

ORGANIZADORAS
Marize Aranha
Naiara Sales Araújo
Sonia Almeida



**DISCURSOS LINGUÍSTICOS
E LITERÁRIOS:**
investigações em Letras



EDUFMA

**DISCURSOS LINGUÍSTICOS
E LITERÁRIOS:**
investigações em Letras

Marize Aranha
Naiara Santos
Sonia Almeida
Organizadoras

DISCURSOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS: investigações em Letras

São Luís



EDUFMA

2017

Copyright © 2017 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Profa. Dr^a. Nair Portela Silva Coutinho
Reitora

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-Reitor

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Profa. Dra. Veraluce da Silva Lima
Coordenadora

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Jardel Oliveira Santos
Profa. Dra. Michele Goulart Massuchin
Prof. Dr. Jadir Machado Lessa
Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima
Bibliotecária Tatiana Cotrim Serra Freire
Profa. Dra. Maria Mary Ferreira
Profa. Dra. Raquel Gomes Noronha
Prof. Dr. Ítalo Domingos Santirocchi
Prof. Me. Cristiano Leonardo de Alan Kardec Capovilla Luz

Revisão

Os autores

Capa

Regis Costa de Oliveira

Projeto Gráfico

Wellington Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Discursos linguísticos e literários: investigações em Letras / Marize Aranha, Naiara Araújo, Sonia Almeida. (Organizadoras.). – São Luís: EDUFMA, 2017.

298 p.

ISBN: 978-85-7862-626-6

1. Discursos linguísticos 2. Discursos Literários. 3. Investigações em Sociedade. I. Título

CDU 81.4.030

Impresso no Brasil

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microfilmagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

APRESENTAÇÃO

A publicação que ora lhes apresentamos, intitulada **Discursos linguísticos e literários: investigações em Letras** é o terceiro volume, fruto de um trabalho que vem sendo desenvolvido por uma equipe de professores pesquisadores que integram o corpo docente da Pós-Graduação em Letras – PGLetras, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, em conjunto com pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Ceará e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Esta série de publicações objetiva, além de dar visibilidade às pesquisas que estão sendo desenvolvidas nas referidas universidades, no âmbito da linguística e da literatura, promover o intercâmbio de reflexões sobre temas importantes tanto à ciência linguística quanto a elementos que dialogam com ela, tais como texto, discurso, cultura, gramática e literatura.

Nesta perspectiva, cedemos espaço para temas ainda pouco explorados no meio acadêmico e por isso carentes de atenção investigativa. O capítulo sobre a intercompreensão no entorno das Línguas Românicas e Língua Inglesa, bem como o que versa sobre a Língua Brasileira de Sinais como L1 e o Português escrito como L2 no processo de interação dos surdos, por exemplo, trazem importantes contribuições para os estudos que contemplam o ensino de línguas como um processo global, intercultural e interdisciplinar. Neste mesmo viés, ampliamos as discussões com um capítulo sobre língua e relações de poder.

A análise do discurso e a literatura se colocam nesta obra em uma relação de confluência e interface, como é possível observar nos capítulos cujas temáticas giram em torno da memória coletiva, espaço e intertextualidade. Conceitos inerentes à linguística, à análise do discurso e à literatura são aplicados e analisados em múltiplos e distintos objetos, resultantes de atos de linguagem. Antropologia linguística, lexicografia, sociolinguística e muitos outros ramos da linguística que de uma forma ou de outra se ocupam da língua como fator social estão presentes nesta obra,

fortalecendo assim, seu caráter multidisciplinar.

Os textos desta obra que versam sobre discursos literários comprovam que a literatura é produzida graças à relação constante entre linguagem e cultura, constituindo-se a literatura a partir de processos constantes de permutas, recomeços, trocas, diálogos e silêncios.

Esperamos que esta publicação represente a possibilidade de que várias vozes de diferentes universidades, que tratam de conceitos diversos possam ser ouvidas em uma obra de caráter polifônico e interdisciplinar.

As relações interdisciplinares se ligam pela linguagem, pela leitura e pela escrita, atos que fundam o processo de interação mediado por diferentes caminhos aqui entrelaçados, ainda no PGLetras à procura de se agrupar.

*Marize Aranha
Naiara Santos
Sonia Ameida*

SUMÁRIO

O ESTÁGIO COMO ESPAÇO PARA REPENSAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA9

*Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Paula Francineti Ribeiro de Araújo*

O MARANHÊS DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS 31

A Veraluze da Silva Lima

DO STATUS DA LÍNGUA ÀS RELAÇÕES DE PODER: OS SENTIDOS DO DISCURSO DAS ESCOLAS BILÍNGÜES 47

*Wallysson Rodrigo Silva dos Santos
Marize Barros Rocha Aranha*

ANÁLISE DISCURSIVA DA INTERTEXTUALIDADE COMO RECURSO ARGUMENTATIVO 61

*Ana Lúcia Rocha Silva
Monica Fontenelle Carneiro*

A ELABORAÇÃO DE UM GLOSSÁRIO SOB O VIÉS DA LEXICOGRAFIA E DA ANTROPOLOGIA LINGUÍSTICA 77

Raquel Pires Costa

A INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS E A COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA NOS CURSOS DA EJA..... 95

*Janaina Michelle França de Oliveira
Selma Alas Martins*

IDENTIFICAÇÃO E COPRODUÇÃO DOS SENTIDOS: UMA OBRA, A MESMA PERSONAGEM, DUAS LEITORAS, DUAS LEITURAS..... 113

*Sonia Maria Correa Pereira Mugschl
Monica Fontenelle Carneiro*

REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO L1 E O PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 NO PROCESSO DE INTERAÇÃO DOS SURDOS 131

*Manuela Maria Cyrino Viana
Veraluze da Silva Lima*

AS RELAÇÕES SOCIAIS EM UMA SÃO LUÍS DECADENTE: UMA ANÁLISE DE VENCIDOS E DEGENERADOS 153

*Paloma Veras Pereira
José Dino Costa Cavalcante*

A DÁDIVA: DAR, RECEBER E RETRIBUIR EM ORGULHO E PRECONCEITO E NORTE E SUL 173

Sílvia Maria Fernandes Alves da Silva Costa

A LITERATURA ANGOLANA EM FOCO: MANIFESTAÇÕES ANIMISTAS EM OS TRANSPARENTES, DE ONDJAKI 193

*Vanessa Soeiro Carneiro
Márcia Manir Miguel Feitosa*

MEMÓRIA COLETIVA E ESPAÇO RELIGIOSO EM PERELANDRA, DE C. S. LEWIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA COM A BÍBLIA CRISTÃ..209

*Lívia Fernanda Diniz Gomes
Naiara Sales Araújo Santos*

NA “RODA DA BIBLIOTECA” DE MACHADO DE ASSIS: SOBRE A RECEPÇÃO CRÍTICA DE JOÃO CEZAR DE CASTRO ROCHA233

*Rafael Campos Quevedo
Rita de Cássia Bastos Cirqueira Costa*

ENTRE PAISAGENS E REMINISCÊNCIAS: OS FIOS QUE ENTRELAÇAM ESPAÇO E MEMÓRIA EM POR ONDE DEUS NÃO ANDOU 251

*Kerllen Miryan Portela de Paiva Norato
José Dino Costa Cavalcante*

LES GESTES EMPLOYÉS COMME OUTILS DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE DANS UNE CLASSE D'ACCUEIL DES ENFANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FRANCE269

*Conceição de Maria Barbosa de Araújo
Hélène Crocé-Spinelli*

SOBRE OS AUTORES289

O ESTÁGIO COMO ESPAÇO PARA REPENSAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin¹
Paula Francinetti Ribeiro de Araújo²*

INTRODUÇÃO

O estágio é uma etapa importante e muito complexa na formação do professor. Os envolvidos nele sempre convivem com um grande dilema de identidade que alcança o espaço onde as disciplinas de estágio são ministradas. Em algumas universidades, elas se situam no Curso de Letras, e em outras, no Curso de Pedagogia. Decorrente da opção feita, temos o perfil do professor de língua portuguesa. Mas, para além de tais dilemas, que já são bastante importantes, há também os conflitos que envolvem os estagiários. Trata-se de conflitos traduzidos em impedimentos, representações e intenções observados e analisados, quando verbalizados no discurso da sala de aula de estágio e no discurso sobre ela. Essas problemáticas, e outras que envolvem a formação inicial e continuada do professor de línguas, são o foco do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada – GEPLA, situado na Universidade Federal do Ceará, desde 2006.

Neste artigo, a discussão sobre a formação inicial tem como referência o estágio e ela é alimentada por resultados de pesquisas do GEPLA. Por essa razão, selecionamos quatro pesquisas para tratar dos

¹ Professora Associada do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

² Professora do Instituto Federal do Maranhão.

três momentos importantes do universo do estágio (o momento antes da entrada do aluno na sala de aula de regência, o momento de sua regência e o momento depois da aula de regência), ressaltando essa experiência ímpar que é assumir uma sala de aula.

No momento que antecede a sala de aula de regência, apresentamos e analisamos as representações dos estagiários de Letras sobre o estágio, suas expectativas com relação a essa etapa da formação inicial; no segundo momento, mostramos e analisamos o agir do estagiário na sala de aula, contemplando conflitos oriundos de impedimentos e intenções; e no terceiro momento, apresentamos e interpretamos o que diz e o que escreve o estagiário sobre o seu agir, agora semiotizado em seu discurso nos relatórios de regência, entregues ao final das disciplinas Estágio em ensino de leitura e Estágio de língua portuguesa, e nas sessões de autoconfrontações.

Os dados analisados são provenientes de dois cursos de Letras, de duas universidades públicas federais nordestinas (Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal do Maranhão)³. Nosso objetivo é elencar as representações que os estudantes têm do estágio; apresentar e analisar conflitos traduzidos em impedimentos, intenções semiotizados nos discursos dos estudantes envolvidos nas pesquisas ao pensar a sala de aula, o ensino de língua e o estágio.

Cabe-nos ainda informar que o estágio nas universidades observadas é constituído de três etapas. Na primeira, os alunos ministram aulas para seus colegas em sala de aula da universidade, em atividade de oficinas de leitura, de produção de textos e de ensino de gramática; na segunda, vão à escola-campo apenas observar as aulas dos professores-regente e, na terceira, eles vão para a escola-campo e assumem aulas na educação básica (ver LEURQUIN, 2013, 2014).

Ao nos remeter ao estágio como objeto de investigação, observamos que ao mesmo tempo em que reconhecemos a importância dele na formação inicial do professor de língua portuguesa, também ressaltamos a carência de pesquisas sobre essa temática para dar conta das necessidades que se acumulam em torno deste período da formação inicial. Provavelmente, uma das maiores necessidades nesse âmbito está relacionada à política de formação inicial, ao estágio nas universidades brasileiras. Decorrente disso, sobressaem-se questões que carecem de respostas, tais quais: como se estabelecem as relações entre as escolas

³ Para maior aprofundamento ver Leurquin (2013); Gurgel (2013); Araújo (2013); Botelho (2011); Peixoto (2014)

e as universidades? Como se estabelecem as relações de poder entre aluno e professor em sala de aula de estágio? Qual é a contribuição do estágio para a formação de professores? **Como o estágio é visto pelos futuros professores e que conhecimentos são mobilizados na sala de aula por eles? Como interpretar o discurso do estagiário sobre o seu agir professoral? Qual é o espaço do relatório de estágio na formação inicial do professor de língua portuguesa?** Reconhecemos a grandeza de todos os questionamentos feitos, mas limitar-nos-emos às questões em destaque, acreditando também estar contemplando mesmo que indiretamente as demais.

Para essa reflexão, utilizaremos dados de quatro das pesquisas desenvolvidas no GEPLA; três sob a orientação de Leurquin (GURGEL, 2013, ARAUJO, 2013 e LEURQUIN e BOTELHO, 2011) e uma de sua autoria (LEURQUIN, 2013). Todas as pesquisas decorrem de um projeto maior intitulado de O estágio como um espaço de (trans)formação do professor (LEURQUIN, 2013-2015). Cabe ainda ratificar nossa posição quanto à abordagem adotada: a formação do professor assim como o ensino e a aprendizagem, portanto, são observados e analisados na perspectiva da Linguística Aplicada, numa perspectiva discursiva.

Sobre as representações dos estagiários, elegemos a dissertação feita por Gurgel e a pesquisa realizada por Leurquin, no âmbito da Iniciação Científica, em uma das universidades citadas. Em ambas as pesquisas, os dados foram produzidos antes de os estudantes irem para a sala de aula (de observação e de regência). Portanto, foram realizadas sessões de grupo focal e também foi aplicado um questionário. A pesquisa realizada com base na situação da sala de aula para tratar de conflitos oriundos de intenções e impedimentos, durante o estágio é de autoria de Araujo. A produção dos dados contou com os seguintes dispositivos: sessão de autointerconexão, observação das aulas e gravação em audiovisual das aulas. Para analisar os dados produzidos no contexto após o estágio, consideramos os resultados da pesquisa de Botelho (2011) e de Leurquin (2013), cuja base são os relatórios entregues depois da disciplina.

Quer seja textos provenientes da interação em sala de aula, quer seja textos provenientes de interação sobre a sala de aula, temos, na verdade, reconfiguração do (ou sobre o) agir professoral. Em todas as pesquisas desenvolvidas, o texto/discurso é, para nós, “como instrumentos principais do desenvolvimento humano [e do desenvolvimento profissional], tanto em relação aos conhecimentos e

aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006; 2007). Aliados a essa compreensão, ancoramo-nos nos estudos sobre o **agir professoral**, aqui entendido como um conjunto de ações verbais e não verbais, preconcebidas ou não, que o professor coloca em prática ao transmitir e comunicar os saberes ou um poder-saber para um determinado público em um dado contexto, conforme Cicurel (2011) e Leurquin (op. cit).

ANCORAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS

A partir das respostas às questões destacadas acima, apresentaremos, na sequência, os aportes teórico-metodológicos e os resultados e discussões que nortearam todas as quatro pesquisas realizadas. Na pesquisa desenvolvida por Gurgel (2013), o foco está nas representações dos estagiários sobre o próprio estágio cuja realização se deu em três escolas, sendo duas públicas e uma particular. Os dados foram gerados antes de os estagiários irem para a sala de aula (de observação e de regência), por meio de sessões de grupo focal. Além disso, também foi aplicado um questionário, contendo dez perguntas (três semiabertas e sete abertas).

Na pesquisa desenvolvida por Araujo (2013), os dados foram gerados através de gravações audiovisuais das interações de estagiário x alunos de escolas públicas do Estado do Maranhão, durante um semestre do ano letivo de 2011, e também através de sessões de autoconfrontações simples e cruzada⁴ sobre essas aulas. Elas aconteceram em um horário diferente das aulas, em uma sala de aula da própria escola. Foram analisados comentários e avaliações dos estagiários, observando os conflitos gerados pelos impedimentos e pelas intenções que influenciaram o agir do estagiário em sala de aula.

Na pesquisa desenvolvida por Leurquin (2013) e por Botelho (2011), o objeto de estudo eram os relatórios entregues ao professor formador ao final da disciplina Estágio em ensino de leitura. Esse gênero acadêmico tem um papel fundamental na formação inicial porque, além de ser um dos instrumentos de avaliação, ele permite que o professor formador estabeleça uma interação com seu aluno; tenha acesso à sala

⁴ Método desenvolvido no quadro da Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, 2000) em vista da análise do trabalho. Consiste em uma forma de atividade linguageira concebida de maneira a provocar ou a favorecer a confrontação do sujeito com sua própria atividade profissional, na presença de duas ou mais pessoas

de aula da educação básica; e possa melhor refletir sobre a política de ensino e aprendizagem e de formação inicial e continuada do professor de língua materna. O foco da primeira pesquisa eram os repertórios do professor observado e seus conhecimentos mobilizados em sala de aula, reconfigurados no relatório do estagiário. Para isso, foram, portanto, importantes os conteúdos temáticos. Na segunda pesquisa, o foco foi a infraestrutura e os mecanismos de textualização do gênero textual relatório. Para analisar os dados produzidos no contexto após o estágio, as autoras ancoraram-se no quadro teórico e metodológico do Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2009), nos estudos de Cicurel (2011) e de Leurquin (2013) sobre o agir professoral e conhecimentos mobilizados em sala de aula. Os resultados das quatro pesquisas serão postos em evidência em forma de questionamentos, como veremos a seguir.

Como o estágio é visto pelos futuros professores e que conhecimentos são mobilizados na sala de aula por eles?

Os alunos concebem o estágio como uma etapa completamente diferente das demais etapas do Curso de Letras. Segundo eles, é neste momento que o estudante passa a ter contato com questões relacionadas ao ensino e aprendizagem, nas disciplinas teórico-práticas. Vimos que essa mudança de foco constatada pelos alunos é muito pontual nas respostas dadas nos questionários (GURGEL, 2013). A pesquisa focalizou oito estudantes com experiência de sala de aula, no semestre letivo 2013-2. As perguntas de pesquisa que motivaram a investigação sobre as representações dos estagiários foram: “Quais são as representações dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência antes e depois de cursarem a disciplina? Quais são os elementos temáticos que organizam essas representações?”.

Assim sendo, analisou as vozes e as modalizações utilizadas e na concepção de grupo de Van Dijk (2009). Gurgel apontou as modalizações lógicas para identificar e analisar critérios elaborados pelas coordenadas formais do mundo objetivo⁵ e entender os fatos atestados, certos, possíveis, prováveis, eventuais; as modalizações **deonticas** para entender

⁵ De acordo com a teoria do agir comunicativo (HABERMAS, 1987 *apud* BRONCKART, 2007) o mundo objetivo é constituído de leis ou teorias codificadoras dos conhecimentos elaborados sobre o meio físico, sendo necessário, para sermos eficazes na atividade em que estivermos envolvidos, dispormos de representações pertinentes sobre os parâmetros do ambiente.

valores, normas e regras do mundo social, registrando fatos socialmente permitidos, desejáveis ou necessários; as modalizações **apreciativas** para compreender o mundo subjetivo, e os fatos como benéficos, felizes, estranhos, por exemplo; e as modalizações **pragmáticas** para observar e analisar intenções, razões, causas, restrições, capacidades de ação dos agentes. Com base nas relações estabelecidas entre os mecanismos enunciativos e os mundos representados, o autor passou a compreender as representações dos estagiários.

Resultados e discussões

Os resultados da pesquisa de Gurgel apontam que, ao tratar do estágio, o estudante elenca temas que nos ajudam a entender suas representações sobre o estágio. Dentre os principais temas, vimos quatro grupos: o primeiro constituído de: “objetivos do estágio de regência”, “a carga horária do estágio de regência” e “a função da professora orientadora”; o segundo, das “dificuldades enfrentadas no agir” e “experiências de sala de aula”; o terceiro das: “disciplinas cursadas”, “sugestões de mudança na grade curricular”, e o último, do “núcleo gestor”, dos “alunos” e da “participação dos pais”. Destacamos aqui o momento em que os estudantes falavam das contribuições e dos objetivos do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua portuguesa:

Lúcia – (...) porque a gente vai **testar** nosso método, vamos **aplicar** coisas novas, quando chega lá.

Carolina – (...) você acaba aprendendo, aí é que tá, você aprende muitos vícios errados, porque talvez se o estágio fosse antes, a gente já teria uma base pra começar a dar aula.

Lúcia – (...) você tem que **aplicar** aquilo que você estudou (...) no [estágio] de regência.

Beatriz – **Aprender a dar aula**, né? Aprender como dar uma boa aula.

Sandra – A principal diferença é que o objetivo do [estágio] de regência é a gente (...) **aplicar** o conteúdo que a gente ta tendo, né?

Lúcia – Pra gente **aplicar** o que aprende aqui, pra por em prática o que você aprende na teoria.

Lúcia – Tipo assim, **a gente passa quatro anos, três anos e meio, né, estudando uma coisa e, quando chega no estágio, não é nada do que a gente pensava que ia ser, porque não acontece, não acontece.**

Com base nesse extrato de interação do grupo focal, é possível entender que o estágio é visto como um espaço de aplicação das teorias. Tais representações ecoam fortemente na interação e são ratificadas por outra estudante. Essa posição está atrelada ao conceito ultrapassado de linguística aplicada como aplicação da teoria e vai de encontro à reflexão que fazemos hoje sobre a importância da transposição didática. Ora, não basta aplicar as teorias ensinadas durante a formação para que o estagiário possa ter sucesso na sala de aula. Igualmente relevante é a posição tomada pela mesma interactante (Lúcia) finalizando a sua participação. Ela consegue delinear um perfil do estágio e, ao mesmo tempo, apresenta suas expectativas e frustrações. Em seus estudos, Gurgel pontua três fatores que se sobressaem nesse extrato: a funcionalidade do estágio, seu objetivo e a tomada de consciência de que ele não vem contribuindo muito na formação. Ao final de sua dissertação, Gurgel reconhece que o estágio é visto: a) como aprendizagem da profissão e como aplicação da teoria e de técnicas de ensino, b) como feedback/avaliação da prática e c) como ritual de passagem/como atividade final para conclusão do curso/como última etapa para certificação.

O segundo aspecto contemplado nesta pesquisa diz respeito à modalização feitas pelos estagiários ao tratar de determinados temas. Foi então observada maior ocorrência de modalizações **apreciativas** (59) e menor ocorrência de modalizações **lógicas** (36). Os estagiários preferiram destacar as avaliações a) sobre o que lhes é subjetivamente bom, estranho e infeliz, por exemplo, e b) sobre o que elas, ou outros atores sociais, como os professores acolhedores e os alunos, querem, podem e devem fazer.

A pesquisa realizada por Leurquin (2013) tem como espaço a sala de aula da universidade, momento em que os alunos realizam as oficinas de leitura. Elas tanto foram gravadas em áudio, como foi aplicado um questionário na turma e realizadas sessões de grupo focal. O objetivo principal era identificar e analisar os saberes constituintes do repertório (CICUREL, 2011) mobilizados pelos professores em formação na sala de aula de estágio de ensino de leitura. Diferente da primeira pesquisa, pois os estagiários ministraram aulas em turmas da educação básica, nesta a geração dos dados aconteceu na sala de aula da universidade onde os estudantes realizavam oficinas de leitura com os colegas de turma, na disciplina Estágio em ensino de leitura, na universidade.

Os resultados do questionário aplicado na turma eram constituído

de perguntas abertas. Eles mostraram que o estágio é visto como um momento de construção de repertório sobre questões relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à formação de professores. Diferente dos resultados da pesquisa anterior, nesta vimos que os alunos não demonstraram preocupação em ministrar as oficinas na turma. A inquietude que sobressaiu diz respeito à praticidade, viabilidade na realização do estágio de leitura, porque os professores de língua portuguesa não aceitam os estagiários; o pouco tempo disponível para ir à escola; e o anseio de concluir o curso.

Observamos um conflito que se instaura nessa etapa de formação inicial. Segundo eles, é preciso convencer o professor a dar aulas de leitura para assegurar o estágio, conseqüentemente, a conclusão do curso de Letras. Como no grupo focal não houve relação com a funcionalidade do estágio, no questionário perguntamos sobre como eles viam o estágio de regência. 96 % afirmaram que o estágio é o momento em que realmente há uma articulação entre teoria e prática no Curso de Letras; o momento em que ele pode “aplicar” seus conhecimentos em sala de aula. Porém, mais da metade da turma vai terminar o curso, mas não quer ser professor. Uma curiosidade que constatamos diz respeito ao pouco interesse pela profissão no nível básico ou no nível superior. O Curso de Letras passou a ser uma opção para aqueles que precisam ter uma certificação de nível superior, apenas. Dos treze alunos, apenas dois querem ser professor da educação básica, três querem ser professores universitários e oito desejam terminar o curso para ter um diploma, fazer um concurso fora da área da educação ou fazer outra graduação.

O segundo foco desta pesquisa é os saberes mobilizados em sala de aula de estagiários. Tratando da aprendizagem profissional, Lenoir e Vanhulle (2009) têm a seguinte posição sobre os saberes:

A aprendizagem profissional não provém apenas do uso de saberes de referência, formalizados – acadêmicos (saberes de competências para exercer a profissão) e de saberes institucionais (prescrições, referenciais de competências reais para exercer a profissão). Ela também provém do contato mais informal com os saberes dos professores que acolhem os estagiários em salas de aula. (...) eles contribuem (...) através das mediações formativas diversas: acompanhamento reflexivo, modelização isto é, processos centrados sobre a imitação e a conformização (LENOIR; VANHULLE, 2006,

De fato, os registros áudios e o grupo focal apontam para os posicionamentos defendidos pelas autoras. Resultados dessa etapa da pesquisa mostram que o estagiário, o professor em formação inicial, se ancora em modelos de seus professores universitários e dos professores do nível básico ao mobilizar os saberes de referência formalizados e os saberes institucionais. Quanto aos saberes provenientes do contato informal, estes acontecem a depender do professor responsável pela turma assumida pelo estagiário. Esses saberes são fundamentais, sobretudo, nos primeiros momentos do estágio. Constatamos que nas primeiras oficinas, os alunos se ancoraram em saberes oriundos de um ensino baseado na gramática tradicional. Mas que durante o percurso das oficinas houve a intervenção do professor formador e consequentemente uma ressignificação dos saberes mobilizados.

Como interpretar o discurso do estagiário sobre o seu agir professoral?

Para responder a esse questionamento, consideramos os dados da terceira pesquisa (ARAUJO, 2013), coletados durante a etapa de Direção de sala de aula pelos estagiários do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Seu foco foi os conflitos e impedimentos que influenciaram a realização das aulas na sala de aula de uma escola pública estadual. Com base na interpretação do agir do estagiário, foram analisados os tipos de discurso, as modalizações (BRONCKART, 2007) e as figuras de ação⁷ (BULEA, 2010) mobilizadas nos discursos

⁶ L'apprentissage professionnel ne provient pas seulement de l'usage de savoirs de référence formalisé – académiques (savoirs scientifiques issus de la recherche) et institutionnels (prescriptions, référentiels de compétences pour exercer la profession). Il provient aussi du contact plus informel avec les savoirs des enseignants qui accueillent les stagiaires dans leurs classes. (...) Ils contribuent (...) à travers des médiations formatives diverses: compagnonnage réflexif, modélisation, voire, processus centrés sur l'imitation et la conformisation (LENOIR; VANHULLE, 2006).

⁷ As figuras de ação provêm de escolhas temáticas e discursivas na apreensão do agir, sendo que sua distribuição depende dos tipos de discurso que mobilizam e dos eixos temporais que as organizam. São como figuras interpretativas do agir e, ao mesmo tempo como figuras discursivas especiais no sentido de que os tipos de dimensões apreendidas e suas modalidades de agenciamento são consubstanciais às tomadas de posição enunciativas, ou seja, uma determinada figura de ação requer um determinado tipo de discurso (BRONCKART, 2008, p. 174).

representados dos estagiários denominados E1, E2 e E3 sob a supervisão dos professores-regente B, I, G.

Resultados e discussões

As perguntas de pesquisa que motivaram os comentários e avaliações dos estagiários sobre seu agir durante as autoconfrontações simples (pesquisadora e estagiários) e cruzada (pesquisadora, estagiários e professoras-regente) foram: “Quais ações são reveladas nos discursos dos estagiários diante dos impedimentos e conflitos efetivos de trabalho para cumprir seus objetivos predefinidos” e “Quais figuras de ação e mecanismos enunciativos são manifestados nos discursos verbalizados por eles e pelos professores-regente sobre seu agir?”, ambas relacionadas ao trabalho real (focalização nos conflitos e impedimentos que influenciaram a realização da aula) que giraram em torno de três planos⁸: **motivacional**, da **intencionalidade** e dos **recursos**, tanto para tratar das ferramentas materiais, quanto da tipificação do agir. No plano motivacional, foi constatado na situação de autoconfrontação com E2, sobre o tema **estratégia** utilizada pelo professor-estagiário para alcançar seus objetivos, que assegurariam a sua aula, o que segue:

E2: No primeiro momento eu tava levando os textos pra eles/ eu tava tirando uma média de cinquenta xerox né[↑]/ então a professora sugeriu pra eu fazer o seguinte/ eu tirei metade da da Xerox dos textos que estavam sendo trabalhados/ aí/ eu levava pra uma turma / no final da aula eu tinha que recolher os textos e levar pra outra turma e no final da aula recolher os textos e muitos alunos não me entregavam/ tava ficando aquela bagunça///

⁸ No plano motivacional, distinguimos os determinantes externos, de origem coletiva, que podem ser de natureza material ou da ordem das representações sociais e os motivos, que são as razões do agir, tais como interiorizadas por uma pessoa em especial. No plano intencional, distinguimos tanto as finalidades de origem coletiva e, socialmente validadas, quanto às intenções que são as finalidades do agir, tais como são interiorizadas por uma pessoa em especial. No plano dos recursos, distinguimos os instrumentos, noção que designa tanto os artefatos concretos que estão à disposição de alguém, quanto os “modelos do agir” disponíveis no meio, e as capacidades, noção que designa os recursos mentais e comportamentais atribuídos a uma pessoa particular (BRONCKART, 2006, p. 213).

Neste segmento, com marcas do relato interativo⁹, E2 mobiliza uma figura de ação-**acontecimento passado**¹⁰ **interna e externa**¹¹ para ilustrar os fatos, por meio de uma história, ou seja, por meio de uma retrospectiva, para explicar o motivo porque deixou de levar as xerox dos textos e passou a escrever a matéria no quadro. A estruturação dos fatos constatados obedece a um esquema narrativo prototípico: um estado inicial “no primeiro momento eu tava levando os textos pra eles”; uma controvérsia ou complicação “então a professora sugeriu pra eu fazer o seguinte”; um ato visando à resolução “eu tirei metade da da xerox dos textos” e à resolução “no final da aula tinha que recolher”, “tava ficando uma bagunça”. Do ponto de vista da agentividade, o actante se mantém fortemente implicado no acontecimento narrado, no entanto, foi observado a presença de outros protagonistas “a professora”, “muitos alunos”.

Os processos evocados, neste segmento, podem ser compreendidos através das referências do eixo temporal, marcado por expressões temporais de localização de início “no primeiro momento”, meio “então (com valor de depois)” e fim “no final”. Os processos evocados podem ser compreendidos em referência a um eixo temporal situado depois da situação de sala de aula. Neste segmento, observou-se ainda uma inversão desses processos no que tange à atorialidade dos protagonistas. A atorialidade da professora-estagiária coincide com os processos de segundo plano (codificado pelo pretérito imperfeito) “tava levando”, “tava tirando”, “levava”, “tinha que escolher”, juntamente

⁹ De acordo com Bulea (2010), o relato interativo se caracteriza: (i) pela ausência de frases não declarativas; (ii) pela presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas proporcionais, coordenativos, subordinativos etc); (iii) pela presença de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural que retomam diretamente os protagonistas da interação verbal, (iv) pela presença dominante de anafóricos pronominais, às vezes associados às anáforas nominais.

¹⁰ A figura de ação-acontecimento passado realiza-se pela delimitação e extração (do passado) de um acontecimento marcante e ilustrativo da atividade por meio de uma história particular, às vezes de um incidente. Apresenta-se em forma de segmentos de relato interativo e caracteriza-se por uma estruturação dos fatos relatados relacionados ao esquema narrativo (situação inicial, complicação, resolução), atribuindo à unidade extraída seu status de “acontecimento”.

¹¹ Nas figuras de ação interna, o referente é o agir específico das pessoas autoconfrontada, no caso desta pesquisa, os estagiários; nas figuras de ação externa, o referente é o agir de outros protagonistas da situação de trabalho, no caso desta pesquisa, os alunos, a orientadora-docente e professoras-regente).

com os processos dependentes: os alunos “entregavam” e a situação “os textos que estavam sendo trabalhados”, “tava ficando aquela bagunça”; enquanto, a atorialidade da professora-regente coincide com o processo compreendido ao primeiro plano (codificado no pretérito perfeito) “a professora sugeriu”.

No plano da intencionalidade, foi observada na situação de autoconfrontação simples com E1, o tema **orientação pedagógica**, o que segue:

E1: ela **explicou**/ a primeira aula/ eu **fiz** a observação da primeira aula dela/ que foi justamente sobre notícia/ o primeiro texto que inicia o capítulo (referindo-se ao livro) e e após a aula/ ela **disse** ela me **chamou** e eu **perguntei**/ professora qual o conteúdo a ser trabalhado na próxima aula[†] /// Nós estamos começando a falar sobre a notícia/ e vai ser em cima deste capítulo/ vamos continuar este assunto aqui/// Mas o modo como eu **ia preparar** a aula/ o que eu **ia apresentar** o que eu **ia falar**/ tudo/ eh/ tive inteira liberdade para fazer isso///

Neste segmento, foram verificadas duas figuras, numa passagem da ação externa à interna, conservando a mesma figura de ação-**ocorrência**¹² **externa e interna**, marcada pelo discurso interativo¹³ para expressar tanto o agir da professora-regente “ela explicou”, “ela disse”. “ela mencionou”, “ela me chamou” quanto seu próprio agir “eu fiz”, “eu perguntei”. Do ponto de vista de sua organização enunciativa, apresenta ocorrências de discurso indireto (do estagiário ao se referir à professora-regente). Com referência ao eixo temporal, foram percebidas localizações de anterioridade, que mobilizam formas do passado (pretérito perfeito, com valor de presente concluído), compreendendo o resultado atual dos atos do próprio estagiário e de posterioridade com formas do futuro

¹² A figura de ação-ocorrência constitui um registro do agir caracterizado por uma contextualização muito acentuada, em torno do agir referente e de elementos de natureza diversa que são apresentados sem ordem de importância aparente e, sem a marcação cronológica por meio de organizadores temporais.

¹³ Segundo Bulea (2010), o discurso interativo caracteriza-se (i) pela presença de frases não declarativas (interrogativas, imperativas, exclamativas; (ii) pela presença de unidades dêiticas que retomam para alguns objetos acessíveis aos interactantes ou ao espaço-tempo da interação (ostensivos, dêiticos espaciais e/ou temporais); (iii) pela presença de nomes próprios, bem como de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural; (iv) pela presença de auxiliar de modo poder, bem como de outros auxiliares de valor pragmático do tipo querer, dever, ter de etc.

(futuro do pretérito composto), para apresentar um conjunto de elementos diversos e heterogêneos relacionados ao agir em questão: atos incumbidos à professora regente “ela explicou”, “ela disse”, “ela me chamou”; atos anteriores à realização da tarefa, propriamente, dita “eu fiz a observação da primeira aula dela”, “eu perguntei”; atos que seriam efetuados pelo próprio estagiário “ia preparar”, “ia apresentar”, “ia falar”. A relação predicativa entre o sujeito e o verbo é mediatizada por modalizações **deônticas** que expressam ações típicas do agir professoral, como sendo do domínio das obrigações do professor: “ia preparar”, “ia apresentar”, “ia falar” que já deveria assumir enquanto estagiário. A autonomia imputada ao actante, na verdade, para o contexto de estágio, revela um descompromisso da professora-regente com a sua formação e com a aprendizagem dos alunos. Há também uma modalização não intercalada na relação predicativa, marcada pelo advérbio “justamente”. Do ponto de vista das marcas de agentividade, o estagiário é identificado e designado no singular, por eu, marcando a equivalência entre a instância emissora do texto e o autor dos atos evocados, confirmando uma forte implicação do estagiário nos atos constitutivos do seu agir. Quanto à professora-regente, esta é identificada e designada pelo pronome pessoal de terceira pessoa ela e pelo nome “professora”. Na segunda figura de ação-**performance**¹⁴, o actante teatraliza a voz da professora-regente “Nós estamos começando a falar sobre a notícia e vai ser em cima deste capítulo/ vamos continuar este assunto aqui”, que atesta como as orientações sobre os conteúdos são repassados.

No plano dos recursos (tipificação do agir) na situação de autoconfrontação com a professora-regente G, sobre o tema performance, foi visto:

G: a observação que eu deixo pra ele pra que quando tenha atividade de textos/ pra que tu/ E3/ coloques pra eles lerem/ porque assim tu desperta a atenção deles e deixa eles atentos

¹⁴ Esta figura de ação foi identificada na tese de Peixoto (2011), intitulada, Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor. Caracteriza-se pela colocação em cena de vozes enunciativas que teatralizam o dizer do actante (o estagiário) ou de outros sujeitos (os alunos, professoras-regente, orientadora-docente). Normalmente, apresenta-se encaixa na figura de ação acontecimento passado e serve para ilustrar os procedimentos metodológicos do professor ou do aluno em situação de sala de aula.

pra leitura/ porque se tu fores ler/ eles acabam se distraindo e não prestam atenção/ então é uma forma de tu prendê-los e até trabalhar a questão da leitura///

A professora-regente G mobiliza a figura de ação - **experiência**¹⁵ **interna e externa**, de discurso interativo, marcado pelo pronome tu, direcionado ao estagiário envolvido na interação e por formas verbais do presente “tu desperta”, “tu deixa” e do imperativo “coloques”. Sua organização discursiva procede pela justaposição de um processo, que reproduz a cronologia da atividade através de textos, “coloques pra eles lerem”, apresentando um ponto de bifurcação possível do agir, que pode gerar uma reorientação do seu curso, “porque se tu fores ler”, marcado pela estrutura em se, de valor dúbio, baseado em um elemento contextual, previsto por G, “eles acabam se distraindo e não prestam atenção”.

Do ponto de vista das marcas de agentividade, foi observada a coexistência e o cofuncionamento de várias formas pronominais eu, tu (alternado por eles). Essa heterogeneidade pronominal, com uso privilegiado, neste segmento, de segunda pessoa, atesta um distanciamento do actante com relação ao agir, sendo que a implicação da professora-regente, neste caso, é menor. O estatuto de professora oscila entre o do ator e o da sede profissional: ator, no sentido de que é a professora-regente, que constitui a instância de regulação do agir “coloques”; sede profissional, à medida que, ela constitui o lugar de capitalização e de des-singularização das experiências vividas em sala de aula (BULEA, 2010, p. 140). Trata-se de procedimentos metodológicos próprios ao actante, sua maneira de trabalhar com textos. No nível das modalizações externas, mediatizadas pelas relações predicativas, foi destacada uma modalização **deôntica**, ancorada em um recurso cognitivo, do saber-fazer ou no próprio processo de regulação “é uma forma de tu prendê-los e até trabalhar a questão da leitura”.

No tocante ao plano dos recursos (ferramentas materiais), foram vistas em autoconfrontação simples com E2, cujo tema era as **condições de trabalho**, o que segue:

E2: Quando são os professores é a escola/ quando eh eu

¹⁵ A figura de ação-experiência constitui-se de uma tomada da atividade sob o ângulo da cristalização pessoal das múltiplas ocorrências nas atividades vividas. Esta figura é descontextualizada com relação ao agir-referente específico e se apresenta como ação-tipo habitual.

já pude perceber quando são os professores sobre material didático a escola disponibiliza///

Neste segmento, o actante mobiliza a figura de ação-**definição**¹⁶, marcada pelo discurso teórico-interativo¹⁷, em que a relação predicativa entre o sujeito e o verbo é mediatizada por modalizações **apreciativa** e **pragmática**, “eu já pude perceber”, para tematizar como acontecem as relações de poder dentro da escola, ou seja, mesmo que os estagiários desempenhem a mesma função do professor-regente, eles não têm direito ao acesso às ferramentas materiais para otimização não só de sua aula, em prol da aprendizagem dos próprios alunos.

Na pesquisa de Araujo (2013), ficou constatado que os professores, ao descreverem e comentarem seu próprio agir durante uma aula, tendem, no entanto, em certos momentos, a substituir esta análise do seu próprio trabalho por uma descrição e um comentário do agir dos seus alunos, através das figuras de ação interna cujo referente é o agir específico da pessoa autoconfrontada (ora os estagiários, ora as professoras-regentes), admitindo assim os elementos autorepresentados (razões, intenções, recursos etc.) e as figuras de ação externa, cujo referente é o agir dos outros protagonistas da situação de trabalho (alunos, funcionários, professores), vindas, portanto, do exterior e comportando os elementos heterorepresentados.

Nas tomadas de consciência, com relação ao **plano motivacional**, foram vistas figuras de ação **acontecimento passado interna e acontecimento passado interna e externa** (ora com foco no seu próprio agir, ora com o foco no agir da professora-regente). Essas figuras foram mobilizadas para justificarem suas ações não realizadas ou que iriam realizar; a ação **ocorrência interna**, para descreverem as dificuldades para a realização da tarefa. Identificamos ainda, nessas ocorrências, uma forte predominância de modalizações **pragmáticas** da ordem das razões ou capacidades de ação e a presença de uma modalização **deontica** da ordem das obrigações, atribuídas aos próprios actantes.

No plano dos recursos (tipificação do agir), foram observadas figuras sucessivas de ação **ocorrência interna e externa**, focando seus próprios atos e os das professoras-regentes, para descreverem o que

¹⁶ A figura de ação-definição indica uma tomada da atividade enquanto objeto de reflexão. Ao contrário das outras figuras, ela não tematiza nem os actantes nem a organização cronológica da atividade, mas reúne traços considerados pertinentes, suscetíveis de circunscrevê-la e diferenciá-la das outras atividades.

¹⁷ De acordo com Bulea (2010, p.146) é um misto de discurso teórico e interativo.

realizaram, o que poderiam ter realizado e o que não realizaram; ação **definição externa**, para avaliarem o modo como foram recebidos na escola-campo; ação **canônica externa**, para avaliarem as incumbências impostas aos estagiários pelas professoras-regentes; ação **experiência interna**, para descrever suas ações típicas de ensinar e ação **experiência interna e externa**, produzida pela professora-regente, para descrever como trabalhar com texto em sala de aula; ação **acontecimento passado**, para descreverem os incidentes ocorridos em sala de aula. Nas tomadas de consciência, identificamos uma forte predominância de modalizações **pragmáticas e apreciativas** e alguns casos de modalizações **lógicas**, expressando certezas e/ou verdades e modalizações **deônticas**, expressando ora capacidade de ação, atribuída à orientadora-docente, ora ao saber-fazer, atribuído à professora-regente.

No plano dos recursos (ferramentas materiais), foi identificada a figura de **ação definição** para avaliar a relação de poder na escola e a ação **acontecimento passado interna e externa** para evocarem ações implementadas para conseguirem os materiais didáticos. Na primeira, identificaram-se modalizações **pragmáticas e apreciativas** e na segunda, modalizações **apreciativas e deôntica**, esta última para enunciar uma obrigação que competia à professora-regente realizar.

A última pesquisa se diferencia das demais pelo contexto de produção do discurso analisado, pelas condições e pela técnica de coleta de dados. Decorrentes disso, também estão em jogo outros fatores. É sobre o relatório de estágio que passamos a tratar.

Qual é o espaço do relatório de estágio na formação inicial do professor de língua portuguesa?

O relatório é ainda muito pouco estudado se considerarmos a valia dele na formação inicial do professor de língua portuguesa. Para responder ao questionamento que lançamos, remetemo-nos às pesquisas realizadas por Leurquin; Botelho (2011) Leurquin (2013) e Botelho (2009; 2011) cuja referência era o relatório de estágio, entregue ao final das disciplinas de estágio (Estágio em Ensino de Leitura, Estágio em ensino de oralidade e escrita, Estágio em Análise linguística e Estágio em língua portuguesa). Os dados foram coletados na UFC e na UFMA, respectivamente. O objetivo desse relatório é apresentar uma interpretação do agir professoral (CICUREL, 2011) na sala de aula de estágio e a descrição das ações realizadas.

Constam nos relatórios das três primeiras disciplinas a descrição e as análises das aulas observadas e constam no relatório de Estágio em língua portuguesa a descrição e as análises das aulas ministradas pelo estagiário. Devido a tais particularidades, os relatórios apresentam certas diferenças. Todavia, o plano geral dos relatórios é o mesmo, pois todos devem apresentar (a) uma capa, onde há as informações sobre o contexto comunicacional envolvendo os agentes (o emissor e o receptor), os papéis representados por cada um no agir comunicativo em jogo (o aluno e o professor), a referência temporal, situando também o espaço físico da comunicação (a data e o local – nome da universidade da qual eles fazem parte) e a disciplina; (b) o plano do texto representado pelo sumário, onde temos os itens tratados no relatório; (c) a introdução, onde temos as informações contextuais gerais sobre o estágio; (d) o desenvolvimento, onde se encontram as descrições e análises das aulas ministradas ou observadas; (e) a conclusão, onde também são apresentadas pistas para reflexões sobre o ensino e aprendizagem de línguas; e (e) a bibliografia seguida de anexos, caso tenha.

O relatório é entendido como um gênero textual, com um propósito comunicacional específico, porque está no contexto de ensino e aprendizagem; é também um objeto de avaliação. Nas pesquisas realizadas por Leurquin (2011; 2013) o foco é o agir professoral descrito e analisado nos relatórios e nos estudos de Botelho, foi constatada a dificuldade de os futuros professores se comunicarem a partir da escrita. Foi questionado pela autora, justamente, pois os referidos professores deveriam atuar no ensino médio.

Para este artigo, selecionamos o relatório entregue ao final da disciplina Estágio em leitura pelas particularidades que vem apresentando. Focalizamos o item desenvolvimento por ser o espaço que o professor em formação utiliza para descrever e analisar aulas por ele observadas. Antes de tratar em especial do questionamento feito, precisamos refletir sobre a aula de leitura nas escolas da educação básica brasileira.

Desde a chegada dos parâmetros curriculares nacionais (doravante PCNs) às escolas ao final da década de 1990, tem havido uma mudança oficializada por esses documentos. De acordo com tais orientações, há três eixos do ensino e aprendizagem de língua materna: leitura, produção e análises linguísticas. Não por acaso, na revisão do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, em 2006, a Unidade de Teoria e Prática de Ensino, responsável

pelos estágios da língua materna nesta instituição, propôs uma mudança nas disciplinas de estágio, já citadas neste artigo, de forma que hoje elas se aliam à proposta dos eixos para o ensino e aprendizagem da língua materna na educação básica, conforme os PCNs.

As reflexões desenvolvidas neste artigo estão relacionadas à disciplina Estágio em ensino de leitura. Vimos que, teoricamente, ela se alia à proposta da educação básica, mas, na realidade, em sala de aula a situação é diferente, conforme mostram as descrições e análises das aulas observadas. A primeira constatação que fazemos é a de há um distanciamento entre a teoria e a prática; os documentos e a sala de aula. Por esse viés de compreensão, o relatório tem um espaço bastante significativo para a formação de professores.

Ele tem origem em uma situação de prática discursiva entre estagiários e professor. Enquanto um espaço de comunicação no processo de formação, ele estabelece a interação entre os envolvidos, pois é através do relatório que os alunos se comunicam com o professor para tratar do agir professoral observado. É através desse gênero textual que temos acesso à sala de aula, usando as lentes do futuro professor de língua materna, tanto através das representações sobre a aula que o próprio estagiário ministrou, quanto através das representações sobre as aulas que ele observou. Enquanto um texto a ser lido e avaliado para nota, ele tanto revela o nível de letramento do estagiário quanto lhe assegura a aprovação na disciplina; enquanto um espaço que propicia uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem da língua materna e sobre a construção de uma política de formação do professor ele não apenas revela posições, impedimentos, como estabelece uma interação para além da sala de aula do estágio, da sala de aula da universidade.

Resultados e discussões

Dos cem relatórios entregues ao final das disciplinas Estágios de observação em leitura e Estágio de língua portuguesa, os cinquenta relatórios da primeira disciplina estão sendo contemplados neste artigo. Os dados foram coletados em 2011-2, 2012-1 e 2013-2. Os temas tratados no desenvolvimento dos relatórios ao descrever as aulas foram o papel do professor no estágio (2%), perfil do aluno (3%), infraestrutura da escola (90%), material didático (5%). Não ficou evidente se esses temas eram indicados pelos professores nas orientações anteriores às observações. Apesar da infraestrutura da escola ter sido o que mais

chamou a atenção dos estagiários, mesmo quando analisavam as aulas não estabeleciam nenhuma relação entre elas e o item observado. As descrições das aulas de leitura seguem um percurso igual: uma leitura silenciosa ou em voz alta, acompanhada de dinâmicas e concluída com uma produção de texto, independente do gênero textual. Ultimamente, surgiu a figura da leitura modelo, quando o professor oraliza o texto, servindo de modelo para a turma, como as aulas de leitura que seguem:

(...) O texto proposto foi A formiga e a pomba. A professora distribuiu textos xerocopiados no qual foi feito um exercício de leitura. Com leitura modelo, feita pela professora. Em seguida, uma leitura coletiva feita pelos alunos. Depois da leitura, ela dividiu os alunos em trio e pediu que novamente fizessem uma leitura e que montassem rapidamente uma peça teatral, dando fala à formiga, à pomba e ao caçador” (RELATÓRIO 35, 2013-2).

Os alunos leram os poemas feitos por eles. Depois que cada um leu o seu poema, o professor fixou os textos na parede da sala de aula nos painéis. Depois, o professor elogiou os trabalhos deles e deu continuidade à aula com uma atividade do livro didático. Os alunos leram o texto e as demais atividades ficaram para a aula seguinte. Como alguns não queriam ler a fábula, a professora deu início à leitura de outro gênero, o poema. (RELATÓRIO 12, 2012-1)

O professor distribuiu algumas fábulas e solicitou então que fizessem inicialmente leitura silenciosa e em seguida que fizessem a leitura paragrafada das fábulas e após explicassem a moral da história, como tinham entendido. (RELATÓRIO 8, 2012-1)

A professora realizou a leitura oral do texto A galinha dos ovos de ouro. Depois realizou uma dinâmica (...) os alunos escutavam uma música. Quando ela parava ele deveria dizer o título de um livro. Depois, ele deveria analisar a capa do livro. Depois ela deu uma ficha de leitura para eles preencherem. Ela fez um sorteio de um livro “O herói de Damião era em uma descoberta de capoeira” de Iza Lotito. Ao finalizar a aula perguntou se os alunos se lembravam da história que ela tinha lido no início da aula. Depois entregou uma atividade para eles fazerem em casa. (RELATÓRIO 11, 2011-2).

Ao observar as cenas de aula de leitura, constatamos pontos

importantes e sobre eles fizemos os seguintes questionamentos: a aula de leitura é uma atividade de oralização do texto? Por que os textos utilizados em aula de leitura sempre são do gênero literário? Após a aula de leitura sempre deve haver a produção, certificação da compreensão? O que é uma aula de leitura? A aula só acontece em sala de literatura? As perguntas são complexas e carecem de maior reflexão sobre elas, sobretudo, quando consideramos a dificuldade de estagiar em turma de língua portuguesa, porque há poucas atividades de leitura em sala de aula. Aqui tentamos sinalizar nossa posição quanto às questões.

Acreditamos que aula de leitura deve contemplar as funções da leitura. Com base nisso, é preciso definir projetos de letramentos que contemplem inclusive práticas de oralização, pois ela pode contribuir muito para o bom desempenho dos alunos em situações diversas do seu cotidiano. Ela só não pode acontecer sem função dentro da aprendizagem de uma língua viva.

No tocante ao ensino de línguas com base em gêneros textuais, está muito evidente que devemos investir nessa posição. É importante, inclusive, necessário diversificar os gêneros textuais em sala de aula pois são diversas as práticas discursivas das quais participam os alunos no seu cotidiano. Todavia, precisamos estar atentos para a hierarquia necessária no processo de aprendizagem da língua materna. Essa hierarquia está relacionada à complexidade do gênero em todos os seus aspectos. Portanto, ensinar com base apenas no texto literário, apesar de esse gênero ter um papel fundamental na construção dos repertórios dos alunos, não deve ser uma boa estratégia, pois corremos o risco de minimizar o processo dinâmico e complexo do ensino de uma língua.

A leitura e a produção são duas atividades que se completam, mas que possuem suas especificidades. Há muito o que se ensinar durante uma aula de leitura, há muitos caminhos a traçar. Não é necessário solicitar uma produção escrita para certificar a compreensão do texto lido. Ora uma aula de leitura é um momento de encontro do leitor com o texto, a depender da estratégia escolhida, dos objetivos traçados. Na escola, é preciso investir mais na leitura por prazer e/ou pelo prazer. Pelo prazer de aprender, pelo prazer de degustar sentimentos e emoções do texto literário. Pelo prazer que alimenta a curiosidade de saber, de aprender a se posicionar diante das coisas que lê. No estágio, a leitura além de tudo isso, deve também ser vista como objeto de estudo. Por isso, a aula não pode acontecer apenas em sala de literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar as pesquisas realizadas, nós ratificamos nossas crenças: o estágio é de fato um momento particularmente importante para a formação do professor de língua materna e as disciplinas de estágio materializam essa importância em seu momento de realização. Antes mesmo de entrar na sala de aula, o professor em formação parece ter consciência disso e, provavelmente, por ter essa consciência ao ser questionado sobre suas representações demonstra desânimo, insatisfação. Esse desânimo pode ser visto também no segundo momento, quando o professor já está em sala de aula, ao falar sobre os impedimentos, conflitos e intenções. Ao terminar o estágio, o futuro professor descreve e analisa suas observações. Nesse momento, outro fator igualmente importante se sobressai: a aula de leitura.

Nesse ínterim, ele se depara com uma realidade estupenda: não existe uma aula de leitura na sala de aula de língua portuguesa, como é denominada pelos professores. É quando as cortinas dão lugar à realidade da sala de aula. Está muito evidente que esse modelo de aula de leitura que vem acontecendo em nossas salas de aula está distante de ser o que queremos, do que necessitamos para formar um aluno leitor crítico. Por fim, vimos que o relatório entregue ao final do estágio de leitura nos revela a necessidade de refletirmos o nível de letramento do futuro professor e sobre a sala de aula da educação básica, pois não basta assegurar uma mudança somente nos documentos oficiais.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, P.F.R. **Cenas do estágio curricular supervisionado:**

descrição, interpretação e análise discursivo-enunciativas de práticas dos professores em formação. Tese de Doutorado em Linguística. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2013.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano:** os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p.121-160.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2007.

BOTELHO, J.L. **A organização textual de relatórios escritos por professores de língua portuguesa em formal inicial**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos**: desenvolvimentais da interpretação da atividade. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

CICUREL, F. **Les interactions dans l'enseignement des langues**: agir professoral et pratiques de classe. Paris: Didier, 2011.

GURGEL, M. C. **Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de Regência**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. 206 f.

LENOIR Y; VANHULLE, S. Étudier la pratique enseignante dans sa complexité In: A. HASNI Y.LENOIR; J. LEBEAUME. **La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire**. Québec: Presses de l'Université de Québec, 2006, p. 193-245.

LEURQUIN, E.V.L.F. Que dizem os professores sobre seu agir professoral? In **Ensino e aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada**, São Paulo: Pontes, 2013.

LEURQUIN e BOTELHO. Nível de letramento de professores de língua portuguesa em formação e situação de interação através do gênero acadêmico relatório de estágio. In: LEURQUIN; BEZERRA; SOARES (orgs). **Gênero Ensino e Formação de professores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

VAN DIJK, T. **Ideología**: una aproximación multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa Editorial, 2009.

O MARANHÊS DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS

Veraluce da Silva Lima¹

INTRODUÇÃO

Nós nos reconhecemos humanos pela língua. Ao nos expressarmos por meio da linguagem, nas suas manifestações, nos mais diversos lugares, entendendo-se lugar como “uma condição ontológica, indicando a posição que o homem ocupa no mundo” (ESPÓSITO, 1993, p. 39), revelamos nossa humanidade e nosso pertencimento a uma comunidade de fala. Assim, estudar a língua sem relacioná-la com a sociedade e a cultura em que o usuário da língua está inserido significa ignorar a própria existência humana. Nos estudos linguísticos que estamos a desenvolver, os primeiros resultados encontrados revelam que a língua falada por uma comunidade pode ser representada na escrita digital. Esse fato pode contribuir para a preservação de variedades presentes em uma língua e pode revelar a identidade de um povo.

Tomando como exemplo a língua falada pelo maranhense - o “maranhês”, podemos afirmar que, como uma variedade linguística regional, essa língua tem sido representada na escrita das redes sociais digitais, não “como algo exótico, diferente ou ‘errado’, em alguns casos, mas como parte do todo que constitui nossa língua” (ARAGÃO, 1999, p.53). Ressaltamos que “redes sociais digitais”, neste trabalho, estão sendo entendidas sob dois aspectos: pela sua estrutura e morfologia, ou seja, como um conjunto de nós interconectados, e pela sua organização social enquanto espaço de interatividade e de construção de relações

¹ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras-PGLetras, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: veraluce_ls@hotmail.com

sociais, afetivas e de troca de informações.

A pesquisa que realizamos sobre o “maranhês” como uma variação linguística da rede social *Facebook* foi desenvolvida em dois momentos. Neste Capítulo, apresentamos os resultados do primeiro momento da referida pesquisa, que teve como objetivo “investigar as lexias dialetais empregadas pelos usuários da rede social *Facebook*, identificando aquelas que contribuem para a construção da identidade do povo maranhense”. O *locus* da pesquisa foi a *Fanpage* “*Indiretas Ludovicenses*”, uma página do *Facebook* que registra expressões caracterizadoras do falar maranhense.

Como metodologia de trabalho, valemo-nos da pesquisa qualitativa, por considerarmos que esse tipo de pesquisa trabalha com um conjunto de fenômenos humanos vividos socialmente, tendo como conceito central da investigação o significado (MINAYO, 2009). Como instrumento de coleta de dados, construímos um *corpus*, entendido como “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, conforme certa arbitrariedade (inevitável) em torno da qual ele vai trabalhar” (BARTHES, 1992, p.104). O *corpus* construído contém 59 (cinquenta e nove) imagens, capturadas da *Fanpage* “*Indiretas Ludovicenses*”, considerando que essa *Fanpage*, conforme já explicitado anteriormente, é uma página do *Facebook* que abriga manifestações culturais específicas do maranhense, fazendo, inclusive, o registro da língua falada no Estado.

Para os primeiros resultados, selecionamos 15 imagens do *corpus* que construímos, escolhendo aquelas que continham destacado apenas 1 termo. Foram catalogados 15 termos que nomeamos de *lexias dialetais*, por entendermos “lexia” como uma unidade significativa do léxico de uma língua, ou seja, a palavra fora da frase, com significado social (BIDERMAN, 2001) e “dialetal” significando a variação regional maranhense.

Entendemos que os resultados encontrados podem contribuir para a preservação de uma das variedades regionais do português do Brasil, pois, ao estudarmos as unidades lexicais e suas relações em contextos da língua falada por um grupo socio-linguístico-cultural, estamos desvelando a língua falada por esse grupo, mesmo em sua modalidade escrita, como foi o caso deste trabalho.

A ESCRITA DIGITAL COMO REPRESENTAÇÃO DA LÍNGUA FALADA

Marcuschi (2007) afirma que a história da humanidade, com a

internet, passou a ser um retorno, em espiral, às origens da oralidade, isto é, um (re)encontro entre as sociedades orais e a sociedade eletrônica digital. Com base na afirmação de Marcuschi (2007), podemos afirmar que a internet tem permitido novas formas de utilização de códigos já existentes; tem permitido, inclusive, maior velocidade de transmissão de mensagens entre interlocutores distantes no espaço. Ela abriga “a maior fonte de linguagem cotidiana e espontânea, uma vez que seus milhões de páginas superam, em muito, o número total de palavras de quaisquer bancos textuais” (XATARA; PASTORE; SUCCI, 2006, p.271).

A Internet também tem promovido “a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura, [...] personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos” (CASTELLS, 2005, p. 40). Ela, também, tem se tornado um espaço em que o homem, ao interagir com-os-outros no contexto em que se insere, integra-se em novas comunidades, cria novos significados num espaço muito mais alargado, desenvolve novas identidades (PONTE apud RAMOS; CARVALHO; FESTAS, 2003, p. 213). Isto porque “As comunidades virtuais parecem ser um excelente meio, entre centenas de outros, para socializar, quer suas finalidades sejam lúdicas, econômicas ou intelectuais, quer seus centros de interesse sejam sérios, frívolos ou escandalosos” (LÉVY, 1999, p. 132).

Essas comunidades têm utilizado as redes sociais digitais como um significativo meio de produção de linguagem. Dentre essas redes, destacamos o *Facebook*, um ambiente virtual de comunicação que funciona por meio de perfis e comunidades, permitindo a agregação de pessoas ligadas ao real, ou ligadas potencialmente por algo específico, como amizade, estudos acadêmicos, interesses comuns, dentre outros. Nessa rede social, podemos compartilhar informações, notícias, fotos, expor um estado de espírito, um pensamento e muitas outras ações, podemos, inclusive, nos apresentar “como somos de verdade, com o próprio nome e sobrenome e com o perfil real” (SPADORO, 2013, p.96).

No *Facebook*, as empresas ou quaisquer outras organizações com ou sem fins lucrativos podem interagir com seus clientes, o que pode ser feito por meio de uma página disponibilizada no próprio *Facebook* – a *Fanpage*. Essa página tem sido utilizada pelas mais diferentes comunidades que desejam interagir por meio de redes sociais. Uma dessas *Fanpages* é a “*Indiretas Ludovicenses*” que traz registrada a variação regional maranhense, revelada pelo uso de expressões típicas do falar do povo desse lugar. Essas expressões podem ser consideradas como “um

espaço privilegiado do processo de produção, acumulação, reiteração, transformação dos sistemas de valores, visão de mundo, ideologia e práticas sociais e culturais de um grupo humano.” (RAMOS, 2006, p.27).

A *Fanpage “Indiretas Ludovicenses”* tem se constituído uma maneira de apropriação individual do ciberespaço, “como forma permanente de construção de si, dentro do foco da pós-modernidade” (RECUERO, 2011, p.26). A identidade do usuário dessa *Fanpage* tem sido construída por meio de uma linguagem que, segundo Heidegger (1991, p.18), “é a casa do ser, pois o homem habitando-a, existe”. Essa língua\linguagem revela em palavras a existência do ser do maranhense, de sua essência. Quando o usuário da língua ativa as palavras armazenadas em seu pensamento, pode produzir e compreender a língua que fala em seu dia a dia. Essas palavras “são a ‘representação linguística’ das categorias cognitivas que construímos e armazenamos, as quais no dizer de Castilho (2010:109) funcionam como ‘matrizes cognitivas’” (ANTUNES, 2012, p.28), uma vez que estão presentes na memória de cada falante. Elas constituem um dos componentes da língua, o léxico,

saber partilhado que existe na consciência dos falantes de uma língua [...] representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e costumes de uma comunidade, como também as inovações tecnológicas, transformações socioeconômicas e políticas ocorridas numa sociedade. [...] Desse modo, o universo lexical de um grupo sintetiza a sua maneira de ver a realidade e a forma como seus membros estruturam o mundo que os rodeia e designam as diferentes esferas do conhecimento. Assim, na medida em que o léxico recorta realidades do mundo, define, também, fatos de cultura. (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001, p.9).

Como um recurso de expressão e interação social, o léxico é empregado pelo falante para expressar tanto suas ideias, quanto as de sua geração e de sua comunidade, valendo-se da língua. Nesse sentido, esse falante usa a língua “como retrato de seu tempo, atuando, inclusive, como agente modificador e imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara” (SÁ, 2011, p.245). Esse fato nos leva a afirmar que o léxico de uma língua manifesta a identidade cultural de seus falantes. É o que acontece com o léxico da Língua Portuguesa,

nossa língua materna.

Quando nos comunicamos, as escolhas lexicais que fazemos se “constituem ‘pistas’ claras de nosso pertencimento aos grupos onde tecemos nossa identidade” (ANTUNES, 2012, p.46) e identificam a variação dialetal em que nos expressamos. No caso do Brasil, temos os vários falares que caracterizam cada rincão de um país continental, o que nos leva a reconhecer a existência dos falares amazônico, nordestino, baiano, fluminense, mineiro, sulino, maranhense, dentre outros.

No corpus que construímos com as imagens capturadas da *Fanpage “Indiretas Ludovicenses”*, foram encontradas expressões que são empregadas na fala descontraída do povo maranhense. Dentre elas, podemos destacar **avuraçada**, **caguêta**², **danisca**, **empiriquitada**, **estribada**, **gazeia**, **rudiando**, dentre outras expressões que “remetem ao conhecimento que o homem constrói em sua experiência social com grupos e culturas de que participa” (ANTUNES, 2012, p.28).

Estes poucos exemplos servem para demonstrar que a língua, por meio de seu léxico, revela que “língua, sociedade e cultura são indissociáveis, interagem continuamente, constituem, na verdade, um único processo complexo [...]” (BARBOSA, 1981, p.158). Nesse processo, os sistemas de valores e as práticas socioculturais de um povo se refletem no léxico. É o que podemos comprovar com o *corpus* que construímos com as imagens capturadas da *Fanpage “Indiretas Ludovicenses”*. Esse espaço digital tem sido usado para registrar a língua falada pelo maranhense como um legado cultural que revela a identidade desse povo.

Hall (2011) destaca três concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. Apesar de estarmos situados na pós-modernidade, com o sujeito assumindo identidades diferentes, em diferentes momentos, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas, destacamos a concepção de identidade do sujeito sociológico, por considerarmos que essa concepção atende aos objetivos do trabalho. Nessa concepção, a identidade é formada na interação entre o sujeito e a sociedade, pois ela preenche o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público. Ela “estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2011, p.12).

² A palavra “caguêta” deve ser escrita sem acento circunflexo e é pronunciada como da seguinte forma: ca-gu-ê-ta, pois é uma palavra polissílaba. (Notas da autora)

Com essa compreensão, podemos afirmar que a identidade maranhense se revela no léxico empregado pelo usuário da língua na *Fanpage “Indiretas Ludovicenses”*. Isto porque as palavras se apresentam com cor, cheiro e gosto da terra (ANTUNES, 2012) maranhense, pois nomeiam situações, operações, atividades, o dia a dia do povo dessa terra, o que contribui para que a língua falada no Brasil se revele multifacetada pelos diversos falares que identificam o povo brasileiro como resultado de uma cultura construída pelo próprio povo. O léxico dessa língua, conseqüentemente, se revela nesses falares, e “pode ser visto como uma espécie de ‘memória’ representativa das matrizes cognitivas construídas [...] uma memória dinâmica, em movimento constante, que vai se reformulando passo a passo” (ANTUNES, 2012, p. 28).

A ESCRITA DIGITAL COM O GOSTO DA FALA MARANHENSE

Para realizarmos a investigação sobre as lexias que caracterizam o falar maranhense, na escrita digital, elegemos como *locus* da pesquisa a *Fanpage “Indiretas Ludovicenses”*, uma página do *Facebook* que abriga manifestações culturais específicas do povo maranhense, conforme já referido anteriormente.

Essa *Fanpage* é identificada no *Facebook* conforme a Figura 1, registrada a seguir:



Fig. 1: Logomarca da *Fanpage*
Fonte: <https://pt-br.facebook.com>

Capturamos imagens postadas na página dessa *Fanpage*, construímos um *corpus* para análise e procuramos identificar as expressões que contribuem para o registro do léxico da língua falada pelo maranhense. Esse *corpus*, atualmente, está composto por 59 (cinquenta e nove) imagens (LIMA, 2014) que se caracterizam da seguinte forma:

são coloridas, identificadas com a logomarca da *Fanpage* colocada numa das extremidades da figura e trazem uma frase iniciada pela expressão “Gente que”, com destaque na palavra (Figura 2) ou na combinação estável de unidades léxicas (Figura 3).

Na Figura 2, a frase que se destaca traz a palavra “nigrinhagem” também em destaque. Há a imagem de uma boca e outra frase, com menos relevância, escrita com todas as letras maiúsculas: “MINHA COLEGA, TU NEM SABE MERMÃÃÃ!!!”, conforme podemos comprovar a seguir:



Fig. 2: Imagem com palavra destacada

Fonte: <https://pt-br.facebook.com>

Na Figura 3, a frase que se destaca traz duas combinações de unidades léxicas (Figura 3) em relevo: “sai de boca” e “não é batom”. Há uma outra frase, com menos relevância: **Ti sai de boca mia colega que tu não é batom!** Senão vejamos:



Fig. 3: Imagem com fraseologia

Fonte: <https://pt-br.facebook.com>

Tanto a palavra quanto a combinação de unidades léxicas - a fraseologia - estão registradas na forma como são faladas, não na ortografia padrão, e funcionam como “instrumentos de conduta, aptos para serem aplicados no dia a dia. São formas de conhecimento da história, do pensamento social no decorrer dos séculos e, portanto, portadoras das vivências de uma ou mais gerações.” (ALVAREZ; UNTERNBÄUMEN, 2011, p.8). Podemos assim afirmar que são típicas do léxico da variedade regional maranhense; são, portanto, reveladoras da identidade desse povo.

No *corpus* construído como instrumento de coleta de dados, encontram-se imagens capturadas da *Fanpage* “Indiretas Ludovicenses” com as características presentes nas Figuras 2 e 3. Para este trabalho, das 59 (cinquenta e nove) imagens, selecionamos apenas 15 (quinze) imagens, utilizando como critério de seleção aquelas que continham apenas 01 palavra destacada na frase iniciada por “Gente que”, conforme a Figura 2.

Na análise, damos destaque às expressões encontradas nas referidas imagens acompanhadas de seus significados e grafadas de acordo como foram registradas na imagem. Construímos um Quadro que o denominamos de “Quadro das Lexias Faladas pelo Maranhense” e

nele destacamos o conteúdo extraído da imagem, as lexias e o significado de cada lexia. Para determinarmos os significados de cada expressão, utilizamos as seguintes obras de referência: BORBA, Francisco S. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002; HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário do Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001; VIEIRA FILHO, Domingos. *A linguagem popular do Maranhão*. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica Editora LTDA, 1979. Também utilizamos o *Pequeno glossário popular do Maranhão*, de José Raimundo Gonçalves (2002), o *Pequeno dicionário de termos e expressões populares maranhenses*, de José Ribamar Martins (2008) e as informações disponibilizadas na Internet, considerando que nem todas as expressões estavam registradas nas obras de referência selecionadas para consulta dos significados.

Quadro das Lexias Faladas pelo Maranhense

CONTEÚDO EXTRAÍDO DA IMAGEM	LEXIAS DESTACADAS	SIGNIFICADO
Gente que tem aquele amigo AFOBADO	AFOBADO	Apressado; atrapalhado; perturbado (BORBA, 2002, p.39)
Gente que fica ARRILIADA Variação: arrelhada	ARRILIADA	Que está zangado; aborrecido; amigo de rixas; brigão (HOUAISS, 2001, p.300)
Gente que fica CABRÊRA Variação: cabreira	CABRÊRA	Desconfiado; aquele que revela desconfiança (BORBA, 2002, p.250)
Gente que tem aquele amigo CARUDO	CARUDO	Desavergonhado (GONÇALVES, 2002, p.15). Também pode significar “Pessoa que entra em qualquer lugar ou situação sem ser convidado ou que se intromete em assunto alheio”. (Disponível em: http://www.dicionarioinformal.com.br)
Gente que é sempre a CASQUÊRA Var. casqueira	CASQUÊRA	Provocadora; que briga pela menor coisa (VIEIRA FILHO, 1979, p.38)

Gente que é COIRENTA	COIRENTA	Pessoa que tem COIRA – peso; cafifa; urucubaca (VIEIRA FILHO, 1979, p.43)
Gente que EMBUCHA	EMBUCHA	Verbo embuchar- encher o bucho; fartar; saciar (BORBA, 2002, p.546)
Gente que gosta de INCARNÁ (Variação: encarnar)	INCARNÁ	Assumir o papel; representar; corporificar; enraizar-se; personificar-se (BORBA, 2002, p.659)
Gente que fica INJURIADA	INJURIADA	Que sofreu injúria; insultada (BORBA, 2002, p.878). Também pode significar “zangada”, “chateada” (Notas da autora do texto).
Gente que fica INTERTIDA (Variação: entretida)	INTERTIDA	Distraída; absorta (BORBA, 2002, p.581)
Gente que anda por aí “ISMERILANDO” (Variação: esmerilhando)	“ISMERILANDO”	Verbo esmerilhar – vasculhar; arrumar com esmero; aperfeiçoar; exercitar (BORBA, 2002, p.786)
Gente que tem aquele vizinho MAROCA	MAROCA	Fofoqueira comum que fica nas janelas das casas (Disponível em: http://www.dicionarioinformal.com.br)
Gente que gosta de uma NIGRINHAGEM	NIGRINHAGEM	Safadeza; prática de atos impudentes (VIEIRA FILHO, 1979, p.72)
Gente que mora em bairro REMOSO	REMOSO	Mau gênio, genioso, brigão, rabugem, neurastenia (Disponível em: http://www.dicionarioinformal.com.br) Também pode significar “alimento que desencadeia infecções no organismo”. (MARTINS, 2008, p.166)
Gente que tem aquele amigo SUVINA (Variação: sovina)	SUVINA	Seguro nos gastos; avaro (HOUAISS, 2001, p.2615)

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Pelo exposto, podemos afirmar que o quadro contendo as expressões, extraídas das imagens capturadas da *Fanpage “Indiretas Ludovicenses”*, revela a variedade linguística falada pelo maranhense, no seu dia a dia. Essa variedade pertence à linguagem coloquial do Maranhão, o que contribui para a construção da identidade dos falantes desse Estado brasileiro. Nas redes sociais, essas expressões ainda se apresentam produtivas e seu registro tem contribuído de forma significativa para a propagação de mais uma variedade da língua falada no Brasil, uma vez que essas expressões carregam valores históricos e socioculturais da comunidade maranhense.

