claro que há essa possibilidade – a de comunicações que são exclusivamente linguísticas e autossuficientes, sem o concurso da mímica e da situação. Só aí é que vemos a língua funcionando inteiramente por si.

Assim, executa-se um primeiro desbaste para que se estabeleça um conceito científico de língua: a exclusão “da comunicação linguística de todos os elementos extralinguísticos que normalmente, muito frequentemente pelo menos, entram nessa comunicação” (p.14). De fato, esse tipo de comunicação é tão frequente que muito provavelmente seja mais comum do que os textos da maneira que Mattoso exige.

No entanto, mesmo com esse primeiro desbaste, ainda não se obtém a língua por si só, pois continua presente nela uma série de “acidentes da fala” que não interferem na comunicação linguística; quer dizer, nessa comunicação autônoma, livre de todo e qualquer recurso extralinguístico, podem ocorrer elementos que não são comunicativos. Ora, se não são comunicativos, não podem ser linguísticos, uma vez que a finalidade da língua é estabelecer comunicação.

Como exemplo desses “acidentes da fala”, pode-se incluir a diferença na articulação de certos sons, sem que essa diferença distinga significados. Um exemplo clássico é a forma distinta de se pronunciar o som do “t” antes de “i” em certas regiões do Norte e no Rio de Janeiro: nessa, pronúncia tende a algo como “tchia”, enquanto naquela, não há essa fricção expressa pelos grafemas “ch”. Mas, independentemente da forma como se articula essa palavra, ela designa o mesmo conceito ('irmão do pai ou da mãe em relação aos filhos destes'). Também se pode considerar um acidente de fala a colocação de artigo definido antes de nome próprio: enquanto algumas regiões tendem a esse fenômeno, outras o repudiam. Ainda a distinção entre “nós” e “a gente” é um acidente de fala, uma vez que ambas as expressões remetem para o conceito de primeira pessoa do plural.

Logo, por “acidente de fala” se entende tudo aquilo que varia na língua (seja na fonética-fonologia, seja na morfologia, na sintaxe, no léxico), mas que não é comunicativamente relevante. A exclusão desses “acidentes de fala” é, então, um segundo desbaste a ser feito, para se alcançar uma conceituação cientificamente operacional de língua.

“A língua assim considerada, com essa série de desbastes, se apresenta como um sistema, como uma estrutura.” (p. 15)

Deve-se, aqui, atentar um pouco para o conceito de sistema, de estrutura. Um sistema é um todo organizado por partes; esse todo tem uma função qualquer; e essas partes são solidárias em relação ao sistema e entre si. O que quer dizer que essas partes também contraem, cada uma delas, uma função, função esta que é dependente, subordinada da do sistema; além do mais, tais partes só conseguem desempenhar suas respectivas funções na relação com as demais partes. Para exemplificar essas considerações, de uma forma mais simples, pode-se analisar um sistema concreto, como o respiratório: esse sistema tem uma função, a respiração, e é composto de vários elementos, cada qual com uma função particular que permite que o sistema inteiro funcione: as vias respiratórias servem de passagem para o oxigênio entrar no organismo e para o gás carbônico sair; os pulmões servem de bomba para introduzir/expelir o oxigênio/gás carbônico; os vasos capilares fazem a troca do gás carbônico que está no corpo pelo oxigênio que vem do ambiente; etc. Por fim, cada elemento desses que entram no sistema respiratório só pode desempenhar sua função na relação com os demais. Caso o pulmão entre em colapso total, e pare de funcionar, nenhum outro elemento desse sistema poderá desempenhar sua função, e com isso o sistema entra, ele mesmo, em colapso.

3. Configuração formal e estrutura gramatical

A língua, como objeto de análise científica, é então um sistema, uma unidade composta de várias partes, funcionando essa unidade, como já se disse, para que as pessoas possam se comunicar. Nesse tópico, Mattoso se refere à *configuração formal*.

Ao utilizar essa expressão, Mattoso remete a mais um conceito estruturalista desenvolvido por Saussure: o de que a língua é forma e não substância. Por forma, nessa concepção, entende-se essência (e não estética, aparência), e a essência da língua é a organização sistemática que ela, a língua, apresenta. Essa estrutura da língua vem a ser sua gramática interna. O gramático, então, deve descrever, analisar a estrutura linguística, para depreender as regras combinatórias que regem a forma como as unidades se combinam.

O estudo da configuração formal que uma língua tem em si, estabelece para si, é o que se chama a gramática dessa língua. O estudo gramatical não é mais do que a depreensão da configuração formal, do esquema, da sistematização processável em três planos: o dos elementos formais distintos, referentes a dados culturais; o da

multiplicação de empregos para cada elemento; e o da organização dos elementos na configuração integral. (p.18)

O primeiro dos três planos a que Mattoso se refere, o dos elementos formais distintos, é pertinente ao estudo das palavras, interpretadas por ele como os elementos primários que organizam o mundo extralinguístico. As disciplinas que têm a palavras como unidade de análise são a morfologia (especificamente a derivacional) e a lexicologia. A palavra, como se vê adiante, é, para Mattoso, elemento pertinente à representação do mundo extralinguístico, tida como função essencial da linguagem. Essa concepção da palavra como representativa do mundo cultural que cerca os homens é estudada pela lexicologia, ciência mais propriamente do léxico do que da gramática.

Já o fato de, a partir de palavras, se formarem outras palavras é objeto de estudo da morfologia derivacional. Para exemplificar esse tipo de estudo gramatical, Mattoso recorre à análise de palavras que, em línguas diferentes, reportam ao mesmo conceito, mas são formadas a partir de diferentes bases. Assim, no português, a palavra “motorista” forma-se a partir da base “motor” (já que motorista é aquele que *põe o motor* em movimento). Em francês, o termo que transmite esse conceito é “*chauffeur*”, que tem por base “*chaud*” (que significa ‘calor’, ‘quente’, uma vez que o motorista, ao trabalhar com o meio de transporte, têm de deixar o motor *quente*). Por fim, no inglês, a palavra é “*driver*”, baseada no verbo “*drive*” (significando ‘guiar’, pois o motorista *guia, dirige* o veículo). Apesar das associações distintas de cada língua, na estrutura de cada língua se acionou um dos processos de formação de palavras (no caso, a sufixação) os quais essas línguas dispõem. Então, a morfologia derivacional deve descrever quais os processos para formar palavras, e quais as bases possíveis as quais se podem recorrer para que as palavras se formem. Trata-se, então, da análise da configuração formal, da estrutura da língua.

Já no segundo plano mencionado por Mattoso como pertinente ao estudo da configuração formal da língua, o que trata da multiplicação de empregos para cada elemento, a parte da gramática que se ocupa dessa descrição é a morfossintaxe, tendo como, na língua portuguesa, preocupação básica a flexão das palavras. A flexão é importante característica que provê a língua de grande economia, uma vez que uma mesma palavra pode ser usada de diferentes maneiras, apenas com pequenas modificações em sua forma, modificações essas que agregam novos sentidos. Isso quer dizer que

[...] na língua se multiplica a aplicação de cada forma. Há, com efeito, essa multiplicação por meio de ideias auxiliares que se acrescentam a cada forma e permitem para ela uma grande ampliação de emprego. Por exemplo, em português, podemos referir-nos a um indivíduo ou mais de um indivíduo pela mesma forma nominal, desdobrando-a através das ideias auxiliares de singular e plural. E em outras línguas, além do singular e do plural, há a ideia do dual, isto é, indica-se em particular, na forma nominal, também um par de seres.

Há para isso uma modificação da forma dada, que sofre uma ‘flexão’, ou desvio, e são justamente essas diversas aplicações, correspondendo a flexões da forma, que constituem as chamadas categorias gramaticais da língua. Eis-nos, portanto, diante de uma nova estruturação, de uma nova sistematização, de uma nova configuração formal, em que cada elemento se desdobra, ou se ‘flexiona’, em paradigmas, sofrendo modificações formais para exprimir aplicações diferentes. (p.17)

Por fim, é a sintaxe que descreve como se organizam os elementos na configuração integral, ou seja, como as palavras se combinam entre si para formar sintagmas e frases.

[...] a língua tem diante de si o problema de apresentar todos os seus elementos constituintes, quer aqueles que representam os dados culturais do grupo, separadamente, quer aqueles que indicam a multiplicidade de aplicações de cada elemento, dentro da de um conjunto organizado, que vem a ser a frase comunicativa. Mais uma organização sistemática – a organização da enunciação, ou frase. (p.18)

Deve-se ainda mencionar a fonologia, que estuda os sons da língua, sejam os segmentais (os fonemas e as sílabas), sejam os suprasegmentais (o acento e a entonação). Esses sons da língua não entram na representação que a língua faz do mundo extralinguístico, a partir do momento em que as unidades sonoras em questão não portam significado. Mas a gramática da língua pode se interessar pelo estudo dos sons da língua, uma vez que é possível a apreensão desses sons e que existem regras para relacioná-los, possuindo, então, uma configuração formal. Isso quer dizer que nos

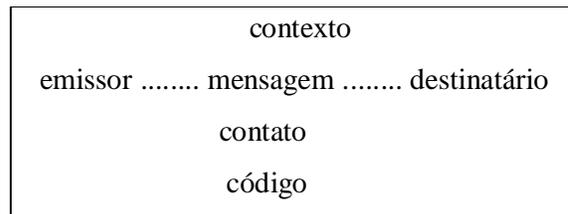
[...] sons vocais de que a língua se serve, há também configuração formal, há também uma forma que faz deles um sistema. E a apreensão dos sons vocais passou a ser um estudo linguístico, porque também nos vai dar uma configuração formal

Trata-se, apenas, de um estudo linguístico onde não entra caráter representativo, e que tão-somente depreende um substrato formal sobre o qual o caráter representativo assenta. Caráter representativo só surge quando o efeito sônico adquire um valor, quer dizer, quando significa alguma coisa.¹¹ Temos então a forma linguística. (p.26)

Essa parte dos estudos linguísticos que atentam para a sonoridade, destituída de significado próprio, é a que trata do plano da expressão, ou seja, do “conjunto vocal, a exteriorização fônica” (p.27); já o estudo que observa as unidades linguísticas portadoras elas próprias de significado, atenta para o plano do conteúdo, entendido como “o valor que essa expressão tem dentro da língua” (p.27). Há entre plano do conteúdo (primeira articulação da linguagem) e plano da expressão (segunda articulação) uma ligação indissolúvel, uma vez que se usam sonoridades para transmitir significados. Essa segmentação é feita para fins didáticos, de observação linguística, nada mais.

4. As funções da língua

Várias já foram as propostas para as funções da linguagem, destacando-se, entre elas, a de Jakobson, esquematizada no quadro a seguir.



Mattoso, no entanto, nesse livro, apresenta outra, com base nos psicólogos alemães Karl Bühler e Kainz. Segundo essa proposta, a língua tem, como função essencial, a representação do mundo extralinguístico, do mundo biopsíquico-físico-social. É nessa representação do mundo em que se assenta a comunicação, uma vez que, para as pessoas poderem trocar informações, transmitirem umas às outras os conceitos, elas devem ter a mesma organização do mundo extralinguístico.

As línguas acabam por organizar o mundo de maneiras diferentes, a partir do momento em que elas são frutos de sociedades diferentes. Assim, por exemplo, o trabalho do tradutor

¹¹ Há, no entanto, controvérsia nesse ponto. Pode-se considerar que os fonemas têm um valor linguístico, não porque, à moda das palavras e dos morfemas, por exemplo, têm significado próprio seu, mas porque são, os fonemas, capazes de distinguir, por si só, palavras: *maça vs. maça*; *carro vs. caro*; *saco vs. seço*; etc.

não é o de mero conhecedor das estruturas linguísticas de ambas as línguas com a qual trabalha, a fonte e a alvo, mas também o de um interpretante da maneira como diversas sociedades organizam o mundo.

Assim, por exemplo, os nomes das cores entre as línguas do mundo não são precisamente intercambiáveis, chegando ao ponto de, em uma língua aborígine australiana, haver apenas uma designação para o que, em língua portuguesa, se distingue entre azul e verde. Com isso, para esse povo, a diferença entre a cor do céu e a da copa das árvores é de natureza de tonalidade (são tons distintos de uma mesma cor), e não cores diferentes.

Também os termos que conceituam os laços entre parentes não se identificam em todas as línguas. Por exemplo, no português, os filhos de uma mesma mãe e um mesmo pai são designados por duas palavras, irmão e irmã, observando na sociedade que utiliza essa língua uma distinção entre os gêneros. Mas a língua malaia, da região do Pacífico central e meridional, possui uma só palavra para representar esses mesmos referentes: *dudarà* (quase como se diz ‘filhos’ em português). Percebe-se então que para a sociedade malaia não há relevância sexual para a designação desses referentes. Por outro lado, no húngaro, além da distinção sexual que se observa no português, há ainda outra, relativa à idade. Nessa língua do leste europeu representa-se o(s) irmão(aos) mais velho(s) pelo termo *bátya*, o(s) mais novo(s), por *öcs*, a(s) irmã(s) mais velha(s) por *néne* e a(s) mais nova(s) por *húg*.

Com esses simples exemplos comparativos, constata-se ser a língua um *espaço representacional* da sociedade que a utiliza. E é essa representação que é, para Mattoso, a função essencial da língua, uma vez que, para as pessoas se comunicarem entre si, elas devem ter a mesma representação do mundo extralinguístico.

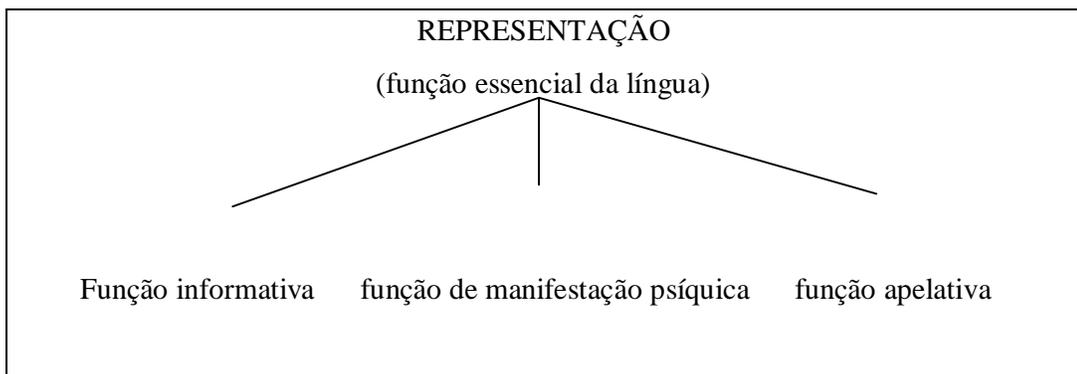
Então, tendo um grupo de falantes a mesma representação do mundo extralinguístico, estão eles aptos para se comunicarem. Tal comunicação pode ser com ênfase a conteúdos objetivos, pode ser centrada na informação que se deseja transmitir. Quando a comunicação ocorre dessa maneira, diz-se que a função representativa se prolonga na informação. Textos jornalísticos e acadêmicos, por exemplo, nos quais o autor tenta se apagar (não expressando juízos de valores pessoais nem tentando influenciar o interlocutor) em benefício da transmissão do conteúdo informacional, são exemplos de textos que privilegiam a função informativa.

Por outro lado, a comunicação pode se focar na subjetividade do produtor do texto, evidenciando a função da manifestação psíquica. Nesse tipo de comunicação, o falante manifesta seus estados de alma, ou estados emotivos. Quem diz “__ Ai, que dor! Não aguento mais essa dor! Antes morrer!” (exemplos do próprio Câmara Jr.: 1979, p.22) está fazendo

manifestação psíquica com base nas representações linguísticas, uma vez que expressa o que sente – a dor, a insatisfação, o desejo de morrer – com base na maneira como a língua organiza o mundo.

Por fim, pode ser que, através da comunicação, um interlocutor deseje influenciar o outro, se impor sobre o outro ou captar-lhe a simpatia. Nesse caso, a função linguística que ocorre é o apelo. Textos argumentativos são bons exemplos desse tipo de função.

Esquemáticamente, é essa a proposta de Câmara Jr. para as funções da linguagem:



Essa divisão, que fique claro, é um tanto voltada para fins didáticos, uma vez que “[...] é muito difícil haver na comunicação linguística apenas a informação, e geralmente a manifestação psíquica e o apelo aí se introduzem de uma maneira muito intensa [...]” (p.22). Ora, quando as pessoas se comunicam, elas em geral não conseguem ser apenas objetivas, ou apenas subjetivas, ou apenas apelativas.

5. A gramática, a estilística e a retórica

A partir do entendimento das funções da linguagem como expostas acima, Mattoso faz mais um desbaste, agora para delimitar o campo de atuação da gramática. Lembrando: para se alcançar o conceito de língua, Mattoso, a partir do ato comunicativo interpessoal, executa dois desbastes, um no qual se excluem os textos que recorrem à situação e à mímica auxiliares à comunicação e outro no qual se descartam os “atos de fala” que comumente estão presentes na comunicação, mas que não são essencialmente comunicativos. A partir desses desbastes, obtém-se a língua como uma estrutura passível de ser cientificamente analisável, pois o resultado é um sistema.

O novo desbaste efetuado por Mattoso, agora, é para que se delimite o escopo de atuação da gramática e da estilística (e também da retórica), como metodologias distintas, mas complementares, para analisar a língua. Para nosso autor, as observações linguísticas podem

ser baseadas em um *corpus* constituído por textos essencialmente objetivos. Se esse for o caso, é a gramática que deve se preocupar em analisar e tecer considerações gerais sobre as estruturas dos textos em questão. Já se se trata de textos que privilegiem a manifestação psíquica e o apelo, a disciplina que deve dar conta da análise é a estilística.

Assim, por exemplo, cabe à gramática reconhecer que, objetivamente, o plural de nomes da língua portuguesa é feito pela adição do morfema flexional *-s* ao final da palavra que termina por vogal, como em *pés*, plural de *pé*, ou do *-es* se a palavra termina por consoante, como em *cartaz/cartazes*. É essa a estrutura que existe nos textos de cunho objetivo. Já a estilística se preocupa com o que ocorre em um texto em que essa estrutura é, intencionalmente, desvirtuada para que alcance a exteriorização da manifestação psíquica, como o que ocorre no poema de Carlos Drummond de Andrade, *Ao Deus Kom Unik Assão*:

Eis-me prostado aos vossos *peses*
que sendo tantos todo plural é pouco.
[...]

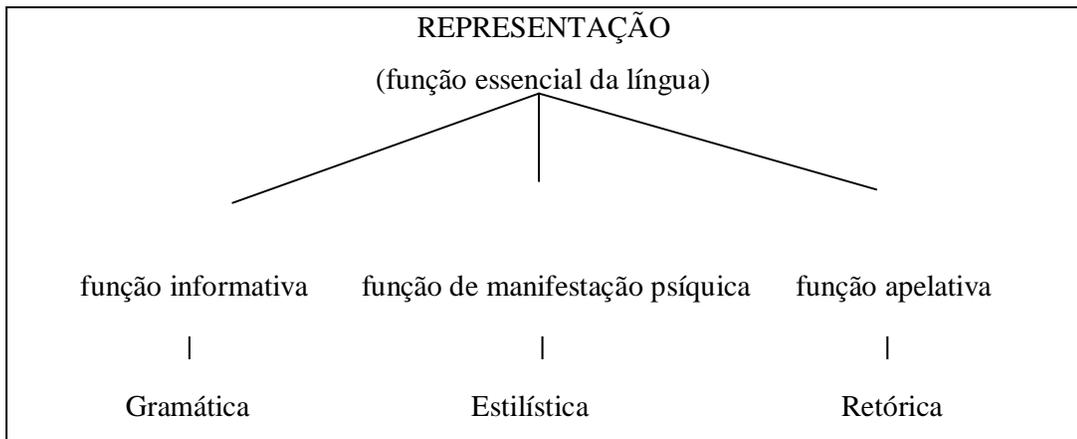
Nesse texto, Drummond desvirtua a objetividade gramatical, e insere os dois morfemas flexionais, um após o outro: *pé + -s = pés*; *pés + -es = peses*. Ora, essa recorrência de morfemas não é fenômeno da gramática, pois não se está, aí, buscando uma objetividade, mas sim da estilística, a partir do momento em que Drummond, para exteriorizar o assombro (portanto, uma impressão psíquica, subjetiva) diante da figura de um deus com tantos pés, recorre a um desvio da estrutura gramatical.

Como se nota, estilística e gramática *não* são formas opostas de observação da língua, mas complementares, como também são, na alma humana, a subjetividade e a objetividade.

Mattoso considera que o discurso apelativo também deve ser objeto de análise da estilística, porém parece mais adequado pôr o estudo do apelo sob o escopo da retórica, ciência linguística que estuda o conjunto de regras e recursos de que se dispõe para se impor, influenciar o outro. Um exemplo desses recursos é o processo sintático conhecido como correlação, na qual existem dois conectivos, como em “Ele tanto veio quanto fez o necessário”. Nesse texto, selecionam-se os conectivos “tanto”, na primeira oração, e “quanto”, na segunda, devido à intencionalidade, do produtor do texto, em criar expectativa no interlocutor. Note-se que, comunicativamente, é possível que o mesmo conteúdo seja expresso pela construção “Ele veio e fez o necessário”. No entanto, nessa estrutura, não se cria a dita expectativa. Comparando a primeira oração de cada período, tem-se “Ele tanto

veio...” e “Ele veio...”. Notas-se que no primeiro caso existe de fato a expectativa de algo que será pronunciado em seguida, enquanto no segundo essa expectativa inexistente, podendo, inclusive, a frase ser constituída apenas por essa oração.

Esquemáticamente, tem-se a ampliação do quadro anterior:



Com isso, percebe-se que os estudos linguísticos não se completam com a gramática, mas carecem da estilística e da retórica para que a língua seja observada em sua integralidade. Com essa proposta, defende-se, já de antemão, críticas que comumente se fazem à gramática, de que ela não dá conta de toda a descrição da língua. Ela não dá, nem pode dar conta de toda essa descrição, pois ela possui um escopo de atuação que lhe restringe a observação, como não pode deixar de ser, já que se trata de uma ciência.

6. Conclusão

Com esse texto “O conceito de língua”, o primeiro capítulo de seu livro *Introdução às línguas indígenas brasileiras*, Mattoso apresenta o que se entende, cientificamente, por *língua*, sob a perspectiva do estruturalismo saussuriano. Ao optar pelo caminho dedutivo, partindo do que se observa concretamente na comunicação e chegando à estrutura abstrata que é o sistema linguístico, o mestre incorpora em sua descrição o pressuposto de que a língua só pode ser observada indiretamente. Além do mais, essa opção possui vantagens didático-pedagógicas incontestáveis, pois começa por um ponto que todos conhecem, a comunicação concreta, e, em sucessivos desbastes, exclui dessa comunicação o que não é linguístico (de um lado a influência da situação e da mímica na comunicação, e de outro os “acidentes de fala”). Assim, fica muito mais simples entender que a língua é um sistema, uma estrutura com certa

função e constituída por vários elementos, que, por sua vez, também contraem uma função na relação que estabelecem entre si.

Além do mais, ao tratar das funções da linguagem, a partir de uma ótica eminentemente psicológica, Mattoso distingue gramática de estilística, incorporando aos estudos da primeira a comunicação objetiva, e aos da segunda, a comunicação subjetiva e apelativa. Atualmente, prefere-se que essa última seja estudada pela retórica, mas isso em nada invalida a proposta de Mattoso, até porque seu objetivo, nesse ponto, era delimitar o escopo de atuação da gramática.

Com isso, obtém-se um texto que foge às características mais comuns de Mattoso, características essas que fazem de seus escritos, apesar de sempre muito corretos e coerentes, um tanto difíceis de serem assimilados, em especial pelo graduando, que ainda não desenvolveu uma maturidade no que diz respeito à leitura de textos acadêmicos mais estritos.

Esse capítulo em especial, mais também os demais que completam a obra, é um daqueles textos em que sua leitura pede releituras, uma vez que, cada vez que é lido, nota-se uma pequena informação que antes passara despercebida. Por isso, esse texto pode, e mesmo deve, ser lido e relido, não só por sua qualidade no que diz respeito ao conteúdo que se propõe trabalhar, mas também porque ele se mostra muito prazeroso, sendo inclusive um registro de como se deve ministrar uma aula ou conferência com maestria.

Referências bibliográficas

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1979a.

_____. Joaquim Mattoso. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. [3ª ed.] Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1979b.

_____. **Princípios de linguística geral**. Rio de Janeiro: Padrão, 1989.

CARVALHO, Castelar de. **Para entender Saussure: fundamentos e visão crítica** [2ª ed. ver. e ampl.] Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1980.

FIORIN, José Luiz. (Org.) **Introdução à linguística I: Objetos teóricos**. [4ª ed.] São Paulo: Contexto, 2002.

LEITE, Yonne. Joaquim Mattoso Câmara Jr: um inovador. **DELTA**, São Paulo, v. 20, n. spe, 2004. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502004000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 Oct. 2010.

DISCURSO, MEMÓRIA E LITERATURA: UM OLHAR SOBRE A OBRA DE ANTONIO CARLOS VILLAÇA

Maria das Graças Salgado (UFRRJ)

Resumo: Estudos têm demonstrado que o conceito de memória se coloca na interface dos diversos campos do saber, como a história, a antropologia, a psicologia, a lingüística e, evidentemente, a literatura. O ato mnemônico pode ser entendido como uma prática literária discursiva que busca prover uma informação ao contexto social sem a presença do acontecimento ou do objeto que constitui o seu motivo. Nesse sentido, uma obra memorialística propicia uma narrativa que se expande para além do registro de lembranças pessoais selecionadas pelo autor, tratando-se de um discurso sobre um universo social por ele testemunhado. Portanto, é preciso destacar que o simples relato de lembranças pessoais, por mais interessantes que possam parecer, não constitui, por si só, uma obra memorialística. Para que isso aconteça, é necessário que esse relato assimile uma dimensão discursiva capaz de transformá-lo em um depoimento sobre uma geração e um contexto histórico e social. O objetivo deste trabalho é investigar o lugar da literatura na narrativa memorialística do escritor carioca Antonio Carlos Villaça. Para tanto, utiliza-se o conceito de literatura como prática social ideologicamente delimitada, a noção de memória como interdiscurso historicamente contextualizado e a noção de metáfora como um elemento constitutivo do discurso memorialístico. A análise interpretativa se apóia no arcabouço teórico-metodológico da interface entre a análise do discurso, a lingüística cognitiva e a teoria literária. Resultados indicam que a literatura ocupa lugar de destaque na narrativa autobiográfica do escritor, podendo ser interpretada como uma metáfora da gênese do escritor e até mesmo de sua própria vida.

Palavras-chave: Discurso; Memória; Literatura

Abstract: Studies have shown that the concept of memory is placed in the interface of several areas such as history, anthropology, psychology, and certainly, literature. The mnemonic act may be conceived as a discursive literary practice that seeks to provide an information for the context without the presence of the event or the object that constitute its motive. In that sense, a memorialistic work offers a narrative that moves beyond the record of personal memories,

being characterized as a discourse about the social world witnessed by the author. This work aims at investigating the place of literature in the memorialistic discourse of Antonio Carlos Villaça. For this purpose, it uses the concept of literature as social practice ideologically shaped; the notion of memory as interdiscourse historically contextualized, and the notion of metaphor as a constitutive element of the memorialistic discourse. The interpretative analysis is based on the framework of discourse analysis, cognitive linguistics, and literary theory. Results indicate that literature occupies a central place in the author's autobiographic narrative, and can be interpreted as a metaphor of both the genesis of the author as well as his own life.

Keywords: Discourse; Memory; Literature

Introdução

Os discursos que constituem a sociedade contemporânea são muitos e podem ser estudados sob diversos ângulos. De todo modo, o apelo especial de alguns tipos de discurso é evidente, sobretudo naqueles delineados pelo caráter confessional e íntimo como é o caso do memorialismo. Neste trabalho, tem-se como objetivo investigar o papel da literatura no discurso memorialístico de Antonio Carlos Villaça.

Do ponto de vista da teoria, explora-se o conceito de memória como uma das condições de produção do discurso; um espaço de contra-discursos que permite a construção do historiador (PÊCHEUX, 1983; ORLANDI, 2005), inclusive a do historiador oral exposto às suas próprias histórias, como é o caso de Antonio Carlos Villaça. Dialoga-se também com a lingüística cognitiva para usar o conceito de metáfora como uma forma de agir e pensar no mundo; um aspecto constitutivo do discurso e, neste caso, figuras do pensamento ao invés de figuras de linguagem (LAKOFF & JOHNSON, 2002). Por fim, busca-se na teoria literária a possibilidade de perceber a literatura como produção delimitada por ideologias sociais historicamente contextualizadas (EAGLETON, 1994).