Muitas dessas expressões já estão registradas nos dicionários, “com as honras de cidadania na língua portuguesa do Brasil” (VIEIRA FILHO, 1979, p.9); outras, mesmo sem possuir registro em dicionários, ainda se acham integradas no linguajar do povo desse pedaço do Nordeste brasileiro. Esse fato nos leva a afirmar que, nas redes sociais digitais, a língua tem se firmado, ao mesmo tempo, como parte integrante, produto e veículo da cultura, aqui entendida como “um conjunto socialmente herdado de práticas e crenças que determinam a trama das nossas vidas” (SAPIR, 1990, p. 165). O indivíduo, para interagir com o mundo, vale-se do sistema das significações disponíveis, representado pela língua, pelo conjunto dos escritos e da cultura de que é herdeiro.

Temos percebido, no entanto, que algumas dessas expressões têm sofrido o processo de deslexicalização que, segundo Castilho (2010), consiste na desativação lexical, ou seja, na morte das palavras. Das expressões descritas no “Quadro das Lexias Faladas pelo Maranhense” que estão a sofrer o processo de deslexicalização, podemos citar as seguintes: *cabrêra* (cabreira), *carudo*, *casquêra* (casqueira) e *coirenta*.

Esse processo ocorre nas línguas vivas, como é o caso do português, uma vez que

Há palavras que entram na moda, isto é, tornam-se por um tempo usuais na linguagem coloquial e depois de certo tempo são arquivadas, inconscientemente, porque cessaram de ter influência ou aceitação costumeira no meio à ideia ou ao corpo de ideias que elas representavam e definiam. (VIEIRA FILHO, 1979, p.9).

Ou seja, são causas extrínsecas decorrentes da evolução das instituições e dos costumes ou do progresso material da sociedade que possibilitam o processo de deslexicalização. Outras vezes, esse

processo ocorre por causas intrínsecas provenientes do próprio sistema linguístico. Dentre essas causas, podemos citar a degradação de sentido, como é o caso de *parir*, hoje *dar à luz*; a especialização semântica (*físico*, hoje *médico*), a sinonímia (*asinha*, hoje *depressa*) e a homonímia (*cá*, antes *porque* e *cá*, hoje *aqui*). (CARDOSO; CUNHA, s.d.).

Embora a pesquisa revele o processo de deslexicalização de algumas lexis pertencentes ao léxico da variedade linguística maranhense, é possível afirmar que as palavras empregadas pelos usuários da *Fanpage* “*Indiretas Ludovicenses*” demonstram a tomada de posição do maranhense no mundo, por meio de uma variação linguística adequada às condições de uma situação concreta de interação homem\mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem é um ser temporal; sua existencialidade é um tempo vivido numa determinação consciente e efetiva de sua própria existência. Como a língua faz parte do homem, ela também é temporal, estando sujeita, portanto, às facticidades do próprio espaço/tempo, entendido como o horizonte de possibilidades de ser. É nesse contexto que se insere o falar maranhense. Como uma das variações da língua, esse falar se evidencia nas escolhas lexicais que o falante realiza, por meio dos vocábulos, expressões e construções típicas do espaço que habita. Nesse sentido, o movimento do léxico dessa variação nas redes sociais está vinculado às experiências socioculturais que caracterizam os habitantes do estado do Maranhão. O que aparece é confirmado e conservado em sua manifestação mediante a linguagem.

Neste trabalho, nosso propósito fundamental foi o de apontar a representação da língua falada por uma comunidade, nas redes sociais da web, como uma marca identitária de seus falantes. Consideramos ser o tema de grande importância para a descrição e análise do português do Brasil, na medida em que traz à tona o léxico de uma variedade linguística nordestina que, muitas vezes, tem sido utilizada “em novelas e programas humorísticos da televisão, com sentido conotativo e pejorativo” (ARAGÃO, 1999, p.54).

O tema também pode contribuir para o fortalecimento da Linguística da Internet, no que se refere à abordagem teórica e descritiva da variação linguística evidenciada na escrita digital, em face do desafio oferecido pela Internet, a qual opera como plataforma de auxílio ao funcionamento de redes sociais virtuais. Procuramos, assim, lançar

algumas inquietações que temos com relação à escrita nas redes sociais como espaços de construção de identidades.

Ressaltamos que o referido tema não se esgota neste trabalho, até porque a pesquisa continua. No segundo momento da pesquisa, estamos comparando os dados coletados e compilados com os dados da pesquisa in loco realizada pelos investigadores do Atlas Linguístico do Maranhão – ALiMA. O objetivo é averiguar se as expressões reveladas no primeiro momento da pesquisa, sobre o léxico da variedade linguística falada pelo maranhense, constam do banco de dados do ALiMA.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M^a Luisa Ortiz; UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva. **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BARBOSA, Maria Aparecida. **Léxico, produção e criatividade**: processos do neologismo. São Paulo: Global, 1981.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cortez, 1992.

BIDERMAN, M^a Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia (Org.). Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

BORBA, Francisco S. **Dicionário de usos do português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

CARDOSO, Wilton; CUNHA, Celso. **Português através de textos**: estilística e gramática histórica. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, s.d.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

GONÇALVES, José Raimundo. **Pequeno glossário popular do Maranhão**. São Luís: Lithograf, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo**. São Paulo: Moraes, 1991.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário do Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2006.

LUSTOSA, Leandro. **O que é uma fanpage**. Disponível em:

<<http://www.aldabra.com.br/artigo/redes-sociais/o-que-e-uma-fanpage>>. Acesso em: 02 maio 2015.

MARTINS, José Ribamar. **Pequeno dicionário de termos e expressões populares maranhenses**. Brasília, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia** (Org.). Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

SÁ, Edmilson José de. **O léxico na região nordeste: questões diatópicas**. Disponível em: www.revel.inf.br/files/artigos/revel_17_o_lexico_na_regiao_nordeste.pdf. Acesso em: 23 out. 2015.

SAPIR, Edward. **A linguagem** : introdução ao estudo da fala. Trad. J. Mattoso Câmara Jr. São Paulo : Perspectiva, 1990.

RAMOS, José Luís Pires; CARVALHO, José Luís; FESTAS, Marinela. Na rota do cabo: desafios e percursos em tecnologia educativa. In: NETO, António et al (Orgs.). **Didáticas e metodologias da educação: percursos e desafios**. Departamento de Pedagogia e Educação. Universidade de Évora. Vol.I. Braga: Lusografe, 2003.

RAMOS, Conceição de Maria de Araujo. Variações lexicais no atlas linguístico do Maranhão: São Luís e Santa Luzia. In: RAMOS, Conceição de Maria de Araujo et al (Org.). **A diversidade do português falado no Maranhão: o atlas linguístico do Maranhão em foco**. São Luís: EdUFMA, 2006.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

LIMA, Veraluce da Silva. **Projeto de pesquisa “A escrita em redes sociais da Web – um contributo para uma melhor compreensão da língua em uso”**. São Luís, 2014.

VIEIRA FILHO, Domingos. **A linguagem popular do Maranhão**. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica Editora LTDA, 1979.

XATARA, Cláudia Maria; PASTORE, Paula C. Falcão; SUCCI, Thais Marini. A web como base de dados textuais. In: MARTINS, Evandro Silva; CANO, Waldenice Moreira; MORAES FILHO, Waldenor Barros (Org.). **Léxico e morfofonologia: perspectivas e análises**. Uberlândia: EDUFU, 2006.

DO STATUS DA LÍNGUA ÀS RELAÇÕES DE PODER: OS SENTIDOS DO DISCURSO DAS ESCOLAS BILÍNGUES

Wallysson Rodrigo Silva dos Santos¹
Marize Barros Rocha Aranha²

INTRODUÇÃO

A intervenção dos sujeitos numa língua ou em situações linguísticas é uma atividade inevitável, ou seja, línguas e sua relação com o social estão intimamente ligadas por ideologias de determinados povos sobre outros. A abrangência que uma língua e cultura podem assumir sobre a outra é determinada pela valia que possuem no mundo e de quais maneiras elas atingem diretamente a vida dos sujeitos em aspectos distintos, logo a valorização e, a consequente determinação do *status* de uma língua é gerada por forças detentoras do poder, quer seja no campo político, econômico, cultural ou linguístico.

Difundida em vários campos da sociedade e com a consequente abrangência do fenômeno da globalização, a língua inglesa está cada vez mais presente no cotidiano dos sujeitos, como na mídia, música, cinema e outros, estreitando a distância entre os povos. Esse estreitamento de

¹ Discente no Programa de Pós-Graduação em Letras – PG Letras / Mestrado da UFMA.

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-SP). Professora Adjunta IV do Departamento de Letras da UFMA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMA e professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da UFMA.

laços marca uma relação entre língua e poder, ou seja, uma busca em entender de fato como este domínio é concebido.

Com foco no caráter hegemônico da língua inglesa construído pela história, mídia até o mundo moderno, o presente trabalho analisa os discursos de escolas bilíngues (português/inglês) particulares pertencentes à Organização das Escolas Bilíngues (OEBI), no que tange ao status e hegemonia sem fronteiras que esta língua assume nos dias de hoje. Nosso objetivo neste trabalho é analisar os discursos desta categoria de escolas, bem como os efeitos de sentido, verificando as regularidades e heterogeneidades que se estabelecem.

Como embasamento teórico, seguimos na ótica da Análise Crítica do Discurso (ACD), de Fairclough (2008), além dos estudos relacionados ao bilinguismo no Brasil seguido pelas autoras Melo (2011), Moura (2008) e Cavalcanti (1999) e também da hegemonia da língua inglesa de Rajagopalan (2003) e Crystal (2004).

O nosso principal intuito é colaborar para o aprofundamento de pesquisas e discussões acerca das ideologias construídas sob o status da língua inglesa em diferentes esferas, em especial na educação bilíngue.

HEGEMONIA, MÍDIA E HISTÓRIA: A LÍNGUA QUE SE FAZ GLOBAL

O que torna uma língua hegemônica na esfera global? Por que uma língua alcança determinado status na maioria dos países? Ora, é imprescindível no século em que vivemos não considerarmos a aproximação e o contato entre línguas nos diferentes espaços que os sujeitos ocupam, ou seja, na sua vida social num todo. “Essa nova relação entre pessoas das diferentes regiões e do mundo, das mais variadas etnias e línguas, de histórias e tradições diferentes, se deu como consequência imediata no rompimento das barreiras [...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p.57). Como consequência, essa proximidade, em virtude da globalização e dos avanços tecnológicos, possibilitou que a língua inglesa em especial, assumisse, além da hegemonia econômica, uma hegemonia linguística e cultural em diversos países nos quais não é tida como língua materna.

A constatação dessa hegemonia, segundo Crystal (2004), é determinada pelo número de falantes e/ou usuários desta língua no mundo, quer sejam falantes nativos ou aprendizes dessa língua como língua estrangeira. No entanto, não só a totalidade de falantes garante essa hegemonia, mas o uso da língua por instituições possuidoras do

poder, como é o caso do governo, órgãos jurídicos, a mídia e também os sistemas educacionais. Segundo Crystal (2004), “uma língua se torna mundial apenas por uma razão - o poder das pessoas que a falam. Mas poder representa coisas diferentes: pode significar poder político, militar, tecnológico, econômico e cultural” (CRYSTAL, 2004, p. 23)

Cada setor onde o poder está instituído colaborou, de modo significativo, para que a língua inglesa em pleno século XXI assumisse uma hegemonia especulada há 200 anos, e dentre esses poderes, vale destacar como o poder cultural, que por meio das influências norte-americanas permeou os diversos setores sociais, como = música, cinema, literatura, tecnologia e principalmente na educação.

Num mundo pós-moderno no qual somos bombardeados de informações de todos os tipos e categorias, a facilidade em obter informações em tempo real fez com que a identidade do sujeito se tornasse cada vez mais instável devida a invasão de informações que muitas das vezes trazem influências estrangeiras.

Influências advindas dessas informações refletem claramente numa crise de identidade linguística dos sujeitos, que por sua vez constroem-se discursivamente pela influência do outro, do estranho e das ideologias encontradas nos discursos. Norman Fairclough, em seu livro *Discurso e Mudança Social* (2008) nos apresenta diferentes definições de hegemonia, no entanto, me atenho a uma delas diante do que viemos propor aqui.

“hegemonia é liderança tanto quanto na dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade [...]. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios.” (FAIRCLOUGH, 2008, p.122)

Metaforicamente, podemos situar a língua inglesa como uma grande mansão sustentada por diversos pilares, estes correspondentes às diversas instâncias de poderes construídos discursivamente, pois “o discurso é o lugar onde o poder se exerce”. (CORACINI, 2007, p. 17). Essa mansão, neste caso, mantém-se firme em decorrência da sustentação dos pilares em sua volta, mantendo sua total estrutura em coerência.

Observando este pensamento, a hegemonia se caracteriza por impor regras e convenções por meio de ideologias veiculadas em diferentes campos, porém alguns com mais evidência, como é o caso

da mídia por intermédio dos discursos lá encontrados, quer sejam eles textuais ou simplesmente simbólicos.

Pensando a mídia como prática discursiva, produto de linguagem e processo histórico, para poder apreender o seu funcionamento é necessário analisar a circulação dos enunciados, as posições de sujeito aí assinaladas, as materialidades que dão corpo aos sentidos e as articulações que esses enunciados estabelecem com a história e a memória. (GREGOLIN, 2007, p.13)

A mídia e a circulação dos discursos produzidos por ela carregam consigo diferentes efeitos de sentido e conseqüentemente dispositivos de poder sintetizados por ideologias confirmadas pelos sujeitos. A língua inglesa e sua crescente expansão é resultado dessa circulação de enunciados propostos por essa instância midiática. Para Gregolin (2007), “[...] na sociedade contemporânea, a mídia é o principal dispositivo discursivo por meio do qual é construída uma “história do presente” como um acontecimento que tensiona a memória e o esquecimento.”

Apesar de nos encontrarmos mais concatenados com o outro à medida que a distância entre povos, língua e cultura diminuem, caracterizando um perfil de mundo multilíngue, a língua inglesa ainda persiste em assumir um estatuto global, uma língua de referência mundial, embora esta ideia não seja aceita em unanimidade por todos os estudiosos desta língua.

“O que favoreceu o inglês foi o extraordinário sucesso dos povos de língua inglesa no plano da economia e das relações de poder” (BRETON, 2005, p. 18) como constatamos na própria história, em que a Inglaterra saiu vitoriosa dos embates com a Europa Ocidental, resultando na ascensão daquele que falava inglês, que tinha o domínio desta língua e que naquele momento recebia prestígio. Diante deste fato, a Inglaterra passou a deter recebido prestígio devido não só a superioridade política, econômica e social, mas também ao linguístico, e logo após prestígio literário em comparação as produções de outros povos.

De acordo do David Crystal, outro fator que contribuiu para expansão da língua inglesa no mundo foi a criação de grandes impérios econômicos nos Estados Unidos, impulsionando o sistema bancário internacional em Londres e Nova Iorque.

Desde o seu percurso histórico, utilizada como instrumento de introdução de sua cultura e código linguístico em diferentes países, a

língua inglesa reflete o modo de ser americano em frente às relações de poder imanentes às instituições. Além de ser compreendida numa ótica de benefícios, como a inserção no mundo moderno e garantia de mercado de trabalho, a língua funciona como objeto de sustentação de poder de diferentes esferas, concentrando ideologias que a ascende com intensidade.

Na época da globalização do mundo, quando se intensificam e generalizam as relações, os processo e as estruturas do capitalismo, o inglês com o qual se fala, escreve e pensa adquire novos significados transforma-se na vulgata da mundialização (Ianni, 1997, p.109).

Seguimos numa era de rápidas transformações e seria incerto tentar prever até que período a hegemonia da língua inglesa irá persistir num caráter global, no entanto, constatamos o fato de que para alcançar este status, foi necessário um percurso que refletiu na história, no social, no econômico e nas demais esferas que circundam o processo de globalização bem como as ideologias amostradas pelas relações de poder.

DO MONOLINGUISMO AO BILINGUISMO NO BRASIL

No Brasil, em pleno século XXI, apesar da crença no mito de que somos um país monolíngue, o que constatamos na prática é uma realidade totalmente inversa, e aqui não nos referimos às línguas estrangeiras, mas sim às minorias linguísticas, as quais sofrem uma tentativa de apagamento, como no caso da língua dos indígenas e da língua das comunidades de fronteira que recebem influência de outras línguas e dialetos, ou seja, “falantes de variedades desprestigiadas do português” (CAVALCANTI, p. 387, 1999).

Uma outra questão, segundo Cavalcanti (1999), é o fato do bilinguismo manter uma estreita relação com línguas estrangeiras modernas ou de prestígio³. Esta categoria de bilinguismo e conseqüentemente de uma educação bilíngue não é encorajada no setor público do nosso país, mesmo sabendo que a inter-relação entre língua

³ A pesquisadora utilizada a denominação bilinguismo de prestígio para se referir ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras modernas voltado para uma determinada classe da população, também conhecido como bilinguismo de elite.

e cultura vem se tornando cada vez mais usuais no nosso dia a dia.

Por outro lado, constatada a falta de investimento em políticas linguísticas que impulsionam esta categoria de educação, tanto por práticas difusas e pelo viés acrítico da população que aceita qualquer implementação no setor educacional deste país, e que nem sempre apresenta benefícios, o setor privado, nos últimos trinta anos, expandiu a implantação de escolas bilíngues com programas de imersão em língua e cultura estrangeira, atendendo assim apenas uma determinada classe da população do nosso país.

O ensino de línguas na escola, inclusive em programas de educação bilíngue, pode ser uma forma de atender a esses objetivos formativos. Ao aprender uma segunda língua e compreender aspectos da(s) cultura(s) em que essa(s) língua(s) se insere(m), a criança pode compreender seu próprio sistema cultural e linguístico melhor, percebendo-o como um entre outros. (MOURA, 2008)

Este fato não determina que todo programa de educação bilíngue seja eficaz ou nem mesmo completo, uma vez que existem diferentes programas bilíngues adotados por diversas escolas. Essa diversidade metodológica da educação bilíngue se dá devida a não linearidade que o conceito de educação bilíngue e bilinguismo não apresentam, ou seja, em um grupo de seis escolas bilíngues de uma mesma cidade, podemos verificar diferentes estratégias metodológicas dependendo dos objetivos e filosofias adotadas por estas instituições. No entanto, os discursos apresentados pelas escolas bilíngues atraem a atenção para o efeito benéfico, e até mercadológico, evidentemente, se diferenciando de métodos regulares da educação básica brasileira e dando ênfase às vantagens advindas daquele que teve oportunidade e possui o conhecimento de uma língua estrangeira, neste caso, da língua inglesa.

Apesar do bilinguismo em LIBRAS – Português, do bilinguismo de fronteira e do bilinguismo em escolas indígenas apontarem uma necessidade em nosso país, e serem também diferenciais para o mercado de trabalho, a educação bilíngue de língua estrangeira atrelada a força hegemônica que a língua inglesa alcançou não só no âmbito escolar, mas em boa parte dos lugares, não se tratando mais de minorias, apontam para resultados de participação num amplo mercado de trabalho e facilidades de inserção no mundo globalizado.

O simples fato é que, com raríssimas exceções, sempre se pensou que só pode haver um único motivo para alguém aprender uma língua estrangeira: o acesso ao mundo melhor. As pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida. A língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como uma pessoa culta e distinta. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 65, grifos nossos)

A contribuição de Rajagopalan (2003) torna-se pertinente quando faz alusão às intenções que cada sujeito tem ao aprender uma língua estrangeira. Os grifos revelam que as intenções estão ligadas as vantagens que a língua estrangeira possibilita em diferentes setores da vida social, como por exemplo, ter acesso/contato com diferentes povos e culturas, ser inserido no mercado de trabalho, e possivelmente obter melhores condições salariais, além de proporcionar ao sujeito que a domina, ser diferencial em relação aos demais, ou seja, notado com sinais de prestígio.

Com base nesses argumentos, apresentamos a seguir os discursos das escolas bilíngues no que tange o status da língua estrangeira, mais especificamente da língua inglesa, buscando compreender quais são os verdadeiros efeitos de sentido, regularidades e heterogeneidades dos discursos elencados nos websites das escolas bilíngues de prestígio implantadas no Brasil.

O STATUS DA LÍNGUA: O DISCURSO E AS RELAÇÕES DE PODER

Para constatar e reafirmar a hegemonia da língua inglesa nos discursos de escolas bilíngues implantadas no Brasil, vamos nos embasar na Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, uma vez que esta considera “o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, p. 90)

De acordo com este postulado teórico, desenvolveremos a descrição e interpretação dos discursos das escolas, verificando como as formações discursivas produzem efeitos de sentido em torno das relações de poder e das ideologias dos sujeitos. Para a ACD, a dialética entre discurso e estrutura social deve ser mantida para entendermos melhor a constituição do discurso e a determinação social do discurso, evitando determinados equívocos.

O discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito e ou a educação [...] (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91, grifo nosso)

Em consequência das ágeis transformações no mundo pós-moderno, as escolas bilíngues se tornaram agentes de inserção no mundo globalizado devido ao reinado hegemônico que a língua inglesa alcançou em diversos setores como o do ensino, na produção de materiais didáticos, dos exames de proficiência na língua, da música, do cinema e outros, ou seja, a língua se transformou numa grande fonte que movimenta muito dinheiro.

Implicitamente, as relações de poder diante da hegemonia que o inglês assume estão não só no discurso como texto, mas no simbólico que está inserido no contexto social dos sujeitos, funcionando “como um exército tácito de hegemonia produzido discursivamente e que conduz as pessoas a cooperar consensualmente com determinadas ideologias”. (MELO, 2011. p. 1340)

Para Fairclough, as sociedades modernas tendem a controlar, cada vez mais, as vidas das pessoas por meio da imposição de ideologias, este processo por sua vez é conhecido como tecnologias discursivas e caracterizam-se pela ordem do discurso moderno.

Ao denomina-las tecnologias do discurso, quero sugerir que na sociedade moderna elas têm assumido e estão assumindo o caráter de técnicas transcontextuais que são consideradas como recursos ou conjunto de instrumentos que podem ser usados para perseguir uma variedade ampla de estratégias em muitos e diversos contextos. (FAIRCLOUGH, p. 264)

As tecnologias discursivas são antecipadamente organizadas com base em efeitos de sentido que partem desde a escolha do vocábulo, da gramática até as expressões corporais (simbólico) trabalhados em torno de uma estratégia ou ideologia. O discurso visto na ótica da prática ideológica carrega consigo efeitos de sentido que tendem na transformação de significados do mundo e nas relações de poder.

Observando tal pensamento, analisaremos a seguir as formações discursivas de algumas escolas bilíngues, constatando a confirmação do status da língua inglesa na educação bilíngue e verificando como os efeitos de sentido se relacionam com as relações sociais mais diversas e

como as ideologias sintetizadas pelo poder das instituições.

Elencamos neste artigo 04 excertos de *websites* de escolas bilíngues implantadas no Brasil que trabalham exclusivamente com o ensino de língua inglesa/ língua portuguesa. Todas pertencentes à Organização das Escolas Bilíngues – OEBI. Nas formações discursivas utilizamos grifos para enfatizar as palavras que se remetem ao objetivo que traçamos neste trabalho.

Excerto A

“Atualmente, o aprendizado da língua inglesa é **imprescindível** para o ingresso no mundo globalizado. Acreditamos que quanto mais **cedo** o indivíduo entrar em contato com uma segunda língua, mais eficaz será seu aprendizado”.

IB 1

Enfatizamos a palavra *imprescindível* no **excerto A** no objetivo de mostrar que a língua inglesa se configura como uma língua elementar na vida do sujeito, pois é por meio dela que ele poderá ser inserido no mundo pós-moderno, no entanto, existe uma contrapartida, na qual para que ele alcance um resultado eficaz nos seus estudos, necessariamente, precisa ser inserido no modelo bilíngue ou manter contato com a língua o mais *cedo* possível.

Claramente, esse discurso ainda que no implícito, nos revela o poder capitalista de obter o aluno na escola o quanto antes, assegurando obviamente o público alvo e metas que a escola propõe alcançar.

Excerto B

Sobre a língua inglesa: “É uma **língua de importância mundial, não mais um diferencial**, mas **pré-requisito** na vida moderna. Essa educação globalizada em ambiente multicultural possibilita aos alunos conhecer e interagir com outras culturas, ampliando suas oportunidades e abrindo seus caminhos para o futuro”.

No **excerto B**, constatamos uma regularidade com o excerto A sobre o alcance que a língua conquistou no mundo, e em decorrência deste fato, não é mais um *diferencial* para a sociedade, já que o mundo todo fala inglês, mesmo em países onde a língua não é oficialmente

declarada.

É notória nos dois excertos citados a tomada da língua inglesa numa ótica mercadológica, caracterizando-a como um produto de consumo inerente às boas oportunidades de inclusão no mercado de trabalho que o sujeito pode alcançar num mundo globalizado. Apesar de estarmos analisando neste caso os discursos oriundos de escolas bilíngues, podemos perceber relações de poder no discurso que carrega consigo a os setores da economia e do mercado de trabalho.

Se a democratização do discurso e a personalização sintética podem ser ligadas à democratização substancial da sociedade, também estão ligadas de maneira controvertida aos processos de marquetização e especificamente à aparente mudança do poder dos produtores para os consumidores, que é associada ao consumismo e às novas hegemonias a ele atribuídas. (FAIRCLOUGH, 2008, p.130)

A ordem do discurso nos enunciados das escolas nos remete a uma estratégia em comum, guiada por uma relação de força tomada por uma categoria de instituição, neste caso as escolas bilíngues. A língua inglesa não obtém por si só o status de língua mundial, ela é atravessada por relações que extrapolam unicamente às vantagens linguísticas.

Excerto C

“Expansão do conhecimento da língua inglesa nas áreas científica, lógica e multicultural, o que possibilita ao aluno atingir um nível alto de competência linguística, o que facilitará a sua inserção no nosso mundo competitivo”.

IB 3

No **excerto C**, há o reforço de que a língua inglesa assume não só uma hegemonia linguística e cultural, mas que pelo fato das escolas bilíngues adotarem a língua inglesa em disciplinas como ciência, matemática e tecnologia, tem-se o discurso num viés interdisciplinar da língua em relação às demais disciplinas. No entanto, constatamos uma contradição no enunciado *nível alto de competência linguística*, direcionando o discurso às concepções de Bloomfield (1933) que se remetem a um bilinguismo único, com foco na estrutura e na totalidade da língua, tratando o processo de

modo consciente pelo sujeito no contato entre línguas.

É nesse contexto “que os discursos circulam numa relação de forças, podendo haver discursos diferentes e mesmo contraditórios numa mesma estratégia; podem ao contrário circular sem mudar sua forma de uma estratégia a outra que lhe seja oposta”. (FAIRCLOUGH *apud* FOUCAULT, 1981, p. 101).

Excerto D

O “carro-chefe” de nossa proposta de ensino é o bilinguismo, já que acreditamos que o **domínio do Inglês se faz necessário em qualquer cultura**, sobretudo nesta realidade globalizada em que vivemos hoje. Enxergamos as vantagens que o bilinguismo traz nos campos comunicativo, cognitivo e cultural.

IB 4

Com uma representação discursiva direta, o **excerto D** está claramente demarcado com a utilização do enunciado *domínio do inglês*, no qual representa ideacional de completude do sujeito sobre as competências enrijecidas da língua. Embora saibamos que existem diferentes variações do falar inglês, ainda é predominante o inglês britânico e americano ensinado a milhões de pessoas em escolas de idiomas ou bilíngues no mundo.

A sequência discursiva *realidade globalizada em que vivemos hoje* mantém a tentativa de conexão entre o sujeito e a realidade social diante da relevância da língua no século XXI. Atravessado por uma ideologia, o enunciado final retorna ao ponto dos benefícios que a língua proporciona ao sujeito em diferentes aspectos.

O último enunciado da escola nos apresenta a importância que a língua possui não só na interação social, mas também no posicionamento crítico relacionado ao meio socioeconômico e histórico que o sujeito se insere, além do desempenho crítico capaz de operar transformações na realidade.

Todos os excertos analisados seguem linearmente um caminho que eleva o status da língua inglesa no campo educacional através de discursos carregados de fenômenos ideológicos “ligados com interesses de algum grupo em particular [...] no sentido de que eles necessariamente servem para estabelecer e sustentar relações de dominação [...]

(RESENDE, 2006, p. 49) reproduzindo uma linha social o que favorece sujeitos e grupos dominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recusar a relevância, efeitos e consequências que a língua inglesa tem em nossas vidas, “é erguer uma muralha de rejeição psicológica contra o idioma e tudo que ele representa” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 140). Apesar da língua inglesa não ser um atrativo para todos, é ela que ainda atinge o status de língua global no mundo pós-moderno.

Evidentemente, o que levou a língua inglesa obter este status não foi só a quantidade de falantes que ela possui no mundo, mas sim, as relações de poder existentes nas ideologias encontradas em diferentes instituições, principalmente na educação. Do caminho histórico ao processo de globalização, a hegemonia da língua inglesa se sobressai em diferentes países e, no Brasil não foi um caso a parte.

Com foco no setor da educação associada a mídia que a promove, vimos como as escolas bilíngues atribuem *status* e confirmam a hegemonia do inglês diante dos seus discursos que um momento revelam regularidades, e em outros mostram-se heterogêneos em seus efeitos de sentido.

Apesar de a língua estar associada a conhecimentos linguísticos e culturais, os discursos das escolas apresentam por sua vez, a língua num perfil mercadológico, de modo a entender a proporção de benefícios àqueles que a dominam, ou seja, o ponto no qual percebe-se as relações de poder que não se concentram numa única esfera, mas estão entrelaçadas em implícitos na ordem do discurso moderno.

REFERÊNCIAS

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt. 1933

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., 15, p. 385-417, 1999.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira, plurilinguismo e tradução** – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CRYSTAL, David. 1941. **A revolução da linguagem** / David Crystal; tradução, Ricardo Quintana; consultoria, Yonne Leite. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão e prefácio.- Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão).

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Análise do discurso e mídia: a (re) produção de identidades**. Revista Univerciência. Comunicação, Mídia e Consumo. São Paulo, vol. 04, nº 11, p. 11-25, 2007.

LACOSTE, Yves. RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A geopolítica do Inglês**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MELO, Iran Ferreira de. **Análise Crítica do Discurso: modelo de análise linguística e intervenção social**. Revista Estudos Linguísticos, São Paulo, 40, p. 1335-1346, set-dez, 2011.

MOURA, Selma de Assis. **Educação Bilíngue no Brasil: possibilidades e desafios rumo a uma sociedade linguística e culturalmente plural**. Anais da VI Semana de Educação da FEUSP, 2008.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. 4ª edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise do Discurso Crítica**. – São Paulo; Contexto, 2006.

ANÁLISE DISCURSIVA DA INTERTEXTUALIDADE COMO RECURSO ARGUMENTATIVO

Ana Lúcia Rocha Silva (UFMA)¹
Monica Fontenelle Carneiro (UFMA)²

INTRODUÇÃO

A proposição deste artigo é apresentar o fenômeno da intertextualidade como recurso de argumentação no discurso jurídico. Para isto, busca-se estabelecer uma relação entre intertextualidade e o modo de argumentar, ou seja, a proposta é verificar como os enunciados organizam a interlocução intertextual para obter adesão à tese proposta.

Partindo-se do pressuposto de que todo texto possui uma organização própria, com os elementos que o compõem nele relacionados e que de todo texto se extrai e se insere outro texto numa mesma operação; estando presente uma inserção total, parcial, negativa, oblíqua, inserção dissimulada ou clara. O fato é que, em todo texto, são encontrados “estilhaços” de outros – reunidos, reconfigurados, retomados, alheios, fragmentos, furtos, roubos, plágios – veias que constituem o texto novo e lhe imprimem nova pulsação, novos sentidos. Entende-se, portanto, que o texto é um espaço de confluência, de cruzamento sintático e semântico de textos já existentes.

Este estudo analisará esse espaço de confluência, voltando-se para o discurso jurídico, identificando a forma de argumentação e sustentação das teses defendidas. Sabendo-se que o discurso jurídico deve ser considerado parte de uma esfera da vida institucional, na qual

¹ Professora Doutora do DELER da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

² Professora Doutora do DELER da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

se realizam práticas bem definidas, a fim de que sejam mantidos o controle e o poder, através de modelos de comunicação, imbuídos dos propósitos desse ramo da sociedade – o estabelecimento da justiça, ou seja, os gêneros textuais jurídicos são definidos nas leis, como é o caso das decisões emanadas pela segunda instância de um corte judiciária. Desta forma, para as verificações das ocorrências do objeto desta pesquisa, será analisado o texto que compõe um acórdão (decisão de 2º grau) proferido pelo Tribunal Regional do Trabalho da 16ª. Região, no ano de 2006, com relação a um pleito oriundo de uma ação trabalhista.

Como se sabe, a intertextualidade é um dos elementos do conjunto de textualidade, responsável pela tessitura textual, ou seja, o texto possui mecanismos de construção textual, para que não se torne um aglomerado de frases desconexas; dentro desse processo de construção do sentido do texto, encontra-se, também, a intertextualidade.

Etimologicamente, *intertextualidade* é um composto formado pelo prefixo *inter* (derivado do latim *inter-*, que significa *entre*) mais textualidade, isto é, o que está relacionado ao texto.

A identificação da intertextualidade nas mais variadas manifestações da linguagem, é algo que tem despertado grandes interesses de investigações, sobretudo em se tratando de sua força argumentativa no discurso.

As relações intertextuais que se estabelecem em textos diversos apontam para um recurso argumentativo no qual se verifica a incorporação de vozes de enunciadores variados, o fato permanente da busca de teorias, asserções ou mesmo conhecimentos já consolidados são exemplos claros de intertextualidade; esta, por seu turno, estabelece no texto uma relação dialógica que se torna matriz das possibilidades de sentido.

Por esta razão, este estudo tem como objetivo precípuo identificar as ocorrências linguísticas que definam possibilidades de intertextualidade como sustentação argumentativa. Sabendo-se que a retomada de textos tem poder para sustentar uma tese, dar um novo significado ao que já foi dito, com margens para novas significações, trazendo a possibilidade de oposições, acréscimos de novos sentidos, novos rumos, nisto se vislumbra a intertextualidade a serviço da argumentação.

O DIALOGISMO BAKHTINIANO

Originalmente, a intertextualidade foi proposta por Bakhtin

(1992) quando tratou das relações dialógicas no texto. Esse fenômeno foi teorizado em seu ensaio *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Nessa obra, Dostoiévski é considerado o criador de uma nova espécie de romance – o romance polifônico que se caracteriza pela pluralidade de vozes: do narrador, das personagens e vozes sociais. Brait (2006) afirma que Bakhtin não propôs uma teoria sistematicamente organizada para a análise do discurso, todavia, criou uma teoria dialógica do discurso, de forma que seus trabalhos são pedras angulares para que se possam desenvolver estudos discursivos. O aspecto inovador dos estudos bakhtinianos consiste na análise do problema da pluralidade semântica a partir do significante.

O dialogismo bakhtiniano aponta duas direções: o diálogo entre os interlocutores e o diálogo entre os textos. Ainda é seu entendimento que, no processo de comunicação verbal, um enunciado sempre se dirige de alguém (enunciador) para alguém (enunciatário), apresentando no enunciado que lhe chega uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1992).

No instante em que se emite um enunciado compreensível, estabelece-se um processo em que o enunciatário pode concordar ou discordar, complementar, adaptar, enfim, manifestar uma resposta ao discurso produzido pelo enunciador. Bakhtin (1992) postula que “a compreensão de uma fala viva de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa [...] toda compreensão é prenhe de resposta. Pode-se deduzir que um enunciado do locutor constitui-se em uma resposta a um ou mais enunciados, em que cada enunciado tem ligação com uma cadeia de comunicação bem ampla. Disto há a dedução que nenhum enunciado é original, adâmico, mas todo e qualquer enunciado está vinculado a diversos enunciados ou sujeitos, isto caracteriza o dialogismo.

Bakhtin (1992) não cunhou o termo intertextualidade quando quis se referir ao diálogo entre textos, contudo, esse termo, no seu estudo, está vinculado à noção de dialogismo.

O termo *intertextualidade* foi cunhado pela semiótica e crítica literária francesa Julia Kristeva, em 1969; como um modo de nomear a relação dialógica estabelecida entre (*inter-*) os textos (*text-*), fenômeno que Kristeva estudou respaldando-se nas ideias de Bakhtin (1992).

Assim, Kristeva (1974) afirma que todo texto, é, de certa forma, um conjunto de outros textos. Ela afirma também que todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção ou transformação de outro texto.

A INTERTEXTUALIDADE ESTUDADA POR KOCH, BENTES E CAVALCANTE

Koch, Bentes e Cavalcante (2008) afirmam que “todo texto revela uma relação radical de seu interior com seu exterior. Dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe.” Neste sentido, o texto é entendido como um intertexto que estabelece relações dialógicas com textos anteriores e posteriores.

A intertextualidade *stricto sensu* (daqui por diante, apenas *intertextualidade*) ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte de memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (*domínio estendido de referência*, cf, Garrod, 1985) dos interlocutores, Isto é, em se tratando de intertextualidade *stricto sensu*, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação. (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p.170)

Koch, Bentes e Cavalcante (2008) assinalam que existem diversos tipos de intertextualidade, possuindo características peculiares, a saber: intertextualidade temática, estilística, explícita, implícita, autotextualidade, intertextualidade das semelhanças e das diferenças, intergenérica e tipológica. Para essas autoras, haverá intertextualidade sempre que, intencionalmente, o enunciador estabelecer um diálogo entre o texto que está produzido e outros, supondo que o coenunciador conseguirá reconhecer a interseção entre eles, ou seja, que ele seja capaz de identificar o *intertexto*.

A INTERTEXTUALIDADE SOB A ÓTICA DE CHARLES BAZERMAN

Bazerman (2011) expõe que a intertextualidade se estabelece nas relações explícitas e implícitas de um texto ou de um enunciado, sendo estes antecedentes, contemporâneos ou futuros; por meio dessas relações, um texto retrata não apenas a situação como também o modo como o texto se apresenta e se põe diante de outros textos. Segundo Bazerman (2011), mesmo tendo surgido grandes avanços nos estudos da intertextualidade, ainda não se dispõe de um acervo vocabular analítico padrão comum, capaz de dar conta dos elementos e dos tipos

de intertextualidade.

Visando compreender as dimensões e os aspectos centrais da intertextualidade, Bazerman (2011) apresenta níveis de intertextualidade através dos quais um texto interage com outros textos, usando-os como apoio conscientemente. O texto pode remeter a textos anteriores como uma fonte de sentido, usada como valor nominal. Verifica-se essa ocorrência sempre que um texto apresentar declarações de outras fontes, devidamente autorizadas e que sejam capazes de cancelar o objetivo do novo texto. Assim, os níveis pelo autor apresentados são:

- O texto pode se voltar a dramas sociais explícitos de textos previamente colocados na discussão;
- O texto ainda pode claramente fazer uso de outras declarações como pano de fundo, apoio ou contradição;
- Não tão obviamente, o texto pode se apoiar em crenças, questões, ideias e declarações amplamente difundidas e comuns aos leitores, tanto relacionadas à fonte específica, como ao senso comum;
- Por meio do uso de determinados tipos reconhecíveis de linguagem, de estilo e de gênero, cada texto expõe camadas sociais particulares nas quais a linguagem ou as formas linguísticas utilizadas, em geral, são configuradas para identificarem as camadas, mostrando-se como partes integrantes delas;
- Usando a linguagem e as formas linguísticas, o texto se vale de recursos linguísticos disponíveis, sem, contudo, atraírem a atenção específica para o intertexto. Assim, os textos dependem da linguagem disponível no momento histórico a qual fará parte do mundo cultural de todos os tempos.

O autor leciona que os níveis de intertextualidade podem ser reconhecidos através de técnicas, denominadas por ele de Técnicas de Representação Intertextual, as quais representam as palavras e os enunciados dos outros, a saber: citação direta, citação indireta, menção a uma pessoa, a um documento ou a declarações, comentário ou avaliação acerca de uma declaração, de um texto ou de outra voz evocada, uso de estilos reconhecíveis, de terminologia associada a determinadas pessoas ou grupo de pessoas, ou de documentos específicos, uso de linguagem e de formas linguísticas que parecem ecoar certos modos de comunicação, discussões entre outras pessoas e tipos de documentos.

A ARGUMENTAÇÃO COMO ATIVIDADE DISCURSIVA

A argumentação consiste na demonstração de argumentos, raciocínios, através dos quais se busca obter determinados resultados.

Argumentar, no sentido mais elementar, é direcionar a atividade verbal para o convencimento do outro ou, mais especificamente, é a construção por um falante de um discurso que visa modificar a visão de outro sobre determinado objeto, alterando assim, o seu discurso (BONINI, 2005, p. 220-221).

Charolles (1980) entende que haverá sempre argumentação todas as vezes que um agente (individual ou coletivo) produzir um comportamento destinado a modificar ou a reforçar as disposições de um sujeito (ou conjunto de sujeitos), isto em relação a uma tese ou conclusão.

Ducrot, Anscombre e Vogt (*apud* KOCH, 1993) postulam a tese de que a argumentatividade não se constitui tão somente em ser algo que se acresce ao uso linguístico, todavia, está intrínseca na própria língua. Entendem, ainda, que usar a linguagem é fazer uso da argumentação.

Perelman (1999) ratifica que qualquer procedimento de argumentação supõe a operacionalização por um agente-argumentador, de meios para ser alcançado um objetivo, ou melhor, provocar ou elastecer a adesão do interlocutor às teses apresentadas ao seu modo.

Diante dessas perspectivas, vê-se que, na realização linguística, os enunciados são usados com o fim precípua de direcionar o interlocutor para determinadas conclusões, excluindo outras. Os mecanismos linguísticos responsáveis por fazerem a tessitura na linguagem, são os operadores argumentativos. Ducrot (1976) afirma que há marcas na estrutura mesma do enunciado, ressaltando que o valor argumentativo de um enunciado não se resume apenas às informações que ele está veiculando, contudo, pode ainda comportar morfemas e expressões que conduzem orientações argumentativas ao enunciado.

O discurso argumentativo

O discurso argumentativo tem estrutura própria e sua classificação depende muito do ponto de vista teórico. Citam-se, neste estudo, somente dois teóricos:

- Van Dijk (1978) postula que existe um esquema hierárquico (argumentação, justificativa, conclusão, marco, circunstância, pontos de partida, fatos, legitimidade e reforço), que estabelece uma relação entre a justificativa e a conclusão.
- Boissinot (1992) ensina que o texto argumentativo está caracterizado pela passagem de um estado inicial de pensamento (tese refutada) para um estado final de pensamento (tese proposta). Durante esse processo, a argumentação mostra evidências, que são os argumentos.

De um modo geral, pode-se dizer que a estrutura do discurso argumentativo está assim representada:



Figura 1 – Estrutura do texto argumentativo

A tese objetiva convencer o leitor de um determinado ponto de vista. A premissa é a ideia que será defendida, os argumentos correspondem a todos os recursos que serão utilizados na argumentação e a conclusão é o ápice final da tese que deve ser acatada.

O discurso jurídico

Nas sociedades hierarquizadas e burocratizadas como as em que se vive, são conferidas a determinadas pessoas o direito de enunciar discursos que as caracterizam e que as identificam. Desse modo, os operadores do direito são os responsáveis pelos discursos próprios do judiciário, neste caso, aqueles são as legítimas autoridades jurídicas.

O discurso jurídico tem sua materialização na linguagem feita através de recursos da própria linguagem humana, é recurso inerente a uma prática discursiva social que atualiza um conjunto de outros textos, como forma de explicitar a tese que defende.

Petri (2000) afirma que o discurso jurídico é um discurso

argumentado, organizado, com vistas a um propósito, negociado distante de uma audiência particular ou geral, à luz de valores que servem de bases para que sejam fundamentados os enunciados normativos.

Bourcier (1979) aponta três características para o discurso jurídico: 1) o discurso implícito: cujo estudo está ligado ao da pressuposição e, no caso jurídico, à interpretação que faculta ao juiz proferir uma decisão que se refere à utilização de um conceito não expresso no texto; 2) um discurso referencial: no sentido de que permite ao locutor remeter o interlocutor a um ou mais objetos particulares do universo do discurso. 3) um discurso conceitual: entendendo-se por conceito o entrelaçamento da forma e sentido com propriedades conjuntas inseparáveis no funcionamento da língua.

A configuração do discurso jurídico vale-se da lógica jurídica, tratando das coerências do sistema legal, da correção dos raciocínios jurídicos, emoldurando-se com a aplicação das normas legisladas, com a jurisprudência e com o direito consuetudinário.

A INTERTEXTUALIDADE COMO RECURSO DE ARGUMENTATIVO NO DISCURSO JURÍDICO

Encontra-se a intertextualidade como recurso argumentativo, todas as vezes que a utilização da palavra do outro possa servir de argumentos a uma ideia que esteja sendo defendida.

Desta forma, os argumentos intertextuais podem estar veiculados por uma citação, uma alusão, um efeito de polifonia, uma paráfrase, uma paródia, uma apropriação, que nada mais são do que os procedimentos para a realização dos efeitos argumentativos.

Na prolatação de um discurso por um jurista, há um raciocínio sobre os fatos e as normas a serem aplicadas, para isso são utilizados critérios adequados que devam respaldar a tese a ser submetida a julgamento. É aqui que a conversa entre os textos se entrelaça numa busca de racionalidade, caracterizada, sobretudo, pela interposição de argumentos persuasivos.

Na argumentação, vale destacar os ensinamentos de Ducrot (*apud* KOCH, 1993) sobre a noção de polifonia, especificamente naquilo que se denomina de argumentação por autoridade: “Existe um argumento por autoridade quando, a propósito de uma proposição P, ocorre simultaneamente que: a) indica-se que P já foi, é ou poderia ser objeto de uma asserção; b) apresenta-se esse fato como valorizando a proposição

P, isto é, reforçando-a, acrescentando-lhe um peso particular”. O que se depreende é que Ducrot (*apud* KOCH, 1993) aponta duas formas de argumentação: por autoridade polifônica que está impregnada na língua e pelo raciocínio por autoridade, esta se constitui em uma espécie de demonstração entre outros, tais como a recorrência, a indução e a analogia.

Perelman (1999) assegura que:

o mais o mais característico dos argumentos de prestígio é o argumento de autoridade, que utiliza os atos ou julgamentos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova em favor de uma tese sobre a argumentação por autoridade o sentido da influência do caráter do orador. (PERELMAN, 1999, p. 58)

Dessas lições sobre o discurso por autoridade, retoma-se o discurso jurídico, ou seja, aquele emanado das fontes jurídicas. Então, pode-se perceber que as palavras, os atos, as normas, a doutrina, a jurisprudência que ao serem usados na construção do discurso jurídico justificam a relação entre a intertextualidade e argumentação. Isto porque se constata que o discurso jurídico se sustenta no poder da argumentação, trazendo em sua materialidade instrumentos peculiares à linguagem humana. Instrumentos esses inerentes às práticas discursivas sociais que se apoiam em outros discursos como forma de explicitar sua tese, defendê-la ou mesmo persuadir o interlocutor a aderi-la. Pode-se considerar que a seleção de um texto para ser intertextualizado no discurso jurídico, sendo de fontes chanceladas pelo notório saber jurídico, dará, certamente, respaldo diferenciado e legitimado à tese apresentada, constituindo-se importante fator argumentativo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para este estudo, adotou-se o método de caráter documental indutivo.

A princípio, estabeleceram-se os objetivos do estudo, bem como se realizou a revisão de literatura, associada ao levantamento do material necessário à fundamentação teórica da pesquisa.

Em seguida, partiu-se para a seleção do *corpus*. Escolheu-se um acórdão constante da Jurisprudência do TRT-16, de forma aleatória, resultado do julgamento de uma reclamação trabalhista sobre a

indenização por danos morais e invalidez, publicada no ano de 2006, publicizado no link www.trt16.jus.br/jurisprudencia, sendo analisados os enunciados nele contido, a fim de se identificar as construções com intertextualidade. Como sustentação teórica, recorreu-se a Mikhail Bakhtin (1992), aos postulados de Ducrot (1976) e à teoria do discurso argumentativo de Van Dijk (1978) e a de Boissinot (1992), todas aliadas aos estudos sobre a intertextualidade de Koch, Bentes, Cavalcante (2008) e Charles Bazerman (2011).

MOSTRAS DA PRESENÇA DA INTERTEXTUALIDADE ARGUMENTATIVA NO DISCURSO JURÍDICO

Para se proceder com as análises, extraíram-se partes do acórdão, referente ao resultado do julgamento de uma ação trabalhista sobre indenização por acidente de trabalho e pedido de danos morais veiculada no Recurso Ordinário nº. 00310-2005-017-16-00-01, publicado no dia 19.12.2006, disponível na Jurisprudência do Tribunal do Trabalho da 16ª. Região. Para facilitar as análises, os enunciados estão separados e numerados em sequência, como se apresentam no texto original. Nas análises, foram pontuadas as intertextualidades sem classificações apontadas pelos teóricos já mencionados anteriormente, considerou-se a existência da intertextualidade na argumentação, sempre que o enunciador estabelece um diálogo no texto, demonstrado uma interseção entre textos afins. Vejam-se a seguir:

Enunciado 1

E M E N T A ACIDENTE DE TRABALHO - CARACTERIZAÇÃO - FORNECIMENTO DE EPI - NÃO UTILIZAÇÃO - CULPA DA EMPRESA - DANO MORAL - CARACTERIZAÇÃO - FIXAÇÃO DA INDENIZAÇÃO. 1. A empresa tem a obrigação de não só fornecer o equipamento de proteção individual (EPI), mas também fiscalizar a sua efetiva utilização, podendo até penalizar o empregado recalcitrante, pois é ela quem assume os riscos da atividade econômica (CLT, arts. 157, I e II, 158, parágrafo único, e 2º). 2. O dano moral, consistente em abalo psicológico verificado no íntimo das pessoas, não se prova pelos mesmos meios utilizados para o dano material. Verificando-se o dano e os elementos da conduta culposa (CC, art. 186), inarredável a caracterização do abalo moral e o dever de indenizar. Recurso conhecido e parcialmente provido.

Enunciado 2

Preliminar de Incompetência Absoluta da Justiça do Trabalho, com fundamento nos arts. 301, II e 113 do CPC, combinado com o art. 109, I, da Constituição Federal, e na alegação que o STF tem decidido reiteradamente ser a Justiça do Trabalho incompetente para julgar Ação de Reparação Civil de decorrente das relações de emprego.

Enunciado 3

Ocorre que a natureza da pretensão é definida pela competência da Justiça destinada para a resolução do conflito. Com isso, o reconhecimento desta Especializada para apreciar o pleito em tela teve o condão de mudar a natureza da pretensão buscada com arrimo no art. 7º, XXVIII, da CF, de civil para trabalhista. Aliás, sempre me pareceu que o simples fato desta pretensão estar prevista no artigo 7º, consagrador de direitos tipicamente trabalhistas, já era o bastante para se atribuir a competência a esta Especializada e, por conseguinte, fazer incidir na espécie a prescrição trabalhista, prevista no inciso XXIX do indigitado artigo e no art. 11 da CLT.

Enunciado 4

Perfilhando esse entendimento está SEBASTIÃO GERALDO DE OLIVEIRA, em sua obra *Indenizações por Acidente do Trabalho ou Doença Ocupacional*. 2. ed., São Paulo: LTr, 2006, p. 326, que, ao tratar dos acidentes ocorridos entre 12 de janeiro de 1993 e 11 de janeiro de 2003, assim se manifesta: O entendimento que está prevalecendo na doutrina e na jurisprudência recomenda a aplicação do novo prazo reduzido, porém com sua contagem somente a partir da vigência da lei nova, ou seja, desprezando-se o tempo transcorrido na vigência do Código anterior e contam-se os três anos a partir de 12 de janeiro de 2003, data da vigência do Código atual.

Enunciado 5

A pretensão do reclamante apóia-se na CF, art. 7º, XXVIII, assim vazado: XXVIII - seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa.

É indubitoso que o indigitado artigo exija culpa ou dolo para a sua verificação, sendo igualmente imune a dúvidas o fato da culpa da empresa reclamada.

Enunciado 6

Nesse sentido preconiza a Súmula 289 do c. TST, verbis: O simples fornecimento do aparelho de proteção pelo empregador não o exime do pagamento do adicional de insalubridade. Cabe-lhe tomar as medidas que conduzam à diminuição ou eliminação da nocividade, entre as quais as relativas ao uso efetivo do equipamento pelo empregado.

Enunciado 7

Quanto àquele primeiro, dispõe o NCC, art. 949: No caso de lesão ou outra ofensa à saúde, o ofensor indenizará o ofendido das despesas do tratamento e dos lucros cessantes até ao fim da convalescença, além de algum outro prejuízo que o ofendido prove haver sofrido. E arremata o art. 950 do mesmo diploma legal: Se da ofensa resultar defeito pelo qual o ofendido não possa exercer o seu ofício ou profissão, ou se lhe diminua a capacidade de trabalho, a indenização, além das despesas do tratamento e lucros cessantes até ao fim da convalescença, incluirá pensão correspondente à importância do trabalho para que se inabilitou, ou da depreciação que ele sofreu.

Enunciado 8

Emblemático é o aresto seguinte: DIREITO CIVIL - RECURSO ESPECIAL - AÇÃO DE INDENIZAÇÃO - RESPONSABILIDADE CIVIL - BENEFÍCIO PREVIDENCIÁRIO - COMPENSAÇÃO COM VERBAS INDENIZATÓRIAS - IMPOSSIBILIDADE - PRECEDENTES - 1. Consolidou-se a jurisprudência do STJ no sentido de que eventual benefício previdenciário não é compensável com indenização devida por danos decorrentes de ato ilícito. - 2. Recurso Especial conhecido e provido. (STJ - RESP 200000248142 - (251433 RJ) - 2ª T. - Rel. Min. Francisco Peçanha Martins - DJU 19.12.2005 - p. 00296

Enunciado 9

A despeito de alguns diplomas legais estabelecerem parâmetros para a sua fixação, a doutrina e a jurisprudência têm entendido que ele deve pautar-se na equidade, por ser o que melhor permite a valoração de todas as circunstâncias que cercam o caso. Nesse sentido é o NCC, art. 953, parágrafo único (Se o ofendido não puder provar prejuízo material, caberá ao juiz fixar, equitativamente, o valor da indenização, na conformidade das circunstâncias do caso). Assim, deverá ser observada a extensão do dano, a capacidade financeira do ofensor, a

posição social do ofendido e o grau de culpa. É que a reparação não deve ser fonte de enriquecimento sem causa e, ao mesmo tempo, não deve ser tão ínfima que não surta qualquer repercussão no ofensor, dado o caráter pedagógico de que se reveste (princípio da vedação do enriquecimento ou empobrecimento sem causa). Elucidativa neste ponto é a ementa seguinte: PROCESSO CIVIL – RECURSO ESPECIAL - INDENIZAÇÃO POR ATO ILÍCITO - JULGAMENTO ULTRA PETITA (ART. 460 DO CPC) - INOCORRÊNCIA - VIOLAÇÃO AO ART. 282, IV, DO CPC - INEXISTÊNCIA - DANOS MORAIS – QUANTUM RAZOÁVEL - VALOR MANTIDO - DISSÍDIO PRETORIANO NÃO COMPROVADO - 1 - Como cediço, o valor da INDENIZAÇÃO POR DANO MORAL sujeita-se ao controle do Superior Tribunal de Justiça, sendo certo que, na fixação da indenização a este título, recomendável que o arbitramento seja feito com moderação, proporcionalmente ao grau de culpa, ao nível socioeconômico dos autores e, ainda, ao porte econômico dos réus, orientando-se o juiz pelos critérios sugeridos pela doutrina e pela jurisprudência, com razoabilidade, valendo-se de sua experiência e do bom senso, atento à realidade da vida e às peculiaridades de cada caso. 2 - in casu, o valor fixado pelo tribunal a quo, a título de danos morais, mostra-se razoável, limitando-se à compensação do sofrimento advindo do evento danoso. 3 - Agravo regimental desprovido. (STJ – AGA 200501660639 - (715547 RJ) - 4ª T. - Rel. Min. Jorge Scartezini - DJU 20.02.2006 - p. 00347)

O acórdão já inicia a ementa – que é a síntese da decisão, enunciado 1, evocando a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em seus artigos 157, I e II, 158, § único e 2º, como também o art.186, isto, também, acontece no enunciado 3, ou seja, o relator do acórdão para proferir sua decisão, na segunda instância, necessita se apoiar na norma principal do Direito do Trabalho que é a CLT. Nos enunciados 2, 3, 5 e 9, há, também, argumentos que se respaldam em legislações, quais sejam: a Constituição Federal, o Código de Processo Civil e o Código Civil, que na época estava entrando em vigor, por isso denominado Novo Código Civil (NCC). Assim, prossegue o discurso, recheado de textos normativos explícitos que vão se entrelaçando para justificarem a posição do relator no processo. Nessas análises, verificou-se que através de um acórdão, o prolator da decisão marca a intertextualidade identificando através da doutrina, da jurisprudência e das súmulas do c. TST, textos que são usados como recursos fortes para corroborarem

seus argumentos, durante a defesa de sua tese. Como exemplo, tem-se no enunciado 4, uma citação do entendimento do jurista Sebastião Geraldo de Oliveira, inclusive, com referências à obra, em relação ao caso discutido: no enunciado 6 – referência à Súmula do TST 289, nos enunciados 8 e 9, há jurisprudência consolidada do STJ, pertencentes aos Ministros Francisco Peçanha Martins e Jorge Scartezini.

Como se demonstrou esse discurso jurídico, configurado como Acórdão – que é uma decisão de 2º Grau, está recheado de outros textos que podem ser vistos como recursos de argumentação utilizados pelo prolator para que seus argumentos fiquem incontestáveis, assegurando legitimidade por meio dos outros discursos proferidos por autoridades sobre o assunto que estava sendo julgado. O relator do processo elabora seu *decisum*, com argumentos intertextuais, que ele mesmo nomeia de fundamentos como se vê abaixo:

Enunciado 10

Por tais fundamentos, acordam os Desembargadores do Tribunal Regional do Trabalho da 16ª Região, por unanimidade, conhecer do recurso, rejeitar a preliminar de incompetência, por maioria, rejeitar a prejudicial de prescrição e, no mérito, dar-lhe parcial provimento para reduzir a condenação por danos materiais na forma de pensionamento vitalício à quantia de R\$ 281,60 (duzentos e oitenta e um reais e sessenta centavos), a partir de 09 de maio de 2001, cujo reajustamento deverá observar o índice de correção dos salários aplicado à categoria à qual o reclamante estava vinculado quando do acidente, e ainda reduzir a condenação de indenização por danos morais para R\$ 35.000,00 (trinta e cinco mil reais).

Comprova-se, desta forma, que no discurso jurídico a intertextualidade é um recurso em potencial que contribui para a produção de argumentos incontestes, usados pelos operadores do direito nas lides processuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, é oportuno observar que a intertextualidade pode ter função argumentativa no discurso jurídico, já que desperta no interlocutor a verdadeira intenção das conversas entre os textos – persuadir, convencer, justificar. Através das vozes dos enunciadores diversos, há um reforço no que está sendo dito.

O que transparece é que o enunciador desse discurso só se sente chancelado quando se espraia em outros enunciados proferidos por autoridades no assunto, quando conversa com outros enunciadores, quando expõe que o que está dizendo se iguala ao “já dito” e, está consolidado no mundo jurídico. Isto é apenas a comprovação de que a intertextualidade está na linguagem do enunciador.

Chega-se à conclusão de que, a intertextualidade, no discurso jurídico, é de fato organizada, também, com recursos intratextuais, valendo-se de artigos, das Leis, das doutrinas, e da jurisprudência, ressalta-se ainda que há preferência por argumentos proferidos por autoridades de notório saber jurídico.

Espera-se que este estudo possa contribuir para pesquisas mais aprofundadas no campo da argumentação no discurso jurídico, pois o que foi mostrado pode servir como pequenas pistas para se chegar a campos bem vastos e ainda não explorados.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **L'argumentation dans le discours**. Discours politique, littérature d'idées, fiction. Paris: Nathan, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes 1992.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L. et al. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 208 -236.

BOISSINOT, Alain. **Les texts argumentatives**. Toulouse: Bertrand-Lacoste, 1992.

BOURCIER, Danièle. Information et signification en droit. In: **Languages 53: Le discours juridique: analyses et methodos**. Didier: Larousse, 1979.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. (Trad. de Viviane Ribeiro). 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2003.

CHAROLLES, Michel. Les formes directes et indirectes de l'argumentation. In: **Pratiques**, (28):7-43, out. 1980.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1998.

DUCROT, Oswald. **Princípios de semântica linguística**: não dizer/dizer. São Paulo: Cultrix, 1976.

DUCROT, Oswald; ANSCOMBRE, Jean Claude. L'argumentation dans la langue. In: **Langages**, Juin 1976, 42, p. 5-27. Liège: Mardaga, 1997.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

KOCH, Ingerdore Grunfeld Vilaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Monica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2008

KOCH, Ingerdore Grunfeld Vilaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1993.

PERELMAN, Chaïm. **O império retórico**: retórica e argumentação. Lisboa: Asa Editores, 1999.

PETRI, Maria José Constantino. **Argumentação linguística e discurso jurídico**. São Paulo: Plêiade, 2000.

VAN DIJK. El discurso como interacción social. In: **Estudios del discurso**: introducción multidisciplinaria. Vol. 2. Barcelona: Gedisa Editorial, 1978.

Consulta Jurisprudencial – Processo nº 00310-2005-017-16-00-01-RO. Disponível em: www.trt16.jus.br/ Acesso em: 08 de set. de 2016

A ELABORAÇÃO DE UM GLOSSÁRIO SOB O VIÉS DA LEXICOGRAFIA E DA ANTROPOLOGIA LINGUÍSTICA

Raquel Pires Costa¹

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre a elaboração de um glossário onomasiológico e semasiológico em pesquisas que visem à descrição e análise do vocabulário de uma comunidade de fala.

Para isso, discutiremos, num primeiro momento sobre Antropologia linguística, Lexicografia e definição lexicográfica, para, em seguida, tratarmos da metodologia de elaboração do glossário.

Tomaremos como base o glossário elaborado em nossa pesquisa de doutorado (Costa, 2016), composto de 207 lexias, o qual foi elaborado segundo as diretrizes na Lexicografia (Barbosa, Esquivel e Haensch) e da Antropologia Linguística (Duranti e Velarde).

A ELABORAÇÃO DE UM GLOSSÁRIO SOB O VIÉS DA LEXICOGRAFIA E ANTROPOLOGIA LINGUÍSTICA

LEXICOGRAFIA

Foi com os primeiros dicionários espanhóis que Biderman (1984,

¹ Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: Profa. Dra. Maria Cândida Trindade Costa de Seabra. Bolsista FAPEMA. Professora do COLUN/UFMA (Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão).

p. 2) considera que a Lexicografia teve seu real início: o Universal Vocabulario de Alonso de Palencia (1490) e os vocabulários Latino Español (1492) e Español Latino (1495) de Antônio de Nebrija - autor também da primeira gramática espanhola.

Já a Lexicografia monolíngue surgiu e se desenvolveu, segundo a autora, ao longo do século XVII, com técnicas que foram sendo aprimoradas paulatinamente, de acordo Biderman (1984, p. 2):

O Tesoro de la Lengua Castellana de Covarrubias é de 1611. Tem muito aspectos positivos até hoje. O dicionário da Academia Espanhola - Diccionario de Autoridades — iniciou sua publicação em 1739. Terá sucessivas edições nos séculos XVIII, XIX e XX A última é de 1983. Foi-se aprimorando através dos séculos.

Segundo a autora, a Lexicografia francesa despontou no século XX, com variados dicionários e enciclopédias, “fenômeno que se registra em várias das grandes culturas e civilizações contemporâneas”.

Quanto à expansão atual da Lexicografia, Biderman (1984, p. 3) pontua que “[...] assume modalidades várias em função do vasto público, das grandes massas sequiosas de informações sobre a sua língua, sobre as línguas estrangeiras e sobre o universo. O dicionário se tornou um objeto de consumo de primeira necessidade”.

A autora destaca os vários dicionários Larousse e Robert na Lexicografia Moderna, assinalando os dicionários da língua “Robert” (Grand Robert, Petit Robert, Micro Robert) como os melhores e modelo exemplar de trabalho lexicográfico (BIDERMAN, 1984).

Segundo Lorente (2004, p. 29) a Lexicografia, tradicionalmente, tem sido considerada a vertente aplicada da Lexicologia e, apesar de nas últimas décadas vir se posicionando com uma disciplina autônoma, “sob a ideia de que fazer dicionários não é fazer linguística, seu fundamento se baseia na representação da informação associada às unidades lexicais.”

A autora destaca que a Lexicografia se ocupou de elucidar o significado das palavras, os tratados de ortografia mostraram como escrevê-las corretamente, e os glossários literários e científicos nos revelaram que o inventário léxico é infinito. Embora em alguns períodos a linguística tenha focalizado suas principais preocupações em outros aspectos da linguagem, o léxico sempre esteve ali, aproximando-se por cada um dos caminhos que desembocaram na interseção (LORENTE, 2004, p.21)

Lorente faz uso de uma metáfora para definir a Lexicologia. A autora apresenta o léxico como “um ponto de encontro ou, melhor ainda, como uma intersecção de caminhos”. (LORENTE, 2004, p. 20). O léxico estaria situado em uma intersecção linguística de informações provenientes de vários caminhos, como os significados (semântica) e uso linguístico e situações comunicativas (pragmática).

Isquierdo e Krieger (2004, p. 12) definem Lexicografia como uma disciplina que se dedica às “técnicas do labor dicionarístico” o que inclui a análise dos dicionários já existentes, o estudo de metodologias e princípios teóricos para a sua elaboração e estruturação e o debate dos principais problemas teórico-práticos subjacentes à sua produção.

Para Lara (2004, p. 149-150), a Lexicografia é uma metodologia, não uma ciência. Para defender essa ideia, argumenta que a Lexicografia:

Não estuda um objeto, mas oferece métodos e os procedimentos para criá-lo.[...] O fenômeno dicionário é o resultado de pôr em prática os métodos pelos seres humanos que interpretam, tanto seus métodos, quanto os vocábulos que tratam [...] Tratando-se de uma metodologia, oferece as técnicas e os procedimentos de construção dos dicionários.

A Lexicografia divide-se em Lexicografia prática, que visa à descrição do léxico e produção de dicionários, vocabulários e glossários, e em Lexicografia teórica ou MetaLexicografia. Essa abrange o estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, a crítica de dicionários, a pesquisa da história da Lexicografia e a pesquisa do uso de dicionários. Apesar de a prática lexicográfica ser bastante antiga, a Lexicografia ou MetaLexicografia, como ciência, é uma disciplina bastante recente.

Dentre as questões estudadas pela Lexicologia e Lexicografia, destacam-se, segundo Barbosa (1995, p. 2), as funções, correlações e oposições que se estabelecem entre dicionário, vocabulário e glossário.

Segundo Barbosa (1995), enquanto o dicionário tem como objetivo a reunião e definição do maior número possível dos lexemas de uma língua e os definir; o vocabulário procura representar o conjunto de lexemas de um determinado tipo de discurso (político, geográfico, religioso) – como os vocabulários técnico-científicos e especializados; por sua vez, o glossário pretende ser representativo da situação lexical de um único texto manifestado, em um único contexto, exatamente como fizemos em nossa pesquisa, cujo objeto de estudo se restringe a uma área geográfica, a Raposa.

Haensch *et al* (1982) destaca as duas acepções com que a lexia glossário é empregada na Lexicografia: i) toda obra lexicográfica que registra e explica lexias utilizadas por autores em uma obra literária ou em um texto dialetal – aqui o autor faz uma crítica, advertindo que nem todas as obras lexicográficas que se prestam a esse fim recebem o mesmo nome, visto que, muitas vezes, autores insistem em denominá-las de ‘vocabulário’; ii) repertório de palavras, em muitos casos de termos técnicos (monolíngue e plurilíngue), que não pretende ser exaustivo e em que a seleção de palavras se deu mais ou menos aleatoriamente.

Em relação ao registro, os glossários podem registrar uma parcela maior ou menor do léxico total de uma língua ou referir-se a uma determinada região, tarefa esta reservada para o que Haensch denomina “dicionários regionais”. Podem ainda ter caráter prescritivo, determinando a forma considerada correta de uma palavra ou frase ser empregada, ou ter caráter descritivo, registrando como os itens lexicais tais quais são de fato utilizados. Esquivel (2011, p. 34) denomina os dicionários regionais de dicionários de campo, os quais conceitua da seguinte forma:

As fontes de corpus textual nesse tipo de obra são os informantes de diferentes idade, sexo, profissão, nível socioeconômico e cultural, representativos da variedade que é objeto do tratamento lexicográfico, que se submetem a uma coleta de dados (unidades léxicas, contextos, informações linguísticas e culturais) e de observação do discurso livre² (Tradução nossa).

O glossário que abordaremos nessa reflexão inclui-se nas classificações regional e descritivo.

A DEFINIÇÃO LEXICOGRÁFICA

Conforme Biderman (1993, p. 23), por meio da definição lexicográfica, o lexicógrafo pretende explicitar o que os usuários de uma língua compreendem ao fazer referência a uma dada palavra; baseia-

² *La Lexicografía moderna, sentada em uma solida base metodológica, adopta dicho planteamiento mediante la creación de los diccionarios llamados de campo. Las fuentes del cospus textual em este tipo de obras son los informantes de diferente edad, sexo, profesión, nivel socioeconómico y cultural...representativos de a variedad que es objeto de tratamiento lexicográfico, que se sometem a una extraccion de dados (unidades léxicas, contextos, informaciones lingüísticas y culturales...) y de observación del discurso libre.*

se numa análise conceitual, sendo que o lexicógrafo faz uma análise semântica da palavra a ser definida: “Na definição o definidor busca apontar os predicados observáveis do referente. Esses predicados são as características que o identificam e o distinguem de qualquer outro referente do repertório de signos”.

A definição lexicográfica, segundo a autora, consiste numa paráfrase que seja equivalente semanticamente à palavra em definição, através da qual são explicitados os principais traços semânticos da unidade léxica, capazes de distingui-la das outras unidades. Para se definir um nome, o definidor, partindo de uma observação empírica, retirada de uma análise da realidade, aponta as características observáveis do referente, que os identificam e os distinguem dos demais.

A definição hiperonímica, utilizada tanto para substantivos concretos como abstratos, tem um caráter descritivo das características que individualizam o referente, como demonstram alguns exemplos retirados do glossário da nossa pesquisa:

ALGODÃOZINHO - Tecido feito da fibra do algodão.

ENTREMEIO - Barra de renda de bilro sem *bico* no acabamento, utilizado como um detalhe em uma peça de roupa.

ISPINHO ~ ISPIN' - Objeto de madeira feito da semente de tucum, de espessura fina e ponta arredondada, em que são fixadas as linhas, todas de uma cor só ou coloridas.

FLOR - Ornamento de renda em formato de uma flor.

Nesses quatro exemplos, seguindo a orientação de Biderman (1993), o termo definido pertence a um gênero que é linguisticamente indicado por um arquilexema (hiperônimo), que designa o conceito geral, ao qual, posteriormente, são acrescentadas as características específicas. A definição pode ser também sinonímica (que, segundo Biderman, deve ser evitada), metonímica, por enumeração ou por aproximação, mas a ideal é a definição hiperonímica.

Quanto ao adjetivo, segundo Biderman (1993), devido à sua natureza combinatória e por ser palavra dependente (por se referir à qualidade de um objeto ou ser), sua definição deve ser feita por meio de uma relação. Essa relação, na prática lexicográfica, é expressa por uma oração relativa, ou por uma preposição (ou locução prepositiva). Exemplos também retirados da nossa pesquisa:

AVEXADO - Que tem pressa para fazer alguma coisa.

INGOMADO - Que é embebido na *goma*.

VERDOSO - Que não está maduro.