Portanto, interessa desconstruir os seguintes aspectos: (i) a noção de memória como apenas uma característica humana individual, biológica, como defendem as correntes essencialistas; (ii) o conceito de metáfora como um ornamento da linguagem, como sugerem

os estudos da retórica antiga; e (iii) a noção de literatura como um conjunto de desvios da norma para se diferenciar da linguagem cotidiana, como pretendiam os formalistas.

Numa perspectiva discursiva, esses conceitos devem ser percebidos como práticas sociais que se complementam e afetam o mundo real.

Metodologicamente, desenvolve-se uma análise qualitativa de *O Nariz do Morto* (1970), primeiro livro que compõe a trilogia autobiográfica do escritor carioca Antonio Carlos Villaça, seguido de *O Anel* (1972) e *O Livro de Antonio* (1974). Embora considerado um clássico do gênero pelos especialistas, esta obra continua pouco explorada no âmbito dos estudos acadêmicos.

O recorte mais específico tem base em fragmentos que revelam a literatura em dupla dimensão: (i) como elemento estruturante do discurso memorialístico; (ii) como metáfora da gênese do escritor e da própria vida do homem.

Memória: alguns conceitos

“O conceito de memória é crucial”, como nos ensina Le Goff (1984: p.25), porque se coloca no cruzamento de diversos saberes ou ciências, como a história, a antropologia, a psicologia e, acrescentamos, evidentemente, a lingüística.

Le Goff (1984) nos ensina também que, na linha dos psicanalistas e psicólogos, defende-se que o ato de recordar e de esquecer é afetado pelo interesse, pela afetividade e pelo desejo, elementos de manipulação consciente ou inconsciente que exercem influência sobre a memória individual. Nessa perspectiva, a memória individual é uma atividade delimitada pela experiência do afeto e da emoção. Para que a memória não se torne efêmera, mas permaneça no tempo psicológico do indivíduo, é necessário que esteja vinculada a emoções e sentimentos marcantes. E mesmo que ela seja involuntariamente pulverizada fazendo com que fatos, objetos ou indivíduos sejam “esquecidos”, esse esquecimento pode ser compreendido principalmente como uma retirada da emoção, o que não deixa de ser um ato emotivo.

Sem desconsiderar a característica individual da memória, Halbwachs (2004[1950]) destaca o conceito de memória como experiência resultante de um trabalho que, além de coletivo e social, está sujeito a flutuações, transformações e mudanças constantes. Nessa linha, Pollak (1992) aponta que, a despeito da importância que se deve atribuir ao caráter

flutuante da memória, tanto individual como social, é necessário lembrar os marcos ou pontos das memórias que são relativamente invariantes. É preciso observar as várias voltas que as narrativas memorialísticas fazem a determinados acontecimentos, períodos da vida, pessoas, objetos. Isso mostra a importância do trabalho de solidificação da memória para alguns elementos que não podem ser redutíveis numa história de vida, e, portanto, precisam ser preservados de mudanças. Esses elementos constitutivos da memória individual ou coletiva são, ainda conforme o autor, os *acontecimentos* vividos pessoalmente; os acontecimentos que chama "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo entorno social ao qual a pessoa se sente pertencer; ou ainda acontecimentos que assimilam grande dimensão no imaginário a ponto de tornar impossível identificar a real participação do indivíduo. Além desses acontecimentos, a memória é constituída por *pessoas*, *personagens*, realmente encontradas no decorrer da vida, ou personagens freqüentadas por tabela, e personagens que não pertenceram necessariamente ao espaço-tempo da pessoa. A última categoria contemplada nesse esquema dos elementos constitutivos da memória diz respeito aos lugares da memória, que conforme Pollak (idem) estão ligados a uma lembrança, que pode ou não ter apoio no tempo cronológico.

Metáfora: alguns conceitos

Tradicionalmente, as metáforas eram consideradas um fenômeno da linguagem sem valor cognitivo, um desvio da linguagem usual, uma forma de persuadir o leitor por causar estranhamento. Isso diferenciava a ciência, compreendida por meio da razão e do literal, da poesia, expressa através da imaginação e da metáfora (Richards 1936:90). Essa visão aristotélica foi contestada por Richards (op.cit), que defendia a noção de metáfora como constitutiva da linguagem, um princípio onipresente da linguagem, segundo o qual, na formulação mais simples possível, quando se usa uma metáfora tem-se dois pensamentos de coisas diferentes que ao estarem ativamente juntos e apoiados dão origem a uma outra palavra ou pensamento, cujo significado é o resultado dessa relação. Assim, as metáforas são um empréstimo e uma relação entre pensamentos; o pensamento é metafórico e ocorre por comparação, e as metáforas da língua derivam desta comparação (idem 1936: 93).

A vertente mais contemporânea da literatura especializada inserida no campo da lingüística cognitiva tem mostrado que as metáforas não são simplesmente figuras de

linguagem, mas figuras de pensamento, uma vez que o ser humano entende o mundo através de metáforas. Para Lakoff & Johnson (2002: 45-47), existe um sistema conceitual que é em grande parte metafórico, e os conceitos que regem o modo de pensar das pessoas não são simples questões do intelecto. Tais conceitos comandam a atividade cotidiana; estruturam a forma como os indivíduos se comportam no mundo e a maneira como se estabelece o relacionamento com os outros.

Em sua obra de referência sobre as metáforas do cotidiano, Lakoff & Johnson (1980 [tradução 2002]) mencionam o “medo da metáfora” na tradição empirista, explicando tratar-se, na verdade, do medo da emoção e da imaginação. Por essa razão, estudiosos como, por exemplo, Hobbes tenham visto a metáfora, e outros recursos da linguagem com desprezo, chegando a classificá-los de “um mal entendido emocional” (op.cit:45).

Na área da recepção estética, poetas defendem que a metáfora tem uma capacidade especial de evocar respostas emocionais profundas e de enlevar o espírito (Stevens, 1954; Ginsberg, 1966). Compartilhando dessa concepção, mas movimentando-se do campo da literatura para o da psicolinguística experimental, Gibbs (1994) acredita que a metáfora pode nos mobilizar a considerar idéias que parecem surgir de aspectos da nossa realidade cotidiana. Ainda segundo o autor, a metáfora é fundamental para o nosso entendimento cognitivo das emoções e nossas experiências emocionais são inerentemente estruturadas pela metáfora e, acrescentamos, para a vivência da experiência artística e estética nos discursos.

Vê-se, assim, que as teorias acima mencionadas percebem memória como construto social - e acrescentamos -, como prática social realizada no discurso; e metáfora como um fenômeno da cognição, uma forma de agir e pensar no mundo (Lakoff & Johnson, 2002) – e acrescentamos –, como elemento constitutivo na formação dos discursos e experiência estética.

O impacto dessas teorias é fundamental para o estudo do discurso memorialístico. A seguir tenta-se explorar os lugares da metáfora e da literatura na memória de Antonio Carlos Villaça.

A memória literária de Antonio Carlos Villaça

Registros da memória podem ser sempre compartilhados. É necessário, portanto, salientar a característica social da escrita memorialística e, com isso, sua importância discursiva, sobretudo, por tratar-se de uma narrativa que se expande para além do registro de

lembranças selecionadas pelo autor de modo cronológico, tratando-se de um discurso sobre um universo social por ele testemunhado.

Nesse sentido, o simples relato de lembranças pessoais, por mais interessantes que possam parecer, não constitui, por si só, uma obra memorialística. Para que essa obra aconteça, é necessário que esse relato assimile uma dimensão discursiva capaz de transformá-lo em um depoimento sobre uma geração e um contexto histórico e social.

Este é o caso do escritor Antonio Carlos Villaça, de cujo estilo ao mesmo tempo incômodo e lírico, descortina, por meio da memória, uma cidade, um país, um clima político, uma ambiência intelectual, enfim, um contexto social muito mais amplo do que aquele limitado à memória pessoal estrito senso.

Villaça é considerado pela crítica literária um dos mais importantes escritores do gênero no Brasil contemporâneo. É possível que essa reputação se deva principalmente à dimensão profunda e perturbadora da escrita de sua memória, por um lado, carregada de lirismo, por outro, de uma angústia avassaladora, mostrando uma espécie de fluxo de emoções contraditórias que provoca sempre o mais absoluto interesse tanto do leitor comum como do pesquisador.

Um olhar mais sistemático e aprofundado sobre a obra de Villaça permite observar uma relação muito próxima entre memória e emoção, cuja proximidade favorece uma escrita em forma de imagens poéticas e metáforas integralmente alimentadas pelo papel crucial da literatura na vida e na obra do escritor. Vislumbra-se, portanto, que a literatura ocupa lugar absoluto no discurso memorialístico de Antonio Carlos Villaça, podendo ser interpretada como uma metáfora para a gênese do escritor e mesmo para a vida do homem.

Para que a literatura ocupe tal espaço, é necessário destacar a diligência do leitor Villaça sobre o escritor Villaça, que constrói sua obra a partir do contato visceral com uma literatura ampla e diversificada. No manancial literário de que dispunha, tinham importância singular a poesia e a filosofia, mas era com gosto singular que lia memórias e cartas, porque via na leitura íntima e confessional desses gêneros uma maneira de extravasar o desejo que tinha de compreender o ser humano em sua plenitude.

A memória prodigiosa do escritor era fato notório, indiscutível. Ainda menino era capaz de recitar, de cor, poemas inteiros. Entretanto, desde muito cedo também mostrou consciência e sensibilidade crítica acerca da delicada relação entre memória, emoção e arte:

“[...] eu sabia que me era fácil, aos oito, nove, dez anos, declamar com ênfase, com emoção. Mas eu me recusava hostilmente a isso. Detestava a recitação como a faziam,

tinha vergonha daquilo, achava-o horroroso. Indigno da poesia e de mim, um absurdo. [...] Como se comunicar a emoção artisticamente, sem vulgaridade, sem recurso ao lugar-comum, à banalidade horrível?” (p.37).

Por isso mesmo, embora fosse um alvo certo para o desempenho da atividade declamatória na escola, tinha lá suas estratégias para fugir do cerco da professora. Evocando a imagem, ou melhor, o conceito metafórico de engenharia em contraposição à emoção enquanto condição de produção da arte, explica:

“[...] eu lia secamente, sobriamente, durante as aulas de linguagem, para não ser escolhido. Sofria a professora [...] fazia tudo para suscitar em mim a fácil emotividade declamatória. E eu, nada. Casmurrão, quase engenheiro. [...] queria eu afirmar-me, mas com dignidade inteiriça. Creio que conservei bastante esse traço velho de meu modo de ser.” p. 37

É dessa maneira que Villaça enfrenta o primeiro conflito literário, sendo necessário lembrar que seu memorialismo não está ligado apenas à memória prodigiosa que possuía, mas, sobretudo, a uma tomada de consciência sobre o significado profundo do conceito de reminiscência, que se delinea a partir de sua crise de jovem intelectual desencantado com teorias alheias. Exatamente porque rejeitava teorias alheias e aleatórias, acabou atribuindo importância simbólica especial à memória. Vira na memória uma forma verdadeiramente autoral de reconstrução do significado a partir de fatos vividos, testemunhados, ou a ele relatados.

Talvez por isso mesmo cultivasse com carinho aquilo que via ou ouvia. Depois escrevia com emoção poética, impactado pelo efeito causado por esses acontecimentos ou relatos. Em muitos momentos, o lirismo invade a escrita memorialística do autor. Não esconde, portanto, seu encanto pelos poetas, especialmente aqueles que davam atenção particular ao aspecto da memória. Ficou impressionado, por exemplo, com as cartas de Rilke, que aconselhava: “utilize para se exprimir as coisas de seu ambiente. As imagens dos seus sonhos. Os objetos das suas lembranças” (p.54). Essas palavras nunca mais abandonariam o escritor e lhe ensinariam a arte da palavra e o significado profundo do conceito de lembrança. Para Villaça, a lembrança, ou melhor, a memória é uma metáfora da própria existência física que reclama a necessidade da poesia. Mas, paradoxalmente, a escrita memorialística depende

da presença da lembrança na mesma medida em que depende da sua ausência. Aprendeu, ainda com Rilke, que para se fazer poesia

“ [...] Não basta ter recordações: é preciso aprender a esquecer-las, é preciso possuir a longa paciência de esperar até que elas voltem. Pois as próprias recordações não o são ainda. Antes as recordações devem entrar em nosso sangue, nosso olhar, nosso gesto; quando então as recordações se tornam anônimas e não se distinguem de nosso próprio ser, então, pode ser que, numa hora rara, nasça a primeira palavra de um verso” (p.61).

A influência crucial da poesia no leitor Villaça contribuiu para que escrevesse suas memórias em forma de narrativa lírica, apresentando às vezes uma linguagem capaz de provocar o mais absoluto envolvimento. Uma linguagem em que memória e poesia alimentam-se uma da outra e, para não desaparecerem, diluem-se, como pode ser observado em trecho em que o autor faz referência à venda de um sítio onde viveu parte de sua infância:

“Penetração de nós mesmos. O manacá e a azaléia de minha infância, de que me despedi agora, quando vendemos nosso pequeno sítio. Em torno do manacá e da azaléia, no quintalzinho da casa de Silva Ramos, brinquei imerso em solidão. Durante trinta anos, manacá e azaléia nos acompanharam. Agora, pertencem ao jardim de outros e nós prosseguimos, sem as plantas que outrora regamos, a nossa humilde caminhada pelas ruas do mundo. Pouco importa, finalmente. O manacá e a roxa azaléia revivem no meu peito, balançam de novo suas folhas tão leves no invisível jardim da memória, e a saudade serena vai regando-as, melhor do que nós próprios, no jardim da terra”. (p. 62)

Aqui, memória é um lugar concreto, mas também o lugar de enunciação do afeto. Ao mesmo tempo em que abriga o sítio, a casa, as plantas, esses objetos aparecem como referencial afetivo e como condição de produção da própria escrita poética da memória. Paralelamente, memória é uma metáfora para um caminho onde o escritor procura se encontrar, portanto, uma metáfora da busca de si mesmo, de processo de autoconhecimento, de penetração no próprio ser. As plantas são, nesse sentido, companheiros que não teve em sua infância solitária e aparecem no discurso como pessoas que acompanharam a caminhada do autor. Embora tenham desaparecido de sua vida concreta, permaneceram em sua memória afetiva.

O Nariz do Morto aponta a literatura e, por conseqüência, a escrita como metáfora não apenas da gênese do escritor, mas da sua própria existência humana.

“Pois eu escrevia. Eu descrevia as viagens mais importantes. Por que? Para que? Para guardar. Por uma íntima invencível necessidade. [...] Escrevia. Escrevia a tinta, em cadernos escolares, e recolhia à gaveta. Fui assim presentindo minha condição de escritor. Eram nuvens, mas havia dentro do menino engatinhante a desconfiança de que o destino seria escrever – exatamente, precisamente, escrever para não morrer”.

(p.38)

Para se ter uma idéia do tempo e espaço que a literatura sempre ocupou em seu corpo desde menino é preciso destacar que seus veraneios familiares eram regados a Júlio Verne, de quem não gostou muito, preferindo o modesto *Volta ao mundo por dois garotos* de Henri de la Vaux e Arnald Calpin. Eram regados também a Daniel Defoe, a Viriato Correia; a Condessa de Ségur; a Edgar Allan Poe; aos contos de Andersen; a Julio Diniz; a Monteiro Lobato; a Euclides da Cunha; a seu grande ídolo Rui Barbosa, que descobriu aos quinze anos e não mais abandonou. Isso para citar apenas alguns.

Nessa perspectiva, diante do tempo e espaço ocupados pela literatura em sua vida é natural que sua visão do mundo fosse interpretada por meio das lentes de um leitor integralmente consumido por ela. Mas seu acervo literário era ao mesmo tempo denso e leve, aberto e receptivo. Não se restringia a romances, poesia, filosofia, política. Seus dias de adolescente contemplavam experiências literárias tão díspares quanto curiosas como, por exemplo, as leituras diárias do *Jornal do Comércio* e as atas semanais da Academia Brasileira de Letras, que faz questão de esclarecer não tratar-se de ironia:

“Minha visão era acadêmica, nitidamente. Lia o *Jornal do Comércio* todos os dias, inclusive domingos. João Luso, cujo estilo me parecia delicioso, [...] Parentes Fortes; [...] as atas da Academia Brasileira de Letras (sem ironia). Eu era assim aos dezesseis anos. Sabia de cor trechos e mais trechos de Rui: o discurso a Machado de Assis, à saída do enterro, eu sabia parcialmente; a peroração e também o exórdio agradam, ainda hoje” (p.44)

Para Villaça, a literatura é uma espécie de viagem que o transporta de Conrad a Gide; de Machado de Assis a Manuel Bandeira. Em Machado, que causou enorme impacto em sua formação, faz questão de salientar que encontrou o lado sombrio e obscuro da humanidade. Deparou-se com

“um esquema autoral que, por um lado, apresentava a dimensão mais profunda possível da miséria humana; e por outro, a descoberta da criação artística a partir dos temas mais banais do cotidiano; o valor real das coisas corriqueiras. Era o encontro da vida ordinária e simples com a literatura; o valor artístico dos aspectos comuns; (p.45).

Já em Bandeira, detectou a mistura de arrebatamento e lirismo que o levou a converter-se ao modernismo.

Villaça vivia contradições humanas muito complexas e sua escrita aparece como condição de sobrevivência do homem/escritor marcado por essas contradições. Talvez por isso mesmo, essa escrita fragmenta-se, ou melhor, desdobra-se no sentido de ser compreendida metaforicamente como missão:

“Obscuramente, confusamente, preparava-me para minha missão. Que missão? Ser escritor. Desde os dezesseis anos, se tornou ponto pacífico, em mim, que era escritor. Carreira ou vida? Entre as duas, não me foi possível hesitar. Optei pela vida”. (p58)

Percebe-se, aqui, a noção de carreira profissional em oposição à vida plena. Inicialmente Villaça estudou Direito. Até que tentou ter uma profissão convencional, mas estava destinado a ser escritor, o que, não se trata de uma escolha profissional no sentido de carreira produtiva economicamente. Poucos intelectuais no Brasil puderam vislumbrar a atividade de escrever como carreira nesse sentido. Historicamente, os grandes escritores se dividiam entre escrever e assumir outras atividades, inclusive a carreira de funcionários públicos. Villaça não poderia, por exemplo, ser funcionário público ou embaixador de dia e poeta de noite; foi mais radical porque tinha uma relação de entrega absoluta com a literatura. Por isso, contrapõe carreira à vida, e não se divide: para não morrer, escolhe escrever, abandonando definitivamente o grande projeto de bacharel que era e que, sem dúvida alguma, teria perfeitos pré-requisitos de carreira.

Escrever para Villaça é uma posição diante da vida, mas também algo incompatível com a organização prática da vida. Essa incompatibilidade tinha um efeito devastador nos

sentimentos do escritor, que detectava em si mesmo uma “quase falência, uma falência pessoal, profunda, existencial” (p.63). Uma falência humana que se opunha à prosperidade conquistada pelo pai, um homem de poucas palavras e muito prático: “[...] Ó vidas, ó noites, ó vermes que perfurais em nós a essência nossa [...] nasci teórico (p.15)

A opção pela escrita como vida em oposição a uma carreira lhe cobrou um preço muito alto. Aliado à sua criação de menino rico mimado encontrou na literatura um caminho alternativo aos compromissos e horários do dia-a-dia; um caminho que o conduzia para um mundo transcendental; longe dos bondes, trens e bairros que faziam a concretude da cidade real. Sem perceber, Villaça foi se tornando cada vez mais incapaz de administrar as demandas da vida cotidiana. Só existia para suas leituras e escrita. Estava muito ocupado em construir seu discurso literário, sua própria história literária: uma história anti-convencional, profunda, que pretendia apresentar o escritor ao mundo real mas, ao mesmo tempo, distanciá-lo desse mundo.

Percebe-se, assim, na escrita de Villaça amor imensurável pela literatura. Mesmo quando não gostava de alguma coisa conseguia extrair no livro uma passagem, uma palavra, uma frase, e fazia daquilo uma lição que tivesse significado para sua existência. Foi assim, por exemplo, com a leitura que fez do escritor Henry Miller, de quem não era grande admirador, mas mesmo assim encontrou em *The Tropic of Cancer* uma frase que lhe dizia mais do que a superfície das palavras nos faz supor: “Uma frase comum de Henry Miller, no Tropic of Cancer, tão chatinho sem dúvida, me parece ligada aos meus problemas [...] (p.63). A mensagem de Miller traduz de certo modo as contradições e angústias de Villaça:

“Os homens constituem estranha fauna e flora. À distância, parecem insignificantes; de perto, tendem a parecer frios e maliciosos. Mais do que tudo, precisam estar cercados de suficiente espaço – espaço ainda mais que tempo”.

A essas palavras de Miller responde: “O corpo é nosso espaço” (p.63).

Talvez aqui esteja colocando sua condição de homem e escritor espaçoso e atemporal. Seu corpo grande de glutão sem culpa reclamava um espaço que não tinha relação óbvia e direta com um tempo cronológico, mas que era em grande medida, desenhado por um tempo recuperado pela memória, fazendo de Villaça um memorialista de estilo singular.

Considerações finais

Neste trabalho, defendeu-se o conceito de memória como um fenômeno socialmente construído no discurso. Esse aspecto aponta a narrativa autobiográfica como algo que se expande para além do registro de lembranças pessoais, tratando-se de um discurso sobre um universo social testemunhado pelo escritor. Por outro lado, adotou-se a noção de metáfora como uma forma de agir e pensar que afeta a experiência estética e a narrativa autobiográfica.

O trabalho privilegiou esses conceitos para desenvolver uma análise sobre a narrativa autobiográfica de Antonio Carlos Villaça, autor que reconstrói, através da memória, parte da geografia e história da sociedade que testemunhou: um período crucial da história do Brasil, os anos 1930, 1940, quando o jovem autor se revelava Rio de Janeiro.

Em estilo ao mesmo tempo incômodo e lírico, descortina, por meio da memória, uma cidade, um país, um clima político, uma ambiência intelectual, enfim, um contexto social muito mais amplo do que aquele limitado à memória pessoal estrito senso.

Considerado pela crítica literária um dos mais importantes escritores do gênero no Brasil contemporâneo, a análise desenvolvida neste trabalho aponta o papel vigoroso desempenhado pela literatura na obra de Antonio Carlos Villaça. A escrita lírica e perturbadora de sua memória mostra uma espécie de fluxo de emoções contraditórias que provoca sempre o mais absoluto interesse tanto do leitor comum como do pesquisador. Observa-se que essa escrita se realiza em forma de imagens poéticas e metáforas integralmente alimentadas pelo papel crucial da literatura na vida e na obra do escritor. Na verdade, a literatura ocupa lugar absoluto no discurso memorialístico de Antonio Carlos Villaça, podendo ser interpretada como uma metáfora para a gênese do escritor e mesmo para a vida do homem.

Referências Bibliográficas

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

LE GOFF, J. Memória. In *Enciclopédia Einaudi*. Porto. Imprensa Nacional/Casa da Moeda. 1984.

GIBBS Jr., Raymond W., Leggitt, J. & Turner, E. No prelo. What makes figurative language special in emotional communication? In: *Emotional Communication*. S.Fussel (ed.) Mahwah, NJ, Erlbaum.

- GINSBERG, A. 1966. The Art of Poetry VIII: Interview with Allen Ginsberg. *Paris Review* 37, 13-55.
- HALBWACHS, M. *La mémoire collective*. Paris: PUF, 1950 [A memória coletiva. Trad. Laís Teles Bonoir. São Paulo: Centauro, 2004]
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo, Mercado das Letras, 2002 [1a ed. 1980].
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo, Pontes, 2005.
- PÊCHEUX, M. Rôle de La Mémoire in Linguistique et Histoire, Paris, CNRS, 1983.
- POLLAK, M. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.5, no.10, 1992, p.200-212*.
- RICHARDS, I.A. *The Philosophy of Rhetoric*. New Yor, New York/Oxford University Press, 1950.
- STEVENS, W. 1954. *The Collected Poems of Wallace Stevens*. New York/Vintage.
- VILLAÇA, A. C. *O nariz do morto*. Rio de Janeiro, JCM, 1970; 5ª edição, Rio de Janeiro, 1998.
- _____*O anel*. Rio de Janeiro, Editora Rio, 1972.
- _____*O livro de Antonio*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1974.

OS LABIRINTOS DA MEMÓRIA: UM PASSEIO PELA CONSTRUÇÃO DE *LEITE DERRAMADO*, DE CHICO BUARQUE.

Profª. Dra. Maria Fernanda Garbero de Aragão Ponzio¹²
(UFRRJ)

Resumo: A leitura do romance *Leite derramado* (2009), de Chico Buarque, propõe uma série de reflexões a respeito do lugar da memória na contemporaneidade, tempo tratado ora irônica, ora tragicamente. Ao situar-se na posição de um narrador que se encontra em seu leito de morte, a voz narrativa ocupa um espaço que a abriga como num labirinto, do qual, para sair, é preciso rememorar, falar, organizar em palavras o que, trazido pela memória, habita o caos. Nesta perspectiva, a linguagem aparece como uma possibilidade encontrada pelo narrador de reconstruir momentos de sua vida, imagens que aparecem fragmentadas e vertiginosas, acessíveis ao leitor pela voz dessa primeira pessoa em meio ao delírio, na fronteira entre vida e morte, e em busca de uma identidade que lhe permita sobreviver. Nesse ambiente de passagem, a memória aparece como a ponte capaz de conectar o passado com o presente, em redes que se misturam e se reinventam a cada lembrança narrada. Como um fio de Ariadne, o narrador Eulálio Montenegro D'Assumpção guia o leitor por caminhos mnemônicos tecidos por cenas de um vivido reiteradamente questionado pela imaginação e pelos processos de mitificação que o compõem. O lugar em que essas narrativas se desenvolvem, um hospital público, também se configura como uma interessante proposta de questionamento das identidades que por ele circulam. Compreendido no presente trabalho como um “não-lugar”, em diálogo com a perspectiva do antropólogo francês Marc Augé, esse espaço agoniza com Eulálio; juntos, eles se encontram com memórias que, ambivalentemente, ferem ao permitir a continuidade da vida, da narrativa.

Palavras-chave: Memória. Ficção. Narrativa Contemporânea.

¹² Maria Fernanda Garbero de Aragão Ponzio
nandagara@yahoo.com.br
Doutorado em Literatura Comparada
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Resumen: La lectura del libro *Leite derramado* (2009), de Chico Buarque, propone muchas reflexiones sobre el lugar de la memoria en la contemporaneidad, tratado irónica y otras veces trágicamente. El narrador se encuentra en su lecho de muerte, y la voz narrativa ocupa un espacio laberíntico, de lo cual, para salir, es preciso recordar, hablar, organizar con palabras lo que, rescatado por la memoria, habita el caos. En esta perspectiva, el lenguaje aparece como una posibilidad para que el narrador reconstruya momentos de su vida, imágenes que aparecen entre fragmentos y vértigos, accesibles al lector por la voz de esta primera persona en delirio, en la frontera entre la vida y la muerte, en búsqueda de una identidad que le permita sobrevivir. En este ambiente de pasaje, la memoria aparece como un puente capaz de conectar pasado y presente, en redes que se mezclan y se reinventan en cada recuerdo. Como el hilo de Ariadne, el narrador Eulálio Montenegro D'Assumpção guía el lector por caminos mnemónicos tejidos por escenas de un vivido reiteradamente cuestionado por la imaginación y por los procesos de mitificación que lo componen. El lugar donde estas narrativas se desarrollan, un hospital público, también aparece como una interesante propuesta de cuestionamiento de las identidades que por este espacio circulan. Comprendido en el presente trabajo como un “no-lugar”, en diálogo con la perspectiva del antropólogo francés Marc Augé, ese espacio agoniza con Eulálio; juntos, ellos se encuentran con memorias que, ambivalentemente, hieren al permitir la continuidad de la vida, de la narrativa.

Palabras-clave: Memoria. Ficción. Narrativa Contemporánea.

Introdução

Se nos fosse possível medir a memória humana, quantos *bytes* ela teria? Isso ainda não sabemos, embora não seja improvável pensar que, dentro de poucos anos, já poderemos ser surpreendidos com estudos do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachussetts) capazes de quantificar nossas lembranças em números. Para aqueles cuja memória é relativamente baixa, teríamos os *mega*; os medianos teriam sua parcela *giga*, e os muito memoriosos, carregariam a dura tarefa dos *terabytes*.