Como variante da definição introduzida pela preposição, há a definição que utiliza a expressão introdutória *diz-se de*, que também utilizamos em nosso glossário, como nas lexias abaixo:

ARDOSO - Diz-se da comida que é ardida, apimentada.

JANGARELO - Diz-se da renda que não foi bem fechada e seus pontos ficam muito abertos, podendo se desmanchar.

Quando os adjetivos são formados a partir dos prefixos *des* – ou *in-*, a definição deve ser feita baseada na inclusão negativa, como em *desigual* - que não é igual em tamanho, peso, quantidade; que é diferente quanto à qualidade. Como não ocorreram adjetivos com essa formação, não houve esse tipo de definição.

Biderman (1993) ressalta a dificuldade na definição do adjetivo, uma vez que o adjetivo é uma categoria que exprime uma avaliação, julgamento ou apreciação do sujeito sobre o objeto ou ser, ou explicita uma qualidade típica do objeto ou ser referido. Seu uso linguístico implica numa experiência, um juízo de valor e, conseqüentemente, a definição dos adjetivos mais frequentes na linguagem cotidiana é considerada um dos obstáculos da Lexicografia.

Segundo Vilela (1995, p.94), a “Lexicografia pretende em primeira instância ajudar os leitores a interpretar textos e secundariamente ajudar os consulentes a produzir textos”. Esses textos não são formados por palavras isoladas. É necessário que estejam inseridas em um contexto para que materializem seu traço sêmico.

ANTROPOLOGIA LINGUÍSTICA

Segundo Duranti (1997, p. 94), o nosso modo de pensar o mundo está influenciado pela linguagem que usamos para nos comunicar e essa relação é de tal modo inegável que em algumas teorias da cultura, a linguagem desempenha um papel decisivo. Em sua “Antrologia Linguística” (1997), o autor expõe seis dessas teorias:

i)A cultura como algo diferente da natureza

De acordo com Duranti (1997, p. 50-51), a ideia de uma oposição entre cultura e natureza foi introduzida na antropologia americana por Franz Boas, influenciado pela filosofia de Kant, de que o ser humano existe devido a seu espírito livre e não às leis naturais que governam a fisiologia humana.

Dentro dessa perspectiva, a linguagem faz parte da cultura. Mais especificamente, as linguagens servem para categorizar o mundo natural e cultural. As linguagens são valiosos sistemas de classificação (taxonomias) que podem aportar indícios inestimáveis sobre as crenças e práticas culturais. Esses sistemas de classificação são arbitrários, pois de outro modo, como se poderiam explicar as diferenças entre os vocabulários e os campos semânticos de línguas distintas?³ (Tradução nossa).

ii) A cultura como conhecimento

Para Duranti (1997, p. 52)

Se a cultura se apreende, então podemos pensar uma grande parcela sua enquanto conhecimento de mundo. Concebê-la como conhecimento não significa somente que os membros de uma cultura devam saber certos fatos ou sejam capazes de reconhecer objetos, lugares e pessoas. Significa também que devem compartilhar certos modelos de pensamento, modos de compreender o mundo, de fazer inferências e previsões⁴ (Tradução nossa).

Nessa perspectiva, conhecer uma cultura se assemelha a conhecer uma linguagem, visto que ambas são realizações mentais, e, principalmente, descrever uma cultura é como descrever uma linguagem. O objetivo das descrições etnográficas é descrever a “gramática cultural”

³ *Desde esta perspectiva, el lenguaje forma parte de la cultura. Más específicamente, los lenguajes sirven para categorizar el mundo natural y cultural. Son valiosos sistemas de clasificación (taxonomias) que pueden aportar inestimables indicios sobre las creencias y prácticas culturales. Estos sistemas de clasificación son arbitrarios, pues de otro modo, cómo podrían explicarse la diferencias entre los vocabularios y los campos semánticos de las distintas lenguas?*

⁴ *Si la cultura se aprende, entonces un gran parte de ella puede pensarse en términos de conocimiento del mundo. Esto nos significa solamente que los miembros de una cultura deban saber ciertos hechos o ser capaces de reconocer objetos, lugares y personas. También significa que deben compartir ciertos modelos de pensamiento, modos de entender el mundo, de hacer inferencias y predicciones.*

dos povos.

iii) A cultura como comunicação.

A teoria semiótica da cultura sustenta que essa é um sistema de signos; “uma representação do mundo, um modo de se dar sentido a realidade objetivando-a em histórias, mitos, descrições, teorias, provérbios, produtos artísticos e espetáculos” (DURANTI, 1997, p. 60). Contempla a cultura como um produto da interação humana, suscetível de ser interpretada. Segundo essa perspectiva, as manifestações culturais são atos de comunicação. A cultura como um sistema de mediação.

A teoria da cultura como uma atividade de mediação entre as pessoas e o mundo que em habitam (mental e fisicamente) não é senão uma extensão da noção de linguagem como sistema de mediação, linguagem como produto histórico e, que portanto, deve ser entendida dentro do contexto que a produziu (DURANTI, 1997, p. 71).

iv) A cultura como sistema de práticas.

Essa noção surgiu com o movimento intelectual do pós-estruturalismo, no qual Duranti (1997) destaca as contribuições de Bourdieu. Um certo enunciado linguístico pode realizar uma ação somente na medida em que há um sistema de disposições, a que Bordieu (DURANTI, 1997, p. 76) denomina *habitus*, compartilhado por uma comunidade.

Duranti (1997, p. 76) destaca a importância dessa reflexão, uma vez que relacionam os atos individuais a marcos de referência mais amplos, incluindo a noção de comunidade, conceito que está no seio dos debates da sociolinguística e da antropologia linguística.

v) A cultura como um sistema de participação.

A ideia da cultura como um sistema de participação se relaciona com a cultura como um sistema de práticas, e se baseia no pressuposto de que a comunicação verbal, como qualquer ação no mundo, é de natureza inerentemente social, coletiva e participativa. Essa noção de cultura é particularmente útil para observar o funcionamento da linguagem no mundo real, porque usar uma língua significa poder participar em interações com um mundo que é sempre maior que os habitantes e uma dada situação. As palavras

levam em si mesmas centenas de possibilidades para nos conectarmos com outros seres humanos, outras situações, acontecimentos, atos, crenças e sentimentos. Isso se deve a capacidade que a linguagem tem para descrever o mundo, assim como para conectarmos com outros habitantes, objetos, lugares e épocas, reafirmando em cada momento uma dimensão sociohistórica frente a outras da ação humana. Assim, pois, a dêixis da linguagem faz parte da constituição de qualquer ato de fala como ato de participação em uma comunidade de falantes de uma língua⁵ (Tradução nossa).

Duranti (1997) chama a atenção para o fato de cada uma das teorias de cultura, aqui apresentadas, destacar um aspecto específico dos sistemas linguísticos, contribuindo para a nossa compreensão da cultura como fenômeno complexo. Destaca também que, se por um lado, cada teoria supõe um plano de investigação próprio, todas juntas formam um arcabouço para o estudo da cultura e para a análise da língua como ferramenta social e conceitual, produto e instrumento da cultura.

Um glossário elaborado com base na compreensão de cultura enquanto sistema de mediação e sistema de participação, descreverá a lexia entendendo-a como produto histórico, respeitando o contexto em que foi produzida e seu significado para aquela comunidade de fala, a qual compartilha modelos de pensamento, modos de compreender o mundo e de fazer inferências que lhe são peculiares.

⁵ *La idea de la cultura como un sistema de participación se relaciona con la cultura como un sistema de prácticas, y se basa en el supuesto de que la comunicación verbal, como cualquier acción en el mundo, es de naturaleza inherentemente social, colectiva y participativa. Esta noción de la cultura es particularmente útil para observar el funcionamiento del lenguaje en el mundo real, porque usar una lengua significa poder participar en interacciones con un mundo que es siempre más grande que nosotros, hablantes individuales, e incluso más grande que lo que podemos ver y tocar en una situación dada. Las palabras llevan en sí mismas cientos de posibilidades para conectarnos con otros seres humanos, otras situaciones, acontecimientos, actos, creencias y sentimientos. Esto se debe a la capacidad que tiene el lenguaje para describir el mundo, así como para conectarnos con SUS habitantes, objetos, lugares y períodos, reafirmando en cada momento una dimensión sociohistórica frente a otras de la acción humana. Así, pues, la dêixis del lenguaje forma parte de la constitución de cualquier acto de habla como acto de participación en una comunidad de hablantes de una lengua.*

MACRO E MICROESTRUTURA DO GLOSSÁRIO

Para elaborarmos um glossário regional e descritivo, tomamos como base alguns pressupostos de autores representativos da Lexicologia e da Lexicografia: Haensch *et al.* (1982) e Barbosa (1995). Haensch *et al.* (1982) define glossário como toda a obra lexicográfica que registra e explica lexias empregadas por autores em uma obra literária e também em outros textos que destaquem palavras de significados difíceis, e que as enumere em ordem alfabética no final.

Para Barbosa (1995), enquanto o dicionário tem como objetivo a reunião e definição do maior número possível dos lexemas de uma língua, o glossário pretende ser representativo da situação lexical de um único texto manifestado, em um único contexto, exatamente como pretendemos fazer em nossa pesquisa, cujo objeto de estudo se restringe a uma área geográfica, a Raposa. No que se refere à seleção de entradas para a confecção de glossários ou dicionários, temos de considerar, segundo Haensch *et al.* (1982, p. 396), que:

Há quatro critérios que determinam de forma decisiva essa seleção: três deles poderíamos denominar fatores externos: sua finalidade descritiva, normativa etc, o grupo de usuários ao qual se destina (especialistas, tradutores, universitários, público culto etc.) e sua extensão. O quarto fator, de índole interna, é o método de seleção de unidades léxicas segundo princípios linguísticos, mas sempre de acordo com outros três critérios. Para que os dicionários possam verdadeiramente cumprir sua missão, esses critérios têm de ser considerados com maior rigor [...].⁶ (Tradução nossa).

Para alcançar o objetivo do glossário, a catalogação de um expressivo número de lexias encontradas no *corpus*, estas podem ser organizadas de maneiras distintas e complementares: pelo método onomasiológico (do conceito ao nome) e pelo método semasiológico

⁶ *Hay cuatro criterios que determinan de manera decisiva La seleccion de entradas de un diccionario, glossário etc. A três de ellos los podríamos llamar 'externos': su finalidad (descriptiva, normativa etc.), el grupo de usuarios al que va destinado (especialistas, traductores, alumnos de bachillerato, público culto etcétera) y su extensión. El cuarto, de índole 'interna', es el método de selección de unidades léxicas según principios lingüísticos, pero siempre de acuerdo com los otros tres criterios. Para que los diccionarios puedan verdaderamente cumplir su misión, habrá que tener em cuenta estos criterios com mayor rigor [...].*

(do nome ao conceito). Haensch *et al.* (1982) complementam: a ordenação por significantes (dicionário semasiológico) e a ordenação por conceitos (dicionário onomasiológico).

Conforme Baldinger (1960 *apud* HAENSCH *et al.*, 1982, p. 344), esse modo de organização se justifica, pois: “Até o momento toda a discussão acerca da ordenação de dicionários só faz com que o nível da forma e do conceito se confundam, sendo que no campo da forma se exige uma resposta para perguntas que só podem ser respondidas pelo campo do conceito, e vice-versa⁷.”

Nas palavras de Seabra (2004), a Onomasiologia e a Semasiologia, ao mesmo tempo em que se opõem, complementam-se, constituindo uma boa metodologia para o estudo da forma como se estrutura o Léxico.

CONSTITUIÇÃO DAS LEXIAS QUE COMPÕEM O GLOSSÁRIO

Seguindo as diretrizes da Antropologia Linguística, observamos dados da língua falada coletados em entrevistas gravadas com as rendeiras do município de Raposa. Após a conclusão da coleta de dados, iniciamos as transcrições ortográficas, seguindo o que Andrade (1993, p. 21) aponta como o principal critério da transcrição: “a fidelidade ao discurso do informante, procurando-se registrar ortograficamente, da forma mais aproximada possível, as realizações de cada falante”.

A partir das transcrições fizemos o levantamento daquelas lexias que, a nosso ver, melhor refletiam a cultura das rendeiras. Em seguida, pesquisamos em dicionários contemporâneos e em fontes lexicográficas do século XVIII e XIX a existência ou não da forma coletada para que, em caso de a lexia ser dicionarizada, observássemos seu registro, ao longo do tempo, em várias obras especializadas.

Para a sistematização dos dados coletados, elaboramos fichas lexicográficas de análise para cada lexia, em que constam: o vocábulo selecionado para análise classificado gramaticalmente, segundo o contexto em que se encontrava inserido, uma amostra contextualizada da lexia em estudo e dados referentes a dicionarização ou não do vocábulo. As fichas serviram de suporte para o passo seguinte: a organização do glossário.

⁷ *Hasta ahora toda la discusión acerca de la ordenación del diccionario tiene el efecto de que se confunden constantemente dos niveles, el nivel de la forma y el nivel del concepto, de que a nivel de la forma se exige una respuesta a preguntas que solo pueden responderse a nivel del concepto y viceversa.*

MACROESTRUTURA DO GLOSSÁRIO

O conjunto de entradas é organizado em ordem alfabética, a fim de facilitar a consulta. Primeiramente, de acordo com o método onomasiológico, são apresentadas as lexias agrupadas em redes semânticas afins.

Segundo Haensch *et al.* (1982, p. 165), a ideia fundamental da agrupação onomasiológica é a de se levar em conta as associações que existem entre conteúdos, tanto do ponto de vista da língua como o das coisas. Levando em consideração os trabalhos lexicográficos, o autor afirma que é preferível apresentar e estudar o vocabulário por meio de divisões, porque assim lexias e termos correspondentes aparecem inter-relacionados.

Em um segundo momento, seguindo o método semasiológico, partimos da lexia para sua significação.

A MICROESTRUTURA

A elaboração da microestrutura do glossário segue o seguinte modelo:

Forma do Verbetes

Lexia - (dicionarizada) • Estrutura Morfológica • Origem • Definição • Abonação.

GLOSSÁRIO

Apresentaremos, a seguir, um recorte do glossário por nós elaborado (Costa, 2016), realizado segundo os critérios anteriormente apresentados: Compõe-se de duas partes:

✓ Quadro geral de classificação: seção em que sugerimos uma estrutura geral a partir das relações existentes entre grupos de palavras, ou seja, coleta dos termos afins, unidos por rede semântica – baseia-se no critério onomasiológico.

✓ Glossário: parte que contém as palavras selecionadas e agrupadas no *Quadro geral de classificação*, acrescentadas de definições, abonações, estrutura gramatical e informações lexicográficas – trata-se da apresentação do vocabulário pelo critério semasiológico.

QUADRO GERAL DE CLASSIFICAÇÃO

✓ Artesanato

Bordado de cruz, croché, filé, palha de buriti, renda de bilro, renda renascença.

• Objetos/Materiais/instrumentos

Agulha, almofada, almofadinha, banco, banco de guarda, bilro ~ birdo ~ birro ~ biurdo ~ bírdulo ~ bírdalo, coquinho, goma, ispinho, istopa, juta, linha, mocho, molde, molho, palha de banana ~ palha de bananeira, papelão, papelão picado, papelão pinicado, roda, roda da almofada, rudia, estopa ~saco de istopa, tamburete, tela, tucum.

• Pontos da renda de bilro

Barata, barra, barrinha ~ barrinha de renda, bico ~ renda de bico, , bico da cigana ~ biquinho, charita, charitazinha, cigano ~ cigana, cravo, entremeio, dente de rato ~ dentin' de rato, embuchado, flor, flor de renda, flor de traça, meio pano ~ mei' pano, meio trocado ~ mei'trocado, paninho, paninho de trocado inteiro, pano, pano cheio, pano corrido no meio, pano de meio trocado ~ pano de mei' trocado, pano de trocado inteiro, pano sem fim, pingo d'água, ponto, ponto de fora, ponto inteiro, rosa de girassol, rosa de traça, traça, traça chata, traça comprida, trança, trancinha, trocado, trocado cheio, trocado completo, trocado d'água, trocado fechado, trocado inteiro.

• Ornamentos/peças

Aplicação ~ aplique, bandeja, bolero, bordado, bordado cheio, bordado de cruz, caminho, caminho de mesa, cava, feitio, goma, imenda, molde, pala, palinha, ponta, ponta da renda, ponta de renda, renda, renda de bico, renda de birro, renda de biurro, renda de metro, renda fina, renda graúda, renda grossa, rendinha, rendinha de trança, rendinha estreitinha, tiara.

• Ocupações

Rendera, mulher rendera.

✓ Característica/ Conduta / Estado

Triguero, ardoso, verdoso, aperriado, avexado, inxirido. disimendado, distorcido, encabado, imendado, jangarelo, levantado, pano ticado, picado, rendinha miudinha, ticado, vazado.

✓ Ação / Movimento

Assentá, assentamento, banhá, biliscá, butá a renda, disapartá, bordá, disimendá, dismanchá, distacá, encabá, engomá, enrançá, imendá, larguecê, pareia, pareá, traçado.

GLOSSÁRIO SEGUNDO O CRITÉRIO SEMASIOLOGICO

Seguem três entradas, retiradas das 207 que compõem o glossário apresentado em Costa (2016).

BILISCÁ • (n/d) • [V] • Latim > Português • Furar o molde com uma agulha grossa, a fim de fazer uma renda de bilro. • *INFORMANTE 1: É um papel desse aqui... eu vô fazê a renda... vô biliscá o papelão da renda sabe? bilisco nesse aqui... com esse aqui e os espinho aqui eu acerto nessa almofada... aqui que ta... aqui a almofada aí eu vô faze... PESQUISADORA: hun...hum... INFORMANTE 1: o mesmo que eu bilisquei... PESQUISADORA: e você bilisca com que? Com o?... INFORMANTE 1: agulha! com agulha... (Ent. 1, linhas 228 a 234).*

BILRO ~ BIRDO ~ BIRRO ~ BIURDO ~ BIURRU ~ BÍRDOLO • BÍRDALO • (A) • Nm [Ssing] • De origem controvertida • Peça de madeira, de aproximadamente 10 a 15 cm, feita de semente de tucum, com a extremidade arredondada feita de semente de tucum, em que são fixadas as linhas, todas de uma cor só ou coloridas. É utilizado para se fazer a renda de bilro. • *INFORMANTE 12: não ... a diferença é só porque aqui a gente tem que furá com o espinho aqui não a gente passa o bilro direto... (Ent; 12, linhas 210 e 211). PESQUISADORA: é como se fosse aí bota o bilro em cima pra furar um tamborete invertido... é como se fosse assim um apoio né um apoio da almofada? (Ent. 12, linhas 633 e 634). • PESQUISADORA: por exemplo... a minha toalha como é que a senhora fez? I PESQUISADORA: ham... e o que o nome que a gente chama assim renda de biuro? É o nome que vem de lá também né? INFORMANTE 1: agora é uma história... o negócio do biurdo/PESQUISADORA: é isso que eu*

queria saber...*INFORMANTE 1: eu não vou lhe afirmar porque lá no Acarau nós chamava BIRRO...PESQUISADORA: birro? INFORMANTE 1: BIRRO nós chamava birro aonde aqui sirviu de ingnorança... era ingnuirá... ingnorado. Eu quero que esse nome BIRRO seja uma coisa feia... PESQUISADORA: Ah.... e que era o nome original... INFORMANTE 1: pois esse era o NOSSO nome... PESQUISADORA: o nome certo que era de vocês... INFORMANTE 1: agora eles que tão /PESQUISADORA: inventando esse outro nome... INFORMANTE 1: agora birro ninguém pode chamá assim que nós... mas agora eu nunca temi pra chama de outro jeito eu chamo é birro que foi assim que eu aprendi / PESQUISADORA: e aqui o pessoal chama birro?INFORMANTE 1:Birro mas que é do Maranhão... que no Maranhão é diferente do Ciará!PESQUISADORA: ah... entendi. Então que diz que tudo que tem de renda aqui foi trazido da cultura de lá? Foi da cultura de lá... (Ent. 1, linhas 148 a 166). • PESQUISADORA: hum...hum... tudo isso é traça? É como se fosse uma fileira o que a gente chama de traça. E por exemplo no... no o próprio biurro mesmo ele é formado... tem algum aqui pra gente olhá? INFORMANTE 8: só tem piquininhum. PESQUISADORA: eu queria ver as partes dele. Como é que a gente chama as partes dele. A gente chama as partes dele como? INFORMANTE 8: isso aqui eles chamam de biurro... (Ent. 8, linhas 129 a 133). • PESQUISADORA: em Letras...INFORMANTE 13: “formada em Letras eu só formada no bírdulo” (Ent. 13, linhas 16 e 17). • INFORMANTE 6: fica bem feito... eu vô faze... se fica... um bírdalo desse aqui... aí quando eu pego e vejo que ta distorcido... dexa eu vê... vai ficá tão feio... / PESQUISADORA: distorcido é assim frouxo né? INFORMANTE 6: é torcido mesmo... (Ent.6, linhas 710 a 713).*

TROCADO • Nm [Ssing] • De origem incerta. • Ponto da renda de bilro que consiste em correr os bilros duas vezes pelos espinhos. É um dos pontos básicos desse tipo de renda, assim como o meio trocado. • PESQUISADORA: han...han..... e esse movimento como é que é? de trocá o biuro? Como é que é? Na hora que troca... INFORMANTE 1: é trocado... PESQUISADORA: trocado... INFORMANTE 1: é o trocado e mei trocado... só tem esses dois... PESQUISADORA: qual é a diferença o trocado com o meio trocado? INFORMANTE 1: o trocado é inteiro... PESQUISADORA: hum... hum... INFORMANTE 1: o trocado é inteiro... passa este por este... a lá... deixa eu fazê um trocado pra você ver... dá pra fazê não... PESQUISADORA: só lá né? INFORMANTE 1: é... lá eu lhe mostro /PESQUISADORA: que é o trocado e o meio trocado... são os movimentos... INFORMANTE 1: isto / é os movimentos são esses... e tem a traça... (Ent. 1, linhas 260 a 273).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, pretendemos apresentar o passo a passo da elaboração de um Glossário sob o viés da Lexicografia e da Antropologia linguística.

A partir dos dados selecionados em *corpora*, as lexias foram organizadas pelo critério onomasiológico e, posteriormente, pelo critério semasiológico. Essa organização nos permite traçar um perfil sociocultural de uma comunidade de fala, o qual é revelado em seu léxico descrito no glossário.

O glossário regional, enquanto instrumento de descrição da língua, cumpre um importante papel, na medida em que aponta a definição daquelas lexias para seus usuários, destacando inclusive o contexto em que ocorreu. O pesquisador define a lexia a partir do seu uso por aquela comunidade de fala. Com isso, o glossário torna-se valioso instrumento de pesquisa, tanto para linguistas, quanto, principalmente, para aqueles que forem interagir com as pessoas daquela comunidade no que diz respeito a um léxico específico, como é o caso do vocabulário da renda, por exemplo.

A par disso, entendendo que as lexias registradas no glossário ocorreram num determinado contexto histórico-cultural, que, segundo Coseriu (1982), abrange tudo o que pertence à tradição cultural duma comunidade, registrar a língua de uma comunidade de fala em um glossário representa colaborar para manter a tradição e a memória de um grupo social, a qual existe enquanto vivência.

Referências bibliográficas

ANDRADE, M. A. **Linguagem e cultura dos pescadores de Iguape.** 1993. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BARBOSA, M. A. **Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas.** *Revista Brasileira de Linguística*, São Paulo, v. 8, p. 15-30, 1995.

BIDERMAN, M. **A ciência lexicográfica.** *Alfa*, São Paulo, n. 28 (sup.), 1984.

BIDERMAN, M. T. C. **A definição lexicográfica.** *Cadernos do IL*, Porto

Alegre, v.10, p.23-43, 1993.

COSERIU, E. **O homem e sua linguagem**. São Paulo: Presença/USP, 1982.

COSTA, R.P.C. **Rendas, redes e lendas: o vocabulário das rendeiras do município de Raposa, Maranhão**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

DURANTI, A. **Antropologia Linguística**. Trad. espanhola Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 1997.

ESQUIVEL, F.M. **La Lexicografía em lãs variedades no-estándar**. Jaén: Universidade de Jaén, 2011.

HAENSCH, G. *et al.* **La lexicografía: de la lexicografía teórica a la Lexicografía práctica**. Madrid: Gredos, 1982.

ISQUERDO, A.N.; KRIEGER, M. G. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, Lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.

LARA, L. F. **O dicionário e suas disciplinas**. In: NEGRI, A.; KRIEGER, M. da G. *As ciências do léxico*. v. II. Campo Grande: UFMS, 2004.

LORENTE, M. **A lexicologia como ponto de encontro entre a gramática e a semântica**. In: NEGRI, A.; KRIEGER, M. da G. *As ciências do léxico*. v. II. Campo Grande: UFMS, 2004.

VILELA, M. **Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionário, gramática**. Coimbra: Almedina, 1995.

A INTERCOMPRENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS E A COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA NOS CURSOS DA EJA

*Janaina Michelle França de Oliveira¹
Selma Alas Martins²*

INTRODUÇÃO

Enquanto professores de línguas estrangeiras e educadores, devemos, (re) pensar a nossa prática quando nos deparamos com aprendizes que não conseguem se projetar como bem-sucedidos acerca da aprendizagem de línguas estrangeiras e buscar intervir de modo que possibilite a mudança dessa realidade. Pensando nisso, procuramos por caminhos que pudessem viabilizar alternativas para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, de forma a possibilitar a ampliação das oportunidades na vida de aprendizes da EJA- Educação de Jovens e Adultos- assim como de encorajá-los a aprender a língua inglesa (LI).

O caminho alternativo a que nos referimos é uma proposta baseada na intercompreensão de línguas românicas, em que propomos aos aprendizes atividades plurilíngues, em línguas muitas vezes por eles desconhecidas. Nosso propósito foi o de mostrar-lhes que, se são capazes de compreender línguas jamais estudadas, também serão capazes de compreender e aprender a LI, com a qual têm contato cotidiano, mesmo se muitas vezes nem percebem.

Assim, pretendemos nesse artigo apresentar o ensino de línguas

¹ Professora Mestre do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN.

² Professora Doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

estrangeiras pela perspectiva da didática do plurilinguismo, destacando a intercompreensão de línguas românicas como proposta para favorecer o aumento da confiança e motivação pela língua inglesa, com foco na compreensão escrita.

ASPECTOS DA DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO E ABORDAGENS PLURAIS

A didática do plurilinguismo diz respeito “às abordagens didáticas que usam atividades de ensino e aprendizagem envolvendo diversas variedades de línguas e culturas (ex.: mais de uma)”³ (FREPA/CARAP, 2010, p. 8). De acordo com o FREPA/CARAP (2010), essas abordagens são chamadas de abordagens plurais e a definição se faz necessária para contrastar com as abordagens ditas singulares cuja didática atende ao ensino e aprendizagem de somente uma língua-cultura em particular.

Como consta nesse mesmo quadro de referência, a didática do plurilinguismo se divide em quatro abordagens plurais: 1) a **abordagem intercultural**; 2) o **despertar para as línguas**; 3) **didática integrada** e; 4) a **intercompreensão entre línguas aparentadas**⁴, mais precisamente em nosso estudo a intercompreensão de línguas românicas que tem como objetivo estudar em paralelo diversas línguas pertencentes a uma mesma família. Essas línguas podem estar relacionadas à língua materna (LM) do aprendiz ou a outra já estudada por ele. Além disso, essa abordagem tem foco nas habilidades receptivas (oral e escrita), por considerar o desenvolvimento da compreensão, a maneira mais tangível de utilizar o conhecimento que temos sobre as línguas e para aprender uma nova língua.

As quatro abordagens plurais que acabamos de apresentar, além de promoverem atividades de ensino-aprendizagem, envolvendo várias línguas-culturas, procuram desenvolver competências plurilíngues e pluriculturais, a partir do trabalho comparativo entre as línguas ou da alternância delas, procurando chamar à atenção para as semelhanças existentes, com o intuito de auxiliar na compreensão de uma ou mais línguas. Nesse sentido, há uma reapreciação e resignificação do papel da LM para o ensino de línguas estrangeiras (LEs) (DABÈNE, 1996), va-

³ Tradução nossa. Citação original: “to the didactic approaches which use teaching / learning activities involving **several** (i.e. more than one) varieties of languages or cultures” (FREPA/CARAP, 2010, p. 8).

⁴ Voltaremos a tratar desse conceito mais detalhadamente.

lorizando os pontos positivos de transferência entre a LM e as LEs.

O trabalho comparativo entre as línguas desencadeia a prática da reflexão, que permite o desenvolvimento da capacidade metacognitiva. Por estimular uma atitude mais consciente e menos automatizada diante da compreensão, as comparações contribuem para que o aprendiz sinta que é corresponsável por sua aprendizagem, favorecendo também a autonomia (ALAS MARTINS, 2014).

Ao estimular a compreensão pela comparação e pela semelhança entre as línguas e fazer o aprendiz perceber que ele pode se valer de todo o conhecimento e de toda experiência que possui das línguas que ele aprendeu, ou das que já teve contato (podendo ser até mesmo a própria língua materna) para compreender o outro, entende-se também que ele é capaz de perceber as línguas para além de compartimentos estanques e isolados, sendo essa a definição de plurilinguismo apresentada pelo no QECR (2001):

O **plurilinguismo** se refere ao repertório de línguas utilizadas por um indivíduo; e é, em certo sentido, o oposto do multilinguismo. Esse repertório inclui a variedade de línguas como a ‘língua materna’ ou ‘primeira língua’ e qualquer outra língua ou variedade de línguas cujo número pode ser ilimitado. Assim, algumas áreas geográficas multilíngues podem ser povoadas seja por pessoas monolíngues e por plurilíngues⁵ (QECR, 2014).

O plurilinguismo compreende, portanto, o resultado da interação do indivíduo com as línguas que teve contato ao longo da vida. Em outras palavras, trata-se da construção de uma competência plurilíngue, ou seja, de um repertório linguístico que servirá para lidar com as situações reais de comunicação. Dessa maneira, locutores e interlocutores podem transitar entre o conhecimento de produção ou de compreensão de uma língua e outra, inclusive de sua LM, a fim de suprir suas necessidades de interação e promover a comunicação.

A promoção do contato com as LEs no plurilinguismo, além de

⁵ Tradução nossa. Citação original: “.. se rapporte au répertoire de langues utilisées par un individu ; il est donc, en un sens, le contraire du multilinguisme. Ce répertoire englobe la variété de langue considérée comme «langue maternelle» ou «première langue», ainsi que toute autre langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité. Ainsi, certaines zones géographiques multilingues peuvent être peuplées à la fois de personnes monolingues et de personnes plurilingues” (Quadro Europeu Comum de Referência, 2014).

se dar por meio de situações informais, pode ser aprendida na escola ou em qualquer sistema de ensino específico. Diferentemente do que norteia os documentos da educação brasileira, ao seguir a perspectiva do plurilinguismo, segundo o QECR (2001), os objetivos para a aprendizagem de LEs tomam outro sentido. Eles se preocupam não mais em alcançar as características de um falante nativo ideal em duas ou mais línguas, mas sim em atingir objetivos que vão ao encontro da realidade específica do indivíduo ou de determinados grupos pela construção de um repertório linguístico no qual estão reunidas todas as capacidades linguísticas, buscando a formação de um indivíduo que possa interagir com a complexidade dos sujeitos.

No contexto político-social em que nos encontramos, a intercompreensão (IC) é aqui apresentada como proposta inovadora de educação plurilíngue-pluricultural, uma quebra dos paradigmas tradicionais de ensino que visa a essa integração, buscando atender às demandas do novo modelo de vida compartilhado, já que as propostas tradicionais de ensino em escolas públicas, por exemplo, parecem não funcionar nem trazer resultados tão eficazes no que diz respeito ao modo como os alunos se percebem quanto a sua capacidade e enquanto atores sociais (LIMA, 2011).

Dentre as abordagens plurais apresentadas nesta seção – relembrando que elas dizem respeito àquelas abordagens que utilizam atividades de ensino e aprendizagem envolvendo várias línguas-culturas (FREPA/CARAP, 2010) –, a intercompreensão, especificamente, desperta-nos interesse como proposta pedagógica por: i) podermos focar inicialmente no desenvolvimento de habilidades de compreensão, mais especificamente a compreensão escrita; ii) podermos valorizar as potencialidades dos aprendizes a partir da comparação entre as línguas envolvidas no processo; iii) em consequência, termos a oportunidade de poder desenvolver um trabalho com foco na autoconfiança, que é mencionada nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs – BRASIL, 2006) acerca da aprendizagem de LEs; iv) os alunos poderem partir da própria LM, afinal, muitas das hipóteses que formulamos quando estamos aprendendo uma língua estrangeira partem da comparação ou da transferência linguística que fazemos; v) aceitarmos que o uso da LM em sala é inevitável; vi) reunir sujeitos com igualdade de condições, pois todos estão na sua zona de conforto, falando a língua materna e lançando mão de seu repertório linguístico e de mundo para interagir com o texto.

A INTERCOMPREENSÃO ENTRE LÍNGUAS APARENTADAS E A LÍNGUA INGLESA

Chavagne (2009), Moutinho (2013) e Capucho (2010) apontam que a IC é um fenômeno recente, mas uma prática antiga. Ele se refere ao fato de a IC ser uma prática comunicativa secular inserida desde sempre na vida de viajantes, ou entre habitantes de fronteiras. Ela está presente em situações reais, portanto, não é artificial, muito menos criada em laboratório, mas foi, segundo Capucho (2010), resgatada pela Didática das Línguas e pela Linguística Aplicada há pouco mais de 20 anos.

Por mais recentes que sejam as pesquisas envolvendo a IC com o surgimento da didática do plurilinguismo nos anos 1990 (DEGACHE, 2012), a noção desse termo tem data anterior a esse evento, com registros de 1911 e 1913, conforme apontam alguns autores (DEGACHE, 2012; ESCUDÉ; JANIN, 2010; ESCUDÉ, 2010; CAPUCHO, 2010). A intercompreensão entre línguas é um conceito multifacetado, um “cama-leão” como é chamada carinhosamente entre os “intercompreendedores”. Procuraremos apresentar, a seguir, algumas dessas definições.

À luz do estudo do linguista, Escudé (2010, p. 119) esclarece que “a intercompreensão não é apenas uma pragmática voluntária ou consciente, mas também uma prática intuitiva, ajudada por um contexto favorável”⁶. Em uma situação comunicativa de contato exolíngua (PORQUIER, 1994) e na falta de uma língua estrangeira em comum, sendo ela franca ou não, nada mais natural e espontâneo que a língua materna de cada um dos interlocutores seja o código utilizado, assim como o contexto, os elementos da comunicação não verbal (gestos e postura, por exemplo) e os elementos paraverbais (entonação, volume, velocidade, pausas e silêncio), que juntos auxiliam a cumprir a tarefa de tentar realizar uma comunicação bem-sucedida.

De acordo com Doyé (2005, p. 7), no Guia de Desenvolvimento das Políticas Educacionais de Línguas do Conselho da Europa, o conceito de maior consenso entre os pesquisadores da área e, portanto, central sobre a intercompreensão é que “é uma forma de comunicação em que cada pessoa se expressa em sua própria língua e compreende a língua do outro”⁷. Traduzindo

⁶ Tradução nossa. Citação original: “l’intercompréhension n’est pas seulement une pragmatique volontaire ou consciente mais aussi une pratique intuitive, aidée par un contexte propice” (ESCUDE, 2010, p. 119).

⁷ Tradução nossa. Citação original: “est une forme de communication dans laquelle chaque personne s’exprime dans sa propre langue et comprend celle de l’autre” (DOYÉ, 2005, p. 8).

esse conceito, não é preciso se expressar em uma língua-alvo, estando envolvida na situação comunicativa mais de uma língua, sendo elas as línguas maternas de cada interlocutor. Nessa dinâmica, o papel da LM é repensado e reapreciado, as habilidades de produção escrita e oral não são exigidas e o foco está na compreensão. Assim, é estimulado o desenvolvimento das competências parciais, a saber, a compreensão escrita e oral. Alguns projetos como Galatea⁸ (1996-1999), Eu&I⁹ (*European Awareness and Intercomprehension*, 2001-2003), Galanet¹⁰ (2001-2004) e *Itinéraires romans*¹¹ (2002-2009) tiveram como objetivo estimular o desenvolvimento das habilidades de compreensão.

Cada um desses projetos trabalha com línguas diversas (francês, português, italiano, espanhol, romeno, catalão, alemão, inglês, búlgaro, dentre outras) e estimula a exposição às línguas e a capacidade de compreender sem, necessariamente, tê-las estudado antes. Os níveis de compreensão nem sempre são estipulados porque cada indivíduo percebe as semelhanças linguísticas de modo diferente e utiliza seus conhecimentos de uma maneira particular, ou seja, depende exclusivamente da capacidade de cada falante em mobilizar os mecanismos cognitivos adequados à situação comunicativa¹² (KELLERMAN, 1979 *apud* DEGACHE, 2012; JAMET; SPITĂ, 2010). O que importa, como principal objetivo da IC, é a compreensão e o desenvolvimento de uma competência plurilíngue com um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Embora a compreensão seja uma habilidade particular,

⁸ Galatea - “depois de um módulo introdutório, o aprendiz é convidado a exercer a compreensão de documentos escritos [...]” com “objetivos em (inter) compreensão escrita e oral, recepção” (tradução nossa, CADDÉO; JAMET, 2013, p. 157).

⁹ **EU&I** - “objetivos em (inter)compreensão escrita [nível não especificado] e oral [nível não especificado]; desenvolvimento de estratégias de compreensão com base no conhecimento do mundo e das situações mais do que sobre semelhanças linguísticas” (tradução nossa, CADDÉO; JAMET, 2013, p. 147).

¹⁰ **Galanet** - “(inter)compreensão escrita [B1 sobre vários documentos: espontâneos e documentos de todo tipo postado pelos usuários] e oral [não especificado]; recepção e intercomunicação” (tradução nossa, CADDÉO; JAMET, 2013, p. 155).

¹¹ **Itinerários românicos** - “objetivos em (inter)compreensão oral e escrita: diferentes gêneros (narrativa, diálogo, música, contos/histórias); recepção e manipulação de palavras, explorando alguns atos simples de fala” (tradução nossa, CADDÉO; JAMET, 2013, p. 164).

¹² O estímulo ao uso de estratégias de leitura e aprendizagem e atividades feitas em grupo podem se configurar como meios de lidar com as diferenças individuais de aprendizagem dos aprendizes.

a IC pode, de maneira mais sistematizada, maximizar o desempenho do indivíduo nas interações em um ambiente plurilíngue.

Com o avanço dos projetos, a interação para além de textos orais e escritos também foi inserida nessa dinâmica e citamos como exemplo o Galanet¹³, o Galapro¹⁴ e o MIRIADI¹⁵, que colocam “a interação plurilíngue [...] e intercultural no centro das propostas de formação, investindo em abordagens acionais e colaborativas [...]” (ARAÚJO E SÁ, 2013, p. 90). Para Araújo e Sá (2013), a intercompreensão nesse contexto passa a ser o motor da interação. Esta, por sua vez, é o lugar onde a construção do conhecimento é possível porque há um sentido para os atores realizarem uma tarefa em comum, o que os impulsiona a interagir. Portanto, segundo a autora, a IC é tanto o processo (ação, a interação em si) quanto o produto (construção do saber; atingir uma meta) da interação.

Alas Martins (2010), colocando também a interação no centro da proposta de formação de aprendizes, por meio das plataformas *on-*

¹³ **Galanet** – é uma plataforma colaborativa plurilíngue virtual onde equipes de diferentes países de línguas românicas se encontram para participar de uma mesma sessão e precisam desenvolver um projeto em comum: editar um *dossier de presse* (texto) plurilíngue sobre um assunto escolhido coletivamente. Os participantes conversam *online*, cada um falando a sua língua e tornam-se tutores uns dos outros. A conversa é motivada pela elaboração do projeto e por poderem compartilhar seus pontos de vista e culturas. O projeto é destinado aos alunos do ensino médio ou adultos e é coordenado por Christian Degache (ESCUDE; JANIN, 2010; CADDÉO; JAMET, 2013).

¹⁴ **Galapro** (2008-2010) – projeto coordenado por Maria Helena de Araújo e Sá. Teve por objetivo difundir a intercompreensão entre estudantes e professores de línguas em particular, além de formar formadores em intercompreensão por meio da prática da intercompreensão. O projeto foi concebido em torno de dois eixos: formação em didática da intercompreensão por meio de práticas de intercompreensão e constituição de comunidades pedagógicas virtuais plurilíngues de ensino-aprendizagem colaborativo da intercompreensão (ESCUDE; JANIN, 2010; <<http://www.e-gala.eu/osgala.php>>).

¹⁵ **MIRIADI** (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance*) “[...] Seu objetivo principal é contribuir para a inovação do ensino-aprendizagem das línguas pela promoção de formações em intercompreensão e interação na internet. [...] Trata-se da produção de uma nova plataforma onde os membros da rede poderão organizar novas formações e procurar recursos que o MIRIADI colocará à disposição. A especificidade das formações propostas que aliam o funcionamento presencial e a distância é especialmente a constituição de grupos iniciais, que posteriormente se reorganizam em grupos plurilíngues, com as mesmas pessoas que trabalham assim por afinidade”. Disponível em: <<http://www.miriadi.net/>>. Acesso em: 18 maio 2016.

line Galanet¹⁶ e *Lingalog*¹⁷, sugere que a IC pode ser utilizada como uma estratégia de aprendizagem plurilíngue diversificada e dinâmica para melhorar o ensino de línguas no Brasil. A autora acredita que a interação com indivíduos de outras culturas pode desenvolver competências estratégicas, tais como: favorecer a aprendizagem sobre o funcionamento das línguas românicas, oferecer aos alunos a oportunidade de melhorar a capacidade de compreensão escrita, facilitar a motivação e o engajamento na aprendizagem; aumentar a flexibilidade cognitiva e possibilitar aprender a aprender. Ainda segundo a autora,

A implementação de tal abordagem plurilíngue no contexto educacional brasileiro constituiria um auxílio aos estudantes para que eles possam tomar consciência do fato de que possuem conhecimentos linguísticos e pragmáticos, não apenas na língua materna, mas também em outras línguas estrangeiras aparentadas ao português (ALAS MARTINS, 2010, p. 107).

Dependendo do objetivo que se deseja alcançar, a IC pode ser utilizada visando a desenvolver competências parciais, ou uma competência plurilíngue que objetiva construir um repertório linguístico. Pode também oportunizar o crescimento pessoal dos indivíduos, servir como abordagem de ensino de línguas e proposta pedagógica e até mesmo ser adequado a esferas maiores como em políticas públicas, como estratégia de comunicação ou de adaptação a um novo estilo de vida. E nesse sentido se mostra multifacetada.

Até este ponto, o leitor deve estar se perguntando: E qual é a relação da intercompreensão entre línguas românicas e o ensino e aprendizagem da língua inglesa? Pois bem, a princípio, pode parecer que a língua inglesa e as línguas românicas não têm nenhuma relação entre si, já que a LI faz parte de outra família de línguas, entretanto, a história da LI foi influenciada pelo latim desde os primeiros séculos da era cristã

¹⁶ Descrição na nota de rodapé n. 13.

¹⁷ **Lingalog** - O “objetivo principal é oferecer maneiras de aprender línguas colocando em contato nativos de línguas diferentes. Sua concepção é baseada na prática do trabalho comum à distância, na intercompreensão e nos pares de línguas. Trata-se de uma iniciativa experimental do Centro de Línguas da Universidade Lumière Lyon 2 que começou em 2005. Hoje, a plataforma se encontra na sua quarta versão, e a sua meta é continuar evoluindo graças à participação e às sugestões de seus utilizadores”. Disponível em: <<http://lingalog.net/dokuwiki/>>. Acesso em: 18 maio 2016.

e depois mais especificamente pelo francês entre, aproximadamente, os séculos X e XIII.

Pelo que podemos observar ao lermos a respeito da história da língua inglesa, a influência do latim e do francês sobre a LI se deu essencialmente devido a três fatores: às invasões, à igreja e à aristocracia.

Segundo Crystal (2003), a invasão do exército romano na Grã-Bretanha, território celta na época, ocorreu em 43 a.C. e contribuiu para moldar a língua inglesa como é hoje conhecida. Até o ano de 410 d.C., o exército romano e comerciantes, que falavam latim, deram novos nomes a locais e experiências e introduziram vários conceitos novos, metade deles relacionada a plantas, comidas, bebidas e itens domésticos. Mesmo quando os soldados deixaram a Grã-Bretanha para defender o império em outra parte da Europa, o latim vulgar continuou em uso por alguns anos, mas por algum motivo não se fixou.

Ainda de acordo com o autor, poucos empréstimos da família das línguas celtas foram registrados e apenas alguns sobreviveram no inglês moderno. Esses poucos termos de origem celta, também influenciados pelo latim de missionários irlandeses, limitaram-se a não mais que duas dezenas de palavras como, por exemplo, os rios *Thames* e *Avon* e nomes de cidades, como *London* (que significa o nome de uma tribo), *Kent* e *Pendle* (cujo prefixo *pen* significa cabeça, topo, montanha).

Em contraste, as missões religiosas, como primeiro a de São Patrício (*Saint Patrick*), de cristianizar a Irlanda, influenciaram a LI e resultaram em novas palavras, bem como motivaram o surgimento de formas derivadas ao longo de vários anos (antes do ano 1000). Esses novos vocábulos estavam relacionados principalmente à igreja, aos seus serviços e à teologia, bem como à biologia e aos itens (CRYSTAL, 2003).

A era literária começou com a chegada dos missionários romanos, no ano de 597 d.C., liderados por Santo Agostinho, e tinha por missão converter os anglo-saxões ao cristianismo. O processo de cristianização ocorreu de maneira pacífica, marcando a influência do latim sobre os anglo-saxões. Esse evento gerou os primeiros manuscritos em *Old English*¹⁸ (inglês antigo). Eles datam do ano 700 e são glossários com palavras em latim traduzidos para *Old English*.

No século X, de acordo com Crystal (2003), ocorreu o ressurgimento da monastia Beneditina, movimento que começou na França e

¹⁸ A história da língua inglesa se divide em três momentos: *Old English* (500-1100 a.D.), *Middle English* (1100-1500) e *Modern English* (1500 em diante) (SCHÜTZ, 2013).

aproximou os monges ingleses, que iam até a França estudar, dos monges franceses. O vocabulário vinha de registros escritos clássicos e era muito mais acadêmico e técnico. Muitas vezes, o final das palavras em latim foi preservado, em vez de totalmente substituído pelos finais das palavras em *Old English*. Um exemplo é *acolutus* > *acolutus* > *acolyte*, aquele que ajuda padres em cerimônias religiosas.

No século XI, em 1066, os normandos, liderados pelo Duque da Normandia William, que habitavam o noroeste da França, invadiram a Inglaterra e de, acordo com Crystal (2003), esse ano marca uma nova era linguística e social na Grã-Bretanha. Schütz (2013) corrobora o pensamento de Crystal (2013) e afirma que esse evento histórico “representou não só uma drástica reorganização política, mas também alterou os rumos da língua inglesa, marcando o início de uma nova era” – a influência do francês na LI. William *the Conqueror* (o conquistador) – como ficou conhecido após vencer a batalha de *Hastings*, em que reivindicava seus supostos direitos ao trono da Inglaterra acordados com o predecessor do rei Harold e com quem travou essa batalha – impôs um regime de centralização e força. Assim, a língua dos conquistadores foi estabelecida, o francês da região da Normandia (*Norman French*), já que William não falava a língua inglesa. Seus sucessores William II e Henry I, também não falavam a língua inglesa (SCHÜTZ, 2013), prolongando a presença da língua francesa na Grã-Bretanha e instaurando um novo cenário, como descreve Crystal (2003) na citação a seguir.

Rapidamente o francês se estabeleceu nos corredores do poder. Foram nomeados barões, que trouxeram consigo seus próprios séquitos. Logo depois, abades e bispos franceses também ocuparam o local. Lanfranc, Abade de St. Stephen em Caen, foi nomeado arcebispo de Canterbury, antes de 1070. No prazo de 20 anos de invasão, quase todas as casas religiosas estavam sob a liderança de superiores franceses, e várias novas fundações eram unicamente francesas. Um grande número de comerciantes e artesãos franceses cruzou o Canal para aproveitar as oportunidades comerciais previstas pelo novo regime. Os laços aristocráticos com a Normandia, de onde os nobres governavam suas propriedades, se mantiveram fortes¹⁹ (CRYSTAL, 2003, p. 30).

¹⁹ Tradução nossa. Citação original: “French was rapidly established in the corridors of power. French-speaking barons were appointed, who brought over their new retinues. Soon after, French-speaking abbots and bishop were in place. Lanfranc, Abbot of St. Stephen’s at Caen, was made Archbishop of Canterbury

O francês se tornou uma língua de prestígio entre aqueles de origem anglo-saxônica que desejavam tirar proveito da aristocracia na Inglaterra e ascender socialmente, enquanto o inglês era aprendido pelos barões franceses como parte de seu trabalho com as comunidades. O bilinguismo cresceu e, no fim do século XII, as crianças da nobreza tinham o inglês como língua materna e o francês aprendiam na escola. O francês era usado no parlamento, nos julgamentos e em atos públicos. Também aumentou o número de traduções para o inglês, por exemplo, livros didáticos para o ensino da língua francesa (CRYSTAL, 2003).

Porém, no início do século XIII, em 1204, uma boa relação de 150 anos entre França e Inglaterra chegou ao fim. Os reis Philip da França e John da Inglaterra entraram em conflito e uma rivalidade começou a crescer entre os dois países. O rei John da Inglaterra perdeu o controle do Ducado da Normandia (*Normandy*) e a nobreza inglesa suas propriedades na França. O *status* do francês diminuiu à medida que o espírito nacionalista inglês crescia. Em 1392, o inglês foi usado pela primeira vez para abrir o Parlamento e, em 1425, parece que o inglês já era amplamente usado na Inglaterra (CRYSTAL, 2003).

O contato entre as duas línguas por três séculos e a influência do francês resultaram essencialmente em um número considerável de vocabulários utilizados no dia a dia, cerca de dez mil, pertencentes a áreas como direito (*accuse, adultery, advocate*), administração (*authority, chancellor, empire*), religião (*cardinal, cathedral, communion*), militarismo (*army, battle, captain*), alimentos e bebidas (*appetite, bacon, biscuit*), moda (*diamond, dress, taffeta*), dentre outros. Muitas dessas palavras, como podemos observar, ainda continuam em uso. Segundo Crystal (2003), no início do século XV, a escrita era uma mistura dos dois sistemas, do inglês e do francês. Havia casos em que palavras, que já existiam em inglês de origem anglo-saxão, coexistiam com uma palavra equivalente de origem francesa, as quais com o tempo foram adquirindo significados diferentes. Como exemplos, verificam-se: *house* (Anglo-saxão/AS) – *mansion* (Francês/FR); *mistake* (AS) – *error* (FR); *ox* (AS) – *beef* (FR); *come* (AS) – *arrive* (FR) (CRYSTAL, 2003).

Após esse breve panorama histórico, voltamos à intercompreen-

as early as 1070. Within 20 years of invasion, almost all the religious houses were under French-speaking superiors, and several new foundations were solely. Large number of French merchants and craftsmen crossed the Channel to take advantage of the commercial opportunities provided by the new regime. And aristocratic links remained strong with Normandy, where the nobles kept their states” (CRYSTAL, 2003, p. 30).

são de línguas aparentadas. Nessa didática, aproveitamos as semelhanças entre as línguas em razão de sua origem em comum, para levar o falante de uma língua a compreender outras da mesma família (BRITO *et al.*, 2013). Sabemos que a LI não é da mesma família de línguas românicas (do português, do espanhol, do italiano, nem mesmo do francês), no entanto, com a aproximação e influência histórica do latim e do francês na língua inglesa, podemos afirmar que, em vez de a língua inglesa ser uma língua genuinamente aparentada das línguas românicas, ela funciona mais como uma língua adotiva, cuja “relação de sangue” não há, mas que, como qualquer filho adotivo, acaba incorporando características da família que o acolhe.

Alguns pesquisadores da IC versam sobre essa relação e apresentam estudos contemplando essa temática. Castagne (2008, p. 41) considera, por exemplo, “o francês, a mais germânica das línguas românicas, e o inglês europeu, a mais românica das línguas germânicas”²⁰. Robert (2010, p. 161) pondera que “de certa forma, o inglês pode ser considerado língua relativamente próxima, pelas palavras próximas do francês e pela proporção do léxico de origem latina ou francesa em seu vocabulário”²¹. Klein (2008, p. 120) ressalta que

a história da língua inglesa também está fortemente ligada ao espaço românico, especialmente em francês. Historicamente, o inglês pode ser considerado uma língua românica bloqueada ou fracassada. Além disso, podemos constatar que cada palavra latina pode também ser ou se tornar uma palavra inglesa²².

Acerca das pesquisas que se apoiam na relação língua românica - língua inglesa, citamos o trabalho de Klein (2008) sobre considerar a

20 Tradução nossa. Citação original: “le français, la plus germanique des langues romanes, et l’anglais d’Europe, la plus romane des langues germaniques” (CASTAGNE, 2008, p. 41).

21 Tradução nossa. Citação original: “d’une certaine façon, l’anglais peut être considéré comme une langue relativement proche, de par son ordre des mots proche du français et par l’importante proportion du lexique d’origine latine ou française dans son vocabulaire” (ROBERT, 2010, p. 161).

22 Tradução nossa. Citação original: “l’histoire de la langue anglaise est aussi fortement liée à l’espace roman, particulièrement au français. Historiquement, l’anglais peut être considéré comme une langue romane contrecarrée ou ayant échoué. De plus, on peut constater que presque chaque mot latin peut être ou devenir aussi un mot anglaise” (KLEIN, 2008, p. 120).

língua inglesa, para aqueles que a têm como língua materna ou segunda língua, como base para a intercompreensão de línguas românicas, por conter elementos de transferência comuns às duas línguas. Para tanto, o autor utilizou os sete *tamis*²³ (léxico internacional; léxico românico; correspondências fonéticas; convenções gráficas e relacionadas à pronúncia; estruturas sintáticas; estudo de elementos morfossintáticos; e prefixos e sufixos de mesma origem), que são uma espécie de inventário de transferência entre uma língua e outra, que compara e aponta os pontos de interseção. Contudo, ele ressalta que alguns elementos desse inventário funcionam melhor com um do que com outros, como, por exemplo, o léxico, ao contrário da correspondência grafo-fônicas, no caso do inglês e das línguas românicas.

De maneira semelhante, Robert (2013), em seu artigo *Intercompréhension entre l'anglais et les langues romanes*, aponta as semelhanças entre a língua inglesa e, principalmente, o francês, reafirmando que a LI é uma porta de entrada para a compreensão da língua francesa e de qualquer língua românica. O autor também propõe em outro estudo o ensino-aprendizagem de francês e das línguas românicas em intercompreensão para um público anglófono como uma via, ainda pouco explorada, para o plurilinguismo, porque, uma vez que os aprendizes têm acesso ao francês, facilitado pelas semelhanças com a LI, eles estarão mais próximos de aprender outras línguas românicas (ROBERT, 2010).

Com Klein (2008) e Robert (2010, 2013), percebemos que é possível se apoiar na língua inglesa para compreender uma ou várias línguas românicas, podendo considerar, especialmente, o francês como ponte. E o contrário, é possível? Pesquisas como a de Oliveira (2016) demonstram que o caminho inverso também é válido e que podemos nos valer dos conhecimentos das línguas românicas como via de acesso para a compreensão de textos em língua inglesa.

CONCLUSÃO

Levando em consideração o contexto de insegurança apresentados por muitos aprendizes e a falta de autopercepção de uma competência para compreender textos em língua inglesa mesmo já a tendo estudado, as semelhanças existentes entre as línguas românicas e o português podem inicialmente ajudar a diminuir os bloqueios e aumentar a confiança quando em contato com as línguas estrangeiras (OLIVEIRA, 2016). Uma

²³ Podemos chamar de “peneiras” ou “filtros” (tradução nossa).

vez que os aprendizes têm acesso a textos escritos em espanhol, francês e italiano nas aulas de inglês, o trabalho comparativo oportuniza a reflexão, permitindo o desenvolvimento da capacidade metacognitiva ao estimular a atenção para os aspectos formais, aumentando a percepção das semelhanças, diferenças e especificidades de cada língua; bem como o desenvolvimento, aprendizagem e / ou ampliação as estratégias de compreensão de textos. Logo, a proposta de utilizar a intercompreensão entre línguas românicas nas aulas de inglês se configura como uma abordagem, que chamamos de afetiva, para o ensino de línguas como forma de diminuir a ansiedade, pelo fato do ponto de partida ser as línguas parentes, ou seja, mais próximas do português, em direção à língua mais distante, o inglês. Assim, a experiência, os saberes e a competência adquiridos para ler em textos em línguas românicas poderiam ser transferidos à compreensão de textos em língua inglesa.

Propomos a intercompreensão como uma proposta didático-pedagógica em um pano de fundo, vislumbrando, com a exposição dos participantes a várias línguas, utilizá-la como meio para ocasionar uma abertura para a compreensão de línguas estrangeiras em curto prazo e talvez despertar para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue em longo prazo, na perspectiva de aprendizagem de línguas que é construída ao longo da vida. Para tanto, é necessário de desvencilhar de concepções muito idealizadas sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Além de estimular a capacidade linguística do aprendiz de dar sentido às línguas que ele não conhece ou que tem pouco contato, buscamos com a intercompreensão valorizar seus conhecimentos prévios e principalmente o seu crescimento pessoal por meio de uma experiência que foge à tradicional. Para além de adquirir somente conhecimentos linguísticos, sugerir a intercompreensão como proposta didático-pedagógica tem como finalidade causar uma mudança positiva no modo como os aprendizes se percebem e percebem o mundo, com o intuito de fazê-los mudar ou ressignificar suas concepções sobre suas capacidades e sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

ALAS MARTINS, Selma. L'intercompréhension des langues romanes au service de l'amélioration de l'enseignement des langues au Brésil. **Synergies Brésil**, n. spécial 1, p. 107-114, 2010.

_____. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. **Revista MOARA, Estudos Linguísticos**, n. 42, p.117-126, jul./dez. 2014.

ARAÚJO E SÁ, Maria Helena. A intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. **LINGVARVM ARENA**, v. 4, p. 79-106, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Volume 1 – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRITO, Ana Maria *et al.* **Gramática Comparativa Houaiss**: quatro línguas românicas – português, espanhol, italiano e francês. São Paulo: Publifolha, 2013.

CADDÉO, Sandrine; JAMET, Marie-Christine. **L’intercompréhension**: une autre approche pour l’enseignement des langues. Paris: Hachette, 2013.

CANDELIER, Michel *et al.* [FREPA/CARAP]. **Framework of Reference for Pluralistic Approaches of Languages and Cultures**. European Centre for Modern Languages: Council of Europe, 2010.

CAPUCHO, Maria Filomena. Ciência, tecnologia, intervenção: a intercompreensão para além das utopias. **Synergies Europe**, n. 5, p. 101-113, 2010. Disponível em: <www.gerflint.fr/Base/Europe5/capucho.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

CASTAGNE, Éric. Les langues anglaise et française: amies ou enemies?. **Ela. Études de linguistique appliquée**, n. 149, p. 31-42, 2008.

CHAVAGNE, Jean-Pierre. **Le revê romanophone**. Intervenção no decorrer da mesa-redonda sobre intercompreensão *État de Lieux et perspectives de l’intercompréhension em langue romance*. XXV edição. Jornadas Pedagógicas sobre o ensino de francês na Espanha (JPEFE). 2009. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/269397376_Le_rve_romanophone>. Acesso em: 03 de out. 2015.

CONSELHO DA EUROPA – QEER. **Quadro europeu comum de referências para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa:

Asa, 2001. (Coleções perspectives actuais).

_____. **Politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe**. 2014. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_fr.asp>. Acesso em: 06 out. 2015.

CRYSTAL, David. **The Cambridge encyclopedia of the English language**. 2. ed. Cambridge, 2003.

DABÈNE, Louise. **Pour une contrastive revisitée**: études des Linguistique Appliquée. n. 104. Paris: Didier-Erudition, 1996. p. 393-401.

DEGACHE, Christian. **Didática das línguas e didática do plurilinguismo: o lugar da intercompreensão**. 1ère sèance: Panorama général, travaux fondateurs, notions et concepts reliés, définitions. Curso de Pós-graduação: Universidade de São Paulo – 11/18 abril 2012.

DOYÉ, Peter. **L'intercompréhension: guide pour l'elaboration des politiques linguistiques éducatives em Europe** – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Conselho da Europa, 2005.

ESCUDE, Pierre. Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans as première attestation (1913) chez le linguiste française Jules Ronjat (1864-1925). O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições. **REDINTER-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão**, n. 1. Chamusca, Edições Cosmos, p. 103-123, 2010.

ESCUDE, Pierre; JANIN, Pierre. **Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: CLE International, 2010.

JAMET, Marie-Christine; SPITĂ, Doina. Points de vue dur l'intercomprehension: défeninitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições. **REDINTER-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão**, n. 1. Chamusca, Edições Cosmos, p. 9-28, 2010.

KLEIN, Horst G. L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane? **Ela. Études de linguistique appliquée**, n. 149, p. 119-128, 2008.

LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2011.

MOUTINHO, Ana Paula Deslandes Almeida. **O code-switching na perspectiva da intercompreensão:** interações em chat plurilíngue no projeto Galanet. 2013, Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, Janaina Michelle França de. **A intercompreensão de línguas românicas nas aulas de inglês:** uma experiência inovadora nos cursos de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. 2016, Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

PORQUIER, Rémy. Communication exolingue et contextes d'appropriation: le continuum acquisition/apprentissage. **Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)**, n. 59, p. 159-169, 1994. Disponível em: <https://doc.rero.ch/record/23103/files/Porquier_r_my_Communication_exolingue_et_contextes_d_appropriation_20110527.pdf>. Acesso em: 02 out. 2015.

ROBERT, Jean-Michel. Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et des langues romanes en (inter) compréhension à un public anglophone. In: FERRÃO TAVARES, Clara; OLLIVER, Christian. **O conceito de intercompreensão:** origem, evolução e definições. Redinter-Intercompreensão, 1. Chamusca, Edições Cosmos, 2010. Disponível em: <http://redinter.eu/web/files/revistas/5REDINTER_intercompreensao_1.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2014.

_____. Intercompréhension entre l'anglais et les langues romanes. **Passages de Paris**, v. 8, p. 107-117, 2013.

SCHÜTZ, Ricardo. **História da Língua Inglesa:** English made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>>. Atualizado em 2013. Acesso em: 01 nov. 2015.

IDENTIFICAÇÃO E COPRODUÇÃO DOS SENTIDOS: UMA OBRA, A MESMA PERSONAGEM, DUAS LEITORAS, DUAS LEITURAS

Sonia Maria Correa Pereira Mugschl (UFMA)¹

Monica Fontenelle Carneiro (UFMA)²

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de histórias. Caminhos ora paralelos, ora opostos, dirigidos a este ponto de confluência. Foi ali que este artigo começou. Num lugar de desencontros, não se sabe onde. Mas hoje traduzimos as diferenças que se identificam pelos contrários. Por que não?

Decidimos compartilhar uma investigação sobre leitura, levando em conta que não há pesquisa sem o ato de ler. Encontramos o nó identitário que nos possibilitou ligar as duas pontas do laço: uma que vem do passado e outra que o presente nos entrega. Somos leitoras, somos das letras, da linguagem, dos conceitos, dos dados, da pesquisa e, na diferença de nossa curiosidade, convergimos para este artigo.

Onde queremos chegar nesta introdução: trabalharemos com o conceito de alterego, tal como está na teoria literária; tocaremos o conceito de espelho, segundo Lacan (1998[1949]), e buscaremos em Émile Faguet (2009) o sentido da ficção para o leitor. A metáfora conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 1980,1999), o lugar que contém o leitor no processo de construção de sentidos, o elo entre os processos de identificação: o ponto em que há convergência e divergência do que

¹ Professora Doutora do PGLETRAS da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

² Professora Doutora do DELER da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

para cada uma realça no texto.

Aplicaremos essa discussão à leitura da obra *Teias do Tempo* (1993), publicada pela escritora maranhense Conceição Aboud, feita por duas professoras pesquisadoras da área de Letras: uma de Língua Portuguesa e outra de Língua Inglesa, expondo suas experiências pessoais nas áreas em que atuam. Perguntaremos: uma metade da obra é do autor e a outra, do leitor? É possível duas leitoras se identificarem de formas diferentes com a mesma personagem? A personagem: a professora Maude; as duas leitoras: uma professora de inglês e outra de português; a metáfora: teias do tempo. Nesse ponto de convergência, as duas leitoras se identificam como pesquisadoras.

CONCEITOS PARA TRATAR A IDENTIFICAÇÃO

Consideramos conceito o que nos sustentará o olhar para os dados analisados neste artigo e, assim, poderemos pensar o objeto leitura e identificação. Começamos pondo em discussão o sentido de *alterego como um outro eu*, já que, no Latim, alter significa o outro. Como na Literatura, diz respeito a um identidade fictícia na qual o leitor se projeta. Um outro eu projetado na personagem, contêiner ou espelho do leitor.

Por outras vias, Lacan (1998[1949], p. 97), no *Estádio do Espelho*, explica a identificação “como a transformação produzida no sujeito quando ele assume a imagem de uma identidade alienante.” Significa que o sujeito só se constitui a partir do outro. Ele se lança no outro e apreende de lá o que passa a constituir sua identificação, na verdade. Porque acredita que identificar-se não é algo dado e nem estático. Está sempre se fazendo na relação com o outro.

Émile Faguet (2009) diz que

uma ficção é sempre uma parte de nós que, nas mãos do autor, tornou-se um personagem, uma outra parte de nós que se tornou um outro personagem e assim por diante, mas é ainda mais frequente que julgemos ao nos voltarmos para nós mesmos. (FAGUET, 2009, p. 29)

E o que mais nos deixa à vontade como pesquisadoras é que compartilhamos da mesma imprecisão do método aplicado à leitura, quando o que investigamos são, provavelmente, pontos identitários, mas diferentes para cada leitora na relação com mesma personagem.

Ele diz ainda: “Quanto a mim, no fim das contas, eu não saberia bem dizer como é preciso ler esses livros. Eles escapam um pouco aos métodos habituais de leitura.” (FAGUET, 2009, p.32).

Estamos nos propondo aqui a marcar alguns pontos de um olhar conceitual que nos possibilitará, por meio do discurso psicanalítico, literário e cognitivo, discutir sobre a hipótese de a metade do sentido de uma obra estar no leitor, geralmente por um processo de alienação no outro do universo literário. Ainda assim, a identificação, a leitura de si no outro, pode acontecer por uma compatibilidade ou por uma incompatibilidade diante do espelho. E, assim, o leitor pode se reconhecer por aquilo que a personagem não é. Em qualquer dos casos, o espelho mostra contornos do leitor projetado pelo ato de ler.

Levando em consideração que esses conceitos nos possibilitam pensar a identificação do leitor com o personagem na alienação no outro que se põe como espelho, faremos a análise dos relatos fechando no discurso literário, psicanalítico, linguístico, cognitivo e discursivo, considerando ainda as condições que possibilitam ao sujeito essa identificação.

Não estamos aqui procurando misturar aleatoriamente formas de ler de duas pesquisadoras que caminham por vertentes teóricas diferentes. Mas analisar a metáfora como ponto de convergência que gera diferenças determinadas por histórias diferentes, realçadas em pontos diferentes, não pela teoria em si, mas pela experiência vivida pelo professor pesquisador leitor que complementa, com sua trajetória, a metade da obra que espera o ato de ler para cumprir sua transitória completude.

Ao pensar na metáfora *Teias do Tempo*, vendo o tempo como a aranha a tecer suas teias, somos tocadas em aspectos diversos e a primeira resposta que nos é possível dar é a seguinte: iludem-se os pesquisadores que, ao falarem de discurso, negam a cognição: os analistas de discurso que, ao pensarem a história, não leem que essa associação é cognitiva. Ninguém está imune à metáfora: ela é, antes de tudo, fruto de um esforço de dizer o indizível; ela é trivial, cotidiana, corriqueira, poética, literária, inconsciente, discursiva.

A METÁFORA COMO PONTO DE CONVERGÊNCIA

Tradicionalmente, desde os gregos até as últimas décadas do século passado, a metáfora foi considerada um adorno da linguagem,

própria da retórica e da literatura. Depois da publicação dos estudos seminais de Lakoff e Johnson, na obra *Metaphors we live by* (1980), traduzido para o português brasileiro como *Metáforas da vida cotidiana* (LAKOFF; JOHNSON, 2002), houve um drástico rompimento com a predominância desse entendimento. Lakoff e Johnson demonstram, nessa obra, através de pesquisas baseadas na análise de uma gama variada de expressões linguísticas, que a metáfora tem origem no pensamento e não na linguagem, exercendo função essencial e determinante tanto no sistema conceitual quanto na linguagem cotidiana. Comprovam, através desses exemplos do dia-a-dia, que a metáfora pertence primordialmente ao domínio do pensamento e, depois, à linguagem, sendo, não apenas um mero recurso retórico ou poético, mas, também e principalmente, um mecanismo indispensável para a compreensão da cognição humana.

Ressaltando essa concepção da metáfora como forma de pensar o mundo proposta por Lakoff e Johnson (1980), Amaral esclarece que:

As metáforas conceituais são em larga medida responsáveis pela nossa “topologia cognitiva”, influenciam a nossa maneira de agir e realizam-se quer em obras de natureza artística quer em instituições, mitos e práticas sociais. Estas realizações reflectem a estrutura do nosso sistema conceptual e simultaneamente reforçam-na, oferecendo novas bases, na experiência, para validade destas metáforas (além da experiência biológica, também as criações humanas podem proporcionar uma base experimental). (AMARAL, 2001, p. 248)

Macedo (2006, p. 23) reitera “essa visão diferenciada da metáfora”, destacando a sua inegável relevância marcada pela imensa gama de metáforas presentes na linguagem do nosso cotidiano. Assim, nas palavras da autora, a metáfora

[...] deixa de ser meramente uma figura de linguagem, um recurso da retórica para se inserir no âmbito da cognição. A metáfora não é propriedade dos poetas. Usamos expressões metafóricas na linguagem corriqueira e o fazemos grandemente, argumentam os autores, não por algum tipo de decisão consciente, mas porque tais expressões são licenciadas por mapeamentos cognitivos entre domínio fonte e alvo (i.e. as metáforas, propriamente ditas) que nos permitem e são, muitas vezes, o único modo que temos para compreender e fazer sentido do mundo. (MACEDO, 2006, p. 23).

Apoiados no Experiencialismo³, Lakoff e Johnson (1980,1999) defendem a interdependência existente entre corpo, linguagem e mundo, reiterando a estreita relação que há entre a metáfora conceitual e a experiência humana que a valida. Como destaca Feltes (2007, p.93), entendem, portanto, que

as estruturas conceituais significativas surgem de duas fontes: (i) da natureza estruturada da experiência corporal e social; e (ii) de nossa capacidade inata de projetar, pelos mecanismos da razão, certos domínios estruturados da experiência corporal e interativa para domínios de natureza abstrata. (FELTES, 2007, p. 93).

Para Lakoff (1987), *experiência* pressupõe toda a experiência humana e abrange tudo o que a envolve – a natureza corpórea, as capacidades decorrentes de herança genética, as diversas formas de operação física no relacionamento do homem com o mundo que o cerca, a organização social etc.

Na Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), de Lakoff e Johnson, (1980, 1999), dois são os pressupostos que se destacam como essenciais: (1) a metáfora permeia, de forma abrangente e relevante, o cotidiano do ser humano e a linguagem de que ele se serve, pois é subjacente ao pensamento humano; (2) o pensamento humano organiza-se, em grande parte, de forma metafórica, o que implica que são os conceitos metafóricos que embasam grande parte da comunicação que se concretiza nos mais diversos campos de atividade do homem, viabilizando a sua interação com o meio em que vive e com os outros.

Considerando essa relação humana com mundo, no âmbito da Linguística Cognitiva, a linguagem é compreendida como um fenômeno explicado semântica e funcionalmente, que resulta da experiência física, social e cultural de um indivíduo. Segundo Silva (1997), os linguistas cognitivos concebem a linguagem não como entidade autônoma, mas como expressões de capacidades gerais de ordem cognitiva, da estrutura conceitual, de fundamentos de categorização, de sistemas de processamento, assim como da experiência cultural, social e individual.

³ Visão filosófica de caráter experiencialista que se opõe ao objetivismo de modelos anteriores, como o estruturalista e o gerativista, que se fundamentavam na visão platônica da realidade, e estabelece seus critérios para definição de conceitos, não com base nas propriedades inerentes das coisas, mas levando em conta as concepções humanas de forma, função, espaço, movimento, que se respaldam na percepção humana.

Assim, na construção de seu conhecimento, baseado nos esquemas imagéticos de suas experiências relacionadas aos seus movimentos no espaço, à sua manipulação das coisas e às interações perceptivas, o homem apropria-se de categorizações figuradas convencionais, gerando complexas redes de significados que são mapeadas em um conjunto de correlações ontológicas e epistêmicas entre domínios de seu sistema conceitual.

Os estudos sobre o significado, portanto, fundamentam-se não só na forma como o ser humano constrói e concebe um determinado conceito, mas também como funciona a partir dele. Seus resultados propiciam o fortalecimento cada vez maior da metáfora como figura do pensamento que se concretiza linguisticamente de forma inconsciente, natural e onipresente.

Outro fundamento importante da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) estabelece que as metáforas linguísticas são licenciadas por metáforas que compõem o sistema conceitual humano. É, por meio da metáfora conceitual, que o ser humano consegue, a partir de suas experiências corpóreas, categorizar entidades e eventos de ordem abstrata. Caracterizada pela relação que se estabelece entre dois domínios conceituais diferentes, a metáfora resulta da transferência de elementos daquele mais concreto para o outro, mais abstrato, propiciando que novas experiências se integrem às anteriores. Assim, como ressaltam Lima, Gibbs e Françaço, (2001),

As metáforas presentes na língua são uma manifestação da maneira como entendemos e conceitualizamos determinados conceitos. Trata-se de uma operação cognitiva, na qual empregamos um domínio experiencial mais concreto, estreitamente ligado à experiência com nosso próprio corpo e o mundo em que vivemos, para compreender/ conceitualizar um domínio mais abstracto, cuja natureza da experiência humana não permite uma representação direta. São, portanto, nossas experiências corpóreas, de diferentes dimensões, que, sendo recorrentes e co-ocorrentes, geram metáforas que subjazem à nossa forma de falar (LIMA; GIBBS; FRANÇOZO, 2001, p.108).

Assim, os **mapeamentos** entre dois domínios conceituais⁴ são

⁴ Na obra *Metaphors we live by*, Lakoff e Johnson (1980) defendem a ideia de que há dois domínios - o domínio-alvo e o domínio-fonte. No caso de DISCUSSÃO É GUERRA, o domínio-fonte GUERRA, de natureza essencialmente concreta e

relações de correspondência entre domínios que se baseiam tanto nas interações humanas quanto nas suas experiências corpóreas e manipulações de objetos. Dessa maneira, quando dizemos que *ficaremos lá por dez dias*, que *chegamos na hora*, que *estamos nos aproximando do Natal*, que *o tempo voa*, que *vamos deixar algo para trás*, que *o tempo não espera*, isso só é possível porque há as metáforas conceituais subjacentes TEMPO É MOVIMENTO, TEMPO É ENTIDADE, TEMPO É LUGAR, TEMPO É CONTÊINER que licenciam essas expressões linguísticas e que são naturais, geralmente inconscientes, automáticas e estão disponíveis no sistema conceitual humano.

Teias do Tempo, de Conceição Aboud, é uma obra em que as metáforas estão indefectivelmente presentes ao longo do texto, contribuindo para a construção de sentidos, quer vistas como literárias, como tradicionalmente, quer entendidas como conceituais, cujo uso permeia a linguagem cotidiana.

TEIAS DO TEMPO: BREVE APRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS

Começamos a ler o romance, *Teias do Tempo* (ABOUD, 1993), e eis que nos encontramos com uma personagem surpreendente: uma professora de Inglês. Maude era seu nome. Era uma inglesa que dava aulas de inglês para adolescentes. Ela vivia uma vida misteriosa, enclausurada “no túmulo enorme do casarão”, desde a morte do marido.

Desde então não punha o pé na rua ou recebia as antigas relações. Nunca foi ao cemitério, não houve Missa de Sétimo Dia, para escândalo das beatas, por Eduardo ser católico. (...) Alguém devia fazer-lhe compras e cuidar, pelo menos da sala de aula, sempre limpa, o chão encerado.

Um dos alunos? Um velho amigo? Vizinhos nunca a viram sair, nem ninguém chegando com pacotes ao portão enorme e carcomido do sobradão. Maude não poderia viver das balas oferecidas aos alunos. Balas deliciosas. (ABOUD, 1993, p.10)

A professora Maude

experiencial serve para explicar outro domínio, o domínio-alvo (DISCUSSÃO), de natureza também experiencial, mas muito mais abstrata. Entretanto, a partir da tese de Grady (1997a), esta metáfora passou a ser explicada de outra forma, ou seja, como uma metáfora composta (ou complexa), formada a partir de primárias.

Amava alguns alunos (...) Só Diana era como se fosse sua filha!

Por quê? Por ser uma alma inquieta e complicada.(...)

(...) Conversavam sobre literatura, história, filosofavam. (...)

(...) A vida, minha filha, é mais fabulosa do que qualquer ficção. Mais

terrível.(...)

- Conte, Miss Maude. (ABOUD, 1993, p.11)

- Não posso “Dáiana”. Não gosto de me lembrar do passado. Não consigo esquecê-lo, mas não posso falar nele. (ABOUD, 1993, p.12)

Acho a mente uma coisa incrível, infinita. Guarda lembranças de anos e anos, sonha com o futuro, reage de mil modos. (...)

A memória, por exemplo, é uma coisa monstruosa. Esconde fatos importantes, lembra insignificantes. Não temos memória. Ela é que nos possui. (ABOUD, 1993, p.57)

O luar marcava no quarto de Maude as formas das janelas do sobradão. (ABOUD, 1993, p.14)

Para o aluno Otávio, a professora não mandava. Iluminava. Maude não só lia o sentido das coisas, mas também sabia que a lembrança da felicidade era o suficiente para ser feliz. Vivia intensamente a saudade e sabia ser cúmplice dos alunos para fazê-los ir em busca dos sonhos, enquanto ela pensava *ser feliz por ter sido feliz*. (ABOUD, 1993, p. 38) Foi assim com Diana e com Otávio, seus alunos prediletos. Otávio, homossexual que ela ajudou a fugir. Diana que amava Aluízio, um rapaz hipocondríaco que vivia trancado em casa. Era assim que se envolvia em várias vidas, quietinha naquele sobrado sombrio, onde as teias do tempo foram sedimentando o Outro, o outro lado – o Inconsciente, onde se aloja a multidão que nos faz.

Talvez porque tivesse vivido intensamente o amor, tentava manter vivo o marido morto, pelo ar intocado do quarto onde ninguém entrava. E lá vivia Maude, a enterrar-se no sobrado sem nunca mesmo ter morrido.

Começamos a ler e eis que, leitoras, nos encontramos com a professora:

Dividia, então, as lições em duas partes: gramática e conversação. Conversação adorava. Quebrava o tédio de sua rotina no casarão. Fazia um jogo sutil e através dele ia descobrindo a vida, o temperamento, os sonhos das pessoas. Isto era seu cinema, seu teatro, sua leitura. (ABOUD, 1993, p.11)

No final, Maude volta para a Inglaterra, para reencontrar os filhos e os netos:

Só Diana sabia que Maude partiria. (...) Ao fechar a porta da sala de aulas e partir, muitos alunos passaram por sua memória e cenas, cenas muitas vezes repetidas. (ABOUD, 1993, p. 127)

Diana ficou com a chave do sobradão a fim de apanhar a poltrona de Eduardo. (...) Tinha medo da cadeira se desintegrar(...)

Resolveu investigar o sobradão. Sentiu-se trêmula. Pires e pires de veneno separavam a parte habitada, dos fundos do casarão em ruínas. Teias e teias de aranha cruzavam-se e – “fantástico!” – faziam um desenho parecendo um cérebro humano. Diana não sabia, Miss Maude fora naquela sala de aula de inglês, um embrião, uma forma indefinida do que seriam mais tarde psiquiatras e psicólogos, receptáculos de fobias, sonhos, desejos, ânsias, alegrias.

Maude morreu em Londres, em 1947, de um enfarte fulminante.

Não precisou ser envenenada. (ABOUD, 1993, p.128)

RELATOS E IMPRESSÕES SOBRE A OBRA

Abaixo, apresentamos os dados. Ambos são relatos do processo de leitura de duas professoras: P1 (Professora de Inglês) e P2 (Professora de Português). E a análise terá, como fundamento, o discurso marcado por dois processos de cognição, diante da metáfora que consideramos ponto de convergência.

Pontos relevantes da obra para a professora de Inglês

Encontro-me, em *Teias do Tempo*, na escolha de Miss Maude pela profissão, na sua decisão de, em algum momento, dedicar-se a dar aulas de inglês; concentrando-se na aprendizagem dos seus alunos, nas lições sobre a língua e a vida, conscientizando-os da importância de suas escolhas, uma vez que serão sempre o resultado delas, fazendo-lhes ver que, no presente, constroem o seu futuro.

Vejo-me, como ela – uma ponte entre dois mundos: a pátria, com sua língua e cultura em permanente construção de sua identidade, e o mundo novo de outra língua e cultura, de outro(s) país(es), com identidade(s) marcada(s) por diferenças e semelhanças – contribuindo para a construção de um olhar mais tolerante e compreensivo entre diferentes e semelhantes.

Encontro-me, também, nos muitos papéis que dela se adonam: professora, ouvinte, conselheira, confidente, amiga, sem prejuízo de sua intimidade cuidadosamente preservada nos momentos com seus alunos para suas aulas de inglês, com o coração desprovido de pré-conceitos e preconceitos, pronta para as indefectíveis conversas e confidências sobre alegrias e angústias, venturas e desventuras, que ali, como na teia de fios finos e frágeis, ficavam aprisionadas.

Vejo-me, ainda, na capacidade de Miss Maude de, serenamente, estar sempre disposta a ser feliz, a manter-se feliz, principalmente quando, na velhice, limita-se a viver, por meio de seus alunos, sonhos, esperanças e até sofrimentos, desvelando sua paixão pela vida, seu amor pelos outros, em especial, aqueles que fazem parte de seu mundo.

Traduzo meu processo cognitivo: seleciono os motivos pelos quais me entendo na teia do tempo e que aprisionaram Miss Maude e a mim também. O que há de parecido entre nós duas é que ambas tecemos teias em aulas de inglês. O que há de diferente é o tempo. Os fios que fazem as teias dela são puxados da história dela, não da minha. A minha teia é feita do meu tempo, da minha vida, da minha história. Para a minha metáfora, convergem os alunos, as conversas sobre a vida, as aulas de Inglês.

Pontos relevantes da obra para a professora de Português

A professora é de inglês. Poderia eliminar a possibilidade de me identificar por ser professora de Português. Mas não. O que eu sou se identifica com o que me possibilita convergir na personagem que projeto pelo espelho como metáfora de mim.

Eu sou professora, ela – Maude – é professora. Somos professoras. Vivemos condições diferentes de uma tarefa única: ser professora. Vivemos dessa tarefa única o que nos diferencia: o objeto da docência: língua portuguesa/ língua inglesa.

Volto à leitura das teias do tempo e encontro outro nó convergente: a linguagem. E outro: as diferentes nuances e concepções da língua, da linguagem, do ensino, das concepções de ensino, das prioridades pedagógicas, dos discursos priorizados: ou gramatical, ou estrutural, ou sociolinguístico, ou psicanalítico, ou filosófico, tudo o que passa pela visão do que é ensinar e aprender.

Além de sermos professoras, somos professoras de linguagem. E, nesse vasto campo de convergência, a diferença entre Inglês e Português não impede a identificação.

O discurso que possibilita a mim, Professora de Português, a identificação, a minha projeção no espelho (a personagem) é não o ensino da língua pela língua, mas a linguagem pela língua, a vida pela linguagem, a historicidade pelo discurso; o esquecimento ideológico; o inconsciente; a falta de controle sobre o que dizemos e a heterogeneidade que nos constitui e que é feita de tudo o que lemos, sentimos, ganhamos e perdemos, receptáculo no processo do ensino que é relacionamento e provocação de desejo. Mesmo diante de todas essas possibilidades, tenho reconhecido, como nó da relação entre os conteúdos, os olhares e as visões, a metáfora como elemento de convergência e transversalidade.

ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Apresentamos abaixo um quadro intitulado Dois caminhos de leitura: teias do tempo, dividido em três partes: a primeira, a parte das diferenças; a segunda, a das semelhanças e a terceira, a da convergência dos efeitos dos sentidos produzidos no processo de leitura. Não estamos, absolutamente, misturando teorias, porque acreditamos que a cognição é marcada discursivamente pela historicidade de cada leitora, fato que discutiremos mais à frente. A análise cognitiva não nega o que, nesse relato, reflete o discurso da professora de inglês, marcado pela teoria cognitiva, e o que define o discurso da professora de português, marcado pelo viés discursivo psicanalítico, ambos sinalizados pela historicidade, levam em conta as histórias de leituras que as diferenciam.

Pela análise, a única coisa concretamente igual é a obra literária. A história de Miss Maude vai sofrendo interferência no processo de leitura da história das professoras, porque há, sobretudo na obra literária, um ponto de convergência, aberto inevitavelmente para a coprodução. No quadro, as duas leitoras, marcadas, discursivamente, por diferentes vieses teóricos, denominam diferentemente teias do tempo: P1, de contêiner e P2, de espelho. Um processo que se liga pela linguagem, se diferencia na cognição e se reencontra na convergência da metáfora.

Quadro 1: Dois caminhos de leitura: Teias do Tempo

CONCEPÇÕES E HISTORICIDADE		
DIFERENÇAS		
PROCESSO DE LEITURA	LEITORA 1	LEITORA 2
HISTORICIDADE	EFEITOS DA HISTÓRIA 1 NAS HISTÓRIAS 2 E 3	
	PERSONAGEM MISS MAUDE, PROFESSORA	
	HISTÓRIA 2/ PROCESSO DE LEITURA 1/ PROFESSORA 1 LEITORA 1 = PROFESSORA DE INGLÊS = HISTÓRIA 2	HISTÓRIA 3/ PROCESSO DE LEITURA 2/ PROFESSORA 2 LEITORA 2 = PROFESSORA DE PORTUGUÊS = HISTÓRIA 3
PROCESSO DE LEITURA	LEITORA 1	LEITORA 2
COGNIÇÃO	<p>TEMPO É MOVIMENTO TEMPO É UM CONTÊINER TEMPO É ENTIDADE TEMPO É CAMINHO LINEAR TEMPO É VIDA</p> <p>RELACIONAMENTOS SÃO ÁREAS DELIMITADAS (RECINTOS FECHADOS)</p> <p>CONTÊINER DA PROFESSORA DE INGLÊS = O TEMPO</p> <p>FIOS DE TEIAS</p>	<p>PERSONAGENS SÃO ESPELHOS (HISTÓRIAS ABERTAS PARA REFLETIR O LEITOR) MISS MAUDE É ESPELHO DA PROFESSORA, DA AULA, DAS LIÇÕES</p> <p>A AULA É O ESPELHO DA VIDA, RECEPTÁCULO DE LIÇÕES</p> <p>ESPELHO DA PROFESSORA DE PORTUGUÊS = MISS MAUDE</p> <p>FIOS DE TEIAS</p>

SEMELHANÇAS		
PROCESSO DE LEITURA	LEITORA 1	LEITORA 2
LINGUAGEM	TEIAS DO TEMPO/ TEMPO DE TEIAS CONTÊINER / CONTINENTE MOVIMENTO	TEIAS DO TEMPO/ ESPELHO ESPELHO / REFLEXO DE SI
CONVERGÊNCIA		
METÁFORA	TEIAS = EFEITOS DO TEMPO (MARCADOS PELA HISTORICIDADE, ESTA DETERMINANTE DAS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS) = TEIAS DO TEMPO	

A professora de português projeta sua história na condição de professora da Miss Maude e, a partir disso, revê suas próprias teias do tempo. A personagem é o fio que puxa os outros de sua teia no transcorrer do tempo que possibilitou ir tecendo sua história não linear. Se a personagem possibilita a projeção, ela contém o que, da leitura da professora de português, corporifica o tempo que, a partir de um certo momento da leitura, deixa de ser da professora Maude. É o espelho que contém a professora de português, projetada no fundo de si, na direção do inconsciente, receptáculo de histórias, relacionamentos, pessoas, aulas, lições, outros textos.

Miss Maude, a tecelã das teias é espelho para a professora de português, ao passo que a imagem projetada pela professora de inglês é mais concreta: o contêiner. A diferença cognitiva de ambas é que um contêiner encapsula, abriga um conteúdo, enquanto o que o espelho projeta e reflete. É, nesse sentido, que a personagem pode se abrir tanto como espelho quanto como contêiner diante de cada aluno. Vai depender da visão do professor que lidera o processo de leitura.

A reflexão sobre *Teias do Tempo*, em especial sobre a intrigante história de Miss Maude, reclusa em seu casarão e dedicada, na velhice, ao ensino de sua língua – o inglês – a alunos por meio dos quais vivia, ministrando aulas que lhe alimentavam a alma e lhe conservavam o amor pela vida, remete a professora de inglês a dois conceitos semânticos: RELACIONAMENTOS e TEMPO. Esses conceitos, assim como IMPORTÂNCIA, AFEIÇÃO, INTIMIDADE e SEMELHANÇA são essencialmente metafóricos, subjazem ao pensamento humano e

norteiam a linguagem e a forma como nos relacionamos com o mundo à nossa volta, estando, portanto, associados ao nosso corpo e cultura (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999).

A professora de inglês, ao pensar sobre o conceito abstrato RELACIONAMENTOS, reconhece que a experiência subjetiva se fundamenta nas primeiras relações interpessoais, na situação de quem se acha em área delimitada (recinto fechado), como a experiência primária de estar em um espaço físico restrito, com pessoas íntimas. Assim, a metáfora conceitual subjacente a esse pensamento é a metáfora primária RELACIONAMENTOS SÃO ÁREAS DELIMITADAS (RECINTOS FECHADOS) (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999).

Para ela, as teias presentes na vida de Miss Maude são os relacionamentos zelosa e pacientemente construídos, ao longo dos seus anos como professora, na sala especialmente preparada para suas aulas – despojada, de paredes nuas, quase vazia, mas sempre muito limpa. Uma verdadeira aranha, em sua teia, sempre impecavelmente limpa, para capturar suas presas, Miss Maude conservava sua sala pronta para aprisionar a vida que entrava pela porta sempre aberta, por meio de cada aluno, em aulas – momentos que lhe permitiam viver, sonhando seus sonhos, sentindo seus amores, suas paixões, sofrendo suas dores; momentos sempre únicos, mágicos, indelévels. Dessa forma, metaforicamente, RELACIONAMENTOS SÃO TEIAS e, nessas teias, os fios são esses momentos vividos com pessoas que fizeram parte de sua história; são, enfim, a vida vivida.

O outro conceito semântico ao qual a leitura de *Teias do Tempo* a remete é o de TEMPO. Esse conceito provoca discussões nas mais diversas áreas do conhecimento humano, desde a filosofia até a física, faz-se presente nos postulados científicos, mas não pode ser sentido, não é de concretude, nem é visível. Para compreender TEMPO, faz-se necessário tratá-lo por meio de outros domínios, mais concretos: MOVIMENTO, CONTÊINER, ESPAÇO, ENTIDADE, CAMINHO LINEAR etc. Esses domínios conceituais que explicam TEMPO resultam das experiências humanas cotidianas mais comuns. Assim, MOVIMENTO dá sentido a TEMPO (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999). Para Grady (1997), tratar TEMPO como MOVIMENTO, tem ambos o julgamento subjetivo e a experiência primária vivenciada baseados na passagem de tempo.

Em *Teias do Tempo*, a professora de inglês compreende que o TEMPO poderia ser a aranha que tece cuidadosamente cada um dos fios

finos e frágeis de suas teias, com o objetivo de garantir a captura de seu alimento. TEMPO também poderia ser explicado por meio do esquema imagético do CONTÊINER, porque encapsulava momentos preciosos vividos por Miss Maude nas suas aulas de inglês; porque continha a sua vivência de sonhos, paixões e dores por meio de seus alunos; porque, na sua passagem, trazia em si, era continente de sua vida e felicidade – no passado, guardando sua vida feliz com seu Eduardo; no presente, contendo os momentos mágicos de suas aulas; e, no futuro, reservando-lhe outros semelhantes – as aulas ainda por vir. O tempo de Miss Maude, após sua viuvez, foi um tempo de muitas teias, de muitos momentos singulares, de idas e vindas da vida que seus alunos lhe traziam. O tempo passava por ela, sempre inexorável, em percurso permeado de movimento, com a vida, o futuro à frente, deixando o passado para trás e permitindo-lhe viver cada momento presente como único e indelével.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência de pesquisa e de docência muito nos diz. Por mais que professores sigam por caminhos teóricos diferentes, há um ponto de convergência pelo qual todos, independentemente de suas escolhas acadêmicas, precisam atravessar: a metáfora. De forma mais concreta ou mais abstrata, por aí vão, leitoras distintas da mesma obra em cujos processos a própria história tem que entrar para compor o sentido. Dizemos mais: todo texto só é texto se tiver leitor para ele.

Percebemos que a experiência de leitura por caminhos diferentes possibilita entender o seguinte: o mais amplo elo que favorece a convergência, sem excluir as diferenças no processo de leitura, é a linguagem. A linguagem é um amplo espelho, um vasto contêiner, onde cada qual carrega seu processo de produção de sentido por meio de sua história, sendo marcado por ela e dando sinais dela, no que é dito e feito.

As professoras transcorreram pela linguagem, carregadas de história, e se puseram diante da Miss Maude, professora, tecelã de teias do tempo, nas quais cada leitor há que se projetar ou se abrigar, tecendo as suas. E tudo é favorável na obra: a sala limpa, o casarão, as balas de chocolate, as aulas de conversação, os alunos, os relacionamentos e a professora a tecer teias e a receber, ou como espelho, ou como contêiner, as histórias a se misturarem com a sua. Ela mesma. As aulas. A continuidade. Novos alunos a serem ensinados talvez por Dáiana ou mesmo Diana.

É nosso ponto de convergência: a metáfora lida a partir da historicidade de duas professoras, uma de inglês e outra de português, faz de uma obra, duas: a mesma personagem tecelã de teias do tempo, projetado ora como um contêiner, ora como um espelho. Duas leitoras, duas leituras.

REFERÊNCIAS

ABOUD, Maria da Conceição Neves. *Teias do Tempo: intrigante romance de amor*. São Luís: SIOGE, 1993.

AMARAL, Patrícia. Metáfora e linguística cognitiva. In: SILVA, Augusto Soares da. (Org.), **Linguagem e cognição: a perspectiva da linguística cognitiva**. Braga: Associação Portuguesa de Linguística e Universidade Católica Portuguesa, 2001. p. 241-261.

FAGUET, Émile. **A Arte de Ler**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Semântica cognitiva: ilhas, pontes e teias**. Porto Alegre: EDIPUC, 2007.

GRADY, Joseph. **Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes**. 1997. Dissertation (PhD) – University of California, Berkeley, 1997.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos revela a experiência psicanalítica. In LACAN, Jacques. **Escritos**, pp. 96 – 103. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., (1998 [1949])

LAKOFF, George. **Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. London: The University of Chicago Press, 1980.

_____. **Metaphors we live by**. Cambridge: Cambridge: University Press, 1980. **Metáforas da vida cotidiana**. Trad. Grupo GEIM. São Paulo: Educ/ Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

LIMA, Paula Lens Costa; GIBBS, Raymond; FRANÇOZO, Edson. Emergência e natureza da metáfora primária desejar é ter fome. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v.40, p.107-140, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.lafape.iel.unicamp> .Acesso em: 20 fev. 2014.

MACEDO, Ana Cristina Pelosi de. Paradigmas cognitivos, linguística cognitiva e metáfora conceitual. *In*: MACEDO, Ana Cristina Pelosi de; BUSSONS, Aline Freitas. **Faces da metáfora**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006. p. 23-36.

SILVA, Augusto Soares da. A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. **Revista Portuguesa de Humanidades**, v.1, 59-101, 1997.

REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO L1 E O PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 NO PROCESSO DE INTERAÇÃO DOS SURDOS

*Manuela Maria Cyrino Viana¹
Veraluce da Silva Lima²*

INTRODUÇÃO

A audição é uma das portas de entrada para o rico mundo da comunicação e é também por meio dela que somos capazes de obter um número infinito de informações que auxiliam no desenvolvimento da linguagem. Sendo ouvintes³, fica difícil imaginarmos como pessoas desprovidas desta via sensorial podem desenvolver sua capacidade linguística e ser capaz de viver socialmente num universo feito para quem ouve.

As línguas envolvidas no cotidiano das crianças surdas, ou seja, a Língua de Sinais Brasileira- Libras e o Português, no contexto mais típico no Brasil, fazem parte do processo educacional e da vida dos surdos fora da escola. No processo de aprendizado da língua portuguesa escrita, o surdo possui privação linguística, podendo acarretar dificuldades cognitivas, educacionais, sociais e culturais.

¹ Professora de Libras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e mestranda em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras-PGLetras, da mesma universidade.

² Professora Doutora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras-PGLetras e minha orientadora no Mestrado em Letras, da mesma universidade.

³ O termo “ouvintes”, no trabalho, se refere às pessoas com integridade auditiva que utilizam uma língua oral-auditiva para se comunicar.

É de suma importância entender como o português escrito está sendo empregado pelo surdo que tem a Libras como 1ª língua nas redes sociais. Na escrita das redes sociais, desenvolvida por usuários surdos, o verbo merece destaque, pois essa categoria gramatical se constitui o elo entre as demais partes constituintes da sentença, possibilitando ao surdo o acesso à comunicação mediada pelo computador.

O presente estudo faz recorte de uma pesquisa de mestrado que estamos desenvolvendo sobre o português escrito nas redes sociais, e tem como instrumento de coleta de dados a construção de um *corpus* constituído por produções escritas coletadas da rede social whatsapp. As produções são frutos dos bate-papos desenvolvidos por sujeitos surdos, usuários da Libras como primeira língua. Esses sujeitos já concluíram o ensino médio. O trabalho tem o objetivo de analisar o emprego do verbo na estrutura frasal do português escrito como segunda língua dos surdos usuários das redes sociais, considerando que, para a Libras, existe uma forma específica no emprego dos verbos. A utilização do movimento, a expressão facial e a repetição fazem parte da flexão verbal.

Neste trabalho apresentamos uma reflexão sobre a língua Brasileira de Sinais como L1 e o português escrito como L2, no processo de interação dos surdos, na tentativa de corroborar com a sua inserção na sociedade contemporânea.

L1 e L2 NO PROCESSO DE INTERAÇÃO DOS SURDOS

A linguagem humana tem duas funções principais: a de representação e a de comunicação do conhecimento/experiência. Isso se deve a dois sistemas: o primeiro se refere à representação cognitiva que corresponde aos níveis da informação lexical e o segundo, a um sistema de codificação comunicativo constituído pelo código sensorio-motor periférico (AZEREDO, 2007). Partindo deste pensamento, o surdo se encontra envolvido com duas línguas: a de sinais que se configura como sua primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, considerada sua segunda língua (L2).

Quadros (1997) afirma que a aquisição de uma segunda língua (L2) pode se dar de três maneiras: pode ocorrer simultaneamente com a aquisição da L1, como acontece com crianças as quais convivem com pais que falam duas línguas ou falam uma língua diferente da comunidade em que vivem; pode ser espontânea e não simultânea à aquisição da L1, como no caso de pessoas que passam a morar em outro

país em que não é utilizada a sua língua materna; pode ocorrer como forma de aprendizagem sistemática, como acontece nas escolas de línguas estrangeiras, em que o aluno é exposto à língua em um ambiente artificial e por meio de metodologias de ensino.

Spinelli (2013) considera que a aquisição de L2 pelo surdo ocorre de forma escolarizada, ou seja, o ensino de Língua Portuguesa na sua modalidade escrita para surdos, por exemplo, ocorre dentro das salas de aulas. A mesma autora considera que o processo de aquisição do português escrito pela criança surda não é natural:

A escrita é percebida visualmente pela criança Surda, porém, não é reconhecida como uma linguagem real, já que não é usada na interação social e não há relação com o contexto imediato para o entendimento do seu conteúdo. (SPINELLI, 2013 p.26).

É necessário considerar que a escrita exige habilidades que só podem ser desenvolvidas quando temos o domínio de uma linguagem e, por conseguinte, da língua. Para os surdos é a língua de sinais que oferece os subsídios necessários para o domínio da linguagem, pois é a sua língua materna, de modo que “os Surdos devem dominar a língua de sinais, pois é nessa língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto” (QUADROS, 1997, p. 99).

Língua Brasileira de Sinais dos Surdos: primeira língua dos surdos

A Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para os surdos foi reconhecida e oficializada por meio do Decreto 5626/05 como um sistema linguístico de comunicação gestual visual, uma língua natural formada por regras gramaticais. É uma língua completa, com estrutura independente da Língua Portuguesa, que possibilita o desenvolvimento cognitivo do surdo, favorecendo seu acesso a conceitos e conhecimentos existentes na sociedade em que se insere (BRASIL, 2005).

Como língua natural dos surdos, a Língua Brasileira de Sinais se organiza em todos os níveis (fonológico, morfossintático, semântico e pragmático), prestando-se às mesmas funções das línguas orais. Sua produção é realizada por intermédio de recursos gestuais e espaciais e sua percepção é realizada por meio de processos visuais, por isso é denominada uma língua de modalidade gestual-visual-espacial.

No Brasil, a língua de sinais utilizada pelas comunidades surdas, principalmente as dos centros urbanos, denomina-se Libras. Contudo alguns surdos, que vivem nas grandes cidades, desconhecem a língua de sinais por inúmeros fatores, dentre os quais destacamos: a não aceitação pela família, a falta de contato com outros surdos que a utilizem, a opção metodológica da escola que proíbe sua utilização.

Cada comunidade surda possui a sua língua de sinais, assim como acontece com as línguas orais (Português, Inglês, Espanhol...), mas sendo diferente destas. Temos então a Língua de Sinais Americana (ASL), a Língua de Sinais Britânica (BSL), a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), dentre outras. Essas línguas, por sua vez, possuem variações como qualquer língua.

Tomando um exemplo extraído da Língua Portuguesa, vamos encontrar variação para o adorno colocado na cabeça das mulheres, para enfeitar e prender os cabelos: no nordeste, encontramos algumas denominações como “atraca e gigolet”, mas, dependendo da região, encontramos outras denominações como: “arco, tiara, diadema”, dentre outras variações. Com a língua de sinais ocorre da mesma forma. Por exemplo, o sinal da palavra *cerveja* no Ceará é realizado com a palma da mão para cima e os dedos fechando e abrindo em direção ao polegar. Já em São Paulo, o sinal dessa mesma palavra é realizado com a mão fechada, como se segurasse uma caneca de chopp, e com o movimento circular. (VIANA, 2002)

Segundo Quadros (2006), no Brasil, encontramos duas línguas de sinais distintas: a Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB) e a Língua de Sinais Kaapor Brasileiro (LSKB). Esta última serve de comunicação entre os próprios surdos, e surdos e ouvintes da tribo indígena Urubu-Kaapor, no Estado do Maranhão.

A língua de sinais é diferente da língua oral e sua principal diferença está no canal de transmissão: gestual/visual da língua de sinais, em oposição ao canal oral/auditivo das línguas orais (MOURA, 2000). Embora a língua de sinais seja gestual/visual, ela pode transmitir emoções, poesia, humor (GOLDFELD, 1997).

Para compor uma palavra nas línguas orais, utilizamos o processo de articulação dos órgãos da fala como lábios, língua, bochechas. Por meio de seus movimentos combinados, formamos o ponto de articulação de cada letra que comporá a palavra desejada. No caso da língua de sinais, esse processo de articulação se dá pela combinação, movimento e articulação das mãos no espaço à frente do emissor⁴, ou

⁴ Este espaço é chamado de espaço neutro, caracterizando o local à frente do

situados em alguma região de contato no corpo. São os chamados parâmetros e os principais são:

- a) Configuração da(s) mão(s) (CM) é a forma que a mão assume para um sinal. Atualmente existem 79 configurações de mão registradas pelo INES (ver anexo). A partir deste parâmetro, criou-se o alfabeto manual que permite a datilografia ou soletração de palavras da língua oral, conforme Figuras 1 e 2.

Figuras 1 e 2 – Sinais com diferente configuração das mãos

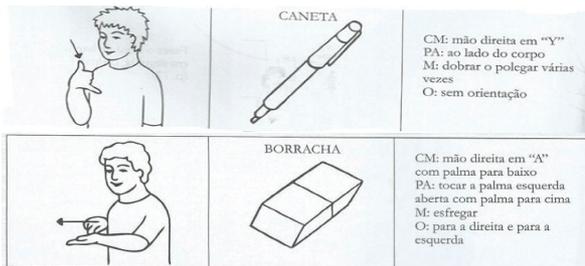


Fig. 1

SINAL CANETA

Fig. 2

SINAL BORRACHA

Fonte: Honora e Frizanco (2009)

- b) Ponto de Articulação (PA) é o segundo parâmetro e corresponde ao local onde o sinal é realizado. Pode ser de dois tipos: o espaço neutro (qualquer área diante do corpo) e os que se articulam próximo às regiões do corpo. (QUADROS, 2006).⁵

As Figuras 3 e 4 demonstram os sinais TRABALHAR, APRENDER, SÁBADO e AMAR nos pontos de articulação em que são produzidos.

Figura 3- Sinal com Pontos de Articulação do tipo “Espaço Neutro”



Fig. 3 SINAL

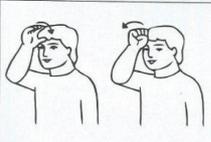
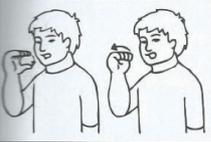
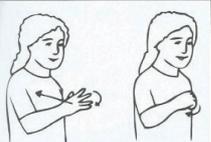
TRABALHAR NO ESPAÇO NEUTRO

Fonte: Honora e Frizanco (2009)

emissor onde os sinais serão executados.

⁵ Representarei os sinais da Libras em caixa alta ao longo do texto.

Figura 4 – Sinais com Pontos de Articulação próximos às regiões do Corpo

		<p>CM: mão direita em "C", palma para a esquerda PA: tocando a testa M: abrir e fechar, várias vezes O: sem orientação</p>	SINAL APRENDER NA CABEÇA
		<p>CM: mão direita em "S" com palma para a esquerda PA: à frente da boca M: abrir e fechar várias vezes O: sem orientação</p>	SINAL SÁBADO EM FRENTE À BOCA
		<p>CM: mão direita aberta, palma para baixo PA: tocando o peito M: fechar os dedos um a um O: sem orientação</p>	SINAL AMAR NO TRONCO

Fonte: Honora e Frizanco (2009)

c) O Movimento (M) é o terceiro parâmetro, caracterizado pelo deslocamento da mão no espaço para realizar um sinal. Esse parâmetro pode não apresentar movimento ou ser realizado com movimentos diversos, como os semicirculares, circulares, retilíneos, sinuosos, dentre outros, como pode ser verificado nos sinais da Figura 7.

Figura 5 - Sinais distintos quanto ao Movimento

		<p>CM: mão em "L", palma para a esquerda PA: tocando o queixo M: dobrar o indicador O: para baixo e para cima</p>	SINAL ÁGUA - SEMICIRCULAR
		<p>CM: mãos em "S", palmas para baixo PA: à frente M: círculos abertos e alternados O: sentido horário</p>	SINAL ÁGUA - SEMICIRCULAR
		<p>CM: mão em "Y", palma para baixo PA: na altura da cabeça M: arco O: para a esquerda</p>	SINAL AVIÃO - RETILÍNEO
		<p>CM: mãos abertas, palma a palma, unidas pelos dedos mínimos PA: à frente M: arco, repetitivo O: para a frente</p>	SINAL BARCO - SINUOSO

Fonte: Honora e Frizanco (2009)

Há ainda na literatura outro parâmetro que foi incorporado recentemente aos estudos sobre a gramática da Língua de sinais. Esse parâmetro se chama Orientação ou Direção da palma da mão (OR) e, conforme Quadros (2014), ele representa a forma como a palma da mão se encontra na realização do sinal: para cima, para baixo, para o lado. Encontramos na Figura 6 a demonstração de sinais que representam esse parâmetro.

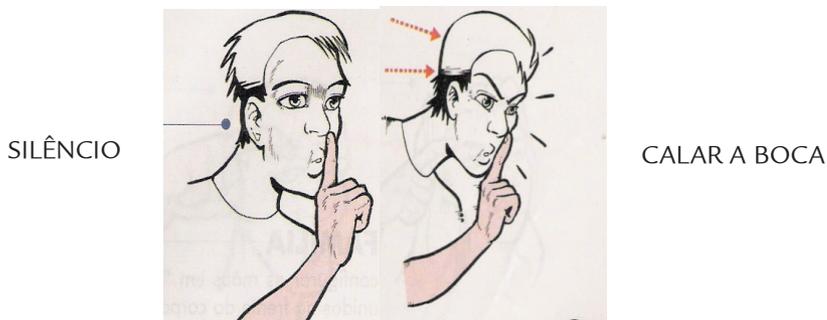
Figura 6 – Sinais com Orientação e Direção da Mãos diferentes



Fonte: Honora e Frizanco (2009)

Um parâmetro não manual da língua de sinais é a expressão facial que se configura como o quinto parâmetro e se insere nesse contexto, pois quando realizamos um sinais da Libras, podemos encontrar todos os outros parâmetros iguais, com exceção da expressão facial que atua distintivamente auxiliando a identificar o que foi sinalizado. É o que está representado na Figura 7.

Figura 7- Sinais com expressões faciais diferentes



Fonte: Quadros (2006)

No que se refere à estrutura frasal, a língua de sinais obedece, preferencialmente, à ordem sujeito-verbo-objeto (SVO), conforme podemos comprovar com o exemplo a seguir:

EU (sujeito) – GOSTAR (verbo) – VOCÊ (objeto).

Em se tratando especificamente dos verbos, na língua de sinais, alguns autores procuram dividi-los em duas categorias: direcionais e não-direcionais. Contudo, encontramos na literatura autores como Pereira et al (2011) que registram na Libras três tipos de verbos: os simples, os direcionais e os espaciais. Segundo o autor, os verbos são simples quando não se flexionam em número e pessoa, como é o caso dos verbos DIRIGIR, COMER, PARECER.

A Figura 8 demonstra como esses verbos são representados na Libras.

Figura 8 – Verbos Simples



Fonte: Pereira et al (2011)

Os verbos direcionais se flexionam em número, pessoa e aspecto, como os verbos PERGUNTAR, DAR e RESPONDER. Nestes verbos, a flexão em número e pessoa se realiza por meio da mudança de direção da realização do sinal. Na Figura 9, os sinais estão sendo realizados em direção à pessoa que fala, indicando que “Eu pergunto/dou/respondo a você algo”. Se a direção fosse inversa, o sinal indicaria: “Você me pergunta/dar/responde algo”.

Figura 9 - Verbos Direcionais

Exemplos: PERGUNTAR, DAR e RESPONDER.



Fonte: Pereira et al (2011)

Quadros e Karnopp (2004) afirmam que a flexão de pessoa, nas formas verbais, é estabelecida por meio do início e do fim do movimento e da direção do sinal do verbo, incorporando os pontos previamente indicados no espaço. Pereira (2011, p. 84) também considera o fato de encontrarmos uma “flexão de número nos verbos” e ilustra interpretando as ações para o sinal DAR nas seguintes situações: “Dar para uma pessoa, dar para duas pessoas e dar para três pessoas”, conforme o demonstrado na Figura 10.

Figura 10 – Verbo DAR na flexão de número

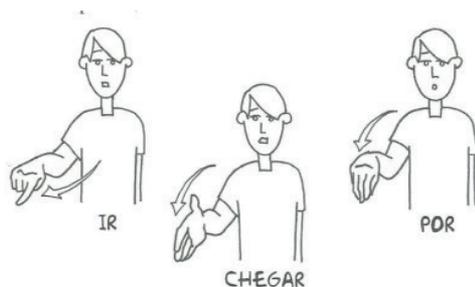


Fonte: Pereira et al (2011)

Há, também os verbos que possuem movimento e locomoção determinada. Esses verbos são chamados verbos espaciais. Dentre eles, destacamos os verbos IR, CHEGAR e PÔR. Em relação ao verbo PÔR, na demonstração desse sinal, a mão faz a forma do objeto a ser colocado. No caso de um copo, a mão fica arredondada, ao colocar o copo sobre uma mesa, por exemplo.

Esses sinais estão demonstrados na Figura 11.

Figura 11- Verbos Espaciais



Fonte: Pereira et al (2011)

Spinelli (2013) afirma que a flexão do verbo começa a ser evidenciada na criança a partir dos três anos de idade, com os referentes presentes no discurso. Já para Quadros (1997), a flexão dos verbos só é usada corretamente por volta dos cinco ou seis anos de idade.

A noção de tempo, em língua de sinais, é realizada por movimentos próximos ao corpo do locutor ou no espaço, um pouco mais distante ou para trás do locutor. Segundo Pereira (2011), a flexão de tempo, na língua de sinais, acontece pelo emprego de advérbios de tempo que vão indicar se a ação ocorreu no presente, no passado ou no futuro. Ações ocorridas no presente são indicadas pela colocação dos sinais AGORA/HOJE; no passado, inserindo os sinais ONTEM/ANTEONTEM; no futuro, empregando o sinal AMANHÃ, conforme demonstrado na Figura 12.

Figura 12 - Sinais de Tempo

		<p>CM: mão direita aberta com palma para cima PA: à frente M: girar pelos pulsos O: para baixo e para a esquerda</p>	<p>SINAL HOJE</p>	
		<p>CM: mão direita em "L" com palma para baixo PA: tocando a bochecha M: girar pelo pulso O: para cima</p>		<p>SINAL ONTEM</p>
		<p>CM: mão direita aberta com palma para a esquerda PA: tocando a têmpora M: raspar o dedo médio O: para baixo</p>		

Fonte: Honora e Frizanco (2009)

Convém ressaltar que em Libras, segundo Ferreira-Brito (1995, p.54),

o tempo e o aspecto não estão codificados por meio de processos flexionais no verbo. Há, porém, marcadores de tempo não verbais (ONTEM, AMANHÃ), bem como recursos que consistem na repetição de sinais para indicar a progressão ou repetição do evento. Em alguns casos, ocorre a incorporação da marca de aspecto no próprio item lexical. Por exemplo, o sinal em LIBRAS pode representar em português uma locução ou expressão do tipo OLHAR- OBSERVANDO, OLHAR-VÁRIAS-VEZES.

Pereira (2011 apud BRITO, 2001) comenta que, para um tempo verbal indefinido, usam-se os sinais de PASSADO, PRESENTE e FUTURO próximo ao verbo da oração. Também é usado o sinal AINDA/SEMPRE para a ideia de presente, o sinal JÁ e o manejo afirmativo com a cabeça, para a ideia de passado e o sinal VAI, para o futuro.

A Figura a seguir demonstra a flexão dos verbos de tempo indefinido.

Figura 12 - Flexão verbal de tempo indefinido

	<p>PRESENTE</p> 	<p>CM: mão direita aberta com palma para a esquerda PA: a frente M: girar pelos pulsos O: para baixo e para a esquerda</p>	<p>SINAL PRESENTE</p>
	<p>PASSADO</p> 	<p>CM: mão direita aberta com palma para dentro PA: ao lado da cabeça M: repetitivo O: para dentro e para fora</p>	<p>SINAL PASSADO</p>
	<p>FUTURO</p> 	<p>CM: mão direita em "F" com palma para a esquerda PA: à frente M: arco O: para a frente</p>	<p>SINAL FUTURO</p>

Fonte: Honora e Frizanco (2009)

A flexão de um verbo pode ser marcada, também, pela direção do olhar (QUADROS e KARNOPP, 2004). Essa maneira de flexionar o verbo recebe o nome de flexão verbal de aspecto (PEREIRA, 2011) está relacionada na língua de sinais com as formas e a duração dos movimentos. Assim, por meio da configuração da mão e/ou do movimento, podem ser encontrados, segundo Pereira (2011), os aspectos pontual, continuativo, durativo e iterativo.

Tomando como exemplo o verbo OLHAR, para representar a flexão de aspecto, são empregadas a expressão facial e a direção do olhar, as quais marcam os aspectos pontual e durativo. O aspecto pontual é interpretado, em língua portuguesa, como “Eu olho”; o aspecto durativo é interpretado como “Ele me olha e ele fica me olhando de cima a baixo”. É o que demonstra a Figura 13.

Figura 13- Flexão Verbal de Aspecto



Fonte: Pereira (2011)

Pelo exposto, podemos afirmar que a Libras é uma língua que também se flexiona, embora de forma peculiar. Enquanto na Língua Portuguesa a flexão ocorre por meio de morfemas, na Libras os parâmetros fazem o papel dos morfemas, enquadrando, assim, a Libras como uma língua flexional.

Os Surdos e o Português como segunda língua

O conhecimento da língua falada e o decorrente domínio da escrita não ocorrem de maneira natural para as pessoas surdas. Segundo Fernandes (2003), o aprendizado da escrita pelo surdo é dificultado, devido às metodologias de ensino, as quais partem do ponto de que a escrita inicialmente se dá pela associação grafema-fonema e, muitas vezes, ser ensinada de forma descontextualizada e mecânica. Essa mentalidade torna difícil a criação de uma proposta mais efetiva para o ensino da língua portuguesa escrita, ficando o surdo restrito ao pouco desenvolvimento, em relação à sua grande potencialidade para a escrita.

Nesta relação com a escrita em língua portuguesa, o surdo encontra algumas singularidades para o uso do verbo. Retrataremos aqui as características que se fazem necessárias para sua compreensão baseada em algumas identificações relevantes da. Partimos da concepção de que na atualidade o surdo tem se apropriado da internet como uma ferramenta que registra uma comunicação do português escrito de forma espontânea, revelando, assim, como o surdo se manifesta por escrito na internet. Cabe ao verbo, durante a construção da oração, ser a base na qual se apoiam os demais constituintes, uma vez que essa categoria gramatical “é a garantia formal da existência do predicado, que é a parte essencial da oração.” (AZEREDO, 2007, p.118)

A internet, como ferramenta auxiliar no processo de comunicação, possibilita o aluno vivenciar situações que facilitam o desenvolvimento de suas potencialidades de maneira lúdica. A nova sociedade é informatizada. Assim, para os surdos, o uso de redes sociais, os chats e as páginas www favorece a comunicação a distância com seus pares, sem intermediários e em tempo instantâneo. Estas comunicações podem se ocorrer dentro da mesma cidade, ou não. O horizonte de possibilidades é tão amplo quanto o mundo. (STUMPF, 2012)

Assim, ambientes informacionais digitais acessíveis promovem condições ampliadas, tanto de acesso quanto de uso, a usuários heterogêneos e interativos diante de interfaces digitais. Tais interfaces

podem possibilitar e/ou limitar a interação homem-computador a partir da intersecção “usuário-conteúdo-contexto” (MORVILLE; ROSENFELD, 2007)

Os avanços na informática e na Internet possibilitam que haja comunicação e interação síncrona e assíncrona por meio de tecnologias de informação e comunicação. (CORRADI e VIDOTTI, 2014) Nesses ambientes digitais, encontramos o whatsapp, aplicativo que se tornou popular entre as pessoas, e que tem o objetivo de promover a comunicação rápida de forma particular ou em grupos.

Por meio do whatsapp, os surdos de diferentes comunidades espalhadas pelo mundo têm comentado sobre assuntos dos mais diversos; têm se comunicado e modificado seu modo de comunicação, empregando a escrita na rede, enviando convites e mensagens, revelando que é possível se comunicar nas redes sociais empregando o português como segunda língua.

Nesse contexto, registramos o emprego do verbo, uma categoria gramatical flexional, por excelência, dada à complexidade e à multiplicidade das suas flexões. No padrão geral, os verbos em português são constituídos de morfema lexical, acrescido, ou não, de um ou mais morfemas derivacionais, ele nos dá a significação lexical, permanente do verbo. (CÂMARA JR, 2013)

No português, o verbo “pode ser identificado através de diversas características. A principal é que o verbo pertence a um lexema (um conjunto de palavras) cujos membros se diferenciam por terminações de **pessoa** (serviu, servi, servimos, serviram) e **tempo** (serviu, serve, servirá)” (PERINI, 2006, p. 65)

O infinitivo é a forma mais indefinida do verbo em português, “A tal ponto que costuma ser citado como o nome do verbo, a forma que de maneira mais ampla e mais vaga resume a sua significação, sem implicações das noções gramaticais de tempo, aspecto ou modo.” (CÂMARA JR., 2013, p.103). Essas noções gramaticais são expressas por meio de morfemas que vão indicar a flexão do verbo. Essa flexão “consiste num sufixo modo-temporal (SMT) associado com outro, seguinte, referente ao número e pessoa gramatical do sujeito (sufixo número-pessoal ou SNP). Há, em cada uma dessas duas categorias, tantos morfemas quantas são as noções gramaticais que se expressam.” (CÂMARA JR., 1998, p.65).

Os sufixos flexionais se prendem a um tema verbal, formado por um morfema lexical ou radical que se amplia pelo acréscimo de

uma vogal temática, a qual pode ser -a-, -e-, -i-, enquadrando, assim, os verbos portugueses em 3 conjugações, caracterizadas pelas vogais referidas. É o que acontece com as seguintes formas verbais:

CANTAREMOS	ESCREVEREMOS	PARTIREMOS
Cant- morfema lexical	Escrev- morfema lexical	Part- morfema lexical
-a- vogal temática (1 ^a conj.)	-e- vogal temática (2 ^a conj.)	-i- vogal temática (3 ^a conj.)
-re- sufixo modo-temporal	-re- sufixo modo-temporal	-re- sufixo modo-temporal
-mos- suf. número-pessoal	-mos- suf. número-pessoal	-mos- suf. número-pessoal

O sufixo modo-temporal **-re-** indica que as três formas verbais foram flexionadas no futuro do presente do modo indicativo e o sufixo número-pessoal **-mos** indica que as referidas formas estão flexionadas na 1^a pessoa do plural.

Em Libras, a flexão do verbo não ocorre por meio de sufixos flexionais, mas sim por meio de parâmetros já referidos anteriormente. Assim, a ideia de que não há flexão verbal em Libras parece ter acompanhado, ao longo do tempo, a escrita dos surdos e se revela na realização da escrita do português: os verbos se apresentam, frequentemente, na forma infinitiva. O sinal puro sem seu referente presente, ou seja, sem o sinal que o acompanha e que traz a flexão verbal parece não fazer sentido e é descrito como sinal isolado, como no exemplo a seguir: EU IR CINEMA AMANHÃ.

Este exemplo retrata uma escrita da sinalização do surdo em língua de sinais, e não sua tradução para o português. Isso revela uma característica presente no discurso que nos remete a uma língua sem flexão verbal presente no discurso escrito produzido pelo surdo, algo equivocadamente registrado. Se percebermos que na frase aparece o sinal de tempo AMANHÃ, e compreendendo a gramática da língua de sinais, realizaríamos a tradução escrita flexionando o verbo no futuro, ficando o exemplo da seguinte forma: EU IREI AO CINEMA AMANHÃ.

Concordando com alguns autores, dentre eles Quadros, Stumpf e Leite (2014), as pesquisas em língua de sinais têm avançado e revelado que ela não possui em sua gramática os registros para flexão verbal tão amplamente encontrados na Língua Portuguesa. Como sendo

outra língua, a Libras possui seus próprios registros que necessitam ser divulgados, para corrigir vieses epistemológicos em relação à própria Libras, como estes de que realizações escritas do surdo devem ser feitas com o verbo no infinitivo, mesmo aparecendo um sinal que denotaria o tempo verbal da oração.

É interessante mencionar que já antes mesmo de ser pensadas em pesquisas sobre a escrita dos surdos, autores como Felipe (2001) já mencionavam que para fazermos um registro escrito da sinalização do surdo, em eventos que o emissor fosse um surdo usuário de libras, ou mesmo um intérprete realizando a sinalização para o surdo de uma plateia, este deveria ser composto de letras em caixa alta e vir no infinitivo. Assim, o sistema de notação em palavras, ou o sistema de transcrição para a LIBRAS, “vem sendo adotado por pesquisadores de língua de sinais em outros países e aqui, no Brasil, tem esse nome porque as palavras de uma língua oral-auditiva são utilizadas para representar aproximadamente os sinais.”(FELIPE, 2001,P.21)

A língua de sinais parece acompanhar a forma como a língua oral de seu país é empregada e aqui no Brasil não é diferente. Um exemplo dessa afirmativa é a forma do pretérito mais-que-perfeito, que aparece com pouco uso na língua portuguesa oral (CAMARA JR, 2013), e quando vamos traduzir a sinalização, também registramos esse desuso. É interessante perceber que pode aparecer, nos registros escritos dos surdos, a inserção do verbo auxiliar ter. O sinal TER aparece inserido na frase escrita, como em: EU TER SAIR CASA (Eu tenho que sair de casa), ou como forma de propriedade/posse, para enfatizar que aquilo de que se fala é da pessoa, como em EU CASA TER (Eu tenho uma casa).

Guarinello et al. (2007) realizaram um estudo sobre as produções escritas de surdos e observaram que, nessas produções textuais, em conformidade com Pereira (2003), os surdos constroem textos usando estratégias com coerência e coesão a partir de sua primeira língua e que, por meio das trocas interacionais ocorridas a partir da língua de sinais com um interlocutor conhecedor da Língua Portuguesa e da Libras, o surdo pode interagir com esse interlocutor em ambas as línguas.

Os estudos de Silva (2001), Goes (2002), Fernandes (2003) já haviam constatado a interferência da Libras nas produções escritas de surdos que têm a Língua Portuguesa como 2ª língua. Fernandes (2003) afirma que os textos escritos dos surdos que têm a língua de sinais como 1ª língua não apresentam as mesmas características dos textos de um falante de português, mas de um sujeito que tem o português como

segunda língua.

É relevante esclarecer que a utilização da língua de sinais como primeira língua e a consequente utilização do português como segunda língua não resolve as diferenças e os problemas encontrados na produção escrita em português desenvolvida pelos surdos. Isto porque o surdo não se apropria do português de modo natural, como por exemplo, construindo diálogos espontâneos, mas sim, por meio de aprendizagem formal na escola, em que é priorizado “o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos.” (SALLES *ET AL*, 2004, p.123).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que expusemos, podemos afirmar que ocorrem diferenças consideráveis no emprego da escrita nos textos escritos em português por surdos. Até hoje no Brasil, os surdos, usuários da língua brasileira de sinais, não têm como escrever em sua própria língua. Isto quer dizer que para escrever usam o português escrito, sua segunda língua.

A produção escrita dos surdos é quase inexistente, limita-se a algumas comunicações que só a bem pouco tempo tomou proporções bem maiores com o advento da rede social.

É importante destacar neste trabalho a importância social, cultural e cognitiva da questão linguística e do desempenho na linguagem para o surdo, seja na primeira língua (libras), seja na segunda (português, na modalidade escrita). A escrita do português, visto como algo distante na realidade imperiosa da língua de sinais, foi redescoberto como uma nova proposta de comunicação e interação entre surdos e ouvintes, nos mais longínquos espaços.

Análise do verbo nos textos escritos pelos surdos na rede social What's App pode demonstrar diferenças e similaridades no uso dos mecanismos de articulação nos textos. Isso se deve, não só pelo fato de o português ser a segunda língua dos surdos, como também à diversidade de modalidades e estruturas gramaticais em ambas as línguas: a língua de sinais brasileira apresenta modalidade espacial e visual, e a língua portuguesa é oral e auditiva. Isso resulta em dificuldades maiores aos aprendizes surdos no emprego de estratégias de produção escrita, em consequência das características gramaticais espaciais da primeira língua, ressaltando-se a sintaxe espacial, e da natureza fonética e gráfica

da segunda.

Nesse sentido, há necessidade de que a postura dos professores ouvintes frente ao aluno surdo seja modificada, que haja participação da comunidade adulta surda no processo educacional. O professor não pode esquecer seu papel de mediador, desafiando os alunos a ampliarem seus conhecimentos com relação à multiplicidade de discursos, de autores, de textos que os rodeiam, ou seja, que os alunos surdos vivenciem a escrita como prática social cotidiana. (ZENI, 2010)

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. Percepções do verbo, eixo sintático e semântico do enunciado. In *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés, 2007.114-127.

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.html> Acesso em: 11 mar. 2013

CÂMARA Junior, Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*, Petrópolis, RJ: Vozes 2013.

CORRADI, Juliane Adne Mesa Silvanae VIDOTTI, Aparecida Borsetti Gregorio, *Ambientes Informacionais Digitais Acessíveis a Minorias Lingüísticas Surdas: Cidadania E/Ou Responsabilidade Social*. Universidade Estadual Paulista -(UNESP) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, 2014.

FELIPE, Tanya A. *Libras em contexto: curso básico*, livro do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, 2001.

FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração social e Educação de Surdos*. Babel Editora: Rio de Janeiro, 1993.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva*

sóciointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula; MASSI, Giselle BERBERIAN, Ana Paula; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (2007) *O Processo de Referência na Produção Textual de Adolescentes Surdos*. Revista Letras, Editora Ufpr. Curitiba, N. 72, P. 115-132, Maio/Ago. 2007.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. *Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

MACHADO Flávia Medeiros Álvaro e FELTES Heloísa Pedroso de Moraes. In: *Comunidade surda e redes sociais: práticas de regionalidade e identidades híbridas*. Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 9, n. 17, jan./jun. 2010

MARTINS, Livia Maria Ninci. *Tecnologia e educação de surdos: possibilidades de intervenção*. Trabalho de conclusão de curso da Universidade Estadual de Campinas, faculdade de educação. Campinas, SP, 2014.

MORVILLE, P.; ROSENFELD, L. *Information Architecture for the Word Wide Web*. 3ed. Sebastopol: O'Reilly, 2007.

MOURA, M. C. de. *O surdo: caminhos para uma Nova Identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha.(org); CHOI, Daniel; VIEIRA, Maria Ines da S.; OLIVEIRA, Priscilla Roberta Gaspar de; NAKASATO, Ricardo. *Libras: Conhecimento além dos sinais*. 1ªed, São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PERINI, Mário Alberto. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____ e KARNOOP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artemed, 2004.

_____; SCHIMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar. Português para Surdos*. Brasília: Mec, SEESP, 2006

_____; STUMPF, Marianne Rossi e LEITE, Tarcísio de Arantes (Orgs). *Estudos da Língua Brasileira de Sinais*. Florianópolis: Insular. 2014.

SALLES, Heloísa M^a Moreira Lima et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004, vol.1.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção dos sentidos na escrita do aluno*

surdo. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SPINELLI Beatriz. *Sentidos e Ensino no Silêncio: uma análise discursiva do ensino de Língua Portuguesa para Surdos*. Campinas, 2013. Monografia apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras - Português.

STUMPF, Marianne Rossi. *Língua de sinais: escrita dos surdos na Internet*. Escola Especial Concórdia - ULBRA , 2012.

VIANA, M.M.C. *A Língua do Silêncio: Littera: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, v.1, n.4, p.63, São Luís, 2002.

ZENI, J. M. *A análise de erro na produção escrita do português como segunda língua por alunos surdos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

ANEXO

Configurações de mãos

01	02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	32
33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48
49	50	51	52	53	54	55	56
57	58	59	60	61	62	63	64
65	66	67	68	69	70	71	72
73	74	75	76	77	78	79	

Fonte: Grupo de pesquisa do curso de LIBRAS do Instituto Nacional de Educação de Surdos

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos

**Secretaria de
Educação Especial**

**Ministério
da Educação**


GOVERNO FEDERAL

AS RELAÇÕES SOCIAIS EM UMA SÃO LUÍS DECADENTE: UMA ANÁLISE DE VENCIDOS E DEGENERADOS

Paloma Veras Pereira¹
José Dino Costa Cavalcante²

INTRODUÇÃO

O romance *Vencidos e Degenerados* (1915), do maranhense Nascimento Moraes, apresenta o panorama de São Luís a partir do dia da Abolição da Escravatura e das expectativas que esse fato legaria à sociedade. Dessa forma, um dos aspectos mais significativos do enredo é a descrição sobre os modos de vida dos negros e mestiços escravizados quando da assunção da liberdade no final do século XIX. Passando pelo contexto imediatamente após a Lei Áurea e, focalizando de forma intensa as décadas que se seguiriam a esse fato, a obra destaca-se pelo olhar negativo a respeito da convivência dos ex-cativos no seio social, bem como pelo teor ácido quanto ao desenvolvimento da São Luís dessa época – uma cidade decadente no plano moral, material e intelectual.

Torna-se evidente que o ideário da decadência está na *ordem do dia* para a população de São Luís. A cidade, embora haja passado por uma relevante mudança no plano social – o término da escravidão – não conseguiu libertar-se de seu passado colonial, permanecendo atrelada à dificuldade do desenvolvimento intelectual, aos antigos preceitos de cor e à estagnação econômica – uma vez que a esmagadora maioria vivia

¹ Mestranda do PGLetras – UFMA.

² Professor Doutor do DELER e do PGLetras – UFMA.

do mínimo necessário para sua subsistência, enquanto poucos viviam o luxo e a opulência reservados àqueles que se sustentavam à custa dos cargos e relações com o governo.

A partir do pressuposto de que o romance figura como “um sistema simbólico de comunicação” (CANDIDO, 2006, p. 31), notamos, na narrativa escrita por Nascimento Moraes, uma tênue e importante relação com os fatos sociais vivenciados além do universo ficcional. A obra expõe um diálogo entre literatura e sociedade, visto que, para elaboração do *estético*, há, conforme Candido (2006), uma relação com os elementos externos – os fatores sociais – os quais não devem ser vistos como causa ou significado do fazer literário, mas sim como constituintes que corroboram em sua arquitetura.

Dessa forma, é objetivo deste estudo analisar as formas pelas quais os ex-escravos passaram a ser vistos na sociedade ludovicense pós-abolição, de modo a perceber como esses partícipes sociais foram reinseridos em seu meio e quais discursos circundavam em torno deles e, principalmente, investigar como ocorrem as relações sociais no bojo de uma cidade perpassada por vicissitudes oriundas do desnível entre as classes sociais, da escassez de políticas públicas que abrangessem a todos e do cerceamento dos que, através da intelectualidade, ocupavam o papel de difusores das mazelas vividas na decadente São Luís.

A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E SOCIEDADE E SUAS IMBRICAÇÕES NO ROMANCE *VENCIDOS E DEGENERADOS*

A literatura – lugar de produção e efeitos de sentidos – é uma “linguagem carregada de significados” (POUND, 1997, p. 32), da qual emerge, às vezes, uma tênue e importante relação com os aspectos da vida em sociedade. Podemos afirmar isso a partir da perspectiva de que o texto literário não se limita a “uma linguagem diferenciada” no nível sintático-semântico, mas sim que é construído através do diálogo entre sua forma *interna* – seus recursos estilísticos – e suas relações externas, isto é, tendo por base o espaço simbólico proporcionado por meio do jogo estabelecido pelas condições de produção de sua época. Portanto, o texto ficcional é tido, nessa ótica, como lugar de inscrição dos conflitos históricos, do atravessamento do ideológico, da manifestação da memória coletiva que perpassa o fio das eras, constantemente ressignificado pelas (re)configurações das práticas sociais e discursivas. Deste modo, destaca Henge (2015):

O texto literário, na condição de texto, possui sua historicidade

e sua história. Seus sentidos só lhes são possíveis em uma conjuntura dada quando há o funcionamento do discurso na língua, em condições de produção também dadas. Portanto, antes, durante e depois da superfície linguística, há a historicidade. Esta sim é que oferece aos elementos linguísticos, envolvendo-os e constituindo-os, sua capacidade de ser texto. Interessa, portanto, perceber o processo de produção deste(s) ou daquele(s) sentido(s) de um texto (aqui, como um texto literário funciona). (HENGE, 2015, p. 3).

É importante assinalar que a dimensão histórico-social não deve ser vista como causa da obra, ou ainda enquanto seu significado, mas como um dos fatores que desempenham dado papel na constituição do sentido da arte literária. Isso é relevante para observarmos que a linha intermediadora entre literatura e sociedade é delicada e indissolúvel, visto que o texto ficcional, ora de forma nítida, ora de maneira turva, apresenta os fatores de ordem social como fundamentais na construção estética. Dessa forma,

[...] podemos dizer que levamos em conta o elemento social, não exteriormente, como referência que permite identificar, na matéria do livro, a expressão de uma certa época ou de uma sociedade determinada; nem como enquadramento, que permite situá-lo historicamente; mas como fator da própria construção artística, estudado no nível explicativo e não ilustrativo. (CANDIDO, 2006, p. 16-17).

A partir disso, notamos que a sociedade na literatura, a literatura na sociedade, além de uma relação dialética, expõem maneiras de entender a criação do universo artístico literário com base em dimensões sociológicas, considerando-as meio de associação e produção de inferências a partir dos dizeres, do desenvolvimento das ações e das relações estabelecidas nas obras, tanto no âmbito da prosa, quanto da poesia.

Partimos, pois, do pressuposto de que a literatura é, a seu modo, “uma reorganização do mundo em termos de arte” (CANDIDO, 2006, p. 186). Nesse sentido, não se analisa a literatura como mera mimese, mas como uma forma correlativa entre *a linguagem* e quem *a dissemina* – a sociedade, o homem, sua relação com as múltiplas tensões da história. Nesse panorama:

[...] a arte [...] depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e

produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte. (CANDIDO, 2006, p. 30).

Com base nesta concepção do diálogo entre literatura e sociedade, o texto ficcional encontra no romance uma instigante forma de constituição. Schüler (1989, p. 6) destaca que “o romance retratou, desde o começo, conflitos individuais e a vida cotidiana”, ora se aproximando, ora indo de encontro às pretéritas formas de composição literária. O autor afirma ainda que “o romance toma, ao nascer, consciência da transformação” (Idem, p. 5).

Enquanto fruto de uma transformação e de uma *problemática*, o romance é palco de muitos enredos em que se apresentam os conflitos existenciais, sociais e morais de seus personagens que, não raro, levam-nos a pensar e vislumbrar como grandes sistemas sociais e suas rachaduras são descritas em vias literárias. Assim, acerca da tessitura do romance, Lukács (2000) pontua:

O romance é a epopeia de uma era para a qual a totalidade extensiva da vida não é mais dada de modo evidente, para a qual a imanência do sentido à vida tornou-se problemática, mas que ainda assim tem por intenção a totalidade. (LUKÁCS, 2000, p. 55).

Percebemos que a natureza do romance não é o equilíbrio, visto que é o espaço no qual a humanidade conhece o rompimento da harmonia, o mundo apresenta-se como uma incoerência e, os sujeitos – os heróis do cotidiano – tentam, em um contexto heterogêneo, buscar sua “totalidade” em meio a fragmentos.

Nesse sentido, a literatura maranhense a partir da segunda metade do século XIX, estendendo-se às décadas iniciais do século XX, destacou-se, entre outros fatores, pela vertente engajada de seus autores quanto à abordagem da escravidão no Brasil. Assim, surgiu, em meio a esse cenário, uma série de produções literárias apresentando como viés recorrente a abordagem da figura do escravizado perpassando desde o trajeto por ele realizado – a vinda massacrante dos africanos para o Brasil –, até seu sucumbir mediante a opressão imposta nessa terra e o desejo de alcançar a liberdade que lhes foi subtraída.

Destarte, escritores como Maria Firmina dos Reis, Trajano Galvão, Celso Magalhães, Aluísio Azevedo, Alfredo de Assis e José do Nascimento Moraes propiciaram um espaço em que fosse possível refletirmos sobre nossa formação cultural, de modo que compreendêssemos a construção do passado e suas imbricações para as discussões que movem as relações culturais, étnicas e de poder que nos circundam. É dessa forma que vemos a literatura como um valioso meio para representação dos conflitos sociais e culturais da sociedade. É nessa perspectiva que faz sentido pensar que “entender a literatura significa, então, entender todo o processo social do qual ela faz parte”. (EAGLETON, 2011, p. 19).

Nesse panorama literário, o romance *Vencidos e Degenerados* (1915) – de José do Nascimento Moraes – é um escrito que tem por mote a apresentação da cidade de São Luís como um espaço de complexas e múltiplas facetas – lugar de esperanças, da decadência, do mascaramento social, das letras. Essa São Luís *plural* destaca-se, sobremaneira, a partir do semblante de uma sociedade decadente, na qual *os vencidos* são constantemente cerceados pelo arranjo social que lhes impugna o silêncio.

A obra – um retrato verossímil da cidade de São Luís do final do século XIX e a transição para o século XX – transporta, em seu princípio, o leitor para a capital da província do Maranhão, no dia 13 de maio de 1888. Naquele momento, há uma grande expectativa dos personagens, os quais aguardam as notícias vindas da corte para que finalmente fosse celebrada a Abolição da Escravatura. Com olhar perspicaz, o narrador revela como se deu o impacto da Lei Áurea no cotidiano dos cidadãos e dos filhos d’África, mostrando que, apesar de tornar livres os cativos, o texto legal não foi suficiente para tornar-lhes a vida fora do cativo minimamente possível. Em meio a esse cenário, há uma visão arguta sobre a reorganização da estrutura social da cidade de São Luís, modificada pela inclusão dos novos livres e repleta de esperança, resignação, disputas e arraigada pelo preconceito.

Em meio a esse panorama, o romance de Nascimento Moraes é uma arte de segregação já que “se preocupa em renovar o sistema simbólico, criar novos recursos expressivos” (CANDIDO, 2006, p. 32), os quais dizem respeito à necessidade de novos contornos frente às famigeradas práticas do sistema social vigente na cidade de São Luís enquanto solo perpassado por vicissitudes. Ademais, podemos observar que *Vencidos e Degenerados*, enquanto obra de arte, encontra-se estritamente vinculado ao conceito de diferenciação, “o conjunto dos que tendem a acentuar as peculiaridades, as diferenças existentes em

uns e outros [indivíduos]” (CANDIDO, 2006, p. 33), ao expor que as distinções e privilégios estabelecidos aos personagens da obra ocorrem através do *olhar* distintivo entre os representantes da elite ludovicense em relação aos mestiços e aos negros.

Ao elaborar uma trama de *vencidos*, a ficção de Nascimento Moraes desnuda as mazelas que acometiam os menos favorecidos, revelando em detalhes a rotina massacrante dos que viviam em solo maranhense no final do século XIX. O escritor, portanto, propiciou uma discussão acerca dos problemas gerados pelo descaso e pobreza sociais. Sobre este aspecto, discorre Lukács (2010):

O contraste entre *participar* e *observar* não é casual, já que deriva da posição de princípio assumida pelos escritores diante da vida, dos grandes problemas da sociedade, e não somente do mero emprego de um diverso método de representar o conteúdo ou parte dele. (LUKÁCS, 2010, p. 155).

Temos, nesse sentido, o romance como uma obra cuja totalidade acontece, em nossa visão, quando parte do autor, repercutindo e atuando no imaginário do leitor e das associações possibilitadas pelas inferências realizadas diante das dimensões históricas que se mesclam e são ressignificadas. O “acabamento” da obra literária, neste caso, dá-se junto do impacto ao público, pelas tensões sociais que suscita ou ainda pelo fato de reverberar uma crítica aos costumes de uma época.

Em suma, o caminhar de literatura e sociedade entrecruza-se na medida em que o fator social é partícipe da elaboração *estética*, fornecendo, ainda que implicitamente, elementos para o seu teor de ideias e simbologias. Dependendo de como se organizam essas ideias e essas alcançam amplitude, obras como *Vencidos e Degenerados* desempenham uma função total – são atemporais devido “a elaboração de um sistema simbólico, que transmite certa visão do mundo por meio de instrumentos expressivos adequados e [...] exprime representações individuais que transcendem a situação imediata [de escrita]”. (CANDIDO, 2006, p. 53).

A CIDADE DA AURORA: AS RELAÇÕES SOCIAIS EM SÃO LUÍS DIANTE DO FIM DA ESCRAVIDÃO

Fazer uma análise das relações sociais da cidade de São Luís a partir de *Vencidos e Degenerados* é mostrar como, de uma atmosfera

ficcional, emergem muitos anseios e perspectivas que circundam a formação de um povo e como este, por sua vez, é importante para compor as representações de seu lugar de origem. Nesse sentido, podemos observar como o fio da memória, às vezes, equipara-se a um nó de complexidades, reverte-se em imagens/projeções de momentos de choques e/ou conformações de uma época, o que se lê com intensidade na trama de *vencidos* proposta por Nascimento Moraes quando apresenta sua *Crônica Maranhense* à sociedade.