Distante ou não, esse não parece ser um panorama tão distinto do que nos espera viver. Assim como os “alfas” e “gamas” de Aldous Huxley¹³, nossa memória marcaria em nós o quanto foi possível suportar, o que de nossa experiência sobreviveu ao esquecimento e às seleções que, segundo a segundo, dão fôlego e oxigênio ao que aprendemos como vida. Seria possível também, ao ser quantificada, ser apagada? Ou seja, apareceria em algum lugar visível o aviso “espaço em disco insuficiente”, obrigando-nos a abrir as gavetas e retirar, ou melhor, apagar aquelas recordações protegidas por naftalina, embora cobertas de pó? Enquanto ainda não experimentamos os *bytes* quantificadores das imagens que passeiam por nossa cabeça, um dos poucos saberes práticos que temos acerca de nossa memória é que ela dá nome ao que guardamos e projetamos afetivamente daquilo que vivemos, assim compondo uma espécie de arquivo, sensível ao tempo e suas intempéries.

Funes, o memorioso, personagem do conto homônimo de Jorge Luis Borges, teria nessa perspectiva “bytica” muitos teras, quantidade inversamente proporcional ao que lhe fora possível abstrair para compreender suas próprias recordações. De sua história, sabemos aquilo que o narrador, desde o primeiro momento, cuidadosamente se arrisca a recordar, deixando sempre em suspenso e dúvida a validade de suas recordações quando comparadas às de Funes, de quem, embora reconheça a virtuosidade mnemônica, questiona a capacidade de reflexão: “Havia aprendido sem esforço o inglês, o francês, o português, o latim. Suspeito, contudo, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No mundo abarrotado de Funes não havia senão detalhes, quase imediatos.” (BORGES, 1979, p. 484).

Imerso em tantas lembranças, curiosamente a personagem borgiana morre de congestão pulmonar. Seu “abarrotado mundo” coaduna uma implacável memória à impossibilidade de abstração e, nesse emaranhado de imagens, fatos e vivências, o não-esquecimento o aniquila; sem ar, Funes é sufocado por suas recordações.

É pela inviabilidade de esquecimento de Funes que nos deparamos com um dos elementos constituintes da memória: sua transitoriedade, sua configuração de passagem, percurso, caminho capaz de abrir espaços para outras recordações, as quais passarão por inimagináveis processos de seleção/conservação, para posteriormente seguirem esse cíclico movimento que nos permite imaginar – ou lembrar – imagens do passado. E, se a narrativa da memória é tecida no tempo presente, ela experimenta sua transitoriedade no segundo seguinte; ao nascer como palavra, ela já se torna lembrança, projetando-se apenas numa noção de futuro ao leitor, que também experimentará esse ciclo contínuo.

¹³ Referência a *Admirável mundo novo* (1932).

Vivemos um momento ávido por memórias. Os museus passam reformas milionárias, que prometem garantir a temperatura e a luminosidade ideal para que nada seja prejudicado pelo tempo. Aliado a essas propostas, os objetos vão perdendo sua “cara” de memória, uma vez que não lhes é lícito materializar o passado. Além dessas “fantasmagorias”, a memória é um artigo em franca ascensão nas prateleiras das livrarias: por poucos reais, é possível ter acesso a biografias de todos os tipos de celebridade: as “eternas”, como Marilyn Monroe ou Che Guevara, as “perenes”, como Pelé ou Roberto Carlos, ou até mesmos as mais instantâneas, como os últimos – e já esquecidos – “Big Brothers”. Apresentadas ao público com o indicativo “não-ficção”, as histórias dessas personagens aparecem como um dos aspectos mais significativos da contemporaneidade: a falta de experiência projetada na espetacularização da experiência do outro e, como resultado, as narrativas de memória vão angariando dia após dia mais adeptos.

Entretanto, essa narrativa de memória que engrossa a fila das editoras é, por si, a diferença do labirinto a que estamos acostumados a adentrar quando nos propomos à tarefa de rememorar; essas biografias aparecem-nos extremamente organizadas, editadas por copidesques e escolhas daquilo que nos é interessante saber para a mítica realização dessa experiência projetada na leitura. E, num caminho de certa forma inverso, elas também constituem a memória de nosso tempo.

Essas narrativas, nessa perspectiva, escrevem um projeto de história da memória da contemporaneidade. Ao lado da vida das celebridades, outras biografias ficcionais traçam o panorama literário capaz de responder a essa demanda. É ao encontro dessas vidas “inventadas” que chegamos ao último romance de Chico Buarque, *Leite derramado* (2009), no qual o autor-celebridade nos conduz pelos labirintos de Eulálio Montenegro D’Assumpção, um ancião proposto ao implacável dever de narrar para seguir com vida; para não ser sufocado por suas próprias lembranças.

Passeio pelos labirintos

Nosso narrador é Eulálio Montenegro D’Assumpção, é ele que nos guiará pelas vias de sua memória, apresentada em 23 capítulos que compõem o livro. Como uma sinédoque da história de nosso país, a personagem ilustra a ascensão e o declínio de sua família, assim como ele, Eulálios. Num traçado análogo ao das múltiplas personagens José Arcadio e

Aurelianos, de *Cem anos de solidão* (1967), de Gabriel García Márquez, a narrativa de Chico Buarque se inscreve, de forma irônica, na linhagem literária das sagas familiares.

Na mítica Macondo de García Márquez, os fervorosos e entusiasmados Arcádios são a antítese da introspecção dos Aurelianos, aos quais é destinada a tarefa de decifrar a história de sua família, os Buendía. Entretanto, esse encontro com o passado só se torna possível quando o último dos descendentes está à beira da morte, ou seja, o encontro com essa memória perdida marca o aspecto trágico da busca: eles vivem para reconstituí-la, embora sua reconstituição seja o fim.

Aos Eulálios não é dada essa tarefa; contudo, o narrador assume esse dever ao contar, entre remédios e lampejos, também a história de sua família. No leito de um hospital público, lugar que situa o declínio econômico dessa herança, as memórias da personagem vão preenchendo seu anonimato. Eulálio narra, incessantemente, para seguir vivendo e delimitando precariamente uma identidade nesse *locus* inóspito que o abriga transitoriamente.

Em analogia com a teoria a respeito dos *não-lugares*, do sociólogo francês Marc Augé, o hospital em que se encontra Eulálio é onde essa narrativa de memória é produzida para, de certa forma, postergar o fim da personagem. Porém, esse espaço que vai sendo preenchido afetivamente por suas recordações conjuga em si a perda da individualidade; nosso narrador é apenas mais um paciente entre tantos outros e, para se diferenciar, ele recorda, consciente de que “a memória é uma vasta ferida” (BUARQUE, 2009, p. 10).

À chaga aberta e impedida de cicatrização a que ele compara suas lembranças, não há remédio. É dela que decorrem as múltiplas histórias que, em consonância com a proposta de “heterocronia”, de Michel Foucault¹⁴, permitem a deslocação do presente do hospital aos navios que trouxeram seus antepassados da Europa. Nesse outro tempo inscrito nas recordações de Eulálio, o passado interfere na cena do local que o abriga, transformando em privado o espaço imaginário que ele ocupa no anonimato dum hospital público agonizante, como a personagem.

De acordo com Augé, os não-lugares poderiam ser compreendidos como “um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico” (AUGÉ, 2008, p. 72). Sua hipótese é que a atualidade – a que ele chama de “supermodernidade” – seria produtora de não-lugares, uma vez que delimitam espaços de passagem, habitados provisoriamente. Como exemplo, ele menciona os locais por excelência

¹⁴ De acordo com a proposta de Michel Foucault, a “heterotopia” é algo possível “quando os homens se encontram numa espécie de ruptura absoluta com seu tempo tradicional” (FOUCAULT, 1984, p. 418), o que decorre de uma “heterocronia”, desse encontro de diferentes tempos dentro de um recorte temporal.

de trânsito: os aeroportos, as rodoviárias, as estações de metrô, entre outros que conjugam em si a noção de percurso. No entanto, embora Augé não fale diretamente dos hospitais, eles também nos fornecem a noção de passagem. Neles, pode-se ficar um tempo longo ou breve, mas sempre há a marca da transitoriedade e da solidão, aspectos que confluem com a noção dos não-lugares, onde a “perda do sujeito na multidão” (idem, p. 85) cria uma espécie de tensão solitária, a qual tenta ser preenchida, em *Leite derramado*, pela narrativa memorialística.

Em delírio, com dores e sozinho, ironicamente, Eulálio deambula por seus labirintos para não se perder; para encontrar uma identidade. Nessa relação contratual que apaga seu aspecto distintivo, ao reconhecê-lo como paciente, teríamos a característica primária dos não-lugares: ali, são todos iguais.

No decorrer da narrativa, o leito do hospital se mistura a outros cenários: os navios, os quartos de hotel (curiosamente chamados Ritz, Palace, homonímia comum a esses locais), o cômodo outrora dividido provisoriamente de favor na casa da filha, o casarão já demolido a que pretende retornar, a fazenda tampouco existente de sua infância. Seus locais de memória foram todos demolidos; contudo, ao narrá-los, eles voltam a existir heterocronicamente, como uma heterotopia tecida junto ao labirinto identitário em que se encontra a personagem. É pela voz de Eulálio que descobrimos o fim desses lugares, entretanto, é na indeterminação da ordem de seu relato que podemos encontrar o fio de Ariadne que nos conduz aos tempos e espaços presentes nessa composição da memória:

Porque todo dia é isso, acordo com o sol na cara, a televisão aos berros, e já compreendi que não estou em Copacabana, foi-se o chalé há mais de meio século. Estou neste hospital infecto, e aí não vai nenhuma intenção de ofender os presentes. Não sei quem são vocês, não conheço seus nomes, mal posso virar o pescoço para ver que cara têm. (...) Hoje sou da escória igual a vocês, e antes que me internassem, morava com minha filha de favor numa casa de um só cômodo nos cafundós. (BUARQUE, 2009, p. 49-50).

O traço repetitivo “todo dia é isso, acordo com o sol na cara, a televisão aos berros” constitui outra característica dos não-lugares: há neles uma rotina, neste caso, marcada pela

rotina dos horários dos remédios, do entra e sai de pacientes e enfermeiras, personagens que na trama se configuram como interlocutores breves, reais e imaginários de Eulálio. Desde o início do romance, sabemos que há alguém a quem ele conta suas memórias, no entanto, seu interlocutor, assim como os espaços, metamorfoseia-se em hipóteses descortinadas ao leitor, o qual passa a integrar esse jogo para ouvi-lo, para realizar a existência dessas lembranças.

Não sei por que você não me alivia a dor. Todo o dia a senhora levanta a persiana com bruteza e joga sol no meu rosto. Não sei que graça pode achar os meus esgares, é uma pontada cada vez que eu respiro. Às vezes, respiro fundo e encho os pulmões de um ar insuportável, para ter alguns segundos de conforto, expelindo a dor. (...) Mas nem assim você me dá remédios, você é meio desumana. Acho que nem é da enfermagem, nunca vi essa cara por aqui. Claro, você é a minha filha que estava na contraluz, me dê um beijo. (Idem, p. 10)

O pulmão se inscreve como uma materialização orgânica da imaginária “caixa de memória”. Cada recordação, ao mesmo tempo em que dói como uma fisgada que aos poucos tira-lhe o ar, é o que serve de oxigênio para a personagem não terminar como Funes, sufocado por suas memórias. Seus múltiplos interlocutores transformam seus lampejos na probabilidade de existência do relato. Ausentes ou não – isso não sabemos – eles e nós compartilhamos com Eulálio a solidão experimentada nesse lugar que não tem espaço para suas memórias, esse ambiente que, por sua característica de passagem, não comporta a integração das identidades que por ele circulam.

Como Sherazade, a cada capítulo uma nova história é contada, entretanto, essa nova história é uma repetição narrada de maneira diferente, o que a personagem justifica “lembrança de velho não é confiável” (idem, p. 38), a interlocutores ora repetidos, ora modificados ou ausentes, dando-lhe a dimensão dessa solidão que implica a validade e relevância de suas memórias e existência.

Entre vida e morte, a consciência de Eulálio irrompe em frases como: “é desagradável ser abandonado assim, falando com o teto” (idem, p. 39); em comparações que tratam da memória numa perspectiva metalinguística. Como tema, ele considera que ela é “deveras um pandemônio” (idem, p. 41), imagem que nos remete à dicotomia *Panteum* x *Pademonium*, ou

seja, lugar dos deuses x lugar dos demônios. Com efeito, essa memória que dói se expressa nesse momento como a casa indesejada, onde “depois de fuçar um pouco, o dono é capaz de encontrar todas as coisas” (idem).

O pandemônio, ao integrar-se ao espaço da narrativa, passa a integrar também o relato nesse não-lugar. Inóspitos, a casa da memória e o hospital inscrevem-se como espaços de dor, embora seja no encontro com esses labirintos que o narrador se agregue à linhagem de Sherazade.

Como um palimpsesto, o que fora suportado e persiste na dor retorna em diversas passagens da narrativa, e evidencia a cíclica temporalidade do relato; o passado que invade o presente ilustra essa heterocronia, ao misturar vertiginosamente as experiências do hospital às que Eulálio retira de seu “pandemônio”:

“São tantas as minhas lembranças, e lembranças de lembranças de lembranças, que já não sei em qual camada da memória eu estava agora” (p.139).

“Com a idade a gente dá para repetir velhas lembranças, e as que menos gostamos de revolver são as que persistem na mente com maior nitidez.” (p.163)

“Mas se com a idade a gente dá para repetir certas histórias, não é por demência senil, é porque certas histórias não param de acontecer em nós até o fim da vida” (p. 184).

E, se a contemporaneidade evidencia a ambivalência entre o desejo de memória e a perda de identidades, a história de Eulálio divide conosco esse impasse. Sim, é preciso rememorar, mas quando podemos suportar? No labirinto em que o narrador se encontra, o fio de Ariadne traduz-se no encontro com essa identidade criada pela insistência do relato. Repetitivo e fragmentado, é através da possibilidade da ressignificação do vivido em palavra que nossa personagem resiste uma noite a mais.

Conclusão

Desde o início pensado como um labirinto, o espaço narrativo de *Leite derramado* foi percorrido seguindo as perguntas: quem, onde, quando, a quem e o que fala.

A perspectiva identitária que dialoga com a narrativa foi de grande relevância para a compreensão de Eulálio, o qual, ao rememorar, junta-se a linhagem de personagens como Sherazade, Funes, além da aproximação derivada da repetição nominal que o aproxima dos herdeiros de Macondo.

O trato do lugar onde esses relatos são produzidos e rememorados, pensado à luz da perspectiva dos não-lugares, de Marc Augé, oferece hipóteses que nos possibilitam investigar a transitoriedade desses espaços, bem como sua pertinência na construção do romance de Chico Buarque.

O tempo indeterminado das lembranças retorna no presente da elaboração do relato, em princípio desordenado, tecido pela personagem. Com efeito, a proposta de heterocronia e heterotopia de Michel Foucault fornecem interessantes insumos para a compreensão dessa temporalidade que irrompe a narrativa, suspendendo as noções de linearidade e progressão. Difusos, presente, passado e futuro são imaginados e projetados no “instante já” de Eulálio.

Os múltiplos interlocutores a que o narrador exhibe suas memórias dão-nos a dimensão da solidão, aspecto primário dos não-lugares. Sobre o que nos conta, ou melhor, o que fala Eulálio, é sobre um encontro com o tempo que nos tocou viver. Um tempo em que a memória é um produto rentável, que para existir precisa, contraditoriamente, desvencilhar-se de seu aspecto passadista. E se “recordar é viver”, tornar suas memórias públicas e publicáveis é uma possibilidade de criação identitária emergente na contemporaneidade.

Referências

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Travessia do Século)

BORGES, Jorge Luis. *Funes, o Memorioso. Ficções*. Tradução de Carlos Nejar. Rio de Janeiro: Globo, 5ª edição, 1989.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. *Ditos e Escritos*, v.3. Tradução de Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, História e Testemunho. *Memória e (Res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004, p. 85-94.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 4ª edição, 2000.

HOLANDA, Francisco Buarque de. *Leite derramado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HUXLEY, Aldous. *Admirável Mundo Novo*. Rio de Janeiro: Globo, 21ª edição, 1999.

HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela Memória: Arquitetura, Monumentos, Mídia*. Tradução de Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

MARQUÉZ, Gabriel García. *Cien años de soledad*. Madrid: Cátedra, colección Letras Hispánicas, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Tradução de Miguel Salazar. Buenos Aires: Paidós, 2000.

TRANSFERÊNCIAS PROSÓDICAS DO PB/LM NA APRENDIZAGEM DO E/LE: ENUNCIADOS INTERROGATIVOS TOTAIS

Maristela da Silva Pinto¹⁵

UFRuralRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Resumo: Esse estudo propõe uma análise fonética e fonológica de enunciados interrogativos totais - em espanhol como língua materna (E/LM), em português do Brasil como língua materna (PB/LM) e em espanhol como língua estrangeira (E/LE), no estilo de fala lido. O objetivo específico deste trabalho é verificar que traços prosódicos os sujeitos-aprendizes transferem de sua Língua Materna (LM) a sua Língua Estrangeira (LE) alvo. O *corpus* do trabalho consiste em 72 enunciados interrogativos totais. As análises fonética e fonológica desses enunciados sinalizam que os sujeitos-cariocas realizam *os contornos melódicos*, implementando a *F0* e a *duração* em E/LE como o fazem em sua língua materna.

Palavras-chave: Aprendizagem de LE. Transferências prosódicas de LM. Entoação.

Resumen: Ese estudio propone un análisis fonético y fonológico de enunciados interrogativos totales - en español como lengua materna (E/LM), en portugués de Brasil como lengua materna (PB/LM) y en español como lengua extranjera (E/LE), en el estilo de habla leído. El objetivo específico de este trabajo es verificar que rasgos prosódicos los sujetos-aprendices transfieren de su Lengua Materna (LM) a su Lengua Extranjera (LE) alvo. El *corpus* del trabajo consiste en 72 enunciados interrogativos totales. Los análisis fonético y fonológico de esos enunciados señalan que los sujetos-cariocas realizan *los contornos melódicos*, implementando la *F0* y la *duración* en E/LE como lo hacen en su lengua materna.

Palabras-clave: Aprendizaje de LE. Transferencias prosódicas de LM. Entonación.

¹⁵ Doutora em Língua Espanhola e Mestre em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Departamento de Tecnologias e Linguagens, do Instituto Multidisciplinar, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRuralRJ), campus de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil, maris@infolink.com.br.

INTRODUÇÃO

Ao se comunicarem, os interlocutores não só interpretam o conteúdo dos enunciados produzidos por seu interlocutor, mas também, identificam a origem social e geográfica dos interlocutores, através de características morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais ou fônicas (segmentais e suprasegmentais).

No ensino de E/LE dispomos de uma quantidade de informação relativamente importante para a sistematização dos níveis lexicais, morfológicos e sintáticos. Do ponto de vista fonético e fonológico a parte segmental está bastante descrita inclusive em seu quadro de variações dialetais. Entretanto, a parte suprasegmental ainda precisa de muita descrição. Sendo assim, nos parece pertinente aprofundar os estudos sobre o fenômeno suprasegmental: entoação.

Nosso objeto de estudo é verificar que parâmetros acústicos da LM interferem na competência prosódica do aprendiz de E/LE em enunciados interrogativos totais.

Temos como objetivos:

1- Descrever os contornos melódicos dos enunciados interrogativos totais do E/LM (de Madrid), do PB/LM (fala carioca), do E/LE (aprendizes cariocas); 2- Comparar os contornos de E/LM (de Madrid) e de PB/LM (fala carioca) com os padrões melódicos estabelecidos por Sosa (1999) e por Moraes (2001), para o espanhol e PB, respectivamente; 3- Verificar que parâmetros acústicos do PB/LM são transferidos pelos aprendizes em sua produção oral em E/LE.

Nossa hipótese é de que os aprendizes transferem o contorno melódico, o comportamento da F0 e da duração de sua LM quando se expressam em LE, e, como cada variante linguística possui características próprias no plano segmental e no plano suprasegmental, mesmo quando os aprendizes de Língua Estrangeira (LE) produzem enunciados, morfológica, sintática e semanticamente, perfeitos na língua alvo são facilmente identificados como estrangeiros.

Segundo McLaughlin (1987), se considera a transferência como uma estratégia de comunicação que se emprega quando os conhecimentos de LE não são suficientes para elaborarem enunciados, ou, em outras palavras, se considera um processo psicolinguístico que serve de apoio para facilitar a aprendizagem da LE. O que um aprendiz faz é usar estratégias, mecanismos, táticas, planos, procedimentos da LM na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Uma vez investigados e apresentados os contornos melódicos dos enunciados interrogativos totais da variedade de Castilla, esperamos contribuir descritivamente para o

ensino da oralidade do E/LE. Acreditamos que o aprendiz conseguirá diminuir seu sotaque estrangeiro, se assim o desejar, quando houver, no ensino-aprendizagem de línguas, um ensino sistemático da prosódia, mais especificamente da entoação, pois assim, o aprendiz não mais repetirá uma oração simplesmente como a percebe, mas sim a produzirá de forma consciente de como deve fazê-lo na LE alvo.

Defendemos este tipo de estudo, pois, ainda que, o “sotaque estrangeiro” seja um fenômeno perfeitamente compreensível e aceitável, acreditamos que não se pode negar ao aprendiz a possibilidade de ter uma pronúncia parecida com a de um falante nativo (princípio do nativismo), se for esse seu desejo.

Nosso estudo está organizado da seguinte forma: na sessão 2 apresentamos os métodos, na sessão 3 apresentamos os resultados e nossas discussões e na sessão 4 apresentamos nossas conclusões.

2. METODOLOGIA

Como este trabalho tem como objetivo verificar que traços prosódicos nossos sujeitos-aprendizes transferem do Português do Brasil/LM para o Espanhol/LE, no estilo de fala lido, cabe, então, descreveremos minuciosamente o que fizemos para coletar e analisar nossos dados. E, a fim de facilitar a leitura, dividimos esse capítulo em quatro subpartes, a saber: a escolha dos informantes; o corpus e a coleta dos dados; os programas de análise computacional: Praat e Prosograma; e, os critérios de análise.

2.1. OS INFORMANTES

Os informantes desta pesquisa são espanhóis de Madri e brasileiros do Rio de Janeiro, estes últimos professores de espanhol/LE de renomadas instituições de ensino.

A escolha pela variante espanhol de Madri, dentre todas as variantes do espanhol, se justifica pelo fato dos estudantes de espanhol/LE, no Brasil, serem expostos, normalmente, a materiais didáticos com áudio produzidos em Madri. Sendo assim, nos pareceu pertinente comparar o Espanhol/LE com o espanhol de falantes que pertençam à mesma norma, no caso em questão, a norma Castellana.

Para a coleta dos dados participaram 8 informantes, sendo 4 de Madri e 4 do Rio, de ambos os sexos, adultos, entre 24 e 40 anos, com nível superior e com experiência compartilhada.

Estudamos ambos os sexos, pois nos parece pertinente verificar se há diferença entonacional a depender do sexo do falante. A escolha por informantes entre 24 e 40 anos, pois com essa idade os informantes já teriam concluído seus estudos e já estariam no mercado de trabalho.

2.2. CORPUS E COLETA DOS DADOS

Num primeiro momento, os informantes se reuniram a fim de que participassem de um “jogo da verdade”. Houve três momentos de gravação, um jogo se deu com informantes de Madri, falando em E/LM, outro com informantes do Rio de Janeiro, falando em PB/LM e o último com informantes do Rio de Janeiro, falando em E/LE.

O “jogo” começava com o sorteio do tema da rodada por parte de um dos participantes que o mostrava para todos, escolhia a quem quer perguntar e perguntava. Quem respondia, escolhia outro participante para fazer sua pergunta e assim sucessivamente até completar a rodada de cada tema. Eles fizeram e responderam perguntas sobre 24 temas, os quais foram sorteados pelos participantes. Os informantes estavam dispostos de forma circular. O gravador estava no centro da mesa e os microfones eram de lapela.

Num segundo momento, depois de selecionarmos os enunciados do “jogo da verdade” nos reencontramos com os mesmos informantes, um em cada momento, para a leitura em voz alta de seus próprios enunciados, em E/LM, em PB/LM e em espanhol/LE, sendo escolhidos 12 enunciados por informante em cada variante linguística (6 interrogativos totais, levando em conta a posição do acento do vocábulo final dos enunciados).

Analizamos fonética e fonologicamente, um total de 72 enunciados, no estilo lido, conforme se constata na tabela 1.

Tabela 1: Tabela quantitativa do corpus

Variante Linguística	Modalidade	Sujeitos	Realização (acento do vocábulo final do enunciado)	Total:
3	1	4	6	72

2.3. OS PROGRAMAS DE ANÁLISE COMPUTACIONAL : PRAAT E PROSOGRAMA

Praat é um software para a análise da fala que foi projetado e tem sido continuamente desenvolvido por Paul Boersma e David Weenink da Universidade de Amsterdam. Esta ferramenta é programável com scripts que permitem torná-lo adequado às mais variadas pesquisas na área de Ciências da Fala. Para o trabalho que desenvolvemos, este programa nos permitiu fazer a análise da Fo e da Duração, bem como a segmentação manual de cada enunciado em três níveis: segmentação das vogais, segmentação das sílabas e notação das sílabas em dois tons: L e H.

O *prosogram* é uma transcrição prosódica semi-automática. Essa ferramenta usa o contorno da Fo estilizada simulando a percepção desse parâmetro na fala. Para seu uso, é necessário que antes os dados tenham passado pelo Praat. Segundo seu idealizador, Peter Mertens, a escolha desse programa é motivada pelo fato de que esta é uma ferramenta potente, fácil de usar, programável, disponível gratuitamente na Internet e que tem sido continuamente desenvolvida.

Quando combinados (segmentação + estilização do comportamento da F0) estes dois programas permitem uma visualização excelente dos fenômenos acústicos relacionados às interpretações fonológicas que pretendemos apresentar no que diz respeito à entoação de enunciados interrogativos totais e à transferência prosódica da língua materna para a língua estrangeira.

2.4 – CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Do ponto de vista fonético, para a realização deste estudo se levou em consideração o valor da *freqüência fundamental (F0)* e da duração das vogais/sílabas do pré-tonema e do tonema de cada enunciado. Vale lembrar que consideramos como pré-tonema a palavra que contenha a primeira sílaba tônica do enunciado e como tonema o último vocábulo tônico do enunciado. Para estabelecer os valores de F0, optou-se por considerar a F0 média de cada vogal, conforme fornecida pelo Praat e a medida da duração foi obtida tomando como referência as sílabas.

O comportamento da F0 das vogais foi analisado, pois, a partir do confronto entre os valores em Hz da vogal da primeira sílaba tônica e das vogais pretônicas e postônicas de cada

enunciado se determinam os diferentes contornos melódicos. É analisado também o comportamento da duração das sílabas do pré-tonema e do tonema, uma vez que a duração foi apontada como um fator importante na caracterização e distinção dos interrogativos em alguns trabalhos (Moraes, 1984; Reis, 1995).

Além de uma análise fonética dos dados nos preocupamos também com uma **análise fonológica** do *corpus*. Para a caracterização do aspecto fonológico da entoação recorreremos ao sistema de notação Métrico Autosegmental (AM), proposto por Pierrehumbert (1980). Como resumiram D’Introno, Del Teso e Weston (1995:434-440), o modelo de Pierrehumbert sustenta que os contornos melódicos estão configurados por seqüências de dois tipos de tons – alto (H) e baixo (L) – que constituem acentos tonais associados às sílabas tônicas e que podem ser simples (por exemplo, H) ou duplos (por exemplo, H+L). A sílaba acentuada é marcada pelo (*) e a sílaba final do enunciado pelo (%).

Com os resultados deste estudo descritivo esperamos encontrar dados que confirmem ou não os resultados obtidos por Sosa (1999), Escandell (1999), Hidalgo (2002) e Amorós (2003), para o espanhol/LM e Moraes (2008), para o português/LM, oferecendo subsídios para a elaboração de contornos melódicos de enunciados interrogativos totais em português/LM e em espanhol/LM, no estilo de fala lido. E, finalmente, compará-los com o espanhol/LE a fim de constatar se há transferência prosódica do PB/LM na produção oral do E/LE e, no caso afirmativo, em que consistem tais transferências, pois assim acreditamos que podemos minimizar as dificuldades encontradas pelos sujeitos-aprendizes de E / LE e aperfeiçoar sua performance oral na LE alvo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES: ENUNCIADOS INTERROGATIVOS TOTAIS

Os resultados consistem em dados oriundos das análises: fonética (implementação da F0 e da duração), e, fonológica (em função da configuração tonal).