Dessa forma, o primeiro aspecto simbólico na conjuntura desse espaço urbano – que influi diretamente na vida de seus moradores – é o semblante de uma cidade de esperanças, de auspícios de um novo resplandecer. O narrador nos insere na paisagem das ruas históricas do centro da capital maranhense, descrevendo a agitação que nela havia no dia 13 de maio de 1888, o dia esperado por abolicionistas e escravos como uma aurora que traria a liberdade e, quiçá, a igualdade entre os povos.

Em uma morada na Rua São Pantaleão, abolicionistas aguardam a vindoura notícia, para logo após, saírem em passeata pelo fim da escravidão – uma ruptura com uma prática que legaria discussões que se estenderiam ao longo da trajetória histórica do Brasil.

Às oito horas da manhã do dia 13 de maio de 1888 a residência de José Maria Maranhense, na Rua São Pantaleão, uma meiamorada de bons cômodos regurgitava de gente.

Os que lá se achavam naquela gloriosa manhã eram pessoas de diversas classes sociais, desde o funcionário público e o homem das letras até artistas, operários livres, não faltando vagabundos e desclassificados. (MORAES, 2000, p. 27).

Nessa ocasião, o que se põe em relevo é a importância dos abolicionistas e seus discursos para o término da exploração do homem pelo homem. A intelectualidade e o debate, nesse princípio, mostram que uma cidade de mudanças é construída por aqueles que lutam em prol da erradicação das disparidades sociais, não pondo de lado, naturalmente, as pessoas “de diversas classes sociais”, as quais simbolizam o envolvimento de todos em uma tentativa de trazer novos contornos à sociedade, nesse caso, a cidade de São Luís.

O espaço vai aos poucos sendo representado como um ambiente que traz aos habitantes, a exceção dos senhores de escravo, o palco das transformações, do encontro com o novo que evoca os sonhos dos

antigos, conforme observamos quando “grandes vultos da história” são rememorados simbolicamente:

A passeata do *Clube* devia sair de uma casa, na Rua de Santaninha, onde já se achavam todos os aprestos, ornamentos e dourados que tinham de figurar na “sensacional”, segundo expressava Santana Reis, um dos mais valentes, inteligentes e prestimosos membros do clube.

Na Rua de Santaninha, já estavam o retrato de José do Patrocínio e os de Nabuco, João Alfredo e outros vultos do gabinete libertador e de gabinetes que o procederam, trabalhando para os negros. (MORAES, 2000, p. 33).

Com base nessa passagem, em que os abolicionistas conduzem as comemorações, percebemos como se dá a relação dos sujeitos com a cidade e sua configuração. Destacam-se, nessa relação, os personagens José Maria Maranhense e João Olivier – dois mestiços politizados que encabeçam, na obra, o movimento abolicionista, e, após a notícia da abolição, continuarão sendo atuantes quanto ao embate às vicissitudes de sua terra natal. Os dois, quando receberam o *telegrama* com a chegada do grande “acontecimento”, foram assim retratados no romance:

Maranhense não se tinha em si de alegria: a todos abraçava, atabalhoadamente, derramando uma verbosidade sem fim. Olivier, ufano, chega à janela e fala ao povo que se apertava na **rua estreita**. Nesta ocasião rebenta um grupo de abolicionistas, companheiros de Maranhense, rompendo violentamente na rua estreita. Levantou-se novo aranzel: novos discursos, novos abraços, José Maria não se contém: lança-se, por sua vez, à janela, e saúda os seus irmãos de luta. [...] *viva à Isabel!* (MORAES, 2000, p. 35, grifo nosso).

Essa “rua estreita” que vibra diante de uma conquista aguardada, em nossa concepção, representa a cidade em que todos os sonhos cabiam, lugar da esperança comum aos segregados, cujas expectativas eram tamanhas que o espaço tornou-se limitado para as projeções feitas por uma sociedade marcada pelo atraso e desigualdade – uma cidade vencida.

Os protagonistas da abolição – os negros – também ocupavam seu reduto na cidade nesse momento e, igualmente, vibravam. Eles são postos no romance, inicialmente, em um momento de frenesi: “Pelas ruas cruzavam-se grupos e grupos de escravos, a gritar, loucos de

satisfação; outros berravam obscenidades que iam bater nas janelas dos escravocratas: insultos soezes, ofensas terríveis, contra a família dos ex-senhores” (MORAES, 2000, p. 35).

Essa “loucura” externava a voz que, por anos, foi sufocada. Imediatamente após a ratificação da Lei Áurea, mesmo sem saber qual seria o caminho e/ou a nova trajetória que percorreriam, os escravos reagiram de modo faiscante à sua condição de livres, de sujeitos cujas amarras literais deixaram de tolher sua existência, limitada a uma visão braçal, de instrumento para a formação de riqueza de outrem. Dessa forma:

Momentos depois de proclamada a Lei, começou a divulgar-se a notícia de que uma escrava ao passar pela Rua dos Afogados, dera uma bofetada numa senhora que estava à janela. Esta senhora passara por amarga decepção: viu saírem, portas afora, sem um adeus, desvairados pela comoção da notícia, todos os seus escravos. Diziam os que a conheciam que era uma mulher má, sedenta de cruéis castigos, e que se apontava, distinta, pela impiedade de sua cólera, pelo arrebatamento do gênio irascível e impensados ações.

[...]

E em muitas casas se passaram cenas deprimentes e tristes: escravos dando a expansão à raiva e ao ódio cometeram desatinos de toda a espécie, quebrando móveis e louças, e mais objetos que se lhes deparavam, e **deixaram, a blasfemar, o teto onde tão desgraçados dias viveram**, atirando ferinos e brutos impropérios que se iam quebrar, como garrafas e vidros, nas rótulas, nas portas, e na alma aniquilada dos infelizes ricos de ontem, que se viram em grande parte, pobres de um momento. (MORAES, 2000, p. 36-37, grifos nossos).

É visível que a quebra das algemas da escravidão abalou a ordem social, para a qual “pertencer à primeira sociedade era possuir, pelo menos, duas ou três cabeças de negros” (MORAES, 2000, p. 37). Essa simbologia do poderio dos escravocratas foi rompida, entretanto, novas práticas foram fomentadas e os recém-libertos passaram por uma ressignificação. Nesse sentido, a escravidão deixou de ser, na obra, o parâmetro para a desigualdade social, mas sim outros fatores, tão segregadores quanto.

Ademais, ao passo que alguns ex-escravos estavam nas ruas da Praia Grande, outros comemoravam no bairro do Desterro, distante de

uma comemoração comedida. Eles eram aqueles que se revigoraram ao sentirem-se livres do aprisionamento que os cerceavam. Nesse sentido, os dois fragmentos a seguir corroboram com essa visão:

[...] no bairro do Desterro, encontram-se Olímpio Santos e Domingos Daniel Aranha. Ambos festejavam a Lei Áurea bebendo à larga, a regalo da tripa forra, uma cana-capim especialíssima que ali se vendia, por módico preço, ao lado de um vinho verde de muito bom sabor, esplêndido para regar peixadas e que se encontrava em qualquer bodega ou barraca da Praia Pequena ou do Caju.

[...] Discutiam [os negros], praguejavam, gesticulavam e ninguém se entendia. Ouviam-se destacados, perdidos, na medonha e intensa algazarra, nomes de crudelíssimos senhores de escravos, de feitores sangrentos e para logo se nomeavam alguns mansos e delicados. (MORAES, 2000, p. 38-39).

Observamos, pois, que as palavras ditas em *Vencidos e Degenerados* conduzem-nos à (re) interpretação das tramas da escravidão no cotidiano de São Luís, fazendo-nos analisar tanto o contexto imediato de produção – a abolição da escravatura e suas consequências – quanto a arquitetura ideológica, virtual e atemporal sobre os fatos que constituiriam o imaginário dessa cidade e os estigmas arraigados às representações de seus moradores. A expectativa, nesse momento inicial da obra, pode ser resumida com aquilo que afirma João Olivier:

[...] **O grande acontecimento** de ontem, que ainda hoje se festeja, que se festejará sempre, por causa de sua alta importância político-social, este acontecimento me veio encher de esperanças no peito. **A liberdade dos negros vem contribuir para o desenvolvimento desta terra infeliz, e dar-lhes novas formas, novos elementos, novos aspectos...** Esta fidalguia barata virá caindo aos poucos e o **princípio de confraternidade** virá acabar com estas supostas e falsas superioridades do ser, que tem sido um dos mais vis preconceitos da nossa existência política. (MORAES, 2000, p. 67, grifos nossos).

Esse “grande acontecimento” foi, para os ex-cativos e para aqueles que buscavam a liberdade deles, sinônimo de motor da transformação social de São Luís. Nos dias que se sucederam a esse fato, o que ficou aos olhos dos escravos foi a sensação de que todos viveriam a igualdade conclamada. Não obstante, o tempo e o espaço foram

implacáveis na construção do novo cotidiano, pois, à medida que houve a institucionalização do término da escravidão, pensava-se que haveria uma reconfiguração quanto ao espaço ocupado pelos ex-escravos na sociedade. Esse lugar, proposto na obra, não foi de centralidade, de inclusão, mas sim de margeamento. Esperava-se que a abrangência dos direitos sociais e políticos amparassem efetivamente todos, assim como toda cidade passasse por uma efusiva renovação.

O DESPERTAR DA CIDADE: O RETRATO DA DECADÊNCIA MATERIAL, MORAL E INTELECTUAL EM SÃO LUÍS

O olhar sobre a vida social em São Luís, em *Vencidos e Degenerados*, é, em sua maioria, perpassado pelo que mudaria depois da ratificação da Lei Áurea e dos impactos diretos que esta traria à estrutura social. Dessa forma, após a noite que embalaria os sonhos e as expectativas da população, a cidade de esperanças traria à tona um dos retratos que, no plano ficcional e na história, ilustram a São Luís do final do século XIX: a cidade da decadência econômica e dos princípios morais deturpados de parte significativa de seus moradores.

Sábado, duas horas da tarde. Nota-se algum movimento no bairro comercial, o qual não é característico de vida próspera e feliz, mas clara denúncia de decadência e estagnação de elementos essenciais à atividade do trabalho.

Na Praça do Comércio estacionam carroças, e os carroceiros sentados debaixo das árvores, trocam indiretas, palavrões, debiques, ou bebem da cana-capim muito ordinária e barata que se vende na taverna do Manuel Francisco, na esquina da praça com a Rua do Trapiche. (MORAES, 2000, p. 54).

Essa “clara denúncia de decadência e estagnação” é um dos aspectos de maior problematização do romance, uma vez que este, ao mostrar a quebra de expectativa gerada no início do enredo, apresenta o marasmo quanto às práticas comerciais em uma região historicamente conhecida: a Praia Grande e seus entornos. As dificuldades econômicas, pois, são colocadas como constantes na vida da maioria dos personagens, sobretudo dos negros recém-libertos, os quais permaneceram a espera de um sopro renovador para sua vida em sociedade.

A respeito disso, observamos mais uma vez alusões a fatos históricos como sinônimos de novos contornos para a cidade de São Luís: a Lei Áurea e a Proclamação da República. Protagonizando uma

discussão sobre esses marcos históricos, estão os personagens João Olivier, jornalista e guarda-livros, e Carlos Bento Pereira, um professor “considerado um dos maiores políglotas, uma das mais vastas ilustrações de que se honrava o Maranhão, nesse tempo”. (MORAES, 2000, p. 74). No diálogo entre esses homens das letras, no tocante à inserção educacional e cultural dos negros, bem como ao progresso esperado, observamos o que figura como uma síntese e acentuada crítica ao desemparo a que estes foram relegados:

Quando se proclamou a liberdade dos escravos eu tinha a alma cheia de esperanças. Estava até certo ponto convencido de que nos bastaria dar um passo para atingirmos certo grau de prosperidade e começarmos a ser felizes. A Proclamação da República ainda mais esperanças me trouxe. Avigoraram-se-me as crenças e cheguei a sonhar com um Maranhão intelectual e moralmente livre, a ascender como um deus!

[...]

[Mas] Só se poderia dar semelhante transformação [na sociedade] se os ex-escravos e seus filhos depressa aprendessem a ler e a escrever e muito cedo percebessem que coisa é essa que se chama direito político.

-Mas é que não abriram escolas ao povo, não procuraram matar o analfabetismo, não foram verdadeiros republicanos os que se apossaram do poder... (MORAES, 2000, p. 76-77).

Assim, os negros não tiveram direitos sociais básicos assegurados e, esse fato, que pode parecer uma falta inconcebível a qualquer partícipe social, faz-nos rememorar uma segregação histórica incorrida não só em São Luís, mas também em todo Brasil. O julgo pela etnia e o não acesso a direitos essenciais são dois fatores que caracterizam as ruínas constituintes de São Luís no final do século XIX e início do século XX.

Nessa ótica, os braços que foram o sustentáculo econômico dessa sociedade durante um significativo lapso temporal, foram, maciçamente, encontrando novos postos de trabalhos – maneiras com as quais puderam encaixar-se em um solo segregador. A exemplo disso, observemos o caminhar de João Olivier em um dia comum nas ruas de São Luís:

[...] Ele foi caminhando pela Rua do Trapiche abaixo. [...]. E foi seguindo até a esquina da rua com o beco que vai ter à Rampa Campos Melo. Aí parou, apoiando-se com o chapéu,

que a mão direita segurava, e metendo a esquerda no bolso da calça lançou o olhar observador em derredor: bem defronte, na calçada oposta, **uma mulata velha vendia doces a caixeiros e populares** que passavam; mais adiante **uma preta vendia comida feita, arroz-de-toucinho e feijão** a duzentos réis o prato. (MORAES, 2000, p. 58, grifos nossos).

Esse cotidiano laboral em São Luís, além do exposto, é representado em múltiplas vertentes, visto que o narrador apresenta-nos as relações dos personagens com o trabalho em três perspectivas: aqueles que trabalham por necessidade – os promissores, os que desenvolvem suas funções a fim de manter as aparências sociais – pessoas que, vivendo em situações precárias, esmeram-se para apresentar o contrário, e os que trabalham por vaidade – os descendentes da elite local, oriundos das tradicionais famílias do Estado.

Os dois últimos grupos assinalados contribuíram para a manutenção das vicissitudes morais de São Luís, pois, ao passo que o trabalho era visto como um potencial *distintivo* entre as classes e não um parâmetro para a mudança social, notamos que a importância dada às pessoas não era concebida a partir de sua franqueza de espírito ou envolvimento com as preocupações de índole política ou com questões do trato social. Segundo o romance, se não há mudança no interior do pensar humano, não poderia haver a aurora de uma nova civilização.

Conto que os fatos exigirão que os homens façam da fraqueza força e que, abandonando a posição censurável em que até hoje se têm mantido, procurem enfim os que podem com energia e competência intelectual, e firmados em princípios morais, reconstituir o templo arruinado.

[...]

A crise, ou melhor, esta tenebrosa fase que o Estado atravessa, fase de decadência moral, intelectual e material, ainda não subjugou o pensar daqueles nem a influência perversa e perniciosa de seu aspecto desanimador e enervante, foi até os dias presentes, de tal sorte, que os arrastasse a concluir, como muitos: - que não há mais salvação para esta infeliz terra que é nosso berço. (MORAES, 2000, p. 76-79).

A ideia de moralidade mostra-se como deturpada, uma vez que personagens como João Machado, um português que enriquece por meios ilícitos, torna-se não só partícipe da parte dos nobres da cidade, como também é visto enquanto padrão de elevada moral, aquele

cuja conduta é ilibada. O único que sabe “a verdadeira” face desse personagem é Zé Catraia, um negro que presenciou o ato criminoso de Machado, porém, dada a sua condição de bêbado, não é ouvido quanto às suas denúncias. Nesse caso, o que importa são as relações de poderio econômico, a posição que cada um ocupa no seio social, pois enquanto João Machado é um dos diretores do Banco Comercial de São Luís, Catraia é um sapateiro cujas principais características são estar a espreita dos *outros* e embriagar-se.

É relevante mencionar que o panorama da decadência material e moral de São Luís – e por extensão ao estado do Maranhão – não foi tecido apenas nas páginas de *Vencidos e Degenerados*, mas na própria memória historiográfica da cidade. Martins (2006, p. 21) discorre sobre o ideário da decadência enquanto um “discurso monocórdio”, associado ao declínio econômico sofrido após a extinção da Companhia Geral de Comércio do Maranhão e Grão-Pará, instituída em 1755, a qual foi responsável pela formação de um período de vigor, a *Idade do Ouro* para economia local. Assim, após a opulência, o século XIX traz como característica marcante a decadência – tema amplamente debatido no universo das letras:

A temática da decadência avulta nessa produção intelectual sobre o Maranhão; constitui-se, sem embargo, em uma permanência substantiva presente nessa produção. Seminal ou sub-repticiamente, a noção de decadência perpassa o âmago da produção literária, econômica, política e científica; informou e permanece informando, crítica ou acriticamente, as mais distintas dimensões discursivas, particularmente quando o referente Maranhão foi ou é definido como o objeto privilegiado de análise. (MARTINS, 2006, p. 27).

Nesse sentido, o romance de Nascimento Moraes apresenta São Luís como uma cidade em ruínas. Nela, os personagens viveram em duras circunstâncias: os arcaicos ditames orquestrados pela elite local que emudecia aqueles que a ela não pertenciam, o decaimento dos postos de trabalho que não supriam as necessidades sociais, sobretudo dos negros; a certeza de que crescer nessa terra era uma tarefa difícil, principalmente àqueles que iam de encontro às práticas que disseminavam a desigualdade social.

Outro fator exponencial da obra refere-se à maneira como se dava o cotidiano da atividade intelectual em São Luís. É nítido que há uma ênfase ao ideário de que a capital maranhense era ainda uma cidade das

letras. Contudo, aqueles que se propunham a exercer o ofício de escrever passavam por vários percalços, principalmente em relação a quem desenvolvia este papel difusor. Na narrativa, há os que se encarregam de tecer ácidas críticas à situação do marasmo configurador da cidade, ou mesmo, os que, por meio da atividade intelectual, pretendiam continuar mantendo barreiras entre as classes sociais.

Na década da abolição da escravidão, destacam-se dois letrados: João Olivier e Carlos Bento Pereira, o “velho Bento”. O primeiro é conhecido pelas críticas de sua autoria apresentadas em um dos mais “afamados” periódicos da província (MORAES, 2000, p. 32). Seu tom irônico incomodou quem estava à frente do poder, fazendo-o ser perseguido e ter de ir buscar em outra terra – Belém – um lugar onde pudesse exercer seu ofício livremente. O segundo, por sua vez, escreve, porém não chega a publicar, o *Panfleto (síntese social e política)* sobre a situação do Maranhão, que estava em um malgrado processo de decadência. À medida que esse se envolveu com escritores de *estrela menor*, denunciando as mazelas de sua terra, foi sendo margeado e seu desfecho condiz com o que na obra seria o lugar de pessoas de seu calibre: o amargo esquecimento e a plena miséria. A fim de descortinar as relutantes vicissitudes de sua terra, discorre o professor Bento:

Terra perdida! Perdidos sonhos de uma população ávida de progresso e desenvolvimento!

Onde iremos parar? Para onde vamos nós?

Os antigos *fazendeiros* ainda não se esqueceram dos *saudosos* tempos que se foram!

Ainda vêm nos filhos dos que foram seus escravos, uma propriedade sua! Os filhos dos fazendeiros seguem o exemplo e não vêm com olhos de amigos esses rapazes mestiços que destemidos e fortes, às custas de sacrifícios, estudam e aproveitam.

Uma calamidade o Estado do Maranhão. A civilização não penetrou mesmo nas camadas mais adiantadas. Ainda não se banharam nas suas águas lustrais os beneméritos, os escolhidos, os eleitos que encabeçam as primeiras linhas da sociedade, e que se dizem seus diretores. A família maranhense ressentem-se de faltas imperdoáveis, falhas lastimáveis que são a causa de muitos males desta infelicitada terra. (MORAES, 2000, p. 212, grifos do autor).

Tanto essa situação lastimável apresentada por Carlos Bento quanto a perseguição ao desenvolvimento intelectual, estendem-se

através das décadas em que se passa o romance. Após João Olivier experimentar as limitações impostas à sua escrita, seu filho, Cláudio Olivier, igualmente inclinado ao universo da escrita, será alvo do mesmo ferrão que assolou o pai. Os dois, antes mesmo de serem conhecidos por sua contribuição letrada, eram subjugados na sociedade por serem mestiços. Cláudio, que não era filho biológico de João Olivier, mas sim de Domingos Daniel Aranha e Andreza, ex-escravos, foi criado para ser “um homem destemido, e não um bacharel qualquer, forrado para resistir a insultos, pulso rigoroso para esmagar preconceitos.” (MORAES, 2000, p. 92).

Cláudio Olivier, que passou a sustentar a família após a morte do pai, atuará como um agitador literário. Sua proposta foi consolidada com a formação do *Grêmio Gonçalves Dias* e a fundação do jornal *O Campeão*, os quais, inicialmente, foram desacreditados. Assim, Cláudio:

Fundara com alguns moços que lhe eram afeiçoados uma associação literária, sob os auspícios de Gonçalves Dias. E, como houvesse **marasmo literário no Maranhão**, dormindo as letras um sono condenador, **depois de tantas lutas**, e tanta atividade, o Grêmio Gonçalves Dias foi uma nota saliente na vida pacata de São Luís. Choveram as chufas, os doestos sobre o Grêmio, o ridículo distendeu suas malhas para prender nelas os seus membros. (MORAES, 2000, p. 103, grifos nossos).

Essa imagem a respeito do Grêmio Gonçalves Dias foi aos poucos se remodelando, visto que com maior organização e com a publicação de *O Campeão*, os gremistas alcançaram visibilidade devido à difusão não só de textos literários, como também de artigos de cunho político-social, desvelando os preconceitos e dificuldades da terra.

Os gremistas fecharam os ouvidos ao falar mal e continuaram a secundar esforços. Saiu o segundo número, o terceiro, o quarto. Os jornais da terra que não souberam estimular os náveis intelectuais que, com tanto ardor, se entregavam às pugnas das letras, tiveram que envergonhar-se com os elogios que chegavam da imprensa de outros Estados, os quais eram propositadamente transcritos pelo *Campeão*. (MORAES, 2000, p. 107).

O anseio por findar “o marasmo literário maranhense” e trazer à tona os males político-sociais instaurados nessa terra por meio do ativismo e engajamento equipara-se ao grupo dos *Novos Atenienses*,

formado no final do século XIX e do qual fizeram parte intelectuais como Antonio Lobo, Fran Paxeco e Nascimento Moraes, sendo o último conhecido, sobretudo, pela dedicação ao jornalismo e à literatura. Assim, essa geração:

[...] constituía-se, pois, em cenário amplamente comprometido pelo corolário de problemas tributários do aluvião de processos corrosivos de situações historicamente arraigadas, que alcançaram zênite na vitória do abolicionismo, na derrocada da Monarquia, na emergência da República [...]. (MARTINS, 2006, p. 116).

Dessa forma, vivendo em um espaço de sérias dificuldades, o intuito desse movimento era reviver o tempo áureo em que se desenvolveu o *Grupo Maranhense*, o qual, dada sua relevância e seu reconhecimento, propiciou a construção mítica da *Atenas Brasileira*. Assim:

[...] esses intelectuais maranhenses [os Novos Atenienses] viviam, por um lado, uma angustiante sensação de impotência diante da “tenebrosa fase que o Estado atravessa, fase de decadência moral, intelectual e material”. Por outro, buscavam reunir as últimas forças disponíveis e predispostas para intervir significativamente nessa realidade movediça. Assim, é que como diziam, remando contra a maré encetaram um conjunto de ações que, no marco indicado, tinha como vetor arrancar o Maranhão do “letargo”, da “tristíssima e caliginosa noite”, que o recobria [...] é possível distinguir como resultados dessa iniciativa: 1) uma produção intelectual ponderável; 2) um conjunto apreciável de periódicos e editores que dava publicidade a essa obra; 3) uma produção institucional significativa; e 4) a realização de eventos fundamentais para integrá-los. (MARTINS, 2006, p. 22-23).

No panorama ficcional, não obstante, houve uma barreira a esta nova incursão, uma vez que não conformados com o destaque dos *vencidos* da terra, os personagens que representam a parte abastada de São Luís, fundaram o *Clube Odorico Mendes* e o jornal *O Triunfo* não só para fazer frente a *O Campeão*, mas principalmente para evitar que uma “imprensa menor” atribuísse mais visibilidade à arraia miúda da sociedade. Isso é evidenciado no seguinte trecho:

- **Vejam o futuro que há de vir por** aí! Amanhã os filhos do desembargador Brito serão criados **de um** Cláudio Olivier, **de**

um Plácido Monteiro, que naturalmente virão ocupar nesta sociedade as mais elevadas e honrosas posições!... [...] Era preciso reagir. (MORAES, 2000, p. 108, grifos nossos).

O futuro que “estaria por vir” foi embargado, o florescimento das letras, da mudança social, não poderia ser calcado por “um Cláudio Olivier”, que, de tão perseguido, encontrou em outras terras o solo para exercer seu labor. O *Grêmio Gonçalves Dias*, cujos integrantes dependiam de mesadas e empregos conseguidos por outrem, foi ruindo até deixar de existir.

Personagens como João Olivier, Carlos Bento e Cláudio Olivier³ são considerados, na visão de Lukács (2009), *heróis problemáticos*, já que o desenvolvimento e os conflitos por que passam ocorrem em um lugar fragmentado pela ordem social e também pela ordem interior que lhes é própria. Nesse sentido, observamos aquilo que Goldman (1976, p. 9) apresenta como uma “ruptura insuperável no romance: a comunidade do herói e do mundo resulta, pois, do fato de ambos estarem degradados”.

A partir do exposto, percebemos as tensões acerca de uma cidade que também se fez pelas letras: as que deram vida à Lei Áurea, as que inexistiram para os negros recém-libertos e, principalmente, as que tentaram redesenhar o cotidiano cinzento que vigorava em São Luís. Assim, o imaginário da decadência tecido em *Vencidos e Degenerados* perpassa a noção de que a obra literária pode refletir os traços de uma consciência coletiva, sobretudo as características do embate entre as formas de pensar e de viver de determinados grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade de São Luís, conforme observado no enredo de *Vencidos e Degenerados*, é marcada por inúmeras dificuldades, tais quais: a desigualdade social, a exclusão e a segregação em relação aos antigos cativos e àqueles que não pertenciam às classes abastadas da sociedade.

3 As dificuldades vivenciadas por esses três personagens em relação ao desenvolvimento da escrita – jornalística ou literária – em São Luís e, por extensão, no Maranhão, assemelham-se à falta de investimento e à escassez de políticas públicas de fomento à atividade intelectual vividas por parte dos autores maranhenses, como Aluísio Azevedo e Artur Azevedo, durante o século XIX. Diante dessa situação, tal qual no romance de Moraes, alguns escritores encontraram em outras terras condições suficientes para exercer seu labor.

Assim, a dimensão histórica proposta na obra aponta que o cenário de desequilíbrio social continuou sendo uma constante nas relações entre os indivíduos, já que após as algemas literais serem passado para os negros e mestiços que foram escravizados, as novas correntes servis erigidas relacionaram-se à posição por eles ocupada diante da simbologia do poder econômico vigente no final do século XIX e início do XX em São Luís.

É de uma fina ironia uma das últimas passagens da obra em que, indo “da Rua da Cruz até à Praça João Lisboa”, há a comemoração acerca do *15 de novembro* no Teatro São Luís. Nessa ocasião, havia espaço somente para os representantes da elite ludovicense, visto que os protagonistas da narrativa – os negros e os pobres – eram apenas expectadores de uma cidade na qual “o primeiro que foi recebido com pancadaria da banda de música foi o governador do Estado, e [...] o Dr. Álvares Rodrigues, com sua excelentíssima esposa, filha do coronel pacato e dinheirudo”. (MORAES, 2000, p. 278).

Em suma, podemos notar que *Vencidos e Degenerados* traz a lume uma ampla descrição a respeito das relações sociais em uma São Luís decadente, deixando nítido como o estatuto de classes, acentuado após o término da escravidão, era uma expressão fundamental para as representações formuladas para cada partícipe social. Esse teor dá ênfase à necessidade de políticas que abrangessem o anseio da população por melhorias nas condições de vida e pelo alcance da tão esperada mudança a partir do dia 13 de maio de 1888.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 9 ed. São Paulo: Editora Nacional, 2006.

EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária**. Trad. de Matheus Corrêa. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GOLDMANN, Lucien. **Sociologia do romance**. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

HENGE, Gláucia da Silva. **Texto e interpretação**: aproximação entre análise do discurso literatura. In: **Revista Transdisciplinar de Letras Educação e Cultura da UNIGRAN**. Dourados, 2015. N.20. Disponível em: www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n20/artigos/18.pdf.

Acesso em 10 set. 2016.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. Trad. e posfácio de José Marcos Martins de Macedo. 34. ed. São Paulo: Duas cidades, 2009.

MARTINS, Manoel de Jesus Barros. **Operários da saudade**: os novos atenienses e a invenção do Maranhão. São Luís: Edufma, 2006.

MORAES, José do Nascimento. **Vencidos e Degenerados**. 4 ed. São Luís: Centro Cultural Nascimento Moraes, 2000.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Trad. de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1997.

SHÜLER, Donaldo. **Teoria do Romance**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

A DÁDIVA: dar, receber e retribuir em Orgulho e Preconceito e Norte e Sul

Sílvia Maria Fernandes Alves da Silva Costa

*Recebe-me (donatário)
Dá-me (doador)
Dando-me, obter-me-ás de novo.
(Anuçasanaparvan, verso 3.136)*

INTRODUÇÃO

*As próprias ideias nem sempre conservam o nome do pai;
muitas aparecem órfãs,
nascidas de nada e de ninguém.
Cada um pega delas,
verte-as como pode,
e vai levá-las à feira,
onde todos as têm por suas.
(Machado de Assis, Esaú e Jacó)*

Desde épocas antigas, a arte tem despertado interesses e necessidades à condição humana. Observamos que ela tem criado conceitos através de objetos e, assim, se associado a uma sensibilidade de mundo, a uma ordem de acontecimentos ou fatos, usando o pensamento simbólico.

Esse pensamento faz da arte um processo de criação que tem uma execução e uma finalidade. É uma organização sensível dos signos para produzir um efeito em alguém, o público. Criando uma estrutura para mover os significantes. Em uma obra, as palavras do autor são levadas para além das estruturas, para um universo sensível, o nosso, o dos leitores. Uma noção para além do texto, envolvendo esses leitores para

“o jogo do texto” (ISER, 2002).

Esse envolvimento que o texto joga conosco faz com que haja uma transformação, então adicionamos um suplemento ao texto, um significado, que de certa forma não pode ser autenticado por esse mesmo texto. Embora, isso faça parte da concepção de nós leitores e da funcionalidade do texto, levando-nos a compreendê-lo, a apropriar-nos de experiências novas, observadas através desse texto, num intento de nos enriquecer e além de tudo isso, atingirmos o prazer alcançado no ápice da leitura.

Wolfgang Iser¹ (2002) observa que esse prazer guia-nos para um jogo, para uma encenação que ao mesmo tempo em que focalizamos como se fizesse encenação, cria uma transformação em nossa pessoa que nos satisfaz ao entendermos a nós mesmos, tanto epistemologicamente como antropologicamente. E Iser (2002, p. 118) completa que isso “é um traço básico e sempre fascinante da literatura”.

Isso vem a concordar com Edgar Morin² (2010, p. 49), pois segundo ele, “é na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vivida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida”.

De acordo com Paula Allen³ (apud HOBSON, 2010), “a literatura é uma faceta da cultura”, e a escritora inglesa Jane Austen⁴ (1775-1817) representa bem isto, quando mostra realidade e ficção se misturando

¹ O alemão Wolfgang Iser (1926-2007) foi um dos expoentes da teoria da Estética da Recepção.

² Edgar Morin (1921-) é antropólogo, sociólogo e filósofo francês. Um dos principais pensadores contemporâneos.

³ Paula Gunn Allen (1939-2008) foi uma poetisa, crítica literária e romancista dos Estados Unidos da América, estudiosa da cultura nativa norte-americana.

⁴ Jane Austen foi considerada a escritora que modificou a concepção do romance inglês, transportando-o a modernidade, ao tratar o cotidiano de pessoas comuns. Com sua percepção psicológica, conseguiu fazer de *Orgulho e Preconceito*, 200 anos após (publicado pela primeira vez em 1813, na verdade, havia sido terminado em 1797), uma obra prima. A crítica veio a considerá-la a primeira romancista moderna da literatura inglesa, principalmente, por usar o “fluxo de consciência ou [sic] monólogo interior, tão maravilhosamente usado por James Joyce 150 anos depois” (NABOKOV, 2015, p. 88, grifos do autor). Embora a narração de suas obras se desenvolva em espaços ambientados no século XIX, a obra tem exercido fascínio nos leitores contemporâneos, continuando no topo da lista dos livros preferidos e sob a consideração da crítica literária. Segundo Edmund Wilson (apud NABOKOV, 2015, p. 26), Jane Austen “se encontra entre a meia dúzia de maiores escritores ingleses (sendo os outros Shakespeare, Milton, Swift, Keats e Dickens)”.

na tessitura do imaginário⁵ em sua obra *Orgulho e Preconceito*⁶ (1813), para fazer uma representação da realidade⁷, pois segundo a *Poética* de Aristóteles⁸ (1987, p. 203), “o poeta é um imitador do mundo real⁹ e o faz por prazer”.

Austen escrevia para deleitar seu público, sua narrativa era baseada na realidade, nas preocupações reais do cotidiano da vida inglesa em família no século XIX, dando um colorido e autenticidade a essa família em particular, afastando-se, assim, do tradicionalismo ao apresentar uma “fidelidade à expressão individual – a qual é sempre única e, portanto, nova” (WATT, 2010, p. 13). Seu mundo não era tão grande, mas seus comentários sobre o comportamento humano são tão verdadeiros hoje, quantos eram então. Suas personagens eram delineadas como “criaturas vivas, com defeitos e virtudes, tal como na vida real” (BURGESS, 2002, p. 209).

Outra obra que apresentamos neste trabalho é *Norte e Sul*¹⁰ (1855), da escritora inglesa Elizabeth Gaskell¹¹ (1810-1865), livro no

⁵ A palavra imaginário significa “o que é ‘literalmente inverídico’, mas também, decerto, um termo avaliativo, que significa ‘visionário’ ou ‘inventivo’” (EAGLETON, 2011, p. 27, grifos do autor). Em nosso trabalho, tencionamos o segundo significado dessa ambiguidade.

⁶ Título original em inglês: *Pride and Prejudice*. Sua primeira edição foi em Thomas Egerton Military Library, em Londres de 1813 (AUSTEN, 2012)

⁷ Aqui neste trabalho, para o nosso propósito, adotamos a tese da tradição clássica aristotélica, ou seja, a literatura tenciona representar a realidade com as palavras, o que contradiz a tese moderna. Compagnon (2014, p. 111) esclarece que para esta tese “a referência é uma ilusão, e a literatura não fala de outra coisa senão de literatura”. Porém, diante dessa contradição, ele afirma que “a literatura é o próprio entrelugar, a interface” (op. cit. p. 135).

⁸ Aristóteles foi um dos maiores pensadores da Grécia Antiga, escritor da *Arte Poética*.

⁹ “A mimese é uma qualidade geral da arte, é sua dimensão totalizadora, através da manipulação de todos os recursos expressivos. Exprime a referencialidade autônoma da produção estética, sem considerar, como o realismo, o referente fora ou antes do texto” (JOZEF, 2006, p. 168).

¹⁰ Título original em inglês: *North and South*. Foi inicialmente publicado na revista *Households Words* entre setembro de 1854 e janeiro de 1855 (GASKELL, 2011). Sendo a primeira edição em Chapman & Hall Publishing Company, em Londres de 1855 (GASKELL, 2011).

¹¹ Elizabeth Gaskell foi contemporânea do escritor inglês Charles Dickens (1812-1870), o qual a auxiliou em suas publicações depois do surpreendente realismo social apresentado em seu primeiro romance (de publicação anônima) *Mary Barton* (1848). Também publicou em 1857 *A vida de Charlotte Brontë*, biografia da autora do clássico inglês *Jane Eyre* (1847), que fazia parte de seu ciclo de

qual a dicotomia perpassa a narrativa de modo conflitante e realista, mostrando as mazelas consequentes do período industrial britânico, em um jogo relacional entre os homens, e entre o mundo. Para Morin (2010, p. 44),

são o romance e o filme que põem à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade, com o mundo. O romance do século XIX e o cinema do século XX transportam-nos para dentro da História e pelos continentes, para dentro das guerras e da paz. E o milagre de um grande romance, como de um grande filme, é revelar a universidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço.

Gaskell revela essa universidade em personagens individuais diante de um tempo e espaço¹² marcados pela luta de classes, trabalhadores e

amizadas. De acordo com Fabio Cyrino (GASKELL, 2011, p. 544), “ao longo do século XX, a produção literária de Elizabeth Gaskell foi considerada fora de moda e muito provincial, mas hoje é considerada pela grande maioria da crítica especializada como um dos grandes nomes da literatura vitoriana britânica”. Muito de sua produção já foi traduzida para diversas línguas com várias adaptações para o cinema. Percebemos que sua obra lança um olhar crítico e sorrateiro ao papel da mulher inglesa do século XIX, uma vez que realça o dinamismo das personagens femininas dessa época, rompendo algumas barreiras impostas pelos valores vitorianos. Segundo Zolin (2009, p. 220), “na Inglaterra, a condição social da mulher na Era Vitoriana (1832-1901) foi tenazmente marcada por diversos tipos de discriminações, justificadas com o argumento da suposta inferioridade intelectual das mulheres, cujo cérebro pesaria 2 libras e 11 onças, contra as 3 libras e meia do cérebro masculino. Resulta disso que a mulher que tentasse usar seu intelecto, ao invés de explorar sua delicadeza, compreensão, submissão, afeição ao lar, inocência e ausência de ambição, estaria violando a ordem natural das coisas, bem como a tradição religiosa”.

¹² Conforme Watt (2010), o romance é uma forma que se popularizou com a ascensão da classe média, no século XVIII, principalmente por imitar a vida através de um “realismo formal”, que os ingleses Daniel Defoe (1660-1731) e Samuel Richardson (1689-1761) aplicaram de forma mais completa do que seus antecessores, constituindo o romance em “um relato completo e autêntico da experiência humana e, portanto, tem a obrigação de fornecer ao leitor detalhes da história como a individualidade dos agentes envolvidos, os particulares das épocas e locais de suas ações” (op. cit., p. 34), sendo esses detalhes apresentados por meio de uma linguagem mais referencial do que em outras formas literárias. Essa autenticidade rompia com a tradição da ficção, principalmente, a posição realista à estrutura da linguagem e da prosa (WATT,

industriais, em uma luta de forças contrárias, gerando transformações. Transformando “a vida humana numa escravidão assalariada, [...] impondo um processo de trabalho alienante à recém-formada classe operária” (EAGLETON, 2011, p. 28), uma amostra do que proferiu um dia Karl Marx¹³ (1818-1883) e Friedrich Engels¹⁴ (1820-1895) em seu *O Manifesto Comunista*¹⁵ (1848).

De acordo com essas descrições, escolhemos *Orgulho e Preconceito e Norte e Sul* para análise deste trabalho, pois eles comungam com a mudança na estrutura do romance¹⁶ inglês. Suas caracterizações são mais profundas, a psicologia dos personagens é algo que não tinha na literatura antes do século XVIII¹⁷. Na verdade, não é a “espécie de vida

2010).

¹³ Karl Marx foi um economista, filósofo e sociólogo alemão. Com Engels publicaram *O Manifesto Comunista*, o primeiro esboço da teoria revolucionária que seria chamada mais tarde de marxista (MARX e ENGELS, 2011).

¹⁴ Friedrich Engels foi um cientista social, filósofo e industrial alemão, foi o principal colaborador de Marx, destacando-se na elaboração da teoria comunista, a partir do materialismo histórico e dialético (MARX e ENGELS, 2011).

¹⁵ Neste livro, os autores explicam que só acabará a luta de classes com a constituição de uma sociedade comunista, onde não exista exploração de classes e injustiças sociais, fatos corriqueiros dentro do sistema capitalista.

¹⁶ Conforme Silva (2006, p. 174, grifos do autor), “em português, *romance* e *novel* têm a mesma tradução: ‘romance’. [...] o *romance* mostra um mundo distante de aventuras e improbabilidades. O *novel*, por sua vez, mostra o nosso mundo e as questões levantadas pelo relacionamento do homem com seu meio”. Assim, neste trabalho, quando utilizarmos o termo “romance” estamos nos referindo ao *novel*, que é originário do italiano *novella* (conto ou narrativa de eventos), que apresenta uma cuidadosa descrição da realidade; um herói que é um homem comum; com temas que tratam de assuntos do cotidiano, focando questões sociais ou de cunho pessoal. Um exemplo pode ser *Robinson Crusoe* (1719), de Defoe. Ao passo que *romance* vem do latim *romanice* (narrativa na língua popular), não apresentando uma preocupação com a descrição da realidade; logo, temos um herói com atributos fantásticos e temas que tratam da presença do mítico, de aventuras, feitos heróicos ou fantásticos, como *Morte d’Artur* (concluído em 1470, publicado em 1485), de Thomas Malory (1405-1471) (SILVA, 2006).

¹⁷ Segundo Watt (2010, p. 19-20), os clássicos e renascentistas preferiam nomes de figuras históricas ou de tipos, assim como a prosa de ficção mais antiga, que tendia a usar nomes próprios característicos, ou não particulares e de algum modo irrealistas. O romancista inglês do século XVIII, como Defoe, seguido por Richardson e Henry Fielding (1707-1754), é quem rompe com o tradicionalismo, apresentando “uma personagem como um indivíduo particular nomeando-o da mesma forma que os indivíduos particulares são nomeados na vida real” (op. cit., p. 19). Watt completa explicando que “os nomes próprios têm exatamente a mesma função na vida social: são a expressão verbal da identidade particular

apresentada, e sim na maneira como se apresenta” (WATT, 2010, p. 11). As personagens são reais, com nomes tais quais pessoas particulares, e não tipos característicos. Assim como o desenrolar da narrativa em um tempo e espaço reais, em situações com as quais hoje nos identificamos, e devido a esses fatores que conduzem a uma absoluta autenticidade, procuramos mostrar a concepção da dádiva, sua forma e razão de troca, sob a perspectiva do ensaio de Marcel Mauss¹⁸ (1974) através das duas obras mencionadas, de Austen e Gaskell, respectivamente.

Claude Lévi-Strauss¹⁹, em sua *Introdução: a obra de Marcel Mauss* (in MAUSS, 1974, p. 9), corrobora que “toda cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos em cuja linha de frente colocam-se a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião”. Isto vem firmar que representações autênticas como as de Austen, em *Orgulho e Preconceito*, e as de Gaskell, em *Norte e Sul*, são campos permissíveis para nossa análise voltada ao pensamento simbólico.

Ao dedicar-nos ao estudo do *Ensaio sobre a dádiva*²⁰, de Mauss (1974), realizado a partir de sociedades ditas primitivas e arcaicas, nos indagamos o quanto as sociedades do século XIX inglês, representadas pelo deslumbramento das sociedades imersas no civismo²¹, se aproximam ou se afastam das sociedades mencionadas por Mauss (1974), por exemplo, as representantes da civilização neolítica²².

de cada indivíduo. Na Literatura, contudo, foi o romance que estabeleceu essa função”.

¹⁸ Marcel Mauss (1872-1950) foi um antropólogo e sociólogo francês, cujo pensamento e obra influenciaram etnógrafos, linguistas, psicólogos, historiadores, entre outros pesquisadores ao redor do mundo.

¹⁹ Claude Lévi-Strauss (1908-2009) foi um antropólogo, filósofo e professor belga, considerado como um dos fundadores da antropologia estruturalista.

²⁰ Conforme Lévi-Strauss (in MAUSS, 1974, p. 14), o *Ensaio sobre a dádiva* é “a obra prima de Mauss, sua obra justamente mais célebre e cuja influência foi a mais profunda”, sendo ela que introduziu e impôs a noção do fato social total. Que para Mauss, (1974, p. 41, grifo do autor), é um imenso conjunto de fatos que se relacionam de modo muito complexo na vida propriamente social das sociedades. “Nesses fenômenos sociais ‘totais’, [...] exprimem-se, ao mesmo tempo e de uma só vez, toda espécie de instituições: religiosas, jurídicas e morais – estas políticas e familiares ao mesmo tempo; econômicas – supondo formas particulares de produção e de consumo, ou antes, de prestação e de distribuição, sem contar os fenômenos estéticos nos quais desembocam tais fatos e os fenômenos morfológicos que manifestam essas instituições”.

²¹ Respeito aos valores, em um sentido político.

²² Entre 10.000 até 4.000 antes da Era Cristã, época conhecida como a Idade da

No seu ensaio, Mauss (1974, p. 54) informa sobre a questão do dar, receber e retribuir e que “no presente trocado, cria uma obrigação, é o fato de que a coisa recebida não é inerte. Mesmo abandonada pelo doador, ela ainda é algo dele. Por meio dela, o doador tem uma ascendência sobre o beneficiário”. Levando assim para uma teoria da obrigação. Isto tanto nas sociedades chamadas primitivas quanto aquelas que Mauss (1974) pôde chamar de arcaicas²³. Sociedades bem anteriores as nossas, podendo chegar até a proto-história. Nesse seu estudo, Mauss (1974, p. 41) considera o

caráter voluntário, por assim dizer, aparentemente livre e genuíno e, no entanto, imposto e interessado dessas prestações. Elas têm tomado quase sempre a forma do presente, do regalo ofertado generosamente, mesmo quando, no gesto que acompanha a transação, há tão somente ficção, formalismo e mentira social; quando há, no fundo, obrigação e interesse econômico.

Mauss (1974) nos conduz para questões antigas, as quais podem chegar até a nossa atualidade, por exemplo, a indagação da regra do direito e do interesse, em sociedades atrasadas ou arcaicas, que faz com que o presente recebido seja retribuído obrigatoriamente, e, também, a relacionada à força que há na coisa dada que faz com que o donatário tenha que retribuir.

Nessas sociedades, primitivas e arcaicas, conforme Mauss (1974, p. 45), as trocas ocorrem, não exclusivamente, em “coisas economicamente úteis”, como “bens e riquezas”, mas de

gentilezas, banquetes, ritos, serviços militares, mulheres, crianças, danças, festas [...]. Enfim, essas prestações e contra-prestações são feitas de uma forma sobretudo voluntária, por presentes, regalos, embora sejam, no fundo, rigorosamente obrigatórias, sob pena de guerra privada ou pública (ibidem).

É como se fixassem um contrato mútuo virtual, ou poderíamos dizer virtuoso, de honra, de respeito, mantendo a consideração pública ou privada, uma verdadeira comunhão ou aliança cultivada em relação à obrigação de retribuir. Um tipo de “sistema de prestação total de clã a

Pedra Polida que vai até a Idade dos Metais.

²³ Em seu *Ensaio sobre a dádiva*, Mauss (1974) seguiu o método comparativo das sociedades em áreas como Polinésia, Melanésia, noroeste americano etc.

clã” (MAUSS, 1974, p. 169), que as pessoas e grupos trocam tudo entre si, constituindo o “mais antigo sistema de economia e de direito que podemos constatar e conceber” (ibidem), formando a moral da troca pela dádiva.

DA OBRIGAÇÃO DE RETRIBUIR

*Cultivo uma rosa branca,
Em julho como em janeiro,
Para o amigo sincero
Que me dá sua mão franca.
(José Martí)*

Em *Orgulho e Preconceito*, observamos a sociedade inglesa do século XIX envolta em meio ao sistema de obrigações e regras como as das sociedades primitivas e arcaicas descritas por Mauss (1974). O centro da obra é a família Bennet, que vive em uma propriedade chamada Longbourn num povoado fictício (Hertfordshire) próximo a Londres. Depois que uma mansão vizinha (Netherfield) é ocupada por uma família abastada, a de Charles Bingley, desperta o interesse da senhora Bennet com o fim de se realizar uma visita de boas-vindas, para que depois possam receber o privilégio da visita retribuída e assim, perpetuar o sistema de troca e o jogo de interesses econômicos, em razão de ter cinco filhas solteiras necessitando de pretendentes. Podemos observar esse fato no fragmento seguinte:

- De nada nos servirá nem a chegada de vinte deles, visto que o senhor se recusa a visitá-los [...]. Senhor Bennet foi um dos primeiros que foram visitar Mr. Bingley (AUSTEN, 2009, p. 15).

[...]

O resto da noite foi passado em conjeturas sobre quando o novo vizinho retribuiria a visita de Mr. Bennet e quando deveriam elas convidá-lo para jantar (op. cit., p. 17).

[...]

Passados alguns poucos dias, Mr. Bingley *retribuiu a visita* que lhe fora feita por Mr. Bennet (op. cit., p. 18, grifo nosso).

Depois desse episódio, ocorre um baile no povoado, a família recém-chegada é convidada. Tal qual Mauss (1974) descreve em seu ensaio, é um convite obrigatório que não se pode recusar, mesmo sendo de pessoas de níveis diferentes. E o convite deve ser retribuído. Assim

acontece em *Orgulho e Preconceito*, a nova família providencia um novo baile e convida tanto seus antigos anfitriões como a sociedade local que os recebeu como indicativo de aliança e comunhão.

Percebemos, nesses casos, que nessas instituições familiares como as descritas por Austen em *Orgulho e Preconceito*, ocorre o sistema de troca como o mencionado por Mauss nas sociedades primitivas e arcaicas. Pois de acordo com Mauss (1974, p. 59), tudo “é matéria de troca. Tudo vai-e-vem como se houvesse uma troca constante de uma matéria espiritual compreendendo coisas e homens, [...] repartidos entre as categorias, sexos e gerações”.

Em *Norte e Sul*, também notamos a sociedade imersa em um sistema de obrigações e regras. O centro da obra é a filha dos Hale, nascida em uma família de classe média, que possuía uma posição privilegiada no sul da Inglaterra. Margaret Hale vivia em um fictício lugarejo bucólico chamado Helstone, uma típica “aldeia de contos de fadas”. Segundo Srta. Hale (GASKELL, 2011, p. 12), “Helstone é como uma aldeia em um poema – em algum dos poemas de Tennyson²⁴”, em Hampshire²⁵. Mas, logo após a dissidência de seu pai, o clérigo do povoado, partiria com a família para Milton Norte, uma cidade fictícia em um condado industrial do norte inglês, Darkshire, também fictício, porém, selvagem e sombrio.

De tal modo, nesta obra de Gaskell, temos a representação de uma Inglaterra dividida, em um norte industrial pelo advento das máquinas nas fábricas de algodão, e um sul que permanece agrário, sustentando a aristocracia rural e pacata, que se deliciava com a paisagem pura e idílica. Quando os Hale se instalam por completo em Milton, também o sistema de trocas que verificamos em *Orgulho e Preconceito* se perpetua, como podemos perceber nos trechos a seguir:

– Minha querida! Convidei Mr. Thornton para tomar chá esta noite (GASKELL, 2011, p. 60).

[...]

– Bem, meu aluno-modelo (como Margaret o chama), me disse que sua mãe pretende visitar Mrs. e Miss Hale amanhã (op. cit., p. 74).

[...]

²⁴ Alfred Tennyson (1809-1892) foi um poeta canônico da Era Vitoriana em razão, principalmente, de suas obras enaltecerem o imperialismo britânico e criarem arquétipos sobre os fundamentos míticos do povo inglês (BONNICI, 2009).

²⁵ Local de nascimento da autora Jane Austen.

– Margaret – disse seu pai, no dia seguinte – *precisamos retribuir a visita de Mrs. Thornton*. Sua mãe está muito doente, e não poderia caminhar tanto. Mas você e eu iremos esta tarde (op. cit., 2011, p. 88, grifo nosso).

[...]

Margaret explicou por que a mãe não pudera acompanhá-los para retribuir a visita de Mrs. Thornton. Mas na sua ânsia de não reavivar os temores do pai, fez apenas um relato superficial, e deu a Mrs. Thornton a impressão de que a doença de Mrs. Hale era apenas a indisposição breve e imaginária de uma dama, que poderia ter sido posta de lado se ela tivesse um motivo forte o bastante. E se fosse muito séria a ponto de impedi-la de vir naquele dia, a visita poderia ter sido adiada. [...] *Mrs. Thornton sentiu-se um tanto ofendida, e não ofereceu nenhuma simpatia a Margaret*. Na verdade, mal acreditou na sua declaração de que a mãe estava doente (op. cit., p. 90, grifo nosso).

A família dos Thornton²⁶, em nova ascensão graças à produção em alta do algodão, em Milton, é comandada por John Thornton. Este, filho solteiro da viúva Thornton, é tutelado pelo Sr. Hale (agora professor particular). Sendo aquele um símbolo eminente da sociedade industrial inglesa do século XIX. Após receber o convite dos Hale e aceitá-lo, Thornton pede a sua mãe e sua irmã para visitar os Hale como indício de boas-vindas àquela sociedade. Para, assim, os Hale, no sistema de troca, retribuir a visita.

Contudo, a ausência da Sra. Hale quebra o decoro diante da Sra. Thornton, fragilizando o jogo de interesses econômicos e a credibilidade de algo obrigatório que poderia ser adiado, não recusado, como mencionado por Mauss (1974), pois, o fato de não retribuir acarreta a perda da honra, do prestígio, da autoridade, da fonte de riqueza, do espírito da coisa dada que deve retornar a seu ponto de partida. Assim como o fato de “recusar-se a dar, deixar de convidar ou recusar-se a receber equivale a declarar guerra; é recusar a aliança e a comunhão” (MAUSS, 1974, p. 57-58). Produzindo um efeito sobre os homens e a natureza ao se desvencilhar de um sacrifício. Na obra de Gaskell, a perpétua hostilidade da Sra. Thornton por Margaret Hale.

²⁶ Homônimo do local de nascimento da escritora Charlotte Brontë (1816-1855).

DA RECOMPENSA DA DÁDIVA

*Os homens generosos e valorosos
têm a melhor vida;
não tem medo algum.
(Hávamál, poema do Edda escandinavo)*

A teoria do sacrifício, realizada nas sociedades primitivas e arcaicas, é esclarecida segundo as relações de contratos e trocas entre homens, e entre homens e deuses, produzindo abundância de riquezas (MAUSS, 1974, p. 66). É o que Mauss (1974) chama de *esmola*, ou seja, “é o fruto de uma noção moral da dádiva e da fortuna, por um lado, e de uma noção do sacrifício, por outro”. É o que podemos compreender como o “privilegio de justiça”, quando as partes destinadas aos deuses, em sacrifícios inúteis, sejam revestidas aos pobres e às crianças.

Na obra de Austen, o Senhor Fitzwilliam Darcy – um dos protagonistas mais abastados da história, amigo de Bingley – mesmo se mostrando arrogante e orgulhoso no princípio, percebemos outra face de sua personalidade posteriormente, quando em sua propriedade (Pemberley) – uma das maiores descritas na obra, no condado de Derbyshire – ao constatarmos a doação de esmolas aos pobres e mais necessitados, numa tentativa de agradecer a Deus e receber benefícios, focando um sacrifício para alguém de sua estirpe, tentando ser generoso, como descrito no trecho adiante:

– Não conheço ninguém que esteja à altura dele. [...] É igualmente afável para com os pobres. [...] Ele é o proprietário mais bondoso e o melhor dos patrões que jamais existiram – dizia a governanta de Darcy. – Não é como os jovens de hoje, que só pensam em si próprios. Não existe um só de seus rendeiros ou criados que não fale dele com admiração (AUSTEN, 2009, p. 204-205).

Situação semelhante encontramos no romance de Gaskell, posto que John Thornton, conhecedor da difícil situação financeira do Sr. Hale, e da frágil condição de saúde da esposa do velho cavalheiro, pelo médico de sua família, Dr. Donaldson, que lhe informa sobre o desejo da senhora por frutas, fazendo com que esse jovem industrial não meça esforços para provê-los de conforto ou comodidade, por acreditar ser um ato correto e bondoso para com o homem ao qual ele alimenta simpatia, apesar de saber que a filha dos Hale tem aversão ao seu estilo

de vida:

[...] ele [Mr. Thornton] entrou direto na primeira loja de frutas de Milton, e escolheu o cacho de uvas vermelhas de mais delicada beleza – os pêssegos de mais rico colorido – as folhas de parreira mais viçosas. As frutas foram embaladas em uma cesta e o vendedor aguardou a resposta a sua pergunta:

– Para onde devemos enviá-las, senhor?

Não houve resposta.

– Para a fábrica Marlborough, senhor?

– Não – disse Mr. Thornton.

– Me dê a cesta. Eu mesmo a levo.

Precisou das duas mãos para carregá-la, e teve que atravessar a parte mais movimentada da cidade ocupada pelo comércio feminino. Muitas jovens damas conhecidas dele se viraram para olhá-lo, e acharam estranho vê-lo ocupado daquela forma, como se fosse um carregador ou um menino de recados (GASKELL, 2011, p. 170).

Em consonância com Mauss (1974, p. 66), isso se explica em virtude da “antiga moral da dádiva transformada em princípio de justiça”, um fator chave de distribuição de bens dos ricos para os pobres.

Ademais, percebemos que, em algumas ocasiões, Darcy e Thornton (“Ele [Thornton] nunca conhecera – embora pudesse imaginar e fosse capaz de apreciar – nenhum tipo de sociedade senão aquela que dependia da troca de maravilhosas refeições.” (GASKELL, 2011, p. 128)), convidam os amigos e conhecidos para almoçar ou jantar e participar de suas grandezas, e com esses gestos, doam também suas refeições. E os convidados não recusam a dádiva oferecida, pois Mauss (1974, p. 111) explica que “abster-se de dar, como abster-se de receber, é perder dignidade – como abster-se de retribuir”. Exemplos típicos como os de Darcy e Thornton, segundo a teoria de Mauss (1974), são considerados como grandes árvores ou montanhas, aqueles que dão sustento e propriedade aos demais.

Mauss (1974) afirma que essa doação ou dádiva, nas sociedades primitivas e arcaicas, é chamada de *potlatch*²⁷ e que há uma força que impulsiona que quando se troca coisas na concepção do *potlatch* existe uma virtude forçando a dádiva a circular, ou seja, a ser dada assim como ser retribuída. Para Mauss (1974, p. 150), conforme a Teoria da Dádiva

²⁷ De acordo com Mauss (1974), dependendo da sociedade, pode significar desde consumir, alimentar-se, até dádiva.

do Direito Hindu Clássico, “a riqueza é feita para ser dada” assim como acrescenta que, “a coisa dada produz sua recompensa nesta vida e na outra” (1974, p. 148). E na obra de Austen, notamos que Darcy multiplica cada vez mais suas riquezas. Assim como na de Gaskell, que Thornton, embora tenha oscilado financeiramente por duas vezes, recupera-se depois de ver seus empregados como pessoas, não como mão-de-obra, quando ele começa a fazer mais pelo bem-estar e melhorias de todos eles.

DO DEVER DE PAGAR O RECEBIDO

*Dá tanto quanto recebes,
tudo estará muito bem.
(Rev. Richard Taylor, Old New Zealand)*

A obra *Orgulho e Preconceito* mostra que Darcy tenciona casar-se com a protagonista Elizabeth Bennet (Lizzy), de família de classe social bem inferior a sua. Contudo, ela o rejeita e o informa que ele é o último homem na imensidão da terra com quem ela poderia cogitar em desposar, por fruto das primeiras impressões²⁸ obtidas sobre ele. Logo, ela jura desprezá-lo por toda eternidade.

Mesmo assim, sentindo-se desprezado, em sua condição de homem charmoso, poderoso e bom partido para qualquer mulher, ele mantém a política de uma pessoa gentil e solícita.

Com toda educação e generosidade, ainda sabendo que não desperta interesses em Lizzy, descobre que a família dela passa por problemas para pagar um dote para a irmã caçula, Lydia Bennet, que fugiu com um oportunista, George Wickham. Darcy encontra o casal fugitivo em Londres, articula o casamento, consegue uma ocupação para o noivo no Exército e paga o alto dote exigido, embora não simpatize com este, por causa de problemas anteriores ocasionados por Wickham no seio de sua família.

Igualmente incentiva a união da irmã mais velha de Lizzy, Jane Bennet, com seu melhor amigo, Bingley, que outrora ele e as irmãs de Bingley haviam impedido o romance em razão da diferença de nível social e econômica das famílias. No entanto, passa por cima dos preconceitos que existiam na época, sem exigir nada em troca, e pedindo reservas as pessoas envolvidas, no evento, quanto ao seu auxílio.

²⁸ Título inicial da obra, antes da mudança definitiva, sugerida pela editora.

Depois de algum tempo, essas situações são reveladas por terceiros, sem o consentimento de Darcy, tanto para Lizzy como para seu pai. Ambos se sentem na obrigação de retribuir as dádivas recebidas. Mauss (1974, p. 154) justifica que nas sociedades primitivas e arcaicas “a maneira de dar importa tanto quanto o que é dado”.

Então, ela termina por aceitá-lo como marido com o consentimento do seu pai, pela moral, pela honra, pelo bem feito as suas irmãs e a sua família como um todo. Mauss (1974, p. 164, grifo do autor) argumenta que “é preciso retribuir com mais do que foi recebido. A ‘volta’ é sempre mais cara e maior”. Mauss (1974, p. 128-129, grifos do autor) igualmente esclarece que, “se se dão e se retribuem as coisas, é porque se dão e se retribuem ‘respeitos’ – dizemos ainda ‘gentilezas’. Mas é também porque o doador se dá ao dar, e, ele se dá, é porque ele se ‘deve’ – ele e seu bem – aos outros”. A seguir, ilustramos com uma citação do romance:

Lizzy então relatou ao pai o que Mr. Darcy voluntariamente fizera por Lydia. Ele ouviu-a com um espanto ilimitado. [...] – E assim, Darcy tratou de tudo! Fez o casamento, deu dinheiro, pagou as dívidas do outro e arranjou-lhe um novo cargo? Tanto melhor. Poupa-me inúmeros incômodos e a alta soma de dinheiro. Se tudo tivesse sido feito pelo seu tio, sentir-me-ia na obrigação de lhe pagar, e tê-lo-ia feito; mas estes jovens violentamente apaixonados hão de querer tudo de acordo com a sua vontade. Oferecer-me-ei, amanhã, para lhe pagar, mas ele protestará com veemência, alegando seu amor por ti e será posto um ponto final no assunto (AUSTEN, 2009, p. 305).

Da mesma forma, o romance de Gaskell mostra Thornton e Margaret tendo as primeiras impressões às avessas um do outro:

Mr. Thornton [...], saiu, murmurando enquanto deixava a casa [dos Hale]: – Nunca vi uma moça [Margaret] mais orgulhosa e desagradável do que essa! Até a sua enorme beleza se apaga da memória da gente por causa dos seus modos insolentes. [...] – Oh papai! [Margaret falando de Thornton] [...] Fiquei revoltada com tudo o mais, pela sua dureza. Mas falou de si mesmo com tanta simplicidade, [...] e com respeito tão terno pela mãe, que fiquei menos inclinada a deixar a sala do que quando ele se gabou a respeito de Milton, como se não houvesse outro lugar igual no mundo. Ou então quando

confessou calmamente seu desprezo pelas pessoas, por serem descuidadas, esbanjadoras e imprevidentes, sem imaginar que é seu dever tentar torná-las diferentes, dá-lhes um pouco do treinamento que a mãe lhe deu, [...] – Papai, eu acho que Mr. Thornton é um homem extraordinário. Mas, pessoalmente, não gosto nada dele (GASKELL, 2011, p. 69-70).

Mas, o convívio, por conta das aulas particulares de Thornton na casa dos Hale, permite uma maior observação entre ele e Margaret, desencadeando o primeiro amor em um homem que aparentava ser duro e frio, como o ambiente de Milton. O sentimento se mantém em segredo, em meio a uma situação estressante entre a luta de operários por melhores salários e condições de vida, e patrões que almejam aumentar o negócio e ganhar mais dinheiro, resultando em uma greve dos operários que termina de forma desastrosa para os trabalhadores, uma vez que infringem a lei, em desordem e agressão, tendo seus direitos negados.

Em uma rebelião dos grevistas na Fábrica Marlborough dos Thornton, Margaret em visita a Sra. Thornton, quando buscava por um colchão d'água, em empréstimo, para amenizar o sofrimento da mãe moribunda, é fortemente golpeada por uma pedra lançada para atingir Thornton, no momento que a mesma tentara acalmar os manifestantes e percebia a intenção de alguns rapazes furiosos, colocando-se de boa vontade entre ele e a multidão, envolvendo os braços ao redor do pescoço dele para protegê-lo dos desordeiros.

Para os Thornton e seus empregados, isso estreita os laços para uma união, uma questão de dever, honra e obrigação moral ao gesto explícito doado para salvá-lo. O agradecimento, ao direito de pagar o recebido, conduz Thornton, de forma insolente, a pedir Margaret em casamento, mesmo sabendo que ela não gostava de sua pessoa. Porém, ela declina, diante da forma cruel e selvagem dele para com ela, injustamente, visto que ele estava sendo sincero, apesar de seu modo nada cavalheiresco.

– Apenas digo que não me deve gratidão alguma. [...] Ainda assim, se isso o aliviará até mesmo de uma obrigação imaginária, continue.

– Eu não quero ser aliviado de qualquer obrigação – disse ele, [...]. – prefiro acreditar que devo minha própria vida a senhorita – sim – pode sorrir e pensar que é um exagero, se quiser. [...]

- Eu me sinto ofendida, e, creio, com justiça. O senhor parece imaginar que minha conduta de ontem [...] foi um ato pessoal entre eu e o senhor. E que pode vir e me agradecer por isso, em vez de perceber, como um cavalheiro... [...]

- Pode falar à vontade, Miss Hale. Eu estou a par de todas as suas simpatias deslocadas. Acredito agora que foi apenas o seu senso inato de opressão - sim! Eu, apesar de patrão, posso ser oprimido - que a fez agir tão nobremente como agiu. Eu sei que a senhorita me despreza. [...] - Uma palavra mais. A senhorita olha como se considerasse uma desonra ser amada por mim (GASKELL, 2011, p. 155-156).

Assim como Darcy, Thornton, mesmo sendo rejeitado, guardou seus sentimentos. Como sabia das necessidades financeiras dos Hale, manteve as aulas, também, para continuar ajudando o sustento da família. Porém, evitando discretamente Margaret - quando das visitas para o estudo dos clássicos com o velho cavalheiro - com intuito de não constrangê-la. Ademais, continuou enviando cestas de frutas para a Sra. Hale até as vésperas do dia de seu falecimento.

Por esta ocasião, chega a Milton o filho foragido dos Hale, Frederick, para se despedir da mãe. O fato é mantido em total sigilo para evitar especulações. No dia da partida para Espanha, um velho conhecido de Helstone, que trabalhou na Marinha inglesa, e soube do motim contra o superior da embarcação, assim como da recompensa de cem libras pela cabeça do injustiçado Hale, reconhece-o na estação ferroviária de Outwood com Margaret. Eles discutem, Frederick empurra George Leonards, que cai em razão do alto teor alcoólico, vindo a morrer dias depois em um hospital.

Na sequência, o inspetor George Watson interroga Margaret, por conta das testemunhas que a viram na plataforma, inclusive Thornton - quando passava pelo local, desaprovando a forma íntima em que se encontrava o casal de irmãos naquela noite, sem saber que os dois eram irmãos. Por conta do incidente na Marinha, esse membro da família foi suprimido das vistas de Milton. Thornton era um dos magistrados da cidade, tinha conseguido o cargo ao inspetor, que era grato por isso. Quando comenta da investigação para apurar a morte de Leonards, e da negação de Margaret de ter estado na estação naquela noite, mesmo sabendo que era falsa, Thornton intercedeu por ela, sem que ela soubesse, livrando-a dos tribunais, por afirmar ao inspetor que as provas médicas não justificavam um assassinato, assumindo a responsabilidade por encerrar a questão.

Margaret e seu pai, ao visitar o pai de uma falecida operária, Bessy Higgins – amiga que Margaret conheceu desde que chegara à cidade, ajudando-a durante todo o período da doença causada pelas felpas do algodão, adquirida durante o trabalho infantil – percebem que por causa de ter encabeçado a greve e ser responsável pelo sindicato dos operários, Nicholas Higgins estava desempregado, não sendo aceito em nenhuma das fábricas de Milton por retaliação dos padrões. Entretanto, com a morte de um casal de vizinhos, os Boucher, em virtude do desenrolar da greve mal sucedida, Higgins sente-se na obrigação de cuidar dos filhos do casal, seis crianças entre um e oito anos.

A situação de necessidade emergente faz Margaret pedir a Higgins que procure Thornton e peça trabalho, explicando sua situação. Depois de esperar por cinco horas na porta da fábrica, é atendido, e, apesar das explicações, recebe uma recusa, sendo chamado de atrevido, mentiroso e um promotor de desordem; principalmente por mencionar que uma mulher o tinha aconselhado a ir, pensando que isso despertaria uma possível sensibilidade no industrial diante da situação. Depois que ele sai, Thornton reflete e volta atrás; parte para a casa de Higgins, desapontando-se por encontrar Margaret lá. Mesmo assim, constata a real situação do operário e o contrata, deixando Margaret muito exultante.

Ao seu devido tempo, Margaret vai descobrindo os feitos de Thornton, assim como descobre que ele fechou a fábrica, por não ter conseguido honrar todos os contratos recebidos pelos muitos dias da greve. Por essa época, ela já estava órfã de pai e tinha herdado a fortuna de seu padrinho, um antigo amigo de seu pai, Mr. Adam Bell, que possuía propriedades em Milton. Ela também havia se mudado de Milton para Londres, indo viver na casa da irmã de sua mãe, uma viúva abastada.

Com a situação de declínio de Thornton, Margaret se sente no dever de pagar as dívidas recebidas dele. Assim, ao oferecer um empréstimo a Thornton para reabrir a fábrica, ela termina por aceitá-lo como marido. Essa lógica fica evidente porque os objetos ou as pessoas têm forças místicas, o dar e receber vão na parte doada. E os sujeitos envolvidos se sentem compromissados uns com os outros e admitem que devam tudo. Então, por isso, para Mauss (1974, p. 71) “misturam-se as vidas, e é assim que as pessoas e as coisas misturadas saem cada qual de sua esfera e se misturam: o que é precisamente o contrato e a troca”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu te farei uma mesa muito bonita, a que poderão sentar-se mil e seiscentos e mais e andar à volta, e da qual ninguém será excluído... Nenhum cavaleiro poderá dar combate, pois lá, quem for altamente colocado estará no mesmo nível de quem for colocado abaixo.
(Layamon, Brut)

Em suma, verificamos que é justamente isso que ocorre com os casais: Lizzy e Darcy, e Margaret e Thornton. Lizzy se maravilha no seu íntimo e se doa como retribuição à doação recebida pela família (“Elizabeth pensou na admiração de Mr. Darcy por ela e experimentou um sentimento de gratidão como jamais lhe fora dado sentir” (AUSTEN, 2009, p. 206)), e dessa forma os dois transcendem os limites dos grupos, dos tabus, do orgulho, dos preconceitos e das regras da época.

Já Thornton se maravilha por Margaret arriscar sua vida para protegê-lo como um escudo vivo da fúria da multidão, terminando por sair ferida nesse instante, deixando ele com o dever de retribuir tal ato público, pela moral, pela honra com um pedido de casamento, o qual ela declina nesse primeiro momento, mesmo sentido seu orgulho virginal insultado por todos. No entanto, no final, depois de inúmeras demonstrações de doações realizadas por Thornton, Margaret o aceita em retribuição às dádivas recebidas por sua família e amigos, ultrapassando as fronteiras das diferenças entre as classes sociais, dos preconceitos, do orgulho e provações do período.

Tal qual ocorrido nas sociedades primitivas e arcaicas analisadas por Mauss (1974) em seu *Ensaio sobre a dádiva*, – onde explicita que a troca se estrutura em “três obrigações: dar, receber, retribuir”, em meio às atividades sociais, que tudo se mistura em constantes relações de comunicações, evidenciando uma atitude relacional do pensamento simbólico. Ou seja, para Mauss (1974), aquilo que circula implica decididamente sobre como se desenvolvem as pessoas e como seus lugares em sociedade são definidos, segundo a simbologia da relação da dádiva – observamos que as sociedades das duas obras em estudo neste trabalho se comportam e se constroem dentro dos mesmos preceitos e regras de convivência do sistema de troca apresentado por Mauss.

Diante do exposto, constatamos através da representação de autenticidade das duas obras literárias do século XIX inglês, *Orgulho e Preconceito*, de Austen, e *Norte e Sul*, de Gaskell, que os comportamentos relacionais dos personagens em análise são resquícios da evolução

social e guardam traços da moral e da prática das trocas usadas pelas sociedades que precederam as nossas, servindo para esclarecer a história das sociedades (MAUSS, 1974).