Apresentamos, primeiramente, os resultados referentes à **análise fonética**, ou seja, à implementação dos padrões prosódicos de F0 e duração em enunciados interrogativos totais lidos por sujeitos em E/LM, PB/LM e E/LE e, posteriormente, apresentamos uma proposta de **análise fonológica** referente à atribuição dos acentos tonais no pretonema e no tonema destes enunciados.

- Análise fonética: descrição da F0

Analisamos o comportamento da F0 primeiro no *pretonema* e posteriormente no *tonema* dos 24 enunciados interrogativos totais lidos para cada variante linguística.

- Em E/LM, no pretonema, em 18 dos 24 casos a F0 começa baixa na tônica e a subida ocorre na postônica. No tonema, em 24 de 24 casos o contorno é ascendente, ou seja, apresenta tônica baixa e subida na postônica, vide figura 1.

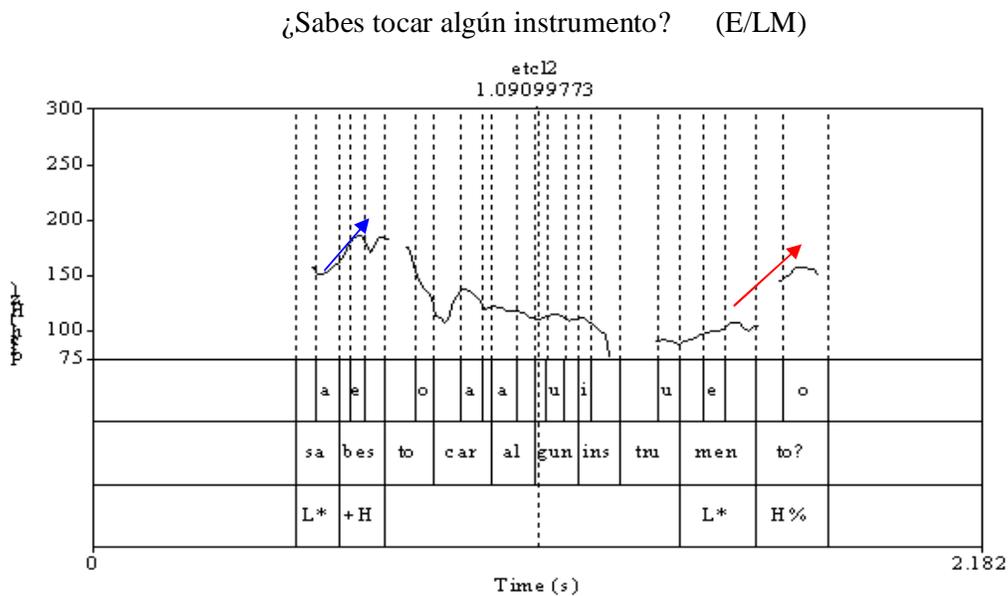


Figura 1: Subida da tônica (155 Hz) para postônica (184Hz) de 29Hz no pretonema e subida da tônica(100Hz) para postônica (154Hz) de 54 Hz no tonema, deste enunciado interrogativo total, E/LM, estilo lido.

- Em PB/LM, no pretonema, em 20 de 24 casos a F0 começa baixa na pretônica e a subida ocorre na tônica. No tonema, em 20 de 24 casos o contorno é circunflexo, ou seja, apresenta subida da pretônica para tônica seguida de queda da tônica para postônica, vide figura 2.

Você é consumista? (PB/LM)

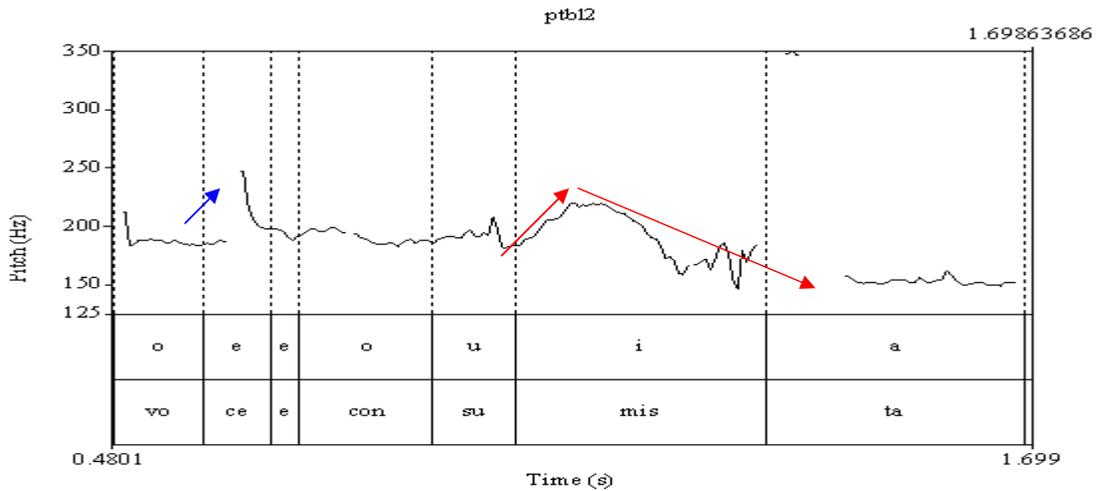


Figura 2: Subida da pretônica (186Hz) para tônica (200Hz) de 14Hz no pretonema e subida da pretônica (192Hz) para tônica (218Hz) de 26 Hz seguida de queda da tônica (218Hz) para postônica (152Hz) de 66 Hz no tonema, deste enunciado interrogativo total, PB/LM, estilo lido.

- Em E/LE, no pretonema, em 22 de 24 casos começa baixa na pretônica e a subida ocorre na tônica. No tonema, em 19 de 24 casos o contorno é circunflexo, ou seja, apresenta subida da pretônica para tônica seguida de queda da tônica para postônica, vide figura 3.

¿De niña, solías practicar algún deporte? (E/LE)

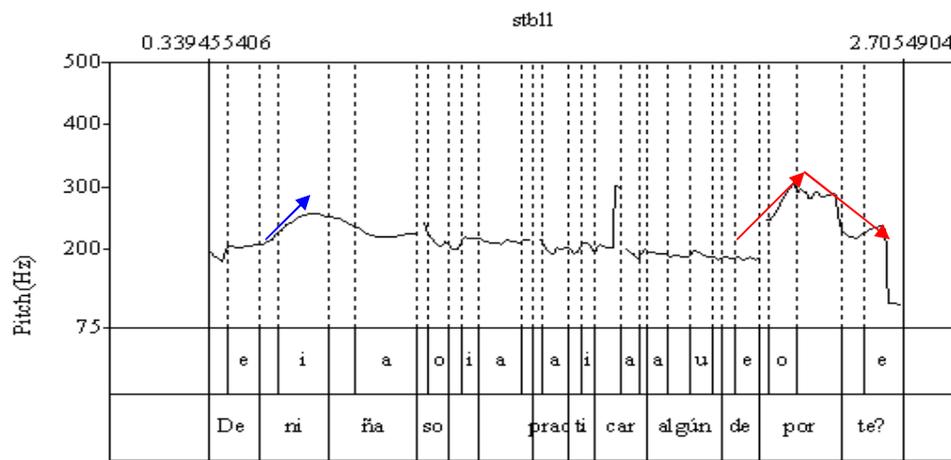


Figura 3: Subida da pretônica (206Hz) para tônica (250Hz) de 44 Hz no pretonema e subida da pretônica (186Hz) para tônica (257Hz) de 71 Hz seguida de queda da tônica (257Hz) para postônica (232Hz) de 25 Hz no tonema, deste enunciado interrogativo total, E/LE, estilo lido.

- Análise fonética: descrição da duração

Na análise fonética, analisamos o comportamento da duração, primeiro, no pretonema e, posteriormente, no tonema dos 24 enunciados lidos para cada variante linguística.

Em primeiro lugar, com relação ao comportamento da duração no *pretonema* dos enunciados interrogativos totais, estilo de fala lido, nota-se que o comportamento da duração das sílabas tônicas e das postônicas é ligeiramente diferente nas três variantes linguísticas.

Observando o gráfico 1, nota-se que os sujeitos, no estilo de fala lido, implementam a duração no pretonema da seguinte forma:

- Em E/LM há um alongamento na tônica em relação à pretônica seguido de uma redução da tônica para postônica.

- Em PB/LM há um alongamento na tônica em relação à pretônica seguido de uma redução da tônica para postônica, e finalmente,

- Em E/LE há um alongamento na tônica em relação à pretônica seguido de outro alongamento na postônica em relação à tônica.

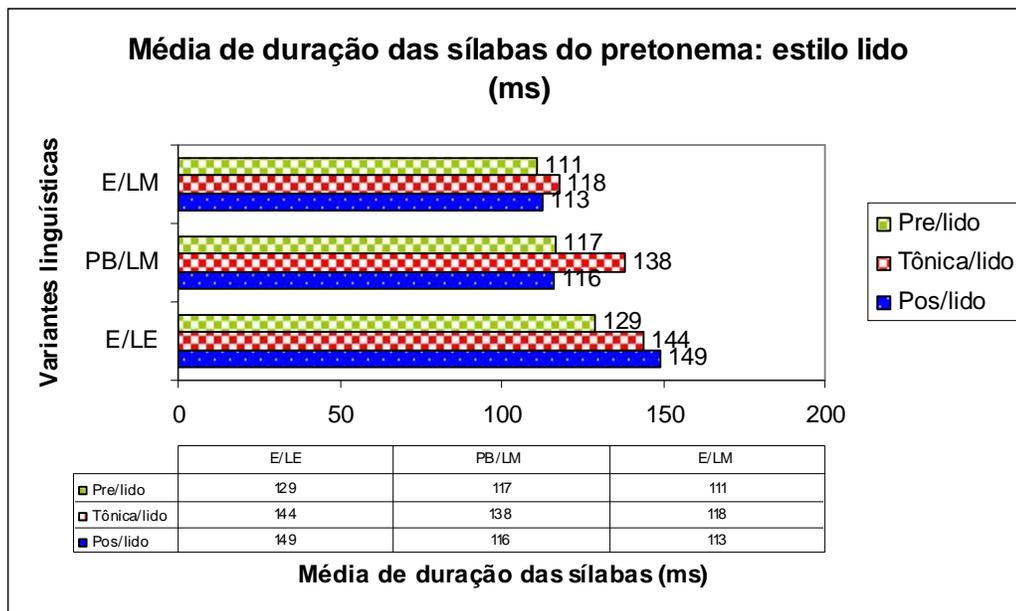


Gráfico 1: Variação média da duração nas sílabas pretônicas (1), tônicas (2) e postônicas (3) do pretonema nas três variantes linguísticas estudadas: estilo lido.

Em suma, analisando os dados de duração no *pretonema*, observamos que em média os sujeitos cariocas implementam a duração em E/LM com uma redução de -5 ms da tônica para postônica, já em PB/LM essa redução é de -22ms, e finalmente em E/LE há um alongamento de 5 ms.

Em contrapartida, com relação ao comportamento da duração no *tonema* dos enunciados interrogativos totais, estilo de fala lido, nota-se que a duração das sílabas tônicas e postônicas é muito diferente nas três variantes linguísticas.

Observando o gráfico 2, nota-se que os sujeitos implementam a duração no tonema da seguinte forma:

- Em E/LM há um alongamento na tônica em relação à pretônica seguido de um alongamento na postônica em relação à tônica.
- Em PB/LM há um alongamento na tônica em relação à pretônica seguido de uma redução da tônica para postônica, e finalmente,
- Em E/LE nota-se o mesmo comportamento que em PB/LM, um alongamento na tônica em relação à pretônica seguido de uma redução da tônica para postônica.

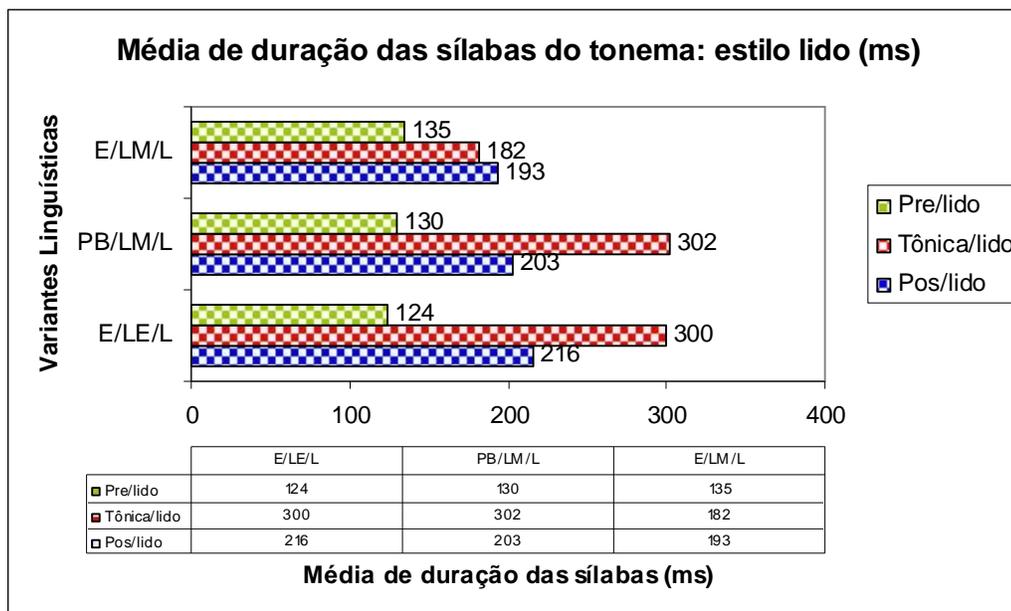


Gráfico 2: Variação média da duração nas sílabas pretônicas (1), tônicas (2) e postônicas (3) do tonema nas três variantes linguísticas estudadas: estilo lido.

Em suma, analisando os dados de duração do *tonema*, observamos que em média os sujeitos espanhóis implementam a duração em E/LM com um alongamento de 11 ms na postônica em relação à tônica, já os sujeitos cariocas em PB/LM há uma redução de 99 ms da tônica para a postônica, e finalmente em E/LE há uma redução de 84ms.

Confrontando o comportamento de duração no *pretonema* e no *tonema* nas três variantes linguísticas, estilo de fala lido, nota-se que:

- Em E/LM a sílaba tônica é a que apresenta maior duração no pretonema, já no tonema é a postônica.
- Em PB/LM a sílaba tônica é a que apresenta maior duração tanto no pretonema quanto no tonema.
- Em E/LE a sílaba postônica é a que apresenta maior duração no pretonema, já no tonema é a tônica.

- Análise fonológica: atribuição do acento tonal

No **nível fonológico**, com relação à atribuição dos tons, vejamos se nossos dados confirmam o que já fora proposto por Sosa para o E/LM e por Moraes para o PB/LM e como se aplicam em E/LE nos enunciados estilo de fala lido.

Os enunciados interrogativos totais em E/LM, apresentam configuração tonal no pretonema L*+H, já no PB/LM apresentam configuração tonal L+H*. No tonema, a configuração tonal em E/LM é L*H%, já em PB/LM é L+H*L%, conforme descreveram Sosa (1999) para o E/LM e Moraes (2001) para o PB/LM. Em E/LE, encontramos a mesma configuração tonal do PB/LM: no pretonema L+H* e no tonema L+H*L%, como se vê nas figuras 1, 2 e 3, apresentadas acima e se sistematiza na tabela 2.

TABELA 2: ATRIBUIÇÃO DE TONS ESTILO DE FALA LIDO,
SUJEITOS DE AMBOS OS SEXOS

Variante Linguística Acento	PRETONEMA	TONEMA
E/LM	L*+H	L*H%
PB/LM	L+H*	L+H*L%
E/LE	L+H*	L+H*L%

Tabela da variação tonal no pretonema e no tonema nas três variantes linguísticas.

Em suma, constatamos em nossas análises que os sujeitos-aprendizes realizam os contornos dos enunciados interrogativos totais em E/LE, estilo de fala lido, com contorno melódico final circunflexo assim como o fazem em PB/LM e não como o padrão para o E/LM que é contorno melódico ascendente, ou seja, há transferência negativa da realização do contorno melódico em E/LE.

CONCLUSÃO

Este estudo, com base nos resultados da análise prosódica dos enunciados interrogativos totais produzidos pelos sujeitos-aprendizes evidenciou um alto grau de transferência da LM para a LE alvo. Este resultado aponta o estudo comparativo entre o E/LM e do PB/LM como uma metodologia promissora para orientar a busca de características prosódicas relevantes que caracterizem a Língua Espanhola e a Língua Portuguesa, além de ajudar o sujeito-aprendiz de E/LE, que deseja minimizar seu “sotaque estrangeiro”, a melhor se expressar em sua LE alvo.

Prendemos, em trabalhos futuros, descrever os contornos melódicos dos enunciados interrogativos totais das demais variedades do espanhol, assim como de todas as modalidades.

Esperamos, que com este tipo de estudo possamos contribuir para a elaboração de futuras propostas didáticas de desenvolvimento da competência prosódica de estudantes brasileiros de E/LE.

BIBLIOGRAFIA

- AKERBERG, Marianne. *Aquisição da pronúncia: entoação em afirmação e perguntas SIM/NÃO*. Conferência na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- BOERSMA, P., Weenink, D. 1993-2006. <http://www.fon.hum.uva.nl/praat> visited 28-Jan-07.
- CORTES, Maximiano. *Didáctica de la prosódia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid, Edinumen, 2002.
- D'INTRONO, Francesco; DEL TESO; Enrique; WESTON, Rosemary. *Fonética y fonología actual del español*. Madrid, Cátedra Lingüística, 1995.
- ESCANDELL, M. Victoria. "Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos." BOSQUE, Ignacio & DEMONTE, Violeta. In.: Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Madrid, Espasa, 1999.
- HIDALGO, Antonio & QUILIS, Merlín. *Fonética y fonología españolas*. Valencia, Tirant lo blanch, 2002.
- MCLAUGHLIN, B. *Theories of second language learning*. Edward Arnold, 1987.
- MERTENS, P. 2004 The Prosogram: semi-automatic transcription of prosody based a tonal perception Model. <http://bach.arts.kuleuven.be/pmertens/prosogram> visited 28-Jan-07
- MORAES, João Antônio. *Para uma gramática entonacional do Português do Brasil*. I Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala, FL- UFRJ, 2008.
- PIERREHUMBERT, J. B., *The phonology and Phonetics of English Intonation*. Tesis doctoral, MIT, Cambridge, Massachusetts, 1980.
- SOSA, Juan Manuel. *La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Madrid, Cátedra, 1999.

**SOBRE O DO CONCEITO DE PALAVRA EM MATTOSO:
DO PLANO FONOLÓGICO AO SEMÂNTICO**

Milena Uzeda Garrão
UFRRJ (IM)

Resumo: Este trabalho, apresentado no *III Leitura em Foco*, do Curso de Letras da UFRRJ/IM, tem como objetivo apresentar as contribuições de Mattoso Camara para a Linguística no Brasil, mais especificamente para a noção de palavra. Através de relatos de Margarida Basílio, ex-aluna do Mestre e talvez a maior especialista em morfologia no Brasil, propomos um passeio sobre a (in)definição do conceito de palavra e seus desdobramentos desde o plano fonológico ao semântico.

Palavras-chave: Vocábulo, Palavra, Mattoso Camara, Teoria Linguística, Lexicologia

Abstract: This paper, presented at *III Leitura em Foco* (UFRRJ/IM), concentrates on the contribution of Mattoso Camara Jr. to Brazilian Linguistics, more precisely, it presents his considerations on the notion of word. Through the precious comments of Linguist Margarida Basílio, who was Mattoso's student and is probably Brazil's greatest expert in morphology, this work walks through the (non)definition of word and its unfolding, from phonologic to semantic perspective.

Key words: Word, Mattoso Camara, Linguistic Theory, Lexicology

Introdução

Este pequeno artigo, de certa forma, é uma homenagem ao grande nome da Linguística no Brasil: Mattoso Camara Jr. Em virtude de uma clara limitação metodológica, optamos por circunscrever essa exposição somente à sua grande contribuição para a noção de palavra, em

detrimento de outros inúmeros esclarecimentos e considerações não menos importantes sobre outras áreas da Linguística.

A inspiração para nossa exposição foi primordialmente originada em Margarida Basílio (2004), uma das vozes mais eloquentes dentro da Linguística contemporânea brasileira, especialmente nesse mundo árduo da palavra. As consistentes marcas teóricas deixadas pela professora Margarida no meu ainda curto percurso trilhado na linguística parecem análogas às impressões que ela mesma relata em relação a seu professor, Mattoso Camara. Constata Basílio (2004:2):

“Não há outro epíteto para Mattoso Camara senão *O Grande Mestre*. O domínio absoluto de todos os temas que abordava, a farta erudição, os comentários fundamentados e bem elaborados, a solidez da argumentação; e também os detalhes pitorescos, um leve tom de humor, pequenas pausas amenas quando via que não podíamos mais acompanhar o ritmo das reflexões teóricas. Sim, Mattoso Camara não foi apenas o grande pioneiro da Linguística no país, foi também um professor perfeito”.

Portanto, tendo como base as reflexões de Basílio (2004), esse trabalho se divide em três seções: primeiramente, um ostensivo resumo sobre o problema teórico inerente ao conceito de palavra; em seguida, o olhar, sempre perspicaz, de Mattoso Camara em relação a tal problema e a sua proposta de solução; finalmente, as contribuições mais recentes que, muito sabiamente, ecoam as considerações do Mestre em relação ao conceito do termo.

1. Palavra: termo que foge a definições

Definir o termo *palavra* sempre foi sinônimo de discussão dentro do estudo linguístico. No VI Congresso Internacional de Linguística (realizado em Paris, 1948), onde estavam em pauta noções fundamentais da Linguística Clássica, entre elas a palavra, “houve quem propusesse a proscrição definitiva deste termo da linguística, devido à sua imprecisão e à impossibilidade de se chegar a um acordo sobre a sua definição ideal” (BIDERMAN, 1999:81). Contudo, como o sistema da gramática clássica havia sido organizado em torno do

eixo palavra-frase, o banimento de um de seus pólos significaria o desmoronamento da própria gramática clássica.

“Se observarmos nossas gramáticas, constataremos que o conceito de palavra não é abordado, mas tomado implicitamente. Isto se verifica porque, nas gramáticas tradicionais, o modelo subjacente é o modelo Palavra e Paradigma, em que a palavra é considerada a unidade mínima de análise linguística.(...)As gramáticas do português não apenas apresentam o termo explícito ‘paradigma’ no tratamento dos verbos, mas também a organização implícita, que entende a palavra como a unidade mínima de análise linguística” (BASÍLIO, 2004:2).

Esse problema está intimamente relacionado ao fato de que as abordagens tradicionais têm como pressuposto a língua escrita, onde a definição de palavra é estabelecida pelos espaços em branco determinados pelo sistema gráfico.

Já em abordagens longe do tradicionalismo das gramáticas clássicas, como no estruturalismo americano, notadamente nos estudos de Leonard Bloomfield, há o abandono do princípio da palavra como unidade mínima de análise linguística. Essa ruptura tem explicação no fato de que o principal foco de atenção desse movimento linguístico eram as tribos indígenas americanas, muitas delas ágrafas, e, portanto, com unidades gráficas desconhecidas. Consequentemente, Bloomfield relega a língua escrita a um segundo plano, “considerando a cadeia fônica como base de análise linguística” (BASÍLIO, 1999:9).

Portanto, a instituição da ciência linguística no Brasil, muito merecidamente atribuída a Mattoso Camara, no fim dos anos 60, experimenta um momento de extremos. De um lado, a noção de palavra como unidade gráfica da gramática tradicional e, de outro, a visão de morfema como unidade mínima da cadeia fônica. Diante desse impasse, Mattoso nos apresenta com uma consideração primorosa sobre o termo, a qual relataremos na seção seguinte.

2. A tarefa árdua de Mattoso Camara: a redefinição do conceito

Como já mencionado anteriormente, a tarefa de Mattoso como disseminador da Linguística no Brasil não é trivial. Via-se com a incumbência de direcionar o estudo e ensino da língua para uma abordagem descritiva em um momento acadêmico onde se privilegiavam

abordagens tradicionais (um estudo histórico). Além disso, havia uma necessidade de direcionamento desse estudo a uma base oral em detrimento de uma longa tradição de base escrita. Basílio (2004:6) relembra que Mattoso salienta logo de início que, em relação ao conceito de palavra, esta abordagem instaura problemas de definição totalmente estranhos à abordagem anterior “pois a língua escrita não tem em vista o vocábulo fonológico e sim o vocábulo mórfico ou formal.” (MATTOSO CAMARA, 1969:36).

Diante dessas ambições antagônicas em relação ao fenômeno, a tradicional por um lado e a descritiva estruturalista por outro, Mattoso introduz a distinção entre duas unidades diferentes sob o mesmo nome: o vocábulo fonológico, que corresponderia a uma “divisão espontânea na cadeia de emissão vocal” e o vocábulo formal ou mórfico, “um segmento fônico que se individualiza em função de um significado específico que lhe é atribuído”. Basílio ressalta que é fundamental a colocação do mestre de que, embora relacionadas, essas entidades podem não coincidir (MATTOSO CAMARA, 1967:34).

Já o termo *palavra*, segundo ele, estaria associado a “vocábulos providos de significação externa, concentrada no radical; em outras palavras, vocábulos providos de semantema”. Sob o olhar teórico de Basílio, o mestre é celebrado por sua preocupação terminológica, uma vez que há uma eleição “(pel)a utilização do termo vocábulo de um ponto de vista mais técnico, reservando-se palavras para unidades significativas”.(BASÍLIO, 2004:6).

No âmbito da morfologia, contudo, o elemento cuja definição parece fundamental é o vocábulo formal, caracterizado por Bloomfield como uma forma livre mínima, ou a unidade a que se chega, quando não é possível uma divisão em duas ou mais formas livres. Também o conceito de forma dependente torna-se aí importante: “Conceitua-se assim uma forma que não é livre, porque não pode funcionar isoladamente como comunicação suficiente; mas também não é presa, porque é suscetível de duas possibilidades para se disjuntir da forma livre a que se acha ligada”. (MATTOSO CAMARA, 1969:37).

“É de se notar, portanto, a extrema adequação e elegância da proposta de Mattoso, que permite assim compatibilizar com a abordagem tradicional um critério descritivo estruturalista, através de uma pequena modificação, a caracterização de vocábulo mórfico que obedece também aos padrões do sistema gráfico do português”. (BASÍLIO, 2004:6).

Para Mattoso, portanto, os vocábulos formais passam a ser a grande maioria dos vocábulos gráficos: nomes, verbos, artigos preposições, etc.; exceto pelos pronomes clíticos.

Conclui-se, por conseguinte, que os vocábulos formais são formas livres. Basílio explica que a definição de Bloomfield é tomada do lado oposto e interpretada não em seu aspecto sintático por Mattoso, mas reinterpretada em seu correlato morfológico, que envolvem afixos e radicais, todos formas presas, ou seja, formas que isoladamente não podem constituir enunciados.

A composição vocabular também não foge ao olhar do mestre. Segundo argumenta, as palavras tradicionalmente consideradas por justaposição correspondem a uma situação que é o reverso da verificada nas formas dependentes: neste tipo de palavra composta, temos dois vocábulos fonológicos que constituem um único vocábulo formal. É o caso de *guarda-chuva* e *lava-louça*, onde o vocábulo fonológico não corresponde ao vocábulo formal ou mórfico. Isto é, haveria duas divisões espontâneas na cadeia de emissão vocal embora somente um segmento fônico que se individualiza em função de um significado específico que lhe é atribuído.

Sobre as locuções (como, por exemplo, *de repente*, *em cima*) o mestre detecta outra característica problemática. Há dois vocábulos formais, embora defina o fenômeno como “o uso sistemático como unidade formal de dois vocábulos mórficos”. (MATTOSO CAMARA, 1969:38). Em outro momento ele usa outra definição: “Reunião de dois vocábulos que conservam individualidade fonética e mórfica, mas constituem uma unidade significativa para determinada função”.

Torna-se claro, nestas últimas considerações, tanto em relação à composição quanto à locução, o seu empenho em delimitar semanticamente a palavra, um tema que vai se tornar alvo de discussão dentro de diferentes abordagens teóricas mais recentes na Linguística, como irei expor abaixo.