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

AUSTEN, Jane. **Orgulho e Preconceito**. Tradução de Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2009.

_____. **Orgulho e preconceito - Pride and Prejudice**. Tradução e notas de Marcela Furtado. São Paulo: Landmark, 2012.

BONNICI, Thomas. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: BONNICI, T.; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: EDUEM, 2009. p. 257-285.

BURGESS, Anthony. **A literatura inglesa**. 2. ed. Tradução de Duda Machado. São Paulo: Ática, 2002.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes B. Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. 6. ed. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GASKELL, Elizabeth. **Norte e Sul - North and South**. Tradução e notas de Doris Goetttems. São Paulo: Landmark, 2011.

HOBSON, Geary. **A Literatura Nativa Norte-Americana: Recordações e Renovação**. Índice – Sociedade e valores dos EUA – Publicação Eletrônica do Departamento de Estado. n. 1, fev/2000. Disponível em: <http://usinfo.state.gov/journals.htm>. Acesso em: 05 jun. 2010.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: COSTA LIMA, Luis (Coord. e Trad.). **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

JOZEF, Bella. **A máscara e o enigma**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução: a obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia, com uma Introdução à obra de Marcel Mauss, de Claude Lévi-Strauss**. Tradução de Lamberto Puccinelli. v. 2. São Paulo: EPU, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Tradução de Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia, com uma Introdução à obra de Marcel Mauss, de Claude Lévi-Strauss**. Tradução de Lamberto Puccinelli. v. 2. São Paulo: EPU, 1974.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NABOKOV, Vladimir. **Lições de literatura**. Tradução de Jorio Dauster. São Paulo: Três Estrelas, 2015.

SILVA, Alexander Meireles da. **Literatura inglesa para brasileiros**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna Ltda., 2006.

WATT, Ian. **A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ZOLIN, Lúcia O. Crítica feminista. In: BONNICI, T.; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: EDUEM, 2009. p. 217-242.

A LITERATURA ANGOLANA EM FOCO: MANIFESTAÇÕES ANIMISTAS EM OS TRANSPARENTES, DE ONDJAKI

Vanessa Soeiro Carneiro¹
Márcia Manir Miguel Feitosa²

INTRODUÇÃO

Ndalu de Almeida nasceu em Luanda, capital de Angola, em 1977, e começou a escrever ainda criança. Atualmente, Ondjaki, nome sob o qual atende enquanto escritor, possui mais de uma dezena de livros publicados, sendo muitos deles premiados em diferentes países. Isso contribui para que possa ser visto como um dos principais autores contemporâneos da Literatura Africana lusófona. *Os transparentes*, uma de suas obras mais recentes, foi vencedora do Prêmio José Saramago em 2013 e do Prix Littérature-Monde 2016, na categoria de literatura estrangeira, tendo sido originalmente publicada em 2012.

A escrita de Ondjaki nesse livro reflete o modo de falar dos luandenses e seu enredo revela muito sobre as tradições angolanas. Esse romance retrata o cotidiano de várias personagens que vivem na cidade de Luanda, em especial dos moradores de um edifício no LargoDaMaianga e de outras personagens que frequentemente passam

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMA. Membro do Grupo de Estudos de Paisagem em Literatura - GEPLIT.

² Doutora em Literatura Portuguesa pela USP e Pós-Doutora em Estudos Comparatistas na Universidade de Lisboa. Profa. Associada IV da Universidade Federal do Maranhão. Email: marciamanir@hotmail.com

por lá. Os protagonistas são simples e de diferentes profissões que compartilham suas memórias, afetos, tristezas e desejos e que, por vezes, passam despercebidos pela sociedade luandense.

O objetivo desse trabalho é analisar *Os transparentes* sob o viés do realismo animista que se manifesta intensamente na obra, tendo como referencial teórico os estudos literários de Inocência Mata e as perspectivas teóricas de Débora Vargas, Regina Silveira e Harry Garuba.

A LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A história da Literatura Africana de língua portuguesa está diretamente relacionada à colonização dos países africanos lusófonos. No entanto, é necessário que tenhamos o cuidado de não pensar em África a partir do olhar da ex-metrópole, porque “estudar a África pelo prisma do ex-colonizador é um crime intelectual” (MATA, 2009, p.6). Ou seja, ao estudarmos a Literatura Africana de Língua Portuguesa, precisamos pensá-la a partir do ponto de vista dos próprios países africanos, e não de Portugal.

Sabemos que essa literatura surgiu através de um longo processo histórico que se iniciou por volta das décadas de 40 e 50 do século XIX e que envolve tanto a assimilação da língua do colonizador quanto a autoconscientização do colonizado e de sua cultura. De acordo com as professoras e pesquisadoras Maria Nazareth Fonseca e Terezinha Moreira (2007), ela passa por, pelo menos, quatro fases distintas.

A primeira fase é a da *assimilação*, quando os escritores ainda estão “alienados” no que diz respeito à sua própria cultura e por isso buscam imitar a escrita europeia. Seus textos são marcados pela herança advinda dos movimentos literários europeus e americanos e não possuem características próprias que os identifiquem como africanos e os diferenciem dos textos produzidos em outros continentes.

A segunda é a da *resistência* e nela ocorre o rompimento com o padrão europeu, revelando a influência do meio através de sua escrita e mostrando os primeiros sinais de um sentimento nacionalista. A terceira ocorre depois da independência e mostra o escritor africano tentando se afirmar como tal. Segundo Fonseca e Moreira (2007), esse é o momento de “desalienação” da escrita no qual o autor adquire a consciência de colonizado e passa a produzir um discurso de revolta.

A quarta e última fase é a independência e a consolidação do trabalho do autor africano lusófono. É o momento da produção de

textos em liberdade. Nessa etapa, que corresponde à atualidade, são delineados os novos rumos dos movimentos literários africanos, de acordo com as particularidades culturais de cada país, ao mesmo tempo em que os escritores buscam fazer com que a literatura africana de língua portuguesa ocupe lugar de destaque dentro do cânone literário universal.

É importante ressaltarmos que essas fases não são inflexíveis e rigidamente delimitadas, podendo ser intercambiáveis. Obras produzidas por um mesmo escritor africano podem vivenciar mais de uma dessas fases, carregando consigo tanto valores apreendidos do colonizador quanto valores próprios da literatura e da cultura africanas.

A Literatura Angolana

Em Angola, segundo Tânia Macedo (2009), a literatura nacional só se consolidou no final dos anos 1940, graças ao Movimento dos Novos Intelectuais de Angola que propunham redescobrir o país e modernizar a cultura. Para tanto, buscaram romper com a cultura tradicional imposta pelo colonialismo e se inspirar na cultura angolana e na história do seu povo, intensificando, assim, a relação entre literatura e sociedade.

A produção poética em Angola “abrange três grandes períodos: de 1950 a 1970, marcado pela conscientização; a década de 1970, marcada pelas inovações estéticas; e a geração de 1980.” (FONSECA E MOREIRA, 2010, p. 17). O primeiro período foi a fase da conscientização da problemática angolana, do homem negro, de sua cultura, dos valores ancestrais da população africana e da busca por uma identidade nacional própria. A literatura produzida nesse período evidenciou-se fortemente anticolonialista.

Ainda segundo Fonseca e Moreira, durante a segunda fase, os escritores buscaram maior rigor literário, com a abordagem de temas políticos, mas sem produzir uma literatura panfletária. Já a principal característica da literatura produzida durante o terceiro período é o ecletismo.

Quanto à Literatura Angolana contemporânea, caracteriza-se como pós-colonialista e busca revelar uma identidade própria. Essa reafirmação acontece sob diferentes maneiras, sendo uma delas a *oraturização* da língua portuguesa, um processo que

...ultrapassa o código lingüístico e se expande por terrenos translingüísticos como a onomasiologia (a onomástica e a toponímia, sobretudo), a cénarização (o registo das vozes, a

rítmica da dicção e a representação dos gestos) e a sugestão musical. Todos esses recursos de narração rubricam-lhe uma forma mimética e permitem identificar, na fala narrativa, a interação entre a escrita e os textos não escritos incorporados na cultura local, que se dão a conhecer em português. (MATA, 2000, p. 4).

Isto é, a *oraturização* é o modo como os autores estruturam o português em seus textos, africanizando-os e trabalhando-os em conjunto com expressões típicas de idiomas africanos.

Ainda, segundo Mata (2000), outro modo pelo qual isso acontece é através de um processo de *remitológização* da literatura, isto é, da busca por reforçar a cultura e as crenças africanas. Esse reforço ocorre muitas vezes por meio do uso do absurdo e do insólito na literatura como forma de enfrentamento do real. Para a pesquisadora, “o insólito surge como a lógica possível e uma realidade que, de tão absurda, carece de explicação a partir do real. Através de construções simbólicas, alegóricas e insólitas intenta-se recuperar o sentido da realidade” (MATA, 2000, p.6). Pensando essa literatura a partir da própria cultura africana, compreendemos que esse insólito é produzido não através do fantástico, mas através do realismo animista.

O REALISMO ANIMISTA

Antes de abordarmos o realismo animista, precisamos primeiro compreender o que é o insólito citado anteriormente por Inocência Mata. Segundo Flávio Garcia, um dos principais estudiosos das vertentes do insólito ficcional no Brasil,

Insólito abarca aquilo que não é habitual, o que é desusado, estranho, novo, incrível, desacostumado, inusitado, pouco freqüente, raro, surpreendente, decepcionante, frustrante, o que rompe com as expectativas da naturalidade e da ordem, a partir do senso comum, representante de um discurso oficial hegemônico. (GARCIA, 2007, p.1)

Ou seja, o insólito não se configura, necessariamente, num fator sobrenatural presente em uma obra, mas um elemento que destoia do desenvolvimento que seria esperado da história, de acordo com a ordem natural da narrativa. Ele é um recurso ficcional utilizado em diversos gêneros, como o maravilhoso, o fantástico, o estranho, o realismo

mágico, o realismo animista, entre muitos outros. No entanto, torna-se mister uma ressalva quanto ao realismo animista porque

... apesar de esses textos também apresentarem a “irrupção do insólito”, numa perspectiva não africana – como a atuação e influência dos antepassados na rotina dos vivos, os rituais que alteram a ordem natural do mundo, a crença em amuletos, entre outras crenças – parece-nos que há uma diferença entre os modos de concepção dos gêneros da literatura do insólito ocidental, americano e africano. (VARGAS; SILVEIRA, 2014, p. 1 e 2).

Em outras palavras, o insólito se manifesta na literatura africana de maneira diversa de como se manifesta na literatura europeia e na americana. Isso acontece porque “toda representação da realidade depende do modelo de mundo de que uma cultura parte: ‘realidade e irrealidade, possível e impossível se definem em sua relação com as crenças às quais um texto de refere’” (ROAS, 2014, p. 39). Entendemos então que o conceito de realidade não é imutável, mas varia de acordo com o seu contexto, ou melhor, com a tradição cultural na qual está inserido.

Ainda segundo o teórico espanhol David Roas (2014), na cultura ocidental, a realidade costumava ser compreendida sob o viés da religião, da ciência e da superstição, porém, com o advento do Iluminismo e do Racionalismo, a partir do século XVIII, a maneira de se entender a realidade mudou. A fé no sobrenatural (demonstrada através da religião e da superstição) foi suprimida pela ciência e “o racionalismo se converteu na única via de compreensão e de explicação do homem e do mundo” (ROAS, 2014, p. 50).

Todavia, isso não se verificou na cultura africana, já que sua maneira de compreender a realidade se encontra impregnada de noções que se ligam diretamente ao animismo. É por isso que

Esses conceitos, tanto do fantástico quanto do real maravilhoso, na medida em que são técnicas ou estratégias narrativas para a construção de um outro “mundo”, parecem não ser adequados para uma análise dos textos africanos, cuja estratégia narrativa, o realismo animista, está diretamente relacionada com o modo de pensar e viver a realidade, num contexto que Harry Garuba (2012) denomina “inconsciente animista”. (VARGAS; SILVEIRA, 2014, p.3).

Conforme Débora Vargas e Regina Silveira, o insólito na literatura africana deve ser sempre estudado por meio das concepções provenientes do realismo animista e nunca do maravilhoso, do fantástico ou do mágico, por exemplo, porque esses conceitos carregam consigo uma visão de realidade que difere do modo como os africanos enxergam o mundo à sua volta. Mas o que é esse “inconsciente animista” denominado pelo teórico africano Harry Garuba? Para entendê-lo, necessitamos antes compreender o que é animismo.

Apesar de muitas vezes ser confundido com uma religião, segundo o psicanalista Sigmund Freud (2006), o animismo, na verdade, contém as bases sobre as quais as religiões, principalmente as de matrizes africanas, para sermos mais específicos, foram posteriormente criadas. Essa ideia é reforçada e desenvolvida por Garuba (2012) quando afirma que o animismo não indica nenhuma religião específica, sendo, na verdade, uma designação mais abrangente para uma consciência religiosa que é tão flexível quanto a necessidade de seu usuário.

Ademais, compreendemos que

Talvez a única e mais importante característica do pensamento animista — em contraste com as grandes religiões monoteístas — é seu quase refutamento total a uma face não localizada, não incorporada e não física de deuses e espíritos. O animismo é muitas vezes visto como a crença em objetos, como pedras, árvores ou rios pela simples razão de que deuses e espíritos animistas são localizados e incorporados em objetos: os objetos são a manifestação material e física dos deuses e espíritos. Em vez de erigir imagens esculpidas para simbolizar o ser espiritual, o pensamento animista espiritualiza o mundo do objeto, dando assim ao espírito uma habitação local. Dentro do mundo fenomenológico, a natureza e seus objetos são dotados de uma vida espiritual tanto simultânea quanto coextensiva com suas propriedades naturais. Os objetos, portanto, adquirem um significado espiritual e social dentro da cultura muito em excesso de suas propriedades naturais e de seu valor de uso. (GARUBA, 2012, p. 239 e 240)

O animismo é, portanto, uma forma de apreender o universo e a realidade, pautado na crença de que todos os seres (vivos ou não) possuem uma alma: “em seu sentido mais estrito, é a doutrina de almas e, no mais amplo, a doutrina de seres espirituais em real” (FREUD, 2006, p. 52). Esse sistema de pensamento está tão amalgamado à tradição africana que acaba originando justamente o inconsciente animista:

Estando tão estruturalmente implantado, já não é apenas um epifenômeno ou simplesmente um efeito, mas torna-se um produtor de efeitos e, portanto, age como uma força motriz na formação da subjetividade coletiva. E é disso que emerge o que descrevi como inconsciente animista. O inconsciente animista, portanto, é uma forma de subjetividade coletiva que estrutura o ser e a consciência em sociedades e culturas predominantemente animistas. (GARUBA, 2012, p. 242).

Dessa forma, o animismo se torna não só uma crença ou um modo de ver o mundo, mas também de vivê-lo. Ele está presente no cotidiano das pessoas, de modo que suas ações e decisões são guiadas pela cosmovisão animista, sem que muitas vezes se deem conta disso. Por estar tão arraigado ao cotidiano e à cultura africana, é constantemente representado na literatura por meio do realismo animista.

Em *Lueji, o nascimento de um império*, romance recheado de elementos animistas, o escritor angolano Pepetela emprega o termo “realismo animista” para se referir à arte africana. Esse livro conta a história da bailarina Lu que participa de um espetáculo que reconta a história da rainha Lueji através de um bailado. Em um determinado momento da narrativa, as personagens discutem sobre qual seria a estética mais adequada para essa representação:

Eu queria era fustigar os dogmas, un, deux, foueté, un, deux, trois, quatre, plié...

– Eu sei, Jaime. Por isso te inscreves na corrente do realismo animista...

– É. O azar é que não crio nada para exemplificar. E ainda não apareceu nenhum cérebro para teorizar a corrente. Só existe o nome e a realidade da coisa. Mas este bailado todo é realismo animista, dum ponta à outra.

Esperemos que os críticos o reconheçam.

– Que estória é essa? Perguntou Cândido.

– O Jaime diz a única estética que nos serve é a do realismo animista – explicou Lu. Como houve o realismo e o neo, o realismo socialista e o fantástico, e outros realismos por aí.

– Hum, estou mais ou menos a ver – disse Cândido.

Ainda bem – disse Jaime. – Porque às vezes eu não vejo. Mas isto que andamos a fazer é sem dúvida alguma. E se triunfamos é graças ao amuleto que a Lu tem no pescoço. Ela não quer contar a estória, mas que é um amuleto ela não pode negar (...)

– OK, OK, não te zangues, cada um fica com as suas crenças.

Mas que só podia ser o realismo animista a contar a estória de Lueji, isso não podes negar. (PEPETELA, 2015, p. 428 e 429).

Apesar de não elaborar um conceito explícito para o realismo animista, Pepetela nomeia esse gênero e o exemplifica de forma prática. Em uma entrevista concedida à União dos Escritores Angolanos, o autor Henrique Abranches sugere que a expressão “realismo animista” tenha inclusive sido cunhado por Pepetela. Ao ser questionado se algumas de suas personagens fariam parte do realismo mágico, ele responde da seguinte maneira:

Não é mágico. Mágico tem outras conotações. No cinema e na literatura americana, o mágico é uma pessoa que faz um gesto e outra pessoa aparece com um chapéu alto. Quem deu o melhor nome foi Pepetela. Pepetela chamou a isso uma vez. Disse que eu havia inventado o realismo animista. É claro que não se pode fazer declarações assim sem um estudo mais sério, mas ele tem muita razão. O que eu faço muitas vezes são estórias à roda de um realismo animista, que é *um realismo que anima a natureza*. Que, na realidade tradicional, são qualidades animistas. *Não são mágicas. Aquilo está baseado em antepassados e em poderes que existem na natureza.* (ABRANCHES, 2016, grifo nosso).

A partir disso, entendemos que a principal característica do realismo animista é, como o próprio nome sugere, a representação de uma realidade apreendida pelo animismo. Segundo Silvío Paradiso (2015), nesse tipo de narrativa, não existe “sobrenatural”, porque tanto o visível quanto o invisível são parte da realidade. Nos países africanos, “certos fenômenos considerados mesmo absurdos, incomuns ou impossíveis às demais civilizações, são comuns e fazem parte intrínseca de uma percepção do real, de uma realidade animista” (PARADISO, 2015, p. 273). Isso acontece porque, como já foi explicado anteriormente, cada sociedade compreende o real de acordo com suas tradições culturais.

É por isso que termos como “fantástico”, “maravilhoso” e até “realismo mágico” se apresentam inadequados para o estudo da Literatura Africana lusófona. Para Garuba (2012), existem semelhanças entre o realismo mágico e o animista, no entanto o segundo se revela muito mais abrangente que o primeiro, sendo que o realismo mágico pode, inclusive, ser considerado um subgênero do realismo animista. No entanto, muitos aspectos que os outros dois gêneros consideram

irreais ou sobrenaturais são considerados naturais dentro do realismo animista, evidenciando, assim, diferenças quase irreconciliáveis entre eles. Esses conceitos euro-ocidentais não abarcam toda a concepção de realidade proveniente da tradição africana, enquanto o realismo animista propõe

...o contínuo reencantamento do mundo. Dentro da visão de mundo animista, como vimos, o mundo físico dos fenômenos é espiritualizado; na prática literária, ela se transforma em uma estratégia de representação que envolve dar ao abstrato ou ao metafórico uma realização material. (GARUBA, 2012, p.255).

Em outras palavras, no realismo animista, é possível que tanto o espiritual, em suas diferentes formas de se manifestar, quanto o secular façam parte da realidade sem infringir as leis da natureza. Mais do que isso, através do animismo, o espiritual deixa de ser algo abstrato e ganha forma, se tornando algo concreto e cotidiano.

O REALISMO ANIMISTA EM OS TRANSPARENTES

O realismo animista se revela em *Os transparentes* a partir de diversas manifestações anímicas e algumas insólitas, sendo a principal delas a transparência da personagem Odonato:

Odonato virou-se devagar, não deixando à velha espaço ou sombra de dúvidas o sol, dividido em porções de intensidade, quente e perpendicular àquela hora, o sol, os seus feixes de luz viajantes de distância e imensidade sideral, atravessavam o corpo daquele homem sem obedecer aos limites lógicos da sua anatomia havia luz que o contornava e luz que já não o contornava – *Nato... o teu corpo...* a velha pôs as duas mão sobre o peito, como fazia desde menina, para se acalmar acanhados raios solares de magreza extremada, fiapos tristes da cor amarela, atravessavam Odonato nas zonas periféricas do seu corpo esguio, nos rebordos da cintura, nos joelhos, também nas costas das mãos e nos ombros, a luz longínqua passava como se um corpo humano, real e sanguíneo, pudesse assemelhar-se a uma peneira ambulante (ONDJAKI, 2013, p. 31, grifo do autor)

a luz vibrava de modo distinto na sua mão
uma translucidez brincava de reflexos nas suas veias, Xilibaba
olhava atentamente para que os minutos lhe dessem a certeza
mirando com atenção, Xilibaba via, sem ver, o sangue correr
nas veias do marido, a mão bonita, cansada, os calos nos
dedos mais usados, e aquela espécie de visão que era um
pressentimento incerto, como se entendesse os caminhos do
seu sangue e desenhasse com o olhar, a movimentação óssea
dos seus dedos.
- eu sei, Baba: estou a ficar transparente! (ONDJAKI, 2013,
p. 49)

Essa translucidez de Odonato, que se revela perceptível logo no início da narrativa, como os trechos acima demonstram, se amplifica com o desenrolar da história, de modo que ele não perde apenas cor, mas também densidade corporal. Além de ficar transparente, Odonato se torna tão leve que começa a flutuar, e é então que sua esposa amarra um barbante em seu calcanhar para que ele não saia flutuando feito um balão.

Ao observarmos as reações das personagens em relação à sua transparência, percebemos a clara influência que o pensamento animista exerce sobre elas. A maioria reage com espanto ou medo no início, mas logo aceita a sua quase invisibilidade como uma condição natural, como o próprio Odonato denomina. Isso acontece porque, para tais personagens, apesar de parecer estranha ou até absurda a ideia de uma pessoa ficar transparente, ela não é impossível.

É interessante destacar que as únicas personagens que parecem não reagir com espanto à transparência de Odonato são a AvóTeta, a AvóKunjikise (ela deixa claro na narrativa que o medo demonstrado na primeira citação não é proveniente da translucidez de Nato, mas sim do que acontecerá a sua família) e o médico. Ambas são mulheres idosas e consideradas sábias, conhecedoras das antigas tradições africanas e, portanto, estão há mais tempo imersas no inconsciente animista do que as personagens mais jovens. Já o médico é movido pela curiosidade em relação ao fato:

mais do que preocupado com o rapaz, o médico,
discretamente, observava Odonato
- sente-se bem?
- bem, obrigado, só um pouco preocupado - respondeu
Odonato, pensando que o médico indagava da sua condição
psicológica face à situação do filho

(...) – e você, posso observá-lo? – tentou o médico (ONDJAKI, 2013, p. 147 e 148)

A postura do médico requer maior reflexão. Supomos, por causa de sua profissão, que seja um homem que acredita na ciência e, ao constatar algo que desafia a razão, é o único que não reage com medo, antes com curiosidade. Impelido, assim, pela racionalidade, ele parece deduzir que a explicação mais convincente para a transparência de Odonato não reside no campo do sobrenatural. Em função disso, insiste em examiná-lo, ainda que tenha sido chamado para cuidar do grave ferimento a bala de CienteDoGrã.

É importante ressaltarmos que as personagens que parecem levar mais tempo para se recuperarem do susto inicial causado pela semi-invisibilidade de Odonato são as personagens estrangeiras. O pastor brasileiro, mesmo tendo sido previamente informado de que não se assustasse com a condição de Odonato, precisa de toda a concentração para terminar sua pregação sem demonstrar espanto. Já a jornalista inglesa demora um pouco para acreditar que não é uma farsa, mas, assim que percebe que é real, decide entrevistar o homem transparente, como podemos ver a seguir:

- acho melhor gravar, pode ser que não tenhamos outra oportunidade... começou com a fome. tinha fome e não tinha o que comer (...)
- fui comendo cada vez menos para que meus filhos pudessem comer o pouco que eu não comia. e foi assim
- foi assim como? Deveria ter ficado fraco, doente
- mas não fiquei!
- o que houve?
- a vida libertou-me
- Xilisbaba, de lágrima molhada nos olhos, espreitava da cozinha, magoada, a detalhada confissão que o marido nunca lhe havia feito
- a vida libertou-me aos poucos do fardo da fome e da dor
- posso perguntar como foi?
- tive dores, no início, fome, dor de estômago, mas por alguma razão tive o instinto de não comer mais, era uma espécie de desistência, mas não lhe posso explicar muito porque não era um pensamento pensado. foi sendo... foi sendo. e a dada altura deixei de sentir fome, deixei até de sentir o estômago. passei a beber água e sentia-me bem, cada vez melhor. até ao dia
- até ao dia?

– até ao dia em que as mãos começaram a ficar transparentes (ONDJAKI, 2013, p. 263 e 264)

A partir desse trecho, conseguimos compreender que a estranheza causada de início e a falta de lógica na transparência de Odonato (ele deveria morrer de fome e, ao invés disso, acaba ficando translúcido) revelam um elemento insólito na narrativa. No entanto, a rapidez com que logo em seguida as personagens aceitam seu estado como algo natural, não atribuindo o ocorrido a algum fator sobrenatural, é uma clara característica do realismo animista presente na obra. Mesmo a sugestão dada pelo VendedorDeConchas, em determinado momento do trecho narrativo, de que a transparência poderia ser vista como fruto de um feitiço, serve para reforçar o animismo, já que a sugestão é feita de maneira natural, como se pessoas, sendo alvo de feitiços, estes fizessem parte de sua vida diária.

Outra situação na qual percebemos o realismo animista são os acontecimentos que sucedem à morte do filho de Odonato, CienteDoGrã:

No preciso instante em que a palavra “casa” foi proferida, o corpo de CienteDoGrã, já de si pesado, tombou com força no chão escorregando das mãos sujas de Odonato e de Paizinho, os três puseram-se a olhar entre si, como quem espreita a gruta do mistério, cada um com o leve pressentimento sabido e a desconfiança oca de que o corpo pudesse ter estremecido por vontade própria, esperaram alguns instantes, deixando o corpo inerte no chão, aguardando um movimento que não aconteceria (ONDJAKI, 2013, p. 317)

Durante uma briga com o pai, CienteDoGrã diz que não voltará para casa nem morto e, no excerto acima, percebemos que o defunto parece querer manter essa promessa, relutando em voltar para casa. De acordo com Vargas e Silveira (2014), a cosmovisão africana crê na existência de três mundos que coexistem no tempo: o mundo dos vivos, o dos antepassados (ou dos mortos) e o dos não-nascidos; além deles há um quarto espaço que serve como transição entres esses mundos. Levando em consideração que, segundo o animismo, todos os seres têm alma e que os três mundos estão interligados, podemos entender que, mesmo estando morto, CienteDoGrã ainda consegue interagir com o mundo dos vivos. É por isso que, quanto mais seu cadáver se aproxima do edifício LargoDaMaianga, mais pesado fica, e novamente

é levantada a hipótese de que a situação seja fruto de um feitiço, revelando o animismo inerente às crenças das personagens. O cadáver fica tão pesado a ponto de causar um acidente que destrói parte do prédio, surpreendendo todos os presentes:

o morto foi pousado com brusquidão sobre a enorme mesa que havia sido deslocada para a cozinha, o chão cedeu ao receber o peso, uma fenda evoluiu desde o canto inferior da principal janela, passou debaixo da mesa, traçou uma linha paralela à zona de lavatório e dirigiu-se à sala como uma cobra que fugisse da luz da cozinha

(...)

o chão engoliu CienteDoGrã como se a gravidade se concentrasse num grito que o ordenava a descer

todos viram o corpo desaparecer do sexto andar, abrindo um buraco do tamanho estrito do corpo deitado, espreitaram e viram o chão do quinto andar ceder sob um ruído intenso

o quarto andar quebrou-se com mais violência e rapidez seguindo o corpo como um peso morto, passe o termo, quebrando tudo o que encontrou pelo caminho, teto ou chão, cozinha ou sala, divisão ou zona molhada do primeiro andar até tombar, estrepitoso, na zona aberta do que seria a entrada principal do prédio

– era verdade então – Odonato espreitava triste, da cozinha do sexto andar – ele não queria voltar para casa (ONDJAKI, 2013, p. 319 e 320)

Percebemos o insólito animista no fato de que ninguém esperava que isso acontecesse, na verdade, o insólito se faz presente desde o momento em que os homens percebem e estranham o peso extra do defunto. Porém, os amigos de Xilisbaba e Odonato, assim como o casal, lidam com a inesperada situação com muita naturalidade. Em momento algum atribuem o acidente a um elemento extraordinário ou ficam chocados por presenciarem algo aparentemente impossível. Ao contrário, agem como se fosse apenas uma manifestação comum da vontade do morto, mostrando quão inserida no inconsciente animista a cultura deles está.

A mesma visão de mundo utilizada para explicar a situação de CienteDoGrã pode ser também empregada para justificar a circunstância na qual Odonato se encontra. Considerando que deveria ter morrido por inanição, podemos supor que ele não se encontra no mundo dos vivos, mas no espaço de transição entre esse e o mundo dos mortos

devido à sua condição de transparência. A sua transparência é, na verdade, a marca de alguém que não está nem vivo, nem morto, mas em transformação. Isso é possível devido ao fato de que os mundos da cosmovisão africana se interligam e interferem um no outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O realismo animista se faz presente em *Os transparentes* mediante circunstâncias que revelam o inconsciente animista no qual a tradição cultural africana se encontra inserida. Além disso, os elementos insólitos presentes na obra não provêm de intervenções sobrenaturais, e sim de situações improváveis e inesperadas, mas não impossíveis dentro da cosmovisão africana. Ademais, é o animismo que faz, por exemplo, com que seja possível a crença em feitiços proferida por diferentes personagens ou a crença na existência de galos feiticeiros.

Ora de forma explícita, ora de forma subtendida, o pensamento animista perpassa toda a obra, influenciando diferentes passagens da narrativa. Além das situações referentes à transparência de Odonato e ao velório de CienteDoGrã, percebemos o realismo animista na maneira como as personagens percebem o LargoDaMainga. Muitas vezes o prédio parece ter vida própria, fazendo com que algumas personagens acreditem que talvez o edifício ou a água que dele escorre, fazendo uma piscinagem no pátio, esteja sob feitiço.

Entretanto, o prédio não é o único ser não-vivo que parece ser provido de alma. O eclipse que deveria ocorrer em determinado momento da história é sempre anunciado não como fenômeno, antes como um ser dotado de consciência e cuja aparição não dependesse das forças da natureza, antes do desejo de homens, podendo, portanto, ser negociado. Quando o governo angolano decide cancelar o eclipse, ele se torna alvo de zombaria dos outros países:

a jovem jornalista da BBC fizera um direto usando o seu celular colado ao som da RádioNacional, a que se seguiu a sua esforçada mas resumida tradução, o que primeiro originou risos e comentários de escárnio nos principais noticiários mundiais, mas logo de seguida a informação foi confirmada cientificamente pela NASA e outras empresas congêneres, algo no movimento planetário se havia alterado e de facto o eclipse, anulado pelo país angolano, não iria acontecer, conforme o anúncio feito pela voz de nossa excelência o engenheiro e camarada Presidente (ONDJAKI, 2013, p. 339)

A ideia de se cancelar um fenômeno da natureza é inconcebível em outras culturas, enquanto, no romance, é não só concebível, mas viável devido à cosmovisão angolana. Esse acontecimento acaba por se revelar numa perfeita ilustração para justificar a maneira como a cultura africana compreende a realidade, diferentemente, portanto, da perspectiva euro-ocidental.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Henrique. **Da mitologia tradicional ao universalismo literário**. Luanda: União dos Escritores Angolanos. Entrevista. Disponível em: < <http://www.ueangola.com/entrevistas/item/379> > Acesso em: 07 de set. 2016.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa. **Cadernos Cespuc de Pesquisa PUC-Minas**. Belo Horizonte, n.16, p.13-69, set. 2007.

FREUD, S. Animismo, Magia e a Onipotência dos pensamentos. In: **Totem e tabu e outros trabalhos** (1913-1914). Edição Standard das Obras Psicológicas completas. Vol. XIII, 2006.

GARCÍA, Flavio. Tensões entre questões e conceitos na proposição de um outro e novo gênero literário: o Insólito Banalizado. In: XIV Congresso da ASSEL-III Enletrarte, 2007, Campos. **Anais** do XIV Congresso da ASSEL-Rio e III ENLETRARTE. Campos: ASSEL-Rio CEFET Campos, 2007. Edição em CD Rom.

MACEDO, Tânia. A presença da literatura brasileira na formação dos sistemas literários dos países africanos de língua portuguesa. In: **Revista Crioula**. São Paulo, n. 5, maio, 2009.

MATA, Inocência. Inocência Mata: a essência dos caminhos que se entrecruzam. (2009) Rio de Janeiro. Entrevista concedida à **Revista Crioula**. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/crioula/article/viewFile/54948/58596> > Acesso em: 11 de ago. de 2016.

_____. O pós-colonial nas literaturas africanas de língua portuguesa. In:

Congresso Internacional da ALADAA (Associação Latino-Americana de estudos de Ásia e África). Rio de Janeiro, **Anais**, 2000. Disponível em < bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/mata.rtf > Acesso em: 11 de ago. de 2016.

ONDJAKI. **Os transparentes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PARADISO, Silvio Ruiz. Religiosidade na Literatura Africana: a estética do realismo animista. In: **Revista Estação Literária**. Londrina. v. 13, p. 268-281. jan 2015 Disponível em < <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL13-Art18.pdf> > Acesso em 11 de ago. de 2016.

PEPETELA. **Lueji, o nascimento de um império**. São Paulo: Leya, 2015.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

VARGAS, Débora Jael R.; SILVEIRA, Regina da Costa da. O insólito na literatura e a cosmovisão africana. In: **LETRAS & LETRAS**. Uberlândia. n. 1, v. 30, p. 207-218, jan./jul. 2014. Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras> > Acesso em: 11 de set. de 2016

MEMÓRIA COLETIVA E ESPAÇO RELIGIOSO EM PERELANDRA, DE C. S. LEWIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA COM A BÍBLIA CRISTÃ

Lívia Fernanda Diniz Gomes¹
Naiara Sales Araújo Santos²

INTRODUÇÃO

A menção do nome de C. S. Lewis (1898-1963), muitos leitores recordam de seu mais famoso conjunto de obras de ficção, *As Crônicas de Nárnia* (1946-1956), ou seus livros apologéticos cristãos, como *Cristianismo Puro e Simples* (1952). Não tão famosa quanto os livros já referidos, há a Trilogia Espacial, também conhecida como Trilogia Cósmica ou Trilogia de Ransom, em que Lewis experimenta com a ficção científica, embora não deixe para trás sua tendência característica de inserir um pouco de suas próprias crenças na narrativa – algo que, segundo ele, na maioria das vezes é não-intencional. A ideia, ele escreveu em uma carta para o estudioso norte-americano Charles A. Brady, era que o recurso *scientifiction* poderia ser combinado com o apelo sobrenatural, imaginando quais resultados poderiam ser produzidos pela união desses dois tipos de ficção que são geralmente mantidos afastados um dos outro: ficção científica e literatura religiosa.

O livro central na Trilogia Espacial de C. S. Lewis e objeto de análise deste trabalho é *Perelandra*, romance publicado em 1943. Nele,

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Maranhão, integrante do grupo de pesquisa FICÇA – Ficção Científica, Gêneros Pós-Modernos e Representações Artísticas na Era Digital.

² Professora Doutora do programa de Pós-graduação em Letras – PGLetras/UFMA.

Lewis desenvolve um enredo sobre a ideia de um planeta utópico onde o estado paradisíaco inicial da Terra, de acordo com a narrativa de Gênesis, ainda está acontecendo, porém em grande risco e pode encontrar resultados diferentes após a chegada dos seres terrenos impulsionados por aparatos tecnológicos e forças espirituais.

O objetivo deste trabalho é demonstrar a existência de uma memória coletiva religiosa na narrativa, assim como a de um espaço religioso, ambos os conceitos do filósofo francês Maurice Halbwachs, através de análise textual comparativa entra a obra em estudo e a narrativa bíblica. Isto dito, este trabalho está estruturado da seguinte forma: no primeiro momento, tratar-se-á da relação ficção especulativa (macrogênero no qual o gênero da obra, ficção científica, está inserido), mitologia e religião. Em seguida, os conceitos de memória coletiva (em especial, memória coletiva religiosa) e espaço religioso serão abordados a partir da obra *Memória Coletiva* (1950), de Halbwachs. Finalmente, a análise será exposta, considerando-se os seguintes subtópicos: resumo da obra, *Perelandra* e a Bíblia, Maleldil e o Não-Homem: entidades em *Perelandra*, e Tinidril, Tor e Ransom: humanos em *Perelandra*.

FICÇÃO ESPECULATIVA, MITOLOGIA E RELIGIÃO

O ser humano, ao contrário dos demais animais, não está simplesmente imerso na natureza. A humanidade está dentro de um universo mitológico formado por um conjunto de suposições e crenças desenvolvidas a partir de suas preocupações existenciais. Fragmentos deste conjunto são (consciente ou inconscientemente) incorporados dentro das culturas dos povos, independente de quão diferentes elas possam ser, e podem ser reconhecidos quando exibidos em artes em geral. Mito e literatura caminham juntos desde os seus respectivos surgimentos. No épico *Gilgamesh*, nas *Odisséia* e *Ilíada* de Homero, e nas partes mais antigas da Bíblia, mito e literatura já eram inseparáveis, sendo uma parte integrante do desenvolvimento da outra.

A mitologia greco-romana, por exemplo, teve e ainda tem grande influência na literatura ocidental. Homero, Virgílio e Ovídio, entre outros, foram traduzidos e tornaram-se influentes em escritores nos períodos medieval e renascentista, no século XVIII (apesar de que o foco dos pensadores iluministas estava nas realizações científicas e filosóficas em vez de mitos), no Romantismo, nos séculos XIX e XX, estivessem na Europa ou nas Américas. Dante Alighieri, na Itália,

durante 1300; Geoffrey Chaucer, durante o período do Inglês Médio e William Shakespeare no Alto Renascimento, ambos na Inglaterra; Jean Racine e suas peças classicistas na França do século XVII, bem como Johann Wolfgang von Goethe e seu Classicismo Weimar na Alemanha do século XVIII; John Keats, Lord Byron e Percy Shelley no Romantismo inglês no final do século XVIII, Nathaniel Hawthorne e sua releitura de mitos gregos para crianças no século XIX nos Estados Unidos, dentre outros. Como se pode notar, vários dos maiores escritores, poetas e dramaturgos ocidentais de todos os tempos tiveram a mitologia clássica como influência e inspiração para suas obras.

Mitologias budistas, hindus, muçulmanas, celtas, anglo-saxãs e nórdicas também foram relevantes na literatura, mas tão influente como a greco-romana é a mitologia judaico-cristã. A maioria dos escritores acima mencionados e muitos outros – como os britânicos John Milton, William Blake, John Bunyan, John Dryden, Mary Shelley, Samuel Taylor Coleridge, William Wordsworth, Alfred Tennyson e C. S. Lewis – tiveram o cristianismo como uma fonte essencial para as suas maiores obras. O crítico canadense literário Northrop Frye na introdução de seu livro *O Código dos códigos: a Bíblia e a literatura* (1982) escreveu sobre a importância do conhecimento bíblico quando afirmou que “um estudante de literatura inglesa que não conhece a Bíblia teria problemas em entender grande parte do que lê” (FRYE, 2004, p. 10). Frye foi enfático ao escrever que nenhum livro teria influência literária tão ampla sem ter algumas características literárias em si mesmo, e que fazer uma abordagem literária da Bíblia seria legítimo. Poesia, narrativas heróicas, parábolas, epístolas, provérbios, alegorias e metáforas são alguns exemplos de características literárias presentes ao longo da Bíblia.

Literalmente a Bíblia é um mito gigantesco, uma narrativa que se estende pelo tempo em sua completude, da criação ao apocalipse, unificada por um corpo de imagens recorrentes que se ‘congela’ num único cacho metafórico. As metáforas deste corpo se identificam todas com o corpo do Messias, o homem que é todos os homens, a totalidade de *logoi* que é um ‘Logos’, o grão de areia que é o mundo (ibid., p. 264).

Não obstante, o fato de a Bíblia ter sido escrita por dezenas de pessoas em três idiomas diferentes durante um período de mil anos, Frye (2004) atribuía o aspecto unificado dela ao que ele chamava de “trama em forma de U”. Começaria com o paraíso de *Gênesis* e criação

de Adão e Eva, seguidos pela queda e, após, uma alternância regular de desastres e triunfos até a ascensão da cidade eterna de Jerusalém no final do *Apocalipse*. Este padrão em forma de U da queda e ascensão está presente em narrativas como as referentes a José, Moisés, Davi, Jó, Pedro e histórias de Paulo, entre outros, o que implica que esses eventos menores carregam um simbolismo maior e mais significativo em paralelo com a narrativa principal do caminho de Israel através do eixo criação-queda-êxodo-destruição-redenção. Várias imagens recorrentes aparecem ao longo do Antigo e do Novo Testamento, como pão, vinho, noiva, cordeiro, carneiros, pastor, óleo, rio, árvore, jardim, montanha, cidade e muitas outras.

Quando se trata de ficção especulativa, mitos e religiões são discutidos, questionados, reinventados, alegorizados e exibidos em infinitas formas. Dogmas, regras, rituais, entidades e divindades são uma fonte rica para escritores especulativos ao criar novos mundos (em fantasia, em sua maioria, mas também acontece em outros subconjuntos de ficção especulativa), definir uma atmosfera sobrenatural em suas histórias (no gótico e no horror, por exemplo), ou simplesmente negar qualquer espiritualidade em tudo (como acontece, em parte, em obras de ficção científica). Como Samuel R. Delany escreveu uma vez na revista *Extrapolation*: “Praticamente todos os clássicos da ficção especulativa são místicos”³ (DELANY, 1969, p. 2).

MEMÓRIA COLETIVA E ESPAÇO RELIGIOSO

Na sua obra *Memória Coletiva*, o filósofo francês de base durkheimiana, Maurice Halbwachs desenvolve premissas com o objetivo de diferenciar memória individual de memória coletiva, assim como esta última da ideia que se tinha então de história. A princípio, Halbwachs (1990, p. 24) especula que

se possa falar de memória coletiva quando evocamos um acontecimento que teve lugar na vida de nosso grupo e que considerávamos; e que consideramos ainda agora, no momento em que nos lembramos, do ponto de vista desse grupo.

A dimensão desse grupo pode variar, conforme o autor desenvolve ao longo de sua obra, podendo referir-se a uma família ou a uma

³ No original: “Virtually all the classics of speculative fiction are mystical”.

nação inteira. O filósofo escreve ainda que baste que se pense no dado objeto da memória coletiva que uma vez mais o comportamento do indivíduo será como o de pertencente ao dado grupo, e o próprio pensar só é possível diante da existência do mesmo. Assim, o indivíduo se comportaria meramente como membro do grupo que serve para evocar e manter lembranças pessoais, na medida em que estas são de interesse do grupo. Nesse sentido, nenhuma noção ou símbolo referente ao grupo é totalmente estranho ao indivíduo, ainda que não estejam ao alcance do nível da lembrança.

Para fins ilustrativos, Halbwachs (1990) utiliza-se do exemplo de Joana D'Arc na cidade de Reims, pois, embora não tenha vivido a mesma época que a heroína, teve acesso a informações acerca dela por ter ouvido ou lido a respeito, além das diversas representações nas artes. É a partir desse ponto que o autor desenvolverá a ideia de história com seus nomes, datas, fórmulas e sequências de detalhes. Ao iniciar sua abordagem acerca da relação história e memória coletiva, escreve:

No mais, fora das gravuras e dos livros, na sociedade de hoje, o passado deixou muitos traços, visíveis algumas vezes, e que se percebe também na expressão dos rostos, no aspecto dos lugares e mesmo nos modos de pensar e de sentir, inconscientemente conservados e reproduzidos por tais pessoas e dentro de tais ambientes, nem nos apercebemos disto, geralmente. Mas, basta que a atenção se volte para esse lado para que nos apercebamos que os costumes modernos repousam sobre antigas camadas que afloram em mais de um lugar (HALBWACHS, 1990, p. 46).

E nisto reside à diferença. Para o filósofo francês, na memória coletiva, cujo desenvolvimento é contínuo, não há espaço para delimitações tão nítidas, assim como não há oposição entre presente e passado, pois são períodos históricos adjacentes. Dessa forma, a memória de uma sociedade vai até onde a memória dos grupos que a compõe consegue alcançar, e nisto muitas informações são perdidas, deixadas para trás. Não tão fácil, porém, afirmar com precisão quando uma dada lembrança coletiva desaparece por completo, deixando em sua totalidade a consciência do grupo, pois “basta que se conserve numa parte limitada do corpo social, para que possamos encontrá-la sempre ali” (HALBWACHS, 1990, p. 58).

No capítulo IV, “A Memória Coletiva e o Espaço”, o autor explora diversos tipos de espaço e sua relação com a memória de um

grupo, afirmando que não há gênero de memória coletiva que não tenha associação com uma parte do espaço, um lugar. Dentre as várias categorias desenvolvidas nessa seção, está o espaço religioso. Halbwachs (1990) afirma que, embora no local de culto não ocorram acontecimentos propriamente ditos, o fundamento e conteúdo da memória coletiva religiosa reside justamente na capacidade de se inclinar e direcionar a uma certa sensibilidade e pensamento uniforme, dentre os fiéis.

O filósofo ressalta que um grupo religioso, mais do que a maioria dos demais, necessita se apoiar num objeto, num símbolo, numa realidade que não se modificará, ainda que no contexto ao seu redor ocorram transformações e renovações:

(...) a sociedade religiosa não pode admitir que não seja hoje igual ao que era na origem, nem que deva se transformar. Mas, como todo elemento de estabilidade faz falta no mundo dos pensamentos e sentimentos, é na matéria e sobre uma das várias partes do espaço que ela deve assegurar seu equilíbrio (HALBWACHS, 1990, p. 108).

Assim, são impressos nos membros do grupo atitudes, imagens, ritos, preces, dogmas que corroboram para a manutenção de suas regras e disposições. Nisto, o espaço tem fundamental importância: “A religião se expressa, portanto sob formas simbólicas que se desenrolam e se aproximam no espaço: é sob essa condição somente que asseguramos que ela sobreviva” (HALBWACHS, 1990, p. 109).

Ora, nos espaços de cultos, não se encontram acontecimentos em si, mas se sabe que a memória coletiva religiosa em suas tradições se baseia em acontecimentos que, logicamente, ocorreram em espaços específicos. Espaços estes que, embora não fossem do conhecimento direto e imediato de cada indivíduo, podem ser imaginados pelos simples saber de que eles existem ou existiram, e a crença que vem também de (relatos escritos de) testemunhas.

Mas, apesar de tudo, o que importa é a significação invisível e eterna desses fatos, não há lugar onde não possamos evocá-la, com a condição que adotemos a mesma atitude, quer dizer, que reproduzamos materialmente a cruz e os santuários que os erguem sobre o teatro histórico dos evangelhos (HALBWACHS, 1990, p. 110).

Embora a citação acima se refira especificamente aos acontecimentos relacionados à via dolorosa, descrita nos evangelhos, também funcionará dentro do mesmo sistema de crenças no que diz respeito à história da gênese do mundo e pecado original, a de maior relevância para a análise comparativa desenvolvida neste trabalho.

ANÁLISE DE *PERELANDRA* (1943)

Embora Lewis tenha sugerido no prefácio de *Perelandra* (1943) que a história poderia ser lida como um romance independente, ele afirmou também que se trata de uma continuação para *Além do Planeta Silencioso* (1938). Esses romances, juntamente com o terceiro e conclusivo *Uma Força Medonha* (1945), fazem parte da Trilogia Cósmica de C. S. Lewis. O primeiro e segundo livros compartilham a mesma personagem principal, Elwin Ransom, que embarca em viagens a planetas distantes (Marte no primeiro livro e Vênus no segundo), embora a viagem em si e a estadia de Ransom nestes planetas sejam profundamente diferentes.

SOBRE A NARRATIVA

O protagonista do romance, Dr. Elwin Ransom, um acadêmico de Cambridge e filólogo, é apresentado aos leitores no livro anterior *Além do Planeta Silencioso* (1938), que narra sua aventura em Malacandra (Marte). Ele foi sequestrado pelos vilões Dr. Weston e Devine e levado para o planeta vermelho. Chegando lá, Ransom consegue escapar de seus captores e conhece as espécies inteligentes lá (os *hrossa*, os *séroni* e os *pfifltriggi*), a sua língua, cultura, anjos (os *eldila*), e seu governante *Oyarsa*, que é o maior *eldila*. Depois de entender melhor a história do seu próprio planeta Thulcandra (Terra), ele volta para casa. *Perelandra* começa com o narrador dirigindo-se para casa de campo de Ransom depois de receber uma mensagem urgente dele. Ransom ainda está a caminho de casa, e o narrador tem a oportunidade de conhecer o *Oyarsa* de Malacandra e perguntar sobre sua natureza. Logo depois, Ransom chega e explica o que está prestes a acontecer: o *Oyarsa* vai enviar Ransom para *Perelandra*, conhecido na Terra (Thulcandra) como Vênus. Eles discutem as implicações jurídicas do desaparecimento e retorno de Ransom. Depois de pouco mais de um ano, Ransom está finalmente de volta e diz tudo sobre sua aventura, que os leitores descubram através da perspectiva do narrador.

Quando chega em Perelandra, Ransom leva alguns dias para se adaptar a sua fauna, flora e, principalmente, a sua geografia única. Ela é formada em sua maioria por ilhas flutuantes que assumem a forma das ondas embaixo de si. Poucos dias depois, ele encontra o que parece ser a única habitante pensante do planeta, a Dama Verde, como Ransom a chama. Ela está nua, mas ela não está ciente disso. Ransom também está nu, desde sua partida da Terra, mas não há nenhuma sensualidade ou sexualidade em ambos estarem assim, como ele pôde observar. Eles têm três conversas em Antigo Solar (a língua que aprendeu na Malacandra), e Ransom percebe que, apesar de sua forma humana, eles compartilham muito pouco, pois ela foi criada recentemente e tem dificuldade em compreender palavras como “paz”, “casa”, “posse”, “sozinha”, “família”, “morte”, e “medo”, além de não compreender o que é dor. Uma grande onda a separou do seu futuro marido, o Rei, de forma que sua terceira interação com Ransom ocorre durante uma exploração pela Terra Firme em busca dele. A única proibição que Maleldil (Deus) havia estabelecido para a Dama Verde consistia em nunca passar a noite na Terra Firme, então eles têm que voltar antes do anoitecer.

Naquele momento, o Dr. Weston chega em Perelandra. Apontando uma arma para Ransom, depois de deixar a Dama Verde ir embora, Weston explica sua mudança na forma como ele vê a complexidade cósmica em que estão inseridos, passando de imperialismo planetário a uma espiritualidade tortuosa que ele chama de Força e que logo leva Weston a ser possuído: trata-se do *Oyarsa* decaído da Terra. A partir deste momento, o Não-homem, como ele é chamado, tenta convencer a Dama Verde a desobedecer Maleldil, passando uma noite na Terra Firme. Seu Antigo Solar é impecável e, na maioria das vezes, Ransom tenta interferir na conversa, ele encontra uma maneira de ganhar a discussão. Um exemplo é o uso da palavra “velho” que, naquela língua, também significa sábio. O Não-homem faz Ransom admitir que ele, o próprio Satanás, é mais velho, uma verdade manipulada que Ransom se vê obrigado a confirmar. Depois de muitos dias vendo a Dama sendo tentada (sendo exposta à ideia de vaidade através de um espelho e de um manto feito de penas) e sofrendo ele próprio tortura psicológica, Ransom é finalmente convencido pela presença de Maleldil a iniciar um confronto físico, a fim de matar a entidade que já não é Weston. Todas as formas de vida na superfície de Perelandra, incluindo a Dama, foram colocados para dormir a fim de que o confronto possa ocorrer. Depois de muitas perseguições e conversas peculiares, o Não-homem

é finalmente eliminado por Ransom em uma caverna no subsolo do planeta.

O herói, após descanso de vários dias numa caverna, recupera suas forças e comparece à coroação do Rei e da Rainha (Dama Verde) de Perelandra, preparada pelos *Oyéresus* (plural de *Oyarsa*) de Perelandra e de Malacandra. Durante a cerimônia, Ransom aprende sobre a forma como Perelandra será governada a partir daquele momento, e também sobre coisas que acontecerão em Thulcandra quando a sua quarentena chega ao fim. Finalmente, todos os cinco (*Oyarsa* de Malacandra; *Oyarsa* de Perelandra; Tor, o rei; Tinidril, a Rainha, e Ransom) entoam o mantra da Grande Dança em louvor a Maleldil e Sua criação. Depois de ter uma visão da Grande Dança, Ransom acorda e descobre que um ano já passou e é hora de voltar para casa para Thulcandra.

PERELANDRA E A BÍBLIA

C. S. Lewis é conhecido por constantemente adicionar elementos cristãos, metáforas e alegorias em seus livros de ficção. Embora ele tenha negado fazê-lo conscientemente, uma vez declarou que o homem imaginativo nele o fez incorporar sua crença religiosa em forma simbólica ou mitopoética, que ele chamou de “ficção científica teologizada” (LEWIS, 1982, p. 260). O objetivo seria apresentar a mensagem cristã dando-lhe uma nova forma. A Trilogia de Ransom, e *Perelandra* como parte dela, não seria diferente.

A primeira referência cristã no romance está no capítulo dois, quando Ransom refere-se à luta que irá enfrentar em Perelandra como sendo contra “principados e potestades” (LEWIS, 1965, p. 23), uma referência clara ao que Paulo escreve em sua carta aos Efésios: “Porque não temos que lutar contra carne e sangue, mas contra os principados, contra as potestades, contra os príncipes deste mundo, contra as hostes espirituais da maldade nas regiões mais altas” (BÍBLIA, Efésios, 6, 12). Ransom compreende os lugares mais altos como mais do que uma referência a governantes humanos altamente colocados; ele pensa em “seres hipersomáticos em grandes alturas” (LEWIS, 1965, p. 24), “hipersomático” significando “além da forma corporal” e “grandes alturas” no “mundo celestial, na esfera sobrenatural” (ibidem). Então, sua luta é contra o *eldila* decaído que quer fazê-lo falhar em sua missão.

Outra referência surge no início do capítulo três, quando Ransom e o narrador têm uma discussão com um amigo chamado McPhee sobre

a ideia cristã da ressurreição do corpo humano, em que o amigo cético pergunta ironicamente a respeito: “Então você pensa que terá intestinos e paladar para sempre em um mundo onde não haverá comida e órgãos genitais em um mundo sem cópula? Cara, você vai se divertir muito!” (ibid., p. 32). Depois de advertir seu amigo, e chama-o de tolo, Ransom apresenta sua opinião, que consiste em acreditar que funções e apetites do corpo iriam desaparecer porque eles seriam “engolidos” (ibid., p. 33). Para entender melhor o que ele quer dizer com isso, é pertinente para ler o que Paulo escreveu em sua primeira carta aos Coríntios:

Mas alguém vai perguntar: ‘Como ressuscitam os mortos? Com que tipo de corpo vêm?’ Você pessoa tola! [...] Há corpos celestes e corpos terrestres, mas a glória do corpo celeste é de um tipo, e a glória do terrestre é de outro. [...] O que é semeado é perecível; o que é levantado é impercível. Semeia-se em desonra; é ressuscitado em glória. Semeia-se em fraqueza; é ressuscitado em poder. Semeia-se corpo natural; é ressuscitado corpo espiritual (BÍBLIA, I Coríntios, 15, 35-36; 40, 42-44).

Ao considerar isso, o corpo humano após a ressurreição seria principalmente espiritual, ressuscitado em glória e poder, tornando essas necessidades fisiológicas descritas por McPhee irrelevantes ao serem “engolidas” pela nova natureza do corpo. É relevante notar que é neste mesmo capítulo que Paulo se refere a Jesus Cristo como sendo o segundo Adão, relacionando corpo espiritual como uma realização de Jesus e o corpo natural (e suas consequências negativas mais tarde) como do primeiro Adão. Outra referência relevante sobre esse assunto pode ser vista na resposta de Jesus a Satanás durante sua tentação no deserto, após jejum de quarenta dias: “Mas ele respondeu: ‘Está escrito: O homem não vive só de pão, mas de toda a palavra que sai da boca de Deus’” (BÍBLIA, Mateus, 4, 4). Este ditado é demonstrado pelo próprio Ransom ao final da sua primeira conversa com a Dama Verde quando ela estava cheia da presença de Maleldil, e ele não sabia ao certo com qual dos dois estava falando naquele momento:

Uma das dificuldades de Ransom foi a incapacidade de ter a certeza de quem falava a qualquer momento nesta conversa. Pode (ou não) ter sido devido ao fato de que ele não podia olhar muito tempo em seu rosto. E agora ele queria que a conversa terminasse. Ele tinha ‘tido o suficiente’ - não no sentido meio-

cômico pelo qual usamos essas palavras no sentido de que um homem tem muito, mas no sentido comum. Ele tinha tido o seu preenchimento, como um homem que tem dormido ou comido o suficiente (LEWIS, 1965, p. 63, grifo do autor).

Este fragmento mostra que uma das maneiras que Ransom tem que ser alimentado em Perelandra é com a sabedoria de Maleldil através da Dama verde. Ao lidar com comida real, pode-se perceber que, apesar do grande prazer que resultou de suas primeiras experiências, Ransom tinha sempre o cuidado de não comer mais do que o suficiente para sobreviver, evitando agir com gula.

De fato, mais referências cristãs estão presentes na estadia de Ransom em Perelandra, começando com o contexto no qual Ransom se encontra inserido, e a missão a ser realizada lá. Perelandra é um planeta mais jovem se comparado à Thulcandra (Terra), e a humanidade acaba de chegar lá. Há apenas um homem, Tor (referido como “o Rei” durante a maior parte do romance), e apenas uma mulher, Tinidril (chamada de Dama Verde durante a maior parte da narrativa), e juntos eles formam o casal original do planeta, vivendo em um estado de perfeita harmonia um com o outro, e com o ambiente, em obediência total a Maleldil:

‘Olha aqui’, disse Ransom. ‘Você deve ter tido uma mãe. Ela está viva? Onde ela está? Quando a viu pela última vez?’

‘Eu tenho uma mãe?’, Disse a Dama Verde, olhando em cheio para ele com olhos de admiração imperturbável. ‘O que você quer dizer? Sou a Mãe.’ E mais uma vez caiu sobre Ransom a sensação de que não era ela, ou não ela só, que tinha falado.
[...]

‘Eu não entendo’, disse ele. ‘Nem eu’, respondeu a Dama. ‘Só meu espírito louva Maleldil que vem de Céu Distante para cá e faz-me para ser abençoada por todos os momentos em que estão rolando em nossa direção. É Ele quem é forte e faz-me forte e preenche mundos vazios com criaturas boas.’

‘Se você é uma mãe, onde estão seus filhos?’ ‘Ainda não’, respondeu ela. ‘Quem vai ser o pai?’ ‘O Rei – quem mais?’ ‘Mas o rei – ele não tinha nenhum pai?’ ‘Ele é o Pai’ (ibid., p. 66, grifo do autor).

Neste mundo recém habitado, há apenas uma proibição imposta a eles: eles não estão autorizados a passar a noite na Terra Firme. O mal logo chegará em Perelandra a fim de prejudicar a santa comunhão do casal com Maleldil, na tentativa de fazê-los quebrar sua única regra.

Assim, Perelandra é como o Éden descrito em *Gênesis*; Tor e Tinidril são os equivalentes de Vênus a Adão e Eva da Terra, vivendo como estes o fizeram antes da queda. O pecado original em Perelandra não está relacionado a comer o fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal, mas para passar a noite na Terra Firme, estabelecendo habitação fixa lá, em vez de viver a maneira nômade de ilha para ilha, confiando cada dia a vontade de Maleldil.

‘Onde, então, você vive no seu mundo?’, Perguntou ela. ‘Nas terras.’ ‘Mas você disse que elas são todas fixas.’ ‘Sim, vivemos nas terras fixas.’ [...]. ‘Mas o que você faz durante as noites?’ ‘Durante as noites?’, Disse Ransom em confusão. ‘Ora, nós dormimos, é claro.’ [...]. ‘Ele nunca foi ordenado a não fazê-lo’, disse ela, menos como uma pergunta do que uma declaração [...]. ‘Existe uma lei em seu mundo para não dormir em uma Terra Firme?’ ‘Sim’, disse a Dama. ‘Ele não nos desejam habitar ali. Nós podemos pousar sobre elas e andar sobre elas, pois o mundo é nosso. Mas para ficar lá - para dormir e acordar lá ...’, ela terminou com um estremecimento (ibid., p. 74, grifos do autor).

Para fazer a Dama Verde cometer o pecado, no contexto Perelandra, o tentador mostra-se sob a forma do cientista terráqueo Weston, em lugar da tradicional forma de uma serpente. No começo, parece que Weston está no controle, mas então ele é possuído pelo *Oyarsa* decaído, e a partir daquele momento, ele se torna o Não-homem e tenta convencer a Dama Verde a passar a noite na Terra Firme a qualquer custo. A posição de Ransom nesta situação é bastante singular, porque ele não equivale à outra personagem presente na versão do *Gênesis* da história. No Éden, não havia nenhum adversário para argumentar contra a tentação. Depois de perder a maioria das discussões com o Não-homem, notando que o inimigo estava cada dia mais perto de fazer a Dama sucumbir ao seu propósito, Ransom enfrenta uma crise sobre o que ele deveria fazer:

[...] [Ele] foi um problema para o qual a Queda terrestre não ofereceu nenhuma pista - uma nova tarefa, e por essa nova tarefa um novo personagem no drama, que (infelizmente) parecia ser ele mesmo. Em vão sua mente tentou remontar, vez após vez, o Livro de Gênesis, perguntando ‘O que teria acontecido?’ (ibid., p. 145, grifo do autor).

Esta é a ideia central na *Perelandra*: questionar o que teria acontecido se, em qualquer outro planeta houvesse um casal original sofrendo o mesmo que Adão e Eva foram submetidos aqui, mas sendo bem sucedido em resistir à tentação. Lewis temia que, se as sociedades alienígenas fossem descobertas, a humanidade iria prejudicá-las com escravidão, corrupção e morte. Além disso, caso elas fossem essencialmente boas, se seria necessário algum processo de resgate, bem como se fez com a humanidade aqui, de acordo com as escrituras bíblicas. Para melhor compreensão desses paralelos, a análise será dividida em subtemas, com foco em personagens e seus papéis na narrativa.

MALELDIL E O NÃO-HOMEM: ENTIDADES EM PERELANDRA

“Poucos escritores de ficção ou apologética, e muito menos os escritores de ambos, têm retratado Deus de maneira tão atraente como Lewis ousou retratar” (KREEFT, 1969, p. 40)⁴. A observação de Peter Kreeft sobre a representação de Lewis de Deus em *Perelandra* é bastante significativa, pois ele é cuidadoso o suficiente para não antropomorfizá-lo, porém isso não significa que Ele está ausente durante a narrativa. Ele está além da visão dos leitores (e de Ransom), mas é perceptível na criação inferior, como os *Oyéresu*, outros *eldila*, Tinidril e Tor; e Ele fala através deles. Toda vez que a Dama Verde diz que Maleldil está falando com ela naquele momento, algo muda em sua aparência de forma que Ransom acha difícil olhar para ela, a paisagem muda, bem como há plenitude no ar e uma pressão sobre os ombros de Ransom.

Lewis também faz seu Deus visível através da Sua criação: Cada detalhe de perfeição em *Perelandra* (e em *Malacandra*, no livro anterior) mostra Sua grandeza e soberania. O maior ato de louvor de Lewis acontece durante a Grande Dança, a qual todos os personagens principais se juntam para adorar Maleldil, como pode ser visto no fragmento que se segue: “onde Maleldil está, ali é o centro. Ele está em todo lugar. Não parte dEle num lugar e outra parte em outro, mas em cada lugar Maleldil por inteiro, mesmo na pequenez além do pensamento. Bendito seja Ele!” (ibid., p. 216).

Ao manter seu Deus em caráter evasivo, C. S. Lewis escapa do risco de retratar de uma forma finita uma entidade infinita; exaltando

⁴ No original: “Few writers of fiction or apologetics, and far fewer writers of both, have portrayed as compellingly attractive God as Lewis has dared to portray”.

os Seus atributos e ações no hino da Grande Dança, Lewis destaca sua natureza poderosa e presença constante. Na Trilogia de Ransom, a deidade Maleldil é uma representação direta de quem é Jesus Cristo na Terra, o que tem suporte em várias alusões que combinam com esta figura importante do cristianismo. Em *Além do Planeta Silencioso*, há uma referência ao pai de Maleldil, o antigo, e alguns outros podem ser encontrados em Perelandra também.

Durante a narrativa de Tor, de suas aventuras e aprendizagem enquanto estava longe de Tinidril, ele menciona a Trindade: “Para muitas horas eu aprendi coisas novas sobre Maleldil, seu pai e um terceiro [...]” (ibid., p. 210). Algumas outras referências estão diretamente relacionadas aos eventos que ocorreram na Terra com Jesus Cristo durante seu ministério. O primeiro exemplo disso é mostrado quando Ransom tenta explicar à Dama Verde o significado da morte e da sua gravidade: “[...] É horrível. Ela tem um mau cheiro. Maleldil, Ele chorou quando a viu” (ibid., p. 67); uma clara referência ao episódio da morte de Lázaro, no Evangelho, quando Jesus chorou antes de levá-lo de volta à vida (BÍBLIA, João, 11, 35). Na sua primeira conversa, a Dama Verde recebe de Maleldil informações e *insights* de coisas que aconteceram em outros mundos, inclusive na Terra (Thulcandra):

‘Quero dizer’, disse ela, ‘que em seu mundo Maleldil primeiro tomou mesmo esta forma, a forma de sua raça e minha.’

‘Você sabe disso?’, Disse Ransom bruscamente.

[...]

‘Sim, eu sei, pois Maleldil fez-me suficientemente mais velha, desde que você começou a falar.’ A expressão em seu rosto era como ele nunca tinha visto, e não podia olhar com firmeza (LEWIS, 1965, p. 62, grifos do autor).

Esta mesma informação é usada pelo Não-homem durante suas tentativas de convencer a Dama Verde a quebrar a regra estabelecida por Maleldil, que o justifica dizendo que a desobediência humana era a razão pela qual Ele se fez homem. Três capítulos adiante, o Não-homem cita as palavras de Jesus antes de morrer – “Eloi, Eloi, lama sabachthani” (ibid., p. 153; BÍBLIA, Mateus, 27, 46; BÍBLIA, Marcos, 15, 34), como forma de desestabilizar Ransom antes de seu confronto.

Sobre o terceiro elemento da trindade, Ele é mais notado no capítulo onze. Quando Ransom está ponderando suas atitudes e ações para com o inimigo, ele sente uma “Presença”, que também chama de “silêncio” e “escuridão” levando-o em direção ao que tinha de ser feito.

À medida que Ransom começa a ceder à vontade de Maleldil, ele começa a ver um rosto na escuridão e ele pode definitivamente ouvir a voz no silêncio. Maleldil diz que seu nome é também Ransom, esclarecendo que se Elwin Ransom falhar em evitar a queda em Perelandra, haverá uma segunda encarnação, ministério e crucificação, a fim de resgatar as pessoas de Perelandra também.

O mal é representado em Perelandra pelo Não-homem, que pela metade da narrativa é uma mistura de Weston e do *Oyarsa* decaído de Thulcandra. É explicado em *Além do Planeta Silencioso* que o *Oyarsa* de Thulcandra já foi um dos maiores, cheio de luz. Ele se rebelou contra Maleldil e começou uma guerra, atacando a lua e Malacandra. Maleldil derrotou-o e ele foi banido e preso na Terra, juntamente com os seus companheiros, a parte do *eldila* lutou ao seu lado. Desde então, ninguém mais em toda a galáxia ouviu de ninguém de Thulcandra novamente – justificando a sua denominação como Planeta Silencioso – havia apenas rumores de que Maleldil tomou decisões estranhas e ousara coisas terríveis em sua luta com o decaído de lá. Em Perelandra, o Não-homem afirma que ele “esteve com Maleldil no Céu Distante” (LEWIS, 1965, p. 119), e “ouviu os conselhos eternos” (ibidem). Esta história soa familiar, se for levado em conta o caminho que Lúcifer percorreu para se tornar Satanás. No livro de *Ezequiel*, parte da história de Lúcifer é dita:

Assim diz o Senhor Deus: Tu eras o selo da perfeição, cheio de sabedoria e perfeito em beleza. Você estava no Éden, jardim de Deus; [...] Perfeito eras nos teus caminhos, desde o dia em que foste criado, até que se achou iniquidade em ti. Na abundância de seu comércio encheu-se a violência no meio de vós, e pecaste; por isso te lancei, como ser profanado da montanha de Deus e destruí-lo [...] Seu coração estava orgulhoso por causa de sua beleza; corrompeste a tua sabedoria por causa do teu resplendor. Lancei-lhe ao chão [...] (BÍBLIA, Ezequiel, 28, 12-17).

Por causa de sua vaidade e desejo de ser como o Altíssimo (BÍBLIA, Isaías, 14, 12-15), Lúcifer e os seus anjos batalharam contra o exército de Deus e foram derrotados e jogados para a profundidade da terra (BÍBLIA, Apocalipse, 12, 7-9). Sobre a decisão peculiar de Maleldil, a fim de derrotar o *Oyarsa* decaído, pode-se inferir que se refere à encarnação de Deus na pessoa de Jesus e à crucificação, a fim de restabelecer a conexão entre Deus e a humanidade.

Weston é apresentado desde *Além do Planeta Silencioso* como uma

pessoa com intenções ambiciosas no sentido de conquistar outros planetas e espalhar seu “imperialismo planetário” (LEWIS, 1965, p. 100). Após voltar de Malacandra, ele estuda o que chama de filosofia biológica da qual desenvolve um novo tipo de espiritualidade movida por aquilo que denomina de “a Força” (ibid., p. 92). Esta força é nada mais do que de o *Oyarsa* decaído de Thulcandra, o “Senhor das Trevas” (ibid., p. 22), que planeja usar o corpo e tecnologia de Weston para chegar a Perelandra. Ele não pode fazê-lo em sua forma original, porque ele foi bloqueado nos limites da Terra, o Planeta Silencioso.

‘O arconte preto – o nosso próprio *Oyarsa* decaído – planeja algum tipo de ataque a Perelandra.’

‘Mas ele pode se locomover no Sistema Solar? ele pode chegar lá?’

‘Isso é a questão. Ele não pode chegar lá em sua própria pessoa, em seu próprio fotosomo ou o que devemos chamá-lo. Como você sabe, ele foi levado de volta dentro destes limites séculos antes de qualquer vida humana existir em nosso planeta. Se ele se aventurasse a mostrar-se fora da órbita da Lua, ele seria levado de volta mais uma vez – pela força principal. [...] Ele deve estar tentando Perelandra, de alguma forma diferente’ (ibid., p. 23, grifo do autor).

Quando Weston está em Perelandra explicando a Ransom sua mudança de mentalidade e sua experiência com a Força, ele é tomado completamente, o que faz com que ele seja violentamente possuído pelo *Oyarsa* decaído e, a partir desse momento, forme o Não-homem:

Ele viu um homem que era certamente Weston, a julgar pela sua altura e compleição e coloração e características. Nesse sentido, ele era muito reconhecível. Mas o terror era que ele também estava irreconhecível. Ele não se parecia com um homem doente: mas ele parecia muito com um morto. [...] A boca sem expressão, o olhar sem piscar dos olhos, algo pesado e inorgânico nas próprias dobras do rosto [...] o corpo de Weston foi mantido, caminhando em Perelandra em algum tipo totalmente diferente de vida, e o próprio Weston se fora (ibid., p. 110).

O Não-homem é desprezível, imbecil, provocante e cruel: o tipo de mal que provoca náuseas, em vez de causar admiração. Durante o dia, o Não-homem discute com a Dama Verde as vantagens de desobedecer

Maleldil e conta suas histórias sobre mulheres heróicas da Terra, a fim de influenciá-la. Da mesma forma que a serpente tentou Eva no Éden, com sucesso; e Satanás tentou Jesus no deserto, sem sucesso; o Não-homem estava tentando convencer Tinidril a dormir, finalmente, na Terra Firme. O narrador de fato o chama de “o tentador” ao contar essa parte da história. Durante a noite, ele incomoda Ransom, a fim de impedi-lo de cair no sono, chamando seu nome centenas de vezes e praticando obscenidades com o corpo de Weston. Ela tira proveito da inocência de Tinidril e falta de compreensão de qualquer léxico relacionado a coisas negativas para indicar claramente a sua finalidade lá: “é por isso que eu vim aqui, para que você possa ter Morte em abundância” (ibid., p. 114); uma clara referência, embora oposta, ao que Jesus diz a seus seguidores, pois ele “veio para que tenham vida e a tenham em abundância” (BÍBLIA, João, 10, 10). As suas táticas de ataque são colocadas em prática dos capítulos oito ao dez, levando Ransom a uma crise física e emocional, e depois, sucessivamente, sendo derrotado por seu inimigo em seus argumentos.

Quando Ransom finalmente decide confrontar o Não-homem fisicamente, ele descobre que não ele é mais forte do que Weston era. Quando Ransom o elimina, o mal é para sempre expulso de Perelandra, embora isso não signifique que o *Oyarsa* decaído estivesse morto: ele perdera seu recipiente e fora novamente restringido ao território de Thulcandra. A maior batalha contra o mal ainda estava para acontecer, como Tor indica no final do romance, e como o terceiro livro da trilogia, *Uma Força Medonha* (1945), descreve.

TINIDRIL, TOR E RANSOM: HUMANOS EM PERELANDRA

Uma vez que o contexto espiritual tenha sido definido, é hora de entender melhor os três principais personagens humanos do romance, começando com Tinidril, principalmente chamada de Dama Verde durante a história. Dos dois habitantes de Perelandra, ela é a pessoa que recebe o maior destaque, pois ela lida com Ransom e o Não-homem durante a maior parte da narrativa, debatendo, concordando e discordando deles. Em sua primeira visão de Tinidril, Ransom é pego de surpresa, pois ele não esperava encontrar uma “deusa aparentemente esculpida de pedra verde, porém viva” (ibid., p. 54). Mais tarde, quando ele finalmente tem a chance de olhar para ela sem ser observado, ele oferece uma melhor descrição:

Não havia nenhuma categoria em mente terrestre que caberia

a ela. Opostos se encontraram nela e foram fundidos em uma forma para a qual não temos imagens. Uma maneira de colocá-lo seria dizer que nem nossa arte sagrada nem nossa arte profana poderiam fazer seu retrato. Bonita, nua, sem vergonha, jovem – ela era, obviamente, uma deusa: mas então o rosto, o rosto tão calmo que escapou insipidez pela própria concentração de sua suavidade, o rosto que era como a frieza súbita e quietude de uma igreja quando nós entramos vindo de uma rua quente – que fez dela uma Madonna (ibid., p. 64).

Tinidril é a primeira mulher na criação de Perelandra. Ela é de uma grande beleza, da mesma forma que Eva é geralmente retratada em artes em geral, apesar da falta de descrição em *Gênesis* ou na Bíblia como um todo. Ela é a rainha e mãe do planeta (ibid., p. 66), ela reina sobre as outras criaturas (ibid., p. 65), e sua nudez é totalmente sem pecado: ela não percebe que ela está nua ou o apelo sexual que poderia conter (ibid., p. 59): ela só descobre a existência de roupa quando o Não-homem prepara-lhe um manto feito de pele e das penas dos animais que tinham atacado durante a sua estadia (ibid., p. 134). Ela está em constante comunicação com Maleldil, escuta até a sua voz durante suas conversas com Ransom e o Não-homem. Resumindo, ela vive em condição similar a de Eva com Adão antes do pecado original.

Lewis descreveu a tentação da venusiana véspera de uma forma mais ampla e complexa em comparação com narrativa do diálogo de Eva com a serpente do *Gênesis*.

Ele disse à mulher: ‘Será que Deus realmente quis dizer ‘Não comereis de toda árvore do jardim?’ E disse a mulher à serpente: ‘Podemos comer do fruto das árvores do jardim, mas Deus disse ‘você não deve comer do fruto da árvore que está no meio do jardim, nem tocá-lo, para que não morra.’’ ‘Mas a serpente disse à mulher: ‘você certamente não morrerá. Porque Deus sabe que quando você comer dela seus olhos se abrirão, e sereis como Deus, conhecendo o bem e o mal’ (BÍBLIA, Gênesis, 3, 1-5, grifos do autor).

E isso foi o suficiente para fazer Eva desejar o fruto da árvore, comê-lo e oferecê-lo ao seu marido Adão. Em Perelandra, por outro lado, a tentação é literalmente o centro da narrativa: colocado do capítulo oito ao dez de um total de dezessete. A Dama Verde enfrenta e responde aos argumentos muito mais sutis de seu tentador, que,

entre outras hipóteses, implica que Maleldil quer que ela desobedeça para que ela possa provar que ela é independente e pode se tornar um pouco Maleldil em si mesma; ele diz que Ele não está dizendo a ela essas coisas porque Ele quer que ela descubra-as sozinha, e torne-se maior e mais sábia do que seu próprio futuro marido, o rei. Ransom liga os eventos que ocorrem em Perelandra naquele momento com aqueles que aconteceram em *Gênesis*, em uma tentativa desesperada de fazer a Dama ver como os ensinamentos do Não-homem são perigosos:

‘Escute, senhora’, disse Ransom. ‘Há algo que ele não está dizendo a você. Tudo isso que estamos falando agora tem sido falado antes. O que ele quer que você tente já foi tentado antes. Há muito tempo, quando o nosso mundo começou, havia apenas um homem e uma mulher, ele, como você e o rei estão neste. E uma vez antes ele se levantou, como ele está agora, para falar com a mulher. Ele a tinha encontrado sozinha como ele encontrou-a sozinha. E ela ouviu e fez o que Maleldil havia proibido de fazer. Mas nenhuma alegria ou esplendor veio disso. O que veio disso eu não posso te dizer porque você não tem imagem disso em sua mente. Mas todo o amor estava perturbado e fez frio, e a voz de Maleldil se tornou difícil de ouvir de modo que a sabedoria cresceu pouco entre eles’ [...] (LEWIS, 1965, p. 119-120, grifos do autor).

Embora não haja menção no *Genesis* que Eva estava sozinha, a maior parte da narração de Ransom é bastante precisa, em paralelo com a Bíblia. Sua alusão ao amor esfriar é semelhante ao que Jesus diz em seu Sermão do Monte: “E porque a ilegalidade será aumentada, o amor de muitos esfriará” (BÍBLIA, Mateus, 24, 12). Talvez o fato de C. S. Lewis ter escrito este livro durante a Segunda Guerra Mundial o fez expressar essa profecia apocalíptica feita por Jesus como algo que já está acontecendo na Terra.

Em uma tentativa de evitar retratar uma sexualidade não decaída neste livro, Lewis mantém Tinidril e Tor separados durante a maior parte da história, e ele paga um preço por isso: Ransom e os leitores ficam grande parte da história sem conhecer o Rei, isto ocorrendo no último capítulo. Sua descrição física é desenvolvida em quase duas páginas, pois ele tinha “aquela face que ninguém pode dizer que não conhece” (LEWIS, 1965, p. 205). Exatamente como aconteceu com Adão (BÍBLIA, Gênesis, 1, 27), Tor foi feito a própria imagem de Maleldil, mas não de uma forma que poderia promover a idolatria, pois ele era apenas “um

eco, uma rima, uma reverberação requintada” (LEWIS, 1965, p. 206), e sua beleza estava em ser uma cópia.

Após este choque inicial, Ransom fica ciente da cerimônia acontecendo ao seu redor, no momento em que o *Oyarsa* de Perelandra oferece todas as responsabilidades para o casal: “os peixes, os pássaros, os animais, e os demais das águas que ainda não conhecem; todos estes Maleldil põe em sua mão a partir deste dia em diante, enquanto vocês viverem em tempo e fora do tempo” (ibidem), e ainda “Dar nomes a todas as criaturas, orientar toda a natureza à perfeição” (ibidem). Esta é a intenção de Deus quando ele está prestes a criar Adão: “que ele domine sobre os peixes, do mar, sobre as aves dos céus e sobre os animais domésticos e sobre toda a terra” (BÍBLIA, Gênesis, 1, 26). Além disso, é aprendido na narrativa de *Gênesis* que ao tentar encontrar entre as criaturas já existentes uma companheira e ajudante, “o homem deu nome a todos os animais e as aves do céu e a todos os animais na terra” (BÍBLIA, Gênesis, 2, 20). Porque o mal em Perelandra já havia sido derrotado, Tor e Tinidril serão capazes de completar a tarefa que Adão e Eva apenas começaram na Terra.

O Rei mostra confiança e majestade em suas palavras, decidi sobre qual seria o papel do *Oyarsa* de Perelandra, a partir daquele momento, estabelece um ritual no qual Ransom deve ser lembrado todos os dias por muitas gerações por suas ações em favor e defesa de Tinidril na aurora de seu planeta, além de dar nomes aos lugares e mares. Depois de ser questionado por Ransom, Tor descreve rapidamente suas aventuras durante o tempo em que ele esteve longe da Rainha. Ele aprendeu com Maleldil sobre o bem e o mal, e Ele mostrou-lhe o que estava acontecendo com a rainha. Tor não podia fazer nada a respeito, além de esperar em uma distância confortável.

Quando perguntando o que ele teria feito se Tinidril tivesse caído em tentação, ele deixa claro que iria continuar a obedecer e seguir Maleldil. Como resultado da falta de intimidade entre as duas realidades, o amor de Tor para sua esposa não é tão claramente visto. Ele reconhece, porém, todo o seu esforço em manter-se incorruptível durante a sua tarefa: “você sofreu e se esforçou e eu tenho um mundo para a minha recompensa”. (LEWIS, 1965, p. 209). Tor sabe que ele é legitimado como Rei por Maleldil, pelo *Oyarsa* de Perelandra, Ransom, sua esposa, os animais... Todos que estavam diretamente envolvidos com a criação e manutenção do planeta.

A última contribuição de Tor é uma revelação das coisas por vir

em Thulcandra. O que ele diz é semelhante ao que Jesus revela em seu Sermão do Monte, bem como algumas passagens do livro do *Apocalipse*, embora Lewis utilize a lexicologia criada através da trilogia. O cerco da Terra deve ser elevado, e Maleldil revelado, juntamente com seus seguidores irão para a guerra com o *Oyarsa* decaído. A força do mal na Lua será derrotada e esta é a razão pela qual ela será destruída, suas partes cairão na Terra e seus mares criando tal fumaça que irá cobrir a luz do sol. Como Maleldil se aproxima do planeta, todo o mal disfarçado será revelado, e depois da vitória tudo será feito novo em Thulcandra.

Ransom é, sem dúvida, o personagem mais complexo e bem escrito na Trilogia Espacial. Ele é o personagem principal nos dois primeiros romances (*Além do Planeta Silencioso* e *Perelandra*), e aparece como um secundário no terceiro (*Uma Força Medonha*). No primeiro romance, ele é raptado e levado para Malacandra por Weston e Devine, escapa de seus captores, enfrenta muitas dificuldades e situações novas, além de aprender o que pode desse novo ambiente: espécies, línguas, culturas, sistemas organizacionais etc. No segundo livro, Ransom viaja para Perelandra de boa vontade, uma vez que ele se ofereceu para ser representante de Maleldil naquele planeta e ajudar a salvá-lo do mal que chegará em breve. Lá, ele tem que aprender a obedecer à vontade de Maleldil, por mais incongruente ou confusa que pareça ser. Se em Malacandra, Ransom teve que enfrentar seus medos, em Perelandra, ele teve de superar suas dúvidas.

Embora Ransom comece a história muito confiante sobre a viagem que ele está prestes a embarcar, assim que ele chega em Vênus, sua dualidade começa a ser evidente: em primeiro lugar, uma luta contra o seu próprio eu (vontade, instintos e pareceres) e mais tarde contra o mal. Esta divisão está bem representada na aparência física de Ransom, pois ele permanece a maior parte do romance metade bronzeado, meia branca “vermelho acastanhado” “manchado” (ibid., p. 55): esta partecoloração foi o resultado de seu lado em a exposição ao sol durante a sua viagem. Por isso, ele é chamado de “malhado” pela Dama Verde. Quando Ransom finalmente compreende sua função, abre mão de suas vontades e aceita Maleldil totalmente, ele já não é queimado em um lado e pálido no outro (ibid., p. 151). Ele é constantemente – embora de forma sutil – levado a conter seus instintos e maus comportamentos, como comer mais uma fruta deliciosa quando ele não está mais com fome (ibid., p. 42), ou dizendo a Dama Verde uma pequena mentira. (ibid., p. 70).

A missão de Ransom em Perelandra e sua posição única nesta reformulação do episódio da queda do *Gênesis* foram citados aqui anteriormente. Por ser o contraponto de Satanás neste conto, e pelas etapas que ele passa durante a narrativa, parece que Ransom desempenha o papel de um Messias: Ele entra em um mundo sob a ordem de Deus para cumprir o Seu propósito, neste caso não remediar o mal, mas para evitar a sua ação; ele é tentado a fim de desistir de sua missão, quando Weston tenta convencê-lo sobre o seu ponto de vista, e também pelo Não-homem, logo antes de seu combate; ele passa por um momento de angústia e dúvidas quanto à continuidade da sua missão, uma espécie de Getsêmani, na véspera da sua batalha; ele experimenta uma espécie de morte simbólica e renascimento após sua batalha subterrânea, onde permanece por três dias. Mais ainda: em sua batalha, ele tem seu calcanhar ferido pela “serpente” (o Não-homem), enquanto ele é aquele que o machuca na cabeça – uma clara referência à profecia sobre Jesus na maldição de Deus à serpente logo após a queda: “ele te ferirá a cabeça, e tu lhe ferirás o calcanhar” (BÍBLIA, Gênesis, 3, 15) –; sua vitória é celebrada por outros e ele finalmente retorna ao seu lugar original. Em resposta a um leitor que lhe perguntou se Ransom era uma representação alegórica de Cristo, Lewis disse que ele desempenhou o papel de Cristo naquele planeta específico (Perelandra), não em um sentido alegórico, mas porque todos os cristãos devem desempenhar o papel de Cristo, ao ouvirem e executarem o Seu apelo em seus ministérios.

Ransom afirma claramente a Weston durante sua conversa que ele é cristão (LEWIS, 1965, p. 91), e ele passa por algumas situações que são semelhantes àquelas vividas por alguns dos servos de Deus. Quando ele está prestes a iniciar a sua luta com o Não-homem, este o faz lembrar-se de vários outros mártires que agiram e morreram servindo a Maleldil (ibid., p. 153), a fim de fazê-lo desistir de seu propósito. Após a batalha, Ransom está tão fraco e cansado que, depois de encontrar uma caverna onde ele poderia ter água e comida, sem levantar-se para procurá-los, ele permanece lá por vários dias até que pudesse se recuperar e continuar a sua peregrinação até o monte onde o Rei e a Rainha estavam prestes a serem coroados. Diz-se que “ele foi amamentado pelo próprio planeta Vênus” (ibid., p. 185), o que significa que tudo foi fornecido pelo *Oyarsa* de Perelandra, que permanece manifesto na natureza e no meio ambiente até a sua personificação no capítulo dezesseis. Esta situação é semelhante à vivida por Elias, quando ele fugiu de Jezabel e se desesperou pedindo a Deus para matá-lo. Ele descansou e foi alimentado por um

anjo até que ele tivesse força suficiente para começar a sua viagem para o Monte Horebe (BÍBLIA, I Reis, 19, 1-9). Quando Ransom finalmente chega ao local de coroação, ele se sente entrando em um lugar sagrado, esperando encontrar “um anjo com uma espada flamejante” (LEWIS, 1965, p. 193), que guarda o acesso a esse lugar. Quando ele prossegue, pensa: “esta é a coisa mais sagrada e mais diabólica que já fiz” (ibidem). Ele ecoa o episódio da sarça ardente descrito no Êxodo, quando Deus fala diretamente a Moisés sobre sua missão de liderar o povo de Israel para a terra prometida. Quando Moisés se aproxima do local onde o arbusto está, ele ouve Deus ordenando-lhe para tirar as sandálias, pois se tratava de um lugar santo (BÍBLIA, Êxodo, 3, 1-5).

Neste ponto de vista, Ransom funciona como profeta de Maleldil que adverte a Dama Verde sobre as coisas ruins que podem acontecer caso ela sucumba à vontade do Não-homem, além de lutar contra o mal, sacrificar sua vida, se necessário, e testemunhar através de uma visão e as coisas que estão por vir, revelada por Maleldil. Ele não é o salvador, mas o instrumento do salvador através do qual Ele irá realizar seus feitos. Ransom entende que, durante os momentos críticos na véspera da batalha: “Uma das finalidades para as quais Ele tinha feito tudo isso foi para salvar Perelandra não através de Si mesmo, mas através de Si mesmo em Ransom” (LEWIS, 1965, p. 145). Assim, ele trabalha como representante de Maleldil, sendo o milagre e a ferramenta para a salvação de Perelandra.

Pelo que foi apresentado nesta análise da *Perelandra* em paralelo com a Bíblia cristã, fica claro que o romance se configura como um conto de um paraíso retido, abordando os temas da inocência original e tentação, embora não tenha apresentado uma queda ao final. Lewis deu a si mesmo a liberdade de recriar o mito edênico, embora não de maneira idêntica: ele coloca a história em um planeta diferente, adiciona personagens e seres espirituais que não faziam parte da história original do *Gênesis* e, por isso, faz com que seja possível a ocorrência de um resultado diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mitologia de C. S. Lewis apresenta uma experiência muito imaginativa e agradável através do qual ele atinge meios de expressar a sua própria verdade; e, embora a princípio ele não tencionasse transmitir alguma verdade na sua escrita, ela está diretamente conectada com a

forma que sua obra eventualmente chega a ter. Esta é a razão pela qual é possível encontrar várias alusões cristãs em suas obras de ficção, e com *Perelandra* não seria diferente: Paralelos entre Deus/Jesus Cristo e Maleldil, o Não-homem e Satanás/a serpente tentadora, o *eldila* e os anjos, Tinidril e Eva, Tor e Adão, Ransom e muitos dos profetas de Deus e heróis da fé podem ser notados neste romance de ficção científica cuja especulação maior é em que situação estaria a humanidade atualmente se Adão e Eva houvessem optado por dizer não.

A partir dos conceitos de memória coletiva – e, em específico, a de memória coletiva religiosa – e de espaço religioso desenvolvidos pelo filósofo francês Maurice Halbwachs foi possível compreender como o espaço do Gênesis e os acontecimentos de então foram ressignificados em *Perelandra* (o planeta e a obra), assim como suas principais personagens/habitantes que surgem como símbolos e representações que são fundamentais para a manutenção da memória coletiva religiosa cristã.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA. Português. **A Bíblia Sagrada**. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil, 1995.

DELANY, Samuel R. About Five Thousand One Hundred and Seventy-Five Words. In: **Extrapolation, Wooster, The College of Wooster**. v. 10. n. 10. May. 1969.

FRYE, Northrop. **O Código dos Códigos: a Bíblia e a Literatura**. São Paulo: Boitempo, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

KREEFT, Peter. **C. S. Lewis: Um Ensaio Crítico**. Grand Rapids: Eerdmans, 1969.

LEWIS, C. S. **On Stories**. Walter Hooper ed. 1966. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1982.

_____. **Of Other Worlds: Essays and Stories**. Walter Hooper ed. San Diego: Harcourt Brace, 1966.

_____. **Perelandra**. Nova York: Macmillan Publishing Co., 1965.

NA “RODA DA BIBLIOTECA” DE MACHADO DE ASSIS: SOBRE A RECEPÇÃO CRÍTICA DE JOÃO CEZAR DE CASTRO ROCHA

Rafael Campos Quevedo¹

Rita de Cássia Bastos Cirqueira Costa²

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz uma apresentação de uma nova perspectiva crítica do texto de Machado de Assis. Discute a aplicação, ao “sistema literário” machadiano, da noção de *poética da emulação*, expressão que designa o resgate das poéticas clássicas pré-românticas no momento pós-romântico. Tal poética explicaria, segundo João Cezar de Castro Rocha, a metamorfose machadiana a partir de *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Nosso aporte teórico está fundamentado nos conceitos que norteiam essa percepção crítica desenvolvida em torno do texto de Machado de Assis. Portanto, nosso percurso metodológico passa pela explanação da teoria em foco, a saber, a teoria da “poética da emulação”, de maneira que alguns conceitos que são suscitados por ela são abordados, a fim de que a compreensão sobre essa nova perspectiva aconteça com clareza. Para explicar a “poética da emulação”, visitamos alguns conceitos das poéticas clássicas, especificamente a *imitatio* e a *aemulatio*.

¹ Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMA.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMA. Graduada em Letras-Português-Espanhol na UFMA.

UM EXERCÍCIO CRÍTICO

Como se fazer crítica da crítica? Como encontrar mais de um determinado autor sem incorrer no mais do mesmo, buscando em seus críticos as possíveis respostas para o que se questiona em sua obra? Como se constrói a compreensão de um texto amplo, experimentado em praticamente todos os gêneros literários, já que esse mesmo texto pode gerar infinitas percepções críticas? E essas críticas, podem direcionar ou influenciar a interpretação do leitor? São várias as perguntas que (ainda) se formam em torno da crítica e do texto machadiano. Diante disso, repensar a literatura de Machado, tomando como enfoque a crítica que (ainda) se faz a ele, possibilita uma nova acomodação desse texto no espaço contemporâneo.

Álvaro Lins, crítico literário pernambucano atuante na década de 1930-40, afirmou que Machado de Assis representa um «exercício literário», um «assunto» que é investigado por muitos na tentativa de se explicar mais do que a biografia, o estilo de sua obra, mas, antes disso, revela a busca dos críticos literários por si mesmos, através da literatura machadiana. Essa afirmação, de 1940, evidencia que desde que Machado se consolida na Literatura nacional e, principalmente, com o avanço dos estudos teóricos e críticos sobre a produção literária brasileira, o autor de *Brás Cubas* sempre foi considerado um enigma que só o exercício de investigação poderia decifrá-lo: “O que há na sua obra de oscilação, de vacuidade, de mistério excita a curiosidade e provoca a vontade tão humana de decifrar o enigma” (LINS, 2016, p. 05).

Diante disso, a cautela com relação a tratar a obra de Machado de Assis sem cair no mais do mesmo sempre se impõe diante de um novo estudo sobre ele, afinal, esse “novo” se revela bastante relativo em meio ao universo de possibilidades teóricas que (ainda) se criam a partir do exercício de leitura dessa produção literária. Sendo assim, podemos afirmar que ainda hoje se busca o reflexo da imagem Machado de Assis, e aqui falamos da crítica literária. Somos, de certa forma, autorizados a continuar esse exercício investigativo, pois diante das renovações dos pensamentos que a contemporaneidade nos permite desenvolver, voltamos novamente para essa fonte inesgotável de assunto.

Exposto isso, apresentamos a teoria da “poética da emulação”, expressão cunhada por João Cezar de Castro Rocha que nos faz voltar para o texto de Machado, entendendo-o, por sua vez, a partir dele mesmo. Para isso, o crítico carioca propõe um método de “leitura

cruzada”, convidando-nos a dinamizar o processo de estudo do texto de Machado, afirmando a existência de uma inter-relação entre todos os gêneros literários cultivados pelo autor de *Dom Casmurro*:

Neste ensaio radicalizo o procedimento metodológico de leitura cruzada da obra machadiana. A hipótese de uma possível inter-relação entre os gêneros literários permite reunir perguntas que, isoladamente, foram propostas por outros pesquisadores. Em lugar de hipertrofiar os estudos em torno do romance, identificaremos unidades temáticas e textuais presentes nos diversos gêneros exercitados pelo autor de *Esauí e Jacó*. (ROCHA, 2013, p. 23)

Portanto, João Cezar nos convida a mergulhar no texto de Machado, simultaneamente à leitura sobre o conceito da poética da emulação, para que percebamos, sem fugir da “roda da biblioteca”, as referências textuais que revelam esse novo reflexo no espelho, bem como a compreensão da transformação machadiana a partir de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. O crítico faz uma investigação, tomando como base o próprio texto de Machado considerado em todos os gêneros literários, a fim de demonstrar “a lógica interna da transformação que conduziu o tímido autor de *A mão e a luva* ao irreverente leitor das *Memórias Póstumas de Brás Cubas*”. (ROCHA, 2013, p. 30)

Machado de Assis: por uma poética emulação, publicado em 2013, faz uma análise de um período da produção literária de Machado caracterizado pela sua “crise dos 40 anos”, entre 1878 e 1880, da qual resulta a escrita do romance que representaria uma divisão de águas na história do escritor carioca: *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Para isso, João Cezar de Castro Rocha define como um dos fatores que ocasionaram essa ruptura a querela “Machado-Eça”. Tal embate se deu após a publicação da dura crítica que o nosso escritor fez ao autor de *O primo Basílio*, romance alvo da crítica. Publicado em fevereiro de 1878, o livro do português recebe dois textos críticos nesse mesmo ano, no mês de abril. João destaca que “Machado publica dois longos textos, condenando tanto a opção estética do português, como a estrutura de sua narrativa” (ROCHA, 2013, p. 11).

Segundo a percepção do crítico João Cezar, o autor de *Memórias Póstumas*, ou seja, o Machado “revolucionado”, só se tornou possível após a superação do perfil até então cuidadoso do autor de *Helena*, e um dos fatos que contribuíram para isso foi a publicação de *O primo Basílio*. Afirma: “Machado de Assis tropeçou em Eça de Queirós. O

autor de *laiá Garcia* precisou dar conta do impacto de *O crime do Padre Amaro* e, sobretudo, do êxito de *O Primo Basílio*". (ROCHA, 2013, p. 92). Esse é um fato decisivo para a transformação, mas há, segundo o crítico, um desenvolvimento interno no texto machadiano que revela um campo semântico característico, fazendo com que se admita o conceito da poética da emulação, a qual "equivale ao resgate moderno de práticas retóricas progressivamente abandonadas depois do advento do romantismo", sendo, portanto, um "esforço deliberadamente anacrônico, marca d'água da literatura machadiana". (ROCHA, 2013, p. 11)

Portanto, o conceito "poética da emulação" se relaciona com o resgate da noção clássica da *aemulatio*. Segundo o crítico João Cezar, há no desenvolvimento textual de Machado, levando em consideração a "produção prolífica" em todos os gêneros literários trabalhados pelo autor, um campo semântico que pode ser associado à *aemulatio*, demonstrando, a partir disso, que Machado muito refletiu sobre as práticas de atualização literária pré-românticas, mesmo ambientado no período pós-romântico. Tal prática consiste na "imitação de um modelo considerado *autoridade* num determinado gênero, busca-se *emular esse modelo*, produzindo uma diferença em relação a ele" (ROCHA, 2013, p. 12, grifos do autor).

POÉTICAS CLÁSSICAS: IMITATIO E AEMULATIO

É na *República* de Platão que, como se sabe, o debate em torno da mimesis poética tem início. No livro III do referido diálogo, o termo aparece para designar uma modalidade de escrita poética, notadamente a da arte dramática, mas que também se faz presente no texto épico, gênero misto, segundo o Ateniense, por alternar narrativa e imitação pura, o equivalente, para nós, ao discurso indireto e ao discurso direto, respectivamente. No livro X, por sua vez, o termo assume uma dimensão bem mais ampla, passando a se aplicar a toda produção artística. A explicação é conhecida: o artista é um "imitador" dos objetos pertencentes ao mundo sensível. Se este, por sua vez, já é uma "imitação" imperfeita do mundo das ideias, claro está que toda arte é uma produção de ilusões, estando a três graus de afastamento da verdade. Tal argumento completaria, portanto, o plano da "expulsão" dos poetas da cidade ideal que se inicia apoiado no pressuposto de que

quanto mais poética, menos conveniente é a arte³ para a formação do cidadão e termina, no último livro da *República*, com Sócrates admitindo apenas “hinos aos deuses e elogios às boas pessoas” (PLATÃO, 2006, p.437) como única forma de poesia a ter lugar em seu projeto social.

Sem subordinar a poesia a um plano pedagógico que, por sua vez, estaria também subordinado a uma utópica “sofocracia” política, a *Poética* de Aristóteles é responsável por recolocar o conceito de mimesis em outro diapasão. Ele continua a ser, tal como na visão de seu mestre, o princípio motriz de toda arte, mas está longe de ter valor negativo. Vista como decorrência de algo natural e prazeroso (ARISTÓTELES, 2007, 21-22 pp.), a imitação artística atinge “verdades universais”, razão pela qual “encerra mais filosofia e elevação do que a História” (ARISTÓTELES, 2007, p.28). Tal colocação, se lida em paralelo com a *República*, representaria uma espécie de “resgate” da mimesis da condenação platônica, no sentido da valorização que lhe é conferida.

Em autores como Horácio, cuja *Arte poética* teve profunda penetração nos classicismos de todas as épocas, a noção de mimesis, agora *imitatio*, adquire uma outra acepção. Embora ainda preserve o sentido herdado dos gregos, ou seja, algo que diz respeito à relação entre a obra e o mundo, ela passa a se referir, também, à imitação de um autor por outro. Em uma das tantas recomendações dadas aos Pisões sobre a composição poética, há a que professa: “Vocês versem os modelos gregos com mão noturna e diurna” (HORÁCIO, 2007, p. 63)

Ainda na mesma Epístola, recomendações referentes ao modo de imitar já se fazem presentes, de modo a deixar claro que se trata de um processo que não se confunde com a tradução literal, tampouco com uma simples adaptação, como mostra o comentário de Dante Tringali:

Parece-lhe [a Horácio] melhor a imitação de modelos anteriores, a imitação de autores, desde que se evitem alguns perigos como se envolver em assunto muito amplo acima das próprias forças, como insistir em lugares-comuns, como imitar servilmente, traduzindo palavra por palavra ou, ao contrário, querendo ser muito independente, meter-se por um

³ Fazemos alusão aqui à passagem do livro III da *República*: “Não é que não sejam poéticas e agradáveis à maioria dos ouvintes, mas quanto mais poéticas forem, menos convenientes serão aos ouvidos de crianças e homens que se supõem sejam livres e temam a escravidão mais do que a morte” (PLATÃO, 2006, p. 131)

beco sem saída, donde só se escapa desobedecendo às leis do gênero, sem a modéstia de reconhecer a própria impotência. (TRINGALI, 1993, p. 56)

Ausente do tratado horaciano, o termo emulação, por sua vez, aparece em pelo menos outras duas poéticas clássicas: o *Tratado de imitação* de Dionísio de Halicarnasso e a obra *Do sublime* de Longino. Em ambas é possível constatar a emulação como um procedimento completar da imitação e não como um processo autônomo ou independente dela. Nas palavras de Dionísio: “A imitação é uma atividade que, segundo determinados princípios teóricos, refunde um modelo. A emulação, por sua vez, é uma atividade do espírito que o move no sentido da admiração daquilo que lhe parece ser belo.” (DIONÍSIO DE HALICARNASSO, 1986, p.49). Adiante, ainda no mesmo texto, a explicação se torna mais clara:

Por isso, importa que compusemos as obras dos antigos para que daí sejamos orientados não apenas para a matéria do argumento, mas também para o desejo de superar as particularidades dessas obras. [...]. Da mesma forma, com as imitações dos discursos se gera a similitude, sempre que alguém procura rivalizar com o que parece haver de melhor em cada um dos Antigos e, como que reunindo de várias nascentes um só caudal, o canaliza para sua mente. (DIONÍSIO DE HALICARNASSO, 1986, p.51-52)

Expressões como “desejo de superar” e “rivalizar” parecem acrescentar ao âmbito da *imitatio* um fator não abordado pela preceptística horaciana: imitar pressuporia, em sua associação com a *aemulatio*, não apenas a reverência e a admiração que levariam um autor a tomar um outro como modelo, mas também um ímpeto de transcendê-lo na perícia poética. Dessa forma, a relação de um autor com seus predecessores ou contemporâneos estabelecer-se-ia no plano de uma disputa, positiva, decerto, mas que pressupõe rivalidade e concorrência.

Foi nesse mesmo viés, o da concorrência literária, por assim dizer, que Longino, após afirmar serem a imitação e a emulação dos grandes escritores antigos (LONGINO, P.776) uma das vias de acesso ao sublime, fez o elogio da contenda literária utilizando um vocabulário que chega a entrar no campo semântico bélico (“ponta de lança”) ao usar exemplos de disputas da tradição (aqui, no caso, Platão *versus* Homero):

Nem me parece que ele [Platão] haveria introduzido tantas e tão grandes coisas em tratados de filosofia, nem passado tão frequentemente para matérias e locuções poéticas, se não quisesse disputar com todas as forças a primazia com Homero, à maneira de um antagonista ainda novo com um que já tem servido de admiração a todos, e, ainda que talvez com emulação sobeja e quase à ponta de lança, contudo não sem utilidade, porque, conforme Hesíodo, “é nobre entre os mortais esta contenda”. E na verdade é agradável e digníssimo de gloriosa vitória este campo e esta coroa, onde ainda a ser vencido pelos mais antigos não é sem honra nem glória. (LONGINO, 2014, p. 777)

POÉTICA DA EMULAÇÃO: POR UMA NOVA LEITURA DO TEXTO MACHADIANO.

Apresentados os conceitos de *imitatio* e *aemulatio*, pretendemos demonstrar a relação que o autor João Cezar estabeleceu entre as poéticas clássicas e a interpretação que fez, criticamente, do texto de Machado de Assis. Vale aqui, antes de iniciarmos a explicação sobre a configuração da *aemulatio*, entendermos um dos conceitos que conduzem o estudo do crítico em análise. Trata-se da concepção de “autor-matriz”. Segundo ROCHA (2013), o autor-matriz é aquele autor que possibilita uma pluralidade de leituras críticas de sua obra, devido à diversidade de elementos em seu texto que favorecem várias e distintas abordagens teóricas. A “pluralidade semântica” presente em um conjunto de uma obra define-a como pertencente a um autor-matriz.

Isso reforça a ideia, apresentada no início deste texto, sobre a obra de Machado ser um campo inesgotável de possibilidades interpretativas, ao passo que justifica nossa pesquisa, visto que partilhamos dessa necessidade contemporânea de se buscar uma compreensão do texto de Machado, mesmo que já haja um grande volume teórico de leituras e percepções dessa mesma produção literária: “Pela riqueza de seus textos, que se traduz na multiplicidade de possibilidades interpretativas, o autor-matriz favorece o surgimento de querelas hermenêuticas e metodológicas. Um sistema intelectual necessita desse combustível para se manter vivo”. (ROCHA, 2013, p. 25)

As querelas contemporâneas alimentam o ambiente da crítica literária e são imprescindíveis para que haja uma leitura atualizada do texto de Machado de Assis. Portanto, a poética da emulação está relacionada às poéticas clássicas, as quais sendo uma “prática artística,

anterior à explosão romântica, costumavam partir da necessária adoção de modelos consagrados pela tradição” (ROCHA, 2013, p. 36).

No capítulo do livro chamado “A chave do escrito”, João explana a transformação ocorrida na ficção de Machado, aqui compreendida em duas fases, separadas pelo marco determinado pela publicação de *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Na primeira, suas narrativas possuem um “corte tradicional”, portanto, um enredo que esclarece toda a trama, sem nunca deixar dúvidas no leitor. Contudo, os romances da fase determinada como segunda são caracterizados pelo enigma, pelo fim nada esclarecido, por vezes por causarem interpretações dúbias, como no romance emblemático em que se encontra a misteriosa Capitu. Essa modificação não se dá, segundo João Cezar, de forma abrupta. Há um desenvolvimento lógico e interno no texto de Machado, que pode ser explicado pela “poética da emulação”; há uma mudança na forma de dramatização desse mundo percebido pelo autor fluminense, de forma que se despede do autor da primeira fase, “a fim de produzir a revolução Brás Cubas” (ROCHA, 2013, p. 123).

Diante disso, Rocha aponta como um erro comum à crítica de Machado de Assis a leitura de toda a sua obra como se tivesse sido escrita pelo Machado da época do “defunto-autor”. Há um evidente trânsito percorrido em toda a sua trajetória que culmina em sua transformação e é fruto de uma emulação constante da tradição. João demonstra, após investigar o campo semântico específico da *aemulatio* no conjunto da obra de Machado, uma constante referência aos representantes da tradição clássica.

Em Machado, *imitatio* se transforma em *aemulatio* a partir do “estudo atento da tradição; domínio da técnica; lapidação do talento; disciplina. A contrapelo do padrão usualmente celebrado do dom espontâneo e prolífico, Machado passou a vida polindo sua arte [...]” (ROCHA, 2013, p. 169). Portanto, essa mudança na forma de conceber a narrativa não se dá de um dia para o outro. O que o crítico João Cezar demonstra é que essa transformação pode ser explicada pelo conceito da poética da emulação, como uma prática de “recurso ao alheio como primeiro passo na afirmação do próprio”.

A transformação do texto de Machado de Assis teria sido influenciada, ainda, por dois acontecimentos literários determinantes: a publicação dos romances *O crime do padre Amaro* e *O Primo Basílio*, do português Eça de Queirós. Segundo João Cezar, o inverno da trajetória literária de Machado se inicia exatamente em 1878, quando é publicado

o segundo romance do escritor lusitano. A surpresa de Machado é evidente, como se percebe na famosa crítica que faz ao romance de Eça, *O Primo Basílio*. Essa obra se torna peça chave para a compreensão do efeito causado pela estreia do romancista português no autor brasileiro.

Lançado no mês de fevereiro, em 1878, *O primo Basílio* é sucesso imediato. Detalhe percebido e destacado por Machado, que considera essa estreia “ruidosa”, que “a crítica e o público, de mãos dadas, puseram desde logo o nome do autor na primeira galeria dos contemporâneos” (ASSIS, 2008, p. 125). Machado de Assis, nesse período, já estava com seu quarto romance publicado, *Iaiá Garcia*. Ou seja, a surpresa diante da rápida aclamação de Eça de Queirós era inevitável. Mas a crítica ao romance português traz elementos que revelam os pormenores e certo desconforto do autor fluminense. Como evidencia João Cezar: “As palavras não ocultam o desconforto: *tão ruidosa estreia; o nome do autor na primeira galeria dos contemporâneos, colher a palma e o triunfo*”. (2013, p. 93, grifos do autor).

Machado, que publica *Iaiá Garcia* em folhetins diários, como um disciplinado escritor do modelo vigente de divulgação literária, depara-se com o triunfo queirosiano. Chega a questionar, inclusive, na conhecida crítica, se esse triunfo é de fato resultado de um “trabalho real do autor”: acusação que não esconde certa insatisfação com o êxito de Eça, já que, até então, a diligente disciplina de Machado ainda não lhe rendera resultados tão grandiosos. Todos esses detalhes no texto revelariam o que João Cezar considera uma “malícia típica da vida literária”, mas que, vinda de Machado, surpreende por ele ter um perfil não polêmico, antes revela uma insatisfação que, apesar dos seus esforços, até então, ainda não haviam lhe rendido frutos. Diante disso, apesar desse texto ser considerado como um dos pontos mais altos da produção crítica machadiana, João Cézar considera suas “páginas menos felizes”, pois:

O tom agressivo de certas passagens, algo inesperado para um homem que nunca apreciou as polêmicas, talvez tenha sido elemento catalizador que permitiu a reinvenção do bem-comportado autor de *A mão e a luva*. E pôde fazê-lo porque no meio do caminho tinha um autor: na verdade, dois escritores (2013, p. 94)

Um, Eça de Queirós, o outro, aquele que o Machado viria se tornar, dois anos depois, com o nascimento do “defunto-autor”. O caminho que levaria Machado a uma mudança estética radical, já se anunciava, talvez

inconscientemente, na crítica direcionada ao português. João Cezar não atribui a essa rivalidade um “traço psicológico” do brasileiro, mas sim o reflexo da insatisfação do mesmo com sua metodologia literária, como se de repente tivesse se tornado obsoleta. Machado, o leitor de *O primo Basílio*, viria a se tornar o escritor das *Memórias póstumas de Brás Cubas*, e isso acontece como o resultado de um processo de assimilação de uma nova ideia, de “quase uma *nova sensação*, embora ela fosse antiga como os clássicos: a ideia de *aemulatio*” (ROCHA, 2013, p. 94, grifos do autor).

Nesse ponto, o crítico João Cezar destaca como ponto de inflexão da obra de Machado de Assis o texto crítico escrito pelo mesmo, pois seria um prenúncio da “pena da galhofa e da tinta da melancolia”. Nesse ponto, sem perder de vista o processo de leitura cruzada, devemos ir à própria fonte:

O Sr. Eça de Queirós é um fiel e aspérrimo discípulo do realismo propagado pelo autor do *Assomoir*. Se fora simples copista, o dever da crítica era deixá-lo, sem defesa, nas mãos do entusiasmo cego, que acabaria por matá-lo; mas é homem de talento, transpôs ainda há pouco as portas da oficina literária” (ASSIS, 2008, p. 126)

Então, percebe-se no próprio discurso de Machado que essa relação entre mestres e discípulos não se restringe apenas a um processo de trocas de referenciais, ou de possíveis cópias e imitações, mas pressupõe o exercício da “oficina literária”; somos convidados, portanto, a depreender do texto machadiano a presença da ideia de *aemulatio*. Sem deixar de ter como foco o campo semântico do próprio texto machadiano, proposto pelo crítico contemporâneo em análise, vislumbramos uma nova significação nos termos do texto do criador de Brás Cubas. A equação extraída do vocabulário textual indica um Eça que imita, mas não é um simples copista, por isso mesmo, é um homem de talento, “talento revelado *através da imitação*, mas que *não se limita a mera cópia*”. (ROCHA, 2013, p. 138). Os termos destacados reforçam a ideia de que a aparente contradição, na verdade, sugere uma relação bem mais dinâmica com o texto original, isto é, com o modelo a ser emulado, rejeitando repetições cruas que, por si só, não indicariam talento nenhum. Pelo contrário, se Eça imita Zola, o faz exercendo o seu talento pessoal, pois não deixa de imprimir sua individualidade e acrescentar suas características peculiares na obra.

A *imitatio* e a *aemulatio*, utilizadas como meio de construção e

aperfeiçoamento de um texto literário, permitem que a apropriação de uma determinada referência possa resultar em algo superior a esse modelo adotado. Em Eça podemos compreender a dimensão dessas técnicas quando percebemos os modelos que teriam influenciado na história de Basílio e Luísa. João Cezar destaca que o romance que apresenta a história dos primos lisboenses sugere que Eça de Queirós era um leitor de Flaubert, mais especificamente de *Madame Bovary*.

O texto de Flaubert, segundo João Cezar, se insinua em *O primo Basílio* “em inúmeras *reciclagens*”. (ROCHA, 2013, p. 124). Uma releitura dos romances do português e do francês nos possibilita perceber os vários pontos de encontro. Algumas dessas recriações de *Madame Bovary* em *O primo Basílio* podem ser lidas, principalmente, nas partes protagonizadas por Luisa, tanto no que tange ao enredo, como no que diz respeito às características da mesma, que é parecida, em algumas coisas, com Emma Bovary. As duas, por exemplo, passam grandes partes do seu tempo lendo romances que atiçavam a imaginação e os sonhos das personagens. Emma, por exemplo:

Mergulhou [...] as mãos naquele pó dos velhos ganinetes de leitura. Com Walter Scott [...] apaixonou-se por coisas históricas, sonhou com arcas, salas de guarda e menestréis. Teria desejado viver em algum velho solar como aquelas castelãs de longos corpetes [...] passavam seus dias com o cotovelo apoiado na pedra e o queixo na mão a olhar um cavalheiro de pluma branca (FLAUBERT apud ROCHA, 2013, p. 127).

Já a personagem do romance português, Luisa, “Lia muitos romances; tinha uma assinatura, na Baixa, ao mês. Em solteira, aos dezoito anos, entusiasmara-se por Walter Scott e pela Escócia; desejara então viver num daqueles castelos escoceses [...]; e amara Ervaldo, Morton e Ivanhoé, ternos e graves, tendo sobre o gorro a pena de águia, presa ao lado da Escócia de esmeraldas e diamantes”. (QUEIRÓS apud ROCHA, p. 127-128).

Apesar de João Cezar enfatizar que a semelhança entre ambas personagens já é lugar-comum na crítica literária, o que ele pretende reforçar é que a “reescrita de Eça radicaliza a crítica social contida no texto de Flaubert” (ROCHA, 2013, p. 128). Outro exemplo mostra que Luisa reproduz as mesmas sensações e reações de Emma, quando ela se percebe perto de cometer o adultério. Emma Bovary, prestes a se entregar ao seu amante Rodolphe, é descrita da seguinte forma: “Era a

primeira vez que Emma ouvia tais coisas; e seu orgulho, como alguém que descansa num banho de vapor, espreguiçava-se inteiramente e com languidez ao calor daquela linguagem”. (FLAUBERT apud ROCHA, 2013, p. 129).

Já Luisa, após a concretização da traição com seu primo, tem uma reação semelhante a Emma, após receber uma carta do amante:

E Luísa tinha suspirado, tinha beijado o papel devotamente! Era a primeira vez que lhe escreviam aquelas sentimentalidades, e o seu orgulho dilatava-se ao calor amoroso que saía delas, como um corpo ressequido que mergulha num banho tépido. (QUEIRÓS apud ROCHA, 2013, p. 130).

Esse célebre trecho do *Primo Basílio* evidencia uma reescritura feita por Eça de Queiros, pois, como se percebe, está estreitamente ligado ao trecho supracitado de *Madame Bovary*, lançado em 1857. Além desses pontos, há outros dentro do romance português que evidenciam que Eça foi um leitor de Flaubert e se apropriou de sua escrita, imprimindo, no romance que escreveu, suas características próprias e um elemento que o faz diferente do seu modelo de referência francês.

A diferenciação, ou a superação queirosiana consiste, segundo João Cezar, no “efeito máximo de concentração” (2013, p. 131), pois essa estratégia imprimiu na história dos primos uma acumulação de elementos que possibilitam a radicalização da crítica social. Como afirma o crítico:

Eça reescreve *Madame Bovary* através de uma forma de concentração; desse modo, seu olhar atravessa diversas esferas sociais, e esse é o ponto decisivo. A hipocrisia da sociedade lisboeta é satirizada sem clemência na figura caricata do Conselheiro Acácio; na rua, moralista mor, em casa ‘amancebado com a criada’. A condição limitada e limitadora imposta às mulheres é denunciada na pluralidade dos tipos femininos que compõe o romance, desenho muito mais rico que o esboçado em *Madame Bovary*. (ROCHA, 2013, p. 133-134)

Ou seja, Eça constrói um romance baseado em um enredo que contém um tema bastante em voga até então, o caso do adultério, mas o faz acrescentando não só sua marca no texto escrito, como também, ao recontextualizar e adaptar para os costumes burgueses de sua própria

pátria, faz com que a história adquira uma “dicção própria”. Machado de Assis, na crítica que faz ao romance, destaca os detalhes da obra que evidenciaram paralelo com o romance de Balzac, *Eugénie Grandet*, publicado em 1833, numa referência a trechos da trama que também tratam de uma separação de primos; entretanto, segundo João, essa foi uma pista falsa deixada por Eça, quando a relação mais significativa se dá, de fato, com *Madame Bovary*.

O processo de escrita na perspectiva da *aemulatio* consiste, portanto, na apropriação de um modelo a ser referenciado, para que o resultado dessa apropriação resulte em um texto não simplesmente imitado, mas reescrito de forma que as características de quem escreve sejam impressas nessa nova história escrita, resultando numa narrativa talvez superior, em termos técnicos e estéticos, ao texto fonte.

A discussão e os exemplos são muitos. O estudo de João Cezar, *Machado de Assis: por uma poética da emulação*, demonstra que a compreensão das poéticas clássicas pode nos fazer visualizar que o processo de escrita dos romances implica em questões que vão além das fronteiras de tempo e espaço. Machado teria, portanto, diante da ousadia e inovação de Eça, após essa apropriação do romance de Flaubert, se despertado para uma nova forma de criação literária, a qual consistia numa busca constante das grandes referências literárias e artísticas, pois o que se percebe com o autor de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, no qual ele se começou a se transformar já em 1878, é que ele não é o mesmo Machado leitor do *Primo Basílio*.

Como já mencionado, uma dessas evidências encontradas nos próprios textos de Machado de Assis encontra-se no conjunto lexical que se remete à *aemulatio*. João Cezar esmiúça o que ele considera como *sistema literário* do escritor fluminense, e encontra nele um campo semântico que revela um trânsito machadiano pelo cânone pré-romântico e a adaptação dessas referências às necessidades do contexto estético e moral de seu tempo. Levando sempre em consideração o contexto em que foi escrito, há um desenvolvimento característico no texto do autor de Brás Cubas. Em “Instinto de Nacionalidade”, por exemplo, João Cezar destaca:

Feitas as exceções devidas não se leem muito os clássicos no Brasil. Entre as exceções poderia eu citar até alguns escritores cuja opinião é diversa da minha neste ponto, mas que sabem perfeitamente os clássicos. Em geral, porém, não se leem, o que é um mal. *Escrever como Azurara ou Fernão Mendes seria*

hoje um anacronismo insuportável. Cada tempo tem o seu estilo. Mas estudar-lhes as formas mais apuradas da linguagem, desentranhar deles mil riquezas, que, à força de velhas, se fazem novas, - não me parece que se deva desprezar. Nem tudo tinham os antigos, nem tudo têm os modernos; com os haveres de uns e outros é que se enriquece o pecúlio comum”. (ASSIS apud ROCHA, 2013, p. 248, grifos do autor)

Escrita em 1873, essa crítica não configuraria, segundo João Cezar, o caráter efetivo da *aemulatio*, entendida como técnica, pois a mesma só se desenvolveria mais conscientemente pelo autor mais tarde, mais próximo de sua denominada segunda fase, ou seja, a partir de 1878, ano da publicação de *O primo Basílio*. Contudo, é como se Machado, que até então já publicara *Ressureição* e ainda se preparava para lançar *A mão e a luva*, já compreendesse a importância da recuperação de práticas literárias pré-românticas, em um tempo pós-romântico.

Ainda sobre esse período que antecede o câmbio machadiano, há outro texto crítico, de 1866, que revela a percepção que o autor tinha sobre o caminho de produção literária baseada nos clássicos. Em resenha sobre o teatro de José de Alencar, publicado no *Diário do Rio de Janeiro*, Machado escreve:

Verso e reverso deveu o bom acolhimento que teve, não só aos seus merecimentos, senão também à *novidade da forma*. Até então a comédia brasileira *não procurava os modelos mais estimados*; as obras do finado Pena, cheias de talento e de boa veia cômica, prendiam-se intimamente às tradições da farsa portuguesa [...]; se o autor d’*O Noviço* vivesse, o seu talento, que era um dos mais auspiciosos, teria acompanhado o tempo, e *consoariaria os progressos da arte moderna às lições da arte clássica*. (ASSIS apud ROCHA, 2013, p. 248, grifos do autor).

A linguagem usada por ele, destacada por Rocha, indica já sua forma de produção textual, ou “uma radiografia da opção estética que lhe permite imaginar as *Memórias Póstumas*”. (ROCHA, 2013, p. 249). Esse desenvolvimento literário vai se consagrando progressivamente em seu texto, de maneira que seu sistema literário se torna uma “mescla de temporalidades distintas, tanto na justaposição de estilos e de épocas, quanto na reciclagem bem pensada de termos (...)”. (ROCHA, 2013, p. 232). Falando ainda de textos críticos escritos por Machado, podemos ver esse campo semântico na sua fase madura, no famoso *A nova Geração*, publicado em 1º de dezembro de 1879:

A influência francesa é ainda visível [...]. Não é novo na nossa língua, nem ainda entre nós; desde Bocage algumas tentativas houve para *aclimatá-lo* [...]; não somente as teorias literárias cansam, mas também as *formas literárias precisam ser renovadas*. Que fizeram nessa parte os românticos de 1830 e 1840, senão ir *buscar e rejuvenescer algumas formas arcaicas*? (ASSIS apud ROCHA, 2013, p. 232, grifos do autor)

Ou seja, para que as formas literárias pudessem ser renovadas, uma alternativa seria justamente essa busca pelo que já fosse arcaico, mas que após ser resgatado, se rejuvenescesse na sua versão moderna. Os termos usados por Machado aludem à reciclagem literária, à busca pelas referências clássicas. A demonstração continua, são vários outros os trechos que nos fazem perceber a ideia de *imitatio* e *aemulatio* dentro do *sistema literário* machadiano, desenvolvida nesse trabalho crítico do João Cezar, cujo *corpus* está concentrado na “roda da biblioteca” do autor fluminense.

Sobre a *imitatio* e a *aemulatio*, utilizadas como técnica para produção textual de Machado, elas teriam como base a “reciclagem constante da tradição”. Só que essa reciclagem, em Machado, se dá de forma bastante irreverente, provocando, de certa forma e em algumas vezes, uma dessacralização dessa tradição. É o que se vê no romance que apresenta sua metamorfose literária, logo em suas primeiras linhas:

Que Stendhal confessasse haver escrito um de seus livros para cem leitores, é coisa que admira e consterna. O que não admira, nem provavelmente consternará é se este outro livro não tiver os cem leitores de Stendhal, nem cinquenta, nem vinte, e quando muito dez. Dez? Talvez cinco. Trata-se, na verdade, de *uma obra difusa*, na qual eu, Brás Cubas, se adotei a *forma livre* de um Sterne e de um Xavier de Maistre, não sei se lhe meti algumas *rabugens de pessimismo*. [...]. Escrevi-a com *a pena da galhoça e a tinta da melancolia* [...]. (ASSIS apud ROCHA, 2013, p. 260, grifos do autor)

Além de expor os autores com os quais dialoga, a “nota ao leitor”, como se fosse um traço autobiográfico do próprio Machado, apresenta a estrutura desse relato póstumo, escrito em forma livre, desenvolvida de um jeito totalmente peculiar pelo defunto-autor. Ou seja, a técnica da *aemulatio* em Machado se consolida em *Memórias Póstumas*, pois se adequa à modernidade literária que caracteriza o mesmo, a saber: estão reunidos os séculos XVIII e XIX nas figuras de Sterne, Xavier de Maistre

e Stedhal, contrapondo humor e melancolia numa “reunião inesperada de termos contrários [que] singulariza a fatura da sua segunda fase” (ROCHA, 2013, p. 261). Nós, leitores, somos os presenteados por esse grande piparote literário. Eis, resumidamente, uma forma de emulação percebida no texto chave que demarca a transição do famoso Bruxo do Cosme Velho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Machado, ao recuperar práticas literárias pré-românticas em tempos pós-românticos, possibilita uma revolução em sua própria forma de produção literária, e isso, segundo João Cezar, se consagra com o nascimento do defunto-autor. Machado de Assis teria se reinventado enquanto escritor periférico, após a sua compreensão da prática dinâmica da *imitatio* e da *aemulatio*. Não que isso signifique que sua obra tenha se transformado “num museu imaginário, relíquia de uma vida consagrada à biblioteca” (2013, p. 142-143), mas, com a maestria que lhe era inerente, soube usar a tradição literária com “uma liberdade inovadora e uma irreverência libertadora”. (2013, p. 148).

Essa leitura do conjunto da obra machadiana, apresentada por meio da “poética da emulação”, traz à crítica literária um outro prisma pelo qual se pode pensar o texto do nosso mais notório escritor, de forma que se tome a produção de Machado como própria fonte bibliográfica. Com isso, perceberemos um campo semântico específico e constante nas suas diversas obras, fazendo com que percebamos as referências à tradição clássica.

A ideia de que a criação literária machadiana se processa por meio da assimilação das técnicas de seus predecessores (e contemporâneos) de modo a superá-los é algo que tem sido observado por críticos de gerações bem anteriores à de João Cezar de Castro Rocha⁴. Todavia, esse horizonte de apreensão do fenômeno literário, a saber, o que inverte o primado da imitação da realidade para o da imitação da própria literatura, talvez nunca tenha sido radicalmente empreendido no *corpus* literário do autor de *Dom Casmurro*, possivelmente devido ao relativo prestígio de que goza a visada sociocrítica (na esteira de Roberto Schwartz), partidária de um Machado mimético, por assim dizer. Decerto

⁴ Conferir, a esse respeito, a excelente “arqueologia” crítica da obra machadiana apresentada por Antonio Candido na palestra “Esquema Machado de Assis” (cf. Referências).

que Rocha, embora proponha uma abordagem que privilegie a “leitura cerrada” do texto, não encampa propriamente uma tese antimimética da literatura machadiana, mas oferece elementos por meio dos quais ela possa ser pensada. Se não erramos no vislumbre das possibilidades de desdobramento desse viés, talvez essa radicalização possa ser observada no livro de um outro crítico contemporâneo lançado apenas dois anos antes da obra de Rocha. Trata-se de *O problema do realismo de Machado de Assis* de Gustavo Bernardo, esse sim, partidário da tese de que Machado não apenas nunca foi um escritor realista, mas sim um opositor a qualquer modalidade de realismo.

Vistos em paralelo e, mais do que isso, propondo uma relação de complementaridade entre essas duas teses, talvez pudéssemos, juntos com Antoine Compagnon em seu célebre *O demônio da teoria*, reabrir a discussão sobre se “o escritor não está nunca diante do mundo” uma vez que “há sempre o livro entre ele e o mundo” (COMPAGNON, 2012, p. 134). No caso de Machado, fica a pergunta: diante da pena do nosso autor estaria o mundo ou a “roda da biblioteca”?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. “Poética”. In.: ARISTÓTELES, HORÁCIO & LONGINO. **A poética clássica**. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1981.

BERNARDO, Gustavo. **O problema do realismo de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Literatura e senso comum. Tradução de Cleonice P.B. Mourão e Consuelo F. Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

ASSIS, Machado de. “O primo Basílio”. IN.: ASSIS, Machado de. **O ideal do crítico**. Organizado por Miguel Sanches Neto. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

CANDIDO, Antonio. “Esquema Machado de Assis”. In: **Vários Escritos**. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995

DIONÍSIO DE HALICARNASSO. **Tratado da imitação**. Tradução, introdução e notas por Raul Miguel Rosado Fernandes. Lisboa: INIC/ Centro de Estudos Clássicos da Universidade de Lisboa, 1986.

HORÁCIO. “Arte poética”. In.: ARISTÓTELES, HORÁCIO & LONGINO. A poética clássica. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1981.

LINS, Álvaro. “Machado de Assis: exercício literário”. **Machado de Assis em linha**. São Paulo, v. 09, n. 18, p. 03-08, agosto 2016.

LONGINO. “Do sublime”. In.: SOUZA, Roberto Acízelo de. (org.). **Do mito das Musas à razão das Letras**. Textos seminais para os estudos literários (sec. VIII a.C. – século XVIII). Chapecó: Argos, 2014.

PLATÃO. **A república** (da justiça). Tradução de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2006.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Machado de Assis: por uma poética da emulação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

TRINGALI, Dante. **A arte poética de Horácio**. São Paulo: Musa Editora, 1993.

ENTRE PAISAGENS E REMINISCÊNCIAS: OS FIOS QUE ENTRELAÇAM ESPAÇO E MEMÓRIA EM *POR ONDE DEUS NÃO ANDOU*

Kerllen Miryan Portela de Paiva Norato¹
José Dino Costa Cavalcante²

INTRODUÇÃO

Mesmo havendo na Literatura a possibilidade de complementar, descrever e representar o espaço, a modernidade se encarregou de separar a arte literária da Geografia em “gavetas” distintas, existindo assim uma resistência em encarar a Literatura como saber legítimo do ponto de vista científico.

Porém, no final do século XX e início do XXI, mais precisamente nos anos 1970, os geógrafos passaram a encarar de modo diferente o texto literário devido a um movimento de renovação da Geografia pela Geografia Humanista inglesa, bem como pela Geografia Cultural francesa, que se orientam pela busca do sentido do lugar ou do significado da paisagem. Iniciando pelos romances de cunho regionalista, os estudos geográficos avançaram até a literatura contemporânea e têm em John K. Wright, com sua *geosofia* e Eric Dardel, com sua *geograficidade*, os precursores deste movimento.

Entende-se por *geosofia* a geografia do conhecimento, defendida por Wright em 1946 como “a necessidade de ir além das fronteiras do conhecimento geográfico formal, incorporando o conhecimento

¹ Mestranda do PGLetras – UFMA

² Professor Doutor do DELER - UFMA

geográfico produzido fora da academia.” (MARÂNDOLA JR., OLIVEIRA, 2009, p. 494)

Eric Dardel (2011), por sua vez, em *O homem e a terra: natureza da realidade geográfica* traz de forma significativa a abordagem fenomenológica para o campo da Geografia e conceitua *geograficidade* como a relação visceral entre o Homem e a Terra, sendo a experiência o caminho principal para construir o conhecimento. Por esse viés, interessam ao geógrafo a afetividade e o complexo sistema de significações fruto do conhecimento perceptivo e intuitivo.

Desse modo, vai-se além da descrição da paisagem, buscando o sentido dos lugares, as identidades territoriais e a percepção do espaço por meio de uma relação topofílica ou topofóbica, além de considerar os símbolos e as metáforas que a natureza representa no âmbito da obra literária.

Diante desse diálogo enriquecedor entre essas duas áreas do conhecimento, analisaremos as relações entre literatura, paisagem e memória tendo como objeto de investigação o romance *Por Onde Deus não Andou* (1946), do escritor maranhense Godofredo Viana. Para tal, utilizaremos como escopo autores da Geografia Humanista Cultural, a saber, Yi-Fu Tuan (2012), Yi Fu-Tuan (2013) com os conceitos de topofilia, espaço, lugar, espacialidade e apinhamento, Eric Dardel (2011), com o conceito de paisagem e os diversos tipos de espaço e ainda autores que trabalham com o conceito de memória, a saber, Maurice Halbwachs (2003) que trabalha a relação entre o espaço e a memória coletiva e ainda Pierre Nora (1993) e Jacques Le Goff (2013) com os lugares de memória.

LITERATURA E PAISAGEM

Com o advento da modernidade, houve um processo de especialização do saber, o que fez com que cada área do conhecimento ocupasse uma espécie de “gaveta” e no caso específico da Literatura e da Geografia, a primeira ficasse restrita ao campo da Arte e a segunda, ao da ciência. Porém, com a busca por um saber holístico, por meio de um novo paradigma científico que propõe o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, ocorre uma aproximação necessária entre esses dois saberes, o que possibilita um olhar mais profundo sobre o texto literário por meio da Geografia Humanista Cultural.

No mundo contemporâneo, o espaço tem sido considerado além

de sua dimensão física, gerando uma nova cartografia e fortalecendo o interesse pela discussão espacial. Um dos aspectos dessa nova cartografia é o que permite o diálogo entre a Geografia e a Literatura, na medida em que as noções de território, lugar, paisagem e região têm sido consideradas num sentido conceitual e também metafórico.

Mas quais são os pontos de convergência entre os discursos literário e geográfico? Se em um primeiro momento parecem conceitos inconciliáveis, um olhar mais cauteloso constata que a relação entre ambos é o que torna o discurso literário verossímil. Desse modo, a Literatura tem grande valor para o conhecimento geográfico, pois os romances contêm em sua trama a realidade sobre lugares e regiões ao descreverem a paisagem e abordarem os costumes e processos de ordem física. Ao ler os grandes romancistas de uma cidade é possível extrair descrições ricas e detalhadas da paisagem geográfica, bem como do clima, da cidade, do relevo, das pessoas e do cotidiano das sociedades.

O texto literário traz em seu bojo símbolos e mitos da cultura ocidental, sendo encarado como registro histórico e geográfico, que comunica sobre lugares e pessoas para a posteridade, constituindo assim repositório de memória. Exemplo disto é o romance regionalista, que tem no Brasil nomes como João Guimarães Rosa e seu *Grande Sertão: Veredas* com todo o poder criativo do autor em uma linguagem peculiar. Obras que contêm “uma riqueza de pormenores e sutilezas quanto à fauna, flora e habitantes do Brasil.” (MARÂNDOLA JR., OLIVEIRA, 2009, p. 491)

Ao abordar questões de caráter local e regional há uma vasta contribuição por parte dessa literatura na construção e firmamento de uma identidade, em uma época em que havia uma necessidade do Brasil se afirmar enquanto nação e por meio da imaginação artística, mundos reais e fictícios assumem contornos que aproximam Literatura e Geografia.

[...] a literatura, ao mesmo tempo, é formada e transforma o chão social, cultural, histórico e geográfico sobre o qual nasceu, e que lhe conforma organicidade e sentido. É formada, pois incorpora problemas de seu tempo e de seu espaço; transforma, pois cria e cimenta identidades locais, regionais e nacionais, impondo-se como representação coletiva que funda práticas e vínculos naturais e sociais. (ARAÚJO *apud* MARÂNDOLA JR., OLIVEIRA, 2009, p. 492)

O romance brasileiro tem sido apontado como elemento formador de uma identidade e de um território por meio de estéticas literárias

variadas de autores que estão imersos em uma paisagem tropical, exuberante e árida, com seus rios e planícies, símbolos da identidade nacional.

Segundo Tuan (2013), uma das funções da arte literária é dar visibilidade às experiências íntimas e entre elas estaria a experiência de lugar, sendo espaço e lugar categorias que se fundem e a espacialidade um constructo a partir das realidades geográfica e literária. Porém, tal espacialidade transcende a própria realidade por ser uma ficção, fruto da criação de um autor que constrói o espaço e o lugar onde existirão seus personagens e se desenvolverá seu enredo. Essa ficção é fruto da visão de mundo desse autor, que varia de época para época.

O diálogo entre Geografia e Literatura se dá pela espacialidade presente nas narrativas de forma implícita ou explícita. Durante o regionalismo, havia um imperativo de que os romances tivessem como critérios a veracidade e a verossimilhança para assegurar sua legitimidade. Mas para Fuertes (2007), isso pode se tornar um impedimento ao desenvolvimento da literatura, pois no texto literário a primazia é da imaginação, uma vez que a obra literária é quem traz aquilo que não se pode ver pela ciência. Ainda segundo este autor, o valor da literatura não se dá por aquilo que ela reproduz ou repete e sim pelo que ela acrescenta, por meio de seu processo artístico de criação.

Mesmo nos romances regionalistas é possível analisar o espaço além da espacialidade, por meio da investigação do elo entre sociedade e ambiente, buscando uma relação orgânica e visceral com a terra. Para a GHC, o espaço na narrativa deve ser analisado como um elemento que harmoniza com os demais elementos, sendo uma visão e uma interpretação, por meio da internalização e metaforização dos espaços.

Um dos indícios para tal interpretação encontra-se na própria trajetória do escritor, que busca em sua memória e na sua experiência dados para a construção desse espaço, permeada pela relação que um povo estabelece com o seu lugar.

[...] O espaço não é ‘fora’ da narrativa, portanto, mas de uma força interna, que o configura a partir de dentro. Ou, dito de outra forma: nos romances europeus modernos, o que ocorre depende muito de onde ocorre. Assim, quer saibamos ou não – fazemos tantas coisas, sem saber que as estamos fazendo -, seguindo ‘o que ocorre’ produzimos um mapa mental dos muitos ‘ondes’ dos quais nosso mundo é feito. (MORETTI *apud* MARÂNDOLA JR., OLIVEIRA, 2009, p. 501)

Mais do que um palco para o desenrolar das ações na narrativa, a *geograficidade* contribui de forma significativa para a análise do sentido de uma obra. Pela linguagem ficcional o romance produz diferentes representações do espaço e fala da realidade fundando um mundo novo através da escrita.

Envolvendo o não-dito e o não-visível, esta linguagem está associada tanto à experiência do escritor quanto à memória do leitor. A representação espacial da literatura, portanto, é um processo cultural que envolve vários níveis de interação social, desde a experiência e representação do espaço na ótica do autor até o processo de recepção/leitura, onde outras representações espaciais são produzidas. (BASTOS *apud* MARÂNDOLA JR., OLIVEIRA, 2009, p. 503)

A proposta de aproximação desses dois saberes reside justamente na procura de seus pontos de contato, no qual a ficção do texto literário produz personagens que se encontram em um cenário cotidiano que identifica as múltiplas realidades e ajuda a compreender e construir uma identidade dessa enorme e multifacetada nação brasileira.

ESPAÇO E MEMÓRIA

Maurice Halbwachs, na obra *A Memória Coletiva* (2003), aponta, dentre outras questões, a relação que existe entre memória coletiva e o espaço. Para o autor, a memória coletiva se constitui pela invocação de um fato que tem lugar na vida do grupo do qual se faz parte e no momento em que há a recordação, tal lembrança se dá pelo ponto de vista desse grupo.

No capítulo intitulado “Memória coletiva e o espaço”, Halbwachs (2003) retoma o pensamento de Augusto Comte ao afirmar que os objetos materiais presentes em nossa vida diária oferecem uma imagem de permanência e estabilidade, gerando uma sensação de ordem e tranquilidade. Esse apego aos objetos se dá pelo fato de que nosso ambiente material contém ao mesmo tempo uma marca nossa e dos outros e nossos gostos na escolha e disposição desses objetos se explicam pelos laços que nos ligam a sociedades sensíveis e invisíveis.

Tais objetos circulam dentro de um grupo que os compara e aprecia, refletindo uma maneira de ser comum a muitas pessoas e um pensamento no qual as contribuições do grupo estão presentes. Assim se explica como as imagens do espaço desempenham o papel

de estabilidade e permanência na memória coletiva, sendo todas as ações do grupo espaciais. Os bairros de uma cidade, as casas de uma quadra, as árvores, as colinas e os rochedos estão presos ao solo, por isso, quando ocorrem perturbações que abalam a sociedade, mas não alteram a fisionomia da cidade, seus efeitos se abrandam. A vida do grupo se confunde então com a vida das coisas às quais este está ligado.

Assim, não somente casas e muralhas persistem através dos séculos, mas toda a parte do grupo que está em permanente contato com elas e confunde sua vida com a vida das coisas permanece impassível, porque não se interessa pelo que acontece na realidade fora de seu círculo mais próximo e além de seu horizonte mais imediato. (HALBWACHS, 2003, p. 161)

As representações coletivas mais importantes não podem ser feitas sem as imagens espaciais, principalmente quanto mais distante no passado se retrocede. “Se as lembranças se conservam no pensamento do grupo, é porque ele permanece estabelecido no solo, é porque a imagem do solo perdura materialmente fora dele e ele pode retomá-la a qualquer instante.” (HALBWACHS, 2003, p. 167)

Desse modo, toda memória coletiva se dá em um contexto espacial. O espaço constitui uma realidade durável, diferente de nossas impressões, que mudam o tempo todo. O passado só pode ser retomado a partir do ambiente material que nos circunda no momento em que reconstruímos aquilo que se quer lembrar, seja por meio do pensamento ou da imaginação.

A maioria dos grupos deixa sua marca sobre o solo e encontra suas lembranças coletivas no contexto espacial. É, portanto a imagem do espaço que, em função de sua estabilidade nos dá a ilusão de encontrar o passado no presente e é exatamente assim que a memória se define, pois só o espaço é suficientemente estável para durar sem envelhecer e sem perder nenhuma das suas partes.

Pierre Nora (1993) ao falar dos “lugares de memória”, afirma que estes funcionam como pontos de referência que estruturam a memória da coletividade a que pertencemos. Dentre esses lugares estariam os patrimônios arquitetônicos com seus estilos e as paisagens, constituindo elementos que fundamentam e reforçam os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais, promovendo assim a coesão social pela adesão do grupo e não pela coerção.

A memória emerge de um grupo que ela une, tendo um caráter múltiplo, desacelerado, coletivo e plural, enraizando-se no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto. O que nós chamamos de memória é de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar. (NORA, 1993, p. 15)

Jacques Le Goff (2013), ao abordar a questão da memória também afirma que esta reside nos lugares de memória coletiva, a saber:

Lugares topográficos como os arquivos, as bibliotecas e os museus; lugares monumentais como os cemitérios ou as arquiteturas; lugares simbólicos como as comemorações, as peregrinações, os aniversários ou os emblemas; lugares funcionais como os manuais, as autobiografias ou as associações [...] (LE GOFF, 2013, p. 433)

É ponto pacífico entre os estudiosos da memória que esta se apoia no espaço, pois toda lembrança reside sobre um solo ou um objeto, elementos de caráter concreto, que no texto literário se fundem à paisagem, cuja busca pelo significado na obra enriquece o procedimento de análise.