3. A delimitação de palavra por uma perspectiva semântica

Mas afinal, o que é uma palavra? O gerativista Steven Pinker no seu livro *The Language Instinct* (1995:147), antes de se aventurar a explicar este conceito (ou não-conceito), argumenta que o uso do termo não é cientificamente preciso (assim como já apontava Mattoso nos anos de 1960): *palavra*, ele afirma, pode se referir a duas ideias distintas. Uma delas seria a noção de “átomo sintático”, no sentido original de átomo como algo indivisível. Nesta acepção, o termo se refere às unidades da língua que são produtos de regras morfológicas e as quais são indivisíveis através de regras sintáticas; trata-se da palavra morfológica. A segunda acepção, explica Pinker, bastante diferente da primeira, está

relacionada a “pedaços linguísticos” arbitrariamente associados a um significado específico; um item da extensa lista que denominamos “dicionário mental” ou léxico. Os sintaticistas Anna Maria Di Sciullo e Edwin Williams (1987) cunharam este último conceito de palavra pelo termo *listema*: a unidade de uma lista memorizada (assim como *morfema* é a unidade morfológica e *fonema* a unidade sonora).

É nesta noção de palavra que está considerada a delimitação semântica e não formal da mesma, assim como Mattoso, de alguma forma já caracterizara, ainda nos anos de 1960. O semanticista inglês Cruse (1986) e o gerativista Jackendoff (1997) ratificam a importância da delimitação semântica da palavra. Biderman (1999), compartilhando da mesma visão, justifica:

“...a fonologia e a morfossintaxe ajudam-nos a reconhecer segmentos fonicamente coesos e gramaticalmente pertinentes enquanto formas funcionais; contudo só a dimensão semântica nos fornece a chave decisiva para identificar a unidade léxica no discurso. Assim, no topo da hierarquia, a semântica vem congrega as demais informações de nível inferior para nos oferecer a chave do mistério da palavra”.

(p.87)

3.1 O caso das expressões idiomáticas (EIs)

A definição tradicional de EI postula que seu significado não pode ser inferido através dos significados de suas partes. Estas construções, em sua maioria, demonstram uma invariabilidade típica de unidades lexicalizadas. Portanto, elas necessariamente fariam parte do léxico do falante. Vale (1998) e Biderman (1999) fazem uso do exemplo tradicionalmente apresentado em língua portuguesa — *bater as botas* — para ilustrar o teor de uma EI:

“Verificamos que o significado da expressão não pode ser calculado pela soma dos significados dos seus componentes; ou seja, o seu significado nada tem a ver com o verbo bater nem com o substantivo bota. A análise tradicional pouco pode fazer nesta frase, pois as propriedades normalmente admitidas pelos verbos transitivos não funcionam nela” (VALE, 1998:132)

“O sentido da seqüência *bater as botas* não é previsível a partir de *bater* (dar pancada, chocar-se com) e de *botas* (tipo de calçado). De fato, temos aqui uma combinatória cristalizada, culturalmente herdada e registrada na memória coletiva com o significado de morrer. Por isso, podemos afirmar que ela faz parte do acervo do léxico e não é uma combinatória discursiva qualquer”.(BIDERMAN, 1999:94)

Cruse (1986) argumenta que tal definição — a de que o significado da EI não pode ser inferido através dos significados de suas partes — pode ser lida como: “é uma expressão cujo significado não é resultado dos significados de suas partes quando estas não pertencem a uma EI” (p.37). Cruse reconhece que tanto a primeira quanto, principalmente, esta última definição são circulares. Ou seja, para aplicar tais definições, devemos saber de antemão distinguir uma EI de uma expressão não-idiomática. Ele sugere, contudo, que é possível definir uma EI não-circularmente, utilizando a noção de constituinte semântico.

Segundo a sua proposta, a EI deve ter duas características: ser lexicalmente complexa — isto é, deve compreender mais de um vocábulo — e ser um constituinte semântico único — em outras palavras, um constituinte que não pode ser segmentado em constituintes semânticos elementares (por exemplo, em *o gato está em cima do tapete*, o sintagma sublinhado é um constituinte semântico da frase, e as unidades *em*, *cima*, *do*, *tapete* são constituintes semânticos elementares da frase). Qualquer expressão que é divisível em constituintes semânticos é chamada de não-idiomática ou semanticamente transparente.³

Cruse se utiliza do tradicional exemplo da língua inglesa, “*kick the bucket*”⁴, para explicar a particularidade do fenômeno idiomático. Curiosamente, esta expressão é a tradução consagrada de *bater as botas*:

“A razão pela qual ‘kick the large bucket’ não seja interpretado idiomáticamente é porque ‘bucket’ não carrega significado na EI, portanto ‘large’ não exerce na EI sua função modificadora tradicional” (CRUSE, 1986:38)

³A maioria das EIs coincidem com expressões semanticamente transparentes (como *bater as botas*, “*kick the bucket*”); aquelas que não apresentam esta transparência (como *tirar de letra*, “*by and large*”) são chamadas de *EI assintáticas*.

⁴ Este exemplo é também utilizado por Gibbs (1995), numa abordagem de semântica cognitiva, e Jackendoff (1997), numa abordagem gerativa.

Portanto, algumas das restrições de potencial sintático das EIs têm uma clara motivação semântica. Quando se diz *bater grandes botas e pegar no pé esquerdo de alguém*, estas construções não sofrem uma interpretação idiomática porque *botas* e *pé* não carregam um significado na EI; com isso, *grandes* e *esquerdo* não podem exercer sua função normal de modificadores.

Essas considerações se enquadram perfeitamente à exposição de Mattoso sobre a petrificação dos elementos em *guarda-chuva*, de modo a tornar qualquer interferência impossível. “Assim, enquanto ainda podemos falar de uma grande e estrondosa chuva, ou das grandes chuvas de verão, não podemos falar de **guarda-muita-chuva*, ou daqueles **guardam-chuvas*”.

4. Considerações finais

Mattoso Camara nos oferece um passeio por todas as possibilidades conceituais de palavra, desde o plano fônico até o semântico. Dentre todas as suas valiosas contribuições em relação à palavra ainda nos anos de 1960, uma que nos parece quase que premonitória é a de delimitação semântica do termo, uma vez que desde meados dos anos de 1980 até os dias de hoje, a Linguística assiste a um debate acalorado sobre a delimitação semântica da palavra.

Não há forma mais pertinente de encerrar esse trabalho senão pelas palavras de Margarida Basílio (2004:8):

“A contribuição de Mattoso Câmara na solução de problemas e desvendamento de mistérios em relação à identificação do conceito de palavra é considerável, não apenas por sua análise de todos os problemas e pontos de divergência em relação a uma abordagem tradicional do estudo da língua frente a novas preposições descritivas, mas também por sua ponderada adequação e adaptação de conceitos teóricos e descritivos ao material de nossa língua a ser reanalisado”.

Da mesma forma que Margarida celebra o fato de ter estudado com o Mestre da linguística no Brasil, eu também celebro os ensinamentos de Basílio e constato que talvez

grande parte da minha paixão pela linguística, e particularmente pela morfologia, tenha sido conduzida por seu olhar teórico preciso e suas considerações irrefutáveis. Aos mestres!

Referências

BASÍLIO, M. “Questões Clássicas e Recentes na Delimitação de Unidades Lexicais”. In Basílio, M. (org.) *Palavra* n° 5. Rio de Janeiro, Departamento de Letras da PUC: 9 -18, 1999.

_____. O conceito de vocábulo na obra de Mattoso Câmara. DELTA vol. 20, São Paulo, 2004.

BIDERMAN, M.T. “Conceito Linguístico de Palavra”. In Basílio, M. (org.) *Palavra* n° 5. Rio de Janeiro, Departamento de Letras da PUC: 81-97, 1999.

CRUSE, D. *Lexical Semantics*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press. 1986.

DI SCIULLO, A. & WILLIAM, E. *On the definition of word* (Linguistic Inquiry Monographs 14). Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1987.

JACKENDOFF, R. *The Architecture of the Language Faculty*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1997.

MATTOSO CAMARA Jr., J. *Princípios de Linguística Geral*. 4a. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica. 1967

_____. *Problemas de Linguística Descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1969.

PINKER, S. *The Language Instinct*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1995.

VALE, O. *Expressões Cristalizadas no português do Brasil: uma proposta de tipologia*, Tese de Doutorado, Araraquara: UNESP, 2002.

ENTOAÇÃO E EXPRESSIVIDADE: ESTUDO CONTRASTIVO DE ENUNCIADOS INTERROGATIVOS NA NORMA RIO-PLATENSE DO ESPANHOL, NAS VARIANTES DE BUENOS AIRES E DE CÓRDOBA.

Natalia dos Santos Figueiredo

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro (Mestranda)

nataliaufrj@yahoo.es

Resumo: Este estudo se propõe a descrever foneticamente e analisar fonologicamente os contornos melódicos de enunciados interrogativos totais da norma rio-platense do espanhol, nas variantes de Buenos Aires e de Córdoba, através da análise de seis tipos de enunciados interrogativos totais de acordo com a atitude do locutor em relação ao valor proposicional do enunciado (Morales 2008). Apresentamos a descrição acústica do contorno de F0 e propomos uma representação tonal para o enunciado interrogativo neutro na norma rio-platense, discutindo resultados e interpretações de Sosa (1999) e Gurlekian et alii (2009) para a variante de Buenos Aires, e de Fontanella de Weinberg (2000) para a variante de Córdoba. Analisamos um total de 24 enunciados divididos em 6 contextos interrogativos e produzidos por 4 informantes (2 homens e 2 mulheres), obtidos por meio de fala representada. Os enunciados gravados foram descritos a partir da curva melódica no programa computacional PRAAT (BOERSMA y WEENINK, 1993-2000), segundo o modelo AM (LADD, 1996). Os resultados encontrados descrevem e interpretam as diferentes estratégias de foco e expressividade para a caracterização dos enunciados interrogativos ditos “expressivos” e cumprem diversas funções pragmáticas conversacionais que praticamente não possuem descrição no espanhol, o que representa um grande vazio para o ensino de E/LE.

Palavras-chave: Fonética acústica. Entoação. Expressividade.

Resumen: El estudio se propone a describir fonéticamente y analizar fonológicamente los contornos melódicos de enunciados interrogativos absolutos de la norma rioplatense del español, en las variantes de Buenos Aires y de Córdoba, a través da análisis de seis tipos de enunciados interrogativos absolutos de acuerdo con la actitud del locutor con relación al valor proposicional del enunciado (Morales 2008). Presentamos la descripción acústica del contorno de F0 y proponemos una representación tonal para el enunciado interrogativo neutro en la

norma rioplatense al contrastar los resultados e interpretaciones de Sosa (1999) y Gurlekian et alii (2009) para la variante de Buenos Aires, y de Fontanella de Weinberg (2000) para la variante de Córdoba. Analizamos el total de 24 enunciados divididos en 6 contextos interrogativos, producidos por 4 informantes (2 hombres y 2 mujeres), obtenidos por una entrevista direccionada. Se describen los enunciados grabados por su curva melódica generada por el programa computacional PRAAT (BOERSMA y WEENINK, 1993-2000), según el modelo AM (LADD, 1996). Los resultados encontrados describen e interpretan las diferentes estrategias de énfasis y expresividad para la caracterización de enunciados interrogativos dichos “expresivos” y que cumplen diversas funciones pragmáticas conversacionales que prácticamente no poseen descripción en español. Lo que representa un hueco para la enseñanza de E/LE.

Palabras-clave: Fonética acústica. Entonación. Expressividad.

1 – Introdução

- As Atitudes Proposicionais:

As atitudes psicológicas se opõem às emoções no sentido em que correspondem a comportamentos controlados (Fónagy, 1993). Já as atitudes proposicionais, denotam um estado mental em relação a uma proposição. O falante pode considerar uma proposição de diversas maneiras, seja do ponto de vista da perspectiva cognitivista, seja volitiva ou ainda emotiva (Moraes 2008b). O conceito de atitude assim definido se aproxima muito, ou mesmo se confunde muitas vezes com o de ilocução ou ato de fala.

No português brasileiro (variante carioca), Moraes (2008b) descreve os padrões para diferentes tipos de atitudes proposicionais. Para as assertivas foram descritos, 5 padrões, que correspondem aos de correção, evidência, asserção neutra, descrédito e ironia, variando desde o enunciado que transmite a maior certeza (correção), passando pelo enunciado neutro e o de dúvida (descrédito), culminando no de certeza não afirmativa (ironia), ou seja, a certeza de que o dito não é verdade. Como se observa no esquema a seguir:

Asserções: eixo das atitudes certeza/dúvida

Correção – Evidência - A. Neutra - Descrédito - Ironia

Certeza +

dúvida certeza -

Para as interrogativas, foram descritos 4 padrões: confirmativo, neutro, de estranheza e retórico. Todos esses padrões variam do eixo de maior certeza (confirmativo) ao de certeza de uma resposta negativa (retórico), passando pelo enunciado neutro e o de dúvida (estranheza).

Interrogações: eixo das atitudes certeza/dúvida

Confirmativo - Neutro - Estranheza - Retórico

Certeza +

dúvida certeza -

Com base na definição de atitudes proposicionais e na descrição feita por Moraes (2008b) para os padrões entonacionais do português brasileiro (variante carioca), pretende-se descrever os padrões entonacionais de atitudes proposicionais em espanhol, na norma rio-platense, representada pelas variantes de Buenos Aires e de Córdoba, na modalidade interrogativa total, através descrição fonética e análise fonológica dos contornos tonais dos enunciados. Neste trabalho, utilizaremos 3 padrões interrogativos expressivos:

- Pergunta total neutra;
- Pergunta confirmativa;
- Pergunta retórica.

A partir dos contornos encontrados, a idéia desta pesquisa é a de propor um modelo fonológico que descreva o contorno melódico dos enunciados de Córdoba e contrastar os resultados obtidos nos enunciados de Buenos Aires com os padrões propostos por Sosa (1999), Toledo y Gurlekian (2009) e Gurlekian et alii (2010) para as interrogativas neutras.

2- Metodologia

2.1 - Coleta de dados:

Para a coleta de dados foi realizada uma gravação através da fala representada dos informantes a partir da interação entre entrevistador e entrevistado em situações comunicativas precisas. Desta forma, obteve-se um corpus controlado, produzido por cada informante.

O corpus utilizado para realização deste trabalho consiste no enunciado *Marcela cenaba*. A estrutura desse enunciado se caracteriza por possuir sujeito preenchido e por dois vocábulos – representando o pré-núcleo e o núcleo do enunciado – sendo os dois paroxítonos e contendo três sílabas cada um deles, na posição pré-tônica, tônica e pós-tônica. Esse padrão adotado baseia-se na metodologia utilizada por Moraes (2008a) para o estudo da expressividade no português, na variante carioca.

O enunciado “Marcela cenaba” foi produzido na modalidade interrogativa total em seis situações de atitudes proposicionais distintas.

- 1) Pergunta total neutra: “Te pido un dato. No sé algo y quiero averiguarlo...
- La vi a Marcela anoche en Las Leñas.”
- 2) Pergunta confirmativa: “Me imagino que sí cenaba... Ya sé que cenaba pero quiero confirmarlo - La vi a Marcela anoche en Las Leñas.”
- 3) Pergunta retórica: “Me imagino que lo que te pregunto es falso... Es casi un reproche... Los dos saben que no... Es alergica a pescado - Marcela a esa hora cenaba en un restaurant japonés.”

A coleta de dados foi realizada com informantes do sexo feminino, nativas e residentes nas cidades de Buenos Aires e de Córdoba, na Argentina, com faixa etária entre 20 e 35 anos e ensino médio completo.

Sobre as escolhas das cidades, Buenos Aires é um importante centro urbano e é a capital argentina. A variante de Buenos Aires é a principal representante da norma rio-platense do espanhol e já existem significativos estudos sobre sua entoação a ser usado como referência neste trabalho. No caso de Córdoba, é a segunda maior cidade do país e apresenta algumas características próprias em sua entoação que a diferem de outras regiões, porém pouco descrita ao nível suprasegmental.

2.2 - Critérios de Análise:

Os enunciados selecionados pela gravação foram analisados pelo programa PRAAT (www.fon.hum.uva.nl/praat/), um software destinado a análise da fala, criado por Paul Boersma e David Weenink e projetado no *Institute of Phonetic Sciences* da Holanda. Com o uso desse programa é possível observar a curva melódica do enunciado, representada pela marcação da frequência fundamental (F0), além de fornecer as medidas de duração e intensidade de segmentos.

Através da segmentação manual dos enunciados, pode-se identificar e observar vogais e sílabas de forma específica. Os dados foram analisados e etiquetados segundo o modelo AM - Modelo Métrico autosegmental, de Pierrehumbert (1980), onde se atribuiu tons altos e baixos aos tons de acordo com o movimento da F0. Pierrehumbert (1980) caracteriza, desta forma:

- (H) = para indicar os tons altos
- (L) = para indicar os tons baixos
- (*) = para indicar a sílaba acentuada
- (%) = para marcar o tom de fronteira do enunciado

A atribuição de Pierrehumbert (1980) foi elaborada para descrever fonologicamente os tons melódicos da língua inglesa. Portanto, para a adaptação dessa atribuição para outras línguas foi necessário recorrer a mais elementos que se associam às indicações de tons altos e baixos para auxiliar na descrição dos movimentos tonais no enunciado. Para a análise dos enunciados em espanhol utilizou-se também a seguinte simbologia:

- ($\dot{\quad}$) = para indicar escalonamento, ou seja que existe após um tom alto - H - um tom seguinte de maior altura, utilizado por Sosa (1999) para descrição da entoação no espanhol.
- (>) e (<) = Alinhamento antecipado e tardio, determina o formato da curva na sílaba; é visto como um mecanismo capaz de manifestar não apenas detalhes fonéticos (Ladd 1996:119), mas também contrastes fonológicos (Prieto 2003).
- ($_$) = Alongamento, para indicar uma maior duração da sílaba em relação a outras (Moraes, 2008).

A atribuição de tons foi feita no pré-núcleo e no núcleo dos enunciados. O núcleo do enunciado representa o último grupo acentual da frase e o pré-núcleo representa tudo que se encontra anterior ao núcleo.

3- Análises dos enunciados

3.1 – Perguntas totais neutras:

Para a análise dos enunciados interrogativos neutros, levamos em consideração os alguns padrões já propostos para a descrição do contorno tonal da variante de Buenos Aires. Sosa (1999) propõe o seguinte padrão: $H^* + L _ L + H^* H\%$, marcado por um pré-núcleo em movimento descendente e um núcleo com movimento ascendente. Já Toledo y Gurlekian (2009) elaboraram uma proposta diferente para descrever a curva tonal da variante de Buenos Aires: $L^* + H _ L + H^* L\%$, onde observamos um pré-núcleo com movimento ascendente e um núcleo com um movimento tonal em forma de circunflexo, ou seja, uma subida inicial e posterior queda.

Ao analisar os enunciados neutros de Buenos Aires e de Córdoba, observamos que os contornos tonais das duas variantes se assemelham. Adotamos como configuração fonológica neste caso: $L^* + H _ <H^* ;HL\%$. Desta forma, encontramos pontos em comum com o padrão proposto por Toledo y Gurlekian (2009).

No pré-núcleo há um movimento ascendente do contorno tonal, mais evidente no enunciado de Córdoba. No núcleo observamos a formação de um contorno circunflexo. Na sílaba tônica ocorre o começo do movimento ascendente que culmina na sílaba pós-tônica, marcado por $\uparrow H$.

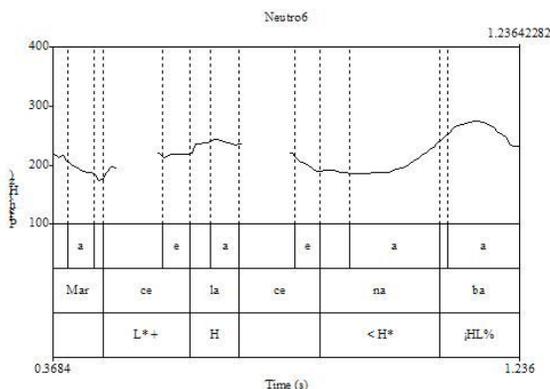


Fig. 1: interrogativa neutra – Buenos Aires

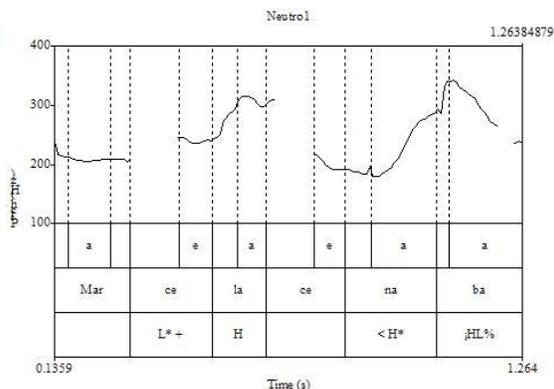


Fig.2: interrogativa neutra - Córdoba

Com relação à variação de frequência, ao nível fonético, observa-se os picos mais elevados no enunciado de Córdoba. Seria este um indício de um registro mais elevado nesta variante. Como podemos verificar nas médias de F0 nas sílabas pós-tônicas, no quadro abaixo:

	Pré-núcleo	Núcleo
Buenos Aires	266 Hz	275 Hz
Córdoba	270 Hz	294 Hz

Fig.3: medidas médias de frequência nas pós-tônicas em Hz no pré-núcleo e no núcleo

Ainda ao nível fonético, é possível observar que também ocorre uma significativa variação nos valores de duração das sílabas nas duas variantes. O enunciado interrogativo neutro de Córdoba possui maiores valores de duração em praticamente todas as sílabas, em

relação aos valores obtidos em Buenos Aires. O que confirma a teoria, para Laura Peyrano (In: FONTANELLA DE WEINBERG, 2000), o ritmo da entonação cordobesa é silábico e lento (muito mais lento que o de Buenos Aires ou de Rosário, por exemplo).

Pré-núcleo	Pré-tônica	Tônica	Pós-tônica
Buenos Aires	98 ms	152 ms	89 ms
Córdoba	160 ms	203 ms	126 ms

Fig.4: medidas de duração de sílabas no pré-núcleo em ms.

Núcleo	Pré-tônica	Tônica	Pós-tônica
Buenos Aires	135 ms	176 ms	239 ms
Córdoba	191 ms	252 ms	234 ms

Fig.5: medidas de duração de sílabas no núcleo em ms.

3.2 – Pergunta Confirmativa:

Na análise dos enunciados que indicam perguntas confirmativas, observamos que no pré-núcleo a mesma configuração fonológica dos enunciados neutros: $L^* + H$. No núcleo, verificamos nos dois enunciados que o pico tonal encontra-se na sílaba tônica, diferentemente do enunciado neutro. Encontramos, portanto, a seguinte configuração: $L^* + H _ H^* L\%$.

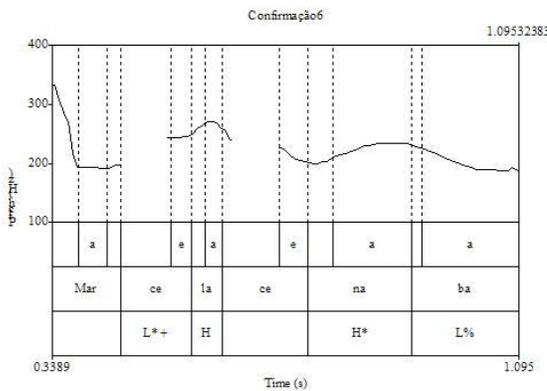


Fig. 6: interrogativa confirmativa – Buenos Aires.

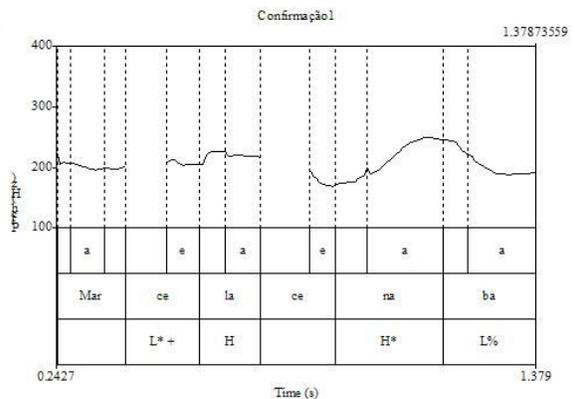


Fig. 7: interrogativa confirmativa – Córdoba

3.3 – Pergunta Retórica:

Nos enunciados com proposição retórica, encontramos diferentes contornos tonais entre as variantes de Buenos Aires e de Córdoba na análise da produção das duas informantes. No caso de Buenos Aires, temos no pré-núcleo um movimento tonal descendente $H^* + L$ e em Córdoba mantém-se o tom alto $H^* + H$.

No núcleo, como já observado nas interrogativas confirmativas, temos o pico tonal pertencente à sílaba tônica. E, com relação ao enunciado de Córdoba, observamos um valor elevado do pico tonal em comparação ao de Buenos Aires.

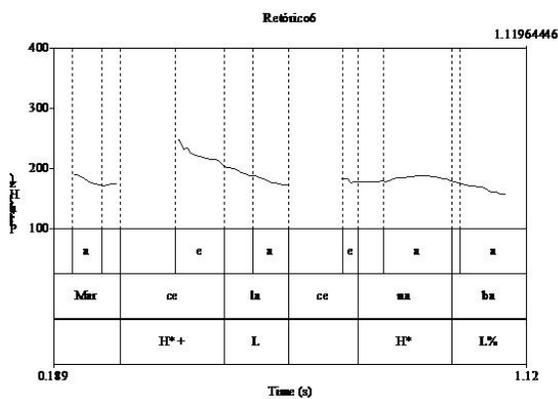


Fig. 8: interrogativa retórica – Buenos Aires.

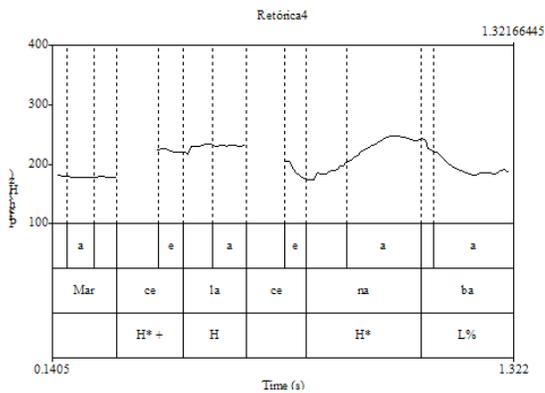


Fig. 9: interrogativa retórica – Córdoba.

4 - Conclusões

Existem diferenças nos contornos tonais dos enunciados com relação à variação de atitude proposicional. Entre as modalidades analisadas destacamos que, as maiores diferenças encontradas até o momento se concentram na posição dos picos tonais na comparação entre o contorno da F0 em enunciados neutros, confirmativos e retóricos.

No que diz respeito à duração, observou-se que nos enunciados neutros, os valores de frequência dos enunciados de Córdoba são mais elevados que os de Buenos Aires. Para futuros trabalhos espera-se encontrar também diferenças de valores nos demais contextos interrogativos e, posteriormente, nos assertivos.

Esse é um trabalho que se segue em andamento e ainda são poucas as conclusões. Porém já possuímos algumas propostas futuras para a busca de novas conclusões:

- Propor padrões para todos os contextos assertivos e interrogativos das atitudes proposicionais nas variantes de Buenos Aires e de Córdoba.
- Realizar as mesmas análises dos enunciados produzidos por informantes do sexo masculino nas duas variantes.

Referências Bibliográficas

BOERSMA, P., WEENINK, D. <http://www.fon.hum.uva.nl/praat> visited 28- Jan-07 , 1993 – 2006.

FÓNAGY, Ivan. *As funções modais da entoação*. Tradução João Antônio de Moraes. In.: Cadernos de Estudos Lingüísticos 25, Campinas, UNICAMP, 1993.

FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz. *El Español de la Argentina y sus variedades regionales*. Buenos Aires: Edicial S.A, 2000.

_____. El Español de América. Madrid: Fundación Mapfre América, 1992.

FONTANELLA DE WEINBERG, Maria Beatriz. *La entonación del español de Córdoba (Argentina)*. In: Boletín del Instituto Caro y Cuervo. Centro Virtual Cervantes. Thesaurus tomo XXVI n.o 1, 1971. Disponible em: <<http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/boletines/1971.htm>>

_____. *Comparación de dos entonaciones regionales argentinas*. In: Boletín del Instituto Caro y Cuervo. Centro Virtual Cervantes. Thesaurus tomo XXI n.o 1, 1966. Disponible em: <<http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/boletines/1966.htm>>

GURLEKIAN, J. A., Mixdorff, H., Evin, D., Torres, H. and Pfitzinger, H. *Alignment of F0 model parameters with final and non-final accents in Argentinean Spanish*. Proceedings of Speech Prosody 2010. Chicago, 2010.

LADD, D.R. *Intonational Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

MORAES, João Antônio. *The Pitch Accents in Brazilian Portuguese: analysis by synthesis*. The Fourth International Conference in Speech Prosody. Campinas: IEL, 2008a.

_____. *A entoação dita expressiva: fenômeno discreto ou contínuo*. (comunicação) Congresso Nacional de Fonética e de Fonologia. Niterói: UFF, 2008b.

PIERREHUMBERT, J. B., *The phonology and Phonetics of English Intonation*. Tesis doctoral, MIT, Cambridge, Massachusetts, 1980.

PIETRO, Pilar. *Teorías de la Entonación*. Barcelona: Ariel, 2003.

SOSA, Juan Manuel. *La entonación del español*. Madrid: Cátedra, 1999.

TOLEDO, Guillermo, Gurlekian, Jorge. *AMPER – Argentina: pretonema en oraciones interrogativas absolutas*, 2009a.

_____. *AMPER – Argentina: tonemas en oraciones interrogativas absolutas*. XVIII – 27. Universitat de Barcelona, 2009b. pp. 401-15. Disponible em: <www.ub.edu/labfon/publi.htm>

VIDAL DE BATTINI, Berta Elena. *El Español de la Argentina: estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1966.

A importância da leitura no cotidiano da realidade do aluno: perspectivas práticas

Sara Araújo Brito Fazollo (Orientadora)

Alcione Maria Costa dos Santos

Amanda Oliveira de Moraes

Anderson Silva Rodrigues

UFRuralRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

1. Introdução

Na sociedade contemporânea, a busca pela informação, pelo conhecimento, é um processo contínuo, seja pela percepção de que, sem a informação ou o conhecimento, o indivíduo ficaria excluído socialmente, seja pela crença de que, com eles, não permaneceria em estado de ignorância. Obter conhecimento é fundamental no novo contexto informacional em que se vive nos dias atuais, marcado visivelmente pelo uso intensivo das tecnologias de informação e de comunicação.

O conhecimento, além de outras maneiras, pode ser conquistado através da leitura, que, por sua vez, possibilita formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Consequentemente, esses cidadãos passam a ter uma visão melhor do mundo e de si mesmos.

Mas onde e como encontrar informação e/ou conhecimento? Qual(is) sujeito(s) poderia(m) mediar as fontes de informação? O conhecimento está disponível nas mais diversas fontes de informação, sejam formais – registrado – em livros, artigos, entre outros, sejam informais, entre as quais se destaca a conversa direta, face a face. Tem-se, então, acúmulo do conhecimento tácito, consequência da leitura de fontes formais, ou implícito, fruto das experiências vivenciadas ao longo do tempo, da troca de informação, de conhecimento externalizado mas não registrado.

Neste cenário, bibliotecário e professor surgem para mediar as fontes de informação e/ou orientar o seu uso correto de forma a otimizar tempo (ao fazer a seleção do que se deseja) e a fornecer recursos para o desenvolvimento das atividades.

O objetivo principal deste trabalho é apresentar ou reforçar a necessidade de se intensificar ações de incentivo à leitura, a partir da conscientização de seus benefícios.

A estrutura do presente texto tem, como pilar principal, a leitura propriamente dita, da qual se desenvolvem os temas aqui tratados: sua conceituação e importância; motivação para

a leitura; bibliotecas como espaços de disseminação de leitura; e leitura para a formação de uma sociedade consciente. A seleção dessas perspectivas tem a intenção de mostrar a importância do ato de ler bem como o papel das bibliotecas, do bibliotecário e do professor no que diz respeito à acessibilidade das fontes de informação para o processo de formação e, conseqüentemente, de construção coletiva de conhecimentos.

2. O desenvolvimento da leitura

Os profissionais da área de Educação e/ou Ciências da Informação têm uma responsabilidade para a construção de um mundo mais justo e igualitário na medida em que promovem ações que visem incentivar a leitura para a temática em questão. Já existe essa consciência e deve-se dar ênfase a novas práticas para que se possa minimizar a exclusão social.

Na atual sociedade da informação, observa-se uma mudança positiva no ritmo e na direção do acesso à informação, à educação nas áreas de Ciência da Informação/Educação, apesar da evidente existência da exclusão social: uma parcela maior dos indivíduos, ainda que não considerada a ideal, começa a ter acesso às universidades privadas, através de bolsas (totais ou parciais) concedidas pelo governo àqueles que não podem pagá-las. Assim, as pessoas passam a ter maior acesso ao conhecimento, e se conscientizam cada vez mais de que a informação é “[...] o elemento chave para a formação das futuras elites sociais, econômicas, políticas e científicas. O mundo moderno enfatiza o princípio da produção da informação e da ordenação do conhecimento” (CARVALHO: 2006).

Fatos significativos a esse respeito podem ser observados desde o século XVIII, quando se tem um novo olhar sobre as práticas de leitura/Educação nos diversos espaços. Foi nessa época que um se instituiu um novo paradigma no que diz respeito à leitura e ao conhecimento, como o surgimento e/ou desenvolvimento de várias práticas e crenças, entre as quais

[...] aparecimento e difusão da leitura silenciosa, redução do controle da Igreja, aparecimento do ensino laico, reconhecimento da importância da alfabetização, invenção da imprensa, tipo móvel, mercado editorial, aumento do interesse pela ficção, aparecimento da Literatura infanto-juvenil, no século XVIII, bem como a expansão do ensino público, além do aparecimento do novo modelo econômico. (MANGUEL: 1987 apud BARRETO: 2006, p.XX).

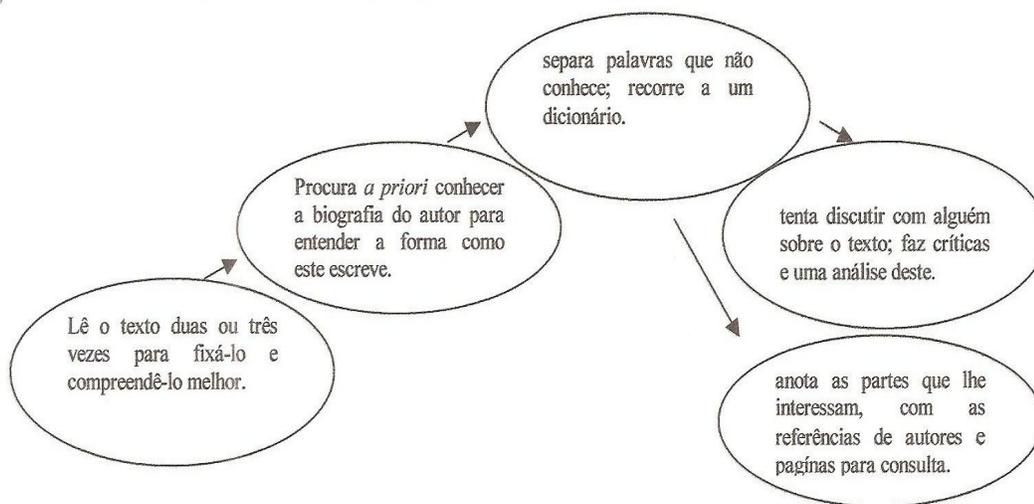
Desse modo, pensar, conhecer, saber, intuir e ousar são os mais recentes termos que devem dominar o vocabulário dos indivíduos que compõem a sociedade. Como obter um senso crítico senão por meio da leitura, pois através desta

[...] o leitor está diante de palavras escritas pelo autor que não está presente para completar as informações. Por isso é natural que o leitor forneça ao texto informações enquanto lê. Contudo o texto também atua sobre os esquemas cognitivos do leitor. Quando alguém lê algo, aplica determinado esquema alterando-o ou confirmando-o, mas principalmente entendendo mensagens diferentes de seus esquemas cognitivos, ou seja, as capacidades internalizadas e o conhecimento de mundo de cada um são diferentes. (KRIEGL, 2002, p.XX).

Portanto, o leitor não é apenas uma figura que interpreta os sinais gráficos presentes no texto e reconhece exatamente a mensagem produzida pelo escritor. Mais do que isso, o leitor usa, simultaneamente, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento de texto para construir uma interpretação sobre o que se lê. Com isso, o leitor é parte fundamental na construção do texto, podendo, inclusive, extrapolar as relações significativas originais do autor do texto. Por exemplo, o leitor pode acionar, na leitura que faz de um texto, outras leituras, outros textos, e instituir relações intertextuais que o próprio autor não fizera no momento em que produziu o texto.

Portanto, não basta ler; é importante analisar, interpretar, conhecer para agregar valor à atividade ou necessidade que se tem. Até na seleção do que se lê existe uma intenção para justificar a escolha. É fundamental a interação dos elementos textuais com os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a coincidência entre eles, maior a probabilidade de êxito na leitura.

Além disso, um bom leitor é aquele que:



Por outro lado, percebe-se que é bem diferente a realidade de alguém que não desenvolve o hábito da leitura crítica na escola, “[...] outro indicador lamentável que extrapola o universo escolar e assenta-se na sociedade: mais de 70% da população no Brasil não lê jornais nem revistas e o restante, 30%, varia muito no grau de compreensão de texto, de acordo com notícias na mídia, em geral” (SANTORO E CONFUORTO apud SOUZA, 2007).

É nítido que a população, dentre as várias iniciativas para a leitura, precisa compreender a importância de se manter atualizada. Para tanto, é necessário que esteja motivada a buscar informação de qualidade para acompanhar as mudanças que estão acontecendo mundialmente e que têm uma interferência significativa na conjuntura social, político, econômico e cultural do país.

Há várias ações que possibilitam o leitor a tomar um posicionamento crítico em relação ao texto que lê. Por exemplo, o leitor pode procurar conhecer a biografia do autor para que se possa compreender a sua forma de construção, de estruturação de ideias, do desenvolvimento do seu raciocínio no texto. É muito diferente a leitura quando se sabe que o autor do texto é ou não uma autoridade no assunto sobre o qual discorre. Ter esse tipo conhecimento auxilia em uma tomada de posicionamento crítico por parte do leitor e em construir leituras múltiplas.

3. A escola e a biblioteca

O processo de construção e reconstrução do conhecimento ocorre nos espaços formais como a escola e a biblioteca. Neste contexto, o bibliotecário e o professor têm uma responsabilidade grande que se inicia com a escolha de sua área profissional até o pleno exercício. A biblioteca é considerada, por exemplo, “[...] um dos mais antigos sistemas de informação existentes na história da humanidade, é considerada pólo de irradiação cultural de grande significação. Inerente à sua própria condição, tem o papel de motivar o leitor para o livro e a leitura” (CARVALHO E GESTEIRA apud SOUZA, 2007).

Para falar em Educação como instrumento de ação reflexiva, é preciso considerar a importância da leitura na Educação, já que a leitura, como instrumento de obtenção do conhecimento e desenvolvimento do espírito crítico, proporciona melhoria da condição social e humana.

Então, observar, analisar e procurar entender o mundo e interagir tem através da leitura são caminhos para a promoção do desenvolvimento de competências necessárias nos dias atuais, na medida em que, assim procedendo, os conhecimentos vão sendo absorvidos por cada vez mais indivíduos. Há, assim, por um lado, a absorção de conhecimentos tradicionais; por outro, com o desenvolvimento do espírito crítico (gerado também pela leitura), esses conhecimentos tradicionais vão sendo revistos, desconstruídos e reconstruídos. Todo esse processo acaba por ampliar gradativamente a produção cultural da própria humanidade.

Além do mais, deve-se levar em conta que, nos dias atuais, com os avanços tecnológicos, a quantidade de informações disponíveis tem aumentado a cada dia. Com isso, os indivíduos necessitam de conhecimento e reflexão sobre os processos de aquisição, sobre como filtrar melhor a informação que desejam principalmente. O trabalho do bibliotecário aqui é necessário, como afirma Carvalho (2006: p.XX), pois este “espaço de informação que compreende a disseminação efetiva e o seu uso requer, cada vez mais, a intervenção do especialista, do profissional de informação”.

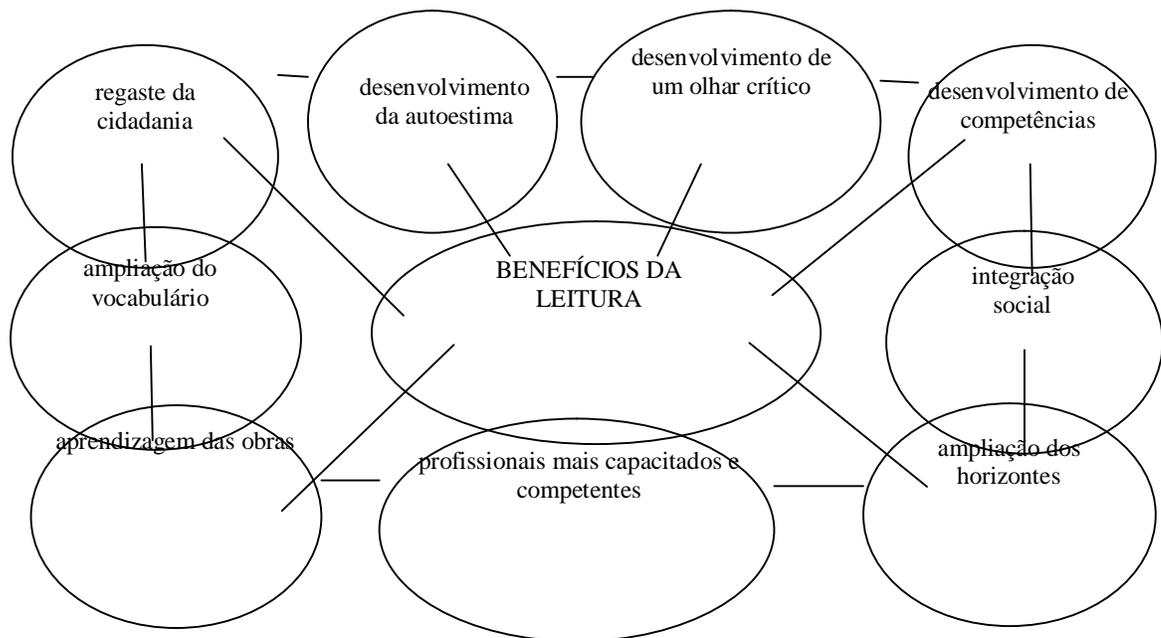
Se, por um lado, ao bibliotecário cabe essa mediação entre o leitor e o conhecimento disponível, o professor precisa, em seu trabalho em sala de aula, promover um espaço interativo, participativo, e tentar extrair dos discentes o conhecimento tácito que estes têm para enriquecimento da discussão, uma vez que diversificadas são as multirreferências que compõem cada um. O professor, muito mais do que um detentor do conhecimento, é um mediador para que as diversas vozes do ambiente escolar possam ser ouvidas.

Por tudo isso, cabe aos bibliotecários e professores atuar conjuntamente, neste sentido, para a promoção da cultura e da educação no país.

Percebe-se que as organizações estão divididas nitidamente entre aquelas que sabem, que detêm conhecimento, e aquelas que não sabem: “As empresas recorrem cada vez mais à informação para aumentar a sua eficácia, sua competitividade, estimular a inovação e obter melhores resultados, na maioria dos casos, a qualidade dos bens e serviços que produzem.” (IBICT: 1999, p.XX) Tal realidade acaba por intensificar a exclusão social dos que não detêm o conhecimento e dos que não estão aptos a obtê-lo, uma vez que não são leitores produtores. É necessário, então, fornecer a todos o acesso a uma educação que privilegie a leitura como ferramenta de obtenção de conhecimento e de desenvolvimento do espírito crítico. Já o indivíduo deve, por fazer parte da sociedade, cumprir com suas obrigações, uma vez que o exercício da cidadania é feito mediante direitos e deveres, e, para tanto, é preciso haver uma maior e mais justa democratização do acesso à informação, ao conhecimento:

Como cidadãos desfrutamos de uma série de direitos que, certamente, variam de uma sociedade para outra. Temos direitos fundamentais como pessoas: o direito de ser tratado com um ser humano, com tudo o que isto implica; direitos civis: liberdade de expressão, de reunião e direito à proteção jurídica; direitos políticos: direitos a voto; temos igualmente direitos sociais, considerados geralmente como o direito a uma vida digna. Somos, por outro lado, membros de uma comunidade e cidadãos de um Estado-Nação. (IBICT, 1999)

Toda a análise feita nesse trabalho evidencia a necessidade de planejamento de leitura para o estabelecimento e a implementação de qualquer ação. Para tanto, a educação deve estar realmente voltada para a transformação, porém respeitando o universo cultural dos indivíduos. A leitura, portanto, promove:



A educação para a formação e o crescimento dos indivíduos deve contemplar o domínio da escrita e trazer os sujeitos bibliotecário e professor para este desafio de orientar, estimular o pensamento, a reflexão, a participação e a ação desses indivíduos. A proposta defendida por Freire (1993) de uma educação voltada para a transformação respeitando o universo cultural dos alunos torna nítida que se deve ter sensibilidade e respeito às origens e às necessidades de cada indivíduo. Essa proposta evidencia também a importância da realização de um trabalho planejado com indicação de textos – por parte do bibliotecário e do professor – que façam sentido e que eduquem para viabilizar a tomada de decisão. Já ao leitor cabe se interessar e tomar conhecimento das leituras, não só as que lhe são indicadas pelo professor e pelo bibliotecário, mas também outras que venham cruzar seu caminho.

4. Conclusão

Entendemos que a leitura proporciona ao aluno uma visão diferenciada do mundo, levando em consideração a infinidade de textos que ele poderá experimentar, fazendo com que esse aluno possa refletir, repensar e até reescrever sua realidade, num exercício contínuo em que o professor é uma figura fundamental desse processo de interrelação aluno/texto/realidade, que é uma ótima fórmula para alcançarmos aquilo que todo programa curricular escolar almeja, ou pelo menos deveria: alunos críticos capazes de problematizar

questões variadas, tanto as que encontram em sala de aula, como as com que se deparam em seu cotidiano.

Considerando isso, levantamos algumas questões para reflexão. Será que estamos formando professores para receber esse aluno crítico que tanto sonhamos? Como os professores hoje reagem às críticas levantadas por seus alunos? Será que o academicismo que faz o nosso ego gritar “eu sou o professor, o mestre ou doutor” está nos impedindo de ouvir aquilo que um “simples aluno” leva para a sala de aula? Não poderia ser esta uma forma de castração desse aluno criativo, reflexivo e crítico tanto queremos? Enquanto o professor tratar como irrelevante a vivência que o aluno traz para a sala de aula, este, por sua vez, dará como irrelevante aquilo que o professor ensina.

Devemos continuar insistindo no objetivo maior de conscientizar a sociedade para a relevância da leitura, para a formação de uma sociedade consciente, e estimular bibliotecários e professores para a criação de programas de leitura e reflexão sobre a qualidade dos programas e projetos existentes com adaptação às demandas informacionais da sociedade atual.

Para isso, são necessárias boas condições de trabalho para a formação de leitores: bibliotecas com acervos atualizados, bom material escolar (que não falte!), profissionais da área em seus devidos espaços de trabalho – seja professor, seja bibliotecário (incentivando os discentes para o hábito e o gosto pela leitura com a metodologia através de leituras individuais e coletivas; orientando a leitura com análise e reflexão dos conteúdos), boa infraestrutura tecnológica no que diz respeito a computadores, treinamento e internet; informação confiável e nítida.

Outro aspecto que faz toda a diferença está na motivação dos sujeitos – professor e bibliotecário –, pois os conteúdos ganham vida ou não a depender da forma como são transferidos e/ou disseminados.

A leitura é um dos meios mais importantes para a consecução de novas aprendizagens; possibilita a construção e o fortalecimento de ideias e ações. Um detalhe merece destaque, afirma Kriegl (2002) é que “ninguém se torna leitor por um ato de obediência, ninguém nasce gostando de leitura. A influência dos adultos como referência é bastante importante na medida em que são vistos lendo ou escrevendo”.

Segundo Paulo Freire (1993), “a leitura do mundo precede à leitura da palavra”, nos possibilita repensar alguns paradigmas que ainda hoje existem na prática educativa. Se pensarmos que a leitura é algo inato ao indivíduo, seja ela em qual instância for (por exemplo, alguns estudos afirmam que a criança ainda no ventre materno já responde ao mundo exterior,

fazendo assim sua própria leitura deste mundo), se concordamos que a leitura vem de bem cedo, podemos abandonar frases como esta: “o professor ensina o aluno a ler”, pois, não podemos ensinar algo que ele já sabe. No mais, o professor em sua prática pedagógica vai fornecer ao aluno novos instrumentos que o possibilitam experimentar uma nova forma de leitura, ou seja, a utilização da grafia.

É fundamental o amor à profissão, pois sem isto não há motivação, e sem motivação não há querer ler, querer aprender, querer absorver novos conhecimentos. Não haverá esperança na concretização do discurso da inclusão social, de realização de melhores perspectivas, de busca de uma melhor qualidade de vida.

Referências Bibliográficas:

BARRETO, Ângela Maria. Leitura: suas categorias de produção de sentidos nas novas e antigas formas de acesso à informação. **O ideal de disseminar: novas perspectivas, outras percepções**. Salvador: EDUFBA, 2006. P.55-76.

CARVALHO, Kátia de. Disseminação da informação e da biblioteca: passado, presente e futuro. **O ideal de disseminar: novas perspectivas, outras percepções**. EDUFBA, 2006. P. 9-27.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **A informação: tendências para o novo milênio**. Brasília, 1999.

KRIEGL, Maria de Lourdes de Souza. **Leitura: um desafio sempre atual**. [Revista PEC, Curitiba, v.2, n.1, p. 1-12, jul. 2001 – jul. 2002.](#)

SOUZA, L. **Importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente**. UFBA, 2007.

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR

Sara Araújo Brito Fazollo (Orientadora)

Patrícia Mariz da Cruz

Rafaela Augusta Argolo de Jesus

Renata Martins de Oliveira

Introdução

Para este presente trabalho, baseamo-nos nos textos de Isabel Sole (2002) – Estratégias de Leitura – e pretendemos abordar um pouco do processo que envolve a interação entre o leitor, o texto e o autor. Neste processo, podemos perceber que existem fatores que agem para que essa troca ocorra. Entre eles estão: a interação, expectativa e o conhecimento de mundo.

A interação entre autor, texto e leitor

Ao ler um texto, podemos perceber que a interação entre o leitor e o texto ocorre de forma constante durante a leitura. Tanto o leitor quanto o autor trazem consigo características próprias e a interação entre os dois vêm do ponto de interseção dessas características, e, são elas: Os interesses, os objetivos, o conhecimento prévio etc.

A interação entre o leitor e o texto depende de diversos fatores. Ao escrever, o autor, mesmo que inconscientemente, deixa traços que fazem com que o leitor crie um interesse pela leitura. São esses atrativos que fazem com que ela seja mais ou menos prazerosa ou difícil. Esses elementos presentes no texto fazem com que se crie expectativa em um texto.

A leitura é considerada um modo de interação entre o autor (suas idéias e a informação que ele pretende passar) e o leitor (suas expectativas e conhecimentos prévios) através do texto, que seria então, onde eles se encontram. Para Solé, “estes organizadores são conceitos, informações, prévios à escuta ou leitura de uma explicação ou texto e têm a função de estabelecer pontes conceituais entre o que o leitor já conhece e o que se deseja que aprenda e compreenda”. O uso das ferramentas gráficas são importantes para o processo leitor, como as palavras em negrito, itálico, fontes maiores etc. Ou então outras ferramentas de interação como: o uso de uma linguagem coloquial, abordagem de assuntos do cotidiano, exemplos

simples etc. são fundamentais para que a interpretação do leitor sobre aquele texto seja feita de uma forma mais natural.

Além de elementos que estão dentro do texto, existem fatores externos que proporcionam uma pior, ou, melhor compreensão. O contexto em que o leitor está inserido faz com que as expectativas sobre aquele texto mudem e, com isso, a interpretação dele também.

Com o uso desses recursos fica mais claro para o leitor do que se trata o texto, quais são as especificidades do assunto, como a classificação, os tipos etc. Além disso, esses elementos ajudam o leitor a encontrar os pontos mais importantes do assunto para assim, estudá-lo ou então para fazer um resumo sobre o texto.

É importante lembrar que mesmo que o autor trabalhe de forma a mostrar determinado ponto de vista para o leitor, nem sempre a interpretação pretendida por ele vai ser a que é feita. O leitor sempre buscará uma interpretação de acordo com seus interesses e objetivos diante do texto. Essa seleção também é uma forma de interação entre ele e o texto.

O texto só tem sentido a partir do momento que o leitor o interpreta, e esse significado só será apreendido de acordo com a leitura que ele faz. Ou seja, o texto terá significados diferentes de acordo com a leitura que é feita dele. De acordo com Solé, “as interpretações que – a partir das previsões e de sua verificação – vamos realizando no decorrer da leitura implicam a dedução do fundamental do texto com relação aos objetivos que nos levaram a lê-lo e nos permitem orientar nossa leitura de uma maneira cada vez mais precisa e crítica, tornando-a mais eficaz.”.

Na aprendizagem é importantíssimo trabalhar com uma forma de interação que ajude na compreensão do texto, mesmo que este, não seja atrativo para o leitor. Desta forma, vemos muitas vezes em textos didáticos recursos que são utilizados para que o leitor sinta-se mais familiarizado ou pelo menos chame mais atenção.

A expectativa do leitor

Nesta etapa, vamos nos ocupar das previsões que os leitores podem estabelecer antes da leitura, ou seja, quando diante de um texto o leitor deve ser capaz de gerar hipóteses sobre ele, de criar expectativas que o ajudem a entender o que irá ler, e assim será capaz de compreender melhor as novas informações.

O primeiro passo é buscar as pistas e pensar qual é o objetivo naquela leitura, isto é, o que o leva a ler aquele texto. Seu objetivo encaminha a leitura para um caminho de acordo com aquilo que ele busca ao ler o texto.

Seja qual for o objetivo, o leitor terá um melhor entendimento se fizer uma pré- interpretação da leitura, se criar uma expectativa no que irá ler. Leitores ativos utilizam essa técnica como um piloto automático (Brown,1980).

Existem estratégias que nos levam a um melhor entendimento global do texto e elas podem ser usadas em qualquer tipo de texto: narrativos, expositivos, descritivos ou comparativos. O leitor deve pensar sobre o texto e seus objetivos antes da leitura, se basear no título, nas palavras-chaves, nos resumos, nas ilustrações, nos cabeçalhos, na superestrutura, etc. Após essa previsão da leitura, ele pensa naquilo que ele já tem conhecimento sobre o assunto, assim ele pode formular perguntas de acordo com esse conhecimento individual.

Este processo de revisão de conhecimento é pertinente, ao vermos que após a leitura, percebemos se nossas expectativas foram alcançadas ou não; O que não conseguimos responder; O que realmente conhecíamos sobre o assunto; Se o texto trabalha da forma que pensávamos antes sobre o assunto etc.

Muitos professores, nos dias se hoje, trabalham com esse método de leitura de diversas formas. Com isso, ajudam no aprendizado de seus alunos. Ao trabalharem com a expectativa do aluno sobre aquele texto, o professor estimula não só a leitura como a imaginação daquele aluno.

Em uma roda de leitura, quando o professor pede que seu aluno imagine o que vai acontecer na história, ele trabalha tanto com o conhecimento prévio daquele leitor quanto com a expectativa dele perante aquele texto. Métodos como esse são muito importantes para a formação acadêmica do aluno não só com alunos que estão sendo alfabetizados, mas para todos os níveis do aprendizado.

O autor, ao escrever um texto, dá pistas sobre aquilo que vai dizer, o leitor tem uma bagagem individual (o conhecimento de mundo) que vai fazer com que ele crie expectativas sobre esse texto.

Conhecimento de mundo

De acordo com Isabel Solé, o leitor deve ser ativo diante do texto lido, ou seja, ele deve participar também. Um dos modos que essa participação acontece é através do conhecimento de mundo, onde a interação leitor-livro acontece.

O conhecimento de mundo é individual, e ao mesmo tempo coletivo, isto é, cada pessoa tem suas próprias experiências, mas que partilham socialmente. O contexto é um exemplo de conhecimento de mundo social, onde cada pessoa sabe como se comportar e pensar em determinada situação.

A interação do texto e de quem o lê acontece porque há uma permuta, uma troca de experiências, onde a interpretação é subjetiva, pois depende da visão e da vida que o leitor tem. Para compreender algo que está subentendido no texto, o leitor deve ter um conhecimento prévio deste. Um exemplo disso é a intertextualidade sempre presente nos textos, e essa presença somente é percebida pelo leitor caso ele tenha um conhecimento anterior do texto que dialoga com este que ele está lendo.

Através do seu conhecimento de mundo particular e do conhecimento do texto que ele tem, o leitor irá construir sua interpretação deste. Quanto mais conhecimento de mundo se tem, mais sujeito crítico se torna o indivíduo, uma vez que ele terá mais textos para dialogar, mais palavras não ditas para encontrar, mais expectativas para criar e mais interação com o texto.

Assim como a interação, o conhecimento de mundo ajuda na expectativa que o leitor terá. De acordo com suas experiências, o leitor pode criar expectativa ao ler um texto de determinado autor. Isto é, ao conhecer o trabalho desse autor, ou ao menos tendo lido obras dele, quando posto de frente a um texto ele já pode ter uma noção do tema abordado, ou até mesmo da forma que esse autor escreve.

O conhecimento de mundo é inato e as crianças também a possuem. Por menor que seja a sua idade, ela vai saber o que o texto quer passar e também vai tentar transmitir o que ela conhece para o texto. É isso que o professor deve valorizar e reconhecer que cada interpretação será diferente, não existindo uma correta ou errada. Há apenas uma linha de raciocínio que deve ser comum a um grupo, mas isso não impede que as crianças-leitoras sejam criativas e interpretem de um modo totalmente diferente do professor.

Enfim, o conhecimento de mundo é toda e qualquer experiência de vida que o indivíduo teve e guarda consigo. Essa experiência pode também ser através de leituras, onde

ele pode ter uma noção do assunto ou do modo que esse autor escreve quando encontrar outro trabalho desse escritor.

Os indivíduos, incluem também as crianças, onde por diversas vezes são podadas pelo professor ao fazerem interpretações que não correspondem à expectativa do educador, apresentam leituras variadas. Isso acontece porque o conhecimento de mundo dos dois é diferente, mesmo sendo compartilhada socialmente.

O conhecimento de mundo se constitui de experiências vividas pelo leitor e através dele é que o leitor poderá se tornar um sujeito crítico, pois saberá entender o que está subentendido no texto e também saberá identificar quando o que ele lê, está dialogando com outro texto, seja este verbal, ou até não-verbal.

Com o conhecimento de mundo vem a troca de informações que o leitor faz com a leitura, ao qual, quanto mais experiências se tem, mais permutas se realizam. Por meio dessa troca, pode-se dizer que o leitor é um sujeito crítico, uma vez que ele interage mais com o texto, o questiona também e consegue identificar o que o autor não disse ou então a forma que ele disse.

Logo, pode-se afirmar que é através do conhecimento de mundo que a leitura acontece, pois com ela há a expectativa e a interação entre leitor-leitura, fazendo com que consiga identificar ou tentar identificar as informações dadas pelo texto, e as confronta, sendo ativo perante a leitura.

Conclusão

A leitura consiste em uma interação entre o leitor e o texto. Essa interação somente é realizada quando o indivíduo tem um conhecimento de mundo, quando o texto se torna atrativo e quando há um objetivo de leitura. Junto ao processo de interação e o conhecimento prévio do leitor, criam-se expectativas, e isso faz com que o leitor sinta vontade de ler o texto. Ela também ajuda na criatividade do leitor, uma vez que, ele imagina o que poderá acontecer, ou a ação desenvolvida na história.

O conhecimento de mundo se constitui de experiências vividas pelo leitor e embora seja particular, ela é partilhada socialmente, ou seja, há certos conhecimentos de mundo que são comuns a todas as pessoas de uma dada comunidade. Através desse tipo de conhecimento é que o leitor poderá se tornar um sujeito crítico, pois saberá entender o que está subentendido

no texto e também saberá identificar quando o que ele lê, está dialogando com outro texto, seja este verbal, ou não-verbal.

O leitor deve ser ativo, participando do texto, e isso acontece quando os dois trocam experiências, conversam através de questionamentos que o próprio leitor faz. Com esses questionamentos, ele não se torna passivo, uma vez que não acreditará em tudo que a leitura lhe transmite.

Podemos perceber a leitura então, não apenas como uma ação ou atividade e sim como um processo que é constituído de diversos fatores e métodos. No ensino da leitura, deve-se considerar todas essas especificidades para que haja uma compreensão plena do texto.

Bibliografia

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6 ed. Editora Artmed, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis. Editora Vozes. p. 31-55

ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. Rio de Janeiro. Editora DP&A. 2001. p. 13-37

CARVALHO, Marlene; SILVA, Maurício. *Incompetência em leitura s/d.*

NEVES, Sara. *Ler e escrever – Compromisso de todas as áreas*. Editora da Universidade. s/d. p. 135- 153

SOARES, Magda . *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. s/d.

VARIAÇÃO NA PRÁTICA DA LEITURA

Sara Araújo Brito Fazollo (Orientadora)

Alice da Costa Silva

Emanuelle Batista Lopes

Guilherme Souza da Silva

Resumo: Este trabalho foi apresentado na XVIII Jornada de Iniciação Científica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em novembro de 2010, pelos alunos, autores deste trabalho, bolsistas do Subprojeto PIBID do curso de Licenciatura em Letras intitulado: **“LEITURA PARA TODOS NO ESPAÇO ESCOLAR: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ATRAVÉS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS.”** As competências e os conhecimentos construídos e desenvolvidos neste subprojeto são o ponto de partida para o início de pesquisas de distintas abordagens teóricas por estes alunos iniciantes na pesquisa científica. Portanto, a participação do professor-coordenador e alunos-bolsistas em eventos como seminários e jornadas científicas (comunicação, mesa redonda, palestra) são de grande relevância para o conhecimento das ações desenvolvidas no PIBID no âmbito das pesquisas e, também, do crescimento acadêmico científico dos participantes.

1. Introdução

Visto que, na sociedade atual, a linguagem e a leitura são fatores de extrema importância para o desenvolvimento humano, podemos considerar que os valores atribuídos a leitura expressam visões distintas numa sociedade de classes. Enquanto uma parte da sociedade se dirige à leitura como forma de prazer e lazer, outra boa parte se volta para a leitura com as finalidades de adquirir conhecimentos e ampliar as possibilidades de convívio e interação social. Assim, para essa parcela da população, formada essencialmente pelas classes sociais menos favorecidas, o acesso à leitura adquire valor por ser principalmente um mecanismo, um instrumento de inclusão social; já para aquela primeira parte, constituída pelas pessoas das classes dominantes, a leitura é entendida também como algo voltado para o gozo da alma, para o prazer estético, ou como algo necessário para o convívio social com seus pares. Por que será que existe esta grande diferença quando se trata da valorização da leitura entre classes dominantes e dominadas? Essa diferença parece estar vinculada a ideologias

sociais, segundo as quais a leitura, e seu eficaz domínio, são importantes ferramentas para a manutenção do *status quo* e devem ser trabalhadas com muito cuidado, para que as situações sociais não sejam alteradas de maneira contrária aos interesses das classes dominantes. Não é por acaso que “o acesso ao conhecimento diferenciado, aquele que permite ao leitor reconhecer sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive, e, sobretudo a compreensão, assimilação e questionamento seja da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se inscreve” Osakabe (apud Soares: 1991, p.25). O domínio da leitura assim entendida é ameaça à dominação, por isso negado às camadas populares. Portanto, apresentamos a proposta de discussão da variação na prática da leitura como tema de nosso trabalho.

2. Leitura, inclusão social e dominância

Embora as oportunidades culturais não cheguem de igual forma a todas as camadas, a sociedade atual caracteriza-se pela busca da informação e do conhecimento. Por isso, a educação dos indivíduos precisa enfatizar a leitura como via de inclusão social e de melhoria para a sua formação.

Em nossa cultura, o acesso à leitura traz benefícios indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade, uma vez que se constitui em forma de lazer e prazer, instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação. Com isso, o (maior) acesso à leitura acaba por formar uma sociedade consciente de seus direitos e de seus deveres, possibilitando que os integrantes dessa sociedade tenham uma visão melhor de mundo e de si mesmos.

Apesar de seus benefícios, a leitura, algumas vezes, é vista como um instrumento de opressão no qual os valores que lhe são atribuídos expressam a visão – numa sociedade de classes – de grupos que mantêm a posse e o controle dos modos de produção. Esse fato contemporâneo é fruto da própria história da leitura, que, no mundo ocidental, era vista como um valor que devia ser limitado a poucos:

A leitura e a escrita estava restrita (*sic*) a poucos privilegiados. Na Grécia, restringia-se aos filósofos e aristocratas, enquanto em Roma a escrita tornou-se uma forma de garantir os direitos dos patrícios às propriedades. Na Idade Média, uma minoria era alfabetizada, as igrejas, os mosteiros e as abadias converteram-se nos únicos centros da cultura letrada. Nos mosteiros e abadias medievais encontravam-se as únicas

escolas e bibliotecas da época, e era lá que se preservavam e restauravam textos antigos da herança greco-romana.

(in:http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_leitura, acesso em 01/11/2010)

Num plano mais abrangente, podemos pensar que a função primária da publicação escrita foi a de facilitar a servidão, já que a manipulação do homem se dá, entre outras estratégias, através da linguagem. Na Grécia ela era registro dos sábios e da nata da sociedade. Na Roma, garantia os direitos dos cidadãos às propriedades. E na Idade Média, apenas nas igrejas, mosteiros e abadias era exercitada. Nos três aspectos, podemos considerar que quem possuía o controle da leitura eram as classes dominantes.

3. A leitura e suas variações

3.1. Acesso a leitura

Na sociedade contemporânea, o acesso a leitura ocorre de maneira mais democrática porque está presente em quase todas as classes sociais. É inserida nos meios de comunicação, pela cidade, nas escolas públicas ou privadas, e entre outros. Segundo a semioticista Lúcia Santaella (*apud* Canuto: 2010) existem três tipos de leitor: o contemplativo, o movente e o virtual.

O leitor contemplativo, que se originou no Renascimento, por volta do século XV, e que foi fundamentalmente o único tipo de leitor até o século XIX, não sofre urgência do tempo, por isso contempla a leitura e medita sobre ela e a partir dela. Visão e imaginação constituem fundamentos dessa leitura, que é voltada fundamentalmente para o prazer, a partir de suas qualidades estéticas.

O segundo tipo é o leitor movente, que surge com o advento do jornal e das multidões nos centros urbanos. Este é leitor de formas, massas, movimentos, traços, cores, leitor de luzes que acendem e se apagam em painéis. Esse leitor surge, então, com o os grandes centros urbanos, que aceleram o ritmo da vida, e se acentua com a televisão. E gera um leitor de memória curta, mas ágil, uma vez que, nessa sociedade urbana, os bens são feitos para um consumo rápido, e o jornal aparece, nesse contexto, como o primeiro concorrente ao livro.

O terceiro, leitor virtual, é aquele que navega numa tela de computador. Não se trata mais de um leitor que acompanha as sequências de um texto e vira páginas, mas de um leitor

em estado de prontidão. Esse leitor acaba por desenvolver técnicas de leituras próprias desse meio virtual, com seus *links* e *hiperlinks*, com seus hipertextos e sua publicidade que salta na tela sem que seja solicitada.

Embora cada tipo de leitor apresente habilidades específicas e tenha surgido em épocas distintas, um não exclui o outro, podendo, inclusive, os três tipos de leitores conviverem na mesma pessoa.

Todos esses tipos de leitor foram influenciados pelos meios de leitura que foram surgindo e que possibilitaram o acesso ao conhecimento. Logo, essas três distintas maneiras de se ler um texto são frutos de um sistema social que sofre por constantes alterações culturais.

3.2. Valores atribuídos a leitura

Ainda que, nos dias atuais, a leitura – geradora de progresso no âmbito do conhecimento – esteja mais acessível do que em outras épocas, ela continua impregnada de “fins desinteressados” às camadas populares. Pesquisas apontam que a leitura tem diferentes valores para as classes sociais: a classe dominante vê o ato de ler como um processo de aprendizado e facilitador nas relações pessoais, ampliador de horizontes, experiências e lazer. Já as pessoas pertencentes à classe dominada (grande parte da população) encaram a leitura como uma condição imprescindível de sobrevivência e acesso ao mundo do trabalho. São valores e expectativas distintas em relação ao mesmo processo de informação.

Assim, a informação vai sendo entendida, nas palavras de Carvalho (*apud* Souza: 2008, p.02), como “[...] o elemento chave para a formação das futuras elites sociais, econômicas, políticas e científicas. O mundo moderno enfatiza o princípio da produção da informação e da ordenação do conhecimento”.

Outro detalhe merecedor de destaque, como afirma Kriegl (*apud* Souza: 2008, p.08), “[...] é que ninguém se torna leitor por um ato de obediência, ninguém nasce gostando de leitura. A influência dos adultos como referência é bastante importante na medida em que são vistos lendo ou escrevendo”. Assim, as instituições sociais, entre as quais ganha destaque a família e a escola, têm papel essencial no desenvolvimento de (gostar de) leitura.

Abaixo veremos alguns exemplos de falas de alunos em fase de alfabetização, pertencentes às camadas populares, os quais foram questionados “Para que você está aprendendo a ler?”

- Pra mim arranjar um serviço bom quando eu crescer.

- É quando chegar um caminhão de negócios lá na firma, a gente tem que ter a nota fiscal, a gente tem que saber.

- Ah! Se não quando eu for dirigir carro, aí, na hora que eu tô viajando, eu não sei pra onde eu to indo por aquelas placas.

- Quando a gente for assinar algum contrato a gente tem que ler pra ver se é um roubo ou não é.

Em contraste, veremos outras falas de alunos em fase de alfabetização, porém pertencentes às classes favorecidas sobre a mesma pergunta:

- Pra aprender a fazer frases bonitas.

- Porque a gente tem que aprender a ler. A gente não vai ficar bobo igual a esses meninos de rua.

- Acho bom aprender a ler pra ter letra bonita e fazer muita composição.

A partir da análise desses comentários, percebe-se que há uma distinção enorme entre o valor conferido à leitura pelas crianças de classes mais baixas em relação ao das crianças das classes dominantes. Os alunos de camadas populares visam a leitura em função de interesses utilitários, enquanto as crianças de classes favorecidas veem-na como mais uma alternativa de comunicação, de expressão, e não uma exigência para o mundo do trabalho.

É interessante notar que o papel da família também é muito importante para a inserção da leitura desde os primeiros anos de vida da criança. A família tem o potencial de induzir a criança a adquirir uma nova visão de mundo, visão esta que não está condicionada a apenas fins materiais. Fica mais fácil uma criança se tornar um adulto crítico se seus pais tiveram uma formação parecida e se incluem, no cotidiano da família, o incentivo a leitura. A escola não pode agir sozinha na formação de um cidadão consciente, pois muitas vezes não há tempo suficiente para o professor inserir diferentes práticas de leitura em sala de aula, e/ou para o próprio aluno expor suas práticas de leitura a respeito do meio em que ele está inserido. Por

exemplo, a um aluno de periferia, pode não lhe agradar as obras de Machado de Assis que são impostas no currículo escolar, mas de repente, gostar de letras de rap, produzir de letras de música, escrever histórias e etc. Assim, o papel da família é essencial para a formação de uma criança que virá a ser um cidadão crítico e consciente de seus deveres e direitos, na medida em que ela, a família, atua em conjunto com a escola e o professor.

No primeiro livro da trilogia de Lygia Bojunga, encontramos um modelo de leitora competente. Através de um solilóquio, o livro nos faz questionar, ideológica e historicamente, por que ler é bom. A autora-personagem veio de um ambiente letrado e conta de que maneira se deu sua relação com a leitura: desde criança sempre foi presenteada com livros, pertencia a um ambiente que valorizava a leitura, e veio de um meio de boas condições financeira.

Um dos grandes problemas, que dizem respeito ao acesso a leitura para algumas camadas populares, é a condição financeira que estas apresentam. A falta de recursos financeiros torna inacessível a aquisição de livros, jornais ou qualquer outro meio de leitura. Embora estejamos na era digital, o computador e a internet também não são ainda viáveis a todos os cidadãos brasileiros, impossibilitando, assim, o acesso rápido a informações.

Por outro lado, encontramos outra realidade, a de cidadãos que não tem o hábito de ler, como afirmam Santoro e Confuorto (*apud* Souza: 2008, p.04): “[...] mais de 70% da população no Brasil não lê jornais nem revistas e o restante, 30% varia muito no grau de compreensão de texto, de acordo com notícias na mídia, em geral.” Deve-se questionar os motivos que fazem com que os integrantes das camadas mais pobres da sociedade não se interessem pela leitura. Provavelmente, esse fato ocorre devido à deficiente escolaridade que se destina a essas pessoas. Com uma escolaridade insatisfatória, as pessoas não adquirem hábitos e estratégias adequados para a leitura, o que torna esse ato penoso e desagradável.

Devido a essas impossibilidades financeiras e ao desinteresse pela leitura originado pela escolaridade insatisfatória, o acesso à informação se torna mais difícil para os menos favorecidos. Com isso, as informações são direcionadas para as classes mais favorecidas, e chegam às classes através dos poucos meios de comunicação que lhes são destinados, algumas vezes, inclusive, de maneira negativa, havendo manipulação de informações conforme interesses outros que não o de beneficiar essas classes menos favorecidas.

O exercício da cidadania é feito mediante direitos e deveres, e, para tanto, é preciso haver uma maior e mais justa democratização do acesso à informação ao conhecimento. Além do mais, consideramos que a leitura é a principal chave para a melhoria da educação. Por isso, investimentos nesta área devem ser muito maiores do que os atuais, para que atinjam as camadas que apresentam dificuldades no acesso à leitura. Deste modo, conscientizaremos a

sociedade para a intensificação de ações de incentivo à leitura, já que ela promove o resgate da cidadania, devolve a auto-estima ao promover a integração social, desenvolve um olhar crítico e possibilita formar uma sociedade consciente.

4. Conclusão

Podemos dizer que a principal chave para a melhoria na educação encontra-se na leitura, já que sem dúvida é a melhor maneira para reduzir a alienação e gerar progressos no âmbito do conhecimento. Com este trabalho, buscamos diferentes interações entre leitor e cidadão, texto e conteúdo, não podendo nos esquecer de que a leitura não se restringe ao que está codificado em palavras, mas também em diversas formas de compreensão da linguagem.

Nenhum indivíduo deve apenas tolerar o que lhe é imposto, deve ser capaz de criticar e refletir sobre todas as diferentes leituras do meio em que está inserido. Os incentivos à leitura devem ser muito maiores e constantes dos que os observados na atualidade. A política pedagógica de ensino deve pautar-se em uma agenda inclusiva de todas as camadas sociais. Para tanto, é necessário que a própria ideologia de ensino se altere, fazendo dele, do ensino, não mais um instrumento de exclusão e segregação, mas sim de desenvolvimento do espírito crítico em todas as pessoas, independente da classe social da qual se originam.

Referências Bibliográficas

- BOJUNGA, Lygia. Livro: um encontro com Lygia Bojunga. 3ª edição. Rio de Janeiro: Agir, 1995.
- CANUTO, Maurício. Três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imerso. São Paulo, janeiro de 2010. Disponível em: < <http://oblogdocanuto.blogspot.com/2010/01/tres-tipos-de-leitores-o-contemplativo.html> >. Acesso: 27 de setembro de 2010.
- História da leitura. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_leitura>. Acesso em: 27 de setembro de 2010.

- Navegando entre Platão e salsichas. Disponível em <<http://www.revista-pesquisa.fapesp.br/?art=1480&bd=1&pg=1&lg>>. Acesso em: 01 de novembro de 2010.
- SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto (Parte I). São Paulo: Ática, 1991.
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, Leila. A importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente. Bahia, 2008. Disponível em: < <http://www.cinform.ufba.br/7cinform/soac/papers/f42e0a81e967e9a4c538a2d0b653.pdf>>. Acesso em: 27 de setembro de 2010.

CINEMA-DOCUMENTÁRIO

(subsídios para uma “pedagogia do cinema” nas aulas de LP)

Sigrid GAVAZZI¹⁶

UFF / Grupo CIAD-RIO/ PROJETO PIBID-UFF

Resumo: Pretende-se abordar, neste trabalho, o cinema brasileiro atual, nas categorias “documentário” e “curtas”, especificamente em relação às suas contribuições para o ensino de língua portuguesa, no ensino médio, oferecendo também sugestões para a operacionalização das referidas películas em sala de aula. Com isso, preconiza-se, mesmo que seminalmente, a construção de uma “pedagogia do cinema” que valoriza não só os conteúdos de nossa disciplina mas, também, - o desenvolvimento do “olhar crítico”, a ser entendido como “capacidade de observar determinadas noções cênicas e audiovisuais, como correlatos importantes para o entendimento crítico do conteúdo”. Pretende-se, então, compor um relato dos resultados advindos de três encontros de trabalho – entre bolsistas de iniciação à docência (PIBID-CAPES-UFF) e alunos/professores de renomado colégio estadual, na cidade de Niterói. A análise recaiu no documentário AS MENINAS de Sandra Werneck (2004). Como metodologia, sugeriram-se três enfoques que direcionaram a ação que se quis contínua: (I) linguístico-textual (graus de formalismo/ coloquialidade); (2) linguístico-literário (a força retórica da personagem) e (3) contextual-extralinguístico (abordagem do enredo e sua necessária interdisciplinaridade). Pelos resultados exploratórios coletados (e que constituem um dos elementos do *corpora* relativo ao Subprojeto “Cinema na escola”, tentaremos avaliar, mais uma vez, nossa hipótese geral de trabalho: a compreensão cinematográfica (com material linguístico ou visual) representaria uma necessidade hodierna, que, a cada dia que se passa, torna-se mais urgente para utilização na prática docente, configurando estratégia fundamental para o entendimento da realidade a partir dos filmes (e vice-versa). Ou seja: temos a pretensão de que, a média e a longo prazo, o cinema passe a fazer parte da educação

¹⁶ SIGRID GAVAZZI é Professora-Associada da Universidade Federal Fluminense, Mestra e Doutora em Língua Portuguesa. Atualmente, coordena o subprojeto Língua Portuguesa/PIBID e desenvolve projetos no intercâmbio cinema-escola, alinhando o suporte teórico de análise do discurso aos parâmetros da “pedagogia visual” do cinema em geral.

sistemática, conteúdo curricular de fato, e não mais ser considerado como mero entretenimento ou atividade menor.

Palavras-chave: Cinema. Documentário. Língua Portuguesa. Semiologia. Argumentação.

1-Objetivo

Este trabalho representa um PRODUTO obtido por meio do Projeto PIBID-Subárea LÍNGUA PORTUGUESA. Pretende abordar o cinema brasileiro atual, na categoria “documentário”, especificamente em relação às suas contribuições para o ensino da referida disciplina, oferecendo sugestões para o fazer docente em sala de aula. Com isso, preconiza-se, mesmo que seminalmente, a construção de uma “pedagogia do cinema” que valoriza o desenvolvimento do “olhar fílmico”, a ser aperfeiçoado tanto nos professores quanto nos alunos.

Assim, pretende-se, mesmo que de forma resumida, apresentar os resultados de três encontros específicos ocorridos em colégio estadual de renome, na cidade de Niterói, em que se discutiram, respectivamente: 1º) grau de formalidade lingüística; 2º.) configuração psicológica das personagens da narrativa e 3º) expandir a discussão do enredo como mote para o contextual/interdisciplinar. Além disso, como embasamento para os três passos/encontros, dá-se o fornecimento de material específico sobre o referido documento fílmico – hoje de relevante expressão na cinematografia nacional.

Pelos resultados exploratórios coletados no Subprojeto “Cinema na escola” – um dos subprojetos de Língua Portuguesa - tentaremos AVALIAR se, realmente como pensamos (e é essa nossa hipótese geral). O fazer cinematográfico deva ser entendido como uma necessidade hodierna nas nossas escolas como ação estratégica fundamental para o entendimento crítico da realidade a partir dos filmes (e vice-versa). Ou seja: quando assistimos a uma película, no momento em que tentamos compreender um mundo fantasioso, tal qual a literatura, estamos também melhorando nossa capacidade de inteligência com relação à nossa própria realidade, já que precisamos

... da ficção tanto quanto precisamos da realidade. Embora não possamos viver em um mundo de fantasias, temos necessidade de sair um

pouco do mundo do real para, justamente, aprender a lidar com ele.
(DUARTE, 2006, p.70)

Assim, se, por um lado, a discussão de um documentário brasileiro contemporâneo seria recurso auxiliar no ensino de língua portuguesa, por outro, pode vir a constituir um instrumento fundamental e eficaz para desenvolver formas de pensar, de decidir, de visualizar o mundo.

1- Justificativa

Não deve ser muito difícil imaginar como os alunos normalmente respondem a uma questão sobre sua preferência – ir à escola ou ao cinema? E se, tempos atrás, trocava-se a escola por uma ida ao cinema (normalmente sem o consentimento dos pais), hoje muitos alunos deixam de cumprir com seus deveres escolares para assistirem à televisão ou, mesmo, a filmes em sua própria casa.

Talvez seja por isso que um livro como o de GILMOUR (2009) alcançou o segundo lugar na lista dos “não ficção” mais vendidos por cinco semanas seguidas. O próprio autor (hoje crítico cinematográfico), quando estudante, pensava haver um lugar para onde iam os “garotos maus” (=os que detestavam a escola), quando dela desistiam, pela falta de dinamismo em seu *modus operandi*, além do fato de não se explorar devidamente o vértice icônico, imagístico, presente em todo ser humano. Tal local deveria localizar-se em algum ponto remoto da Terra, como um cemitério de elefantes, porém repleto dos delicados ossos brancos daqueles garotos.

Tenho certeza de que é por isso que até hoje ainda tenho pesadelos em que apareço estudando para uma prova de física, com crescente aflição, saltando as páginas de um livro cheio de vetores e parábolas – porque são coisas que EU NUNCA VI ANTES ! (2009:9-10).

Nossa escola concorre também com a televisão, por meio de seus reality shows (a exemplo de *Big Brother* ou “No Limite”) ou com noticiários de qualidade duvidosa em que a violência é de tal forma explorada que se transforma em “cotidiano banal”. Tanto uns quanto outros conseguem expressiva audiência, veiculando, normalmente, confrontos entre polícia e

traficantes, por exemplo, ou o desenrolar – passo a passo – de um assalto, de um seqüestro, de um julgamento por assassinato, sempre “ao vivo” e “a cores”

Neles o telespectador VISUALIZA A CENA, pode opinar sobre ela, passa a senti-la melhor, incorpora os problemas alheios. E a audiência captada com tais recursos não desmente o fato. A conclusão a que se chega é que as pessoas, sobretudo os mais jovens, são hoje dominados por intensa “fome de IMAGENS”: querem notícias, querem o mundo, mas não desejam somente lê-lo: querem vê-lo e senti-lo também.

É claro que outro tipo de filme, a critério do professor, pode ser utilizado, inclusive por já haver seleções de curtametragens muito interessantes (www.portacurtas.com.br, seria um exemplo) e “curtíssimos” que podem ser facilmente extraídos do Youtube, sem nenhum prejuízo para o saber e/ou a credibilidade do docente.

Assim, por que não associar EDUCAÇÃO SISTEMÁTICA com CINEMA? Por que não propiciar ao aluno uma chance de assistir a determinadas películas– sem ter de gastar seu próprio dinheiro (que, em 70% dos casos, nem existe, pois nossos alunos, em sua maioria, pertencem a classes desfavorecidas economicamente)? Nelas, destarte a fruição propriamente dita, propicia-se o desenvolvimento de senso estético e crítico sobre a realidade. Dar-lhes esse acesso constituiria meio de reverter o quadro atual em nosso país porque

79% do público de cinema no Brasil é constituído por estudantes universitários, oriundos, em sua maioria, de camadas médias e altas da sociedade. Esses estudantes têm maiores oportunidades de ver filmes, desde muito pequenos. Ir ao cinema constitui uma prática social importante que atua na formação geral dessas pessoas e contribui para distingui-las socialmente. (DUARTE, 2006, p.14).

Isto posto, parece-nos imprescindível a redemocratização da informação pela/com a imagem, inclusive porque, na acepção de BOURDIEU (1979), a experiência das pessoas com o cinema contribuiria para desenvolver o que se poderia denominar “competência para ver”, isto é, uma certa disposição, valorizada socialmente para

analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica. Entretanto, o autor assinala que essa “competência” não é adquirida apenas vendo filmes; a atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas – que inclui, além da experiência

escolar, o grau de afinidade que elas mantêm com as artes e a mídia – é o que lhes permite desenvolver determinadas maneiras de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema. (idem, p.13).

Por que, então, insiste-se na segregação do dispositivo visual em relação às classes não dominantes? Por que é retirado do aluno carente o desenvolvimento de seu “olhar fílmico” – conhecendo (e nele reconhecendo) crenças, valores, mitos?

Fora isso, o papel do cinema – pelo viés educacional – já se mostra contemplado em grande parte dos estudos acadêmicos que investigam o PAPEL SOCIAL do cinema na escola.

Ora, o mundo cinematográfico configura espaço privilegiado de produção de relações de “sociabilidade”, que, fora sua inequívoca função lúdica, proporciona inequívoca interação plena entre desiguais – e nossos três encontros no Projeto-Piloto sob crivo indicam isso. Pelas respostas dos alunos, pela vontade de expressar não só seus conceitos, mas de ouvir o dos outros, criou-se uma atmosfera em que objetivos comuns mostraram-se muito mais presentes do que interesses pessoais ou intergrupais.

Para alguns estudiosos, inclusive, assistir a filmes configura uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas, ou de qualquer outra esfera.

Além disso, o valor cultural e social do cinema sequer se encontra mais na pauta de discussões de países desenvolvidos, especialmente na Europa. Há muito faz parte do currículo obrigatório escolar de países como França, Alemanha, Portugal e Espanha, entre outros. Essa situação é bem descrita por Fresquet (2007, p.2). A pedagogia nos afirma que, no ano de 2000, Alain Bergala foi convidado a liderar determinada proposta de cinema pelo então ministro de Educação da França, Jack Lang. O planejamento naquele momento recaía no desenvolvimento das artes e da cultura mundiais em todas as escolas públicas. Tal plano – denominado *Le Plan de Cinq Ans* – passou a vigorar a partir de 14 de dezembro de 2000, sob a responsabilidade tanto dos Ministros de Cultura (Catherine Tasca) quanto da Educação (Jack Lang).

Importante observar, ainda, que houve a criação (fruto do colóquio entre Bergala e Núria Feldman) de várias parcerias que culminaram com o projeto *Cinema em curs*, proposta vanguardista apresentada, à academia brasileira, na área de educação e cultura, no ano de 2007. Outros projetos como esse transitam paralelamente em Portugal (*Os filhos de Lumière*) e na Itália (*Cineteca di Bologna*), entre outras nações.

Mesmo que com propostas diversas – inclusive porque as realidades das nações também o são - partem de uma única premissa: o contacto com o cinema, pedagogicamente dirigido, constitui “... uma possibilidade de exercício dos direitos humanos, em especial das crianças e dos jovens” (Fresquet, idem, p. 2-3). Em resumo: as imagens projetadas jamais ficam impunes em nosso inconsciente, constituem o vir-a-ser do indivíduo, desde criança.

Depoimento desse porte nos fornece Duarte (2006, p.9) quando relata que

Vi muitos filmes quando criança, a maior parte deles na televisão (nessa época o Cine Central já não existia), de madrugada, às escondidas. Não eram filmes para criança, com certeza, pois lembro-me de cenas lúgubres em preto-e-branco, do monstro criado pelo dr. Frankenstein andando pela floresta e matando à beira de um rio, uma menina indefesa; lembro-me do castelo do Conde Drácula, do médico que virava monstro, de raios e tempestades, galhos arranhando mãos, um homem na janela de uma casa à beira do abismo, olhares desesperados no convés de um navio que afundava, figuras de cera, assassinatos... - cenas que, mesmo confusas, são parte do que eu sou.

Por que insistir em desconhecer o fato? Se as propagandas eleitorais brasileiras reconhecem o valor da imagem, qual a razão de desassociá-la da sala de aula, sobretudo com aqueles que só podem assistir, quando muito, ao que a televisão veicula, muitas vezes sem nenhum valor moral ou ético? Parece que essa realidade tem, mais cedo ou mais tarde, de transformar-se, a bem da educação e da sobrevivência da própria escola.

3. Metodologia

a) Em linhas gerais

Nossa sugestão para se conseguir, paulatinamente, reverter o referido quadro de desinteresse do aluno pelo “ensino formal” é optar por um caminho inverso ao do ensino de leitura e interpretação, conforme hodiernamente ainda é realizado. Assim, em vez de se iniciar determinada unidade (normalmente referente a um tema) por um texto escrito (de qualquer

gênero), seguido de interpretação, debates, intertextualidades várias e, finalmente, às vezes, a exibição de um filme, aventamos a hipótese de se começar por este último. Ou seja: considerar a visualização de uma película como uma verdadeira mola propulsora para o ensino de conhecimentos vários. Deixa o cinema, então, de figurar como coadjuvante do ensino para se tornar, paulatinamente, protagonista do conhecimento. Esse fato é corroborado por Duarte (2006, p.:20), quando assevera que

Por incrível que pareça, os meios educacionais ainda vêm o audiovisual como mero complemento de atividades verdadeiramente educativas, como a leitura de textos, por exemplo, ou seja, como um recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito. Defendemos o direito de acesso amplo e universal ao conhecimento, mas não defendemos o direito de acesso ao cinema – o Brasil é um dos países em que o ingresso de cinema está entre os mais caros do mundo. Até quando ignoraremos o fato de que cinema é conhecimento? (p.20)

A mudança no roteiro do docente pode, então, iniciar-se com a apresentação de uma película cinematográfica, de preferência (a nosso ver) com um filme do tipo “documentário contemporâneo”, não só por ser menos extenso (de 50 a 100 minutos de apresentação, menos de duas horas-aula seguidas), mas também, e sobretudo, pela qualidade com que hoje é produzido.

Claro é que, a critério do professor, pode ser utilizado outro tipo de filme, até mesmo por já se encontrarem facilmente seleções de curtametragens bastante interessantes (www.portacurtas.com.br) e, mesmo em locadoras convencionais, alguns DVDs compactam películas denominadas “curtíssimas” (5 a 18 minutos), ou, ainda, extração de vídeos do próprio Youtube, sem nenhum prejuízo para o saber e/ou a credibilidade do docente.

b) No caso específico sob crivo

O Projeto-PIBID (Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à docência), na área de Língua Portuguesa mantém a característica interdisciplinar – atua em duas escolas de ensino médio em Niterói (Liceu Nilo Peçanha e Instituto Educacional Ismael Coutinho) com projetos

em consonância com a linha político-pedagógica de cada escola. Entretanto, o projeto de Língua Portuguesa “Cinema na Escola” está presente nos dois educandários.

No Liceu, nos dias 05, 07 e 09 de julho do presente, apresentaram-se duas bolsistas/PIBID para procederem ao trabalho planejado e que recebeu a denominação “As meninas falam...”, fazendo uso do documentário **As Meninas** (de Sandra Werneck, 2004).

No evento, as atividades foram divididas em três seções. Todas as atividades suscitaram quatro-tempos de aula seguidos – daí três turmas (de 3º. Ano do EM) se reuniram. Duas profissionais (que, como professores de língua portuguesa, estariam na regência das turmas naquele horário) atuaram junto às licenciandas.

Nesse primeiro momento, após a motivação inicial, explicitada na “atividade I”, passou-se à visualização do documentário. Nos dois dias subseqüentes, tiveram lugar a “Atividade II” e a “Atividade III”, respectivamente.

5- Desenvolvimento das atividades

5.1 – “As meninas falam...”

Enfoque linguístico-textual: graus de formalismo/ coloquialidade

Como motivação inicial, utilizou-se uma dramatização, proposta e realizada pelas próprias estagiárias. Como objetivo precípua, intentava-se deixar demarcadas as diferenças entre os registros orais (“+formalidade/-formalidade”, “+gírico/-gírico”, “+técnico/-técnico”), bem como suscitar questionamentos sobre a língua portuguesa enquanto signo que propicia a comunicação.

Assim, uma das bolsistas iniciou o evento apresentando histórico, função e usos da língua portuguesa falando em um tom culto – formal (-gírico e – técnico). Em meio à apresentação, a segunda bolsista com ar teatral, intervém, cortando a fala da anterior, em tom de crítica à forma apresentada, fazendo uso de vocabulário gírico, sintaxe menos rígida (característica de situação que solicita menos formalidade), acompanhada dos trejeitos característicos de uma “adolescente tipificada/teatralizada” dos tempos hodiernos. Ou seja: simulou-se um desentendimento entre as duas bolsistas – causando espanto e extrema desconfiança na assistência – a fim de que dois registros bem díspares fossem

pedagogicamente notados: fala formal X fala informal. Passado o referido espanto, as bolsistas abruptamente pararam e se dirigiram à “plateia”, agora com suas identidades preservadas. Indagaram aos alunos se (a) tinham-se divertido e (b) haviam percebido diferenças em suas falas. Todos perceberam nitidamente a alternância e comentaram as formas de expressão falada de cada uma, citando situações e contrapondo com a forma gramaticalizada de escrita.

Usando este chamariz inicial, o filme foi devidamente apresentado e os alunos foram incitados a descobrir as peculiaridades dos registros orais dos personagens da película, deixando-as registradas em uma folha de papel.

Após a apresentação, as licenciandas levantaram os registros de cada aluno e fizeram comentários a cerca da questão das “certezas” gramaticais e o uso verdadeiro que se dá na língua viva.

Dentre as frases/expressões encontradas no documentário, registraram-se as seguintes para este artigo, por muito comuns no linguajar oral:

“Apesar da violença(1), a gente temo(2) quer viver aqui mermo(3), né(4)?” (Rose)

(1) monotongação; (2) concordância verbal; (3) rotacismo; (4) uso de marcador conversacional

“Eu amo ela(1), mas ela terminô(2) comigo por causa das colega(3) dela, caí de bicicreta(4) e tudo por causa dela.” (Alex)

(1) objeto direto com pronome oblíquo reto (hoje, mais uma ultracorreção do que índice de fala, pois está caindo em desuso); (2) monotongação; (3) concordância nominal; (4) rotacismo no encontro consonantal Cl (>Cr)

“Aí fica mó palhaçada.” (Luana)

redução léxica, característica de linguagem adolescente (variante diastrática)

“ Fico esperando o telefone condicional (1) tocar.” ; “Esse que é o poblema(2) minha filha.”(Lucia)

(1) troca de item lexical (“convencional” por “condicional”), talvez por contaminação sintático-contextual (a falante vive em comunidade dominada pelo tráfico de drogas); (2) redução do encontro consonantal (pr>p)

“Eu vim tê(1) ela com 23 ano(2).” ; “Tudo que eu faço é em pró di dela (3).” (Antonícia)

(1) apócope; (2) concordância nominal; (3) apócope+alteamento de vogal+vocábulo= sintagma nominal característico da fala

“Me deu mó bandão ni mim.” (Evelyn)

“ni” por “em” está-se tornando ícone de fala informal

Mesmo que a semiformalidade e a informalidade– em qualquer nível linguístico - predominem nas falas, notou-se uma sensível diferença entre elas. Pode-se, inclusive, traçar uma linha que vai do menos formal (Evelyn) ao mais formal (Luana)

A menina/Luana que está grávida de um colega de escola (e que, em várias circunstâncias lamenta ter-se de afastar do colégio para poder criar a criança que está gestando) é a que tem melhores índices de formalidade, de fala mais cuidada. Como seu contraponto, figura aquela que só frequenta bailes “funk”/Evelyn (a que menos consciência tem de sua condição atual, menos amor demonstra por seu filho, a única que tenta esconder a gravidez de si própria, com roupas apertadas e posturas inadequadas) detesta qualquer educação sistemática ou formal – não é à toa que se expresse com menos cuidado, utilizando linguajar pobre em termos vocabulares, sintáticos e semânticos (variante escolarizada).

No interregno entre as duas, encontram-se as outras duas meninas. Uma delas, Joyce, não conseguiu chegar à 4ª. série e é mais desfavorecida financeiramente (variante diastrática). Demonstra alguns problemas fonéticos e algumas construções sintáticas configuram linguagem mais desleixada. Seus pais também são semianalfabetos – e ela parece que vai continuar o caminho deles.

Mais próxima da menina-escolarizada, situa-se aquela/Edilane que possui mãe, parentes e que já frequentou escola (possui fundamental completo). Seus diálogos são ligeiramente menos gíricos e ela tem alguma consciência da necessidade de “falar bem”.

Nestas duas últimas, a influência familiar se revelará com maior força: a família tem de dar conta do que a escola não consegue, pela ausência (ou quase ausência) das duas meninas.

5.2- “As meninas falam....”

Enfoque linguístico-literário: a força retórica da personagem

Nesse filme, focalizam-se quatro adolescentes entre 13 e 17 anos, grávidas (moradoras em comunidades dominadas pelo tráfico de drogas, mães solteiras) no seu fazer cotidiano diário, em que se mesclam sua saída da escola, a reação dos pais ante o inesperado, seus modos de pensar e agir.

Seria um filme que, a princípio, privilegiaria o senso coletivo, já que se encontram condições idênticas em todos os casos – daí, em um primeiro olhar, teríamos “personagens tipificados”, característicos do Realismo/Naturalismo.

Mas os enredos garimpados pela diretora, no desenrolar do filme, vão descortinando outros pontos e se percebe que, fora a gravidez (e a pobreza acrescida a problemas vários que a gestação vai inegavelmente trazer) há linhas esparsas que vão tomando vulto e que colocam as “meninas” em patamares diferentes. Ou seja: personalidades diferentes aparecerão e o processo de individualização de cada uma se inicia. Os coadjuvantes também não são relegados a segundo plano. Possuem relevo um pai, um avó e três avós, pela diversidade no enfrentamento da situação.

Os alunos, então, sugeriram, por meio de um jogo de interpretação das falas e situações visualizadas, as características psicológicas de cada uma delas. Cada grupo, então, fica responsável pela descrição de cada uma delas, enfatizando nominalizações (substantivos e adjetivos), sequências de ações, angulações por parte do eu-observador, limitações do referente descrito. Em decorrência, surgem a “menina-vingativa”, a “menina-sofrida”, a “menina-arrepentida” e a “menina-alienada”.

Repleta de mágoa e de ódio contra o pai de seu filho, a MENINA-VINGATIVA, pauta seu discurso pelo desejo da represália – contra tudo e contra todos, sobretudo contra sua oponente, a “outra”, que se relacionara com seu namorado em determinada época, quando da primeira separado, mas também engravidara: é a MENINA-SOFRIDA, magoada pelo destino, rejeitada pela família, solitária com seu filho, enfrentando sozinha a vida, que lhe deu um

homem a quem ama, mas que apenas quer visitar seu filho – e ama, verdadeiramente, a concorrente, por mais vingativa que seja.

Já a terceira e a quarta menina estão grávidas de elementos envolvidos com o tráfico no morro, sempre filmados pelas costas, para não aparecerem por completo. A elas, eles reservam indiferença (à MENINA-ARREPENDIDA) e desprezo (à MENINA-ALIENADA). A primeira é a que tem mais consciência do interregno que se estabeleceu entre sua vida “antes” e “depois” do nascimento do bebê – admite que terá mais perdas do que ganhos, pois não conseguirá mais estudar, nem trabalhar, nem sequer exercer uma profissão de que se orgulhe. Situa-se em total contraste com a mais nova delas (só tem 13 anos), que declara abertamente nem amar o pai de seu filho.

Assim, da vingança ao desespero, do remorso ao alheamento, transitam as quatro meninas, em universo unívoco, mas que se mostra completamente diferente para cada uma delas.

Desenvolvem-se, na referida atividade, os ícones relativos

- (i) ao estatuto da personagem na moldura narrativa e
- (ii) as técnicas descritivas, que apoiam decisivamente a argumentação.

Com esses dois referenciais, define-se, então, o “cinema da personagem” (ou predomínio dos actantes, segundo Charaudeau, 2008, p. 162).

Além disso, como estratégia discursiva, vislumbra-se o fator TEMPO como o grande coadjuvante : a história se faz e se refaz a toda hora, como se o tempo – antes, agora e depois – se entrelaçassem, produzindo um efeito de realidade muito útil para inferir veracidade/verossimilhança aos fatos focalizados. E, como cada uma delas, possui uma história (e a vivência de um jeito) os fatores temporais personalizam a narrativa, aferindo-lhe tratamento individualizado. Entre os paralelos temporais, há as assimetrias pessoais. Mas, em nenhum momento, perde-se a linha temporal primeira. Para tal, colhem depoimentos e entrevistam todos aqueles que envolvem as meninas, seus partos são filmados, seus bebês – sem romantismos – são mostrados. Traça-se o cordão umbilical de uma história e os enredos evoluem, por vezes sutis, por vezes de forma mais brusca, para o clímax já referido: os efeitos danosos – sem exceção – que a gravidez inesperada (não planejada, fora de tempo e de lugar) leva às meninas, às vezes vilãs, às vezes vítimas de sua própria (má) sorte.

5.3 - “As meninas falam...”

Enfoque contextual-extralinguístico: enredo e interdisciplinaridade

Com relação à temática, em sua acepção genérica, podemos classificá-la em algumas categorias principais, que julgamos oportunas para o trabalho em classe “Gravidez na adolescência” configura o mote do filme em questão. Pelo desenrolar das ações, há uma situação que se complica com essa nova situação – de uma possível felicidade sexual para uma generalizada (e indesejada) situação de conflito tanto íntimo quanto social – a única menina que se isola disso tudo, inclusive dela mesma: é a menina alienada que vive (e se sente vitoriosa) no mundo em que, ela mesma, criou em sua imaginação, reflexo de seu narcisismo e projeção de sua falta total de objetivos no dia a dia, um palco a mais para uma estrela sem ascensão.

Entre temas e problemas focalizados, o referido filme se enquadra perfeitamente como uma narrativa de cunho argumentativo em que se defende, de forma explícita, em primeira instância, a teoria de ser o homem – as meninas –, produtos do meio em que vivem, mas que tem de gerenciar suas trajetórias para que seus descendentes não repitam a sua caminhada, antes em linha reta, hoje enviesada pela gravidez precoce.

Para temáticas como essa – atuais e contraditórias, pois suscitam debates diversos – o documentário se mostra uma arma totalmente eficaz. Não é sem razão. Como anteriormente se afirmou, o aluno hoje, envolto em imagens, acredita muito mais no que vê em detrimento do que lê – e documentário lembra “documento”, as “meninas/personagens” existem na vida real como “meninas/pessoas”. E esse efeito de verdade leva a uma empatia entre os telespectadores/alunas que foge ao padrão “documentário (quase) neutro”. Aliás, é isso que caracteriza o documentário brasileiro moderno.

Em decorrência, algumas observações sobre ele devem ser tecidas.

Qualquer compêndio lexicológico não específico afirma que “documentário” constitui um gênero cinematográfico que se caracteriza pelo compromisso com a exploração da realidade. E nem poderia ser diferente: “documento” remete a testemunho, ao valor do plausível, ao argumento do fato, da autoridade.

É claro que poucos ainda pensam assim. Realizados por seres humanos, mesmo que investidos como cineastas-documentadores, sempre apresentarão uma obra caracterizada pelo viés subjetivo, com seu olhar pessoal de interpretar a realidade filmada/contada (CHARAUDEAU, 2008), mesmo que se afirmasse, no começo do século XX, que o “olho-câmera” era mais confiável que o “olho-homem”. Como é o homem seu manipulador, até no sentido denotativo do termo, sua representação do “real” estará, portanto, sempre pautada em

determinada intencionalidade e cada filme se abre para novas – e às vezes inusitadas – interpretações.

No Brasil, deve-se a Jean Rouch a tarefa de descaracterizar a idéia de identidade perfeita-real-ficcional/documental, por reinventar a própria linguagem cinematográfica, seus propósitos e objetivos. Para ele, era “impossível filmar sem interferir” (LINS & MESQUITA, 2009, p.3). Seguindo seus passos, surge, a seguir, o documentário nacional “moderno”, marcado por duas fases criativas e críticas

A primeira insere-se na década de 70 – em plena ditadura militar. A película documental começa a querer desabrochar no Brasil, fruto de resistência de algumas facções frente ao regime da época. Seu tempo não é longo, porém, e os subsídios governamentais praticamente desaparecem. Em seu lugar, sem merecer nenhum crédito, estabelece-se a seleção de informações insípidas do “Globo Repórter” ou de programas similares, que sequer merecem ser mencionados, seja pela falta de qualidade, seja pela manipulação de realidades.

Mas aquele documentário brasileiro (denominado, então, como “moderno”, que nasceu – e morreu – nos “anos de chumbo” (realizado sobretudo por documentaristas ligados ao Cinema Novo), deixou, entretanto, as sementes que germinariam o documentário brasileiro CONTEMPORÂNEO, a partir da década de 90. Têm em comum, pois, o fato de tentarem abarcar a realidade dos menos favorecidos e instigar questões ligadas a práticas sociais que ainda podem ser melhor discutidas – inclusive em sala de aula. Assim, abordam, normalmente, problemas e experiências

...das classes populares, rurais e urbanas, nos quais emerge *o outro de classe* – pobres, desvalidos, excluídos, marginalizados, presença constante em nosso documental desde então, sob diversos recortes e abordagens.” (LINS & MESQUITA, op.cit., p.20-1)

Porém, a partir de 1999, com a 4ª edição de “É Tudo Verdade – Festival Internacional de Documentários” incluem-se filmes em diferentes formatos, a retomada de imagens alheias, às vezes em forma de fragmentos, a inserção de imagens diferentes, o trabalho com biografias reais ou com pequenas ficções, entre outros itens. Com isso, criam-se edições não lineares – todos os recursos de filmes (longametragens) de qualidade internacional começam a ser utilizados. Alia-se, pois, a preocupação documental com um nascente neorealismo

cinematográfico, representado por documentários – hoje, merecidamente, a fatia cinéfila que mais recebe incentivo governamental, com tudo o que isso pode acarretar:

Festivais de documentário, cursos de formação de documentaristas, discussões sobre novos meios de exibição e distribuição, aumento das formas de incentivo e da produção documental. Esses e outros indicadores não deixam dúvidas: o documentário tem atraído cada vez mais interesse no Brasil, tanto de realizadores, críticos, pesquisadores, professores e pedagogos, quanto do público. (LINS & MESQUITA, 2006, p.4).

Em qualquer circunstância, porém, o DOC contemporâneo constitui tipicamente o que particularmente denominamos como “filme de tese”, em que se observa determinada encenação argumentativa, na valorização, sobretudo, de um “escopo de verdade” (Charaudeau, 2008: 213) para todos os casos (generalização) ou para um caso específico (particularização) ou, ainda, para um caso suposto (hipótese). Assim, para as muitas “meninas-arrepentidas” haverá outras, diferentes aqui, iguais ali, mas a realidade – gravidez indesejada em moças de 13 a 15 anos - é bastante preocupante. Em decorrência, merece ser discutida sem moralismos, como no documentário sob crivo. Melhor ainda se o for em sala de aula, com sustentação de professores e de outros profissionais – psicólogos, médicos, professores de biologia, professores de filosofia, antropólogos, sanitaristas, entre outros profissionais – como foi o que aconteceu na “Atividade III”.

Da linha textual-discursiva caminha-se para o contextual – para o aqui e o agora da sociedade – adentra-se o extralingüístico, com a coleta de notícias, com a elaboração de murais, com entrevistas realizadas pelos próprios alunos com alunas/colegas gestantes, entre outras (inúmeras) atividades. O extraclasse, em contrapartida, não se mostra apenas como um apêndice de uma atividade escolar: ao contrário, une-se a ela, de fato e de direito, com o consentimento – e a bem – dos alunos.

Com isso, abre-se então espaço para escolhas alternativas e a proposta argumentativa pode ser outra, diferente da “comum e da usual”, a tomada de posição talvez encontre uma “brecha”, uma pequena abertura no *script* social educativo, estagnado e estigmatizante.

5- Conclusão: uma pedagogia cinematográfica para os dias de hoje

Para currículos que – caso os índices oficiais estejam corretos – estão em conflito por sua própria ineficiência, a proposta que oferecemos (inserção de atividades baseadas na película cinematográfica) parece-nos uma alternativa (dentre outras) adequada.

De fato, segundo Bergala (2006) e Fresquet (2008,2009), os elementos do cinema endereçam o olhar de alunos (e de professores) para a vivência do mundo, sob outra ótica: por meio do cinema, quebra-se a assimetria professor-aluno (muitas vezes a opinião discente difere daquela preconizada pelos professores) e, hoje, as noções do que “é certo” e do que “é errado” já se perderam um pouco.

Cabe à escola, então, acompanhar esse processo, sob pena de se alienar.

Ensinar a ver um filme, portanto, passa pelo estudo do tempo, da narrativa, do personagem, da discussão, dos conceitos de cada um, das associações individuais, das seqüências, dos planos, dos closes.... Por que foi montado assim? Quais cores predominaram? Que ângulos foram mais profícuos para o desenvolvimento da trama?

Para muitos, a introdução do cinema na escola constitui um desafio à criatividade e ao fazer político nela constituído (Fresquet, 2008, p.1). Desta forma, crianças e adolescentes desenvolvendo seu olhar fílmico pode constituir uma forma de legitimar o seu direito de pensar, de decidir, de expressar por si suas idéias do mundo e seus sentimentos” (Feldman & Aparício, 2007, p.94)

Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Para Ficher (2007, p. 297), esse seria o maior interesse que o cinema teria para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica.

Com tal trabalho, pois, a escola testaria a possibilidade de (1) aproximar professores e alunos na experiência de ver/discutir cinema; (2) vivenciar o problema como uma forma de aprendizagem; e (3) saber dos educandos suas reais necessidades e opiniões acerca da escola, do aprendizado, de seus problemas e do mundo que os cerca.

Porém, acima de tudo, o que se postula aqui – e no subprojeto “Cinema na Escola”, com essa nova opção curricular, é a crítica contundente à utilização “pedagógica” do cinema apenas como um recurso didático, em que se esperam atitudes verbais esperáveis ideologicamente – sem se levar em conta que a escola hoje passa por um momento de profunda crise, gerada pela inadequação das aulas e das imagens que circulam os alunos fora

de classe, sobretudo pela influência da TV. A continuar assim, a escola continuará a falhar na formação da personalidade do aluno e a televisão, por sua vez, a impor seus modelos falhos e caóticos.

Com o poder empático do cinema, entretanto, a situação pode ser revertida. Cineastas costumam afirmar que sem a devida identificação não há filme, não há a devida recepção. Para que a história faça sentido e conquiste a atenção do telespectador/aluno até o final, este último tem de reconhecer ou projetor no filme seus sentimentos, expectativas, valores, medos, etc. Somente assim, pode-se compreender a atitude e a escolha das personagens. Ao mesmo tempo, refletimos acerca de nossas próprias experiências.

Fora esse ponto, há que se desenvolver o olhar fílmico propriamente dito – incluindo noções de sequências, luzes, trilha sonora, closes, tomadas, entre outros itens – como mais um auxílio na transformação (única) de transformar um sujeito/aluno passivo em outro, pensante, que domina os códigos que compõem a linguagem cinematográfica. Ou pelo menos, que saiba devidamente interpretá-la. Em outros termos,

... nada nos autoriza a afirmar que os filmes impõem significados ou interpretações aos seus espectadores. Alguns até tentam fazê-lo. Contudo, por mais direcionada que seja a organização dos sistemas significadores dessa linguagem, por mais ideológicas que seja a organização dos sistemas significadores dessa linguagem, por mais ideológicas que sejam suas convenções, sempre haverá um sujeito pensante do lado de cá da tela dialogando com elas. (Duarte, 2006, p.76-7)

6- Referências

AUMONT, Jacques. *Moderno? Por que o cinema se tornou a mais singular das artes?* Campinas: Papirus, 2008.

AUMONT, Jacques & MARIE, Michel. *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema*. Campinas: Papirus, 2003.

BERGALA, Alain. *L' hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l' école et ailleurs*. Paris: Petit Bibliothèque dès Cahiers du Cinéma, 2006.

BERNADET, Jean-Claude. *Cineastas e imagens do povo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

BULHÕES, Marcelo. *A ficção nas mídias: um curso sobre a narrativa nos meios audiovisuais*. São Paulo: Ática, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FELDMAN, Núria Aidelman & APARICIO, Laila Colell. *Cinema em curs. Dossier de presentación 2007*. Barcelona: UPF, 2007

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas*. Revista Brasileira de Educação, v. 12, p.290-9, maio/ago, 2007

FRESQUET, Adriana Mabel. *Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman, comunicação apresentada no GT "Educação e Comunicação", no IV Simpósio promovido pela Faculdade de Educação, UFRJ. 2007. (cópia mimeo)*

FRESQUET, Adriana Mabel e XAVIER, Márcia (orgs). *Novas imagens do desaprender. Uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola*. Rio de Janeiro: Booklink-CINEAD, 2008

GILMOUR, David. *O clube do filme*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

LABÁKI, Amir. *Introdução ao documentário brasileiro*. São Paulo: Francis, 2006.

LINS, Consuelo. *Jean Rouch em transe: do real à verdade da filmagem*. Rio de Janeiro, O GLOBO, 11 de julho de 2009, p.2-3

LINS, Consuelo & MESQUITA, Cláudia. *Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MARINHO, José. *Dos homens e das pedras: o ciclo do cinema documentário*. Niterói: EDUFF, 1998.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas: Papyrus, 2001.

RAMOS, Fernando Pessoa. *Mas afinal.... o que é documentário?* São Paulo: SENAC, 2000.

VANOYE, Francis. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas: Papyrus, 1994.

www.portacurtas.com.br

www.filmeb.com.br

www.adorocinema.com.br