OS FIOS QUE ENTRELAÇAM ESPAÇO E MEMÓRIA EM *POR ONDE DEUS NÃO ANDOU*

O romance *Por Onde Deus Não Andou*, do escritor maranhense Godofredo Viana, foi publicado em 1946, dois anos após sua morte e constitui uma obra importante no cenário da Literatura maranhense, sendo escolhida como objeto de análise por ser um texto que contribui para a preservação da memória cultural do Estado. Apesar de conter diversas temáticas que possibilitam diferentes investigações, esse romance é uma obra pouquíssimo explorada, cujo estudo contribuirá para preencher uma lacuna importante no campo dos estudos literários e ainda trazer luz sobre um autor, que apesar de ter sido governador do Maranhão e membro fundador da Academia Maranhense de Letras, caiu no esquecimento, dentre outras razões, por não fazer parte do grupo de autores canônicos da Literatura Brasileira.

A obra contém em seu bojo questões relevantes sobre a memória

maranhense como a questão do coco babaçu e a tradição agrária, o registro de lendas e elementos do folclore, costumes e tradições, aspectos políticos, a linguagem e ainda a questão do espaço ligado à memória que remetem ao Maranhão do início do século XX, particularmente a Região dos Cocais.

A presente análise tem como enfoque as relações entre espaço e memória no romance, especificamente no que tange às questões ligadas ao rio Itapecuru e ainda à paisagem das matas que compõem o cenário rural da cidade de Codó, onde se passa a maior parte da história.

A obra em questão tem como protagonista o engenheiro Alberto, que nasceu em Codó, mas passou a maior parte de sua vida no Rio de Janeiro e volta a sua terra natal a mando da empresa da qual é sócio, com o intuito de explorar a questão do coco babaçu. Seu objetivo é viabilizar a construção de uma máquina que pudesse quebrar o coco de forma mecânica e assim, pela automatização do processo, levar desenvolvimento e progresso à região.

Mas esse projeto se revela impossível ao longo da narrativa, pois somente o golpe certo do machado, no trabalho manual e moroso é capaz de quebrar o coco sem danificar a amêndoa.

O conflito da narrativa se dá quando Alberto conhece Inácia, uma mulata belíssima que vive com seu companheiro Amândio na fazenda do engenheiro. Os dois se apaixonam e protagonizam um romance proibido, sob uma tensão constante, pois Amândio era exímio atirador e por isso temido pelos homens da região.

No início da obra, o Barão de Grajaú (barco a vapor) parte da baía de São Marcos em São Luís e segue pelo leito do rio Itapecuru até Codó para levar Alberto em uma viagem de sete dias. São os anos de 190..., início do século XX. Durante a viagem, Alberto Soares encontra o Coronel Antônio de Brito, muito amigo do pai do engenheiro e em sua conversa, ao esclarecer o propósito de seu retorno a Codó, Alberto expressa memórias de sua infância, suscitadas pelo fluxo das águas do Itapecuru.

Eu lhe explico, coronel. Desde a minha meninice, no Rio, ouvia minha mãe falar no Itapecuru. [...] Era às suas margens que ela havia nascido. Que fora feliz, sofrera, casara, dera à luz a mim e a minha irmã. [...] Não me lembro de meu pai. Mas, no fundo do meu subconsciente, eu via às vezes em sonho uma fita d'água espalhando-se numa planície verdejante, cá a seu modo. Uma paisagem de cartão-postal, mas evidentemente vívida. Porque abundavam pormenores. Uma árvore flexível

vergada sobre o fio da corrente, arrepiando-se suavemente. Um pássaro amarelado, aos guinchos, levantando o voo. Um leque de palmeira balouçando ao vento. Tudo em caricatura, tudo esfumado, mas tudo verdadeiro em sua essência. [...] É preciso que eu reveja, não pela estrada de ferro, mas pelo rio, isso que uma reminiscência vaga de infância me desperta. (VIANA, 2008, p. 31)

Ao navegar pelo rio, a personagem ativa uma memória individual, na qual sua mãe relatava que grande parte da vida dela tinha acontecido às margens daquele rio. Alberto não tinha uma lembrança clara do seu pai, mas quando se lembrava de sua infância, o rio era o lugar dessas memórias.

Segundo Halbwachs (2003), a memória individual é um ponto de vista sobre uma memória coletiva e está sempre ligada ao grupo do qual se faz parte. Ao falar das lembranças mais remotas da infância, o autor afirma que nunca estamos sozinhos e normalmente essas lembranças situam-se no quadro de referências da família. Fato que se mostra no entrelaçamento entre as lembranças de Alberto e os relatos de sua mãe.

Sendo o rio Itapecuru o lugar dessas memórias, tem-se uma ligação entre a memória e o espaço e de acordo com Halbwachs (2003), a memória se apoia em um espaço, que por sua permanência e estabilidade se contrapõe à fugacidade da lembrança, materializando e imortalizando essa memória.

Em outra passagem, há uma descrição da paisagem que acompanha o curso do rio, com o registro da fauna e da flora das margens do Itapecuru.

O Barão subia, arquejante, o Rio Itapecuru. Navegava agora o gaiola em água doce. O rio, sumido ao fundo, corria encurralado dentro dos barrancos altos, marginados de pindoba e de paus de jangada. As cigarras, ao arruído estrepitoso daquele pequenino monstro, que roncava como um besouro gigante, levantavam o voo, assustadas. As almas-de-gato batiam as asas, voando baixo e soltando gritos agudos de pavor. De onde em onde, o vaporzinho desgovernava e metia a proa pela terra a dentro. Acorriam os vareiros, empurrando-o para o meio da correnteza. Antes disso, porém, os galhos de mato o invadiam, açoitando o rosto dos passageiros, que se acocoravam medrosos. Quebravam-se por fim, estalando com fragor, os ramos duros das igaranas. [...] O fio d'água, mais largo, deixava passar incólume o Barão.

Eric Dardel (2011) afirma que a paisagem é a geografia que compreende aquilo que está ao redor do homem no ambiente terrestre. Tal paisagem precisa ser vista como algo além de uma mera disposição de detalhes, sendo esta “um conjunto, uma convergência, um momento vivido, uma ligação interna, uma ‘impressão’ que une todos os elementos.” (DARDEL, 2011, p. 30)

Diante disso, a paisagem se unifica por uma afetividade dominante, colocando em questão a *geograficidade* original do homem, que por meio de uma relação visceral com a Terra trata-se de uma ligação existencial. Por meio dessa paisagem é possível ver de que forma o homem se ordena como ser individual e coletivo.

Desse modo, a paisagem não é um mero objeto de contemplação, mas o meio pelo qual o homem se insere no mundo, onde seu ser se manifesta na luta pela vida e em sua relação com os outros, base de seu ser social. Esta pressupõe sempre a existência humana, mesmo em sua ausência, e por meio de seu movimento, nos tornamos conscientes da temporalidade, ligada a uma história e a um acontecimento.

Ao descrever o Itapecuru, o narrador tem sua voz permeada pela voz do autor, que se apoia na memória coletiva e também em suas reminiscências. Por ser codoense, Godofredo Viana representa na obra um espaço que se liga ao mesmo tempo à sua memória e à memória da personagem e, portanto, esta não pode ser vista puramente pelo viés descritivo, como mero pano de fundo, mas como elemento que contribui para a análise de como espaço e memória se fundem.

Apesar de ter vivido pouco tempo em Codó, pois exerceu carreira política e jurídica em São Luís e no Rio de Janeiro, onde faleceu, Godofredo Viana revela um profundo conhecimento da região que é cenáculo da narrativa, a saber, a Região dos Cocais, percurso do rio Itapecuru.

O narrador descreve os efeitos que a paisagem passa a causar em Alberto, produzindo nele um encantamento suave, embora ele não tenha tido contato com aquela região desde que fora morar no Rio de Janeiro.

Todos esses aspectos de uma paisagem que ele não conhecia, porque dela se afastara havia muito, encantavam suavemente Alberto.

Sorvia, de narinas abertas, esse cheiro impreciso de água doce

do rio, da terra fresca das margens, das folhas de mato. Sentia-se mais vigoroso, mais ágil, física, intelectual e moralmente. Do fundo do seu ser, cheio da fuligem dos negócios absorventes da Metrópole, do seu sensualismo elegante e frívolo, surgia qualquer coisa de primitivo, eu recendia docemente. Surpreendia-se a pensar que era um selvagem, um índio guajajara, que a civilização havia arrancado no berço à tribo e à taba e que, anos revolvidos, reintegrado na floresta, retornava a seu malgrado, os hábitos ancestrais de amor à liberdade, ao ar livre, às aventuras emocionantes, de que a Natureza é amplo teatro. (VIANA, 2008, p. 37)

Para Yi-Fu Tuan (2013), o “espaço” tem um significado que se liga diretamente à experiência. Este é caracterizado pela sensação de amplidão, de infinito e pela ausência de limitações e se opõe ao conceito de “lugar”, que está ligado ao valor que atribuímos a ele, onde são satisfeitas as necessidades biológicas do ser humano, significando permanência, pausa, segurança e estabilidade. Porém, classificar um ambiente como espaço ou lugar depende do ponto de vista que se adota. Mundo de experiências humanas que se encontram registradas em obras literárias.

A experiência, segundo Tuan (2013) é o meio pelo qual o ser humano conhece e constrói a realidade, seja por meio dos cinco sentidos ou ainda por meio da simbolização. Tal experiência está voltada para o mundo exterior e implica aprender por meio da própria vivência, aventurando-se no desconhecido.

Para Alberto, a Região dos Cocais, as margens do rio e Codó, sua cidade destino, configuram-se inicialmente como um espaço, que representava a liberdade, a vida ao ar livre e a aventura, um ambiente que estava ali para ser conhecido e experienciado, em contraposição ao Rio de Janeiro que era lugar, por ser o ambiente onde ele fixou seu habitar.

[...] Entretanto, quão bem diferente tinha sido, até então, a sua vida! Educado na Corte, como sua mãe chamava a Capital da República, a frequência à Rua do Ouvidor era para ele condição essencial para o bom funcionamento do seu fígado, para a boa circulação do seu sangue, para a integração de sua essência como ser social. (VIANA, 2008, p.37)

Outro elemento presente no trecho é o conceito de “espaciosidade”, que segundo Tuan (2013) está associada à sensação de estar livre, de

modo a transcender a condição presente e, pelo movimento, experimentar o espaço em uma relação mais íntima com a vastidão da natureza. Tal sensação é vivida por Alberto durante aquela viagem, ao ver na natureza um convite à aventura, a ponto de se imaginar como um selvagem que fora arrancado da floresta e viveu na Metrópole e que agora, de volta a esse espaço podia experimentar seu lado mais primitivo.

Ao conceito de “espaciosidade” se opõe o de “apinhamento”, que seria de acordo com Tuan (2013) a restrição da liberdade e a privação do espaço. Na narrativa em questão, o apinhamento se dá dentro da embarcação, ambiente tomado pelo grande número de passageiros que desde cedo procuravam um lugar para armar suas redes, sensação agravada pela maresia, que causa náuseas e vômitos nos passageiros. “Trambolhões e sacudidelas no Boqueirão. Água a entrar por toda parte. Estômagos que vomitam os restos do jantar. Outros que engulham em seco. Suores frios. Ânias.[...]” (VIANA, 2008, p. 24)

À medida que a viagem prosseguia, Alberto ia sendo tomado por um sentimento do qual se dava conta enquanto seu olhar percorria as margens do rio.

Entretanto, navegava por um rio obscuro, num vapor iluminado à querosene, dentro de uma natureza áspera e caótica, descontrolada como uma civilização embrionária, que não conhecesse a ordem rudimentar dos povos civilizados. Que estranho fenômeno era esse que dentro dele se processava? Ele, engenheiro e homem de negócios, educado num meio avesso ao sentimentalismo, enternecia-se inexplicavelmente diante de um espetáculo de que não era ator nem comparsa. E seus olhos vagavam, distraídos, olhando as margens altas do rio. (VIANA, 2008, p. 38)

Esse sentimento pode ser interpretado como um apego àquele lugar, que fora palco de sua infância e para o qual retornava anos depois, apego que é suscitado pela sua vivência naquele momento com a paisagem que o cercava.

A relação de “topofilia” se dá pela inclusão de “todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material.” (TUAN, 2012, p. 135-136) e na vida da personagem, essa relação se concretiza nesse lugar que é o *locus* de suas reminiscências.

Alberto é tomado de surpresa por aquela sensação diante de um aspecto da realidade até então desconhecido, realidade oposta ao que viveu anteriormente em sua objetividade de engenheiro no Rio.

Tuan (2012) afirma ainda que quando o homem tem contato com lugares que têm certo nível de desenvolvimento e complexidade, a simplicidade da natureza passa a ser observada e apreciada. Tal sentimento adquire uma essência romântica, sendo a paisagem vista como a natureza selvagem e primitiva, em contraposição à MetrÓpole, no caso o Rio de Janeiro, que é o lugar do desenvolvimento e da civilização. Desse modo, o campo exerce fascínio sobre a personagem, intensificado pelo fato desse espaço ser sua terra natal.

Finda a viagem, Alberto vai para a fazenda São José, da qual era proprietário e em seu trajeto a paisagem da mata dos Cocais vai se descortinando.

Atravessaram, a princípio, fundos de quintais, cobertos de pinhões e de mata-pasto, com os compridos pendões de flores amarelas, duras como se fossem de papelão. Malvas brancas em touceiras. Pés de melão-de-são-caetano, de frutos rubros-alaranjados, ásperos, cheios de arestas moles, subindo pelos galhos de arbustos viçosos. Rolinhas ‘fogo-pagô’ e ‘sangue-de-boi’, levantando o voo, assustadas com o tropel dos cavalos. (VIANA, 2008, p. 73)

A exuberância e colorido da vegetação são registrados por todo o romance, além das espécies que compõem a flora e a fauna da região. Segundo Dardel (2011), o espaço geográfico é constituído de espaços diferenciados, o relevo, o céu, a flora e a mão do homem, que fazem de cada espaço geográfico algo único, com um colorido particular, espaço que ganha em intensidade expressiva pela linguagem do romancista.

Em outra passagem, quando Alberto pede a Amândio, o companheiro de Inácia, que o leve para conhecer o trabalho dos quebradores de coco, o engenheiro se surpreende ao surgir diante de seus olhos uma mata repleta de diversos tipos de árvores e indaga ao seu companheiro de trajeto se a mata era grande daquele jeito.

Ao contrário do que Alberto imaginou, transpostos alguns fundos de quintais das senzalas, a mata começava bruscamente. Eram bacurizeiros gigantes, cujas copas só se esgalhavam longos metros acima. Paus-ferros colossais, pequizeiros, maçarandubas altas e copadas, cedros, esbranquiçados, abrindo em cima penachos de folhas verdes. E entrelaçados, emaranhando-se como cobras, ora pendendo desamparados até o chão, ora esticados como arame de equilibrista, de um galho a outro galho – cipós de todos

os feitos: uns lisos, polidos, como tubos de borracha de irrigador; outros achatados e anelados, como têniãs imensas. [...]

- A mata é tão grande assim?

- Nhor não, seu douto. Isto num atura nem meia hora de travessia a pé. Vossuria vai vê que adispois tudo é capueira, mato baixo. As roça cabaram cãs mata. É pena... (VIANA, 2008, p. 87)

A natureza é descrita de forma poética, usando como recurso estilístico a comparação que produz imagens vívidas na mente do leitor. Para Dardel (2011) a linguagem geográfica veicula as surpresas que se ligam às regiões, sendo o espaço o palco onde se desenvolve a existência humana, nos percursos que a existência procura seguir. “A ‘situação’ de um homem supõe um ‘espaço’ onde ele se ‘move’; um conjunto de relações e de troca; direções e distâncias que fixam de algum modo a sua existência.” (DARDEL, 2011, p. 14)

Ao final do trecho, revela-se a ação do homem sobre este espaço, que em virtude da necessidade de plantar algodão, milho, feijão para dali tirar seu sustento, faz com que as queimadas para o plantio de roças modifiquem a paisagem, reduzindo consideravelmente o espaço da mata. Dardel (2011) classifica o ambiente rural como espaço construído, fruto da ação humana que o modifica, moldando-o conforme suas necessidades.

Mas ao mesmo tempo em que o homem modifica o espaço, é modificado por ele e com o passar dos dias o engenheiro vai moldando seus hábitos ao ritmo lento da vida no campo. “Alberto, que se acostumara a acordar com o sol, agarrava a carabina e se embrenhava na mata, gozando a fresca da manhã. Prolongava às vezes o seu passeio até as roças.” (VIANA, 2008, p. 98)

Segundo Dardel (2011) o homem é agenciado pelo ambiente geográfico sofrendo influência do clima, do relevo e do meio vegetal. A natureza lança o homem sobre si mesmo, dando forma a seus hábitos e ideias, sendo o espaço geográfico uma situação que afeta o homem de modo concreto.

Alberto, um homem urbano, educado na Corte e que tinha o hábito de frequentar os cafés da Metrópole para fechar grandes negócios, diante de uma natureza exuberante torna-se um explorador da mata, adepto da caça e faz disso sua rotina diária.

A cor local da paisagem é avivada pela descrição poética da passagem do tempo desde o amanhecer até o ocaso, que anuncia a

chegada da noite.

No sertão, as horas mais atraentes do dia são as primeiras. Depois que elas passam, vem a soalheira infernal, causticante, agindo sobre a pele como um *Rigollot* feroz. As tardes, sempre doces, de longos e suaves crepúsculos, porém, melancólicas. Nada mais triste no interior do que o entardecer. É quando o homem sente, sobretudo o civilizado, o isolamento que o asfixia. E porque a tarde morre, devagar, pensando, quase que a gente vai morrendo com ela.

O amanhecer é a ressurreição, é a aleluia das cores, dos sons, do movimento. É a mata que se ilumina, com o incêndio rubro da madrugada. São os galos soprando o clarim da vida, que emerge vitoriosa das sombras pesadas. É a desforra da luz, protetora dos pobres matutos. A noite é a síncope. A ‘menhã’, como eles dizem, o pendão glorioso que soerguem para a labuta contra a Natureza áspera e rude, que os esmaga. (VIANA, 2008, p.255-256)

O espaço geográfico também é atmosfera, que apesar de invisível está sempre presente. Para Dardel (2011) o espaço aéreo é ao mesmo tempo permanente e cambiante e sua metamorfose se traduz nas luzes do amanhecer e na escuridão da noite.

Quando amanhece, o dia traz consigo um apelo para que a vida se realize, enquanto a noite mergulha o mundo em volume e silêncio, sendo devaneio e sombra, espaço para que surjam os medos ligados às lendas e folclores do que assombra na escuridão, encerrando o espaço aéreo naquilo que é mágico.

Mas basta que o sol se eleve para que todo esse mistério se dissipe, pois o amanhecer renova a esperança e a alegria da vida, com suas cores intensas. “O sol, com seu calor, seu apelo à vida, ‘nos libera da imensidão angustiante do espaço; ele o restringe, o condensa, nos torna acessível’ e nos abre a doçura de viver.” (DARDEL, 2011, p. 25)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo contemporâneo nos vemos diante de dois paradigmas distintos: de um lado o saber especializado, onde cada área se fecha em torno de si mesma e não ultrapassa a linha que a separa dos outros campos do conhecimento e do outro lado o diálogo entre diferentes áreas, que rompe as linhas de separação e possibilita o retorno a um saber mais completo por meio de um olhar mais amplo. Neste último, encontra-

se o diálogo que aproxima Literatura e Geografia, que possibilita uma análise mais rica e profunda do texto literário, no qual o espaço deixa de ser visto como mero pano de fundo para o desenvolvimento da ação e passa a ser estudado em seus significados conceituais e metafóricos.

É possível estudar o espaço no texto literário pelo viés da Geografia Humanista e Cultural não apenas nos romances regionalistas, mas em outros tipos de texto.

Além do espaço se fazer presente em toda obra literária, seja no âmbito concreto ou no âmbito simbólico, este espaço tem ainda uma relação intensa com a memória, pois é o solo no qual ela se apoia e o autor, ao produzir a ficção, busca em sua memória dados para alinhar a narrativa, memória essa que é permeada por uma memória coletiva e é pronunciada pela voz do narrador e dos personagens.

Diante do que foi analisado, pode-se afirmar que há uma relação significativa entre espaço e memória no romance *Por Onde Deus Não Andou*, do escritor maranhense Godofredo Viana em elementos como o rio Itapecuru, palco das reminiscências da infância do engenheiro Alberto e a mata dos Cocais, que vai produzindo na personagem uma relação de afetividade e apego ao seu lugar de origem, ao ponto de modificar seus hábitos.

REFERÊNCIAS

DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FUENTES, Carlos. **Geografia do romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

MARÂNDOLA JR., Eduardo. OLIVEIRA, Livia de. **Geograficidade e espacialidade na Literatura**. In: Geografia. Rio Claro, v.34, n. 3, p. 487-508, set./dez. 2009.

NORA, Pierre. **Memória e história: a problemática dos lugares**. Revista do programa de estudos Pós-graduados em história do Depto de História PUC/SP. nº 10 dez/1993.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: Editora da

Unicamp, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. Londrina: Eduel, 2012.

_____. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2013.

VIANA, Godofredo. **Por Onde Deus Não Andou**. São Luís: AML/EDUEMA, 2008.

LES GESTES EMPLOYÉS COMME OUTILS DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE DANS UNE CLASSE D'ACCUEIL DES ENFANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FRANCE

*Conceição de Maria Barbosa de Araújo¹
Hélène Croc -Spinelli²*

INTRODUCTION

Cet article est consacré à une analyse des gestes utilisés par une professeur d'une classe d'accueil (CLA) du dispositif de scolarisation pour les enfants nouvellement arrivés en France, plus exactement à Lyon, au Collège les Iris, entre octobre 2011 et février 2012, lorsqu'elle travaille un texte. Il rend particulièrement compte d'un cours où l'enseignante travaille la production orale à l'aide du texte : *“La cranberry un cadeau de la nature”*. Des questions de trois ordres y sont soulevées:

- les gestes utilisés par le professeur spécialisé dans l'enseignement du FLE/FLS facilitent la compréhension de son discours oral chez des ENAF ; les gestes utilisés par le professeur spécialisé dans l'enseignement du FLE/FLS facilite l'intégration des ENAF dans

¹ Master: Éducation, culture et langage. Université Lyon

² Hélène Croc -Spinelli - Maître de Conférences. Cet article s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de master en sciences de l'éducation mené, sous la direction de Hélène Croc -Spinelli et Emilie Burckhardt, au sein du Collège Les Iris, au cours du master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Lyon

leur groupe classe ;

- mais aussi la relation affective entre professeur et élève.

Seront d'abord décrits le contexte de recherche et son ancrage théorique et méthodologique. La dernière partie de cet article est divisée en deux sous parties. L'analyse et l'interprétation des données et la proposition de quelques pistes de réflexion en faisant le lien avec la partie théorique. En somme nous verrons qu'il existe un rapport entre les gestes utilisés par l'enseignante spécialisée dans l'interaction avec les ENAF et la compréhension de son discours oral. En effet, ses gestes sont le résultat des démarches pédagogiques, c'est-à-dire inscrits dans une pédagogie différenciée où l'hétérogénéité culturelle et linguistique de ce public est prise en compte.

Contexte de la recherche action au Collège les Iris

Pour mieux comprendre ce qui se joue dans la classe d'accueil du Collège Les Iris lors de la lecture du texte, nous présentons le contexte de recherche. Le Collège les Iris est lié à l'Académie du Rhône et revendique un projet d'accueil avec une pédagogie appropriée à la scolarisation et à l'intégration des élèves étrangers. Pendant notre enquête, lors de notre Master 1 en Sciences de l'Education et de la Formation au cours de l'année 2011/2012, nous avons eu l'opportunité d'observer et de participer aux activités que se déroulaient dans cette classe. Plus largement, cette enquête nous a permis d'appréhender la didactique du français, non comme langue étrangère, mais plutôt comme langue seconde. Au cours de notre observation, nous avons pu constater le dynamisme, la motivation et l'incessant travail de la professeure spécialisée auprès des ENAF. Les cours se déroulent autour d'une pédagogie différenciée et avec des objectifs spécifiques. Au début de chaque cours le rituel se répétait. La professeure faisait l'appel et demandait qui restait et qui partait après la première heure³. La classe était hétérogène et se composait de 18 élèves âgés de 11 à 16 ans, de nationalités différentes et de niveaux de scolarisation variés. Lors de notre premier jour d'observation nous avons pu vérifier la différence entre la pédagogie utilisée dans les cours de français langue étrangère (FLE) et celle utilisée dans le français langue de scolarisation et langue seconde (FLS). Les ENAF sont confrontés à l'apprentissage d'une langue dans

³ Français Langue de Scolarisation

la langue et leurs besoins linguistiques sont différents des besoins d'un élève qui apprend le français depuis l'étranger. Le français est à la fois la langue de communication et d'intégration dans la société, mais aussi la langue qui permettra l'acquisition des savoirs scolaires. Les étudiants qui apprennent le français depuis l'étranger sont dans l'acquisition d'une nouvelle langue. Ils apprennent cette langue dans un pays où la langue française n'a pas de statut spécifique dans l'environnement politique et social; exemple: apprendre la langue française au Brésil, au Japon ou en Espagne. C'est donc dans ce contexte, que la pédagogie utilisée auprès des ENAF devient l'outil fondamental de leur réussite ou de leur échec.

Un des objectifs du dispositif ENAF est l'intégration le plus tôt possible des enfants dans les classes ordinaires. Dans ce sens, ils sont inscrits en fonction de leur classe d'âge. Les instructions officielles sur la scolarisation des ENAF prévoient, que lors de la rentrée d'un enfant nouvellement arrivé au sein d'un établissement scolaire ils doivent passer par une évaluation de positionnement diagnostique. Ce test est réalisé par le centre d'information et d'orientation (CIO) qui transmet ensuite le dossier au CASNAV. Ce dernier organisme procédera ensuite à l'affectation des élèves. C'est en général le professeur de la classe d'accueil qui reçoit les évaluations diagnostiques. Cependant, au Collège les Iris, d'après l'entretien auprès du professeur spécialisé, le collège ne compte pas avec une équipe pédagogique prête à réaliser un projet spécifique. «...En début d'année les élèves arrivent au collège, ils sont estampillés ENAF et moi, je débarque, j'ai plein d'élèves et je ne sais pas leurs niveaux» (Enseignant de la classe d'accueil du Collège Les Iris). C'est lui qui réalise les évaluations et qui ensuite crée leur profil. Ce travail est fait pendant les quinze premiers jours de l'année scolaire et pendant ce temps, les ENAF suivent des cours en classe ordinaire. Toutefois, il fait des évaluations pendant ses heures de cours quand l'élève arrive en cours d'année scolaire.

Tout d'abord, afin de mieux connaître les enfants étudiés nous avons voulu connaître leurs noms et prénoms. Toutefois, nous savons que pour notre recherche nos sujets doivent rester anonymes. Cependant, cette demande a été un artifice pour jouer sur l'estime de soi de ce public si fragile. Le fait d'écrire sur les questionnaires leurs noms et prénoms dans notre enquête de terrain, leur a donné un sentiment d'importance. De plus, après avoir vécu de précieux moments ensemble, nous avons pensé que leur identification dans une recherche pourrait peut-être les aider à prendre conscience d'eux-mêmes et de leurs difficultés au sein

de l'apprentissage d'une langue seconde. Cependant pour des raisons déontologiques, nous anonymiserons naturellement les questionnaires à la base de notre recueil de données.

Ensuite nous avons voulu repérer l'âge du public ciblé. Cette donnée est très importante au sein de notre recherche car est considéré comme ENAF tout enfant arrivé sur le territoire français qu'il soit scolarisé au pas. Comme le cadre de notre recherche se situe au sein d'un collège, les quinze sujets de notre étude ont entre onze et seize ans. La classe d'âge au sein du collège nous semblait aussi être une donnée essentielle. Comme nous l'avons déjà cité précédemment dans présentation de la classe d'accueil du collège, lorsqu'un nouvel arrivant s'insère dans le système scolaire, après avoir passé une évaluation qui dessinera son profil, l'enfant est inscrit dans une classe qui correspond à peu près à son âge. L'objectif est de les intégrer le plus rapidement possible dans les classes ordinaires.

Enfin, la nationalité termine la caractérisation des ENAF étudiés. Ils viennent de plusieurs pays tels que la Roumanie, la Tchétchénie, le Portugal, la Géorgie, l'Italie, le Sénégal, le Kosovo, l'Algérie et la République Démocratique du Congo. Nous supposons donc que la classe d'accueil ENAF apparaît comme hétérogène au niveau des pays d'origine des ENAF. Afin de mieux catégoriser le public ciblé nous leurs présentons dans le tableau ci-dessous. Cependant, comme nous avons déjà expliqué, nous avons anonymisé leur nom et prénom en remplaçant cette caractéristique par le genre, comme vous pouvez l'observer dans le tableau I.

Sujet	Sexe	Âge	Pays d'origine	Classe
ENAF 1	Masculin	13 ans	Roumanie	5ème
ENAF 2	Masculin	16 ans	Roumanie	3ème
ENAF3	Masculin	11 ans	Roumanie	6ème
ENAF 4	Masculin	12 ans	Sénégal	6ème
ENAF 5	Masculin	16 ans	Tchéchénie	3ème
ENAF 6	Masculin	14 ans	Portugal	4ème
ENAF 7	Masculin	14 ans	Algérie	4ème

ENAF 8	Masculin	15 ans	Algérie	3ème
ENAF 9	Masculin	16 ans	Congo	3ème
ENAF 10	Féminin	14 ans	Portugal	4ème
ENAF 11	Féminin	15 ans	Géorgie	3ème
ENAF 12	Féminin	15 ans	Kosovo	3ème
ENAF 13	Féminin	12 ans	Italie	6ème
ENAF 14	Féminin	16 ans	Kosovo	3ème
ENAF 15	Féminin	12 ans	Italie	6ème

Tableau 1 - Tableau de catégorisation des ENAF du Collège les Iris

Les quatre concepts fondamentaux qui ont orienté la recherche sont les concepts de langue et langage, de français langue seconde et/ou langue de scolarisation, de geste dans le contexte scolaire et de pédagogie différenciée. Chacun de ces trois concepts se révèle riche et complexe. Nous nous appuyons donc sur les travaux de J.-P. Cuq à propos du concept de français langue seconde et/ou langue de scolarisation, de Calbris & Porcher, Bucheton et Jorro ainsi que les travaux de Mac Neill sur la définition et typologie des gestes. Et également sur les travaux de J.M Gillig et Perrenoud à propos de la pédagogie différenciée.

Dans son Cours de linguistique générale, Saussure affirme que c'est la langue qui fait l'unité du langage. En ce qui concerne la langue, il la définit comme un phénomène social.

Quand au langage, Saussure le définit comme la faculté naturelle, inhérente et universelle qu'a l'être humain de construire des langues, c'est-à-dire des codes pour communiquer.

C'est à la fin du 19^{ème} siècle que le Français Langue Etrangère et Langue Seconde ont connu les premiers développements didactiques spécifiques, tout comme les autres grandes langues internationales, en raison de l'internationalisation croissante des échanges et des expansions coloniales et migratoires. Cela correspond pour la France aux premières expériences d'enseignement aux "indigènes" des colonies, qui ouvrent l'ère des politiques linguistiques et éducatives. (Cortier, 2007)

En ce qui concerne les définitions et les caractéristiques entre le Français Langue Etrangère et Langue Seconde, il paraît évident que le Français Langue Etrangère est celui qu'on enseigne dans un pays étranger.

Le Français Langue Seconde serait un intermédiaire entre le

Français Langue Maternelle et le Français Langue Etrangère. En effet, ce concept est encore issu de circonstances historiques de l'indépendance des colonies francophones où le français devait rester la langue des intellectuels et des élites, malgré la concurrence des langues nationales et des autres langues internationales, et continuer ainsi à exercer une certaine influence dans ces pays. (Defays et Deltour, 2003).

Selon Cuq (1991) il existe plusieurs définitions du Français Langue Seconde; elles ont pour point commun de retenir qu'il s'agit de la langue de la scolarité. À ce propos Verdelhan-Bourgade (2002) a référé que l'éducation nationale définit le français langue seconde comme la langue qui, en France, permet à l'élève non francophone d'accéder à une qualification, le sigle FLS peut dans ce cas se traduire par "Français Langue de Scolarisation" ou FLSco⁴.

La Didactique des Langues appartient *a priori* au champ des Sciences du Langage et se propose d'étudier les langues, leur apprentissage et leur enseignement. (Cuq, 2002). Plus spécifiquement la Didactique du Français est partagée en deux grands domaines. Le premier intègre toutes les méthodes et techniques dans l'enseignement-apprentissage du français en tant que Langue Maternelle (FLM). Le deuxième concerne l'enseignement-apprentissage du français en tant que Langue Étrangère (FLE) fractionné en Français Langue Seconde (FLS) et Français Langue de Scolarisation (FLSco) dénomination née pendant les années quarante-dix avec les travaux de Jean Pierre Cuq (Michel Dabène, 2008, cité dans Chis, David & Reuter, 2008). La distinction entre ces didactiques s'appuie sur le statut que la langue représente à celui qui l'apprend. Le FLM est la langue des francophones et s'acquiert en interaction avec la famille, avec la maîtresse à l'école, avec les amis etc. Le FLE comme nous avons évoqué précédemment est la langue enseignée à des apprenants étrangers qui vivent dans des pays non-francophones et qui souhaitent apprendre le français dans un cours des langues ou dans le milieu scolaire. Pour le FLS/FLSco celui-ci est la langue enseignée à des apprenants dont le français sera la deuxième langue, mais aussi la langue de scolarisation.

Pour les élèves nouvellement arrivés en France la langue française a le statut de langue seconde, mais aussi de langue de socialisation, d'intégration, enfin langue de scolarisation, ce qui requiert l'utilisation d'une didactique qui prenne en compte la diversité linguistique de ce public.

⁴ Académie de Créteil, CASNAV adresse URL, <http://casnav.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article329> [En ligne] consulté le 21 juillet 2013.

En 2002 le Bulletin Officiel concernant l'accueil et la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France a officialisé de manière définitive l'utilisation de la didactique du FLS/FLSco.

La didactique du Français Langue de Scolarisation a comme objectif la maîtrise des différents usages que les autres disciplines scolaires font de la langue. Ces usages se manifestent par des discours, des éléments linguistiques (lexique, structures syntaxiques) et des savoir-faire disciplinaires spécifiques ou communs à plusieurs discipline⁵. Différente de la didactique du FLE que s'articule autour de quatre compétences: compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite, la didactique du FLSco «met l'accent sur la compréhension orale, puisque les élèves sont la majorité du temps en situation de communication orale avec l'enseignant et les autres élèves.»⁶

En effet, les situations de communications les plus essentielles pour les ENAF sont les situations scolaires. Dans ces conditions ils ont besoin d'effectuer des activités pour développer leur capacité de compréhension du discours natif et en conséquence du discours spécifique des matières de classes ordinaires.

Il nous semble que l'enseignant doit utiliser différentes façons d'enseigner, mais la question cruciale est d'adapter les contenus, les outils et les méthodes d'enseignement utilisés en fonction de la diversité des besoins de ces élèves.

D'après Tellier (2010) le geste peut prendre différents sens, plus ou moins restreints en fonction des éléments non verbaux étudiés. En effet, il existe plusieurs typologies différentes du geste, mais selon cette auteure la plus utilisée actuellement dans la recherche est celle de (Cosnier 1982 & Mc Neil, 1992) («Cosnier (1982) et Mc Neil (1992)» mais je ne les vois pas dans la bibliographie) qui s'intéressent principalement aux gestes coverbaux qui accompagnent le verbal et en distinguent en quatre types. Iconiques, métaphoriques, déictiques (abstraites et concrètes) et en dernier lieu les gestes de battements.

⁵ Marylene, Rémer.» Français de Scolarisation, Centre Académique Michel Delay» [En ligne] n°7 sept 2011) p. 3. Page consulté le 25 juillet 2013.

⁶ Enfant nouvellement arrivé en France

Types de gestes	Fonctions
Iconiques	Illustrent le référent
Métaphoriques	Représentent des concepts abstraits et des métaphores
Déictiques abstraits et concrets	Pointent les éléments importants
Battements	Rythment le discours et en accentuent les éléments importants

Tableau 2 - catégorisation des gestes d'après MacNeill

Or, le geste peut prendre un sens dans le contexte scolaire. Les travaux d'Anne Jorro (2002, 2004, 2005) et Bucheton (2005) à propos de l'agir enseignant en situation d'enseignement-apprentissage ont démontré la dimension interprétative et symbolique des gestes utilisés par l'enseignant dans la classe. Ces deux auteurs l'ont dénommé « gestes professionnels ». Il semble que ces gestes soient liés à la posture de l'enseignant, à sa façon de les ajuster et de les adapter en fonction de la situation. En effet, les gestes seraient parties intégrantes de la posture que l'enseignant s'approprie et adapte en fonction du contexte. Il s'agit de comprendre les gestes de l'enseignant comme expression d'un concept. « C'est un agir essentiellement langagier mais aussi non langagier. Cette médiation langagière du maître est hétéronome » (Bucheton, 2000). Dans une recherche à propos des gestes professionnels réalisé par Anne Jorro (2002, 2006) les gestes professionnels relevaient de quatre notions, telles que: les sens *postural*, le sens du *kairos*, le sens de *l'altérité* et en dernier, le sens de *l'adresse du geste*, celui-ci lié à la relation éthique entre l'enseignant et l'apprenant.

La notion posturale est liée à la posture et à la capacité de l'enseignant de jouer avec la situation. Il nous semble qu'il existe dans cette dimension une notion d'indépendance, l'enseignant aménage sa posture, ses gestes en fonction de l'activité, tout en agissant librement. La deuxième notion est tissée avec la précédente et relève de la capacité de l'enseignant d'improviser, c'est « le sens du moment opportun » (Jorro A, 2002) de l'enseignant, de sa « capacité à intervenir sur le déroulement de l'activité » (Jorro A, 2006), « c'est donc la manière dont le jeu langagier et corporel du maître se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon.. » (Bucheton, 2005). Dans la troisième notion les gestes professionnels ont une relation avec l'autrui.

La troisième notion traite de la préoccupation vers l'autrui, « car

faire un geste c'est penser à l'autre ». (Jorro, 2000).

Jorro (2000) a proposé un modèle d'analyse de l'agir enseignant à partir d'une grille élaborée dans le cadre d'une recherche à propos de la lecture d'album, ainsi que dans la situation des mathématiques. Cependant, l'auteur précise que ces quatre modalités ne sont pas invariables, une fois que le professeur peut actualiser de « façon personnelle ces dimensions de l'activité, atténuant ou survalorisant l'une d'elles ». (Jorro, 2000). Voici le modèle proposé :

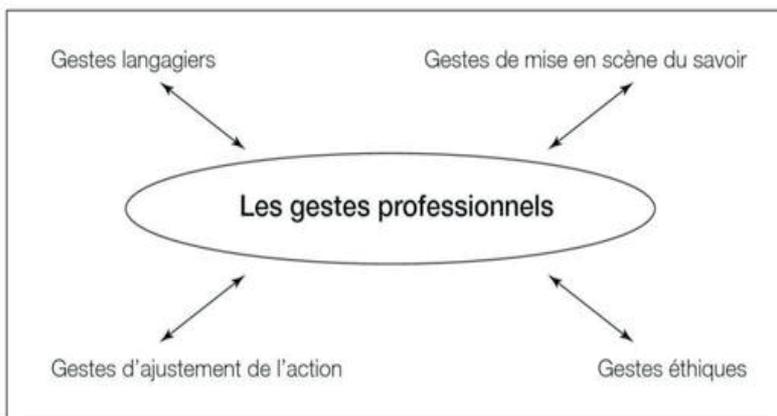


Figure 1 - Modèle d'analyse de l'agir enseignant proposé par Anne Jorro (2010)

Selon l'auteure les gestes langagiers permettent d'analyser la posture de l'enseignant en tant que locuteur devant la classe, ainsi que la didactique utilisée entre deux leçons, comme par exemple les reformulations d'une consigne, la reprise d'un concept, la clarification d'une notion.

Dans une étude de Tellier (2010) sur "*Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce*", l'auteur reconnaît les vertus facilitatrices des gestes des enseignants. Selon Tellier le geste pédagogique est produit par l'enseignant pour aider l'apprenant et il tient une place toute particulière en ce qui concerne l'enseignement précoce des langues étrangères.

Tellier (2010) a observé que ces dernières années, plusieurs études ont mis au jour le lien étroit entre le geste, la parole et la cognition. Cette articulation est visible dès les premiers stades de l'acquisition du langage. Dans le contexte d'une salle de classe des enfants nouvellement arrivés en France le geste peut servir de médiateur entre l'élève et le savoir. Nous

nous appuyons sur les travaux de Lev Vygotski pour inférer cela. D'après ce linguiste «*La pensée représente toujours un tout, beaucoup plus grand en étendue et en volume que le mot isolé*». Cependant, pour percevoir la relation entre la pensée et le langage définie par ce psychologue, il est nécessaire de comprendre ce qu'il affirme sur le processus de développement intellectuel chez l'enfant. D'après Vygotski, à partir du moment où l'enfant découvre que tout à un nom, chaque nouvel objet représente un problème qu'il va résoudre en lui donnant un sens. D'après lui, quand il manque des mots pour nommer un objet inconnu, l'enfant demande l'aide d'un adulte ou d'un pair plus expert que lui. Ce sont ces sens, ces significations acquises qui serviront à la formation de nouveaux concepts. C'est pourquoi, les capacités cognitives et les moyens de structurer la pensée de l'individu ne sont pas déterminés par des facteurs héréditaires, mais bien par le résultat des activités sociales de la culture dans laquelle l'individu se développe. Un des principes de ce psychologue est appelé *zone proximale de développement*. Selon ce principe, il existe une différence entre la capacité de l'enfant à résoudre certains problèmes de manière autonome et la capacité à les résoudre avec l'aide d'un adulte. Ainsi, si nous transférons ce principe à la situation de l'enfant apprenant au sein du groupe classe, la *zone proximale de développement* servira à connaître le niveau que l'apprenant peut atteindre avec l'aide de l'enseignant. Quand un enfant nouvellement arrivé en France entre dans le système scolaire, il est confronté à la même situation. A chaque nouvel objet dont il ne connaît pas le mot, il a besoin de l'aide de ses pairs et de l'enseignante.

Dans ce sens, il est important que l'enseignant fasse la relation entre le signifiant et le signifié, de sorte que les élèves acquièrent des nouveaux concepts qui seront rajoutés à leur lexique actuel. Vygotski affirme également que l'apprentissage se produit naturellement et que pour y parvenir nous devons interagir avec l'environnement. Or, nous savons que pour cela l'enfant a besoin de se sentir inclus et en interaction avec le groupe classe. Dans ce sens, nous croyons que l'enfant nouvellement arrivé en France doit être intégré dans son groupe classe afin de participer à des activités et afin d'apprendre le nouveaux savoirs de manière interactive avec ses pairs et ses enseignants.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

La première étape de notre recherche a été réalisée pendant notre stage dans le cadre du Master 1 Sciences de l'Education spécialisation

enseignement et langage pendant l'année universitaire 2011/2012. Après la prise de contact avec plusieurs institutions, nous avons reçu la réponse positive du Collège les Iris. Suite une première rencontre avec l'enseignante responsable de la classe d'accueil nous avons eu la possibilité de commencer notre stage, qui s'est déroulé du 17 octobre 2011 au 10 février 2012. À cette époque notre problématique de recherche se basait alors sur "Les difficultés de compréhension du discours oral du professeur chez les enfants nouvellement arrivés en France". La phase exploratoire de notre recherche correspond aux premières observations dans une classe d'accueil dispositif ENAF⁷ du Collège les Iris, après plusieurs observations nous avons observé certaines difficultés. Toutefois nous avons eu besoin de recueillir des données qui pourraient valider ou invalider nos hypothèses. Afin de mieux organiser notre recherche nous avons recueilli des données quantitatives et qualitatives. Une approche quantitative nous a permis de construire notre échantillon. Le dispositif ENAF du Collège les Iris se composait de dix-huit enfants, le jour de notre enquête, quinze élèves étaient présents. Ils constituent notre échantillon. Après un cadre proposé par les théories sur les concepts de langue et langage de Saussure ainsi que sur la théorie de Zone proximale de développement de Vygotski, et les textes officiels s'agissant de la scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France, nous avons élaboré un questionnaire composé de douze questions ouvertes et cinq questions fermées. Le choix des questions ouvertes provient du fait qu'elles permettent plus de liberté, l'élève pouvant s'exprimer de façon plus ouverte sans subir d'influences. En ce qui concerne les questions fermées, elles sont codées en 4 indicateurs. Les critères « Nom » et « Prénom » ont été remplacés par genre, pays d'origine, âge et classe. Ce questionnaire a été recueilli auprès des ENAF. Dans un second temps, nous avons procédé à l'enregistrement du cours de la professeure spécialisée afin de retranscrire des données sur le dispositif ENAF ciblé. Le fait d'être stagiaire au sein de ce dispositif m'a permis de recueillir un nombre plus important d'heures de cours. Un entretien auprès d'un des élèves avec l'aide d'une interprète et un entretien semi directif auprès du professeur de la classe d'accueil ont complété le corpus de notre recherche. À propos du film utilisé, nous l'avons enregistré dans le cadre d'un cours qui s'est déroulé au cours du deuxième semestre de l'année scolaire 2011/2012 dans la classe d'accueil dispositif ENAF. Ce jour-là l'enseignante a travaillé la production orale à l'aide du texte : "La

⁷ Afin d'anonymiser notre public

cranberry un cadeau de la nature».

Analyse, résultats et interprétations

Aménager, adapter sa pédagogie en fonction du niveau de élève permet un apprentissage moins difficile chez des élèves dans une classe d'accueil. Connaître la réponse des élèves par rapport à la différence entre le discours utilisé par le professeur de la classe d'accueil et celui utilisé par le professeur de la classe ordinaire (Q5 et Q5 bis – hypothèse I), nous a permis de constater que tous les ENAF ont conscience que le discours oral du professeur spécialisé est davantage compréhensible. En effet, la compréhension du discours du professeur spécialisé provient du fait qu'il utilise des gestes pour se faire comprendre, d'ailleurs c'est ce qu'affirme l'ENAF (6) : « **les professeurs de cours ordinaires n'expliquent pas comme la professeur de la classe ENAF. Le professeur de la classe ENAF explique à travers de gestes et des dessins.** Le discours de cet élève nous a fait constater que le professeur spécialisé met en place des stratégies pour mieux expliquer son discours. Il utilise non pas seulement les gestes, mais aussi les dessins afin de rendre son discours plus compréhensible. Afin de mieux d'illustrer notre propos nous avons croisé cet indicateur avec une partie de notre corpus vidéo.

À travers ces extraits nous pouvons comprendre ce que l'élève a évoqué dans sa réponse. Il nous semble que l'enseignante adapte ses gestes en fonction du niveau des élèves afin de faciliter la compréhension de son discours.

Extrait I	
Enseignante	Type de geste coverbal
<p>donc/ la cranberry c'est le titre/ un cadeau de la nature/ ça c'est le titre/maintenant je lis ici d'accord ? (l'enseignante montre du doigt la partie du texte qu'elle est en train de lire) ça va ENAF 5 ? la cranberry ou canneberge ou grande airelle/ la cranberry ou canneberge ou grande airelle américaine/ dont le nom savant est vaccinum macrocarpin cest ça ? un nom bizarre/ est une baie rouge très acide de la famille des Ericaceae qui pousse uniquement dans lest des Etats-Unis et au Canada alors la cranberry/tas compris quest-ce que cest ? cest quoi ?</p>	<p>Geste déictique avec fonction de pointer une partie du texte.</p>

Tableau 3 - Extrait I du cours enregistré

Dans le premier extrait l'enseignante avec un geste déictique **pointe la partie du texte qu'elle est en train de travailler**, le but est de permettre à l'ENAF d'accompagner la lecture du texte.

Extrait II		Type de Geste
ENAF 5		
<p>Enseignant</p>	<p>(l'Enseignante ouvre les bras en forme de rond comme s'elle dessinait un arbre) sur les arbres, ça pousse et on mange " hummmmm " il y en a qui sont pas bonnes/ toutes les petites: rouges oranges qu'on trouve sur les arbres/ alors la cranberry c'est une baie et cette baie pour manger/ on la trouve où ? en France?</p>	<p>Geste iconique avec fonction d'expliquer le référent "baie".</p>

Tableau 4 - Catégorisation des gestes converbaux à partir de l'extrait II

Ce deuxième extrait montre le moment où l'enseignante avec **un geste iconique** essaie d'expliquer où se trouve une baie, **elle ouvre les bras en forme de rond comme si elle dessinait un arbre**. La fonction est d'illustrer le **référent** qui dans cas est la **baie**.

Extrait III		Type de geste coverbal
Enseignante	C'est quoi/c'est pour donner de l'énergie ? non/c'est pas pour donner de l'énergie/alors reprenons la lecture/la cranberry ou canneberge ou grande airelle américaine/dont le nom savant est Vaccinum macrocarpan est une baie rouge très acide	
ENAF 5	Rouge	
Enseignante	C'est rouge/ acide/ tu comprends acide ? le citron c'est acide (l'enseignante fait semblant de mettre en citron dans la bouche et faisant de grimace en regardant l'ENAF 1 et l'ENAF 3 et ensuite elle répète la phrase) le citron c'est acide. Le citron (elle mimi la préparation d'un jus de citron sur une centrifugeuse)	Geste Iconique avec la fonction d'expliquer le concept du référent acide
L'ENAF 5	Ah ! (l'élève fait un mouvement de tête pour faire comprendre qu'il a compris, de plus il utilise la modalité d'exclamation pour s'y exprimer)	Geste métaphorique avec fonction interactive
L'Enseignante	Le citron/ ça c'est acide/ une baie rouge très acide d'accord ? et une baie ? ça c'est difficile comme non/les baies sont comme les fraises/ les framboises/ les cassis/ t'as compris ça ? t'as compris E 5 ?	
L'ENAF 5	(fait un mouvement de tête négatif pour répondre qu'il n'a pas compris le mot baie)	Geste métaphorique avec fonction interactive

Tableau 5 - Catégorisation des gestes coverbaux à partir de l'extrait III

Tout au début de l'extrait nous pouvons observer que l'enseignante essaie d'expliquer le sens du mot « **acide** » à trois élèves à travers des gestes et des mimes. Elle utilise les gestes pour faire référence à un concept concret en faisant l'action de mettre un « citron » dans la bouche et en faisant des grimaces elle simule l'effet du référent « **acide** » avec la déformation de son visage pour matérialiser l'effet du citron dans la bouche. Selon David MacNeill (1992), ce geste est interprété comme un **geste iconique**, puisqu'il fait référence à un concept concret « **le citron** ». Quant à l'élève, il réagit à l'explication du professeur avec un mouvement de tête et un prolongement exclamatif positif pour se faire comprendre. Il exprime son sentiment, l'idée abstraite de compréhension avec un geste métaphorique avec une fonction interactive et discursive. Le tableau ci-dessous illustre la grille d'analyse des deux extraits.

Les gestes de l'enseignant		
Gestes coverbaux	Postures de l'enseignante	Posture de l'élève
Geste déictique et iconique et métaphorique	Posture d'enseignement	Posture scolaire

Tableau 6 - *Catégorisation des gestes comme coverbal et comme posture*

Cette grille nous permet de constater la relation entre les gestes coverbaux et les postures de l'enseignante et de l'élève. L'enseignante utilise deux gestes coverbaux: le **déictique** pour pointer une partie du texte et **l'iconique** pour expliquer le référent. À propos des **postures** l'enseignante s'empare d'une posture **d'accompagnement** pour soutenir, pour aider, pour guider l'élève dans la compréhension du sens des mots « **baie** » et « **acide** » qu'il ne comprendra pas sans son aide et pour cela elle met en place un métalangage en ajustant ces gestes pour faire une démonstration du référent, toutefois ces gestes sont utilisés en fonction du niveau des ENAF. Quant à l'élève, il assume pour sa part une posture scolaire, autrement dit, il est dans les normes scolaires attendues. Il nous semble que les enfants nouvellement arrivés s'emparent de cette posture scolaire en fonction de leur profil. Nous supposons qu'ils veulent tellement s'intégrer dans le système scolaire du pays d'accueil qu'ils s'imprègnent de ces normes.

LES RÉSULTATS OBTENUS

Les pistes de réflexion que nous avons ébauchées dans cette recherche méritent être approfondies et complétées. Cette étude peut servir de "laboratoire", si l'on peut s'exprimer ainsi, à la redéfinition d'items pour un questionnaire plus détaillé et fourni, ainsi que pour des enregistrements vidéo dans les classes ordinaires. Comme nous l'avons dit préalablement nous n'avons pas pu enregistrer les cours dans les classes ordinaires qui accueillent les ENAF étudiés. Il serait en effet important de disposer des données concernant les gestes des enseignants des classes ordinaires pour examiner leurs effets sur l'enseignement-apprentissage des disciplines et en conséquence du Français Langue de Scolarisation. Toutefois, nous pensons que notre étude ouvre des perspectives à propos des besoins des enseignants qui ne disposent pas d'une formation en didactique du FLE/FLS, étant donné que l'enfant affirme mieux comprendre le discours oral du professeur spécialisé

grâce aux gestes utilisés. En 2005 une recherche sur la scolarisation des ENAF (CLERC , cité dans la revue *Ville École et Intégration – diversités* de 2005) a montré que la majorité des professeurs interrogés ont exprimé avoir besoin de formation spécifique en didactique du Français Langue Étrangère et Français Langue Seconde. D'après CLERC « une formation à la didactique des langues étrangères, à la pédagogie interculturelle, aux dimensions psychologiques à prendre en compte avec les ENAF prépareraient ces enseignants à gérer l'insécurité psycho-affective des élèves ; leur apporterait une méthodologie adaptée pour mieux gérer l'hétérogénéité cognitive, sociale et culturelle de ce type de public ».

En effet, nous croyons qu'une démarche pédagogique différente de la part des enseignants amènerait à une réponse aux besoins des ENAF. De plus, une pédagogie différenciée amène à une pratique « interculturelle ». Selon (Abdallah-Pretceille, 1996, P. 158) « l'objectif d'une pédagogie interculturelle serait de saisir l'occasion offerte par l'évolution pluriculturelle de la société pour reconnaître la dimension culturelle, au sens anthropologique du terme, de toute éducation et introduire l'Autre et plus exactement le rapport à l'Autre dans l'apprentissage ».

Dans ce sens, une formation préparant à la diversité culturelle et linguistique des apprenants, ainsi qu'une formation en didactique des langues étrangères amènerait les professeurs à utiliser une méthodologie où la pluralité culturelle et linguistique serait prise en compte ce qui entraînerait une meilleure acquisition et compréhension de la langue de scolarisation par ce public cible.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cette recherche est née des difficultés d'enseignement / apprentissage dans des contextes où le français a le statut de langue seconde, plus particulièrement dans celui du français langue de scolarisation pour les élèves nouvellement arrivés en France. La question de l'utilisation des gestes comme outils dans l'interaction avec ce public cible est à notre avis décisive dans la réflexion que nous avons à mener sur l'acquisition du Français Langue Seconde dans une Classe d'Accueil.

Notre réflexion était partie d'une situation problème qui relevait de la différence entre deux langages, celui du professeur de la classe d'accueil et celui du professeur de la classe ordinaire. L'élève affirmait qu'il voyait une différence qui provenait du fait que le professeur de

la classe d'accueil apportait des explications selon lui de manière plus accessible en utilisant des gestes et des mimes. Nous avons conclu qu'il existait un rapport entre les gestes utilisés par l'enseignante spécialisée dans l'interaction avec les ENAF et la compréhension de son discours oral. En effet, ses gestes sont le résultat des démarches pédagogiques, c'est-à-dire inscrits dans une pédagogie différenciée où l'hétérogénéité culturelle et linguistique de ce public est prise en compte.

Au-delà de ce constat cette recherche nous a permis d'une part de mieux comprendre l'utilisation des gestes comme outil au service de l'enseignement-apprentissage du FLS et l'ajustement de la posture de l'enseignant spécialisé face aux différentes situations dans la classe et de la diversité linguistique des élèves, ainsi que de réfléchir à propos de la formation et des ajustements requis par ce métier. Sans oublier qu'elle nous a permis également de constater qu'il existe une relation étroite entre la pratique didactique de l'enseignant, l'ajustement de sa posture (Bucheton, 2004) confronté à la diversité du public et aux situations en classe, sa stratégie d'enseignement-apprentissage et sa formation. Une étude sur l'Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit dirigé par Gather Thurler (1996 cité par Bucheton & Dezutter, 2008) affirme que les enseignants doivent s'ajuster à des savoirs nouveaux, des publics d'origines diverses, à des cultures d'établissements différentes. Dans ce contexte, est-ce que les enseignants sont préparés à la diversité des ENAF? Ne faudrait-il pas envisager une formation en didactique des langues étrangères à tout enseignant qui accueille un élève étranger ?

Alors que notre but était de savoir s'il existait un rapport entre les gestes utilisés par l'enseignant spécialisé en interaction avec les ENAF et la compréhension de son discours oral, nous ne voulons pas supposer que les enseignants non spécialisés en didactique des langues n'exercent pas la même pratique que les enseignants spécialisés. Toutefois, nous croyons qu'il convient de mener une réflexion sur la relation didactique/formation des enseignants qui accueillent des élèves étrangers. Pour en finir, disons que, si les élèves de la classe d'accueil étudiée apprennent plus aisément la langue de scolarisation grâce aux gestes utilisés par l'enseignant spécialisé, alors une formation à la didactique des langues et à la pédagogie interculturelle permettrait de prendre en compte efficacement la diversité culturelle et linguistique de ce public

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUE

CUQ, Jean-Pierre. **Le Français langue seconde – Origines d’une notion et implications didactiques**. Hachette, 1991.

Verdelhan-Bourgade, Michèle. **Le Français de scolarisation, pour une didactique réaliste**, PUF, 2002 ; Gérard Vigner, Enseigner le français comme langue seconde, CLE International, 2001.

MESSINGER, Joseph (2008). **Ces gestes qui vous trahissent** (Editions First, 2008). Paris: Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l’enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Éducation et didactique, vol 3 - n°3 | 2009, 29-48.

BUCHETON, Dominique et DEZUTTER, Olivier. **Le développement des gestes professionnels dans l’enseignement du français**. De Boeck Supérieur. 2008.

FRANCOLS, Nathalie. **Scolarisation des ENAF former des enseignants du primaire au Lycée. Diversité, vie, école intégration 2007**, n° 151, p. 171-177.

JORRO, A & Crocé-Spinelli, H (2003). *La notion de « gestes professionnels » : entre analyse de l’activité, épistémologie et ingénierie de formation*. Colloque rencontres scientifiques universitaires Montpellier-Sherbrooke : I.U.F.M.

SARRALIE C. « **Jouer sur toutes les variables** », Cahiers pédagogiques n°459, janvier 2008, pp.20

MC, Saint Pierre ; V, Dalpe ; LEFEBRE, P & GIROUX, C. (2011). **Difficultés de lecture et d’écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes**. Québec : Presses de l’Université du Québec, 284 p.

PENDANX, M. (1998) **Les activités d’apprentissage en classe de langue**. Paris : Hachette, coll. « F ».

CLERC, Stéphanie. (2005). **La scolarisation des enfants nouvellement**

arrivés en France. Revue Actualité Ville-École-Intégration-diversités, p. 10

DABENE, Michel. **Quelques Repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états.** in Jean-Louis Chiss et al., Didactique du français, (2008)

SOBRE OS AUTORES

MARIZE BARROS ROCHA ARANHA

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1985), Especialista em Língua e Literatura Inglesa e Americana pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestre em Educação pela UFMA (2006) e Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP - SP (2010). É professora Adjunto IV da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Programa de Pós Graduação (Mestrado Acadêmico) em Letras e do Programa de Pós Graduação (Mestrado Profissional) em Gestão de Ensino da Educação Básica-PPGEEB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa GruPELD- Grupo de Pesquisa Ensino de línguas e Discurso. Ex-Pró Reitora de Extensão da UFMA. Atua principalmente nos seguintes temas: Linguística, Língua Portuguesa, Formação Profissional, Ensino de Línguas. Autora de artigos publicados em revistas acadêmicas e capítulos de livros.

NAIARA SALES ARAÚJO SANTOS

Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Metropolitana de Londres, Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de Pesquisa Ficção Científica, Gêneros Pós-modernos e Representações Artísticas na Era digital (CNPq). Autora dos livros *Brazilian Science Fiction and the Colonial Legacy* e *O Discurso (pós) moderno em foco: Literatura, Cinema e outras Artes*, organizadora dos Livros: *Letras em Extensão, Ensino de Línguas e Práticas Discursivas, Literatura e Outros Saberes, Ficção Científica Brasileira: Cultura, Identidade e Política*.

SONIA MARIA CORREA PEREIRA MUGSCHL

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1978), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2003) e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP (2009). Professora Associado IV da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguagem e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, escrita, interdisciplinaridade, língua portuguesa, português brasileiro como língua de herança. É poeta, membro da Academia Maranhense de Letras; Membro do Conselho Estadual de Educação do Maranhão; Ex Pró-Reitora de Ensino da Universidade Federal do Maranhão. É membro efetivo do mestrado em Letras - PG-Letras da UFMA - realizou pesquisa de pós-doutorado na Ruhr Universität Bochum, sob a supervisão do Professor Dr. Roger Friedlein, com apoio da FAPEMA, sobre o ensino de Português fora do Brasil.

HÉLÈNE CROCÉ-SPINELLI

Maître de Conférences-Université Lyon 2. Enseignante en école primaire (1993-2001). Conseillère pédagogique de circonscription (2001-2004). ATER, puis PREC en Sciences de l'Éducation, IUFM de Nice (2004-2008). Doctorat en Sciences de l'Éducation en 2007. Titre: Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves. Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, IUFM de Basse Normandie, Université de Caen, (2008-2011). Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, à l'ISPEF, Université de Lyon2 depuis octobre 2011. Responsable du Master 2 Formation de formateurs aux métiers de l'enseignement et de la formation. Articles dans des revues à comité de lecture scientifique répertoriée en SHS: La reconnaissance professionnelle dans l'entretien entre formateurs et professeurs novices.. Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. Les interactions langagières entre pairs, lieu de la co-construction du processus de lecture littéraire. Quels gestes professionnels de l'enseignant? L'Harmattan. Lecture littéraire des élèves et variations des gestes de l'enseignant. *Les Dossiers des*

Sciences de l'Éducation. Autres articles: Une pratique nouvelle en France pour enseigner la lecture littéraire à l'école élémentaire. Quand l'approche par compétences à l'école élémentaire peut être favorable au développement des processus interprétatifs des élèves. Des inspecteurs engagés:quels gestes professionnels? Lecture d'album, valeurs, construction identitaire et interactions scolaire. Un débat littéraire au cycle 3 : les gestes langagiers de l'enseignant.

CONCEIÇÃO DE MARIA BARBOSA DE ARAÚJO

Mestra em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Lyon 2 – França. Professora de Língua Francesa da Aliança Francesa e do Núcleo de Cultura Linguística da UFMA. Coordenadora Pedagógica de Francês do Núcleo de Cultura Linguística da UFMA. Atualmente é professora de língua francesa do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Letras – ensino de línguas.

EULÁLIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIN

Pós-Doutora pela Université de Sorbonne Paris 3 e na Université de Genève, Doutora e Mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Associada do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará. Coordenou o PPGL - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará o Mestrado Interinstitucional UFC/UFMA (2007-2009). Professora Visitante na Université de Bordeaux. Coordena o Projeto de Extensão Curso de Português Língua Estrangeira desde 2012 e o GEPLA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada. É membro do Grupo de Pesquisa ALTER da Universidade de São Paulo. Preside a Unidade de Teoria e Prática (Letras Vernáculas -UFC). Coordena o FLAEL – Forum de Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas desde 2006. Atua na área de ensino/aprendizagem e formação de professores. Nessas áreas, traduziu obras de Jean-Michel Adam, Ecaterina Bulea Bronckart e Francine Cicurel e organizou livros.

PAULA FRANCINETI RIBEIRO DE ARAÚJO

Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, na linha de pesquisa Linguística Aplicada e Estudos de Fronteira, sob a coordenação do Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2013) com estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Université de Genève com Jean-Paul Bronckart. Professora e coordenadora de Língua Portuguesa do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente com letramento de jovens e adultos, prática de ensino, formação de professor e produção de materiais. Líder do Grupo de Estudo, Formação e Linguagem, participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA)

RAFAEL CAMPOS QUEVEDO

Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Salgado de Oliveira e Graduado em Letras e Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão. Professor Adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Professor do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Letras. Coordenador do Grupo de Pesquisa Estudos em Lírica Contemporânea de Língua Portuguesa (CNPq). Organizador do livro *Trechos de um diálogo demorado: ensaios sobre Literatura e Filosofia* (2016).

RITA DE CÁSSIA BASTOS CIRQUEIRA COSTA

Possui graduação em Letras, com habilitação em Língua Espanhola, na Universidade Federal do Maranhão. Foi bolsista da Capes, atuando no Programa de Iniciação à Docência - PIBID. Estudos na área de Literatura Comparada, Literatura Brasileira e Literatura e Gênero. Possui Especialização em Políticas de Igualdade Racial no Ambiente Escolar, do Núcleo de Educação à Distância, da Universidade Federal do Maranhão e, atualmente é mestranda do Programa de pós-

graduação em Letras pela Universidade Federal do Maranhão, onde realiza pesquisa sobre a teoria crítica de Machado de Assis.

KERLLEN MIRYAN PORTELA DE PAIVA NORATO é Especialista em Literatura Infanto-Juvenil pela Universidade Estadual do Maranhão e possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Maranhão. Atua como professora efetiva de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão. Faz parte do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão como aluna do Mestrado em Letras sob a orientação do Professor Dr. Dino Cavalcante na linha de pesquisa Discurso, Literatura e Memória.

JOSÉ DINO COSTA CAVALCANTE

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Maranhão, mestrado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e doutorado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. É professor Adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Estudos Literários, com ênfase em Literatura Brasileira. Desenvolve pesquisas nas áreas de História da Literatura, Literatura e Sociedade e Literatura Maranhense. É membro permanente do corpo docente do Mestrado em Letras da UFMA. Sua linha de pesquisa é Literatura, História e Sociedade. Organizou os seguintes livros: O século XX e a Literatura Maranhense: reflexões sobre a narrativa em prosa (EDUFMA – 2015); Discurso Literário: perspectivas de leitura (ÉTICA – 2012).

VERALUCE DA SILVA LIMA

Professora Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora-Portugal (UEVORA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Graduada em Letras pela mesma Universidade (UFMA). Professora de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras-Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal do Maranhão.

Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Tecnologia e Ensino” (CNPq).
Autora do livro *Ensino de Língua Portuguesa* (2009).

SÍLVIA MARIA FERNANDES ALVES DA SILVA COSTA

Doutoranda em Letras pela universidade Federal da Paraíba. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Língua Espanhola pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Santo Agostinho. Possui graduação em Letras Inglês e Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí. Participou do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa pela Universidade da Califórnia, Irvine. É Professora da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, ministrando aulas também no ensino superior. Organizadora do livro *Entre Negros e Brancos, o que ficou? Diásporas, identidades e representações em literaturas africanas e afrodescendentes nas Américas* (2015).

MÁRCIA MANIR MIGUEL FEITOSA

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (1984), Mestrado em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (1992) e Doutorado em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (1997). Professora Associada IV da Universidade Federal do Maranhão. Pós-Doutorado com bolsa CAPES, pelo Programa Ciência sem Fronteiras, em Estudos Comparatistas na Universidade de Lisboa. Ex-coordenadora do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da UFMA. Professora do quadro permanente dos Mestrados em Letras e em Cultura e Sociedade da UFMA. Coordenadora do Grupo de Estudos de Paisagem em Literatura - GEPLIT. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos da Paisagem nas Literaturas de Língua Portuguesa. Ex-Presidente da ABRAPLIP (Associação Brasileira de Professores de Literatura Portuguesa) na gestão 2010-2011. É autora do livro *Fernando Pessoa e Omar Khayyam: o Ruba'iyat na poesia portuguesa do século XX* (1998) e organizadora, juntamente com a Profa. Ida Ferreira Alves, da Universidade Federal Fluminense, do livro *Literatura e paisagem: perspectivas e diálogos* (2010).

ANA LÚCIA ROCHA SILVA

Graduada em Direito pela Universidade CEUMA. Especialista em Direito Processual Civil (FIJ). Graduada em Letras (Português/Inglês e respectivas literaturas) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Língua Inglesa também pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Doutora em Linguística também pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão, com experiência na área de Letras e Linguística, ênfase em linguística gerativa, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, morfologia derivacional, práticas discursivas, texto e sua estrutura, argumentação jurídica.

MONICA FONTENELLE CARNEIRO

Graduada em Letras (Português/Inglês e respectivas literaturas) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Especialista em Língua Inglesa e em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna e Estrangeira também pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Doutora em Linguística também pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Foi estagiária no Programa de Educação Continuada do Rhode Island College (Providence, EUA), como Professora Visitante. Professora Adjunto do Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, Pesquisadora, dos Grupos de Estudos e Pesquisas GELP-COLIN/UFC e GEPLA/UFC, e lidera suas unidades em São Luís/ MA: GELP-COLIN/UFMA e GEPLA/UFMA. Pesquisadora, do Projeto Internacional de Pesquisa MetBiB, desenvolvido pela Universidad de La Rioja (La Rioja, Espanha), em parceria com a John Benjamins Publishing Company (Amsterdã, Holanda). Organizadora das obras: “*Gênero, ensino e formação de professores e Múltiplas facetas da língua(gem)*” e “*Literatura e outros saberes, Ensino de línguas e discurso, ensino de línguas e práticas discursivas*”, nas quais também é autora de capítulos. Coordena os Cursos de Letras/ Inglês – ASEI/ PARFOR – em municípios do interior maranhense.

WALLYSSON RODRIGO SILVA DOS SANTOS

Mestrando em Letras na Universidade Federal do Maranhão, pós-graduando no ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Graduado em Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal do Maranhão. Professor de inglês da rede privada. Foi bolsista do programa Inglês sem Fronteiras - (CNPq) e do projeto de extensão Línguas e Cultura do Maranhão – CLC. É membro do Grupo de Pesquisa e estudos em Linguística Aplicada ao ensino de Línguas da Universidade Federal do Maranhão

MANUELA MARIA CYRINO VIANA

Professora Especialista em Libras pela Faculdade Dom Bosco e em Fundamentos da Educação especial pela UFMS. Mestranda em Letras (UFMA). Professora de Libras do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Tecnologia e Ensino” (CNPq/UFMA).

RAQUEL PIRES COSTA

Professora Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade do Noroeste de Minas Gerais Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão. Autora do livro *As Palavras Sob um Viés Cultural: o léxico dos pescadores da Raposa, MA (2015)*.

LIVIA FERNANDA DINIZ GOMES

Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Mestranda do PGLetras - UFMA. Membro do FICÇA - Grupo de Estudos de Ficção Científica, Gêneros Pós-modernos e Representações Artísticas na Era Digital. Professora de Língua Inglesa e Portuguesa da Rede Pública Estadual de Ensino.

JANAINA MICHELLE FRANÇA DE OLIVEIRA

Possui graduação em Licenciatura Plena em Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009) e Especialização em Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira também pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). É professora de inglês na Escola Lápis de Cor Bílingue. Atualmente, está em processo de nomeação para o cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência com crianças entre 15 meses e 10 anos de idade em sistema bilíngue de ensino, assim como adolescentes e adultos em cursos de idiomas.

SELMA ALAS MARTINS

Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Université de Lyon2 (2010), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2003), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1997), Especialização em Linguística Textual pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1988) e Graduação em Letras, habilitação Português-Francês, pela Universidade Católica de Santos (1979). Atualmente é professora da área de Língua Francesa e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologia do ensino, formação de professores, compreensão leitora, intercompreensão de línguas românicas, tecnologias e o ensino de línguas.

PALOMA VERAS PEREIRA

Graduada em Letras de Línguas Portuguesa e Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Atuou como pesquisadora nas áreas de Literatura Maranhense, Literatura Afro-brasileira e Cultura Popular, com ênfase em manifestações culturais afro-brasileiras. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Atua como professora de Ensino Fundamental Maior no Instituto Farina do Brasil.

VANESSA SOEIRO CARNEIRO

Graduada em Letras - Francês pela Universidade Federal do Maranhão. Mestranda em letras do programa de Pós-Graduação em letras da UFMA. Pesquisadora do grupo de pesquisa e Estudos de Paisagem nas Literaturas de Língua Portuguesa (UFF/UFMA). Foi bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq com o projeto “A experiência do exílio na literatura contemporânea de língua portuguesa: a perspectiva do sujeito no espaço e na memória” (2012-2013). Tem interesse em: Literatura, Teoria e Crítica literárias.



FAPENÁ

Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão



**LE
MESTRADO
S**



CNPq

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico