

UNILETRAS

**REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES (TRANS)NACIONAIS DE
FALANTES E FALARES**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR

João Carlos Gomes

VICE-REITOR

Carlos Luciano Sant'Ana Vargas

DIRETOR DO SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Jeane Silvane Eckert Mons

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS

Marly Catarina Soares

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Dilma Heloisa Santos

UNILETRAS

EQUIPE EDITORIAL

Marly Catarina Soares

Larissa de Cassia Antunes Ribeiro

Lucan Fernandes Moreno

REVISOR ORTOGRÁFICO

Ubirajara Araujo Moreira

REVISOR LÍNGUA INGLESA

Thaís de Andrade Jamoussi

CONSELHO EDITORIAL

Agnès Levécot - Sorbonne - Paris	Maria Marta Furlanetto - UFSC
Alexandre Soares Carneiro - UNICAMP	Maria Tereza Amodeo - PUCRS
Angélica Soares - UFRJ	Orna Messer Levin - UNICAMP
Clarice Nadir Von Borstel - UNIOESTE	Pedro Carlos Louzada Fonseca - UFG
Danglei de Castro Pereira - UEMS	Regina Dalcastagnè - UnB
Fernando de Moraes Gebra - UNILA	Rosane Cardoso - UNIVATES
Luciana Marino do Nascimento - UFAC	Rozana Aparecida Lopes Messias - UNESP/ASSIS
Luís Isaías Centeno do Amaral - UFPEL	Tânia Regina Oliveira Ramos - UFSC
Marcus Vinicius de Freitas - UFMG	Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa - UFMG
Maria Cristina de Almenida Mello Laranjeira - UC	Valdirene Zorzo-Veloso - UEL
Maria Cristina Fernandes Salles Altman - USP	Vilson Leffa - UCPel

COMISSÃO DE AVALIADORES

Allan Valenza de Silveira - UFPR	Keli C. Pacheco - UFSC
Antônio João Teixeira - UEPG	Luís Cristina dos Santos Fontes - UEPG
Clarice Nadir von Borstel - UNIOESTE	Maria Marta Furlanetto - UNISUL
Clóris Porto Torquato - UEPG	Naira de Almeida Nascimento - UFTPR
Daniel de Oliveira Gomes - UNICENTRO	Rosana Apolónia Harmuch - UEPG
Elódia Constantino Roman - UEPG	Tânia Regina Oliveira Ramos - UFSC
Genilda Azerêdo - UFPA	Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa - UFMG
Jane Kelly Oliveira - UEPG	Ubirajara Araujo Moreira - UEPG

ISSN 0101-8698

UNILETRAS

REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES (TRANS)NACIONAIS DE
FALANTES E FALARES

V. 34, N. 2

Editora
UEPG

CAPA
Viviane Motim

EDITORACÃO ELETRÔNICA
Marco Wrobel

TIRAGEM
500 exemplares

UNILETRAS (Universidade Estadual de Ponta Grossa).
Departamento de Letras Vernáculas e Departamento de Línguas
Estrangeiras Modernas. Ponta Grossa, PR, Brasil, 1979 -

Anual de 1979-2007.
Semestral 2008-.

ISSN 0101-8698 - impresso CCN 078192-4
1983-3431 - on-line

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

REVISTA INDEXADA EM

GEODADOS: Base de dados da UTFPR

CLASE: Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y
Humanidades da Universidade Nacional Autónoma de México

UNILESTE: www.unilestemg.br/bbl/per3-21-20.html

UNIVILLE: www2.univille.edu.br/biblioteca

QUALIS CAPES

CORRESPONDÊNCIA/DISTRIBUIÇÃO/PERMUTAS

Revista Uniletras

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Departamento de Letras Vernáculas

Praça Santos Andrade, nº 1

Ponta Grossa – Paraná – 84030-900

Fone: (42) 3220-3376

E-mail: uniletras@uepg.br

<http://www.revista2.uepg.br/index.php/uniletras>

Permutas: intercambio@uepg.br

VENDAS - Editora e Livrarias UEPG

Fone/fax: (42) 3220-3306

E-mail: vendas.editora@uepg.br / livraria@uepg.br

<http://www.uepg.br/editora>

SUMÁRIO

135 **Apresentação**

DOSSIÊ TEMÁTICO

REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES (TRANS)NACIONAIS DE FALANTES E FALARES

139 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE ENSINO FUNDAMENTAL
PÚBLICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Ederson Henrique de Souza Machado
Didiê Ana Ceni Denardi

157 EM DEFESA DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA:
CONSIDERAÇÕES SOBRE CRENÇAS DE ALUNOS ADOLESCENTES

Fernando Silvério de Lima

171 FIGURAÇÕES DA IMPORTÂNCIA DO LATIM NA OBRA *A REPÚBLICA DOS
BUGRES*, DE RUY TAPIOCA

Cristiano Mello de Oliveira
Camila Paula Camilotti

183 O APARTHEID NA LITERATURA: A MORTE DE UM FILHO (1996),
DE NJABULO NDEBELE

Samira Corrêa Chaim
Silvio Ruiz Paradiso

197 REFLEXOS DE UM COTIDIANO: UTILIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PELOS
DESCENDENTES ITALIANOS

Nauria Inês Fontana

207 A MELANCOLIA DO RISO: VIAGENS IMAGINÁRIAS DE UM NARRADOR

Eduarda da Matta

TEMA LIVRE

- 221 **MARCADORES CONVERSACIONAIS DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOLA: UM ESTUDO COMPARATIVO E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**
Valeska Gracioso Carlos
- 231 **O ENSINO DA LEITURA COMO PROCESSO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**
José Aroldo da Silva
- 243 **PANORAMA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA NOS LIVROS DIDÁTICOS, SEGUNDO A CONCEPÇÃO DE BAKHTIN**
Juliana Cemin
- 255 **VÍCIOS DE LINGUAGEM E IDIOTISMOS: A FALA COMO UNIDADE DE ESTUDOS NAS GRAMÁTICAS NORMATIVAS BRASILEIRAS EM LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE 1881-1890**
Ednei de Souza Leal

RESENHA

- 269 **CESÁRIO, MARIA MAURA; VOTRE, SEBASTIÃO; COSTA, MARCOS ANTÔNIO. IN: MARTELOTTA, MÁRIO EDUARDO (ORG.). MANUAL DE LINGÜÍSTICA. SÃO PAULO: EDITORA CONTEXTO, 2008, P. 141-155.**
LOPES NETO, JOÃO SIMÕES. CONTOS GAUCHESCOS. 9. ED. PORTO ALEGRE: GLOBO, 1976. (COL. PROVÍNCIA)
MENDES, R. B.. A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA. IN: FIORIN, JOSÉ LUIZ (ORG.). INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA - I. OBJETOS TEÓRICOS. 1. ED. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2002, V. 1, P. 121-140.
MOLLICA, MARIA CECILIA. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONCEITUAÇÃO E DELIMITAÇÃO. IN: MOLLICA, MARIA CECILIA; BRAGA, MARIA LUIZA (ORGS.). INTRODUÇÃO À SOCIOLINGÜÍSTICA: O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2003.
Simone Maria Rossetto
Dr. Ernani Cesar de Freitas

ENTREVISTA

- 275 **HELENA KOLODY – UM SÉCULO DE POESIA**
ENTREVISTA CONCEDIDA PELA PROFA. DRA. LUÍSA CRISTINA DOS SANTOS FONTES AO JORNALISTA MARCIO RENATO DOS SANTOS, DA REDAÇÃO DE CÂNDIDO, PUBLICAÇÃO DA BIBLIOTECA PÚBLICA DO PARANÁ, EM VISTA DO CENTENÁRIO DA ESCRITORA HELENA KOLODY

APRESENTAÇÃO

A Uniletras, revista do Departamento de Letras Vernáculas e Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, traz, em seu volume 34-2, algumas novidades que complementam o pacote de inovações iniciadas em 2007, quais sejam: criação da Uniletras *on-line*, publicação semestral e adoção de dossiê temático, além, é claro, de continuar publicando artigos de temática livre, resenhas, traduções. Com o intuito de acompanhar as transformações decorrentes da evolução tecnológica, a equipe editorial empreendeu mudanças adotando um projeto gráfico moderno, mais arrojado. Todas as inovações empreendidas têm como única meta atingir a comunidade acadêmica da área de Linguística, Letras e Artes, assim como outras que têm estreita afinidade com as primeiras: Ciências Humanas, Ciências Sociais, entre outras.

O foco da Revista Uniletras é a publicação de trabalhos que apresentem rigor científico, solidez teórica e análise crítica. Os artigos devem resultar de pesquisas ou ensaios com reflexões originais, sobretudo que desenvolvam interlocuções entre os mais variados campos da ciência e do conhecimento. A originalidade, a interlocução entre as áreas, o rigor científico permeiam todos os artigos que foram e são publicados nos 34 anos de circulação ininterrupta da Revista Uniletras.

Para o dossiê temático “Representações das identidades (trans)nacionais de falantes e falares”, a revista publica artigos submetidos por autores/pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior do país, ligados a programas de pós-graduação da área de Letras. Artigos de tema livre, uma resenha e uma entrevista são as demais seções que compõem este volume.

Equipe editorial

DOSSIÊ TEMÁTICO

REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES (TRANS)NACIONAIS DE FALANTES E FALARES

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

STUDENTS FROM ELEMENTARY PUBLIC SCHOOLS AND THEIR SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT THE TEACHING OF ENGLISH

Ederson Henrique de Souza Machado *

Didiê Ana Ceni Denardi **

RESUMO: À luz da Teoria das Representações Sociais, este artigo apresenta um estudo sobre os sentidos vinculados ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, a partir de uma pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental do sudoeste do Paraná. Seguindo os procedimentos de Spink (1995), os resultados da análise de 402 questionários, aplicados a estudantes de 9º Ano de oito escolas de diferentes cidades da referida região, mostram que os mesmos associam a ideia de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa a três temas principais: “contato com o exterior”, “proficiência linguística” e “mercado de trabalho”. Esses temas sugerem uma noção latente que vincula o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa à “ascensão social”, distanciando esse processo pedagógico das possibilidades contextuais dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. Ensino Público. Representações Sociais.

ABSTRACT: Based on the Social Representations Theory, this paper presents a study carried out about the meanings that the teaching and learning of English has to elementary public school students in the southwest of Paraná. The study involved the application of 402 questionnaires to 9th grade students in 8 schools from different

* Graduado do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Pato Branco. Bolsista de Iniciação Científica 2009-2012. Bolsista Monitor de Análise de Discurso (2013). Membro do grupo: Representações, Ambiente e Sociedade. E-mail: edersonletrasutfpr@gmail.com

** Doutora em Letras-Inglês e Literatura correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem (GEPEL); Linguagem e Ensino (UEL/PR). E-mail: didiedenardi@gmail.com

cities in the region mentioned above. Following Spink's (1995) procedure, the results of the analysis show that students associate the idea of English language teaching and learning to three main themes: "personal contact with people abroad", "linguistic proficiency" and, "job market". These themes suggest an implicit notion that links English language teaching and learning to "Upward Social Mobility", which in turn makes the English language teaching distant from students' contextual possibilities.

KEYWORDS: English language. Public education. Social representations.

INTRODUÇÃO

Observações e experiências compartilhadas entre acadêmicos e professores no âmbito do Curso de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* de Pato Branco, no sudoeste paranaense, apontam para algumas limitações encontradas na prática do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no contexto da Rede Pública de Ensino da referida região. Dentre tais limitações destacam-se um sofrível interesse dos estudantes em relação à disciplina de Língua Inglesa, bem como dificuldades tangentes à assimilação do conteúdo e, conseqüentemente, à continuidade do mesmo. Com efeito, começaram a surgir questionamentos sobre quais relações engendradas nesse contexto atravessam e influenciam a materialidade das práticas pedagógicas de Língua Inglesa.

Acerca de tais relações de influência, observa-se que sobre as práticas de ensino de Língua Inglesa no Brasil, enquanto ensino de Língua Estrangeira, – como verificável através da análise do seu percurso histórico (LEFFA, 1999) – incidem dois aspectos que merecem destaque: a) a sobreposição das estruturas institucionais de cunho sociopolítico, e b) a superação dos obstáculos epistemológicos aos quais se atrelam os pressu-

postos filosóficos das teorias da linguagem. O primeiro aspecto refere-se ao conjunto de motivações de caráter legislativo que orientam a prática pedagógica¹. Segundo Leffa (1999), tal sobreposição opera em um movimento de inúmeras reconstruções na tentativa de compensar os danos de algumas legislações. Já o segundo aspecto refere-se às instruções advindas do desenvolvimento de diferentes métodos de ensino, uma vez que esses nascem de um "conjunto de premissas (regras) que definem uma teoria, sejam elas linguísticas, de aprendizagem, ou do próprio paradigma científico em que essa teoria se define" (BOHN, 2009, p. 171).

Desse modo, se "um dos pilares da elaboração de qualquer proposta de ensino de Língua Inglesa em escolas está na compreensão dos objetivos de seu ensino" (JORGE, 2010, p.162), parece haver certa oscilação dessas propostas conforme os traços contextuais, sejam eles históricos, ideológicos ou sociais. Para tanto, ficam mais evidentes, nesses casos, as rupturas das orientações sobre a prática de ensino decorrente das construções de novos paradigmas na instância científica e política.

¹ A título de clara ilustração podemos mencionar a rechaça do governo militar (1964/1985) em relação às línguas estrangeiras no intuito de evitar a influência cultural advinda de países estrangeiros.

Uma vez que na esfera científica e política a formação de valores sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa não ocorre de forma regular e homogênea, partimos do pressuposto que no senso comum isso também não o seja. Nesse sentido, o interesse do presente trabalho é apresentar e discutir, a partir do aporte da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003), as formas de conhecimento construídas e compartilhadas sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, com fim de orientação da prática cotidiana, entre os sujeitos envolvidos na própria prática de ensino, no contexto da Escola Pública do sudoeste do Paraná.

PRESSUPOSTOS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES A ESTE ESTUDO

A Teoria das Representações Sociais, a partir da obra *La psychanalyse: son image et son publique*, introduziu relevantes argumentos sobre como os conceitos são entendidos pelo senso comum. Nessa obra, nos primeiros anos da década de 1960, Serge Moscovici começou a apresentar resultados de seus estudos no âmbito da psicologia social sobre a proximidade dos conceitos da psicanálise no pensamento popular francês. Desse modo, o autor introduziu o conceito de “representação social”, reagindo às ideias de Durkheim sobre “representações coletivas” (MOSCOVICI, 2003; DUVEEN, 2003; MARKOVÁ, 2006).

Na sociologia clássica, segundo Xavier (2002), Durkheim considerou as representações coletivas como produtos estáticos,

responsáveis por controlar e regular as representações individuais, uma vez que o indivíduo seria entendido como produto da sociedade. Objetivando explicar como a unidade emerge na vida social e como essa proporciona estabilidade e ordem em relação às características particulares, o autor defendeu a ideia de que uma consciência coletiva se impunha sobre uma consciência individual (XAVIER, 2002, p. 21).

Desse modo, as representações coletivas, para Durkheim, eram uma classe geral de ideias com caráter hegemônico e institucional, que tinham função de integrar a complexidade cultural como unidade. Já na visão de Moscovici (1988, p. 209), “torna-se um grande erro tomar as representações como homogêneas e compartilhadas por toda sociedade.” Segundo o autor (1988), é necessário enfatizar, pelo abandono do termo “coletivo,” a pluralidade dessas representações e sua diversidade dentro de um grupo (*apud* ROSE et. al., 1995). Em outras palavras, o interesse deveria voltar-se para a pluralidade das ideias coletivas em suas várias formas de conhecimento desenvolvidas na sociedade moderna (DUVEEN, 2003). Assim, Moscovici (2003) reforça a ideia de que as representações sociais estão relacionadas a uma forma particular de compreender e comunicar, criando a realidade e o senso comum, sendo, portanto, de muita relevância a descrição e explicação de tais fenômenos.

Na perspectiva de Jodelet (1991), o fenômeno das representações sociais se refere às “imagens que condensam múltiplos sentidos permitindo às pessoas interpretar

o que está acontecendo; categorias que servem para classificar circunstâncias, fenômenos e indivíduos com que lidamos” (*apud* HOWARTH, 2006, p. 4). Portanto, consolidam-se como formas de conhecimento que nos habilitam a estabelecer explicações sobre os objetos (HOWARTH, 2006). Em outras palavras, essas modalidades de conhecimento têm orientação prática para a comunicação e compreensão do contexto social, material e ideativo, que envolve o sujeito (SPINK, 1993).

Conforme Spink (1993), as representações sociais localizam-se na interface dos fenômenos individuais e sociais. Partindo dessa perspectiva, uma série de discussões tratadas no âmbito da Teoria das Representações Sociais tangencia as relações do conhecimento construído através da interação entre o indivíduo e o ambiente social.

Nesse sentido, Moscovici (2003) aponta para a natureza convencional e prescritiva das representações sociais. Enquanto convencionais, as representações *convencionalizam* os objetos materiais e ideacionais. Conseqüentemente, através dessas mesmas representações, a realidade ganha forma acessível e definitiva, mantendo, simbolicamente, os objetos localizados em categorias específicas em um modelo comum a um grupo de sujeitos. Destarte, as relações entre a realidade e o conhecimento concreto em nossa atividade cognitiva estabilizam-se, mediante uma ordem simbólica, sendo a realidade categorizada e/ou adequada em nossos modelos conceituais (MOSCOVICI, 2003).

Já, enquanto prescritivas, as representações sociais concretizam-se através do trabalho que o sujeito cognitivo desenvolve

frente a uma série de estruturas já construídas, organizadas e socialmente aceitas muito antes do mesmo sujeito iniciar sua atividade cognitiva. Dessa forma, começamos a desenvolver nosso pensamento a partir de uma estrutura de conhecimento que o precede. Essas representações, que nem mesmo são pensadas por nós, são, na verdade, “re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas” (MOSCOVICI, 2003, p. 37), atuando em um processo dinâmico com sentido de organizar a realidade de forma a torná-la compreensiva, apresentável e funcional.

Tal processo dinâmico de estabilidade da vida social, em que “as representações são sistematicamente atualizadas” (CARVALHO; ARRUDA, 2008, p. 449), torna-se viável pela operação de dois mecanismos, a saber: a *ancoragem* e a *objetivação*. Ambos os mecanismos compreendem a função de familiarizar os objetos, as palavras e as ideias não familiares por “um processo de pensamento baseado na memória e nas conclusões passadas” (MOSCOVICI, 2003, p. 60).

Especificamente, o mecanismo de ancoragem consiste na incorporação de noções ainda obscuras ao nosso conhecimento, por meio da comparação dessas noções com algo julgado como adequado. Desse modo, os juízos já consolidados em nossos paradigmas são convertidos sobre o que se mostra como novo. (MOSCOVICI, 2003, p. 61). Nesse sentido, estabelece-se um equilíbrio entre o estranho e o conhecido, dissolvendo a estranheza na organicidade das nossas verdades, confinando-a a um conjunto de limites de uma categoria. Portanto, o funcionamento da ancoragem parece ser mais complexo

que o processo de categorização, pois não se trata apenas de uma redução do novo ao conhecimento preexistente, mas também de uma reelaboração do que já é conhecido (CABECINHAS, 2004, p. 128).

Já o mecanismo de objetivação, por sua vez, faz com que a ideia de não-familiaridade seja instrumentada e usual no senso de realidade. Assim, as formas atualizadas do que, em dado momento, mostrava-se como intangível, passam a integrar e exercer influência sobre nossa realidade de forma “física e acessível,” (MOSCOVICI, 2003, p. 71).

Portanto, os mecanismos de ancoragem e objetivação operam no processo dinâmico de geração das representações sociais, atuando de forma interativa e heterogênea, não sendo possível distinguir o início ou término de cada um dos mecanismos, pois esses podem operar de forma sucessiva, justaposta e paralela (JESUÍNO *apud* VILLAS BÔAS, 2010).

Com efeito, segundo Moscovici (2003), os processos de ancoragem e objetivação relacionam-se intrinsecamente com as dinâmicas das experiências de vida e da memória coletiva. E, por meio de tais mecanismos, vai sendo estabelecida a concretude ao que é estranho, que passa a ser percebido, então, como parte da realidade objetiva (VILLAS BÔAS, 2010).

Destarte, por meio de seu poder de socialização, as representações sociais se constituem como formas de conhecimento e de reelaboração da realidade, ou seja, as representações são geradas no imaginário das sociedades, sendo que, “circulam e se chocam em constante atrito com a própria

dinâmica do dia a dia.” (CARVALHO; ARRUDA, 2008, p. 449).

Depreende-se das considerações apresentadas, em linhas gerais, sobre a Teoria das Representações Sociais, que essa teoria expressa relevante interesse sobre os fenômenos psicossociais que apontam para uma importante ruptura, com a fragmentação das disciplinas como Linguística, Psicologia, Sociologia e Antropologia. Segundo Arruda (2009), de maneira geral, o pensamento moscoviciano atenta para a íntima e incontornável relação entre disciplinas engajadas na compreensão da produção de conhecimento cotidiano, nos seus múltiplos aspectos e autores, nas dinâmicas de pensamento e em práticas sociais.

Esse caráter multidisciplinar da Teoria das Representações Sociais pode trazer importantes contribuições nas pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Para Franco e Novaes (2001) e Franco (2004), reconhecer o valor do estudo das representações sociais como critério analítico para as “áreas da educação e da psicologia da educação baseia-se na crença de que essa valorização representa um avanço, significa efetuar um corte epistemológico”, para uma contribuição que aprofunda e esclarece “velhos e desgastados paradigmas das ciências psicossociais” (FRANCO; NOVAES, 2001, p. 172; FRANCO, 2004, p. 170).

Tal perspectiva é importante uma vez que as questões relativas à educação exigem uma ótica psicossocial, em que sejam vislumbrados “os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20) que preenchem

as relações dos sujeitos e do mundo social, sendo o estudo das representações sociais um meio “para procurar compreender como e porque essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20).

Nesse viés se inscreve a escolha de tomar o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa como objeto de estudo à luz da Teoria das Representações Sociais. Para tanto, na medida em que tomamos a Teoria das Representações Sociais como subsídio do estudo da noção dos jovens da escola pública sobre o ensino de Língua Inglesa, não significa considerar essa noção propriamente uma representação social, mas, sim, considerar as representações sociais que emergem das práticas e discursos relacionados ao ensino de Língua Inglesa. Assim, como recomenda Marková (2006), é necessário distinguir a existência das representações sociais que atravessam as práticas, discursos e o conhecimento do senso comum, ainda que essa observação fique apenas a título de ressalva, uma vez que a delimitação do que é prática, discurso e representação perfaz um desafio às ciências da linguagem (MARKOVÁ, 2006, p. 204).

Tratar o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa no estudo das representações sociais compreende, pois, a busca por identificar as relações que atravessam a prática de ensino de Inglês, sob uma perspectiva psicossocial, atentando para o conteúdo dos discursos que circundam suas respec-

tivas noções, bem como, buscando o entendimento dos aspectos processuais que vislumbram a forma com que esses discursos se inserem nas relações contextuais investigadas. Diante disso, são apresentados, no presente trabalho, os sentidos construídos pelas representações sociais que permeiam o discurso sobre o ensino de Língua Inglesa² e, com efeito, atuam no cotidiano da prática de ensino-aprendizagem de jovens da Rede Pública do Ensino Fundamental do sudoeste do Paraná.

METODOLOGIA

A coleta das representações ocorreu mediante aplicação de um questionário a 402 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de oito escolas de diferentes cidades do sudoeste do Paraná. As visitas tiveram encaminhamento usual de chegada à instituição, esclarecimento e pedido da pesquisa à direção e a aplicação do questionário.

O questionário possuía, na parte superior, um termo de consentimento livre esclarecido sobre as características da pesquisa, sendo que abaixo havia campos para o preenchimento de dados de identificação do aluno, como: nome, idade, série e cidade. O intuito de compor o instrumento de aplicação com poucos dados pessoais se deveu à preocupação de não exceder o tempo de preenchimento do questionário pelos alunos, uma vez que esses se encontravam em

² É relevante mencionar que o uso da expressão “ensino de Língua Inglesa” em várias partes do presente texto é utilizada de forma genérica, referindo-se à percepção tanto das relações de ensino quanto de aprendizagem envolvendo a Língua Inglesa.

horário de aula. Outras informações relativas à caracterização do contexto da pesquisa foram buscadas no Projeto Político Pedagógico de cada escola visitada. Duas questões completavam o questionário, sendo elas relacionadas à percepção do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e sua finalidade.

A aplicação ocorria após a prestação de esclarecimentos sobre os fins da pesquisa, contida no termo de consentimento livre esclarecido assinado por cada participante. Todos os sujeitos convidados a responder o questionário participaram espontaneamente, sendo que a aplicação dos questionários e preenchimento dos mesmos pelos estudantes levava em torno de 15 minutos.

Uma vez coletados, cada questionário foi mantido no grupo da escola correspondente. Cada questionário recebeu um número de identificação em relação ao total de questionários da escola a que pertencia, sendo acompanhado de um segundo algarismo correspondente ao número da escola, atribuído segundo a ordem de visita, o que permitia, então, a identificação do questionário em relação a toda a amostra coletada. Em seguida os dados foram transcritos por meio de um editor de textos, mantendo a marcação de identificação de cada questionário, bem como sendo digitados documentos em separado para cada escola de cada cidade visitada.

Tendo em vista a perspectiva de Jodelet de que “as escolhas metodológicas devem estar identificadas com as condições sob as quais as representações sociais emergem e funcionam” (apud SCHULZE; CAMARGO, 2000, p. 288), buscamos articular nosso procedimento metodológico em consonância

com as instruções descritas em Spink (1995). O argumento desenvolvido nessa metodologia se refere a uma análise centrada na totalidade do discurso, no intuito de desvendar as ideias subjacentes na estrutura de determinadas representações sociais.

Segundo a autora (1995), uma forma de obter as representações pode ocorrer através de entrevistas com sujeitos genéricos, uma vez que o trabalho de análise de uma grande amostra de sujeitos se torna inviável. Já uma segunda forma – que é a adotada na presente pesquisa – trabalha, especialmente, com questionários de questões abertas, buscando a apreensão da estrutura da representação social mediante a análise da associação de ideias que emergiram das questões respondidas (SPINK, 1995). Como diz a autora, ainda que menos onerosa, essa metodologia permite “preservar a lógica intrínseca da construção de cada sujeito, aspecto que serve também de validação da abstração resultante da junção do conjunto de respostas” (SPINK, 1995, p. 138).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados foram obtidos em oito escolas públicas do sudoeste paranaense, localizadas em municípios de três diferentes Núcleos Regionais de Educação (NRE) do Paraná: cinco escolas do NRE de Pato Branco, situadas nas cidades de Pato Branco, Itapejara d’Oeste, São João, Chopinzinho e Coronel Vivida; uma escola do NRE de Francisco Beltrão, situada na cidade de Verê; e duas escolas do NRE de Dois Vizinhos, situadas nas cidades de Dois Vizinhos e São Jorge d’Oeste.

Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas apontam para um perfil do alunato que retoma um lugar comum em relação à situação socioeconômica dos estudantes atendidos pela Rede Pública de Ensino. Sendo assim, a caracterização dessas escolas sobre os alunos é dada como de público heterogêneo, com predominância de alunos do meio rural e urbano de classe média baixa e classe baixa, bem como são registrados alunos filhos de pais desempregados ou mal remunerados.

Nesse contexto foram aplicados 402 questionários em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Com participantes de ambos os sexos, a amostra foi composta de um total de 193 meninos (48 %) e 209 meninas (52%), de idade variável de 13 a 18 anos, cuja média de idade é de 14,15 anos.

Com base na análise das respostas dadas pelos estudantes às questões sobre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Pública, foram levantados os sentidos associados pelos alunos, sendo suas respostas vinculadas a cinco temas principais: “contato com o exterior”; “proficiência linguística”; “mercado de trabalho”; “aprendizado cultural” e “conhecimento instrumental”.

A quantificação dos temas demonstra o percentual de ocorrência de cada categoria semântica no total das oito escolas investigadas. A tabela 1, a seguir, possibilita a visualização do índice de ocorrência – e sua respectiva porcentagem – de sujeitos que mencionaram os temas associados ao ensino de Língua Inglesa:

Tabela 1 - Ocorrência e percentual dos temas associados ao ensino de Língua Inglesa por alunos de oito escolas do sudoeste do Paraná

Tema	Frequência	%
Contatos com o exterior	204	50,74
Proficiência linguística	179	44,52
Mercado de trabalho	167	41,54
Aprendizado cultural	48	11,94
Conhecimento instrumental	25	6,21

Fonte: dados coletados e organizados pelos pesquisadores

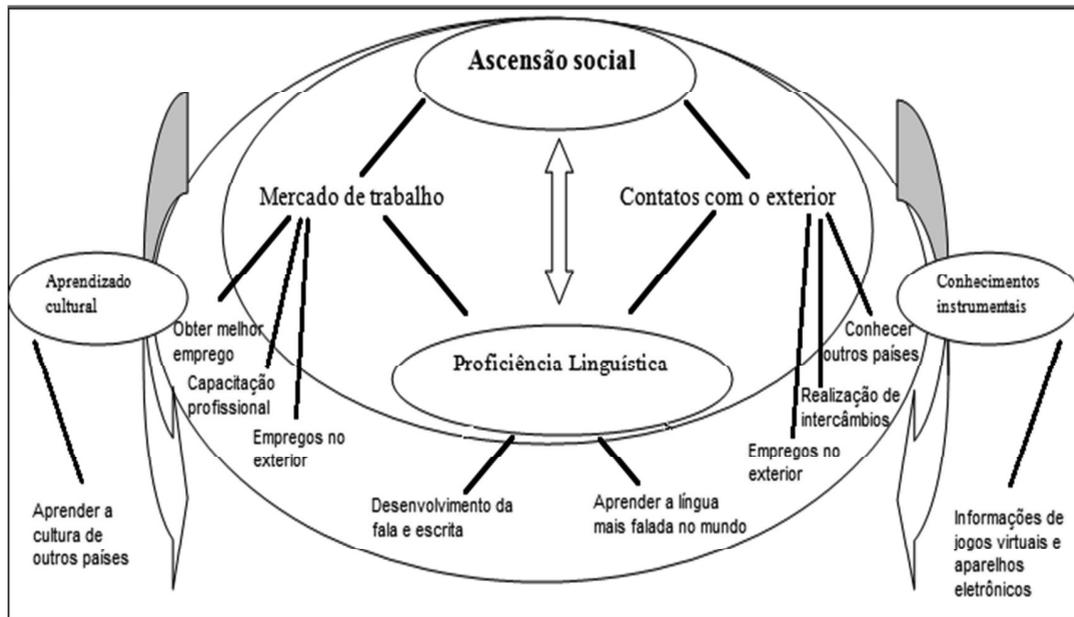
O tema mais apontado nas respostas dos jovens pesquisados foi “contatos com exterior”. Esse tema foi mencionado por 204 sujeitos, perfazendo um percentual de 50,74%. O segundo tema mais indicado foi a “proficiência linguística”, referido por 179 sujeitos, sendo que o percentual de ocorrência atingiu 44,52%. O terceiro tema “mer-

cado de trabalho” foi escolhido por 41,54% dos sujeitos (167 jovens). Já o quarto tema presente nas respostas foi o “aprendizado cultural”, mencionado por 11,94% dos sujeitos (48 jovens). Por fim, o tema “conhecimento instrumental” foi assinalado por 25 estudantes, que perfazem um percentual de 6,21% dos jovens pesquisados.

A partir do relato dos jovens sobre o ensino de Língua Inglesa foi possível elaborar um mapa com a relação de sentidos mencio-

nados pelos estudantes pesquisados, como mostra a figura 1:

Figura 1 – Mapeamento dos sentidos associados ao ensino de Língua Inglesa pelos estudantes



Fonte: dados coletados e organizados pelos pesquisadores

Os sentidos associados ao ensino de Língua Inglesa pelos jovens investigados apontam para a pouca valorização das relações que envolvem o aprendizado de Língua Inglesa e o contexto imediato. Logo, o sentido do ensino de Língua Inglesa vinculado ao cotidiano foi relacionado aos conhecimentos instrumentais como informações de jogos virtuais e aparelhos eletrônicos e, como se pode verificar, esteve presente em apenas 6,21% dos sujeitos.

Da mesma forma, não apareceu enfaticamente o tema “aprendizado cultural”. Isso pode ser justificado pelo fato de que nas representações de ensino e aprendizagem de

Língua Inglesa seja predominante a noção do aprendizado dos elementos intrínsecos da língua, isto é, dos elementos linguístico-formais e de suas respectivas habilidades necessárias (fala, escuta, leitura e escrita); isso significa que as representações dos estudantes assumem o aprendizado da língua muito mais como apropriação dos elementos linguísticos e do conjunto de habilidades requeridas para isso, do que do aprendizado dos fatores extrínsecos da linguagem, como é o caso dos fatores culturais.

A ênfase dada à noção do aprendizado dos elementos intrínsecos comprova-se no tema “proficiência linguística,” escolhido

por 44,52% dos participantes. É importante lembrar que embora esse tema tenha sido o segundo mais lembrado pelos sujeitos, o sentido da “proficiência linguística” fica implícito também no primeiro e terceiro tema: “contatos com o exterior” e “mercado de trabalho,” onde falar a Língua Inglesa se mostra de extrema relevância.

Como já mencionado, dentro do sentido da “proficiência linguística” valorizada pelos jovens foi predominantemente salientado o aprendizado e obtenção de fluência da Língua Inglesa; das capacidades linguísticas “ler, escrever, falar em inglês”; bem como, a importância de aprendê-la por sua credibilidade comunicativa internacional, ou seja, “aprender a língua mais falada no mundo”, como podemos observar nos trechos em negrito dos enunciados dos sujeitos 20.4 e 34.1:

Sujeito 20.4: A língua inglesa é importante, pois ela **nos ensina falar em outras línguas** quando nós formos para outros países **ela nos ensina a fazer exercícios em inglês, ler, escrever, saber e aprende várias coisas em inglês.**

Sujeito 34.1: É muito importante, **pois é uma língua universal é usada em quase todo mundo** e talvez futuramente eu use.

A identificação do tema “proficiência linguística” coaduna, de certa maneira, com os resultados obtidos por Leffa (1991). Nesse estudo, o autor mostra a tendência proeminente de estudantes interpretarem a disciplina de Língua Estrangeira como espaço para a aprendizagem dos elementos lexicais do sistema linguístico da língua em estudo.

Isso pode indicar o isolamento da disciplina de Língua Inglesa no tratamento dos fatores intrínsecos do sistema linguístico para obtenção das habilidades linguísticas. Isto é, no contexto em que as práticas pedagógicas interdisciplinares não se apresentam muito claras, é passível a objetivação de elementos que representem o tratamento da linguagem nos paradigmas formais da língua. Essa relação estabelece vínculo com a pouca atenção para os elementos culturais, que aparecem nas representações dos alunos investigados com pouca incidência em relação ao papel do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa.

Para tanto, ainda na imagem construída sobre a importância da “proficiência linguística” dentro do ensino de Língua Inglesa, não podemos deixar de mencionar a percepção das possibilidades de obtenção dessa proficiência nas aulas de Língua Inglesa da escola pública e fora delas, como exemplificam as explicações dadas pelos sujeitos 2.1 e 7.1:

Sujeito 2.1: **Na escola para mim é um pré-ensino vamos dizer o básico**, mas é muito bom porque **se futuramente formos aprofundar o ensino da Língua Inglesa** nós já teremos noção de algumas coisas.

Sujeito 7.1: Para mim é uma matéria muito importante no Ensino Fundamental, **saber pelo menos o básico do inglês**, pois é a língua universal, e saber se comunicar em Inglês **é muito importante para o futuro.**

É perceptível a recorrência da categoria “proficiência linguística” nas respostas

acima, por pressuporem a aquisição da Língua Inglesa. Para tanto, é possível perceber, nos excertos em negrito, que tal noção de “proficiência linguística” aparece na relação dos limites e possibilidades do ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa na esfera da rede pública de ensino. Nesse sentido, apesar do fato de a “proficiência linguística” ser importante, tratando-se do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa, não indica que esses sujeitos percebam na escola pública uma estrutura suficiente para subsidiar tal processo de forma bem sucedida. Logo, o papel da escola pública, quanto ao ensino de Língua Inglesa, seria viabilizar condições básicas de conhecimento da Língua Inglesa para aperfeiçoamentos posteriores.

O tema “contatos com o exterior,” mais associado ao ensino e à aprendizagem de Inglês pelos estudantes, foi expresso em casos como “conhecer outros países”, “realizar intercâmbios” e “empregos no exterior”, como exemplificam, respectivamente, os trechos em negrito dos enunciados dos sujeitos 44.4, 49.4 e 37.2:

Sujeito 44.4: Para que as pessoas possam se comunicar e aprender a falar outras línguas. **Pode ir para outros países que falam inglês** e se comunicar sem dificuldade. (sic)

Sujeito 49.4: Como para pedir informações em outros países como EUA, ou dar informação, **fazer um intercâmbio**, para isso precisa saber sobre a língua do país.

Sujeito 37.2: Melhorar a vida e **achar emprego em outros países ingleses**.

Para tanto, viajar para outros países – ainda que o mais lembrado em relação ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa – aparece representado como algo não tão próximo do contexto dos estudantes. No interior das representações isso pode ser justificado, por um lado, pelo reconhecimento das possibilidades de obter fluência na Língua Inglesa através do ensino da rede pública e, por outro, por limitações econômicas, as quais impedem, de imediato, justificar esse tema de maneira próxima aos estudantes.

Essas condições, materiais e ideativas, fazem com que “conhecer outros países” se materialize nos discursos dos alunos como algo condicional, que ainda não se perfaz de forma concreta dentro das possibilidades materiais dos sujeitos. Pode-se visualizar essa situação nas repostas dos sujeitos 6.5 e 31.1:

Sujeito 6.5: Para **algum dia quem sabe** você ir, para algum país e falar com as demais pessoas de lá.

Sujeito 31.1: É muito importante pois é uma língua universal e talvez iremos usá-la em uma futura profissão **ou talvez fazer um intercâmbio fora, em um país que fala inglês**.

Pode-se observar, nos excertos acima, que o reconhecimento da validade do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa não é concretamente viável em relação ao fim que se vincula. Logo, ir para outros países não se mostra tão provável dentro das perspectivas da maioria dos jovens. É possível observar tal relação de incerteza, principalmente, nas expressões “algum dia, quem sabe” e “talvez fazer um intercâmbio”.

É possível notar que, devido à sua disponibilidade econômica, os sujeitos investigados tornam-se discursivamente distantes de temas como “contatos com o exterior”, que se associa ao ensino de Língua Inglesa. Assim, de seu lugar social alguns jovens não se representam incluídos dentro das possibilidades de viajar ao exterior, como exemplificam as respostas dos sujeitos 21.7 e 30.3:

Sujeito 21.7: É **bastante importante para pessoas que querem sair do país**, para saber bem outra língua, e a Língua Inglesa é bastante usada em outros países.

Sujeito 30.3: Para mim, é poder saber aprender falar, é **muito importante para as pessoas que querem estudar no exterior**, pois pode se comunicar. É muito bom para quem quer aprender, ou talvez ruim para quem não tem vontade alguma.

O uso de “importante para as pessoas” (terceira pessoa do plural), nos excertos em negrito, mostra que os jovens não representam o tema dentro de suas possibilidades. A diferença entre o uso dos pronomes na primeira pessoa ou na terceira pessoa pode distinguir a inclusão ou exclusão de um sujeito ou grupo de uma determinada representação (MOSCOVICI, 2003; VAN LEEUWEEN, 1993, 1997; 2008). Nessa perspectiva pode-se verificar que o ensino de Língua Inglesa, ainda que reconhecido em sua importância, parece sugerir fins excludentes dentro da percepção dos estudantes.

Lembrada por 41,54% dos estudantes, a temática “mercado de trabalho” ganha relevância nas representações sociais vincu-

ladas ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. O tema apareceu desdobrado em diferentes sentidos: “obter melhores empregos”, “capacitação profissional” – essa entendida como contribuinte para a qualificação profissional e relevante na formação superior – e “obter empregos no exterior”, como demonstram, respectivamente, os excertos em destaque dos discursos dos sujeitos 15.2, 1.8 e 13.5:

Sujeito 15.2: Vai ajudar muito no futuro as pessoas que tiveram esse aprendizado, **teram mais chances em algumas de serviço** que as vezes requerem mais de um tipo de língua. (sic)

Sujeito 1.8: É preciso, pois **no currículo inglês é ótimo**, mas que os professores estão pouco bons, falta mais capacidade de ensino.

Sujeito 13.5: Para que no futuro se formos fazer um curso, morar nessas cidades, **trabalhar em cidades estrangeiras**, para que saibamos se comunicar com pessoas de outros países.

A relação entre o ensino de Língua Inglesa e o mercado de trabalho segue predominantemente o sentido da “obtenção de melhores empregos” por dois caminhos. O primeiro se refere ao ensino de Língua Inglesa como contribuinte no momento de conquistar uma vaga na esfera profissional, como nas respostas dos sujeitos 21.4 e 25.7:

Sujeito 21.4: A Língua Inglesa será muito importante no futuro, **para se colocar melhor no mercado de trabalho**, se comunicar com estrangeiros etc.

Sujeito 25.7: A finalidade é de **você ter um emprego garantido**, você saindo do Brasil, sabendo o inglês já é um começo. **Você pode ter várias oportunidades de emprego.**

Nesse sentido, o ensino de Língua Inglesa é visto com vínculo próximo para a obtenção de uma boa profissão, ou ainda como forma de melhor garantir uma oportunidade de trabalho.

Já o segundo caminho mencionado na relação ensino de Língua Inglesa/mercado de trabalho expressa um sentido que considera a variável de exigências do mundo profissional, como mostra as respostas dos sujeitos 44.1 e 8.7:

Sujeito 44.1: Inglês é importante para nós, pois nos dias de hoje para um emprego, **alguns empregos precisa de línguas diferentes.** (sic)

Sujeito 8.7: Mais o ensino da Língua Inglesa é muito importante para o nosso futuro. E **dependendo do emprego é necessário.**

Levando-se em conta, nessas respostas, que o conhecimento da Língua Inglesa é importante para determinadas profissões, sugere-se que a relação entre o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa e mercado de trabalho depende também das oportunidades e escolhas profissionais que poderão surgir futuramente para esses jovens.

Pode-se verificar, a partir do que foi exposto, que o conjunto dos três temas mais salientes – “contatos com exterior,” “proficiência linguística” e “mercado de trabalho” – sugere uma categoria latente no discurs-

so dos jovens do 9º ano do Ensino Fundamental sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa. Logo, sobre esses três temas transita o sentido da “ascensão social”, como é mostrado no topo da figura 1. Isto é, cada um dos três temas, relacionado ao contexto de seus emissores, pressupõe a existência de certo vínculo com a ascensão social em relação ao ensino e à aprendizagem de Língua Inglesa.

No que se refere ao ensino de maneira geral, a “ascensão social” parece ser uma noção corrente. Em sua pesquisa sobre as representações de escola em jovens da 2ª série do Ensino Médio da cidade de São Paulo, Franco e Novaes (2001) identificam que a escola é diretamente representada como meio de obter a ascensão social. Segundo as autoras, o perfil socioeconômico daqueles jovens, desprovidos de clientelismo ou algum outro meio para constituição de um trabalho autônomo sustentável, faz com que os jovens depositem sobre o ensino a representação de um suporte intermediário para a ascensão social e melhoria das condições de vida (FRANCO; NOVAES, 2001).

Já os aspectos levantados nesta pesquisa apontam para uma relação um tanto diferente. Apesar da ideia prolixa do papel da escola na ruptura do ciclo da pobreza (ALVES-MAZZOTTI, 2008), no caso do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa, a “ascensão social” é entendida não só como fator a ser obtido através da apreensão dos conhecimentos de Língua Inglesa, mas também é entendida como traço determinante na utilização dos saberes sobre a Língua Inglesa.

A relação acima descrita fica evidente no tema “contatos com exterior,” em que os estudantes encaram as possibilidades de visita a países estrangeiros de uma forma muito hipotética e distante de seu contexto imediato. Isso pressupõe a necessidade de haver uma mobilidade social para que, de fato, esses jovens entendam o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa com tal finalidade e com menor distanciamento. Ainda, essa relação aparece no tema “mercado de trabalho”, no qual a aprendizagem de Língua Inglesa é vista não só como uma forma de obter uma posição melhor no mundo do trabalho, mas também como dependente das determinadas profissões a que se terá oportunidade.

Desse ponto de vista, o ensino de Língua Inglesa é interpretado como necessário, mas não suficiente, pois, divide noções que o entendem como forma de oportunizar melhorias nas condições sociais, junto a noções que o fazem suscetível às oportunidades advindas de uma possível ascensão social.

O fato de que, entre os jovens pesquisados na cidade de São Paulo, a “ascensão social” seja entendida como situação a ser obtida mediante a formação escolar, enquanto os jovens do sudoeste paranaense a entendem não só como algo a ser conquistado através do ensino de Língua Inglesa, mas também como meio de oportunizar o desenvolvimento da aplicação dos conhecimentos linguísticos da Língua Inglesa, pode residir na diferença do tempo de formação escolar vivido por cada um dos grupos de jovens pesquisados. Assim, os jovens do Ensino Fundamental, mais distantes do

ingresso das possibilidades reais do mercado de trabalho e da afirmação econômica, poderiam construir expectativas ainda abstrusas e mais suscetíveis de variáveis em relação aos aspectos tangentes à ascensão social. Contudo, essa questão fica à guisa de ilustração para um estudo posterior em jovens do Ensino Médio sobre o ensino de Língua Inglesa.

O que fica claro a esta altura é que o valor da ascensão social, construída no seio da luta de classes, permeia predominantemente as noções que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse sentido, as representações dos jovens sugerem que a ascensão social seria tanto oportunizada pelo conhecimento de Língua Inglesa quanto uma oportunidade necessária para que os conhecimentos desenvolvidos através desse ensino pudessem ser usufruídos.

Como nos parece, a categoria da ascensão social é uma das associações fundamentais relacionadas ao ensino de Língua Inglesa. Nesse sentido que a ascensão social é entendida – em seus desdobramentos semânticos identificados nos relatos dos jovens investigados – como forma de conhecimento sobre uma realidade a ser obtida e não concreta frente ao contexto imediato desses jovens³.

Em resumo, tais aspectos semânticos associados à ascensão social e, conseqüentemente,

³ Essa situação aparece, por exemplo, nos temas: “proficiência linguística” (por ser dificilmente obtida através da escola pública); “contatos com o exterior” (economicamente inviável aos jovens); e “mercado de trabalho” (distante do contexto etário e suscetível às oportunidades futuras).

ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa estão muitas vezes distantes do contexto social dos jovens, bem como distantes das possibilidades materiais oferecidas pelo ensino e aprendizagem de Inglês na escola pública. Tal distanciamento poderia explicar o grande desacordo entre os estudantes e essa disciplina na escola pública.

As relações entre as possibilidades contextuais e ensino de Língua Inglesa aparecem discutidas em um estudo realizado por Lustosa (2007). A pesquisadora, analisando as representações de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em jovens da rede pública e particular do 8º ano do Ensino Fundamental da cidade de Teresina, no Piauí, aponta que a falta de motivação dos estudantes da rede pública poderia estar ligada à disponibilidade econômica dos alunos, uma vez que o ensino de Língua Inglesa apareceria distante dos jovens decorrente das condições socioeconômicas em que se encontravam, não estabelecendo afinidade concreta com a disciplina.

Entretanto, há de se levar em conta que, se as representações sociais vinculadas ao ensino de Língua Inglesa dos estudantes apontam para algo distante do seu contexto e que isso leva a uma consequente desmotivação pela disciplina, não nos parece que isso se deva a uma relação que se restrinja à dissonância entre ensino de Língua Inglesa e o perfil socioeconômico dos jovens; e, sim, porque os caminhos traçados pelas representações agenciadas ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa são fortemente interpelados por valores utilitaristas, ainda característicos de nossa sociedade e, esses,

sim, podem aparecer em um segmento de autoexclusão.

Não obstante, não se pode naturalizar ou individualizar o sentido das representações dos estudantes investigados. As representações sociais desses jovens em relação ao ensino de Língua Inglesa, em sua associação respectiva com a ascensão social, tendem a ser a reprodução, e também reformulação, do discurso que se pretende hegemônico na racionalidade capitalista. Tal relação ilustra claramente a natureza convencional e prescritiva das representações sociais (MOSCOVICI, 2003), na qual essas representações seriam convencionadas pelos estudantes do Ensino Fundamental público da região sudoeste do Paraná sem escapar às formas de conhecimento prescritas, isto é, já socialmente estruturadas, que tendem a se manter hegemônicas, como as noções relativas à ascensão social.

Com efeito, uma marcação a ser feita, ainda que a título de ressalva, é que a relação entre perfil socioeconômico e ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa, embora acentuada, não nos parece permitir uma generalização. Isso quer dizer que há de se relativizar os índices de determinantes econômicos a indícios de desenvolvimento que possam ponderar mais cuidadosamente a variedade dos fenômenos sociais. Prova de tal relativização, ainda no contexto da Educação Pública, são os resultados obtidos por Antunes (2011) nas observações presenciais das aulas de Língua Inglesa no perímetro rural do município de Verê, PR. A pesquisadora concluiu positivamente em relação aos aspectos tangentes ao

ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na instituição observada, em relação à interação professor-aluno, bem como sobre o interesse manifestado pelos alunos acerca da aprendizagem dessa disciplina. O caso da escola rural, observada por Antunes (2011), sugere-nos que, embora o perfil socioeconômico dos alunos seja baixo, a disponibilidade econômica não atua de maneira determinante sobre a construção de relações sociais dos sujeitos envolvidos na prática da disciplina de Língua Inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se, do que foi visto, que a noção sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa nos estudantes do Ensino Fundamental está ancorada e objetivada na ideia de ascensão social. Essa, por sua vez, é identificada implicitamente nos temas mais salientes: “contatos com o exterior”, “proficiência linguística” e “mercado de trabalho”. Assim, a ocorrência desses três temas sugere que os mesmos prescindam, nas representações dos jovens, da importância dos outros dois temas menos presentes: “aprendizado cultural” e “conhecimentos instrumentais”.

Com efeito, a associação com a ascensão social se mostra como uma noção fundamental em se tratando do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa nas representações sociais dos jovens investigados. Consequentemente, de certa forma, tal noção distancia a representação do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa das condições contextuais que circundam os jovens investigados.

Nesse sentido, parece viável concluir que a prática de ensino de Língua Inglesa na Escola Pública sofre com as dissonâncias existentes entre a disponibilidade material para sua realização e as representações que ao ensino e à aprendizagem de Língua Inglesa se associam, com traços utilitaristas, característicos de nossa sociedade. Estariam aí encontrados indícios para a desmotivação dos estudantes em relação à aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Pública, uma vez que essa prática de ensino e seu contexto socioeconômico entrariam em divergência com as representações sociais construídas sobre a noção do ensino de Língua Inglesa.

Cabe reconhecer, a esta altura, algumas limitações do presente trabalho, principalmente no que se refere a admitir que o texto apresentou e discutiu apenas alguns dos aspectos passíveis de análise nas representações da amostra coletada. Isto é, deixamos por discutir, por exemplo, em que medida o contexto específico de cada instituição escolar pesquisada influencia, em níveis de diferença ou similitude, as representações dos sujeitos de cada uma dessas instituições. Também, o texto fica em aberto a respeito se as variáveis etárias ou de gênero incidem sobre as representações.

Ainda, percebemos que em relação a algumas categorias temáticas houve uma forte presença de relações de impessoalidade e improbabilidade; falta, para tanto, levantar de maneira mais precisa a forma com que, e em que medida, essas relações se manifestam nas representações sobre ensino de Língua Inglesa, o que

se torna possível apenas por meio da identificação dos elementos linguísticos que legitimam tais relações e, por conseguinte, quantificação das ocorrências.

Por ora, parece-nos importante sugerir que as propostas de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa na Rede Pública de Ensino dialoguem com as representações sobre esse ensino. Para tanto, é válido apontar para a necessidade de construir novos paradigmas, objetivando a sobreposição de representações utilitaristas para que a prática de ensino de Língua Inglesa não caia em um esvaziamento de sentido. Tal empresa é complexa e extrapola uma mudança apenas na circunscrição das paredes da sala de aula, problematizando conjunto de valores socialmente estruturados e, por conseguinte, mais resistentes à mudança.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, L. C. Relatório de estágio de observação do contexto escolar e das aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental. **Relatório de estágio**, Pato Branco – PR: UTFPR, 2011.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**. São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jun. 2008.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 739-766, dez. 2009.
- BOHN, H. I. O método “soberano” para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.169 – 178.
- CABECINHAS, R. Representações Sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v.14 n.28, p. 125-137, ago. 2004.
- CARVALHO, J. G. S.; ARRUDA, A. Teoria das representações sociais de história: um diálogo necessário. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v.18 n.41, p. 445-456, dez. 2008.
- DUVEEN, G. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.7-28.
- FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, São Paulo, p.167-183, mar. 2001.
- FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 121, São Paulo, p. 169-186, abr. 2004
- HOWARTH, C. A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. **British journal of social psychology**, v.45, n. 1, p. 65-86, 2006.
- JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira em escolas públicas. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.161-168.
- LEFFA, V. J. A look at students’ concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 57-65, 1991.
- _____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**. São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LUSTOSA, F. L. C. G. **A aprendizagem de Língua Inglesa: um olhar psicossocial**.

Dissertação (Mestrado em Educação).
Teresina: UFPI, 2003.

MARKOVÁ, I. **Dialógicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

ROSE, D. et. al. Questioning consensus in social representations theory. **Papers on social representations**, v. 4, n. 2, p.150-176, 1995.

SCHULZE, C. M. N.; CAMARGO, B. V. Psicologia social, representações sociais e métodos. **Temas em Psicologia da SBP**. Ribeirão Preto, v. 8 n. 3, 2000, p. 281-299.

SPINK, M. J. P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 3, p. 300-308, set. 1993.

_____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

VAN LEEUWEN, T. **Language and representation**: the recontextualisation of participants, activities and reactions. Thesis (Doctor of Philosophy). [Department of Linguistics, University of Sydney, 1993.

_____. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso**. Lisboa: Caminho, 1997. p.169-222.

_____. **Discourse and practice**: new tools for critical analysis. Nova York: Oxford Press, 2008.

VILLAS BÔAS, L. P. S. Uma abordagem da historicidade das representações sociais.

Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.40, n.140, ago. 2010.

XAVIER, R. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v. 14 n. 2 p. 18-47, dez. 2002.

Recebido para publicação em 14 jun. 2012.

Aceito para publicação em 30 dez. 2012.

EM DEFESA DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE CRENÇAS DE ALUNOS ADOLESCENTES

IN DEFENSE OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN PUBLIC SCHOOLS: CONSIDERATIONS ON ADOLESCENT LANGUAGE LEARNERS' BELIEFS

Fernando Silvério de Lima *

RESUMO: Neste artigo, analisamos algumas crenças de alunos adolescentes sobre a aprendizagem do inglês na Escola Pública, tendo por base pesquisa realizada com alunos de uma turma de 1º Ano do Ensino Médio, de uma escola pública localizada em cidade do noroeste paranaense. Como instrumentos, contamos primeiramente com um questionário semiaberto, complementado com notas e observações em campo. Os resultados analisados qualitativamente mostram que os alunos acreditam na possibilidade de aprender língua inglesa no próprio contexto, mesmo em face de eventuais limitações contextuais. A Escola Pública é vista pela maioria dos alunos como melhor contexto para aprender, seguido pelos cursos particulares e viagens ao exterior. Outro fator observado é a relação intrínseca entre as crenças dos aprendizes e seu contexto, uma vez que enfatizam repetidamente o apreço pelo próprio ambiente de aprendizagem e rejeitam crenças de outrem que menosprezam a qualidade da Escola Pública e elevam a do ensino privado.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças. Escola Pública. Língua inglesa.

ABSTRACT: This paper analyzes some adolescent students' beliefs about learning English in public schools. The study used an open-ended questionnaire, which was complemented with field notes and classroom observations. The results were qualitatively analyzed and indicate that students believe in the possibility of learning English in their own context, despite the contextual constraints. Public schools are perceived by most students as the best place to learn, followed by private language courses and traveling abroad. Another aspect observed was the intrinsic relationship between students' beliefs and their context, as they repeatedly emphasize their

* Doutorando em Estudos Linguísticos pela UNESP de São José do Rio Preto – UNESP/IBILCE. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa - UFV. E-mail: limafsl@hotmail.com.

respect for their own learning environment and reject beliefs that try to undervalue the quality of public schools and overvalue private schools.

KEYWORDS: Beliefs. Public schools. English language.

INTRODUÇÃO

Vários podem ser os motivos para sustentar a crença de que não é possível aprender uma língua estrangeira (LE) no ensino público, como o excesso de turmas por professor, excesso de alunos por sala, indisciplina, graduação como única fonte de formação profissional, dentre outros fatores. Diante destes exemplos, uma pergunta inicial que nos inquieta é a de saber o que os alunos pensam a respeito da aprendizagem de uma língua estrangeira na Escola Pública e quais crenças possuem sobre a aprendizagem de línguas com base em suas experiências de vida escolar. Desde a década de 1980, no exterior, e mais especificamente na década de 1990, no Brasil, alguns pesquisadores têm se dedicado ao estudo das crenças e como estas podem direcionar as ações dos aprendizes em relação ao desempenho e engajamento para a aprendizagem.

Neste trabalho, observamos uma turma de adolescentes de uma escola pública de uma cidade de porte médio localizada no noroeste do Paraná, levantando crenças sobre aprendizagem neste ambiente. Este interesse surgiu a partir do primeiro contato com o grupo no período de observação de campo, em que foi possível perceber atitudes negativas (falta de interesse e de envol-

vimento nas atividades, indiferença, etc.) na aula de língua inglesa. Nossas observações nos revelaram a necessidade de investigar os fatores contextuais que têm afetado o desenvolvimento das aulas.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS CRENÇAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

A pesquisa de crenças no ensino de línguas cresceu consideravelmente desde os trabalhos mais conhecidos da década de 1980 (HORWITZ, 1987; WENDEN, 1987). Na década de 1990, aparecem os primeiros trabalhos sobre crenças em solo brasileiro. E ao fim dessa e nos anos posteriores, a proporção de pesquisas em LA sobre crenças cresce consideravelmente na chamada abordagem contextual de investigação (BARCELOS, 2001).

Nesta referida abordagem, as pesquisas consideram as crenças como um construto social, situado em um ambiente que pode influenciar as crenças dos alunos e dos professores. Além disso, dentre os diversos contextos de ensino e aprendizagem, novas pesquisas têm buscado investigar as crenças dos sujeitos da Escola Pública (ANDRADE, 2004; BASSO, 2006; COELHO, 2005; LIMA, 2012; LUVIZARI, 2007; LYONS, 2009; PITELI, 2006; STURM, 2007; ZOLNIER, 2007, só para citar alguns). Essas pesquisas

têm considerado tanto professores quanto alunos, investigando as crenças que são construídas nesses contextos.

Neste trabalho, o foco de investigação são os adolescentes de uma turma de Ensino Médio de Escola Pública. Enfatizamos o sujeito *adolescente* por dois motivos: (I) a lacuna de pesquisas em LA que considerem o adolescente como foco principal da pesquisa, sendo que os professores são os que mais convivem com alunos adolescentes diariamente; e (II) considerando que este é período de transição marcado por mudanças afetivas, biológicas e cognitivas (MACOWSKI, 1993), ele pode estar relacionado às experiências vivenciadas e nas crenças construídas (LIMA, 2012; PAJARES, 2006).

O conceito de crenças que nos orienta é o de Barcelos (2006), a partir da definição que preconiza crenças enquanto:

Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo iterativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais). (op. cit, p. 18, grifo nosso).

Portanto, para compreender o conceito na Linguística Aplicada é importante considerarmos as percepções dos envolvidos no processo de aprendizagem de uma nova língua e as experiências pessoais, sejam elas individuais e/ou coletivas em contextos de aprendizagem. Assim, trazemos

ainda uma *perspectiva sociocultural* para compreensão de crenças (ALANEN, 2003). Pois além de considerá-las enquanto um construto social e individual, que abarca as experiências e subjetividades das pessoas, nós compreendemos que, no contexto da sala de aula, elas têm potencial de mediação, atuando como ferramentas que medeiam as atividades de aprender e ensinar línguas. Elas podem auxiliar em nossas escolhas e ações, funcionando como uma lente (RICHARDS, 1998), um parâmetro ou uma bússola (LIMA, 2012).

Nas obras originais de Vygotsky (1962), o psicólogo soviético ressaltava o papel do contexto social na transformação dos seres humanos (COLE; WERTSCH, 1996), e o caráter social do desenvolvimento nas investigações com crianças em sociedades escolarizadas. Em seus estudos, o conceito de *mediação* sugere que a relação entre o ser humano e o mundo não se dá de maneira direta, mas indiretamente, por um elo que une os dois elementos, estabelecendo assim a mediação.

No conceito de mediação, a mente humana e o mundo que nos cerca são mediados por ferramentas, como o uso de signos. Tendo em mente a concepção marxista de trabalho como fator de transformação das sociedades, e que é utilizando ferramentas que o homem age no mundo, a noção de mediação foi fundamental para os estudos de Vygotsky sobre o pensamento e linguagem. Essa terminologia passa a se fazer presente nos trabalhos de crenças, tendo em vista compreender de que maneiras as crenças

podem ser utilizadas como ferramentas na atividade de aprender línguas. Elas podem explicar, por exemplo, desde as decisões dos aprendizes, os parâmetros que orientam suas escolhas, até mesmo as ações dos alunos em contextos específicos. Alanen (2003) sugere ainda que elas podem emergir em atividades interativas, quando os aprendizes são levados a refletir conscientemente sobre seu papel e as condições disponíveis para sua aprendizagem.

O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA ESCOLA PÚBLICA

O ensino do inglês na Escola Pública, assim como o da língua materna, está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) como direito dos estudantes, e a partir de outros documentos nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) e diretrizes estaduais, alguns objetivos são estabelecidos para o cumprimento deste direito. Como mostram os PCNs, há a preocupação em “restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional” (BRASIL, 1998, p.19), visto que o desprestígio da língua inglesa perpassa não apenas os discursos da falha da educação pública no contexto brasileiro (ALGEBAIL, 2009), mas também está presente nas vozes de pais e alunos (DIAS; COX-PETERSON, 2006; LIMA, 2012).

O ensino da língua inglesa no contexto da Escola Pública é entendido por professores e pesquisadores como um processo complexo. Sua complexidade está ligada principalmente aos inúmeros

problemas e limitações que são encontrados em diferentes estados brasileiros. No campo da pesquisa de crenças, por exemplo, este tipo de contexto tem sido um dos mais populares entre as dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação no país. A quantidade de pesquisas desde a década de 1990 é grande; e a partir de 2000, quando os estudos atentaram principalmente para a relação do contexto com as crenças dos sujeitos ali inseridos, a expansão foi extremamente significativa, evidenciada em inúmeros trabalhos (ANDRADE, 2004; COELHO, 2005; BASSO, 2006; PITELI, 2006; STURM, 2007; ZOLNIER, 2007; LYONS, 2009; LIMA, 2012; apenas para ilustrar com alguns mais recentes).

No quesito ‘crenças sobre aprender inglês na Escola Pública’, os estudos têm mostrado que os alunos acreditam na possibilidade de aprender inglês, mas veem essa possibilidade ser comprometida por uma série de fatores que são enumerados em pesquisas como as de Andrade (2004), Coelho (2005), Basso (2006), Piteli (2006), Zolnier (2007), dentre outras. Alguns dos fatores mais recorrentes são: a carga horária semanal insuficiente, o desinteresse e a indisciplina das turmas, o desprestígio da língua inglesa. Esses mesmos fatores, por sua vez, fazem com que os professores desses alunos acreditem que o ensino nesses contextos ocorre aquém do esperado, sendo possível oferecer apenas uma *base* dos conteúdos programados.

Ainda na relação ‘crença e contexto’, podemos notar a presença da identidade dos

aprendizes nos ambientes socioculturais de aprendizagem. Ao mencionar estudos da aprendizagem situada, Barcelos (2000) sugere que a aprendizagem, além de identidades, é um processo que constrói crenças. A noção de identidade pode estar ligada aos mais diferentes fatores, como a aceitação (de si ou de um grupo), o julgamento e a constituição daquilo que concebemos como o que é ser um aprendiz de línguas. Qual seria, portanto a relação entre o contexto e a identidade de alunos e professores? De maneira sucinta, os contextos onde atuamos e interagimos com outras pessoas passam a fazer parte de nossa trajetória de desenvolvimento. Como mostrado nos estudos socioculturais de Vygotsky (1962), todas as formas de interação e desenvolvimento humano ocorrem em contextos caracterizados por traços culturais que definem sociedades e que nos foram passadas e serão transmitidas às futuras gerações (OLIVEIRA, 1997 para uma discussão acerca do desenvolvimento infantil em sociedades escolarizadas).

Assim, os contextos socioculturais fazem parte daquilo que somos, e independentemente de suas limitações, podem ser entendidos, ou não, como ambientes ideais, ou que nos oferecem um conforto necessário. Tendo em vista essas reflexões, buscamos compreender como uma turma de adolescentes retrata suas crenças sobre aprender inglês numa escola pública. Como apresentaremos nas seções seguintes, estas questões aqui discutidas tornam-se extremamente recorrentes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nosso estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa de base etnográfica (ANGROSINO, 2009; SILVERMAN, 2009). Tal tipo de pesquisa nos revela ser uma importante fonte para investigação e, de acordo com Moita Lopes (1996, p. 22), ela considera “o foco na percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos [...]”. Esta preocupação em relação aos sujeitos da pesquisa (e suas *percepções*) retoma principalmente a necessidade de constante reflexão acerca dos métodos e instrumentos selecionados em nossos estudos qualitativos (FLICK, 2009a), tendo em vista o papel das pesquisas desta natureza na sociedade contemporânea (FLICK, 2009a, 2009b; GIBBS, 2009; SILVERMAN, 2009) e mais especificamente no escopo da Linguística Aplicada.

A turma observada é composta por 27 alunos, com faixa etária entre 15 e 18 anos. Os alunos estão matriculados no 1º Ano do Ensino Médio, no período matutino, e a escola está localizada num bairro periférico de uma cidade do interior do Paraná. Os dados a serem apresentados fazem parte de um *corpus* mais amplo formado a partir do uso de diferentes instrumentos qualitativos: questionários, entrevistas, notas de campo e gravações de aula em vídeo. Por questões de espaço e escopo, tomamos como base principal o primeiro instrumento citado¹.

A investigação sobre as crenças do grupo em relação ao processo de

¹ Uma versão do questionário está disponível em anexo, ao final deste texto.

ensino-aprendizagem (a partir de questionários) foi realizada durante o período de observação de aulas. Como fonte de coleta de dados primária, elaboramos um questionário misto, com alternativas e questões abertas (SILVERMAN, 2009), na fase inicial que pretendia investigar as crenças destes alunos no processo de ensino-aprendizagem de LE na escola pública. No dia de aplicação, 23 alunos estavam presentes e responderam o questionário. Quanto a este tipo de instrumento, Vieira Abrahão (2006, p.222) justifica que o tipo misto “tem sido empregado com o propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças, para comprovar ou não dados coletados por métodos qualitativos”, sendo desta maneira bastante relevante para nosso propósito de conhecer sobre as crenças dos alunos da turma.

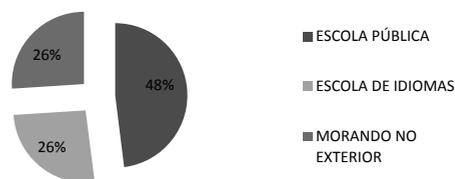
ANÁLISE DOS DADOS
CRENÇAS DOS ALUNOS ADOLESCENTES
SOBRE APRENDIZAGEM DE INGLÊS

A respeito do contexto ideal para aprender inglês a maioria dos alunos acredita na Escola Pública (48%) como o contexto ideal. A respeito deste fato, percebemos como o aluno adolescente busca afirmar e marcar seu território pelo argumento que figura em grande parte das justificativas a respeito de a Escola Pública (EP)² ser o contexto ideal.

² Por questões de estilo utilizaremos ao longo do texto ora Escola Pública e ora EP.

Gráfico 1 - O contexto ideal para aprender inglês

Crenças sobre o contexto ideal para aprender língua inglesa



Como mostra a figura 1, a Escola Pública é, de acordo com as crenças dos alunos, o melhor lugar para aprender inglês. Em segundo lugar, vemos um empate entre o curso de idiomas e as viagens ao exterior como alternativas mais recomendadas.

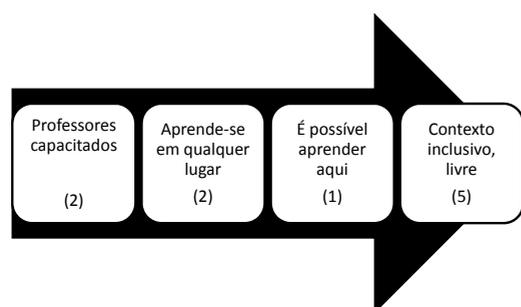
Esta crença na possibilidade de aprender inglês na Escola Pública corrobora os resultados de Coelho (2005), Andrade (2004), e difere de Lima (2012). Nos dois primeiros trabalhos, os alunos revelaram, em diferentes instrumentos, que as condições para aprendizagem em seu contexto podem não ser as desejáveis por professores e alunos, mas não descartam a possibilidade de aprender. Contrariamente, seus professores, em ambos os estudos, mostram crenças diferentes, geralmente influenciadas por fatores contextuais (tempo, material, comportamento da turma, dentre outros), justificando que essas condições não possibilitam uma aprendizagem mais aprofundada, mas apenas porções de um conteúdo mais básico (COELHO, 2005).

Já em Lima (2012), os adolescentes da Escola Pública reconhecem alguns fatores

contextuais como limitadores de sua aprendizagem, que também justificam a (des)crença observada no grupo estudado. No entanto, após um período interventivo, alguns sinais de mudança na (des)crença foram notados, sugerindo que o processo de mudança de crenças pode ser alcançado.

Os estudantes da presente pesquisa caracterizaram sua escola sob quatro aspectos, que apresentamos na figura abaixo:

Figura 1- Caracterização da Escola Pública como contexto ideal



Dentre o grupo de dez alunos (10) que veem a Escola Pública como contexto ideal, cinco (5) deles ressaltam seu contexto como um ambiente inclusivo, diferentes dos demais, onde podem aprender e se expressar com liberdade. Os excertos que apresentamos abaixo constituem exemplos das respostas dos alunos.

A1: *“Porque fala sobre e para o público, com todas as pessoas, e todos os que estão na sala de aula”.*

A2: *“É melhor porque aqui todos dão opiniões, podem falar à vontade”.*

A3: *“Porque todos que estão presentes dão opiniões sinceras”*

A4: *“Porque é mais fácil de aprender aqui, e também porque a gente aprende com pessoas que a gente já conhece, e o ensino da matéria é muito bom.”*

A5: *“Porque aqui todo mundo tem o direito de aprender, ninguém fica de fora”.*

Os excertos mostram a sala de aula de uma escola pública como um contexto bem querido pelos alunos, onde suas vozes são ouvidas. No dia da aplicação do questionário³, alguns alunos comentaram que imaginavam em outros contextos a falta de liberdade que tinham na sua escola. E em face de ambientes repreensivos ou mais desconfortáveis aos estudantes, pelo menos no plano subjetivo de suas crenças, toma-se a realidade deles como a mais segura.

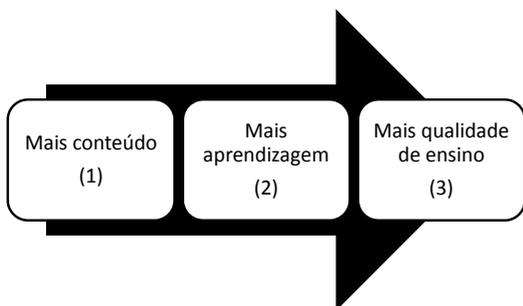
Esta crença que permeia e medeia as ações dos alunos (ALANEN, 2003; LIMA, 2012; NEGUERUELA-AZAROLA, 2011) nos auxilia na compreensão da sua relação com a identidade dos aprendizes. Como as crenças se baseiam em experiências e interpretações das mesmas, elas reconstruem as trajetórias dos aprendizes para aprender inglês, e conseqüentemente mostram ser parte daquilo que somos e das decisões que tomamos.

Nos demais cinco (5) alunos dessa categoria, outras três caracterizações da EP ressaltam a aprendizagem como algo concebível (1), a capacidade dos professores deles (2), visto como aptos para ensinar, além da visão equiparada de que tanto no contexto público como particular, aprender é algo possível (2). No tocante ao contexto

³ Informação registrada em nossas notas de campo

particular, mais especificamente o dos cursos de idiomas, seis alunos apontam três possíveis caracterizações que explicam porque acreditam ser esse o melhor local, conforme pode ser visualizado na figura a seguir.

Figura 2 - Caracterização do curso de idiomas como contexto ideal



A característica mais recorrente foi apontada por três alunos (3) e diz respeito à qualidade de ensino. Eles acreditam que nos cursos privados a aprendizagem é melhor, mesmo que nenhum deles tenha frequentado algum desses cursos anteriormente⁴. As outras três características atribuídas pelos alunos consideram ainda a crença de que nos cursos particulares os alunos têm acesso a mais conteúdos (1) e, portanto maior aprendizagem (2).

A6: “Porque nos cursinhos particulares sempre tem mais aprendizagem dos alunos”.

A7: “Porque o ensino é mais puxado e tem mais matéria”

A8: “Porque com nos cursos particulares dá pra aprender mais coisas sobre a língua inglesa, já na escola é muitas pessoas querendo saber ao mesmo tempo”.

A9: “Porque tem algumas qualidades melhores de ensino”

A10: “O ensino é melhor e o aluno aprende mais”

A11: “Porque o ensino particular é o melhor”

Tais resultados retomam os estudos de Barcelos (2011) e Lima e Candido-Ribeiro (mimeo), acerca da idealização dos cursos particulares como o *contexto dos sonhos* (LIMA; CANDIDO-RIBEIRO, mimeo) ou o *eldorado da aprendizagem* (BARCELOS, 2011). Na análise de uma narrativa, Barcelos (2011) verifica a relativização entre ser aluno de EP e de cursinho, em que um aluno com experiência nos dois contextos demonstra maior valorização do último, como local responsável por sua aprendizagem⁵. E em um estudo com adolescentes de escola regular privada, Lima e Candido-Ribeiro (mimeo) identificam na crença dos alunos que os cursos livres superam o contexto regular como a preferência para aprender inglês.

Empatado com os cursos idiomas (seis alunos em cada), temos as viagens ao exterior. Todas as justificativas ecoam a crença de que no exterior a necessidade de comunicação (para fins reais) obrigará o aluno a aprender a língua, como evidenciado em alguns dos excertos que selecionamos:

⁴ Dados coletados no questionário, junto com outras informações pessoais para identificação de perfis individuais.

⁵ O sujeito em questão era um graduando de Letras em Curso de Especialização (*latu sensu*).

A12: “Porque você convive com as pessoas falando a inglês todos os dias, aí você aprende bastante”.

A13: “Porque você aprende mais rápido praticando”.

A14: “Porque ele é obrigado a aprender”.

A15: “Porque você tem que falar e também entender o que os outros falam”.

A16: “Porque pra sobreviver você vai ter que falar inglês”.

Aparentemente, notamos o fator *relevância* nas crenças dos alunos (A12-A16), pois quanto maior for a exposição à língua e necessidade de uso autêntico, maiores serão as chances de a pessoa conseguir aprender. Outra crença atrelada aqui pode ser a compreensão de uma relação direta entre um estímulo que gera uma resposta. Assim, os alunos podem crer que o simples fato de viajar resultará no desenvolvimento linguístico do aprendiz, como se esta premissa fosse verdadeira em todos os casos.

Contudo, mesmo em face de três contextos de aprendizagem, ressaltamos como a crença do grupo se volta para a Escola Pública como o ideal. Quando questionados novamente sobre sua escola e a possibilidade de aprender inglês ali, vários deles saem em sua defesa, enfatizando que ali há sim condições para aprender.

A17: “Bom eu acho que na escola pública é igual às outras, se prestarem é atenção fácil. E não tem dessa de que a particular é melhor, é tudo a mesma coisa”.

A18: “Na escola pública é igual às outras, não há diferenças”.

A19: “Bom eu acho que a escola pública é igual às outras, não tem dessa de que a particular é melhor. O inglês é uma língua que às vezes fica muito fácil de aprender ou não, depende do seu professor e do seu desempenho”.

A20: “Eu diria pra que ele viesse, porque o ensino é o mesmo”.

A21: “Sim, porque a escola pública também é boa”.

A22: “Na escola pública o ensino é tão bom quanto o da particular”.

Gostaríamos de ressaltar que em momento algum o questionário induziu alguma relação entre os diferentes contextos ou tentou sugerir ao grupo que existia um contexto mais adequado que o outro. Somente em uma questão⁶, em que os alunos deveriam selecionar o contexto ideal é que as opções foram apresentadas. Cogitamos essas opiniões como tentativas de afirmação para nós pesquisadores, os corpos estranhos que se aproximam dos contextos e tentam compreender as diferentes crenças e interpretações da realidade. Em conversas posteriores com o grupo, alguns alunos comentaram, por exemplo, não gostar da visão desprestigiada com que algumas pessoas veem a Escola Pública e a supervalorização do Ensino Privado⁷.

⁶ Trata-se da questão cinco do questionário apresentado em anexo.

⁷ Além de conversas informais, esses dados foram registrados em um grupo focal realizado ao final da pesquisa e gravado em vídeo.

Novamente, percebemos a relação crença e identidade, uma vez que a visão do contexto como ruim ou fraco também afeta aqueles que estão ali inseridos. A escola e a sala de aula já fazem parte da vida daqueles alunos, pois dentre outras características, ali é o único contexto formal de aprendizagem de uma nova língua a que eles têm acesso, e onde acreditam na possibilidade de desenvolver suas potencialidades (VYGOTSKY, 1962). Portanto, conceber que eles não estudam no melhor contexto implica que não poderão ter as mesmas oportunidades, ou que eles não serão os melhores aprendizes. Mesmo que suas ações não correspondam totalmente à crença destacada – sendo indisciplinados ou desinteressados com a disciplina, por exemplo – a visão inferiorizada da EP faz com que os alunos se expressem de forma a valorizar um contexto que faz parte deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, tecemos algumas considerações sobre as crenças de alunos adolescentes sobre a aprender inglês na Escola Pública, tomando como base as respostas de 23 alunos em um questionário semiaberto. Percebemos que a maioria do grupo aponta o contexto de Escola Pública como o ideal para aprender, seguido pelos cursos particulares e viagens ao exterior. Mesmo que nenhum desses alunos tenha frequentado cursos extras ou viajado ao exterior, observamos entre esses adolescentes a valorização do seu contexto de aprendizagem: a Escola Pública, sendo que ela é entendida como contexto inclusivo, onde os alunos têm a voz e a vez para se expressar.

Com base nestes resultados podemos ponderar sobre algumas questões que inspirem estudos futuros. Primeiramente, a questão da (des)crença no contexto de Escola Pública parece ser um aspecto que merece mais estudos em Linguística Aplicada. Apesar dos resultados deste estudo corroborarem trabalhos anteriores (ANDRADE, 2004; COELHO, 2005), estudos mais recentes identificaram uma (des)crença em turmas de inglês, que se mostra como desafio contemporâneo aos professores (LIMA, 2012).

A respeito da relação identidade, crença e contexto, concluímos que tais fatores, observados sob uma perspectiva sociocultural, possibilitam compreender a construção inerente daquilo que somos, de onde viemos e conseqüentemente no que acreditamos, como base em todos esses aspectos que constituem a jornada de aprender uma nova língua. A defesa da Escola Pública, percebida nas crenças destes alunos, nos revela que por mais que as práticas pedagógicas sejam afetadas por limitações contextuais, ou que existam pessoas que buscam enxergar apenas as limitações da educação pública (ALGEBAILLE, 2009), existem aprendizes que reconhecem em seu contexto a possibilidade e a potencialidade para aprender. Assim, acreditar já é um primeiro passo dado, já vislumbrando o próximo: as ações desses alunos para aprender inglês na Escola Pública.

REFERÊNCIAS

ALANEN, R. A sociocultural approach to young learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.). **Beliefs about SLA: new research approaches.**

- Dordrecht: Kluwer Academic Press, 2003. p.55-85.
- ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos.** Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.
- ANDRADE, A. A. C. **Crenças de alunos e professores da escola pública sobre a aprendizagem de língua na escola regular.** 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante.** Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARCELOS, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach.** Tese de doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.
- _____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- _____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006. p.15-41
- _____. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p.147-158
- BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006. p.15-41
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** MEC/SEE, 1998.
- BRASIL. Lei nº9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.
- COELHO, H. H. **É possível aprender inglês na escola?** crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- COLE, M.; WERTSCH, J. Beyond the individual-social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky. **Human Development.** v.34: p.250-256, 1996.
- DIAS, M. H. M; ASSIS-PETERSON, A. A. O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos. **Polifonia**, v. 2, n. 12, p.107-128, 2006.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Tradução de Roberto Cataldo da Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009a.
- _____. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Tradução de Roberto Cataldo da Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009b.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos.** Tradução de Roberto Cataldo da Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Orgs.). **Learner strategies in language learning.** London: Prentice Hall International, 1987. p.110-129.
- LIMA, F. S. **Signs of change in adolescents' beliefs about learning english in public school: a sociocultural perspective.** 2012. 245f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012.

_____.; CANDIDO-RIBEIRO, D. **Crenças de alunos de uma escola privada sobre a aprendizagem do inglês.** *mimeo.*

LYONS, M. **O Ensino de língua inglesa numa escola pública de Mato Grosso: a relação crença – contexto.** 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso, 2009.

MACOWSKI, E. A. B. **A construção do ensino/aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes.** 1993. 262f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NEGUERUELA-AZAROLA, E. Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach for the second language classroom. **System**, v.39, n.3, p.359-369, 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento- um processo sóciohistórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

PAJARES, F. Self-efficacy during childhood and adolescence: implications for teacher and parents. In: _____.; URDAN, T. (Eds.). **Self-efficacy beliefs of adolescents.** Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006.

PITELI, M. L. **A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública: relação entre crenças e estratégias de aprendizagem.** Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). UNESP, São José do Rio Preto, 2006.

RICHARDS, J. C. Teacher beliefs and decision making. In: _____. (Ed.). **Beyond training.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 65-85.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de**

entrevistas, textos e interações. 3.ed. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

STURM, L. **As crenças de professores de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática: um estudo de caso.** 2007. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H; BARCELOS, A. M. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e formação de professores.** Campinas: Editores, 2006. p.219-231.

VYGOTSKY, L. **Thought and language.** Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

WENDEN, A. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. **Learner strategies in language learning.** New Jersey: Prentice Hall Regents, 1987.

ZOLNIER, M. C. A. P. **Língua inglesa: expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental.** 2007. 140f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ANEXO
QUESTIONÁRIO SOBRE CRENÇAS
LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO DE ENSINO PÚBLICO

Prezado aluno,

Este questionário tem por objetivo fazer um levantamento sobre algumas crenças sobre aprendizagem de inglês na escola pública. Tanto o nome da escola quanto dos alunos não serão revelados, portanto, sinta-se livre para expressar suas opiniões.

1- Você gosta de língua inglesa?		
<input type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Nunca pensei sobre o assunto
2- Você gosta da disciplina de língua inglesa?		
<input type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Nunca pensei sobre o assunto
3- O que você mais gosta nas aulas de língua inglesa?		
4- O que você menos gosta nas aulas de língua inglesa?		
5- Selecione qual contexto você considera ideal para aprender melhor		
<input type="radio"/> Escola Pública	<input type="radio"/> Cursos de Idiomas	<input type="radio"/> Viagens ao exterior
6- Justifique sua escolha anterior		
7- Como você se sente na aula de inglês?		
<input type="radio"/> Confiante	<input type="radio"/> Indiferente	<input type="radio"/> Feliz
<input type="radio"/> Tímido	<input type="radio"/> Outro	<input type="radio"/> Motivado
<input type="radio"/> Entediado	<input type="radio"/> Ansioso	<input type="radio"/> Ridículo
<input type="radio"/> Perdido	<input type="radio"/> Intimidado	<input type="radio"/> Estressado
<input type="radio"/> Á vontade		
8- Para você, qual a finalidade de aprender língua inglesa?		
<input type="radio"/> Viajar	<input type="radio"/> Adquirir mais conhecimento	<input type="radio"/> Vestibular
<input type="radio"/> Lazer	<input type="radio"/> Está na grade escolar	<input type="radio"/> Usar a internet
<input type="radio"/> Outra	<input type="radio"/> Obter melhores empregos	

continua

conclusão

9- Comente a questão anterior

10- Questão hipotética

Imagine que um amigo seu que não conhece sua escola está pensando em se transferir para lá, ele(a) gosta muito de estudar língua inglesa, e gostaria de saber de você, sinceramente, se é possível aprender bem língua inglesa na escola pública (falar, ler, escrever, ouvir), o que você diria para ele(a)? (Justifique sua resposta)

Recebido para publicação em 15 jun. 2012.

Aceito para publicação em 22 nov. 2012.

FIGURAÇÕES DA IMPORTÂNCIA DO LATIM NA OBRA A REPÚBLICA DOS BUGRES, DE RUY TAPIOCA

FIGURATIONS OF THE IMPORTANCE OF LATIN IN A REPÚBLICA DOS BUGRES BY RUY TAPIOCA

Cristiano Mello de Oliveira*

Camila Paula Camilotti**

RESUMO: O romance *A República dos Bugres* (1999), do escritor baiano Ruy Tapioca, revela-se uma forte ferramenta didática na articulação do latim com a língua portuguesa. Avulta nessa narrativa contemporânea uma profunda pesquisa linguística por parte do autor em escritores clássicos gregos e latinos. Este artigo pretende enfatizar a importância do estudo da língua latina por meio de algumas reflexões levantadas no próprio texto. Ao longo do presente trabalho, utilizamos como balizamento teórico os seguintes autores: Weinhardt (2008), Kotche (1995), Viaro (1999) e Carvalho (2007). As contribuições deste artigo buscam levantar um possível diagnóstico didático para o uso de romances como ferramenta lúdica no aprendizado do latim.

PALAVRAS-CHAVE: A República dos Bugres. Ruy Tapioca. Romance Contemporâneo. Didática. Latim.

ABSTRACT: *A República dos Bugres* (1999), by Ruy Tapioca in 1999, is an important teaching tool to articulate the learning of Latin and Portuguese. In this contemporary narrative the author carries out a comprehensive linguistic research of Greek and Latin writers. The present article aims at discussing the importance of learning Latin through some reflections that are highlighted in the text. In order to develop such analysis, authors such as Weinhardt (2008), Kotche (1995), Viaro (1999), and Carvalho (2007) were considered as the theoretical framework for the study. The contribution of this paper is to present a possible didactic use of novels as a playful tool to learn Latin.

KEYWORDS: A República dos Bugres. Ruy Tapioca. Contemporary Novel. Didact. Latin.

* Mestre em Literatura pela UFSC. Doutorando em Literatura pela UFSC. Pesquisador do CNPQ. E-mail: cariocacristianorj@hotmail.com

** Mestre em Literatura. Doutoranda em Estudos da Tradução pela UFSC. E-mail: camilapc5@gmail.com

ALGUNS PRESSUPOSTOS

É sabido que muitos escritores da prosa contemporânea brasileira enxergaram maneiras originais e audaciosas para compor suas narrativas literárias. No entanto, poucos professores de língua portuguesa sabem que a maioria dessas ficções romancesas usufrui de uma linguagem historicista e coberta de floreios estéticos da conjuntura histórica nacional. Deixado de lado, por mero desconhecimento ou simplesmente por rejeição de uma nova modalidade didática que atinge novos patamares de ensino em turmas do Fundamental e do Médio, tal assunto pode ser tema de muitas conversas polêmicas entre os profissionais de ensino sobre a aplicabilidade desses romances em sala de aula. Este é o caso de Ruy Tapioca com seu premiado livro *A República dos Bugres*, publicado em 1999.

Em linhas gerais, o romance *A República dos Bugres* é dividido em dez livros, totalizando a densidade de quinhentas e trinta páginas. Para cada livro existe uma mensagem simbólica que inicia o leitor, de forma convidativa, para o entendimento e ligação dos episódios narrativos. Cada documento citado funciona como alusão aos episódios que serão narrados. Os acontecimentos não são ofertados de maneira cronológica, tampouco condizem aspectos formais que remontem a uma preocupação de Tapioca em desvendar a densa trama travada. Pelo contrário, boa parte dos episódios é narrada de forma atemporal, exigindo, por parte do leitor, uma maior concentração e entendimento ao virar e revirar as páginas. Desse modo, Chegada da Família Real- Portugue-

sa (1808), Guerra do Paraguai (1864-1870), transição do Império para República (1889-1890), por exemplo, ocorrem de maneira diacrônica. Ou seja, são descortinados de forma não cronológica dentro do romance, apresentando indícios de uma densa novela coberta de capítulos.

Objetivamos, com este ensaio, examinar, ainda que brevemente, alguns aspectos relevantes a respeito da importância do latim no romance em questão. Assim, igualmente de forma breve, abordaremos também os aspectos históricos linguísticos referentes ao léxico, atentando o nosso olhar para o uso do latim em obras literárias, observando como esses termos, frases e expressões funcionam como recursos estilísticos na estruturação do romance.

DESENVOLVIMENTO

Remontando ao panorama histórico, devemos salientar que o latim foi um idioma falado pelos latinos, etruscos e sabinos; povos que viviam na região da Itália chamada de *Lacio* (*Latium*), que atualmente se delimita aproximadamente com a cidade de Roma. Da união desses três povos surgiu a civilização romana. Com efeito, a língua portuguesa teve sua origem no latim vulgar que os cidadãos romanos introduziram e disseminaram na Lusitânia, região situada ao ocidente da Península Ibérica. A cultura romana, narra a história, foi imposta e distribuída pelo mundo. Assim, o idioma latino enraizou-se em várias civilizações e originou as línguas neolatinas faladas atualmente, como o português, o espanhol, o francês, o romeno e o italiano, entre as

mais conhecidas. Logo, resgatar o legado que o latim trouxe por tempos em nossa forma de expressividade é fermentar uma história que ainda não acabou, pois perpassa por nossa cultura na medida em que reconhecemos suas influências e nos tornamos mais ágeis para lidar com nossa própria língua.

Inúmeros escritores ressaltaram a língua latina no contexto de suas obras literárias. Passando por Cícero, César, Virgílio, Horácio e Ovídio, entre muitos outros, esse contexto, densamente produtivo, foi fruto de descrições das guerras e dos acontecimentos políticos de época. Exemplo nítido disso tudo é a obra *Sátiras*, do poeta Horácio, que aborda questões éticas, como o poder destruidor e a ambição do homem, assim como a estupidez das decisões políticas e as contradições das condições sociais privilegiadas.

Nesse sentido, a referência às obras consultadas, boa parte estabelecida em notas de rodapé nas páginas do romance *A República dos Bugres*, indica a preocupação do autor em apresentar sua pesquisa e transferir ao leitor a responsabilidade da verificação. Dentro desse contexto erudito, é facilmente detectável o quanto a língua latina influenciou a nossa maneira de pensar, tendo em vista que a língua portuguesa herdou muito de suas características.

A estudiosa Marilene Weinhardt, no seu acurado ensaio “A República dos Bugres: a Atenas da América ou uma Botucúndia”, enfatiza o papel de Tapioca enquanto produtor letrado e adepto de árduas pesquisas para compor o seu romance histórico. Nesse ensaio, Weinhardt versa

características no romance que passam despercebidas ao leitor menos atento ou desinformado das novas formas do romance histórico moderno. Apesar de pecar pela falta de exemplificações, que melhor elucidariam esses aspectos, Weinhardt consegue sustentar boa parte de sua análise, tendo em vista o forte anseio de atender a estrutura do romance. Segundo Weinhardt, a personalidade de Tapioca assume o compromisso de

[...] um leitor constante e voraz, particularmente de autores da antiguidade clássica e do classicismo português, além de disposição para vasculhar documentos e fazê-los dialogar de uma forma que não é a de quem está condicionado pelas práticas metodológicas exigidas dos profissionais da história. (WEINHARDT, 2007, p. 63).

Ou seja, ao que tudo indica, a reflexão de Weinhardt endossa a responsabilidade de Tapioca em pesquisar profundamente as estruturas clássicas de escrita para desenvolver o seu romance. Outrossim, a pesquisadora reforça a ideia daquele romancista dedicado aos recursos da linguagem, bem como da pesquisa histórica realizada.

Por sua vez, o pesquisador Mário Eduardo Viaro, no seu artigo “A importância do latim na atualidade”, tece algumas importantes considerações sobre a valorização do latim nos meios de comunicação escrita e verbal. O estudioso versa especificamente a parte filológica da língua portuguesa e conjuga o seu olhar para as ramificações das palavras que utilizamos no nosso cotidiano, apresentando algumas exemplificações que respaldam o seu ensaio. Ao montar a

problemática sobre a importância do latim na atualidade, o autor responde entusiasticamente: “O latim serve-nos de trampolim para mergulhos mais profundos na nossa visão de mundo, no nosso modo de pensar, na nossa vida.” (VIARO, 1999, p. 8). Ora, como podemos observar, o latim significa também, ao modelo descrito por Tapioca no seu romance, uma forma de mergulhar no passado histórico da nossa nação. E, para encerrar o seu raciocínio o autor escreve:

“Aquele que entende bem a mensagem que o latim passa em seus textos se questionará melhor e verá que antes de nossos valores, havia outros, muito distintos, mas perfeitamente coerentes, que merecem nossa admiração e respeito. (VIARO, 1999, p. 8).

Retomando algumas formulações desse pesquisador, podemos verificar que a língua latina ainda continua sendo válida como bem precioso de aprendizagem da língua portuguesa falada. Preciosidade e, não, relíquia, como muitos a classificam, o certo é que muitas estruturas atribuídas aos vocábulos que utilizamos no nosso cotidiano são fruto da língua latina. Ao constatar essa finalidade importante para a compreensão da nossa língua materna, impõe também pensarmos numa abordagem didática literária, mesmo que o romance seja escrito em língua portuguesa, como é o caso da *República dos Bugres*. Dentro desse raciocínio, o pesquisador enfatiza essa abordagem e tenta, no seu artigo, construir uma averiguação desses fatores. Contudo, o seu trabalho não oferece incursões na literatura e nem ao menos direciona o olhar para aquilo que aqui estamos abordando.

Por um viés análogo, a pesquisadora Sandra Verônica Vasque Carvalho, no seu artigo: “A importância do latim: passado ou presente?”, aborda os impasses da compreensão da língua latina na atualidade. Ao modo da investigação citada anteriormente, o artigo de Sandra Carvalho é recheado de exemplificações e esmiuçamentos da própria linguagem. Ao defender a relação intrínseca existente entre a língua portuguesa e o latim, a pesquisadora demonstra habilidade em reconhecer que o latim permanece vivo na nossa sociedade. Mesmo assim, a estudiosa faz questão de registrar o impasse travado:

Existem aqueles que defendem com veemência a relevância do entendimento dessa língua. Por outro lado, outros a veem como algo do passado, que deva ser pensado como parte da história, mas somente isso.

CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS DO ROMANCE A *REPÚBLICA DOS BUGRES*

Por esse viés, acreditamos que o romance *A República dos Bugres*, do escritor baiano Ruy Tapioca, nos fornece uma conjuntura de língua histórica indispensável para os estudiosos da linguagem e da literatura. Mergulhado no arcabouço histórico daquela época, Tapioca antecipa uma série de frases, expressões e vocábulos que enriquecem o seu mosaico do Brasil dos Novecentos. Como já mencionamos, figuram os mais distintos acontecimentos de extrema importância nacional, entre eles: a chegada da Família Real Portuguesa, a

Guerra do Paraguai e a transição do Império para a República. Amparado em textos de Virgílio e Sêneca, dentre outras figuras de rara envergadura de cunho clássico, Tapioca demanda em seu primeiro romance uma série de artifícios retóricos que contribuem para a relevância da língua latina, tão pouco investigada nos tempos atuais. Portanto, ler documentos do passado com a intenção de reescrever a história de época, assim como desmistificar os fatos e episódios desses acontecimentos tão importantes, pressupôs para Tapioca a desmontagem dos signos da própria linguagem.

No entanto, o preenchimento das lacunas históricas é sempre validado pela justificativa do esquecimento involuntário. Nesse sentido, a literatura imaginativa estabelecida em *A República dos Bugres* prova que nem sempre o fato baseado no documento consultado pode ser passível de atitude verídica. Mesmo que o autor deseje lembrar esses episódios reconstituídos à base de intensa pesquisa, o esquecimento acaba sendo o mais cruel adversário que compartilha lado a lado com a sua inspiração. É a partir daí que entra o jogo especulativo da imaginação condizente com a verossimilhança daquele período. Ou seja, o romancista não exagera no grau ficcional e, sim, complementa todos esses detalhes à base de extrema responsabilidade autoral. O problemático é que, quando Ruy Tapioca resolve embrenhar o seu fio ficcional na tessitura do seu enredo, acaba compreendendo as particularidades do seu tempo contemporâneo. Em suma, marca assim o compromisso do sujeito com a própria história.

O que tempera esse enredo tão denso de capítulos e páginas é, então, o seu diálogo com outros livros e as múltiplas alusões ao contexto erudito estabelecido. Estes ganham em demasia ao serem sobrescritos e problematizados de forma a construírem um diagnóstico de nação ainda emperrada nos seus obstáculos subdesenvolvidos. Segundo o estudioso Wilton Fred:

O sentido do termo nação estará intimamente ligado ao conceito de etnia, portanto, será impossível para os idealizadores da República – segundo os personagens que representam a elite em *A República dos Bugres* – visualizar, face às contradições da sociedade brasileira, uma nação capaz de se colocar ao par das nações europeias. (FRED, 2005, p. 220).

O mais obscuro detalhe é que o autor faz isso de forma tão majestosa que dificilmente fica nítido para o leitor a tentativa de desatar o “x” da questão. Embora percebamos a existência dessas variadas alusões eruditas, e as possamos comprovar por meio da leitura desses livros e fontes, não se pode destrinchar e estabelecer a linha limítrofe que as separa do eixo ficcional em relação ao referencial filosófico. Exemplo disso no texto?

Avalia, então, Senhor, a África que foi o tentar passar, para esses apoucados de cérebro, as doutrinas de Quintiliano, a filosofia de Epícuro, as meditações de Marco Aurélio, os textos de Sêneca, as matemáticas de Pitágoras e de Euclides, os versos de Camões, de Homero e de Virgílio [...] (TAPIOCA, 1999, p. 17).

Ora, como podemos verificar, as distintas referências clássicas alimentam o jogo erudito dos poetas gregos e latinos que rastreia a narrativa do romance, e acabam complementando o rol de sabedoria ofertada ao interesse do próprio leitor.

Não seria ingênuo afirmarmos que a obra *A República dos Bugres* nos fornece a presença de dois tipos de narradores. O povoamento dessa estratégia narrativa é nítido no decorrer da leitura do romance, cada um sendo cúmplice dos acontecimentos que circulam, circunscrevendo todos os pormenores que os envolvem. O primeiro seria aquele que narra os episódios do romance, e poderíamos sumariamente denominá-lo: “narrador poético”. Já o segundo seria aquele que cuida dos afazeres históricos e dos termos em latim, como aqui estamos examinando, e poderíamos denominá-lo: “narrador erudito ou histórico”. Supostamente esse ficará responsável em aprofundar aquilo que já foi descrito pelo anterior. E, devemos salientar, ambos circulam nas linhas do denso romance, ou melhor, nas fissuras do romance, acabam caminhando de “mãos dadas”, tendo a devida complacência de um ajudar o outro, assim como mantendo independentes seus pontos de vista e seus ângulos de visão. Portanto, uma fértil abordagem que ousasse decodificar essa questão seria tarefa indispensável para aquele pesquisador mais curioso.

Se fôssemos aqui levantar as possíveis alusões literárias ou cinematográficas que existem na obra *A República dos Bugres*, poderíamos brevemente afirmar que o filme *Carlota Joaquina*, da cineasta Carla Camurati,

entremeia os intertextos desse romance histórico com experiências e práticas vividas extraídas do cenário de época. Ou seja, a história não somente é narrada como fato verossímil e sem falhas, mas como foi de fato ou simplesmente poderia ter sido. Ao retratar o exílio da família real portuguesa, a cineasta carioca ousa em abusar do universo caricato e acirrado das brigas familiares entre D. João VI e a própria Carlota. Variadas vezes o cotidiano de época das reais e ficcionais personagens frente aos desafios é transcorrido entre o vai e vem necessário de apresentar situações imprevisas e pouco calculadas. Não foi por acaso que Camurati, possivelmente, precisou refazer toda a trajetória já traçada pelos portugueses na chegada ao Brasil, realizando algumas pesquisas para compor as cenas do filme e formular o roteiro, reforçando ainda mais a tese de época e período histórico já estabelecido para a produção desse mesmo filme.

Dentro desse mosaico de acontecimentos históricos, os episódios de *A República dos Bugres* contêm diversos trechos sarcásticos e irônicos que remontam ao panorama picaresco daquele romance mais descontraído, sem perder a erudição e a seriedade. Sem contar a série de adereços orais de baixo calão, remetendo a aspectos grosseiros de linguagem, que soam diferentemente e ampliam a visão de desestruturar a história idealizada e oficial, interligando a imagem do verdadeiro pastiche. Na pena de Ruy Tapioça, diversos fragmentos refazem essa trajetória: “- Não vou, João, não vou! Aquilo lá é terra de macacos e de canibais! (TAPIOÇA,

1999, p. 37), em referência a situações polêmicas sobre o desconhecimento das terras brasileiras; “- Isso é de um ridículo profundo! Não existe um só português em toda História de Portugal! Todo português nasce e morre cagão!” (TAPIOCA, 1999, p. 362) - aqui o personagem faz uma crítica debochada e severa aos modelos dos protagonistas históricos de Portugal. São exemplos, entre outros, que se somam durante a narrativa. Nesse sentido, podemos recuperar, oportunamente, a entrevista do estudioso Wilton Fred ao indagar Tapioca sobre a ironia presente nos seus textos, a que o escritor baiano responde:

Minha única intenção foi sempre produzir ficção, entreter o leitor com personagens convincentes e divertidos tendo como pano de fundo acontecimentos verídicos da História do Brasil. Claro está que também passei uma imagem ‘carnavalizada’ (Bakhtin) de tudo que se faz neste país, onde o futebol, o samba, a mulata saracoteante, a arbitrariedade e corrupção dos governantes [...] (TAPIOCA, 1999, p. 226).

Portanto, podemos observar que Ruy Tapioca se empenhou em reproduzir um Brasil mais extrovertido e levar à tona todo esse rol de situações sarcásticas.

Sem dúvida, foi através desse pano de fundo histórico e documental que o autor de *A República dos Bugres* conseguiu observar, através de suas marcas pessoais, todo um roteiro de testemunhos para fins de elaboração da sua obra artística. O contexto histórico-político dos Novecentos serviu como cenário para formular as incongruências do

Brasil de época. Dessa forma, recolheu variados materiais que lhe interessavam e pudessem ser aproveitados para a confecção de suas ficções.

Diversos acontecimentos fizeram o cenário de fundo de alguns enredos de outros romances de sua autoria: em *O proscrito* (2004), teremos a narrativa do protagonista, um ex-integrante de navegação da frota de Pero Vaz de Caminha, chamado Pero Grã Verga Pinto Albaralhão; em *Admirável Brasil Novo* (2005), teremos o cenário utópico e futurístico no ano de 2045 da cidade do Rio de Janeiro; em *O senhor da palavra* (2008), teremos o cenário sombrio dos jesuítas, especificamente um tenebroso diálogo entre o padre Antônio Vieira e a figura do diabo; em *Conspiração Barroca* (2011), teremos o palco especulativo, acirrado e político da Inconfidência Mineira, incluindo os mistérios das cartas dos inconfidentes.

Enfim, essa tapeçaria romanesca acaba condicionando um olhar mais interrogativo e problemático que visa sondar os possíveis liames históricos que Tapioca tanto abarcou durante sua carreira literária. Portanto, é possível compreender que o escritor Ruy Tapioca colecionou, por longa data, variados jornais e documentos de época, com a finalidade de reproduzir e arquivar para *posteriori* algo que pudesse reaproveitar em seus escritos.

Não obstante, poderíamos afirmar que, na obra *A República dos Bugres*, o narrador consegue com que a polêmica dos fatos históricos sirva de apetrecho indispensável para uma excelente narrativa. Dentro desse reservatório, inúmeras passagens aden-

tram no jogo do fazer literário-histórico. “Pudesse eu contar a história real dos fatos e acontecimentos, tal como efetivamente sucederam, e não como relatada nos fólios oficiais [...]” (TAPIOCA, 1999, p. 30). Ora, o terreno de impasses enfrentado pelo narrador evidencia a problemática existente na tessitura textual do romance, gerando desdobramentos sobre a veracidade dos fatos ou o simples preenchimento das lacunas. Poucas linhas adiante o narrador reflete de maneira análoga: “Tivesse eu ainda forças para contar a História deste país, que vivi de corpo presente, tão diferente da exarada nos livros.” (TAPIOCA, 1999, p. 30). Novamente, nesse excerto, o leitor verifica uma espécie de autoconfissão sobre o assunto. Enfim, ambas as passagens, e muitas outras que perpassam o restante das páginas do romance, inquietam o leitor por essas questões.

Um aspecto de tamanha relevância para que o leitor possa compreender os aspectos ficcionais contidos no romance *A República dos Bugres* seria a forma conteudística representada pela linguagem picaresca. Diferentemente dos romances da linhagem histórica contemporânea, Ruy Tapioca ousou nos aspectos irônicos acoplados à envergadura do sujeito mau caráter, já inaugurado por Mário de Andrade no seu *Macunaíma*. Diversos críticos da literatura brasileira já se debruçaram em tentar compreender as características da personalidade do sujeito pícaro. Segundo Flávio Kotche: “O pícaro não é um herói a representar, como o épico, valores positivos, com os quais o leitor se identifica:

ele é antes antítese do que tese ou síntese.” (KOTCHE, 1995, p. 416). Erudição coberta de aproximações literárias comparativas e, ao mesmo tempo, uma excelente sugestão investigativa para aprofundarmos novas perspectivas sobre o romance em questão. Logo depois o crítico complementa tal reflexão:

Ele é objeto de riso, para que se possa rir de grupos e instituições sociais mais importantes. Há uma brutalidade nas violências e nas degradações que são feitas pelo pícaro e contra ele, a qual impede que este possa ser realmente identificado com ações populares. (idem, p. 417).

Como podemos observar nos trechos extraídos, Kotche não fecha nem define sua análise, embora seja necessário, mas deixa algumas reticências para um profundo questionamento sobre essa forma literária tão vinculada à personalidade do brasileiro.

Outro fator essencial para compreender as linhas desse denso romance é o entendimento das alusões construídas em relação ao contexto histórico. Inúmeras vezes, Tapioca ousa na capacidade criativa de inventariar trechos que evoquem personalidades de outras esferas do conhecimento daquele leitor comum. Obviamente que o leitor não precisa ser um historiador fanático para ler esse romance, mas uma compreensão global dessas referências ajuda bastante. Exemplo? É quando o personagem ousa dizer a seguinte frase: “- Consultar o povo, capitão? Onde vossemecê quer chegar com esses preciosismos? Não se pede a opinião

de quem não o tem! E o Brasil lá tem povo?” Aqui nesse episódio fica nítido a forte alusão a frase de Aristides Lobo, dizendo que o povo assistiu bestializado a proclamação da República. Portanto, é considerável admitirmos que a obra *A República dos Bugres* exige um leitor mais preparado a esse tipo de referências que somente podem ser interpretadas pelos conhecimentos prévios de História do Brasil.

ANÁLISE DAS FRASES E EXPRESSÕES
LATINAS NO ROMANCE *A REPÚBLICA DOS
BUGRES*

Como já mencionamos em trechos anteriores, o romance *A República dos Bugres* atinge um grau de intertextualidade muito curioso com as expressões e vocábulos de origem latina. Boa parte dessas citações auxilia na caracterização do protagonista Quincas de forma a destacar a influência da língua latina naquela sociedade representada. Patente, portanto, está a preocupação com a escrita e a utilização dos termos em latim nesse romance. Essa clivagem linguística artística é igualmente manifesta no tempo histórico, que perpassa as páginas da obra. Ao escolher os devidos vocábulos latinos para o seu romance, Tapioca burila a linguagem de maneira retórica, ganhando tanto no aspecto estético quanto no aspecto conteudístico. Tapioca compõe um verdadeiro mosaico erudito de clássicos gregos e latinos, sem falar no conjunto de citações escolhidas com o leve toque de escritor sensato, que perpassa boa parte de suas linhas. Para fins de análise, por enquanto sublinharemos apenas aqueles trechos que mais dia-

logam com os outros excertos da narrativa, sem a intenção de esgotá-los.

No fragmento adiante iremos encontrar uma passagem, dentre tantas outras, de beleza ornamental, revigorando o tônus das frases e expressões anteriores. O trecho que segue guarda anseios do imaginário popular, realizando uma espécie de crítica aos nossos modelos nacionalistas. O narrador retoma um olhar tão enfatizado sobre a problemática histórica da ausência popular nas decisões nacionais. Mesmo ressaltando a precariedade já estabelecida durante décadas perpassadas, existe por trás disso uma esperança em angariar o otimismo delirante da nossa própria raça. Vejamos alguns detalhes:

Como a imaginação desse povoléu é inventivamente ufanista e apologética da própria raça.... Aí, minhas encomendas! **“Veritas temporis filia ...** (TAPIOCA, 1999, p. 52).

A frase negritada em questão aloja uma ideia de continuidade do pensamento do narrador. Veritas = verdade. Isso quer dizer “em tempos de Aristóteles” – intuição da historicidade do pensamento no Estagirita. Um tempo da verdade. A verdade é filha do tempo (ainda que tardia). Além disso, o excerto angaria o olhar daquele leitor voltado a diagnosticar as possíveis razões da nossa descrença política, reforçando que o grau nacionalista completa a envergadura volta da a descrever o progresso das questões levantadas por Tapioca. O léxico é proposital para completar a irreverência causada pelas particularidades do próprio enredo, assim como o seu possível aproveitamento para

ser realizada uma estratégia didática de trabalho. As reticências, de natureza proposital, abrem caminhos de interpretação ao leitor menos acostumado a tirar suas devidas conclusões.

Adiante teremos uma profunda reflexão sobre os pressupostos que seguem as nossas raízes tropicais. Vejamos os detalhes:

De São Dimas não há que cogitar: sendo o Brasil uma terra de ladrões, aquele misericordioso e piedoso santo (apesar da indecorosa vida terrena que levou, por força da ignominiosa ocupação que abraçou) deve viver, coitado, em permanente estado de sobreaviso para com seus protegidos brasileiros... **Solamen miseris sócios habuisse malorum.** (TAPIOCA, 1999, p. 64).

O fragmento citado armazena uma acurada reflexão sobre as mazelas das raízes brasileiras. Ao citar o nome do santo “São Dimas” o narrador deseja ser polêmico e diagnosticar em grau pessimista a nossa bagagem caótica. A citação latina acima é extraída do filósofo Spinoza e significa: “É um consolo para os desgraçados terem companheiros de infortúnio.” A explicação é retórica e completa a carga de alusões ao contexto religioso.

Em outro episódio teremos o narrador do romance tentando elucidar a intervenção militar no regime monárquico. O acontecimento narrado é justificado por algumas digressões que buscam elucidar para o leitor os impasses travados entre os militares e a corte portuguesa. Notamos também nessas

linhas, criativamente elaboradas, uma forte conotação que reforça o cômico e o aspecto que alimenta o engodo do exército brasileiro. Novamente, Tapioca insere a citação latina como forma explicativa ao contexto elaborado, tentando dar uma luz alusiva ao conteúdo que segue. Vejamos os detalhes:

Os militares brasileiros (não tivessem sido educados por portugueses) são capazes de guerras façanhudas para defender a pátria e o território nacional, mas tudo por causa de moscas. **Máxima bella. Ex levibus causis.** (TAPIOCA, 1999, p. 66).

Do trecho extraído é possível identificarmos numa rápida leitura o grau de irreverência ao contexto mencionado. O uso dos ‘parênteses’ ocorre como fator explicativo e ousando estrategicamente transferir a culpa da nossa inércia militar aos portugueses. A frase latina significa “As maiores guerras surgem de causas pequenas.” É óbvio que isso comporta um jogo ideológico e uma maneira criteriosa de julgar a nossa incapacidade de defesa. Aqui também ocorre uma profunda denúncia da finalidade das forças armadas em tempo de paz ou quase isso. Certamente, o narrador desejou causar polêmica e evidenciar a nossa ineficácia/inoperância bélica militar.

No próximo evento citado, estaremos diante de um episódio que posterga um olhar em primeira pessoa densamente marcado pelo efeito nostálgico da idade avançada do personagem Quincas. O modo subjetivo remete a imaginarmos um depoimento coberto de reflexões voltadas a realizar uma espécie de balanço social vivido

naquele período do século XIX. Além disso, a comunhão sentimental ofertada aos fatos contados de sua vida enrijece de maneira verossímil o conteúdo daquilo que é dito. Vejamos os detalhes:

Faço tanta falta ao mundo quanto uma viola num enterro... Nestas tristes horas em que cai a alma a uma banda, procuro confortar-me com o grande Horácio: **Aequam memento rebus in arduis servare mentem.** (TAPIOCA, 1999, p. 89).

No excerto citado, é identificado pelo próprio autor do enunciado: ele busca recuperar as palavras do poeta latino Horácio (“Lembra-te de conservar o ânimo tranquilo nas situações difíceis.”), para referenciar suas possíveis angústias criativas. Como podemos verificar, a economia textual exerce uma vigilância por parte do narrador sobre o que deve ser contado e, sequencialmente, deve ser transformado em conteúdo literário. Já a primeira frase em grau comparativo remete a uma forma um pouco nefasta e depressiva. A escolha é importante para resgatar grandes expressões eruditas. Os parágrafos dessa passagem são longos, feitos de associações inquietantes, caracterizado por um estilo relativamente retórico. Posteriormente a esse excerto, o episódio vai ganhar o devido tônus biográfico do protagonista Quincas, ocasionando a sua consciência em tom vaidoso dos frutos que plantou e colheu ao longo dessa trama complexa e polêmica da nossa história nacional.

CONCLUSÕES DO ESTUDO

É de conhecimento geral que muitos professores de literatura ou de língua portuguesa não fazem uso do latim nem mesmo instigam os seus alunos no aprendizado lúdico do tema. Parece tarefa impossível de ser concretizada em sala de aula. Controvertidas são as inúmeras desculpas ou mesmo a preguiça de não se praticar um exercício que certamente acrescentaria melhorias no estudo da língua materna. Obviamente que não devemos caracterizar isso de forma generalizada, mas se nosso foco foi desmistificar esse mau entendimento, o certo é que tentamos lançar a semente para que essa abordagem possa render bons frutos no ambiente escolar. É lícito concluir, portanto, que a língua latina deve ser uma ferramenta indispensável para a construção sólida de uma coerente cidadania, podendo ser utilizada na escrita de romances históricos, como é o caso da obra *A República dos Bugres*.

Tentamos ao longo desse artigo perfar a importância da utilização dos termos em latim numa obra literária. Acreditamos que com essa articulação linguística o autor Ruy Tapioca aderiu a uma linhagem sofisticada para concretizar seus escritos e, conseqüentemente, adquirir os foros de originalidade. Nesse sentido, cremos que conseguimos provar que uma abordagem didática desses aspectos por parte do professor de língua portuguesa pode muito bem criar inúmeros desdobramentos no campo de sua disciplina. Certamente, o corpo docente irá tomar gosto e curiosidade ao assunto aqui tratado, levantando a valorização da língua latina nos estudos atuais. Vimos,

pois, alguns aspectos estruturantes do próprio enredo do romance, assim como suas principais características. Analisamos preliminarmente em que medida o romance incorpora e pratica uma envergadura para o potencial erudito.

Recebido para publicação em 19 jun. 2012.

Aceito para publicação em 19 dez. 2012.

REFERÊNCIAS

CARLOTA JOAQUINA. **Princesa do Brasil**. Direção Carla Camurati. Elmar Produções, 1994.

CARVALHO, Sandra Verônica. A importância do latim: passado ou presente? Disponível em: < <http://apl.unisuam.edu.br/semiosis/textos/2/sandra.pdf>> Acesso em: 20 fevereiro 2012. **Semiosis**, v. 2, p. 2, 2007.

FRED, Wilton Cardoso de Oliveira. **Imaginários de nação no romance brasileiro contemporâneo: os rios inumeráveis e a República dos Bugres**. Florianópolis: UFSC, 2005. (Tese de doutorado).

KOTCHE, Flávio. **O cânone imperial**. Brasília: UnB, 2000.

TAPIOCA, Ruy. **A República dos Bugres**. São Paulo: Rocco, 1999.

_____. **O proscrito**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

_____. **Admirável Brasil Novo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

VIARO, Mário. A importância do latim na atualidade. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, São Paulo, Unisa, v.1, n.1, p.7-12, 1999.

WEINHARDT, Marilene. **A República dos Bugres: a Atenas da América ou uma Botucúndia**. Portuguese Cultural Studies. Disponível em: < [www2.let.uu.nl/solis/psc/p/.../P1 Weinhardt.pdf](http://www2.let.uu.nl/solis/psc/p/.../P1>Weinhardt.pdf)> Acesso em: 15 fevereiro 2012.

O APARTHEID NA LITERATURA: A MORTE DE UM FILHO (1996), DE NJABULO NDEBELE

APARTHEID IN LITERATURE: DEATH OF A SON (1996), BY NJABULO NDEBELE

Samira Corrêa Chaim*

Silvio Ruiz Paradiso**

RESUMO: A discriminação contra as pessoas negras não é um fato esquecido atualmente. O presente artigo analisa a denúncia contra o racismo e o *Apartheid* na literatura pós-colonial do escritor sul-africano Njabulo Ndebele, com seu conto *Death of a son* (1996) (*A morte de um filho* [2007]). Utilizando uma metodologia de pesquisa bibliográfica, sobretudo de cunho pós-colonial, pretende-se apresentar de que forma esse autor expõe as condições da pessoa negra no período ainda envolto pelo regime do *Apartheid*, sua objetificação e anulação como sujeito, frutos do processo colonial holandês e inglês na África do Sul ocorrido nas primeiras décadas do século XX.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura africana. Pós-colonialismo. Racismo. *Apartheid*.

ABSTRACT: Discrimination against black people is still an issue of present times. This paper examines reports against racism and the *Apartheid* in the post-colonial literature of the South African writer Njabulo Ndebele, especially in his short story *Death of a son* (1996) [2007]. Using a literature research methodology, especially a post-colonial methodology, the paper intends to show how the author presents the conditions black people lived during the *Apartheid*, their objectification and their annulment as subjects, consequences of the Dutch and English colonial process in Africa South in the early decades of the twentieth century.

KEYWORDS: African literature. Postcolonialism. Racism. *Apartheid*.

* Graduanda pelo Centro Universitário de Maringá (Unicesumar). E-mail: samirachain@hotmail

** Doutorando em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor de literaturas em língua Inglesa e Teorias da Literatura da UniCesumar. E-mail: silvinhoparadiso@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Racismo é pensar e admitir que existem “raças” superiores e inferiores e expor esses pensamentos na prática, de forma humilhante contra os tidos como inferiores. O racismo e o *Apartheid* não estão de fora da literatura, sobretudo nos textos do escritor Njabulo Ndebele, nascido na África do Sul.

Ele é o autor pós-colonialista que passamos a analisar. Refletindo sobre política e arte, escreveu histórias que moveram o povo sul-africano para além dos manifestos e também para uma visão de um povo (negro) que só busca seu lugar na sociedade. Sendo escritor pós-colonialista, aborda os fatos que influenciaram a cultura negra após a Segunda Guerra Mundial e os efeitos deixados pela colonização europeia, principalmente britânica e holandesa na África do Sul.

Como toda colonização é um processo de invasão, divisão e espoliação, com o regime *Apartheid* não seria diferente. O *Apartheid* foi um regime de segregação racial, ou seja, foi uma separação entre brancos e negros que aconteceu na África do Sul. Em 1902, colonizadores brancos instituíram a segregação racial (separação dos grupos raciais) como sistema de domínio, privando a população não branca do seu desenvolvimento e de direitos políticos e civis. Essa dominação dos brancos, que limitou os direitos dos negros, foi definida em lei em 1913, expondo os negros à situação de humilhação dentro das suas próprias terras. Duas leis impediam o desenvolvimento dos negros: “O Ato das Terras” e as “Leis do Passe”. A primeira garantia à população branca a maior parte das

terras sul-africanas e a maioria negra ficaria com uma pequena parte, privando-os assim do seu desenvolvimento como agricultores autossuficientes. A população negra só poderia entrar na cidade caso tivesse emprego permanente, porém, era necessário deixar sua família na reserva (guetos) e retornar para casa somente quando seus serviços não fossem mais necessários. A segunda lei exigia que todos os negros possuísem um passaporte, pois, assim, a supremacia branca conseguia movimentar todos os seus passos, até mesmo depois do toque de recolher. Deveriam sempre estar com esse passaporte, pois qualquer pessoa branca teria o direito de pedir para verificação este passaporte; caso o negro não o portasse resultaria na perda do emprego ou até mesmo sua prisão (PAZZINATO, 1997).

Njabulo Ndebele evidencia essa repressão em seu conto *Death of a son* (1996). Dentre tantos abusos, cita o seguinte: “Tinha acontecido durante o dia, quando os soldados e a polícia que vieram patrulhar a *township* com seus Casspirs blindados começaram a atirar a esmo pelas ruas” (NDEBELE, 2007, p. 222). Relacionando o conto com o contexto histórico, Pazzinato e Senise (1995, p. 376) apontam a forte repressão policial contra os negros, sendo eles manifestantes ou não; a polícia poderia aplicar choques e maltratar a população não branca até que o governo os detivesse.

Essa repressão contra negros não parou nem começou com o regime *Apartheid*. Segundo BONNICI (2009, p. 61), “a partir do século XVI ser europeu denotava ser um homem (masculino) branco e partícipe de

uma sociedade que dominava o planeta”. Esses fatores fizeram com que se criasse um conceito de raça superior e, sendo assim, outremizar os povos não brancos para justificar essa pseudosuperioridade. Com o surgimento de uma literatura anglo-africana, constata-se que não somente Ndebele abordava temas como racismo, exclusão e repressão, mas outros autores também evidenciam isso em suas obras literárias. O que poderia ser chamada de “literatura negra britânica” é um “movimento”, verificado a partir de 1950, que registra a zona de contato entre o pós-colonialismo e as culturas britânicas no Reino Unido, produzindo um entremeio no centro literário britânico (BONNICI, 2009, p. 62). Mas foi desde os anos de 1970 que o campo de estudos pós-coloniais ganhou proeminência e, com a desintegração do império europeu depois da Segunda Guerra Mundial, houve grande interesse atual pela literatura e crítica pós-colonial (BONNICI, 2005, p. 21). No entanto, é somente em meados do século XX que acontece uma recuperação da voz dos negros para contribuição literária. Como exemplo de outros textos em que as mesmas situações de racismo aparecem temos *Foreigner: Three English Lives*, publicado em 2007 por Caryl Phillips.

Tanto Ndebele como Phillips mostram que o personagem negro, mesmo sendo um sujeito diaspórico, carrega sua cultura, entretanto são considerados estranhos em sua própria terra. A hostilidade dos olhares da população branca tira o negro do seu lugar e o marginaliza, deixando clara a divisão colonizador/colonizado; é quando a identi-

dade cultural se perde e é erguida uma pirâmide de hierarquização.

O racismo não deixa nenhum espaço de negociação para o outro recuperar a subjetividade, e nem a sociedade ocidental “civilizada”, exceto em raros casos individuais, mostra-se permeável a conviver com a diferença (BONNICI, 2009, p. 82). Assim, em temas como o *Apartheid* na literatura, por exemplo, não se observa a transculturação, isto é, a troca cultural. Todavia, a literatura africana em língua inglesa pode, sim, contribuir para a exposição da marginalização que os brancos praticam contra os negros; ainda que isso não seja considerado uma solução, é de grande importância para que a identidade cultural dos negros não se perca ao longo da história.

Provando que essa solução ainda esteja longe de acontecer, Telles (2003, p. 324) afirma que o movimento negro, por si só, não tem a força de um movimento de massa que possa, de modo eficaz, clamar por mudanças sociais significativas. Se somente os negros, vítimas do racismo, praticarem tais manifestações, ainda assim não é o bastante para que sejam recuperados seus direitos, sobretudo por tudo o que aconteceu ao longo da história, das marcas deixadas de gerações para gerações, pois cada vez mais as dificuldades dessa classificação de “negros” e os sofrimentos por um mundo igualitário já estão enraizadas na população sofrida e percebe-se que há um tipo de anestesia no sentimento de luta por seus direitos.

Por fim, sabe-se que uma democracia racial não será alcançada, pois o planeta não é e nem será uniforme para todos. Pode-se

dizer que o que de fato pode ser conseguido é um respeito entre as etnias, todavia somente quando a questão do racismo for abordada de forma séria por todos, independente da “cor dérmica”; não deixando o preconceito para quem já é alvo dele.

RACISMO E APARTHEID EM *DEATH OF A SON (A MORTE DE UM FILHO)*, DE NJABULO NDEBELE.

Filho de Nimrod Njabulo Ndebele e Makhosazana Regina Tshabangu, Njabulo Simakahle Ndebele nasceu em 4 de julho de 1948, em Johannesburgo, na África do Sul. Graduou-se em Língua e Literatura Inglesa e Filosofia pela *University of Botswana, Lesotho, and Swaziland*, em 1973. Fez seu mestrado em Literatura Inglesa pela Universidade de Cambridge, em 1975, e seu doutorado em 1983, em Filosofia. Njabulo Ndebele foi reitor da Universidade da Cidade do Cabo e Universidade de Limpopo, além de ter ocupado várias outras posições importantes em universidades e fundações por toda a África do Sul (RAMRAJ, 2009, p. 375).

Como escritor, destacou-se com o romance *The Cry of Winnie Mandela*, recebendo seu livro de contos *Fools and Other Stories* o prêmio *Noma*, o mais alto prêmio literário africano. Ndebele também é conhecido por seus ensaios e críticas culturais, tendo a África como *leitmotiv*.

Por sua forte influência no mundo acadêmico e literário, Njabulo Ndebele aproveitou a literatura como instrumento de denúncia contra as mazelas da colonização e a perversa segregação racial que ainda assombra a África do Sul, como em seu conto *Death of a son*, publicado em 1996.

É importante saber o significado do que é colonialismo, para que se entenda mais claramente o que são os estudos pós-coloniais e o que nos diz e denuncia a literatura pós-colonial. Colonialismo é o termo que se refere à política de exercer o controle ou a autoridade sobre um território ocupado e administrado por um grupo de indivíduos por meio militar ou político (PARADISO, BARZOTTO, 2007 p. 125). Sendo a colonização um processo de invasão, é apropriado lembrar que geralmente é contra a vontade do colonizado, havendo uma opressão militar, econômica e cultural sobre o povo colonizado. Entender o que esse colonialismo impõe ajuda a entender o valor dos termos pós-coloniais e da literatura também pós-colonial. Ademais, os estudos pós-coloniais analisam as consequências da colonização na cultura. A partir disso, temos na literatura pós-colonial os relatos de toda a cultura afetada pelo império desde o momento da colonização até hoje. Devemos saber que o imperialismo é uma ideia do colonialismo, com poder econômico tendo concentração no capital e nos monopólios.

Na África do Sul essa invasão e o regime *Apartheid* desencadearam uma grande perda de identidade.

A colonização europeia, ao apropriar-se das terras dos nativos africanos, desencadeou enorme desorganização na economia do continente, obrigando os povos locais a abandonarem a agricultura, a pesca, a caça ou até mesmo a produção metalúrgica – que algumas sociedades dominavam muito bem –, para atender às exigências dos colonizadores. (PENNAFORTE, 2006, p. 19).

Sendo assim, o processo de colonização e dominação de uma minoria branca sobre a maioria negra provocou grandes alterações culturais na África do Sul. Foi preciso vestir-se e se comportar como os europeus queriam, deixar a vida “selvagem” que levavam para que se justificasse o que eles chamavam de civilização, segundo a mentalidade eurocêntrica.

Com a independência o aparelho do Estado ficou nas mãos de uma elite educada segundo os padrões ocidentais. Esses dirigentes tinham um discurso anticolonialista, mas na prática suas medidas evitavam mudanças sociais profundas. Para eles, as mudanças poderiam provocar conflitos e colocar em risco a unidade que precisava ser mantida a todo o custo para atender seus interesses. (FIGUEIRA, 2002, p. 363).

Esta literatura mostra a relação entre colonizador e colonizado, centro e margem. No conto *Death of a son* será visto o contexto da cultura vivida na África do Sul e como a opressão militar dos colonizadores brancos e por policiais, que também eram brancos, afetou a vida do casal em questão.

O pós-colonialismo compreende toda a cultura influenciada pelo processo imperial desde o início da colonização até a contemporaneidade. Independente de suas características especificamente regionais, a literatura pós-colonial é o resultado da experiência de colonização baseada na tensão com o poder colonizador. (ASHCROTF; GRIFFITHS; TIFFIN, 1991, p. 3).

E é dessa tensão entre colonizador branco e colonizado negro que nós encontramos uma literatura carregada de artefatos para o revide, ou seja, é uma forma de reverter o binarismo e abalar as ordens impostas pelo poder colonial, que se posou como centro (BONNICI, 2009, p. 217). O conteúdo desta literatura é uma forma linguística de revide do colonizado, de se colocar a par da situação e de mostrar que ele sabe da sua história e do que aconteceu no seu país, de denunciar toda a carga negativa que o poder “eurocêntrico” determinou sobre o povo colonizado e das marcas que ficaram cravadas na sua cultura, na sociedade e, sobretudo, no olhar daquele que despreza a história do sujeito negro, revelando um olhar inerte a esses acontecimentos históricos.

Neste contexto histórico pós-colonial e carregado de significados, temos o conto *Death of a son* de Njabulo Ndebele, que relata a história de um casal de sul-africanos: Buntu, o esposo, e a narradora, esposa dele, que não revela seu nome. Em meio aos preconceitos e a opressão, eles tentam incessantemente recuperar o corpo de seu filho, que foi morto por policiais brancos. Este conto mostra a distinção marcada que perdura entre brancos e negros, mesmo após cessado o regime de segregação racial. Isto é claramente identificado no tratamento que os brancos, os policiais, ou seja, os que dominavam, tinham sobre os que não eram considerados gente, pois os policiais brancos os oprimiam duplamente: primeiro, porque eram brancos e se julgavam superiores pela sua cor, e, segundo, porque, por serem

policiais, se achavam donos das leis, tendo eles assim o direito de serem racistas e não precisar pagar por isso.

No início do conto é mostrada a realidade de um casal no começo do namoro, que via de longe a opressão sobre o seu povo. Eles viam de longe porque, apesar de já ter sido finalizado o regime de segregação racial, não significava que os brancos tratassem os negros por igual, ou seja, em lei já havia acabado, porém, essa linha de divisão racial ainda existia. A humilhação física e psicológica perdurava, pois o olhar, o tratamento dos brancos para com os negros era de quem ainda vivia em regime de segregação racial. Viam, porém, não podiam fazer nada, pois também não tinham voz contra os brancos; suas palavras ficavam apenas presas na garganta e na vontade de assumir o posto de sujeitos da história, então apenas agarravam-se um ao outro, na esperança de tomar para si as suas dores. O mundo hostil em que viviam não deixava que se pudessem fazer promessas e então as palavras já não tinham poder. E é justamente por apoiar-se um no outro que acontece o matrimônio.

Já casados, Buntu trabalha como funcionário de uma fábrica americana de produtos agrícolas, e a esposa, como jornalista. Observa-se que quando se fala que os personagens negros tinham seu emprego, seu posto, significa que eles tinham agência, ou seja, capacidade de agir sobre suas vidas, tomar suas decisões. Dessa união cresce a vontade de comprar coisas, de ter uma vida digna, pacata, capaz de fazer as marcas da sofreguidão serem amenizadas. Nasce uma criança, um menino, a alegria do casal.

Buntu sonhava este menino com um futuro promissor, estudando nas melhores escolas particulares e frequentadas por brancos. Sonhos de um pai que, apesar de carregar na sua pele a tatuagem do regime *Apartheid*, queria o melhor, uma igualdade, para o filho. “Buntu já havia começado a se informar em escolas particulares de brancos. Era para lá que queria mandar seu filho, que portava seu nome.” (NDEBELE, 2007, p.224). Essa tentativa de igualdade advinha da parte da maioria negra, pois eles, sim, tentavam um mundo igualitário. Eles achavam que com o fim do *Apartheid* todos poderiam ter as mesmas oportunidades, ser tratados por igual; todavia, eles estavam errados em pensar dessa forma, pois em uma sociedade onde os brancos ditam as regras, a igualdade nunca será atingida. Até hoje o mundo não é homogêneo, pois o racismo e o conceito de raça estão enraizados no pensamento social.

Como os pais trabalhavam o dia todo para garantir o sustento da família, a criança ficava com a avó, mãe da narradora. E em um dia de infortúnio, os policiais, brancos, em seus *Casspirs*¹, saíram pelas ruas daquele bairro atirando a esmo, distribuindo granadas de gás lacrimogêneo pelas casas; um dos tiros acertou a janela do casal e, infelizmente, o menino. O trecho a seguir ilustra a cena em que a narradora chega a sua casa e descobre a morte da criança.

Era tarde quando voltei para casa e, ao chegar lá, encontrei uma multidão

¹ O *Casspir* é um veículo blindado antiminas, preparado para o transporte de pessoas. Foi usado por toda África do Sul, durante mais de duas décadas.

de gente no jardim. Eram os que não tinham conseguido entrar. Senti pânico. O que havia acontecido? Não perguntei aos que estavam fora, desesperada para entrar em casa. Eles abriram caminho com facilidade quando me reconheceram. Então ouvi a voz de minha mãe. O grito dela subiu bem acima do barulho. Transformou-se num berro quando me viu. ‘O que foi mãe?’, perguntei, abraçando-a com uma sensação de terror vagamente desesperadora. Mas ela me empurrou com uma violência histérica que me chocou. (NDEBELE, 2007, p. 221).

Logo que a narradora começa a ligar as peças daquela cena, a angústia, os sons do choro das pessoas que estavam em volta fizeram com que ela visse a cena em sua mente. Ela era jornalista, portanto cobria cenas violentas envolvendo a polícia, os tiroteios e já imaginava tudo o que não poderia ter sido visto por ela. Mas ela não teve muito tempo para raciocinar sobre o acontecido. A polícia estava passando em mais uma ronda de tiroteios e viu a multidão reunida. Logo entraram na casa, perguntaram sobre o acontecido e como tinha acontecido e em seguida saíram arrastando a mãe da narradora para fora, obrigando-a a não contar o que tinha visto, e levaram o corpo da criança embora. “Por qual estranha lógica esperavam eles que com esse ato a sua carnificina nunca fosse descoberta?” (NDEBELE, 2007, p. 222).

A partir da morte da criança, começa a luta para recuperar seu corpo. A polícia precisa ser protegida e os pais precisam pagar para poder recuperar o corpo de seu filho e

enterrá-lo com o devido respeito. Mas as lutas não são de horas e, sim, de dias, de intermináveis dias, de labuta, de humilhação, de condições e promessas falsas e, acima disso, de desrespeito com aquele que é designado “negro”.

No final, Buntu consegue recuperar o corpo da criança, depois de muita humilhação; faz o funeral do filho e tenta obter forças, depois da perda, para recomeçar tudo de novo.

O conto em análise retrata as marcas de opressão militar, econômica e cultural que o colonialismo deixou com a invasão europeia da África do Sul. BONNICI (2009, p. 22) diz que a carga de alteridade e objetificação produzida no sujeito colonizado e em toda a sua cultura foi tão devastadora e abrangente que contaminou, em diferente grau e profundidade, a cultura de todos os sujeitos no período pós-independência. Tantos os sujeitos brancos como os negros foram criados a partir desse regime. Os brancos, porque são produtos de uma cultura imperialista, e os negros, porque, além de serem produtos dessa cultura imperialista, o são sob a forma de objeto. Assim, Ndebele, através de *Death of a son*, mostra a imagem de um povo sofrido que literalmente carrega na derme as marcas do regime de segregação racial e de toda a alteridade e objetificação que esta política causou. Alteridade, porque o sujeito negro é olhado pelo branco com total diferença, tanto de cor como de *status* social; isso aconteceu antes e acontece na contemporaneidade. Por mais que já tenha acontecido a abolição da escravatura no Brasil em 13 de maio de 1888 e o fim da

segregação racial na África do sul em 27 de abril 1994, não se pode negar que o sujeito negro é um sujeito diaspórico, ou seja, contra sua vontade ou não, foi banido de sua terra, precisou viver em um lugar estranho, foi desprovido da sua cultura, dos seus costumes, do seu lar.

“O bôer me empurrou para o lado como se estivesse limpando a passagem para sua família” (NDEBELE, 2007, p. 220). Desde o início, com a chegada dos holandeses e ingleses naquela terra, os negros foram empurrados, tirados, privados dos seus costumes, do seu lar, para que os brancos, em sua minoria, passassem e ali estabelecessem o seu forte e olhassem de cima para baixo para os que habitavam aquela terra e ali fundissem a sua cultura conforme sua autoridade permitisse.

Ele – o sujeito negro – é carregado de significados, todavia a história deste sujeito não é levada em consideração; de forma negativa, ele é olhado com diferença, discriminado e alvo do racismo. E é nessa trama pós-colonial que se verifica a forte presença do racismo e do regime do *Apartheid*. Pode-se dizer que o termo *raça* cause muita discussão hoje, principalmente no período de globalização, o que não quer dizer que isso tenha começado somente agora. Desde o início do período colonial, a classificação por grupos distintos começou a dar forma para o termo *raça*. No fim do século XVII, ou seja, no auge do crescimento do comércio colonial, os grupos humanos não eram apenas distintos por características faciais e cor da pele, mas especialmente hierarquizados em categorias superiores (brancos) e inferiores (negros) (BONNICI, 2005, p. 50).

Sob esse ângulo, verifica-se que os povos das raças consideradas não europeias foram intitulados primitivos e inseridos na área marginal e de subordinados, seguindo o sistema de que as raças não europeias deveriam assumir a condição de margem e o europeu, imperial, no centro, criando uma ideologia de superioridade racial. Todavia, por mais que não se queira falar sobre teorias raciais, BONNICI (2005) endossa que há um consenso entre os antropólogos e geneticistas de que a classificação morfológica dos humanos significa muito pouco em termos de genoma, embora a aparência física seja socialmente salientada. Atualmente, a aparência de uma pessoa faz com que uma sociedade inteira a classifique como sendo de outro grupo sócio-étnico; sendo assim, seu *status* depende da sua categoria racial.

Esse conto denuncia que o que acontecia na época do regime de segregação racial, acontece depois dela, pois o sujeito negro veio carregado de história, de marcas e, partindo do pressuposto que *raça* é uma ideia e está enraizada na cabeça as pessoas, pode-se concluir que o preconceito racial também está. O termo *raça* emprega-se de forma pejorativa, pois, desde o século XVII, aqueles que eram designados não europeus eram considerados “raças primitivas” e na hierarquização estavam em último lugar. *Raça* serve para demarcar ainda mais o binarismo e, mesmo que as ideias raciais desapareçam, o termo ainda será causa de inúmeros debates. É válido, pois, dizer que o termo *etnia* seria mais adequado e mais humano quando se trata da diversidade dos povos.

Segundo Telles (2003, p. 301), *raça* é uma ideia e não um fato biológico. É essa ideia que gera o racismo, o preconceito exacerbado e sem nexos, em relação a uma pessoa designada “de cor”. Mesmo que o pensamento de superioridade branca já tenha sido desacreditado, a sociedade mantém as categorias raciais firmadas em suas mentes. Sendo assim, um combinado de atos preconceituosos como outremização, alteridade e racismo fazem do sujeito não branco alvo de humilhações, agressões, piadas, entre outros atos deploráveis.

Entende-se por outremização colocar o sujeito como *Outro*: a pessoa branca, o colonizador, aquele que faz, que determina, que é sujeito da sua história, exatamente com letra maiúscula para designar pessoa de autoridade, de poder. E como *outro*: aquele que é designado objeto, o colonizado, o que nada diz, que não tem agência, ou seja, é incapaz de agir na sua própria história, e é colocado com letra minúscula, justamente para mostrar sua condição de menor, de inferior. Bonnici explica o processo de outremização da seguinte forma:

Nesse sentido, vimos que quando o colonizador se posiciona como *Outro* e superior, centro, sujeito, relegando o *outro*, colonizado, à margem, à inferioridade, à condição de objeto, o processo de outremização se completa e o sujeito colonial passa a ter seus valores, sua cultura, suas práticas negadas e relegadas à condição de ilegítimas perante os olhos europeus. (BONNICI, 2009, p. 245).

Para ilustrar o racismo no conto de Ndebele, apontamos o fato de uma das hu-

milhões provenientes do preconceito racial – a condição de o casal ter de pagar pelo corpo de seu único filho:

[...] durante duas semanas inteiras, todos os esforços de Buntu, junto com seus amigos, parentes, advogados e os jornais, foram no sentido de garantir a liberação do corpo de meu filho sem a humilhação de te que pagar por ele. (NDEBELE, 2007, p. 217).

Mais adiante, o autor, pela voz da narradora, coloca atos de agressão dos brancos contra o sujeito negro:

Naquele momento, dois rapazes brancos que vinham em nossa direção contrária correram para cima das meninas e sem aviso um deles chutou o pacote de peixe e fritas da mão da menina que o segurava. O segundo rapaz chutou o que restava do pacote. A menina se levantou, sacudindo a mão como se quisesse se livrar da dor. Enquanto isso, os dois meninos seguiram seu caminho, rindo. (NDEBELE, 2007, p. 218).

Outra marca importante no conto em análise é do regime *Apartheid*, ou seja, o regime de segregação racial que durou quarenta e dois anos na África do Sul. O termo *Apartheid* se refere “a uma política racial implantada no país e de acordo com esse regime, a minoria branca, os únicos com direito a voto, detinham todo poder político e econômico no país, enquanto à imensa maioria negra restava a obrigação de obedecer rigorosamente à legislação separatista” (FRANCISCO, 2012, s/p).

Esse regime privou o negro de habitar na sua própria terra, ter sua própria agricultura, votar, andar livremente pelas suas terras, ascender economicamente, entre outras atrocidades. Figueira (2002) diz que a África do Sul era o país mais rico e desenvolvido do continente e era governado por uma minoria, descendente de holandeses que colonizaram a região. E como uma minoria branca teria tanto domínio sobre a maioria da população de um país? Com seu discurso elaborado, sua visão de alteridade invadiu o país e determinou o que era “certo e errado” e permitido fazer. Mesmo que o regime de segregação racial tenha acabado e que a democracia tenha chegado à África do Sul em 1994 – ano da eleição de Nelson Mandela – ainda restaram algumas heranças dessa colonização devastadora. Então, o autor e, conseqüentemente, o conto narram a história real, de forma ficcional, denunciando o que os livros narram de forma mais branda: a violência racial na África do Sul.

Por isso, a literatura também sofreria com essas mudanças, pois, ao mesmo tempo em que os escritores queriam debater as questões do país, sentiam-se pressionados e evitavam essa escrita política; o escritor branco não pode reproduzir a história e a memória do colonizado de maneira efetiva e denunciativa.

Ndebele denuncia essa opressão, sobretudo militar: “Tinha acontecido durante o dia, quando os soldados e a polícia vieram patrulhar a *towship* com seus *Casspirs* blindados começaram a atirar a esmo pelas ruas” (NDEBELE, 2007, p. 222). Ndebele narra, através do conto, de forma ficcional,

a história real, o que não acontece nos dias atuais. Os livros de história e até mesmo os professores trazem de maneira muito branda o fato da violência racial na África do Sul. O conto é baseado na realidade, afinal, muitas mães sofreram com essa mesma humilhação, opressão e atitude racista dos policiais brancos, todavia, a verdade é omitida pela estética de se mostrar uma sociedade capaz de passar por cima do que já aconteceu, esquecendo-se da real opressão dos brancos sobre os negros na África do Sul.

Em *Death of a son*, os sonhos do casal são desconstruídos a partir da morte de seu único filho. Buntu tenta ser sujeito da sua própria história, acreditando que após o término do regime *Apartheid* o mundo poderia ser igualitário e os negros poderiam ter os mesmos direitos, como o de colocar o filho em uma escola onde estudava uma maioria branca, “Buntu já havia começado a se informar em escolas particulares de brancos. Era para lá que queria mandar seu filho, que portava seu nome.” (NDEBELE, 2007, p. 224.), ou até mesmo tendo seus próprios empregos:

Buntu, funcionário do departamento de pessoal em uma fábrica americana que manufaturava implementos agrícolas. Ele havia viajado aos Estados Unidos e voltado com a mente incendiada de sonhos. (NDEBELE, 2007, p. 223.).

A supremacia branca impediu que essa subjetificação acontecesse, porque não basta somente ter definido essa ‘libertação’ em lei; os brancos, com seu olhar “por cima” dos negros, faziam como se a objetificação ainda acontecesse psicologicamente. Após

a morte, “Buntu partia sempre para suportar a derrota sozinho” (NDEBELE, 2007, p. 223.), ter que negociar para conseguir o corpo de seu próprio filho. Como se não bastasse o sujeito negro perder o espaço no seu próprio país, ele deveria ter o recibo que comprovava a posse, a compra do corpo do filho (produto).

Além disso, o crime mostra que, mesmo que os protagonistas tivessem sua casa, seu emprego, seus móveis, seus filhos, a polícia (símbolo metonímico do branco) se achava no direito de sair “atirando a esmo” pelas casas, matando quem quer que fosse, além de cobrar dinheiro para devolver o que já era de direito do sujeito negro, confirmando a injustiça, a ideia de superioridade racial e a corrupção política do regime.

Nota-se que, no conto, a narradora e seu esposo não têm condições de serem sujeitos da história, pois são tratados como objetos (incapacidade de agir); são privados de realizar seus sonhos e, ainda mais, privados por vários dias de realizar o funeral de seu filho. Eles deixam de ter domínio sobre sua história, pois os policiais brancos mostram que quem domina aquela situação são eles: primeiro, por serem brancos; segundo, por serem donos das leis, policiais. O fato de o filho deles ser comercializado revela o ápice da objetificação, pois mostra uma situação de repressão, como se eles ainda não estivessem libertos da segregação racial. Porque eles são negros, porque já foram a maioria dominada pela minoria branca, sofrem como fator de humilhação ter de pagar pelo corpo de seu filho e encobrir a sujeira dos policiais brancos. Isso mostra como a supremacia branca influía no lado

humano dos negros, pois, se partirmos do pressuposto que animais não fazem funerais, estariam eles dando o mesmo tratamento para Buntu e sua esposa. Embora conseguissem o corpo de volta, após quase duas semanas, as marcas da sua história ficaram para sempre.

Por fim conseguimos o corpo. Quarta-feira. Tempo justo para um enterro no sábado. Estávamos exaustos. Vazios. Com o enterro ainda pela frente. Tínhamos que encontrar a força de sofrer. Não tinha havido tempo para sofrer, realmente. Só muita perplexidade e confusão. Agora sofrer. Pois sofrer não é a consciência da perda? (NDEBELE, 2007, p. 215).

Enfim, a narradora apenas se anestesia e se conforma com toda a situação, tentando recomeçar sua história, não com um final feliz, mas realista.

Eu estaria pronta para mais um mês. Pronta como sempre, a cada e todo mês, para novos começos. E Buntu? Vou ficar com ele agora. Para sempre. Sem sabermos, todos os duros acontecimentos tinham preparado para nós novos começos. Então não vamos resistir? (NDEBELE, 2007, p. 228).

Ndebele, através da narradora do seu conto, questiona sobre o que fazer. No regime de *Apartheid*, na ideologia racista, na colonização, lutar muitas vezes é em vão; logo, cabe apenas resistir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é de se espantar se o negro se sentir anestesiado, sem forças para lutar por seus direitos. O mundo de hoje continua hostil demais, mesmo que de maneira subjetiva, e não é igualitário quando se trata de minorias, como os negros, por exemplo.

Apesar dos avanços sobre igualdade racial, ainda há o racismo velado, ainda existem professores que mostram somente o lado escravo do negro, existem as piadas racistas, existem livros didáticos com algum texto onde o personagem ladrão, o pobre, o marginal é sempre negro; nas novelas atuais, geralmente o assassino ou o sequestrador é um negro. Um mundo igualitário se torna uma realidade utópica, pois, como já foi mencionado no artigo, a ideia de *raça* está enraizada na mente da sociedade preconceituosa, machista e racista.

As perdas culturais, como a inibição das suas tradições, de sua religião, de sua língua e sociais, assim como a privação do seu desenvolvimento econômico, sua participação na política, não hão de ser recuperados pois tudo já foi vivido e já está registrado, de geração para geração. O branco não vai sentir o que isso significa, por mais que tente se colocar na situação do sujeito negro e saiba da humilhação que foi o regime da segregação racial.

Nas escolas, o termo *Apartheid* é trabalhado de forma muito mais branda do que realmente deveria ser tratado; o aluno, desde o princípio, passa despercebido sobre questões importantes de fatos realmente relevantes para nossa história; os outros termos, como outremização, alteridade, subjetificação, diáspora, não são conheci-

dos. Uma literatura de base sólida, como a africana, não é mostrada nem revelada no âmbito escolar, que é onde acontece tanto preconceito: de *raça*, de credo, de opção sexual e de gênero.

O presente projeto objetiva revelar as grandes perdas que a nossa sociedade tem em não conhecer a verdadeira história, denunciar a discriminação através desta literatura, pois, se o racismo está longe de acabar, a ideia de racismo que perdura por tantos anos também, visto que está cravada na mente fechada e truncada do ser humano. Se um mundo igualitário ainda está longe de surgir, que seja ao menos um mundo inteligente, ciente da verdade, disposto a aceitar a cultura do próximo num mundo mais humano, capaz de repensar as relações de etnia, as diferentes culturas e alcançar a verdadeira democracia racial, pensando nela de forma coerente e séria.

Por fim, o projeto literário pós-colonial de Njabulo Ndebele vem trazer a voz daqueles que por anos foram silenciados pelas consequências da colonização, aqui, em especial, o regime de *Apartheid*, denunciando assim uma verdade incontestável sob o viés do luto de uma família, estrangeira em sua própria terra.

REFERÊNCIAS

- ASHCROFT, B., GRIFFITHS, G., TIFFIN, H. **The empire writes back: theory and practice in post colonial literatures.** London: Routledge, 1991.
- BONNICI, T. **Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais.** Maringá: Eduem, 2009.

_____. **Conceitos-chave da teoria pós-colonial**. Maringá: Eduem, 2005. Coleção Fundamentum.

CARCHIDI, V. Njabulo Ndebele biography. Disponível em: <<http://biography.jrank.org/pages/4627/Ndebele-Nimrod-Njabulo-Simakahle.html>>. Acesso em: 26 março 2011.

FIGUEIRA, D. G. **História: novo ensino médio**. 1.ed. 7. impres. São Paulo: Ática, 2002.

FRANCISCO, W. C. *Apartheid*. In: _____. **Brasil escola**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/apartheid.htm>> Acesso em: 20 janeiro 2012.

NDEBELE, N. Morte de um filho. In: GORDIMER, N. (Org.). **Contando histórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PARADISO, S. R; BARZOTTO, L. A. A teoria, a literatura e a estética do pós-colonialismo. **Diálogos e Saberes**, v.3, n.1. Mandaguari: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari, 2007.

PAZZINATO, A. L; SENISE, M. H. V. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Ática, 1997.

PENNAFORTE, C. **África: horizontes e desafios no século XXI**. São Paulo: Atual, 2006.

RAMRAJ, V. J. Concert of voices: an anthology of world writing in english. 2.ed. Province of Ontario: Broad View Press, 2009.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

Recebido para publicação em 27 jun. 2012.

Aceito para publicação em 16 mar. 2012.

REFLEXOS DE UM COTIDIANO: UTILIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PELOS DESCENDENTES ITALIANOS¹

DAYLY OBSERVATION: THE USE OF PORTUGUESE BY ITALIAN DESCEDANTS

Nauria Inês Fontana*

RESUMO: Este artigo apresenta uma breve explanação de como o dialeto italiano foi sendo excluído da oralidade entre os descendentes italianos, tendo por referência depoimentos relatados no Museu da Pessoa. Com o objetivo de mantermos nossa memória social, buscamos, nesses relatos orais, de pessoas comuns, algumas das razões para o abandono da língua original na breve história da imigração italiana em nosso país. A língua utilizada, no caso dos imigrantes italianos, era tratada como um dialeto e permanece viva em nossa comunidade, especialmente nos meios rurais e entre pessoas de idade avançada. O presente trabalho procura relacionar o processo da mudança linguística, na comunidade de descendentes italianos, com fatos da história mundial, dentre eles as Guerras Mundiais e a influência das leis, ordens e políticas advindas destas.

PALAVRAS-CHAVE: Língua italiana. Língua portuguesa. Dialeto.

ABSTRACT: Based on the testimonies given at the Museu da Pessoa, this paper discusses how the Italian dialect has been excluded from the oral speech of Italian descendants. Aiming to keep our social memory, the study searched in the oral reports of ordinary people, some of the reasons for the abandonment of the language in the brief history of the Italian colonization in our country. The language used by Italian immigrants was treated as a dialect and is still alive in our community, especially in rural areas and among old people. This paper relates the language change in the community of Italian descendants with world history facts, including the World Wars and the influence of laws, orders and policies that originated from them.

KEYWORDS: Italian language. Portuguese language. Dialect.

¹ Artigo reescrito a partir de trabalho desenvolvido no Curso de Letras na Universidade do Contestado, Campus Concórdia, SC, em 2005.

* Professora da Universidade do Contestado, Campus Concórdia, SC. E-mail: nauria@unc.br

INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais da colonização de grande parte da Região Sul do país, e notadamente na cidade de Concórdia, SC, houve uma forma peculiar de comunicação entre os moradores da região. Esta forma era uma mistura dos dialetos dos imigrantes italianos com a língua portuguesa. Esses imigrantes, vindos em geral do norte da Itália, na sua maior parte já haviam estado também no Rio Grande do Sul e tinham se transferido para o oeste de Santa Catarina, através da Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande, a partir dos anos de 1920, a fim de encontrarem novas terras produtivas. Dentre estas, muitos se estabeleceram na cidade de Concórdia, localizada na divisa com o estado do Rio Grande do Sul, relativamente próxima das terras dos demais imigrantes. Os motivos eram a semelhança desta região com regiões europeias de onde provinham, além da facilidade de pagamento das terras oferecidas pelas companhias colonizadoras (Ferreira, 1992, p. 83). A forte presença italiana pode ser bem observada neste depoimento a respeito da cidade de Concórdia, na época de sua colonização:

Ah, Concórdia era uma cidade bem de interior, né, bem de colonos de italianos, né, tem um pouco de austríacos também, mas basicamente é colônia italiana do Vêneto, né? Então uma cidade superalegre, e como tinham muitos imigrantes do Rio Grande do Sul... (Depoimento de L.M. F. da S. T.).

As relações, especialmente, sociais e de comércio entre todas as pessoas: imigrantes alemães ou italianos, caboclos e antigos mo-

radadores da região, ocorriam de forma a legitimar a permanência de todos nas suas funções, confirmando o meio de sobrevivência.

Essa língua utilizada, especialmente no caso dos imigrantes italianos, era tratada como um dialeto e permanece viva até hoje em nossa comunidade, especialmente nos meios rurais e entre as pessoas de idade avançada. Assim, observa-se a transmissão de costumes, culturas e dialeto dos avós aos filhos e posteriormente aos netos. Em muitos casos esta transmissão perpetua-se até os dias atuais, tal como observado no seguinte depoimento: “eu aprendi a falar porque os meus avôs falavam italiano” (depoimento de A.M.).

Como era utilizada esta língua, este dialeto? É isto que se pretendeu investigar neste trabalho, baseando-se a pesquisa bibliográfica em material documental. É uma pesquisa descritiva, em que se apresentam alguns elementos históricos da imigração italiana e, ao mesmo tempo, faz-se uma reflexão acerca da língua utilizada, tratada como “língua italiana” até os dias de hoje, especialmente em nossa comunidade, mas na verdade trata-se de um dialeto denominado “**talian**”. Faz-se essa explanação com a utilização de depoimentos arquivados no **Museu da Pessoa**, especialmente de imigrantes ou descendentes italianos.

IMIGRAÇÃO ITALIANA

O mundo na segunda metade do século XIX estava em crise. Na Itália não era diferente. Lutas políticas do processo de unificação e as mudanças no trabalho do campo, com o desenvolvimento do capitalismo,

desempregavam milhares de pessoas, especialmente camponeses e artesãos. A falta destas duas forças destruiu famílias, que não mais conseguiam viver no seu país.

O capitalismo também foi outra força que expulsou os trabalhadores rurais quando grandes proprietários invadiram o campo. Os camponeses não assalariados, que viviam uma relação de trabalho semifeudal, cultivando a plantação de subsistência no seu pedaço de terra, com inexpressivo e quase inexistente comércio, foram expulsos do campo, superlotando as cidades, sem encontrar trabalho. (DEL GUERRA, s.d., p. 5). Naquela época, na Itália, quase não havia trabalho. No Brasil, com o café em expansão, e a escravidão em declínio, faltava mão de obra. A emigração foi a opção para resolver os problemas.

Um acordo, “Imigração Gratuita”, firmado entre os governos italiano e brasileiro, distribuía obrigações: o italiano selecionava a mão de obra e o brasileiro custeava a viagem e a distribuição dos imigrantes em seus empregos.

Os italianos vieram para o Brasil. O povoamento se fez com muitas dificuldades, muitas destas foram relatadas em livros sobre colonização italiana. Muitos deles, nas colônias que se estabeleceram, preocupavam-se em manter as tradições. Uma das maneiras era mantendo uma escola italiana para que os jovens aprendessem e assimilassem os valores que se pretendia manter na colônia, relativos à vida na Itália. Outra maneira bem simples era mantendo viva aquela língua utilizada pelos imigrantes. Lembremos que eram pessoas de hábitos e

vida simples, do mesmo modo a língua que falavam não era o italiano padrão, mas um dialeto da região de que provinham, o norte da Itália, na grande maioria das vezes.

Havia apoio do governo italiano e do governo brasileiro. Mas isto não durou para sempre. É de conhecimento que muitos foram “abandonados” a sua própria sorte. Esta foi a “saga” do imigrante...

PERCURSOS DA LÍNGUA NO BRASIL

Atualmente, vivem no Brasil cerca de 25 milhões de italianos e descendentes, mas apenas entre 500 mil a dois milhões de brasileiros são falantes da língua italiana.

Se pensarmos especificamente na língua utilizada, no início da colonização, quando os imigrantes chegam ao Brasil, são os brasileiros que procuram facilitar a comunicação tentando falar o italiano, ou seja, o dialeto vêneta ou o mantuano, especialmente no Rio Grande do Sul, para onde haviam sido destinados os imigrantes vindos da região de *Veneto* (Vêneta) e *Mantova* (Mântua), inclusive meus ascendentes.

Durante ao menos quatro décadas, avisos das autoridades municipais são divulgados nas duas línguas, funcionários administrativos e judiciais as misturam em suas anotações e despachos, e as atas e outros documentos das associações assistenciais e profissionais se dirigem em italiano.

A partir da Campanha de Nacionalização, em torno do ano de 1930, falar os dialetos italianos trazidos pelos imigrantes (assim como as outras línguas de imigração) passou a ser visto como algo não patriótico, tal como confirma a autora a seguir:

Isso explica porque, com o passar do tempo, especialmente a partir da metade do século passado, os dialetos italianos já não foram mais ensinados aos filhos e, também, evidencia o motivo do preconceito repassado às características desses dialetos incorporadas pelo grupo à fala em português. (SPESSATTO, 2011, p. 28).

Houve um tempo que, em São Paulo, estimava-se que a língua mais falada era o dialeto italiano:

Cheguei na Água Branca em 1947 e saí de lá quando casei em 54. Fiquei sete anos no bairro. Era um bairro de imigrantes. Tinha muito, muito mesmo. Talvez por isso eu não tenha aprendido português direito. E era mais de italiano. Na Água Branca era 90% italiano ou filho italiano. Depois, tinha outra história: a Água Branca tinha a fábrica Matarazzo e todos os italianos vinham trabalhar nela. E todos lá da fábrica tinham que aprender italiano. Até os portugueses falavam italiano dentro da Matarazzo. Então é por isso que só se falava italiano. (Depoimento de L. G. B.).

Especialmente nos anos relativos à II Guerra Mundial e após esta, houve uma espécie de “abandono” da língua oriunda da Itália, principalmente por “medo” e porque o governo brasileiro havia proibido a utilização desta em qualquer lugar. Há várias histórias de pessoas presas por utilizar a língua, nas suas atividades diárias, comuns a eles.

Os colonos são perseguidos na chamada «nacionalização forçada», pelo fato de não terem se integrado nacio-

nalmente através do conhecimento e uso da língua oficial. Interesses ligados à política estadual também foram elementos determinantes na forma como os descendentes dos imigrantes foram atingidos em sua identidade étnica. Estereotipados como «inimigos da Pátria», eram denominados de «fascistas» e «nazistas» e, como tais, humilhados, presos, extorquidos monetariamente e castigados, a pretexto de terem, às vezes, pronunciado uma só palavra em língua estrangeira. A existência de delatores, recrutados, às vezes, entre os da própria etnia, mostra bem a que ponto a violência se transformou em um movimento de todos contra todos, justificados pela política em vigor. Não se respeitavam nem o espaço privado. Era governador de Santa Catarina Nereu Ramos, em cujo governo, a proibição de expressar a identidade italiana foi reforçada, por um aparelho policial extremamente feroz. (MOSER, s.d., p. 23).

A proibição da língua materna italiana interferiu na vida social, comercial e cultural da comunidade. Isto foi um capítulo à parte de toda a história da imigração.

[...] denunciaram o nome da cachorra perdigueiro que nós tínhamos, não se podia falar mais o nosso italiano dentro do sobrado, porque só a língua italiana era o dialeto, mas era a língua italiana. Então a gente era assim controlado, não podia, de jeito nenhum, sair fora daquilo, porque tinha quem entregasse a gente. A gente era tachado como quinta coluna: o Eixo era Japão, Alemanha e Itália, o Pacto. (Depoimento de J. I.).

Esta situação ocorreu em todo o país, e Concórdia não ficou fora disto. Conforme relatos, as pessoas eram presas por terem sido surpreendidas falando os idiomas proibidos (italiano ou alemão), ou por serem denunciadas como espiãs, na época eram os chamados “quinta coluna”, sendo cometidas muitas injustiças, tal como o relato no depoimento a seguir:

De repente a gente simples da colônia era arrastada prá cidade e metida em cubículos fétidos, sem ao menos um mictório e um colchão para dormir. Os colonos eram usados em trabalhos escravo nas pontas de ruas para serviços forçados e vigiados pela polícia. A humilhação era total. (Depoimento de A. S. in: FAVERO, 2004, p. 88).

Essa fase de ajustamento com os colonos italianos modifica-se para outra, na qual a língua portuguesa tende a impor-se. É mais necessário aprender o português para os homens que negociam e frequentam as povoações.

Entre os dialetos que se reduz a versão original do *veneto*, o qual adquire aí o caráter de uma koioné ou língua geral dialetal com elementos de todos os dialetos da Itália do Norte, porém com predominância no próprio *veneto*. (ROXO, 1998, p. 2).

Os imigrantes são ‘influenciados’ a aprender a língua do país, havendo, ao mesmo tempo, uma indiferença pela aprendizagem do italiano e até o acahamento e a vergonha de falar esta língua.

E o idioma, ele era em casa uma questão bastante... Criou uma necessidade de se

falar português porque como minha mãe falava o dialeto, meu pai não entenderia o que minha mãe falaria, meu pai falava o italiano, mas como ele já tinha tido muita influência do espanhol, do castelhano, ele falava mais castelhano. (Depoimento de F. J. P.).

O *veneto* continua falado habitualmente em casa e na zona rural, particularmente pelos mais velhos, um tanto aportuguesado para uns ou conservando uma série de vocábulos que provêm da herança vocabular deixada pelos seus antepassados e que não são realmente empréstimos do português.

[...] minha avó falava “Nino”: “Vá prendere il latte”. “No.” Sabe o que quer dizer? “Nino, vai buscar o leite.” Três horas da tarde, mais ou menos, e eu “não”. “Vá prendere il latte, que te faccio pigliare um gelatto.” (Depoimento de A. M.).

[...] Que nem “mostarda”, depois que eu fui ver que era brócoli... quer dizer, a gente tinha uma dificuldade porque em casa só se conversava italiano. E quando você ia pra escola você bagunçava, né? Bagunçava porque na escola você aprendia uma coisa e em casa era outra [...]. (Depoimento de A. C.).

A blasfema ou blasfêmia está aproximadamente ligada à vida do campo. Esta imprecação injuriosa e sacrílega contra a divindade e o santo tem sua maior funcionalidade nas tribulações com o meio natural, com a terra, com os fenômenos meteorológicos, com as pragas que afetam as plantas e os animais. Em suma, a blasfêmia é um elemento do complexo religioso da cultura agrária de origem. Revela a crença de que a

natureza reflete a vontade dos entes sobrenaturais e que as suas perturbações podem ser encorajadas por apelos dramáticos, em forma de desafios à divindade. Talvez as palavras ligadas ao “bestemar” são as que permanecem mais vivas até hoje.

Dava assim, tempo para que trocássemos os enormes palavrões sobre os adversários e também pelos companheiros quando falhavam naquilo que esperávamos de suas atuações. Esse bate-boca, principalmente quando citávamos os palavrões, eram ditos em italiano (nem sempre castiço) para acompanhar a moda que cada um daqueles meninos trazia de suas casas. (Depoimento de D. de C. M.).

Essa língua está presente até hoje, e se não está é porque houve fatores que influenciaram para que isso não ocorresse, tal como podemos comprovar nos depoimentos coletados, tal como o de D. F.:

Nós falávamos o italiano em casa, mas depois que nós mudamos para o norte do Espírito Santo, eu já tinha uns 14 anos, aí nós paramos de falar porque a região onde nós fomos morar o pessoal ria, aí a gente eu acho que nós éramos tímidos, a gente achava que... aí paramos de falar, tanto que os meus irmãos menores quase não falam italiano, e eu depois – eu sempre falei italiano, eu sempre vi o meu pai e a minha mãe conversar em italiano – mas aí depois nós paramos, até eu hoje tenho dificuldade de fazer, não é o italiano é um dialeto que a gente tinha, a gente só falava o dialeto na família inteira. Depois nós paramos de falar porque mudamos para o norte do Es-

pírito Santo e lá era ninguém, não tinha italiano quase, nós mudamos pra uma região que tinha pouquíssimo, nem encontrava quase italiano, então a gente foi passando e esquecemos um pouco. (Depoimento de D.F.).

A escrita é condição básica e necessária, para o surgimento do pensamento lógico ou racional, embora não seja suficiente. Os imigrantes que vieram para o Brasil, na sua maioria não eram alfabetizados. Transmitem seus conhecimentos e cultura verbalmente, através da oralidade. Portanto, aquilo que falavam, por mais que se tratasse de um dialeto, para os falantes era considerado como língua italiana.

Segundo Spessatto:

O processo de alfabetização dos imigrantes e seus descendentes, que poderia ampliar-lhes os conhecimentos da língua portuguesa, foi bastante lento. Além da dificuldade de acesso às escolas, também havia entre o grupo a preocupação com o trabalho, em primeiro lugar. Os filhos representavam uma importante força na mão de obra familiar, seja no trabalho rural ou urbano. Assim, criava-se um contexto que pouco estimulava o acesso à escola. (SPESSATTO, 2011, p. 78).

Sabe-se que nas sociedades orais os indivíduos tendem a pensar através de situações concretas relacionadas a sua vida cotidiana. Talvez por este motivo muitos temas científicos não foram discutidos na coletividade. Meihy assim se refere sobre a tradição oral:

Uma das mais bonitas expressões da História Oral é a tradição oral. [...] ela

remete às questões do passado longínquo que se manifestam pelo que chamamos folclore e pela transmissão geracional, de pais para filhos ou de indivíduos para indivíduos. (MEIHY, 1996, p. 45).

Pode-se dizer que a tradição oral é definida como testemunho oral transmitido verbalmente de uma geração para a seguinte. Esta se torna substância daquilo que possuímos, para reconstruir o passado de uma sociedade com cultura oral, que se torna cada vez menos pronunciada, à medida que os grupos vão se alfabetizando e registrando sua cultura pela escrita.

Depois ele – pai – lia o jornal, então ele tinha mais facilidade pra aprender. E ele aprendeu, sabia ler e escrever o meu pai, em português. Agora, a minha mãe não. [...] Nós, filhas de italianos tivemos dificuldades de aprender, até hoje. Porque eu, como a minha mãe morou a vida inteira comigo, né, mesmo depois de casada, minha mãe viveu uma vida inteira comigo, então, a pronúncia dela, os nomes das verduras, de tudo, ela falava em italiano. (Depoimento de A. C.).

Podemos nos identificar através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais. Para isso, conta-se com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenham um papel de fundamental importância e relevância. Um dos fatos marcantes na história da imigração foi durante a II Guerra Mundial, em que os italianos e muitos dos descendentes foram

convocados para por as mãos em armas e lutar pela Pátria que os havia “expulsado” de lá. Essa é uma história que foi contada de geração em geração, especialmente sobre aqueles que nunca mais retornaram, pois morreram defendendo uma terra que os havia abandonado à própria sorte.

Os brasileiros foram deixar suas vidas à toa lá. A minha mãe chorava e dizia assim: “O italiano imigrou pra aqui pra dias melhores e os filhos vão combater contra os irmãos na Itália”. Foi o que aconteceu: brasileiros deixaram suas vidas lá, descendentes de italiano - porque vieram aqui, eram brasileiros. Era uma época difícil. (Depoimento de J. I.).

Para pensar a língua e sua influência em uma comunidade, não há meio melhor do que analisar a história oral, e uma das maneiras é utilização de depoimentos, tais como os empregados neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há critérios linguísticos e sociais para definir o que é um dialeto. Mas sabemos que o dialeto é entendido como variação linguística empregado numa área geograficamente restrita, em âmbitos limitados, e usado predominantemente como meio de comunicação oral.

Teoricamente é fácil distinguir, mas na prática há uma “confusão” entre língua e dialeto, especialmente no caso dos italianos que aqui moravam. O que eles falavam, na sua consciência, era a língua italiana, mas tratada por todos os outros como um dialeto.

Hoje, entre os descendentes, fala-se menos o dialeto italiano, mas há uma consciência em ter raízes italianas. Nos meios rurais há grande predominância da língua, mas necessitaríamos de uma pesquisa ampla que comprovasse estas “especulações”. Esta é uma das minhas sugestões.

Todos os meus ascendentes são italianos, falo pouco desta língua, mas no meu vocabulário há expressões do dialeto italiano *veneto* ou *talian* (*amore mio, é vero, capichi, eco, porco dio, porco cane*), vindas na herança da família e repassadas aos meus descendentes. É a influência das raízes italianas no meu cotidiano.

Há, no entanto, muitas palavras usadas hoje, no Brasil, de origem italiana, mas nem sempre reconhecidas como tal, de que são exemplos: *pizza, ristorante, pizzeria, pasta, espresso, cappuccino e caffè* em nomes de locais ou cardápios; *tchau* expressado oralmente por milhares de pessoas. É o reflexo de uma época deixando marcas nas gerações atuais e futuras, independente de fronteiras físicas, políticas ou de nacionalidade.

REFERÊNCIAS

BERNICCHI, L.G. Liviana Gianni Bernicchi: depoimento. Depoimento incluído no *site* do Museu da Pessoa, www.museudapessoa.net. Acessado em: 23 set. 2005.

CENTRONE, A. Angelina Centrone: depoimento. Depoimento incluído no *site* do Museu da Pessoa, www.museudapessoa.net. Acessado em: 23 set. 2005.

DEL GUERRA, R.J. A **San Jose**: uma nova historia. São José do Rio Pardo: centro cultural ítalo-brasileiro, s.d.

FABRES, D. Derly Fabres: depoimento. Depoimento incluído no *site* do Museu da Pessoa, www.museudapessoa.net. Acessado em: 23 set. 2005.

FAVERO, R.A. **A saga de pioneiros**. Concórdia: Edição do autor, 2004.

FERREIRA, A.G.Z. **Concórdia**: o rastro de sua história. Concórdia: FMC, 2002.

INDIANI, J.I. José Indiani: depoimento. Depoimento incluído no *site* do Museu da Pessoa, www.museudapessoa.net. Acessado em: 23 set. 2005.

MACIAS, A. Armando Macias: depoimento. Depoimento incluído no *site* do Museu da Pessoa, www.museudapessoa.net. Acessado em: 23 set. 2005.

MAIA, D.de C. Dimas de Camargo Maia: depoimento. Depoimento incluído no *site* do Museu da Pessoa, www.museudapessoa.net. Acessado em: 23 set. 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (org.). **(Re) introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

MOSER, A. **A Violência do Estado Novo Brasileiro Contra Italianos**. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=200> Acessado em: 23 set. 2005.

PONZONI, F.J. Flávio Jorge Ponzoni: depoimento. Depoimento incluído no *site* do Museu da Pessoa, www.museudapessoa.net. Acessado em: 23 set. 2005.

ROXO, S. A imigração italiana no Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.geocities.com/Athens/Agora/3649/>. Acessado em: 23 set. 2005.

SPESSATTO, Marizete Bortolanza. **Varição linguística e ensino**: por uma educação linguística democrática. Florianópolis, SC,

2011. 237 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

TELLES, L. M. F. da S. Leila Maria Furlan da Silva Telles: depoimento. Depoimento incluído no *site* do Museu da Pessoa, www.museudapessoa.net. Acessado em: 23 set. 2005.

Recebido para publicação em 08 de jun de 2012.

Aceito para publicação em 19 de jan de 2013.

A MELANCOLIA DO RISO: VIAGENS IMAGINÁRIAS DE UM NARRADOR

LA MELANCOLÍA DE LA RISA: VIAJES IMAGINARIAS DE UN NARRADOR

Eduarda da Matta*

RESUMO: “É certo que as cores influem sobre nós a ponto de nos alegrarem ou de nos entristecerem, segundo os seus tons.” Esse trecho foi retirado do romance *Viagem à roda do meu quarto*, de Xavier de Maistre (2008, p. 26), e é à sua roda, por assim dizer, que se findará o presente artigo. Faz-se presente, em boa parte da narrativa, ora muito evidente, ora implícita apenas nas entrelinhas, uma forte melancolia. Esta, no entanto, é decorrente de um fato externo à narração, o encarceramento domiciliar do seu autor, Xavier. O livro possui vários pontos interessantes a serem discutidos, porém, o objetivo deste artigo é centrar-se na questão da melancolia, percebida através de seu narrador e suas teorias, na soma das estratégias de construção do romance, que mostram a melancolia do riso nas viagens imaginárias de um narrador, e faz com que *Viagem à roda do meu quarto* seja a viagem de cada um dos leitores, quando adentram pelos bosques da ficção.

PALAVRAS-CHAVE: Xavier de Maistre. Melancolia. Narrador.

RESUMEN: “Es cierto que los colores influyen sobre nosotros al punto de alegrarnos o de entristecernos, según sus tonos.” Este trozo fue retirado de la novela *Viagem à roda do meu quarto*, de Xavier de Maistre. (2008, p.26, traducción nuestra), y es a su rueda, por así decirlo, que se constituirá el presente artículo. Se hace presente, en buena parte de la narrativa, por veces implícita solo en las entre hileras, una fuerte melancolía. Esta, sin embargo, es decurrente de un hecho externo a la narración, el encarcelamiento domiciliar de su autor, Xavier. El libro posee varios puntos interesantes a ser discutidos, pero el objetivo de este artículo se foca en la cuestión de la melancolía, percibida a través de su narrador y sus teorías, en la suma de las estrategias de construcción de la novela, que muestran la melancolía de la risa en las viajes imaginarias de un narrador, y hace con que *Viagem à roda do meu quarto* sea el viaje de cada uno de los lectores, cuando adentran por los bosques de la ficción.

PALABRAS-CLAVE: Xavier de Maistre. Melancolía. Narrador.

* Professora do Departamento de Letras da UNICENTRO, Campus de Irati, PR. Graduada em Letras Português/Espanhol pela UEPG. Mestre em Estudos Literários pela UFPR. Doutoranda em Estudos Literários pela UFPR. E-mail: dudaerdm@hotmail.com

Por quarenta e dois dias, Xavier de Maistre esteve recluso em seu quarto, em prisão domiciliar, tempo em que escreveu o livro. Esse fato não é dito no romance, mas o narrador, em certos momentos, dá alguns indícios do motivo pelo qual não pode sair do quarto. Nós, leitores, ao conhecermos um pouco da vida do autor, subentendemos que se trata de um acontecimento biográfico, e não apenas ficcional. Usando-se da metalinguagem em um discurso direto com o leitor, o narrador explica que há tempos gostaria de escrever esse romance, e não foi por conta da situação que se encontra que o fez:

Antes de ir mais longe, quero destruir uma dúvida que poderia ter se introduzido no espírito de meus leitores.

Não desejava, por nada nesse mundo, que suspeitassem ter eu empreendido esta viagem unicamente por não saber o que fazer e forçado, de qualquer maneira, pelas circunstâncias: aqui afirmo, e juro por tudo o que me é caro, que já tinha intenção de empreendê-la muito tempo antes do acontecimento que me fez perder a liberdade durante quarenta e dois dias. Esta reclusão forçada foi apenas a ocasião de me pôr a caminho mais cedo. (MAISTRE, 2008, p. 52-53).

Com esse trecho, além de perceber a atenção que o narrador dá ao discorrer sobre a confecção do livro, a leve explicação acerca da privação da sua liberdade, e o uso da metalinguagem, fica evidente a preocupação que este tem com o leitor. O discurso é muito cuidadoso, cauteloso, explicativo, como se o narrador precisasse do leitor

mesmo no momento de construção da obra. No início do romance, em uma das primeiras intervenções, o narrador faz um convite ao leitor:

Sigam-me todos a quem uma mortificação do amor, uma negligência da amizade, retém no seu quarto, longe da pequenez e da perfídia dos homens. Que todos os infelizes, doentes e entediados do universo me sigam! – Que todos os preguiçosos levantem-se em *massa*! E vós todos que acalentais no espírito sinistros projetos de reforma ou de retirada por qualquer infidelidade; vós que, numa alcova, renunciáveis ao mundo por toda a vida; amáveis anacoretas de uma noite, vinde também: abandonai, crede-me, essas negras ideias; estais perdendo um instante para o prazer sem ganhar nenhum para a sabedoria: condescendei em acompanhar-me na minha viagem. Seguiremos por pequenas jornadas, rindo, ao longo do caminho, dos viajantes que viram Roma e Paris. – Nenhum obstáculo poderá deter-nos; e, entregando-nos jovialmente a nossa imaginação, segui-la-emos por toda parte onde ela se compraza em nos conduzir. (Ibidem, p. 13, grifo do autor).

Grande preocupação em, nesses dias de reclusão e escrita, ter a companhia de um leitor imaginário que siga esse narrador em suas viagens imaginárias. Percebe-se o trabalho de argumentação desse narrador ao tentar convencer o seu leitor a ir com ele, alegando, como se vê, tratar-se de uma viagem divertidíssima, tranquila, que levará sabedoria àqueles que nela estiverem; ademais de ser superior à daqueles que vão

a Roma ou Paris. Alega, também, que a viagem imaginária é livre, maior, e sem barreiras. Essa tentativa de convencimento da parte do narrador para com o leitor é chamada, por Eco, de acordo ficcional:

A norma básica para se lidar com uma obra de ficção é a seguinte: o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional, que Coleridge chamou de “suspensão da descrença”. O leitor tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras. De acordo com John Searle, o autor simplesmente *finje* dizer a verdade. Aceitamos o acordo ficcional e *fingimos* que o que é narrado de fato aconteceu. (ECO, 1999, p. 81, grifos do autor).

O que ocorre em *Viagem à roda do meu quarto* é que, além de aceitar esse acordo e seguir viagem com o narrador imaginador, o leitor se vê obrigado a acompanhar a sequência narrativa do romance, esta que, muitas vezes, pode ser considerada inverossímil, a começar pelo seu título. De igual maneira, esse narrador é por vezes contraditório: afirma que desconhece o fato pelo qual o romance será escrito em quarenta e dois dias, mas sabemos, como já dito, que dá a entender que está preso. No posfácio do livro, Valentim Facioli comenta a esse respeito: “Desde o título do livro o leitor já sabe que está sendo “seduzido” para compartilhar de uma farsa, pois ele é contraditório em seus próprios termos: como esperar as emoções e os encantos de uma “viagem” [...] que se realiza no próprio quarto do narrador?” (FACIOLI, 2008, p. 159).

Os únicos seres com os quais esse narrador mantinha certo contato eram sua cadelinha Rosina, e seu mordomo Joannetti. Alguns capítulos são dedicados a eles, como mais à frente veremos. A viagem, por assim dizer, se dá no espaço do quarto do narrador. É um quarto pequeno, que ao longo do romance é de todo explorado. A estratégia temporal utilizada é retardada ao máximo. Percebe-se que, além de se imaginar, pouco sobra para ser contado. As pequenas ações que ocorrem são transformadas em grandes acontecimentos, merecedoras de capítulos exclusivos: o caminho da cama até a escrivaninha, assim como o tombo de uma cadeira tornam-se grandes aventuras, bem como os pequenos móveis ganham uma dimensão imensa.

Sobre a cadência da narrativa, Eco teoriza interessantemente:

Portanto, o tempo do discurso é o resultado de uma estratégia textual que interage com a resposta dos leitores e lhes impõe um tempo de leitura. [...]

O autor não apenas insinua ao leitor que fatos como os que se pôs a narrar de fato aconteceram, mas também mostra a medida em que aquela pequena história está arraigada na História. [...]

Não há dúvida de que às vezes uma grande quantidade de descrição, uma abundância de detalhes mínimos podem ser não tanto um artifício de representação quanto uma estratégia para diminuir a velocidade do tempo de leitura até o leitor entrar no ritmo que o autor

julga necessário para a fruição do texto. (ECO, 1999, p. 63, 64, 65).

O que se conclui a partir do trecho citado é que, Xavier de Maistre, com o seu narrador de *Viagem*, tenta trazer o leitor para o mundo da ficção, para que tenha os mesmos sentimentos e passe pelas mesmas situações, dispondo do mesmo espaço de tempo que o narrador. A demora em narrar o caminho da cama até a escrivaninha, a descrição dos quadros em sua parede, o riso em um retrato, tudo consiste na estratégia de situar o leitor no mundo ficcional. A intenção é que o discurso narrativo se equivalha ao tempo de leitura, para que o leitor identifique-se com o narrador do romance que lê.

O narrador pouco confiável, digressivo e caprichoso, é sobretudo arbitrário, uma vez que as associações de ideias com que ele livremente trabalha não são as mesmas que ocorreriam com os leitores. O efeito textual constantemente de dupla face, realista e metafórico, exige que o leitor a cada momento se obrigue a compreender um sentido ou outro da representação. Estamos, assim, diante de uma “obra aberta”, cujo problema central é uma convivência “conflituosa” entre narrador e leitor, pois o que está em causa é não simplesmente o sentido, mas o modo de doação do sentido. (FACIOLI, 2008, p. 160, grifos no original).

O que Fiacoli afirma neste trecho pode nos levar a pensar um pouco mais a fundo sobre o estado de melancolia em que se encontra o narrador de *Viagem*. Recordando-nos do pacto ficcional de Eco, podemos

afirmar que o leitor, mesmo que “assinando”, por sua vez, este termo de ficcionalidade, pode não ter as mesmas sensações e reações de um leitor ideal, por assim dizer, que é construído ou projetado pelo narrador-autor, deste romance. O que faz com que este narrador se comporte de maneira autoritária durante praticamente toda a narrativa. Tal comportamento pode ser entendido como uma possível reação consequente da melancolia que sente por estar preso por quarenta dias no seu quarto, talvez desesperado e com medo que a sua única companhia constante, o leitor, o abandone.

Continuando este raciocínio, o leitor pode não ver graça, por assim dizer, na ideia proposta pelo narrador de de Maistre, além de talvez duvidar da sua palavra ao afirmar, por várias vezes, que as viagens imaginárias são melhores e mais proveitosas do que as viagens físicas, “reais”. O que se nota é que nem mesmo o narrador consegue se sustentar na crença desta ideia durante todo o tempo, sendo este comportamento interpretado como um sinal de melancolia e desespero, por tentar convencer o leitor de algo que não está claro para si mesmo.

Sobre o leitor, ao mesmo tempo em que se faz necessário para a construção do romance, como se viu com os trechos citados na insistência do narrador para que viajem juntos, ele não é levado tão a sério. O narrador em primeira pessoa não consegue se manter amável por muito tempo e, por muitas vezes, tece discursos autoritários e mal fundamentados, bem como se justifica das más ações que pratica, na intenção de que o leitor o compreenda e inocente; considerando o fato de que esse narrador já conta

com o julgamento do leitor a seu favor antes de qualquer coisa. Pretensioso, o narrador exige a presença do leitor durante todo o tempo, no intuito de julgar suas ações, mas sempre o favorecendo; pedindo sua opinião somente para concordar com ele: “E, contudo, leitor razoável, vede quão pouca razão tinham esses homens, e apossai-vos bem, se puderdes, da lógica que passo a vos expor.” (MAISTRE, 2008, p. 14).

Alfredo Bosi, em um de seus estudos sobre Machado de Assis, faz uma leitura crítica acerca de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, romance que leva muito de *Viagem à roda do meu quarto*, como todos sabemos. Tal leitura, sobre o narrador, cabe perfeitamente neste romance que nos propusemos a analisar:

O eu que narra o acontecido não está só. Presume que terá algum leitor ou leitora e pressente que esse outro, dotado de “alma sensível”, poderá censurá-lo pelo seu cinismo – palavra forte, mas dita com todas as letras. É deste *outro* imaginado e virtual que vem o juízo ético, mas é o eu narrador que o desentranha e o invoca e obriga-se a escutá-lo e a transmitir-nos a sua voz. (BOSI, 2006, p. 11, grifo do autor).

Sendo pensado e construído pelo narrador, o leitor exerce um papel instável na obra de de Maistre, pois o próprio narrador se encontra nesta situação. Como afirma Rosset: “a intensidade da alegria pode ser medida segundo a quantidade de saber trágico que ela implica” (ROSSET, 1998, p. 9). Por vezes o narrador tenta mascarar sua melancolia por meio do humor e de um falso contentamento em escrever estas viagens,

mas sabemos que a narrativa só é escrita porque ele se encontra encarcerado em seu quarto, sendo forçado a fazer alguma coisa para passar o tempo em que está preso. Tal máscara por vezes funciona, mas de forma osciladora. O narrador consegue ser cômico em alguns momentos, mas logo essa alegria se transforma em melancolia, e a máscara cai, por assim dizer, mostrando um narrador mais preocupado com o seu sentimento de tristeza e falta de liberdade, que com o leitor da sua história. “Aquele que procura impedir o acontecimento temido se torna o agente de sua própria desgraça, e o destino, por elegância ou por preguiça, delega aqui às vítimas a responsabilidade de fazer todo o trabalho no seu lugar.” (ROSSET, 1998, p. 24).

Ao mesmo tempo em que percebemos essa dupla relação com o leitor, ora amável, ora pedante, o narrador, como dito anteriormente, se relaciona com mais dois seres: a cadelinha Rosina, e o criado Joannetti. Com este, o narrador possui a desconfortável sensação de impotência quando visto que sua superioridade em relação ao mordomo é relativa. Quando forçada a mostra à superioridade intelectual do narrador, a atitude humilde do empregado coloca-o em posição de vantagem, deixando-o superior ao próprio patrão. Com isso, o narrador, talvez em estado de compaixão, talvez no intuito de se redimir reconhecendo a superioridade do mordomo, tira as atenções de si e volta-as a ele, apontando-as ao leitor.

“Fora!”, disse-lhe [a Joannetti] eu um dia, “já é a terceira vez que lhe mando comprar uma escova! Que cabeça! Que animal!” Ele não

respondeu uma palavra: já na véspera não tinha respondido nada a outra descompostura igual. “*Ele é tão exato!*”, dizia eu; não concebia nada daquilo. “Vá buscar um pano para me limpar os sapatos”, disse-lhe furioso. Enquanto ele ia cumprir a minha ordem, arrependia-me de tê-lo assim maltratado. [...] “Joannetti”, disse-lhe, retirando o pé, “você tem dinheiro?” Um meio sorriso de justificação apareceu-lhe nos lábios ao ouvir essa pergunta. “Não, senhor; há oito dias que não tenho um vintém; gastei tudo o que tinha nestas pequenas compras.” “E a escova? Foi, sem dúvida, por causa dela?” Tornou a sorrir. Ele podia ter dito a seu patrão: “Não, eu não sou um cabeça-oca, um animal, como o senhor teve a crueldade de chamar ao seu fiel criado. Pague-me 23 libras, 10 soldos e 4 dinheiros que me deve e eu lhe comprarei a escova.” Antes quis deixar-se maltratar injustamente do que expor o seu patrão ao rugido de sua cólera. (MAISTRE, 2008, p. 37, grifos do autor).

“Bela atitude do mordomo!” É o que o narrador quer que o leitor pense, já que no final do capítulo anterior, antes de narrar o acontecimento citado, ele diz: “A sua conduta, nessa ocasião, me interessou muito, e fê-lo penetrar mais fundo no meu coração. Terá sem dúvida um lugar também no do leitor...” (Id., p. 36). O que prova continuar sendo autoritário, pois não conta com a possibilidade da não comoção dos leitores com o mordomo, como visto. Porém, com os quarenta e dois dias de prisão domiciliar, sem contato com outras pessoas e experiências, o narrador começa a prestar aten-

ção nas coisas que o cercam. A atitude do mordomo mexeu com o seu coração autoritário, e mostrou que a superioridade não se dá apenas pelo conhecimento. Ao longo desse tempo viajando pelo quarto, o narrador cresceu como pessoa, e tornou-se mais humano. Sentimento semelhante tem pela cadelinha Rosina:

A minha querida Rosina, que nunca me ofereceu serviços, presta-me o maior serviço que se possa prestar à humanidade: ela me amava outrora, e me ama ainda hoje. Por isso, não receio dizê-lo, eu a amo com uma porção do mesmo sentimento que consagro aos meus amigos.

Digam o que quiserem. (Ibidem, p. 35).

Esse trecho é o único momento do livro em que o narrador não se preocupa com julgamentos. Durante todo o romance ele se esforça para que o leitor o julgue de maneira a sempre favorecê-lo. Quando comete alguma ação injusta, como no caso do criado Joannetti, mostra arrependimento, e dá destaque a essa segunda pessoa, declarando sua superioridade em relação a si mesmo. Mas aqui isso não acontece. Não há esforço do narrador para que o leitor o compreenda, nem fique ao seu lado, concordando com o sentimento de amor a um animal na mesma medida em que ama os amigos. O próprio narrador constata: “E eis como, na minha viagem, vou recebendo lições de filosofia e de humanidade do meu criado e do meu cão.” (DE MAISTRE, 2008, p. 52). Sandra Stroparo, concluindo a explanação acerca do criado e da cadelinha, assim escreve:

Rosine, a cachorrinha poodle do narrador, serve para uma explanação sobre o amor dos homens pelos animais – e vice-versa. O criado Joanetti é motivo para boas reflexões sobre as relações humanas, que não escondem muitas vezes a prepotência e a falta de modos do “patrão”. (STROPARO, 2009, p. 10).

Relação importante do narrador é também com os livros. Estes despertam a imaginação, e sem eles o número de viagens imaginárias que faria o leitor/narrador seria muito restrito. Já ao final do romance, o narrador discorre sobre sua relação com as personagens da ficção:

Como se não me bastassem os meus males, ainda partilho voluntariamente os de mil pessoas imaginárias, e o sinto com tanta intensidade como os meus próprios: quantas lágrimas não derramei por motivo daquela infeliz Clarisse e pelo apaixonado de Carlota!

Mas, se procuro desse modo aflições fingidas, em compensação encontro, nesse mundo imaginário, virtude, bondade e desinteresse como ainda não achei reunidos no mundo real em que existo. [...]

Quando tenho chorado e amado bastante, procuro um poeta qualquer e parto de novo para outro mundo. (MAISTRE, 2008, p. 63, 64).

A ficção é muito mais cômoda que o mundo real, é claro. Nela nos sentimos absolutamente no controle das situações, e confortáveis em nossa posição externa aos fatos. É ela quem nos permite viajar pelos

bosques imaginativos, a montar enredos e sonhos criativos. “Às vezes se diz que o iludido não vê: ele está cego, cegado. É inútil a realidade se oferecer à sua percepção: ele não consegue percebê-la, ou a percebe deformada, tão completamente atento que está apenas aos fantasmas de sua imaginação e de seu desejo.” (ROSSET, 1998, p. 14). Este trecho de Rosset se aplica ao narrador de *Viagem*, mas de maneira contrária. O narrador deste romance quer ser o iludido, mas não consegue. Ele quer se tornar cego, quer não perceber a realidade. E tenta assim parecer para o leitor. Ele quer enxergar o que escreve, fantasiando seu encarceramento com uma prazerosa viagem imaginária. Mas não consegue convencer o leitor por todo o tempo, e também a si mesmo.

Outra peculiaridade desse narrador pretensioso é sua visão crítica na construção de teorias sobre as coisas. Como sabemos, seu autoritarismo é constante. Não se faz presente somente na relação com o leitor e com o mordomo, mas também no seu pensamento sobre o mundo. No capítulo VI do romance, o narrador expõe uma teoria de sua autoria sobre a alma e a besta:

Percebi, por diversas observações, que o homem é composto de uma alma e de uma besta. – Estes dois seres são absolutamente distintos, mas de tal modo estão encaixados um no outro, ou um sobre o outro, que é preciso que a alma tenha uma certa superioridade sobre a besta para estar em condição de distinguir-se. [...]

Percebe-se bem pelo alto que o homem é duplo; mas isso porque, diz-se, ele é

composto de uma alma e um corpo; e acusa-se este corpo de não sei quantas coisas, mas bem mal a propósito com certeza, pois ele é tão incapaz de sentir como de pensar. É a besta que devemos incriminar, esse ente sensível, perfeitamente distinto da alma, verdadeiro *indivíduo*, que tem a sua existência separada, os seus gostos, as suas inclinações, a sua vontade, e que não está acima dos outros animais senão por ser melhor educado e provido de órgãos mais perfeitos. (MAISTRE, 2008, p. 19, grifo do autor).

Vista a exposição da teoria, o que concluímos é que esta foi criada pela melancolia de estar trancafiado no próprio quarto durante quarenta e dois dias sem poder sair. Por que “besta” ao invés de corpo? Pelo desgosto, pela raiva e agonia de se estar preso. A proposta, no início do livro, é de se fazer uma viagem pela imaginação. O narrador insinua que este tipo de viagem fará rir quem foi a Roma ou Paris, pela sua superioridade em relação a essas, mas, ao longo do romance, percebe que pouco adianta viajar sem sair do lugar. O sentir, o ver, o estar, fazem-se, nessa ocasião, mais ricos que o imaginar. O narrador, no entanto, não pode deixar explícito que a viagem apenas da alma, utilizando os termos da teoria, seria em vão, pois a propaganda que fez ao leitor foi muito bem articulada e argumentada. Ele tenta fazer valer seu julgamento de que a alma pode sobreviver sem a besta, mas falha com as próprias tentativas. “São baldados os esforços; é preciso abandonar a partida e descansar aqui bem contra a vontade: um alto militar.” (Ibidem, p. 28). Facioli, sobre isso, argumenta:

Para o narrador são sempre vãs as tentativas de independência da inteligência em relação às exigências da besta. O efeito é cortante em humor, ironia e comicidade. [...]

A liberdade possível na prisão, alcançada mediante a imaginação e a inteligência, não é substituto possível para a liberdade que os homens devem gozar na convivência com os outros homens, na vida em sociedade. (FACIOLI, 2008. p.161, 162).

A teoria da alma e da besta, como se viu, foi criada pela impotência da satisfação do narrador ao viajar somente pela imaginação, sem sentir no corpo, ou na besta – por assim dizer –, as marcas da viagem. Mas há outras formas em que essa melancolia se manifesta. Em quase todos os capítulos, como o próprio narrador assume, os finais são menos alegres que os começos. O capítulo pode tratar de um retrato, o que aciona a lembrança do narrador para um passado romanticamente infeliz, ou faz lembrá-lo de um amigo que morreu, e o capítulo toma outro rumo, que é o da homenagem. O ar rude transforma-se em singelo, devido à mudança de sentimento do narrador por conta da sua falta de controle dos acontecimentos. As noites, os dias, as noites, os dias, as horas... o tempo leva à reflexão acerca do confinamento que tem de suportar nesses quarenta e dois dias e, conseqüentemente, aflora a melancolia.

Para demonstrar a melancolia em não poder sair de seu quarto, além dessa teoria, o narrador fala das horas: “As horas então

deslizam sobre nós, e caem em silêncio na eternidade, sem nos fazer sentir a sua triste passagem.” (MAISTRE, 2008, p.16). Cabe lembrar que a intenção do narrador não é de ser melancólico, mas a tristeza se faz tão grande que fica evidente em meio aos seus discursos que nem ele próprio consegue controlá-la. Por vezes está falando sobre determinado assunto, e quando se dá conta a melancolia já se faz presente, invadindo a narração. No início do romance, o narrador propõe uma viagem divertida. Assim o tenta fazer. Por vezes força um discurso humorístico, mas não é feliz em totalidade.

Eu tinha enfim chegado bem perto da minha secretária, tanto que, estendendo o braço, me seria possível tocar no ângulo mais próximo de mim, quando estive mesmo a ponto de ver destruir-se o fruto de todos os meus trabalhos e de perder a vida. – Deveria passar em silêncio pelo acidente que me aconteceu, para não desanimar os viajantes, mas é tão difícil voltar-se na liteira de que me sirvo que, teremos de concordar, é preciso ser infeliz até o último ponto – tão infeliz como eu sou – para correr semelhante risco. Encontrei-me estendido no meio do chão, completamente caído e decaído; e isso tão depressa, tão inopinadamente, que estaria tentado a pôr em dúvida a minha desdita se um zuni-do na cabeça e uma violenta dor no ombro esquerdo não me tivessem demonstrado sua autenticidade com demasiada evidência. (MAISTRE, 2008, p. 50-51).

Sérgio Rouanet constata que o humor serviu para temperar a melancolia do narra-

dor, camuflando-a: “essa operação de camuflagem começa com o título, forma absurda, e por conseguinte cômica, de exprimir uma experiência que nada tinha de cômica, a privação da liberdade.” (ROUANET, 2007, p. 212). Alfredo Bosi, ainda no ensaio sobre *Brás Cubas*, analisa a presença do humor no romance, e esta análise, como a outra dele aqui exposta, faz-se muito pertinente se lida com o olhar direcionado à *Viagem*. Cabe citá-la:

Humor cuja “aparência de movimento” feita de piruetas e malabarismos mal disfarça a certeza monótona do nada que espreita a viagem que cada homem empreende do nascimento à hora da morte.

Humor que decompõe as atitudes nobres ou apenas convencionais, pondo a nu as razões do insaciável amor-próprio, das quais a vaidade é o paradigma e a veleidade o perfeito sinônimo.

Humor que mistura a convenção e o sarcasmo na forma de máximas paradoxais. (BOSI, 2006, p. 29).

Como se vê, o humor presente em *Viagem à roda do meu quarto*, interiormente, possui características que o aproximam da melancolia, em um processo de autocomplementação. A ideia que se tem é se não houvesse melancolia, esse humor seria diferente, aproximando-se do singelo, e não do irônico e sarcástico. É um riso triste e sofrido. Entretanto, as pílulas filosóficas mais poéticas e melancólicas são referentes ao tempo. Todo o livro, em suas reflexões, bem como por trás da máscara

cômica e humorística, é melancólico. Na medida em que a história avança, o narrador vai se tornando sensível. Passa a olhar com compaixão as atitudes do criado, da cadelinha, bem como reflete sobre seu passado e o que nele julga importante. Apesar de tentar dar um tom cômico ao romance, narrando tombos, cenas ironicamente graciosas, o riso se esconde e quem ganha espaço é a tristeza, como muito já dito. Sobre isso, o próprio narrador discorre na obra:

Não sei como isso me acontece; há algum tempo que os meus capítulos acabam sempre num tom sinistro. Em vão, ao começá-los, fixo meus olhares em algum objeto agradável – em vão embarco pela calma, logo caio numa borrasca que me faz soço-brar. (MAISTRE, 2008, p. 44).

- É talvez porque a alma, inundada hoje de ideias negras e de quadros dilacerantes, encontra por toda parte assuntos de tristeza, como um estômago viciado converte em venenos os alimentos mais sãos. (Ibidem, p. 56).

O narrador de *Viagem à roda do meu quarto*, por fim, descobriu, além da duplicidade do homem contida na teoria da alma e da besta, um outro eu escondido dentro da prepotência engolida pela prisão domiciliar. As experiências vividas nesse período o fizeram crescer interiormente, a tornar-se alguém melhor. Fato curioso é que todas as vivências foram realizadas através da imaginação e, conseqüentemente, da reflexão.

O espelho representa ao viajante sedentário mil reflexões interessantes,

mil observações que o tornam um objeto útil e precioso. [...]

Sempre imparcial e verdadeiro, um espelho patenteia aos olhos do espectador as rosas da mocidade e as rugas dos anos, sem caluniar e sem lisonjear ninguém – é, entre todos os conselheiros dos grandes, o único que lhes diz constantemente a verdade. (Ibidem, p. 48, 49).

Esse trecho se dá no momento de descrição dos quadros da parede do seu quarto, quando, de repente, o narrador depara-se com seu espelho. O que ocorre, porém, é que suas conclusões não nos são reveladas, e para suprimir essa falta com o leitor, o narrador teoriza sobre a invenção de um espelho moral, olvidando-se de como se vê diante dele, tentando manter o autoritarismo em sua voz. Outra leitura desse capítulo se dá através da metáfora do espelho. Valentim, acerca disso, constata:

Primeiramente, parece-me que a concepção artística que informa esses textos transita da representação literária entendida como “espelho da vida” – vinda da tradição clássica – para aquela outra que a entende como “lâmpada”, isto é, iluminadora e reveladora de dimensões obscuras, inesperadas, da realidade social e do ego. A convivência entre a representação realista e a metafórica. (FACIOLI, 2008, p. 159-160).

O espelho, tomando como base a fala de Valentim, aproximando-se da intenção da utilização da técnica temporal, serve também para representar esse mundo

ficcional com equivalência ao mundo real. O narrador de *Viagem à roda do meu quarto* se encontra na mesma situação que o leitor de romances. O leitor, ao adentrar na ficção, vive o mundo ficcional, assemelhando-o ao real, mas, ao mesmo tempo, sabe diferenciá-los. O narrador, preso nesse mundo de imaginação, ficcional, por assim dizer, está impedido de encontrar o seu mundo real, fora do quarto, que permitiria sensações de tato e experiências vividas e interativas. “Com efeito, o destino de toda coisa existente é denegar, por sua própria existência, qualquer outra forma de realidade.” (ROSSET, 1998, p. 43).

A insistência do narrador para que o leitor o acompanhe, mascarando o medo da sua desistência do mundo de ficção, e volte para o mundo real, pode ser lida, também, como o próprio medo (do narrador) de desistir desse mundo de imaginação nesses quarenta e dois dias, fazendo com que sua alma se entregue à besta, e à razão. Como dito em passagem anterior, a ficção é muito mais confortável do que o mundo real. Isso vale também para os personagens da ficção que se veem dentro de outra ficção. O espelho proporciona a reflexão e razão. O narrador, ao olhar para si mesmo, percebe que o seu eu foi dividido. Há o eu do mundo real, aquele que vivia fora do quarto, e o eu que construiu dentro do quarto, a partir da sua imaginação e experiências que proporcionaram a melhora dos seus sentimentos por conta da exposição dos mesmos ao leitor. Ao fim do romance, o narrador o constata:

Contudo, nunca percebi com mais clareza o quanto sou *duplo*. – Enquan-

to lastimo a perda dos meus gozos imaginários, sinto-me consolado pela força: arrasta-me um poder secreto; diz-me ele que tenho necessidade do ar do céu, e que a solidão se parece com a morte. [...]

Ó, minha besta, minha pobre besta, toma conta de ti! (MAISTRE, 2008, p. 84).

A melancolia de se estar preso em seu quarto, sem oferecer prazeres à besta, toma outra direção, e volta-se à alma. Sandra Stroparo destaca o “embate entre o conforto intelectual do confinamento e o desejo pelo mundo de fora, da atividade, da vida. A oposição clara entre o que se ‘pensa’ sobre o mundo e como o mundo de fato se apresenta.” (STROPARO, 2009, p. 18). É a ficção dentro da ficção, e aproximação do narrador com o leitor, no que diz respeito à ficção e realidade, mesmo que realidade ficcional.

Por fim, conclui-se que, a partir de todos os comentários relativos ao livro, Xavier de Maistre conseguiu fazer das suas viagens imaginárias um romance inovador e reflexivo. “Pela imaginação, o narrador se move num espaço infinito e no tempo da eternidade.” (ROUANET, 2007, p. 44).

Máximas ora atrevidas, ora desengañadas, teorias extravagantes, anedotas à primeira vista sem ligação com o contexto, digressões de vários tipos, ziguezagues com quebras da ordem temporal e espacial, interlocuções frequentes e às vezes petulantes com o leitor [...].

A presença enfática do narrador; a técnica da composição livre, que dá

ao texto a sua fisionomia digressiva e fragmentária; o uso arbitrário do tempo e do espaço; a interpretação de riso e melancolia. (BOSI, 2006, p. 22, 24).

Todos os aspectos neste artigo estudados e no trecho acima resumidos constroem o romance de Xavier de Maistre. O narrador autoritário, ao longo do livro, se descobre mais sensível e menos prepotente. A teoria da alma e da besta mostra a duplicidade do homem que, quando adquire a consciência disso, pode descobrir sua parte boa e má, além de diferenciar o imaginar de o sentir. A melancolia de se estar preso por quarenta e dois dias faz descobrir o grande valor de seres que, em momento de liberdade, não teriam oportunidade de se mostrarem superiores em muitos sentidos. O riso mascarado, escondendo a tristeza da dor de se perder a liberdade. O tempo como possibilidade de reflexão sobre como ser e pensar. O olhar para dentro de si através do espelho, e perceber o conforto de uma ficção. Ademais da forma como o romance se dá, digressivo, com cadências diferentes, imitando o recurso imagético, rápido, desfragmentado, se comparado às ações corporais. Por fim, a mimese que relaciona os dois mundos: ficção e realidade, e as diferenças sensoriais que estes possuem. É a soma das estratégias de construção do romance que mostra a melancolia do riso nas viagens imaginárias de um narrador, e faz com que *Viagem à roda do meu quarto* seja a viagem de cada um dos leitores, quando adentram pelos bosques da ficção.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. **Brás Cubas em três versões**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- FACIOLI, Valentim. Posfácio “O romance da contraviagem”. In: MAISTRE, Xavier de. **Viagem à roda do meu quarto**. São Paulo: Estação Liberdade, 2008.
- MAISTRE, Xavier de. **Viagem à roda do meu quarto**. São Paulo: Estação Liberdade, 2008.
- ROSSET, Clement. **O real e seu duplo**: ensaio sobre a ilusão. Porto Alegre: L&PM, 1998.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **Riso e melancolia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- STROPARO, Sandra. Nota sobre a tradução. In: MAISTRE, Xavier de. **Viagem em volta do meu quarto**. São Paulo: Hedra, 2009.

Recebido para publicação em 20 ago. 2012.

Aceito para publicação em 28 jan. 2013.

TEMA LIVRE

MARCADORES CONVERSACIONAIS DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOLA: UM ESTUDO COMPARATIVO E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

MARCADORES DEL DISCURSO DE LAS LENGUAS PORTUGUESA Y ESPAÑOLA: UN ESTUDIO COMPARATIVO Y CONTRIBUCIONES PARA LA ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DE LENGUAS

Valeska Gracioso Carlos*

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo geral analisar os Marcadores Conversacionais (MCs) em entrevistas orais em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, e como objetivo específico comparar seus usos no texto oral. Justificamos nossa pesquisa na medida em que os MCs são ferramentas essenciais à interação e podem ser considerados como estratégias de competência linguística e conversacional, seja em Língua Materna ou em Língua Estrangeira. Para apoiarmos, tomamos como referencial teórico os estudos relativos à Língua Falada (HILGERT, 1989; CASTILHO, 1990, 1998; GALEMBECK 1999, 2006; CHAVES, 2002; PRETI, 2001; MARCUSCHI, 2001), os estudos sobre os Marcadores Conversacionais (MARCUSCHI, 1989; URBANO, 1993; GALEMBECK e CARVALHO, 1997) e os estudos comparativos referentes à aquisição de Língua Espanhola (GONÇALVES, 2006; YAO, 2008). Nosso estudo comparativo aponta para semelhança no uso dos Marcadores Conversacionais nas duas línguas. Além disso, nos mostra que os marcadores são essenciais para adquirir a competência oral no idioma estrangeiro.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Falada. Marcadores Conversacionais. Aquisição de Língua Espanhola.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo general analizar los Marcadores del Discurso (MDs) en entrevistas orales en Lengua Portuguesa y Lengua Española, y con

* Doutoranda na Universidade Estadual de Londrina – UEL. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Email: vgracioso@uol.com.br.

objetivo específico comparar sus usos en el texto oral. Justificamos nuestro estudio una vez que los MDs son herramientas esenciales a la interacción y pueden ser considerados como estrategias de competencia lingüística y conversacional, sea en Lengua Materna o en Lengua Extranjera. Para sujetarnos, tomamos como referencia teórica los estudios relativos a Lengua Hablada (HILGERT, 1989; CASTILHO, 1990, 1998; GALEMBECK 1999, 2006; CHAVES, 2002; PRETI, 2001; MARCUSCHI, 2001), los estudios sobre los Marcadores del Discurso (MARCUSCHI, 1989; URBANO, 1993; GALEMBECK e CARVALHO, 1997) y los estudios comparativos referentes a la adquisición de Lengua Española. Nuestro estudio comparativo apunta para semejanza en el uso de los Marcadores del Discurso en las dos lenguas. Además, nos muestra que los marcadores son esenciales para adquirir la competencia oral en el idioma extranjero.

PALABRAS-CLAVE: Lengua hablada. Marcadores del discurso. Adquisición de Lengua Española.

INTRODUÇÃO

Muitos estudos têm sido realizados no Brasil no que diz respeito aos Marcadores Conversacionais (MCs)¹, no entanto, pouco se tem discutido com relação ao que isso possa influenciar o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). Conforme Gonçalves (2006),

A relação entre marcadores conversacionais e aquisição/aprendizagem de línguas não tem sido um grande foco de pesquisa. Em geral, os pesquisadores se dedicam a processos de aquisição/aprendizagem de outras categorias da língua(gem) ou, no caso dos marcadores, aos tipos, funções e posições dos marcadores em língua materna. (GONÇALVES, 2006, p. 111)

Ainda, conforme a autora, poucos estudos específicos são encontrados na área.

Desta forma, acreditamos que se fazem necessários estudos comparativos dos MCs em português e em espanhol com o objetivo de enfatizar a importância de se conhecer o uso desses instrumentos na medida em que são essenciais para a aquisição da competência oral em ambas as línguas. Consequentemente, torna-se relevante analisar possíveis erros e estratégias usadas para a comunicação em Língua Estrangeira.

No caso da aquisição/aprendizagem da Língua Espanhola, conhecer os MCs típicos da língua pode auxiliar o aluno de maneira mais adequada a produzir oralidade na língua alvo. O conhecimento dos MCs também pode nos apontar o nível de fluência de um falante em Língua Estrangeira. Portanto, é interessante que saibamos como o processo de uso dos MCs se dá em Língua Materna (LM) e compará-lo com seu uso na Língua Estrangeira. Uma das razões na qual nos apoiamos é o fato de que o aluno ao produzir enunciados em LE traz consigo, inevitavelmente, traços de sua LM. Assim,

¹ Alguns autores preferem a denominação de Marcadores Discursivos, como por exemplo, o Prof. Ataliba de Castilho.

os aprendizes principiantes de Língua Espanhola tendem a usar os MCs de sua LM ao se comunicarem na língua alvo pela falta de conhecimento dos mesmos. Ademais, conhecer os MCs da LE faz com que haja cooperação entre os falantes aprendizes e nativos do idioma e que se criem estratégias que garantam a interação entre eles.

Conforme Yao (2008), em seu estudo comparativo de MCs do espanhol e do mandarim, os aprendizes principiantes dos dois idiomas usam os marcadores quando falam suas línguas maternas, no entanto, quando têm que se comunicar com nativos em Língua Estrangeira tendem a não usar os marcadores. Neste caso, os alunos costumam ficar sem responder ou sem nenhuma reação durante algum tempo. Ainda, segundo o autor, conhecer os MCs constitui um meio essencial para melhorar a competência comunicativa.

Dessa maneira, temos como objetivo geral descrever os MCs mais recorrentes nas conversações em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola, e como objetivo específico comparar seus usos no texto oral. Temos ainda como meta detectar se há correspondência entre os MCs das línguas comparadas, e caso não haja MCs correspondentes, esses devem ser estudados com uma maior dedicação, sendo substituídos por outros, que sejam equivalentes, para que a interação em LE seja efetiva.

Ressaltamos que estudos em Língua Falada são importantes para a compreensão da natureza da interação humana e oferecem subsídios para a análise de MCs no processo de aprendizagem de LE e no desenvolvimento das competências conversacionais.

LÍNGUA FALADA

Por muito tempo, os estudos linguísticos estiveram voltados para a língua escrita, pois esta era considerada a modalidade “correta”. Já a fala era vista como o lugar do caos, do erro e da desestruturação.

Hoje sabemos que não podemos comparar fala e escrita em termos de superioridade ou inferioridade, pois ambas possuem características muito semelhantes, o que dificulta, muitas vezes, a distinção das mesmas. Ambas são dialógicas, voltadas para o outro e possuem dimensão interacional. Conforme Fávero et al (1999, p. 69), “ambas se diferem nos seus modos de aquisição; nas suas condições de produção, transmissão e recepção; nos meios através dos quais os elementos de estrutura são organizados”. Logo, fala e escrita devem ser compreendidas como práticas sociais e interacionais complementares.

Devemos também levar em consideração que aprendemos a falar antes de escrever, além do mais todos os humanos, salvo algum problema físico, aprende de maneira natural a falar e não necessariamente a escrever, uma vez que a fala adquirimos nas relações sociais e dialógicas que se dão desde o momento de nosso nascimento, enquanto a escrita é adquirida em contextos formais, como por exemplo, na escola. Contudo, temos que ter claramente que a escrita está ligada ao acesso ao conhecimento e ao poder.

De acordo com Marcuschi (2001), a escrita:

[...] *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja

nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de modo geral. Por isso, friso que ela *se tornou* indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. (MARCUSCHI, 2001, p. 16-17, grifo do autor).

No entanto, ainda segundo o autor, “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. (MARCUSCHI 2001, p. 17).

A produção da língua escrita ocorre de maneira lenta, no isolamento, com a possibilidade de planejamento, organização, escolha gramatical e lexical e correções prévias, ademais o acesso às reações do leitor são posteriores.

Na língua oral a produção, o planejamento, a organização, as escolhas lexicais e gramaticais, assim como o envolvimento entre os interlocutores se dão de imediato. Desta forma, a produção da Língua Falada é rápida, não havendo espaço temporal para o planejamento e organização das ideias ou correções, ou seja, não há tempo para todo aquele trabalho prévio que existe na escrita. Devido a essa rapidez de produção, a língua falada tem como características as repetições, as pausas, as hesitações, as autocorre-

ções, além do predomínio de frases curtas e do uso de uma gramática e vocabulário simplificados. Outra característica de extrema relevância na fala é a presença dos interlocutores durante o momento de interação e, como consequência, a construção do enunciado se desenvolve ao mesmo tempo em que se desenvolve a comunicação. Segundo Rodrigues (2001, p. 20), “o texto é resultado de um trabalho cooperativo dos dois interlocutores, que o vão acompanhando à medida que a conversa se realiza. Assim, planejamento e realização do discurso coincidem no eixo temporal, ou são praticamente concomitantes”. Assim, dentro dessa interação oral um interlocutor pode mudar todo o seu planejamento por solicitação de outro interlocutor. (Campos, 1989).

Ainda com relação ao aspecto interacional, a autora afirma que “na língua oral o falante utiliza-se do processo de monitoração de sua fala, dirigindo-a através dos marcadores conversacionais, que são formas linguísticas através das quais o falante procura interagir com seu companheiro de fala, seja ele falante ou ouvinte”. (Campos, 1989, p. 208).

No Brasil, os estudos em Língua Falada começaram em 1968, com o projeto Norma Urbana Culta (NURC). O projeto representou uma mudança no rumo das pesquisas dialetológicas até então desenvolvidas no país, pois pela primeira vez o foco de estudo da língua falada deixou de privilegiar as pequenas comunidades e o falar rural, transpondo-se para a linguagem padrão das grandes comunidades urbanas. A partir da década de 1980, muitos trabalhos começaram a ser desenvolvidos com relação

à Língua Falada, principalmente no que se refere ao ensino de língua materna e mudança no cenário educacional brasileiro, dentre os quais podemos citar Fávero et al (1999) e Castilho (1998).

MARCADORES CONVERSACIONAIS

Como mencionado anteriormente, os Marcadores Conversacionais (MCs) são característico da Língua Falada e fundamentais para a conversação na medida em que demonstram interação e compreensão por parte dos interlocutores.

De acordo com Gonçalves,

[...] analisar os marcadores conversacionais significa compreender que a conversação traz em si todas as noções de cooperação e, por tanto, de interação. Através desses elementos podemos observar como os interlocutores negociam entre si, como protegem suas faces, como elaboram seus pensamentos, como reagem ao que ouvem, que intenções apresentam durante o ato; enfim, é descobrir um pouco como se organiza, em termos de planejamento, o texto falado e como é levado a cabo pelos envolvidos. (GONÇALVES, 2000, p. 73, *apud* GONÇALVES, 2006).

Assim sendo, os MCs têm um papel fundamental nos estudos de Língua Falada, pois refletem a necessidade de cooperação entre os participantes durante o ato discursivo.

Podemos dividir os MCs entre os que organizam e estruturam o texto e os que organizam e estruturam a interação entre

os interlocutores. Os que organizam o discurso podem apresentar as funções de introdução, sequenciamento, retomada e fechamento de tópico. Já os que organizam a interação buscam a aprovação discursiva ou manifestam a atenção dada à fala do outro.

De acordo com Rodrigues (2001), os Marcadores Conversacionais são sinais de entendimento. “No decorrer do diálogo, os falantes estão sempre mostrando que compreendem a fala de seu interlocutor, assinalando que ele pode continuar falando como até então vinha fazendo porque o ouvinte se sente em sintonia com o que está ouvindo”. (RODRIGUES, 2001, p. 24).

Para Urbano (1993), “trata-se de elementos de variada natureza, estrutura, dimensão, complexidade semântico-sintática, aparentemente supérfluos ou até complicadores, mas de indiscutível significação e importância para qualquer análise de texto oral e para sua boa e cabal compreensão”. (URBANO, 1993, p. 81). Ainda segundo o autor, os MCs são definidos como elementos típicos da fala, caracterizados pela grande frequência, recorrência, convencionalidade, idiomacidade e significação discursivo-interacional, não integrando propriamente o conteúdo cognitivo do texto, mas, na realidade, ajudam a construir a coerência e a coesão do texto falado.

Quanto à posição dos MCs nos turnos, podemos classificá-los como: a) iniciais, que caracterizam o início ou a tomada do turno; b) mediais, que são responsáveis pelo desenvolvimento do turno; e c) finais, que assinalam a passagem do turno.

Em relação ao aspecto formal, os MCs podem ser divididos em marcadores

linguísticos e não linguísticos. Os primeiros são de duas naturezas, os verbais que podem ser lexicalizados (sabe?, eu acho que) e os não lexicalizados (ah; hum; eh) e os prosódicos que são a pausa, a entonação, o alongamento, a mudança de ritmo e altura da voz. Os marcadores não linguísticos são o olhar, o riso, os gestos e os movimentos com a cabeça. Ainda que os MCs careçam de conteúdo semântico, devemos levar em conta que são essenciais para que o falante teste o grau de atenção e participação do seu interlocutor. (Urbano, 1993).

Como a interação na Língua Falada é dada de maneira dialógica e local podemos afirmar que os MCs “são produzidos por duas fontes ligadas diretamente ao mecanismo da troca, que tem como condição mínima uma mudança de turno e dois interactantes”. (Marcuschi, 1989, p. 289). Deste modo, temos MCs produzidos pelos falantes, que servem para sustentar o turno, organizar pensamentos, enquanto as MCs produzidas pelos ouvintes têm a finalidade de aprovação, concordância, manutenção ou não do tópico.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a realização deste trabalho, empregamos gravações utilizadas para uma pesquisa anterior sobre Atitudes Linguísticas na Fronteira do Brasil com dois países de Língua Espanhola: Paraguai e Argentina. O *corpus* consta de entrevistas orais e gravadas, realizadas com brasileiros da cidade de Guairá, que faz fronteira com a cidade de Salto de Guairá, no Paraguai, e com argentinos da cidade de Bernardo de Irigoyen, que

faz fronteira com duas cidades brasileiras: Barracão, no estado do Paraná, e Dionísio Cerqueira, no estado de Santa Catarina. As gravações compreendem apenas um tipo de entrevista, ou seja, as gravações foram feitas do diálogo entre um informante e um documentador.

As entrevistas foram transcritas para que selecionássemos os MCs mais recorrentes nas falas gravadas, para um posterior estudo comparativo. Ao todo, tivemos 8 informantes brasileiros e 8 informantes argentinos, sendo divididos igualmente entre homens e mulheres.

Ainda, no que se refere às entrevistas, podemos afirmar que elas compõem-se de diálogos assimétricos, ou seja, diálogos entre um informante e um documentador. Nesse tipo de diálogo, um dos participantes direciona a conversão, tem o direito de começá-la, orientá-la e concluí-la.

Neste estudo, não nos ateremos a analisar profundamente os aspectos formais, semânticos, sintáticos, ou mesmo as funções e posições dos MCs no ato comunicativo, pois o que nos interessa é comparar o uso dos MCs nas línguas em questão.

Para que não houvesse influências de uma língua na outra usamos apenas os MCs utilizados pelos informantes e desprezamos os usados pelo inquiridor. Desta forma, também não levaremos em consideração os MCs produzidos pelos ouvintes.

A seguir, apresentamos os MCs mais recorrentes nas entrevistas realizadas em Língua Portuguesa e os correspondentes encontrados nas entrevistas em Língua Espanhola.

Português	Espanhol
Aham	Aham
Ahn	Ahn
Aí	Ahí
Bom	Bueno
Eh	Ih
Então	Entonces
eu acho/ eu acredito	yo creo/
Mas	Pero
me parece	me parece
não?	¿no?
né?	
Olha	Mira
Sabe?	¿Sabe(s)?
Uhn	Uhn

A partir da comparação entre os dois idiomas, podemos perceber que não há diferenças significativas quanto ao uso dos MCs por nossos informantes em língua oral. Talvez seja pelo fato de que as línguas em questão são línguas irmãs, possuindo, assim, muitas semelhanças, inclusive na oralidade.

Como podemos notar em Língua Portuguesa, o único MC para o qual não conseguimos o devido correspondente em Língua Espanhola foi o [né?]. Acreditamos que essa incidência seja devido ao MC [né?] ser uma contração de [não é?], o que não ocorre na Língua Espanhola. Por isso, devemos ter um cuidado especial com esse MC, pois não existindo em espanhol e sendo um dos mais recorrentes em português, poderá causar uma interferência na comunicação. Desta forma, devemos encontrar maneiras para

que seja substituído por algum MC equivalente em Língua Espanhola para que não venha a ser fossilizado como um erro na fala de aprendizes da língua. Conforme Gonçalves (2006, p. 114), “se o professor adverte (o aluno) sobre o erro, ele tenderá a corrigi-lo e memorizar a forma correta, caso essa correção não se realize, a tendência é de que ele memorize e repita o erro”. Uma alternativa para o MC [né?], que é um marcador tipicamente brasileiro, seria substituí-lo por [¿no?] da Língua Espanhola.

Para ilustrar, abaixo trazemos os MCs mais recorrentes nas entrevistas de Língua Espanhola e os correspondentes encontrados nas entrevistas em Língua Portuguesa.

Espanhol	Português
¿entiendes?	entende?
¿no?	não
Ahí	Aí
Ahn	Ahn
Bueno	Bom
Entonces	então
Ih	Eh
me parece	me parece
Mira	Olha
o sea	ou seja
pero	Mas
por ejemplo	por exemplo
por supuesto	Claro, certamente
Sí	Sim
yo creo	eu acho/ eu creio

Por meio dos dados confirmamos que não há diferenças significativas entre os marcadores de ambas as línguas, entretanto ressaltamos a importância em se adicionar o estudo dos MCs ao conteúdo das aulas de Língua Estrangeira como uma ferramenta válida para a aquisição da competência comunicativa.

Outro dado que devemos levar em consideração é que os dados obtidos foram entrevistas orais do português brasileiro da região sul do Brasil e da região fronteira da Argentina. Assim sendo, acreditamos que se as localidades escolhidas fossem outros países como, por exemplo, Portugal ou Angola para a Língua Portuguesa e Colômbia ou Espanha para a Língua Espanhola, talvez nos deparássemos com MCs diferentes dos encontrados em nosso *corpus*. Talvez não precisaríamos ir tão longe ou a outros países para encontrar diferentes MCs, pois sabemos que a variação linguística está presente em toda extensão do nosso país, o que poderia acarretar dados divergentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após nossa revisão bibliográfica e análise dos dados aqui expostos, algumas considerações se fazem necessárias.

Além do contato linguístico diário das Línguas Portuguesa e Espanhola nas cidades fronteiriças na região sul do Brasil, devemos ressaltar que esse contato também é histórico, cujos primórdios estão na Península Ibérica. Assim, essas duas línguas cristalizaram historicamente formas sintáticas, semânticas, morfológicas, fonéticas e lexicais muito próximas, o que contribui

para as semelhanças encontradas nos MCs de nossa breve pesquisa comparativa das línguas em questão.

Nosso estudo teve a intenção de evidenciar a importância do uso correto dos Marcadores Conversacionais em Língua Estrangeira, em nosso caso a Língua Espanhola. Essa relevância se dá à medida que os MCs são essenciais para a interação oral. Segundo Yao (2008, p. 127), “el uso correcto de ellos, además de expresar ideas claras, cumplen otras dos funciones básicas, sobre todo en la lengua coloquial: mantienen la fluidez del hablante y el contacto comunicativo, o sea, la interacción entre los interlocutores”.

Portanto, é dever do professor orientar o aluno para a situação comunicativa, dar-lhe subsídios para que possa utilizar os MCs corretamente na LE que está aprendendo, sobretudo, corrigi-lo quando necessário para que o erro não seja recorrente em sua fala e posteriormente venha a ser fossilizado.

Outros estudos seriam indispensáveis para que pudéssemos avaliar e analisar os erros e as estratégias usadas pelos aprendizes de Língua Espanhola no que concerne os Marcadores Conversacionais.

Nosso estudo comparativo aponta para a semelhança de uso entre os MCs das duas línguas em questão. No entanto, este fato deve ser analisado cuidadosamente e estudos mais profundos devem ser realizados com relação aos MCs da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino do português**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. (Org.) **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Ed. Unicamp, 1989.

CHAVES, A. P. **Manifestações da língua falada em narrativas escolares**. Dissertação de Mestrado. UNESP, Araraquara, 2002.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. da C. V. de O.; AQUINO, Z. G. O. de. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GALEMBECK, P. de T.; CARVALHO; K. A. **Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo**. Projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo) São Paulo, p. 830-848, 1997.

_____. **Metodologia de pesquisa em português falado**. I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa, 1999.

GONÇALVES, E. **Marcadores conversacionais na interlíngua de aprendizes de espanhol no Brasil**. Tese de Doutorado. USP: São Paulo, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, A. T. de. (Org.) **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Ed. Unicamp, 1989. p. 281-321.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, O. G. L. A. de S. C. **A língua falada: características gerais**. Publicação do curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Ano III, N.º 1. UNESP – Campus de Araraquara, 1989.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. 5. ed.

São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP. 2001. p. 81- 101.

_____; PRETI, Dino (Org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. V. I: Elocuções formais. São Paulo: T. A. Queiroz/ FAPESP, 1986.

YAO, J. **Estudio Comparativo de los Marcadores del Discurso en Español y en Chino Mandarín a través de diálogos cinematográficos**. Tesis de Doctoramiento. Universidad de Valladolid, 2008.

Recebido para publicação em 20 jul. 2012.

Aceito para publicação em 22 dez. 2012.

O ENSINO DA LEITURA COMO PROCESSO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

THE TEACHING OF READING AS A PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

José Aroldo da Silva*

RESUMO: As práticas de leitura a serem adotadas pelos professores da Educação Infantil, mesmo diante da carência de material de leitura, devem ser encaminhadas de modo que venham a favorecer a formação de cidadãos críticos e conscientes, uma vez que se faz necessário explorar o conhecimento de mundo do aluno, priorizando a contextualização dos textos com a realidade vivida pelo educando.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Gêneros Textuais. Ensino.

RESUMEN: The reading practices to be adopted by teachers who work at Childhood Education (Elementary Level), even in face of the lack of reading materials, should be approached so that they contribute to the development of critical and conscious citizens, as it is necessary to explore students' previous world knowledge, in addition to considering the contexts of the texts and students' reality.

KEYWORDS: Reading. Textual genres. Education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o ensino da leitura como processo da prática pedagógica na Educação Infantil, visando o desenvolvimento da aprendizagem das crianças para a formação de leitores críticos e conscientes do papel a desempenhar na sociedade. O trabalho foi motivado pelas dificuldades que professores de Educação Infantil encontram para trabalhar a leitura em sala de

aula, constatada a partir da prática cotidiana com os aprendizes de leitura.

Sabe-se que as crianças antes de entrarem na escola já têm contato com textos que lhes são lidos, sendo importante que a escola desenvolva projetos que trabalhem com leitura, considerando esse conhecimento prévio de leitura que a sua clientela tem. A escola, para trabalhar a leitura, deve partir do conhecimento de

* Mestre em Ciências da Sociedade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: carnoio@ig.com.br

leitura que a criança traz dentro de si, utilizando os diferentes tipos de textos, tais como jornais, revistas, histórias em quadrinhos, livros infantis, embalagens, bulas, etc., os quais fazem parte do meio social em que o educando está inserido.

O presente trabalho encontra-se dividido em dois tópicos. No primeiro, intitulado Educação e Alfabetização, realiza-se uma discussão sobre educação e alfabetização no contexto das práticas de leitura.

No segundo, que tem como título *Leitura no Brasil*, apresenta-se uma série de elementos sobre a leitura no Brasil, trazendo a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o tema leitura e enfatizando os gêneros textuais. Para terminar, são feitas Considerações Finais, em que se apresentam as conclusões a que se chegou após a pesquisa bibliográfica sobre leitura.

EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO

A educação escolar difere das demais formas educacionais por ser institucionalizada. A escola tem horários e estabelece critérios para agrupamentos de alunos e tem profissionais realizando tarefas diferenciadas como: professor, diretor, supervisor escolar, e outros.

Segundo Brandão (2003, p. 7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para

fazer, para ser ou pra conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Nesta perspectiva apresentada por Brandão, a educação não acontece apenas no ambiente escolar, ou seja, de forma institucionalizada, podendo a educação acontecer nos mais diversos ambientes. Daí Brandão (op. cit., p. 13) afirmar que:

A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida.

Para se tratar da questão da educação dentro de um conceito que envolva o indivíduo em suas diferentes formas de convivência com o mundo no qual está inserido, se faz necessário examinar a legislação brasileira sobre educação, começando pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, que se inicia apresentando uma definição de educação afirmando que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDBEN/1996, art. 1.º, p. 4).

Como se pode observar, a educação não é realizada apenas nas instituições de

ensino, mas envolve todo o universo ocupado pelo homem na sua vida cotidiana. Partindo desta afirmação, vê-se que a educação escolar não está desvinculada da totalidade que envolve o indivíduo.

Todavia, não existe sociedade sem educação, nem educação sem sociedade, ou seja, a prática educativa, fenômeno social e universal, é uma atividade do homem, necessária para existência e funcionamento de todas as sociedades. Sabedor disto, o legislador, na formatação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referindo-se à educação, escreve no Art. 1.º, § 2.º que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Em seu título II – *Dos princípios e fins da educação nacional*, a Lei nº 9.394/96 apresenta as finalidades da educação, que tem como objetivo a formação educacional do cidadão: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Dentro desse preparo para a cidadania, não se pode esquecer da questão da leitura, vislumbrando-a como um instrumento capaz de contribuir decisivamente para a formação do cidadão consciente de seu papel na sociedade. Tratando da importância da leitura para a vida intelectual do estudante, Lajolo e Zilberman (1996, p. 7) dizem:

Com efeito, a leitura, se é estimulada e exercitada com maior atenção pelos professores de língua e literatura, intervém em todos os setores intelectu-

ais que dependem, para sua difusão, do livro, repercutindo especialmente na manifestação escrita e oral do estudante, isto é, na organização formal de seu raciocínio e expressão.

Este processo para a formação de leitores se faz necessário que seja construído na escola, já a partir da alfabetização do indivíduo, a qual é assim definida por Cagliari (1997, p. 166):

[...] alfabetizar é tornar apto para determinada tarefa ou atividade para que os alunos representem graficamente a fala pela combinação das letras do alfabeto. Escrever e ler são atividades que a escola ensina quase ao mesmo tempo, porém, é dado mais ênfase a escrita.

O aluno é mais explorado em relação ao que escreve, ficando a leitura um pouco de lado. O que acontece é que a escola, ao avaliar o aluno, usa a escrita como critério, pois é bem mais fácil “achar” o certo e o errado na escrita do que na leitura. Nesse caso, a escrita tem poder maior por conta da avaliação escolar.

A tendência escolar em privilegiar a escrita em detrimento da leitura não é uma atividade razoável quando se pretende formar um bom aluno leitor. Na verdade, a leitura, no começo da vida escolar, é tão importante quanto à produção livre de um texto. “Nessa perspectiva é essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e tratamento das leituras, como também da própria organização escolar.” (CAGLIARI, op. cit. p. 48).

Nos dias de hoje, devido à evolução e à modernidade, pode se dizer que é mais importante ler do que escrever. Como evidência disto, sabe-se que pessoas que vivem nas cidades precisam saber ler, ou pelo menos decifrar códigos e ler através de figuras como: rótulos, placas de ônibus, números, documentos, etiquetas, etc. Sendo assim, nos nossos dias podemos encontrar pessoas alfabetizadas que vivem quase sem escrever.

Mediante o aspecto anterior, podemos admitir que se ensina não só a ler textos contidos nos livros didáticos da escola, mas também a ler aqueles que estão dispostos no amplo meio social de cada indivíduo.

Consideramos a importância da leitura, reconhecemos que se aprende neste conhecimento não só para ler, mas também reconhecer o mundo, treinar pronúncia e viajar numa dimensão, em que se misturam realidade e fantasia. Nesta ótica de aprendizagem, é importante reconhecer que o professor deve fazer da leitura uma atividade prazerosa, levando o conhecimento e dando oportunidade para que a criança se expresse de maneira espontânea, estimulando assim sua formação de leitor. Nessa perspectiva, sugerimos que é preciso repensar esse procedimento em relação à escrita e à leitura, desde o início do processo de alfabetização. Uma criança que aprende a ler toma velocidade no aprendizado da primeira série, um aluno que não lê, aprenderá o resto com dificuldade e pode passar a ter uma relação delicada com a escrita, não entendendo muito bem o que está acontecendo, nem como funciona.

O objetivo da escrita é a leitura, mas quem vai escrever só é capaz de fazê-lo se souber ler o que escreve, portanto a leitura é uma habilidade que precede a própria escrita. Por que, então, não começar a ensinar a escrever e a ler, dando mais ênfase à leitura? E, quando se fala em leitura, é para avaliar a capacidade de decifração de letras da escrita. Ao iniciar o processo de leitura, a escola costuma voltar-se ao be-a-bá e às famílias silábicas, podendo gerar problemas para o aluno. Reconhecer as famílias silábicas faz do processo de decifração não apenas uma leitura, mas é um estágio inicial da leitura.

O professor, então, deve dar tempo para que o aluno vença todas as dificuldades e obstáculos que existem na sua vida e no seu caminho. Quando a escola insiste ou pressiona o aluno, ele não consegue raciocinar, e isso não é correto, nem com o aluno nem tão pouco com o professor. (CAGLIARI, op. cit. p. 56).

A respeito do aspecto semântico, as crianças conhecem um vasto número de palavras e conseguem descobrir o significado de outras pelo contexto em que se encontram. Quando desconhecem algumas palavras e necessitam saber, elas questionam o significado. Não é necessário explicar o significado de todas as palavras de um texto antes que a criança o leia, deve-se deixar que a criança leia primeiro, para depois selecionar suas dúvidas de acordo com seus questionamentos, e então a criança deve ser estimulada a perguntar e a entender os significados das palavras dentro do contexto em que estão inseridas.

Faz-se necessário também que os alunos saibam que um texto pode ser lido de várias maneiras e com pronúncias diversas. A escola deve mostrar aos alunos que existem algumas expectativas com relação à fala de seus membros e, conseqüentemente, uma leitura no dialeto padrão é um prestígio no meio social e uma leitura com uma pronúncia bem elaborada poderá ser objeto de risco, portanto, é indispensável ensinar ao aluno, o que é próprio da linguagem e o que é próprio do uso que a sociedade faz da linguagem.

LEITURA NO BRASIL

HISTÓRIA DA LEITURA NO BRASIL

Inicialmente, tínhamos uma oferta muito restrita de leitura na escola. Restrita, em primeiro lugar, tendo em vista os objetos de leitura. Das chamadas “cartas de fora” - documentos ou cartas manuscritos - usadas para ensinar a ler, tínhamos assistido a uma progressiva introdução e diversificação do livro didático, contrabalançada, mais recentemente, pelas tentativas de tornar presentes, em sala de aula, objetos escritos tal como circulam socialmente - jornais, revistas, livros, rótulos e assim por diante.

Em segundo lugar, as oportunidades de leitura escolares teriam se ampliado, tendo em vista a própria natureza das práticas escolares de leitura. Mais inicialmente, formar leitores parece ter significado não propriamente desenvolver as competências e usos da leitura, mas antes ensinar outras coisas *através* da leitura escolar. É o que sugere a análise dos livros didáticos mais utili-

zados no Brasil no século XIX e nas décadas iniciais do século XX.

O que se buscava, quando se formavam leitores, poderia ser - como no caso dos livros de Abílio César Borges e de Felisberto de Carvalho - a transmissão *de conteúdos instrutivos*, em geral das áreas de ensino que terminaram por se consolidar na tradição escolar brasileira: geografia, história, ciências; poderia ser - como no caso dos livros de Olavo Bilac e da maior parte dos livros brasileiros de então - a transmissão de *regras e modelos de comportamento*, de uma imagem idealizada da criança, centrada em *aspectos morais e ideológicos*; poderia, enfim, ser a transmissão apenas das habilidades básicas de leitura e escrita e das regras ortográficas do português.

O modo pelo qual se lia parece também ter sido, inicialmente, um modo muito restrito. A leitura favorecida pelo modelo do “dar e tomar lição” parece ser aquela em voz alta, lenta e muito associada à memorização do texto.

Na virada deste milênio, a qualidade e a quantidade da oferta de leitura deixa muito a desejar. Muito do passado do ensino de leitura, portanto, vive no presente. Se isso é verdade, muito do ensino da leitura do presente vive, de algum modo, no passado.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A LEITURA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) têm por objetivo auxiliar os profissionais de educação no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que as crianças possam dominar os conhecimentos

necessários à sua formação de cidadãos plenamente conscientes do seu papel na sociedade. Tratando da leitura no tópico *Aprendizado inicial da leitura*, os PCNs afirmam ser preciso a superação de algumas concepções sobre o aprendizado da leitura.

O professor, principalmente, o de língua portuguesa, precisa entender que ler não é simplesmente decodificar. Superando esta concepção, a escola deixará de formar uma quantidade enorme de leitores que são capazes apenas de decodificar o texto, mas que apresentam uma enorme dificuldade quando tentam compreender aquilo que leem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que não se pode ensinar as crianças a ler a partir de práticas centradas no processo de decodificação do texto, afirmando que:

é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições – tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado (p.42).

Os PCNs vão mais adiante quando afirmam que os materiais produzidos exclusivamente para ensinar a ler não são bons, *têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura* (p. 42). Sugere-se que, para que a criança aprenda a ler, se faz necessário que o professor o coloque

em contato com uma diversidade de textos escritos, afirmando que esta atitude contribuiria para o aprendizado da leitura.

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se teme o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes (p. 42).

Outra concepção que os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem é a superação do mito da interpretação única, ou seja, uma interpretação autorizada que não permite que o aluno busque a diversidade de significadas que o texto apresenta. Falando da necessidade da superação da interpretação única, os PCNs afirmam:

O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos: às vezes é porque o autor `jogou com as palavras` para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil e confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal (p. 43).

O professor deve levar em consideração a interpretação produzida pelo aluno, uma vez que para a compreensão do texto

o aluno envolve o conhecimento prévio e o conhecimento de mundo que traz para o ambiente escolar.

Para a formação de leitores os Parâmetros Curriculares Nacionais (p. 58) informam que algumas condições se fazem necessárias e o documento elenca as seguintes:

- a) dispor de uma boa biblioteca;
- b) dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- c) organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia;
- d) planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- e) possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras;
- f) possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola;
- g) construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar.

As sugestões oferecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para as atividades voltadas à formação de leitores na escola iniciam-se com o aspecto material da leitura que seria a disposição de uma biblioteca na unidade escolar e encerram-se com uma alusão à mudança de mentalidade, quando requer que a escola construa uma política de formação de leitores, a partir da contri-

buição de todos os atores envolvidos no processo educacional no ambiente escolar.

GÊNEROS TEXTUAIS

Para realizar o trabalho com leitura é necessário que o professor apresente ao aluno a diversidade de textos que circulam na sociedade. São textos que vão da lista de compra do supermercado até a correspondência eletrônica realizada no computador por meio do *e-mail*. Em uma sociedade onde a cada dia se requer mais conhecimento, o indivíduo, para exercer plenamente a sua cidadania, deve dominar a leitura para poder se inserir nas discussões e transformações constantes da sociedade.

A escola, ainda apegada aos tempos passados, na maioria das vezes, acha mais conveniente oferecer aos seus educandos a leitura apenas dos livros didáticos, cheios de ideologias e quase sempre patrocinados pela classe dominante, em vez de proporcionar o encontro com uma leitura transformadora, a leitura que venha libertar o indivíduo das correntes ideológicas e das amarras do sistema capitalista.

Tratando dos objetivos e estratégias para o ensino de língua portuguesa, principalmente no segundo ciclo, os Parâmetros Curriculares Nacionais sustentam a necessidade da apresentação dos diversos gêneros discursivos aos alunos, afirmando que:

No que se refere aos aspectos discursivos, amplia-se o trabalho realizado anteriormente e, pela inclusão de novos gêneros de textos, aprofunda-se o tratamento de conteúdos referentes à organização

dos elementos específicos desses diferentes gêneros, do tipo de relação que se estabelece entre eles, dos recursos coesivos utilizados, léxico adequado, etc. (PCN, 2001, p. 125-126).

Precisa-se desmistificar a ideia de que a leitura é um bem apenas da classe dominante e que a classe trabalhadora deve adquiri-la apenas para lidar com algumas técnicas voltadas para o trabalho. Querendo mudar essa realidade, o educador deve resgatar, no cotidiano escolar, uma prática de leitura inerente ao discurso das crianças, ou seja, que proporcione meios para que a leitura no espaço da sala de aula seja uma ponte para uma transformação do meio onde estão inseridos, bem como possam ter uma visão mais clara do mundo que está ao seu redor.

Os gêneros textuais estão diretamente ligados aos diversos processos sofridos pelo homem durante vários séculos, relacionados às várias diferenças socioculturais, esses gêneros passaram por várias transformações, que acabaram por fim sendo fatores determinantes para a diversidade textual.

Para minimizar as necessidades existentes durante o uso da oralidade, que até então era a única forma de comunicação, o que limitava a vida social, foi necessário a invenção da escrita, que teve por fim sua explosão no período em que a Europa encontrava-se em fase de expansão o que acarretou inúmeras consequências positivas, resumindo-se à ampliação expressiva dos meios de comunicação.

Esses gêneros são fenômenos mutáveis, o que condiciona o desaparecimento

ou o reaparecimento das diversas formas apresentáveis.

O aparecimento dos novos tipos de gêneros foi propiciado por uma divulgação maior através dos meios de comunicação, tais como TV, rádio, revista, jornal, Internet, editoriais, notícias, *e-mails*, aulas virtuais, telegramas, telemensagens.

Por isso, o tipo textual é muito claro, pois se trata do aspecto teórico e terminológico, ou seja, ele se classifica pelo conjunto limitado de categorias teóricas, determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal e nomes teóricos dos tipos: narrativa, argumentação, descrição, injunção e exposição.

Também encaixada nos gêneros textuais, estão os domínios discursivos, que é uma forma de aperfeiçoar as atividades humanas, podendo ser um discurso jurídico, jornalístico, religioso, etc., que darão origem a vários gêneros.

Mesmo que não muito visível, existem diferenças entre o texto e o discurso, podendo dizer que o texto é a forma materializada em algum gênero textual, enquanto o discurso é a manifestação de alguma ideia ou opinião.

Porém, alguns livros didáticos ainda confundem e acabam errando ao designar tipo de texto quando na verdade é gênero textual.

Ao escrever algum texto, dependendo de quem for o destinatário, isto é que definirá o tipo de texto e, assim sendo, apresentados de formas heterogêneas, dando a um gênero dois ou mais tipos.

Um gênero, quando apresenta uma outra função, será chamado de

intertextualidade inter-gêneros, e quando apresenta vários tipos textuais, será chamado de heterogeneidade tipológica.

Os gêneros textuais são designados através de modalidades do cotidiano, distribuindo-se em todas as formas e todos os contextos, sendo transmitidos oralmente mais são concebidos na forma escrita e o inverso.

Percebe-se que há inadequação de normas sociais relativas aos gêneros textuais, e que para tanto a adequação tipológica deve levar em conta a formação cultural, social e econômica.

São apresentados alguns aspectos para a presença dos diferentes exemplos e apresentações dos textos, tais como a natureza da informação ou de conteúdo veiculado que é o caráter sociocultural, o nível de linguagem, desde o formal até o informal, o tipo de situação em que o gênero se situa, que é o local em que será veiculado; se as relações entre os participantes são conhecidas ou desconhecidas, e a natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas, podendo sofrer alterações dependendo da finalidade da comunicação.

O professor tem um papel fundamental de incentivar os alunos quanto aos aspectos relacionados com as questões gramaticais e de organização do texto.

A importância de se entender essas questões de linguagem relacionada aos gêneros textuais é de fundamental importância, porque isso vai permitir conhecer a própria dinâmica da comunicação social no seio de uma comunidade, pois se trata de um fenômeno construído historicamente e

socialmente em cada meio social. Além do que, vivemos numa sociedade onde a comunicação é a mola mestra dos organismos sociais e dos relacionamentos humanos e isto é verificado nos sermões, na liturgia, numa propaganda, numa entrevista, em reuniões, ou seja, em todos os lugares ocupados por seres humanos; em casa, na igreja, na escola, na rua, lojas, na TV, anúncios, repartições públicas, em todos esses ambientes o homem vai está utilizando gêneros textuais os mais variados.

No tocante ao ambiente escolar, o conhecimento e o domínio dos gêneros textuais é imprescindível para que o aluno possa entender e identificar os eventos linguísticos e, assim, poder produzir textos a partir das características que cada gênero possui; lembrando-nos que, numa escola, o discurso do professor é um gênero textual oral falado a partir de um escrito que pode ser um artigo, um texto jornalístico, uma crônica, um romance literário. Portanto, saber lidar com os gêneros textuais é principalmente saber entender a própria língua e o seu uso no seu dia a dia, bem como poder transmitir no mundo da linguagem, da comunicação, compreendendo o seu teor comunicativo, como foi construído e a quem se destina. Vale salientar que esse conhecimento também significa inter-relacionar os vários gêneros apresentados e construídos ao longo da história, desde o texto escrito à TV e à Internet.

O educador, no exercício de seu trabalho, deve mudar a ideia, que há muito tempo esteve e ainda está presente, na maior parte da população, de que a leitura

é um instrumento para alcançar melhores condições – subir na vida e estar apto para o mercado de trabalho; muitos veem a leitura com esse único fim, o que os torna pessoas fáceis para os dominantes.

A escola, no seu cotidiano, deve preocupar-se em desenvolver formas de leitura na visão de um mundo real, isto é, oportunizar a seus educandos entrarem em contato com textos significativos e sempre procurando articulá-los com a vida real de cada um. O professor, peça fundamental na educação de um povo, não pode acomodar-se e utilizar, em seu espaço de trabalho, leituras descontextualizadas do dia a dia dos educandos, pois, agindo assim, estará contribuindo para a construção de um povo sem esperança, sem visão crítica e que desvaloriza sua própria cultura.

Tendo consciência de que a leitura é uma ação que pode produzir sentidos para quem a pratica e que o sentido não está na mensagem escrita, mas, sim, na interpretação que o leitor faz, é de grande importância proporcionar aos alunos o contato com os diferentes tipos de textos, os chamados textos do “mundo”, para que eles possam tornar-se leitores competentes.

Ensinar a nossos educandos a libertarem-se do livro didático e partirem para a leitura dos diversos gêneros literários é uma tarefa que cabe única e exclusivamente aos educadores. Responsabilidade ainda maior é fazer com que o aluno entenda a mensagem que cada leitura traz, mas sabendo que a leitura abre um novo mundo pra os educandos. Cabe aos educadores incentivar a prática da leitura, buscando meios para que

os educandos compreendam a importância e aprendam a diferenciar a diversidade textual que existe e o discurso que cada um apresenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que as crianças, aprendizes da leitura, antes de entrarem na escola já têm contato com textos que lhes são lidos, sendo importante que a escola, ao recebê-los, desenvolva projetos que trabalhem com leitura, levando em considerando o conhecimento prévio de leitura que a criança possui.

Para o aprendizado da leitura, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais e os autores que fundamentaram as argumentações teóricas deste trabalho, é necessário que os educandos tenham contato com os mais variados tipos de textos escritos.

A leitura deve ser vista como um conjunto de comportamentos que se regem por processos cognitivos armazenados na memória do indivíduo, os quais afloram durante o contexto da atividade de leitura.

Sendo assim, concluiu-se que as práticas de leitura a serem adotadas pelos professores da Educação Infantil, mesmo diante da carência de material de leitura, devem ser encaminhadas de modo que venham a favorecer a formação de cidadãos críticos e conscientes, uma vez que se faz necessário explorar o conhecimento de mundo do aluno, priorizando a contextualização dos textos com a realidade vivida pelo educando.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 3. ed. Brasília: MEC, 2001.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística: pensamento e ação no magistério.** 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

Recebido para publicação em 20 ago. 2012.

Aceito para publicação em 25 jan. 2013.

PANORAMA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA NOS LIVROS DIDÁTICOS, SEGUNDO A CONCEPÇÃO DE BAKHTIN

AN OVERVIEW OF READING ACTIVITIES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK'S ACCORDING TO BAKHTIN'S PERSPECTIVE

Juliana Cemin*

RESUMO: Considerando os direcionamentos teórico-metodológicos propostos pelos PCNs, este trabalho tem como objetivo, à luz da teoria bakhtiniana, analisar como a noção de gênero do discurso vem se configurando nas práticas de leitura nos livros didáticos de língua portuguesa. As atividades de práticas de leitura servem de amostra do universo que representam, e permitem, ainda que sumariamente, algumas conclusões. Assim, analisando as coleções selecionadas para esta pesquisa, observam-se problemas nas questões propostas para a compreensão e interpretação dos textos, pois são ainda superficiais, trata-se de uma leitura de reconhecimento, que fica na “superfície” do texto/enunciado e do gênero do discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Gênero do discurso. Bakhtin.

ABSTRACT: In light of Bakhtin's theory and considering the theoretical and methodological directions proposed by the PCNs (Portuguese acronym for National Curricular Guidelines), this study aims to analyze how the notion of discourse genre has been explored in the reading activities of Portuguese language textbooks. The reading activities are a sample of the universe they represent and provide some conclusions. For example, in the analysis of the collections selected for this research, it was observed problems concerning comprehension and interpretation activities; these activities are still superficial and involve recognition reading activities, that is, the activities are still at the “surface” level of the text/enunciation and of discourse genre.

KEYWORDS: Coursebook. Discourse genre. Bakhtin.

* Aluna de Pós-Graduação em Linguística - UFSC. E-mail: jcemin@gmail.com

PRIMEIRAS PALAVRAS

Nestas últimas décadas, com a necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país, surgem diversos documentos oficiais de ensino, que propõem uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem da língua materna. Por outro lado, os livros didáticos constituem, em muitos ambientes escolares, segundo Bagno (2010), a principal (quando não a única) ferramenta para o processo de letramento não só dos alunos (e, muitas vezes, de sua família), como também dos próprios docentes. A partir dos direcionamentos teóricos e metodológicos propostos pelos documentos oficiais, mais especificamente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Língua Portuguesa, que consideram o texto a unidade de ensino e os gêneros do discurso como objeto de ensino, este artigo tem o objetivo de analisar como a noção de gênero do discurso vem se configurando nas atividades propostas para as práticas de leitura no livro didático de língua portuguesa.

Para a pesquisa, optou-se pelas coleções do 3º. e 4º. Ciclo do Ensino Fundamental escolhidas em maior número pelas escolas municipais da cidade de Joinville que foram: *Encontro e reencontro em língua portuguesa* (PRATES, 1998) e *Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos* (SILVA; BERTOLINI; OLIVEIRA, 1999), doravante denominadas *Coleção A* e *Coleção B*, respectivamente.

Justifica-se este estudo sobre as práticas de leitura, pois ela direciona as práticas de produção textual, sendo “inter-relacionadas”. Por outro lado, Bagno (2010) desta-

ca que a tarefa primordial é *letrar* os alunos e, segundo o mesmo autor, é na leitura e na produção de textos dos mais diferentes gêneros discursivos que os alunos entrarão em contato com as diversas modalidades de uso da língua, inclusive a norma-padrão e a norma culta.

O presente artigo tem como referencial teórico-metodológico a teoria bakhtiniana, sendo que o texto, visto como enunciado, como a unidade, o dado temático, o ponto de partida para todas as disciplinas do campo das ciências humanas, pois ele é a realidade imediata para o estudo da constituição do homem social e da sua linguagem.

Para Bakhtin (2000) os gêneros do discurso são tipos de enunciados relativamente estáveis e normativos que se constituem historicamente e, dessa forma, compartilham as características dos enunciados e mantêm com eles uma relação direta com a dimensão social. Assim, considerando o direcionamento teórico-metodológico adotado, analisaremos as propostas de atividade de práticas de leitura nos livros didáticos (LDs) analisados.

OS GÊNEROS DO DISCURSO NAS ATIVIDADES DE PRÁTICAS DE LEITURA

As práticas de leitura da *Coleção A*, na maioria das vezes teve os títulos: “A força da palavra”, “Vamos discutir o texto”, “A sua interpretação crítica do texto”, “Registrando”, “Hora da leitura”, “Visão crítica: fala, leitura, escrita”, “Interpretação”, “Para sua informação”. Essa coleção divide os textos a serem trabalhados em “básicos” e de “apoio”, sendo que esses iniciam

as unidades. Entretanto, também são encontrados “textos complementares” na seção “Ampliando Horizontes”, na qual a maioria deles pertence a algum jornal. Na *Coleção B*, por sua vez, as práticas de leitura são nomeadas, na maioria das vezes, pelo mesmo nome, “Prática de leitura”.

Analisando os textos apresentados para as atividades de práticas de leitura, em ambas as coleções, de uma forma geral, percebe-se que não são apresentados somente textos da esfera literária, mas também de várias outras esferas sociais. São textos predominantemente autênticos, não fabricados, ou seja, não escritos somente para ensino-aprendizagem de certos aspectos gramaticais.

De acordo com Bakhtin (2000), conforme já destacamos, os gêneros do discurso são formas *típicas* relativamente estáveis de enunciados falados ou escritos que se realizam em determinada esfera social, com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social. A partir disso, comparando as duas coleções selecionadas, com relação aos gêneros do discurso apresentados para as práticas de leitura e/ou produção textual escrita, o que se pode apontar, a partir da referência bibliográfica apresentada após o texto, é que a *Coleção B* apresenta uma maior variedade de gêneros do discurso propostos para estas práticas, como, por exemplo: carteira de identidade, “redação” de aluno, Estatuto da criança e do adolescente, receita de culinária, bula de remédio, artigo, cheque, conta de água, curriculum vitae, cordel. De uma forma geral, fazem parte das duas coleções os gêneros

do discurso: carta, bilhete, história em quadrinhos, lenda, fábula, conto, crônica, peça de teatro, propaganda, piada, anúncio, entrevista, notícia, reportagem, classificado, biografia, convite, resenha de livros.

Com relação a essa significativa variedade de gêneros do discurso encontrada, acredita-se que exista uma influência, direta ou indiretamente, dos novos direcionamentos propostos para o ensino-aprendizagem da língua materna, pois, como foi visto, uma das metas declaradas pelos PCNs é garantir o acesso aos saberes linguístico-discursivos necessários para o exercício da cidadania, que se consolida a partir da compreensão crítica e do domínio dos vários gêneros do discurso com que os cidadãos lidam nas suas relações sociais. As coleções analisadas fazem questão de destacar a sua adequação às novas orientações teórico-metodológicas oficiais, como se pode observar na menção encontrada na capa de ambas as coleções de LDs: “PNLD-2002”

Mesmo constatando esse aspecto positivo, a saber, o de apresentar um número variado de gêneros que circulam na sociedade, percebe-se, pela análise das atividades de leitura e de produção textual escrita, que nem todas as atividades propostas giram em torno dos gêneros do discurso, bem como nem todos os gêneros apresentados para as atividades de leitura são objetos de ensino-aprendizagem para as atividades de produção textual.

Analisando as atividades propostas para a leitura e a produção textual escrita pode-se identificar, de uma forma geral, duas outras formas de direcionamento

teórico-metodológico, uma vez que nem todas as atividades propostas se guiam pelos gêneros do discurso. Um deles centra-se em “denominações” gerais, que não remetem a um determinado gênero do discurso. O outro tipo, também muito frequente, é a proposta de atividades centradas nos tipos (sequências) textuais já consagrados na escola, que são: narração, descrição e dissertação.

Embora exista uma seleção variada de gêneros para as práticas de leitura nos LDs, observa-se que o estudo a que eles se propõem para esses gêneros se volta basicamente para o assunto abordado, com questões objetivas, de cópia e de opinião, sem muita preocupação com os aspectos sócio-discursivos. Em poucos casos encontra-se uma “análise” do gênero em questão (uma “leitura” do gênero), como veremos nos exemplos que serão apresentados.

Percebe-se também que o conjunto das questões que são propostas pelos LDs, para as atividades de práticas de leitura, não levam o aluno-leitor a estabelecer e reconstruir as situações sócio-discursivas de cada gênero; não o auxiliam a uma melhor compreensão do gênero e de sua realidade, e acredita-se que levam pouco ao desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos gêneros. As práticas de leitura, como já foi mencionado, não se direcionam especificamente para os gêneros do discurso. Em resumo, pode-se dizer que nem todas as atividades de práticas de leitura ainda garantem o gênero como objeto de ensino-aprendizagem da leitura, pois elas não conseguem articular propostas que saiam efe-

tivamente da perspectiva de decodificação do texto e dos tipos textuais, para abordar o gênero como “horizonte de expectativas” para o interlocutor e o texto (enunciado) como interação verbal. A seguir, traça-se o panorama das atividades de leitura e de produção textual escrita.

ATIVIDADES CENTRADAS EM
DENOMINAÇÕES GERAIS

A orientação voltada para o uso de denominações gerais é encontrada nas atividades propostas para as práticas de leitura em ambas as coleções analisadas. Por “denominações gerais” entende-se o uso de “generalizações”, como, por exemplo, “texto” e “história”. Acredita-se que esse direcionamento metodológico “apaga” o gênero do discurso a que correspondem os textos expostos, tornando-os vagos, uma vez que não se nomeiam os gêneros a que pertencem esses textos, nem se apresentam atividades para a “leitura” do gênero do discurso a que eles pertencem.

Na *Coleção A*, o texto “O balé aéreo das andorinhas” (vol. III, p. 165) e o da página 59, do quarto volume (que não tem título), são “destacados” (nomeados) pelo uso de generalizações, como se pode observar nas citações a seguir:

- (1) 1.Leia o texto jornalístico. (PRATES, 1998, vol. III, p. 165, grifo nosso).
- (2) Texto jornalístico de Célia Almudena. (PRATES, 1998, vol. IV, p. 59, grifo nosso).

Vale ressaltar que nesses dois exemplos não é feita menção alguma ao gênero do discurso em questão, como em outros exemplos dessa coleção.

Na *Coleção B* também se constata o uso de “generalizações”:

- (3) Agora leia silenciosamente todo o texto e faça novas e curiosas descobertas. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. I, p. 55, grifo nosso).
- (4) Prática de leitura
Releia o texto e anote no caderno uma palavra-chave de cada uma das sequências de ideias a seguir. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. IV, p. 90, grifo nosso).

O exemplo (03) refere-se ao texto “Já não se fazem pais como antigamente”, de Lourenço Diaféria (vol. I, p. 55-56), e o segundo exemplo refere-se a “Os filhos que eu nunca tive”, de Raquel de Queiroz (vol. IV, p. 87-89). Esse último, de Queiroz, é um exemplo do gênero crônica, no entanto, em nenhum momento, nas atividades de prática de leitura, foi feita a menção ao gênero em questão.

ATIVIDADES CENTRADAS NOS TIPOS (SEQUÊNCIAS) TEXTUAIS

Outro direcionamento encontrado nas atividades de práticas de leitura é aquele baseado nos tipos (sequência) textuais. Essas atividades caracterizam-se por nomear e analisar os textos a partir dos tipos (sequências) textuais, mais especificamente, narração, descrição e dissertação. Os gêneros do discurso e tipos (sequências) textuais não

podem ser considerados conceitos sinônimos, devido à diversidade teórica a que remetem e aos caminhos possíveis para as práticas escolares e a sua relação efetiva diversa com as práticas de linguagem. Ainda é preciso lembrar que essa classificação dos textos pelos tipos (sequências) textuais (descrição, narração e dissertação) não atende à variedade concreta dos textos, pois esses são construídos sócio-historicamente variando, portanto, de acordo com as necessidades comunicativas dos grupos e suas culturas ao longo de sua história.

Observa-se também que as concepções de “gênero do discurso” e “tipo” encontram-se “misturadas” nas práticas de leitura e de produção textual nos LDs de língua portuguesa selecionados, pois muitos gêneros foram classificados ou nomeados “simplesmente” pelos tipos (sequências) textuais.

Na *Coleção A*, os textos “Chico”, de Salete Brentan (vol. I, p. 29), “Papai nunca mais voltará para casa?“, de Fernanda Lopes de Almeida (vol. I, p. 51), “Ritinha dos sonhos dos outros”, de Hardy Guedes (vol. I, p. 109), “O amarelinho”, de Ganymédes José (vol. I, p. 132), “Pelos outros, pela gente”, de João Dohna (vol. II, p. 155), “Uma história diferente”, de Beatriz Cotrim (vol. IV, p. 35) e “O indivíduo e a história”, de Euclides da Cunha (vol. IV, p. 122), são nomeados e caracterizados a partir dos tipos (sequências) textuais, como vemos nos exemplos a seguir.

- (5) Chico apresenta uma narração em 3ª pessoa porque o narrador não participa da história. Ele não é personagem.

O texto também apresenta trechos com diálogo, porque as personagens

conversam entre si. (PRATES, 1998, vol. I, p. 32, grifo nosso).

- (6) É hora da leitura. Uma narração em 3ª. pessoa que aborda a profissão. (PRATES, 1998, vol. I, p. 109, grifo nosso).
- (7) Uma narração em 3ª. pessoa, com diálogo, na qual se questiona [...] (PRATES, 1998, vol. I, p.133, grifo nosso).
- (8) Discutindo o começo da narração descritiva [...] meio [...] final. (PRATES, 1998, vol.II, p. 156-157, grifo nosso).
- (9) Nos textos que você acabou de ler, uma narrativa em 3ª. pessoa [...] (PRATES, 1998, vol.IV, p. 38, grifo nosso).

Basicamente, os exemplos acima foram retirados da seção “Estrutura dos textos: conhecer e usar” e são atividades que demonstram importância “somente” aos tipos (sequências) textuais.

Na *coleção B* também se observa direcionamento das atividades de práticas de leitura pelos tipos (sequências) textuais. Todos os exemplos elencados nessa seção de análise da *Coleção B* foram destacados a partir da orientação da referência bibliográfica do final do texto. Como veremos, todos os textos citados nessa seção são exemplos de gêneros do discurso. Entretanto, pode-se perceber, já a partir das primeiras seções de prática de leitura, a focalização dos tipos (sequências) textuais na nomeação dos textos e das atividades propostas:

- (10) Prática de leitura
[...] 4. O texto que você acabou de ler é uma narrativa? Por quê?

(SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. I, p. 31, grifo nosso).

Percebe-se com essa questão e sua resposta que o texto “Na escola” (vol. I, p. 29) é “classificado” simplesmente pelo tipo textual “narração”, sem se fazer qualquer referência ao seu gênero. Entretanto, com o resgate da fonte original, constatou-se que se trata do gênero do discurso crônica, de Carlos Drummond de Andrade.

Desta maneira, pode-se perceber que o gênero crônica não foi explorado, pois o texto não foi “caracterizado” como crônica, somente o aspecto textual foi levado em conta. Os aspectos sócio-discursivos são descartados, pois a crônica em questão é caracterizada “simplesmente” pelo tipo textual abstrato narração. Após a pergunta descrita anteriormente, tem-se, na sequência, a seção “Você sabia?”, na qual os autores discorrem sobre o tipo textual narração.

- (11) Todo texto narrativo apresenta um narrador que conta uma história [...] Esses são os elementos principais de uma narração. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. I, p. 31, grifo nosso).

No mesmo volume, na página 79, temos o texto “A incapacidade de ser verdadeiro”. Os autores propõem algumas perguntas aos alunos antes do direcionamento da leitura do texto. Novamente, percebe-se que o texto não foi caracterizado a partir do gênero, mas pelo tipo (sequências) textual:

- (12) 4. Leia as cinco primeiras palavras de cada parágrafo. Pense e responda: Você diria que se trata de um texto narrativo? Por quê?

(SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999 Vol. I, p. 79, grifo nosso).

Analisando a referência apresentada, observa-se que se trata do gênero conto, da obra “Contos plausíveis”, de Carlos Drummond de Andrade. Também nas questões da seção de “Prática de Leitura” não foi encontrada nenhuma menção ao gênero em questão.

O próximo exemplo, que os autores apresentam na seção “Prática de leitura”,

também é “classificado” como pertencente ao gênero do discurso carta, como se percebe nas questões a seguir:

- (13) 1.O que você achou dessa carta? [...] 3.A carta possui várias interpretações a respeito do conteúdo. Você acha que, normalmente, as cartas apaixonadas são cheias de segundas intenções? (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p. 26, grifo nosso).

Figura 1 - Texto seção “De olho em outros textos”

SÃO TODAS RIDÍCULAS?

Para o poeta Fernando Pessoa, sim: todas as cartas de amor são ridículas. Mas, sabe como é... Quem nunca cometeu uma, não sabe o que está perdendo.

Qualquer pessoa “de fora” que escute um papo de namorados, daqueles que a gente fala todas as gracinhas e apelidos que tem direito, deve achar que a gente pirou. É “Xú” pra lá, “Pitú” pra cá, hummm... A gente sabe do que é capaz em matéria de cretinice quando está apaixonado.

Quer saber? É aí que está a graça. Tem mais é que ser muito ridículo e não ter o menor pudor. Está com vontade de escancarar? Vai fundo. Enquanto isso, que tal dar uma analisada na última carta de amor que você recebeu? Ela pode revelar muito mais sobre um menino do que imagina a sua (dele!) vã filosofia.

Revista *Querida*, n.191, jun./99

Fonte: *Tecendo textos: ensino de textos através de projetos*. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p. 25).

Analisando o texto destacado do LD na figura acima, observa-se que o texto apresentado não pertence ao gênero carta, tal como sugerido pelas questões. Percebe-se que não se trata de uma carta; somente o assunto do texto foi sobre cartas de amor, mas não se observa nenhum aspecto que

confirme os traços sócio-discursivos e linguístico-textuais característicos da carta. Para finalizar, observa-se que, na sequência, os autores propõem uma atividade de produção textual escrita na seção “Projeto em ação”: eles solicitam um “recital de cartas de amor”.

Resgatando à fonte do texto “Trágico acidente de leitura” (vol. III, p. 10), de Mario Quintana, publicado no livro “Nova Antologia Poética”, observa-se que é um poema, mas, como se confirma na citação a seguir, esse também foi “classificado” pelo tipo (sequência) textual “narração” na seção de “Prática de leitura”.

- (14) 5. Podemos afirmar que esse texto tem uma estrutura narrativa? Por quê? (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. III, p. 10, grifo nosso).

Observa-se que tanto na *Coleção A* quanto na *Coleção B*, de uma forma geral, nos exemplos que foram destacados nesta seção, o tratamento dos gêneros foi inadequado, pois estes sequer foram indicados (nomeados), e todos os textos apresentados foram subordinados aos tipos (sequências) textuais. Os gêneros, que deveriam ter sido considerados como “o horizonte de expectativa” para a leitura dos textos, ficaram na “sombra”, em favor da análise dos aspectos tipológicos formais (sequências) dos textos. Observou-se que os gêneros do discurso foram mesclados indiscriminadamente com as tipologias textuais. A partir dessa classificação e nomeação dos textos pela estrutura textual, constata-se a dificuldade dos autores em apreender o conceito de gênero do discurso e de lidar com ele nas atividades propostas. Com isso, conclui-se que vários problemas podem ser encontrados quando se implementa a proposta dos PCNs, pois enquanto esses priorizaram os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem para as atividades de leitura, os LDs

orientam-se para as questões tipológico-formais (sequências) dos textos. __

Em resumo, nas atividades apresentadas, a noção de gênero do discurso, bem como eles próprios, não foram explicitados claramente, nem dada a real importância que mereceriam dentro de uma prática orientada a partir de gêneros do discurso, pois, em vários textos, os autores não declararam sequer o gênero em questão, de modo que os professores e alunos ficam impossibilitados de identificá-lo e, dessa maneira, mesmo que intuitivamente, não percebem as características a serem trabalhadas.

Assim, percebe-se uma grande preocupação quanto à classificação e nomeação dos textos somente a partir da estrutura textual, ou melhor, pelas tipologias textuais. No entanto, com essa abordagem, são descartados os aspectos sociais dos gêneros, bem como seu uso efetivo. As metodologias de ensino organizadas com base numa tipologia que classifica os textos em narração, descrição e dissertação, para Almeida (2000), são invariavelmente adeptas da utilização de textos “petrificados” e escolarizados, bem como fora do fluxo vital da organização da vida social.

ATIVIDADES CENTRADAS NOS GÊNEROS DO DISCURSO

Existem atividades de leitura que são centradas também nos gêneros do discurso e encontram-se em ambas as coleções, mas constata-se que na maior parte das vezes em que o gênero foi priorizado, houve apenas nomeação dele, e, em alguns casos, isso

não foi feito claramente, o que gerou grande confusão, como veremos a seguir.

Na *Coleção A* percebe-se, a partir dos exemplos mostrados a seguir, que são apresentados vários gêneros para as atividades de leitura. Os exemplos foram destacados da seção “Ampliando Horizontes”, com exceção dos últimos cinco, que foram retirados da seção de “Prática de leitura”.

- (15) Isto é uma notícia. Saiu na Folha de S. Paulo, no dia 7 de março de 1997. (PRATES, 1998, vol. I, p. 64, grifo nosso).
- (16) Leia o comentário da bióloga Mônica Meyer (mestre em Educação) sobre a educação ambiental. (PRATES, 1998, vol.III, p. 167, grifo nosso).
- (17) “Língua enrolada”. Entrevista: Pasquale Cipro Neto (PRATES, 1998 vol. IV, p. 25, grifo nosso).
- (18) Apresentamos a vocês uma reportagem da Revista Veja. (PRATES, 1998, vol. IV, p. 141, grifo nosso).
- (19) 1. Leia parte da crônica escrita por Moacyr Scliar. (PRATES, 1998, vol. III, p. 51, grifo nosso).

Constata-se, com os exemplos apresentados, que essas atividades de “Prática de leitura” são centradas, pelo menos, na nomeação dos gêneros do discurso. Entretanto, a inconsistência quanto ao trabalho com os gêneros do discurso continua, pois esses não têm influência na proposição das atividades de leitura, ou melhor, não entram no âmbito das questões sobre os textos apresentados. Em síntese, a *Coleção A* não

prioriza os gêneros do discurso em questão, apenas cita os nomes, e não vai além disso.

Nas práticas de leitura da *Coleção B* também constata-se direcionamentos pedagógicos baseados na nomeação dos gêneros do discurso e alguns textos foram nomeados pelo gênero a que pertencem, mas, em certos casos, com algumas “confusões”, como veremos nos próximos exemplos. No texto “O carteiro e o poeta” (vol. IV, p. 13), foi feita a referência ao gênero do discurso em questão, biografia romanceada, mas na prática de leitura nada foi mencionado ou explorado, somente antes do texto encontra-se a menção ao gênero correspondente.

- (20) Prepare-se para se emocionar com a leitura de um trecho da biografia romanceada do poeta chileno Pablo Neruda. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p.13, grifo nosso).

Para a análise do próximo exemplo foi necessário resgatar também as orientações existentes no Manual do Professor (MP), mas percebem-se equívocos em torno dele na apresentação da tabela de “conteúdos e objetivos” do MP, pois os textos foram assim nomeados:

- (21) Crônica: “Tolerância zero”.
Artigo de Jornal: “Caldeirão urbano” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, MP, vol. IV, p. 30).

Analisando comparativamente a nomeação do gênero dos textos apresentados no MP com as atividades do LD do aluno, percebem-se “confusões” com relação aos gêneros destacados. No caso do primeiro gênero, a crônica, não é estabelecida nenhuma relação com o

gênero exposto na prática de leitura do LD, nem com relação à nomeação do gênero crônica e, muito menos, com uma tentativa de estudo do gênero nas atividades de produção textual escrita. Com relação ao segundo gênero, o artigo, no LD do aluno, os autores subordinam esse gênero ao tipo (sequência) textual dissertação, sendo que a exposição teórica do tipo (sequência) textual a que pertenceria o texto é realizada antes da apresentação do artigo para a leitura.

- (22) Um texto que defende ideias por meio de argumentos é denominado **dissertação**. Nele são feitas avaliações e julgamentos a respeito de determinado assunto. Leia o texto seguinte e perceba como o autor nos chama a atenção para outros tipos de violência, que não estamos acostumados a quantificar ou qualificar. Perceba como esse autor lançou “outra luz” sobre o assunto de que estamos tratando. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p. 43, grifo do autor).

Na “página exclusiva do professor” recomenda-se que os professores conversem com seus alunos sobre os tipos de texto, que podem ser narrativos, descritivos ou dissertativos/argumentativos; seguem mais orientações sobre o tipo dissertação. Outro destaque é que o gênero do discurso artigo, do exemplo anterior, é enfatizado somente pela estrutura (esquema) textual, parecendo que o mais importante é considerar a estrutura textual para caracterizar os textos.

Nos exemplos anteriores, tanto da *Coleção A* quanto da *Coleção B*, existe pouco destaque para os gêneros em questão nas propostas que compõem as atividades de

leitura, pois observa-se que os gêneros entram somente para a “nomeação” dos textos. Pode-se perceber que, de uma forma geral, nas atividades de práticas de leitura a noção de gênero não tem influência nas proposições de exercícios formulados pelos autores. Assim, pode-se concluir que o gênero não é considerado um elemento importante para a compreensão dos enunciados (texto) e, com essa constatação, observa-se que as de práticas de leitura dos LDs selecionados vão de encontro à perspectiva de Bakhtin, que considera o gênero como um “horizonte de expectativa”, um elemento indispensável para a compreensão e articulação do sentido dos enunciados (textos). Uma última observação a ser feita é a de que há uma grande dificuldade em se perceberem os gêneros do discurso trabalhados nessas seções, pois as propostas são bastante limitadas e têm um caráter superficial. Com isso, vários problemas são encontrados para a implementação da proposta dos PCNs, como a de tomar os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as coleções abordadas, observa-se a ausência e/ou confusão de nomeações dos gêneros do discurso a que pertenciam os textos apresentados para as atividades de práticas de leitura, pois muitos foram “nomeados” pelo uso de generalizações (como: “texto e/ou “história”) ou pelo nome dos “tipos” textuais (narração, descrição e dissertação). Quando não houve a ausência, confusão ou equívocos terminológicos a respeito dos gêneros do discurso,

percebeu-se que as questões relativas a eles, como a sua dimensão social, não foram exploradas nas atividades propostas para as práticas de leitura dos textos.

Assim, estudando as coleções pesquisadas observam-se problemas nas questões propostas para a compreensão e interpretação dos textos, pois são ainda superficiais, trata-se de uma leitura de reconhecimento, que fica na “superfície” do texto/enunciado e do gênero do discurso. Além do mais, parece que o que mais importa são os elementos da comunicação e menos o conhecimento do gênero do discurso.

Percebe-se também que o conjunto das questões que são propostas pelo LD, para as atividades de prática de leitura, não levam o aluno-leitor a estabelecer e reconstruir as situações sócio-discursivas de cada gênero; não o auxiliam a uma melhor compreensão do gênero e de sua realidade; e acredita-se que levam pouco ao desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos gêneros. As práticas de leitura, como já foi mencionado, não se direcionam especificamente para os gêneros do discurso. Em resumo, pode-se dizer que as atividades de práticas de leitura ainda não garantem o gênero como objeto de ensino-aprendizagem da leitura, pois elas não conseguem articular propostas que saiam efetivamente da perspectiva de decodificação do texto e dos tipos textuais, para abordar o gênero como “horizonte de expectativas” para o interlocutor e o texto (enunciado) como interação verbal.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática do ensino superior. In: ROJO, R. (Org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.
- BAGNO, M. **Gramática, pra que te quero? Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português**. Curitiba: Aymar, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. MEC-SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclo do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- PRATES, M. **Encontro e Reencontro em língua portuguesa: reflexões e ação**. São Paulo: Moderna, 1998.
- SILVA, A. S.; BERTOLIN, B. E OLIVEIRA, T. A. **Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos**. São Paulo: IBEP, 1999.

Recebido para publicação em 15 jun. 2012.

Aceito para publicação em 28 dez. 2012.

VÍCIOS DE LINGUAGEM E IDIOTISMOS: A FALA COMO UNIDADE DE ESTUDOS NAS GRAMÁTICAS NORMATIVAS BRASILEIRAS EM LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE 1881-1890¹

STYLISTIC VICES AND IDIOTISM: ORAL LANGUAGE AS A UNIT OF STUDY IN BRAZILIAN PORTUGUESE NORMATIVE GRAMMARS – 1881 - 1959

Ednei de Souza Leal*

RESUMO: Este artigo aborda algumas gramáticas de língua portuguesa produzidas no Brasil entre 1881 e 1890. O objetivo é mapear os capítulos sobre “vícios de linguagem” e “idiotismos” que, em nosso ponto de vista, mostram dados relevantes sobre a *fala*. Procuramos, neste trabalho, promover uma discussão epistemológica desses capítulos nas Gramáticas Tradicionais, bem como apontar suas validades históricas.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia linguística. Gramáticas tradicionais brasileiras. Vícios de linguagem.

ABSTRACT: This paper discusses some normative Portuguese grammars published in Brazil from 1881 to 1959. The aim of the study is to map chapters about “stylistic vices” and “idiotism”, which from our perspective present relevant features of the oral language, which is not privileged in normative grammar books. These chapters, in addition to providing valuable data, present implicitly, political discussions about the national language. Considering the precepts of contemporary Linguistics Historiography and Philosophy of Linguistics, this paper aims to demonstrate the value of these old reference grammar books, their usefulness, which may not be epistemological, but are at least of historical interest for studies about language in Brazil.

KEYWORDS: Traditional grammars, Linguistics Historiography, Philosophy of Linguistics.

¹ Este trabalho foi concretizado graças à bolsa CAPES/Reuni que o autor recebe. Bolsa essa garantida pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

* Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Email: edsleal79@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo, neste trabalho, é verificar o tratamento dos metatermos *vícios de linguagem e idiotismos* no cerne de algumas gramáticas normativas em língua portuguesa produzidas no Brasil entre 1881 e 1890, parte de um período que ficou conhecido como o das “gramáticas científicas”. (SILVA, 2006). O período ficou assim conhecido porque empregava os métodos histórico-comparativos europeus, desenvolvidos já desde a primeira metade do século XIX, e que vieram a se popularizar nas ciências após a proliferação do Positivismo.

Serão analisadas, desse período, obras nomeadas *Grammatica Portuguesa*, a primeira de RIBEIRO, Júlio, 1881; a segunda de RIBEIRO, João, 1887; a terceira de GOMES, 1887. Em relação a essa última, embora a primeira edição seja de 1887, apenas tivemos acesso à 15ª edição, de 1913. E, ainda, incluiremos os *Serões Grammaticais* de CARNEIRO RIBEIRO, Ernesto, de 1890.

A *Grammatica Portuguesa* de Júlio Ribeiro é tida como a primeira do supracitado período (SILVA, 2006.); e os *Serões Grammaticais* é tido por muitos estudiosos, como Moura Neves 2002, como uma das gramáticas de cunho pedagógico mais bem elaboradas do período.

Assim, o que buscamos é investigar o fato de que tais termos, nas gramáticas desta natureza, eram destinados à língua falada e/ou a suas expressões idiomáticas. Na verdade, segundo Nascentes, (NASCENTES, 1952) o termo *idiotismo* seria melhor empregado como *idiomatismo*, pois os *idiotismos* são expressões idiomáticas próprias de uma língua.

Para além dos fatos históricos, e seguindo a linha de pesquisa da Historiografia Linguística, pretendemos não somente estudar e investigar, nessas gramáticas, as exposições da língua portuguesa falada no Brasil em fins do século XIX, mas também, procuramos vincular nosso trabalho à Filosofia da Linguística, mais propriamente no que concerne à sua epistemologia, apontando os dados aqui levantados como sugestões aos estudos dialetais, que podem vir a ser úteis para uma eventual reconstrução do Português Brasileiro (PB). Assim como, dadas as devidas diferenças, pretendemos estudar o que são os documentos medievais para o estudo da reconstrução da língua portuguesa em seu percurso desde seu primeiro registro escrito, por volta do final do século XII. Para tanto, vinculamos nosso trabalho principalmente às ideias de Nascimento (2005), Auroux (1995), Koerner (1978), Mattos e Silva (1995 e 2000), Pinto (1978) e Borges Neto (2004 e 2013).

Procuramos também demonstrar que mesmo que as Gramáticas Tradicionais (GT) do período em questão tenham tomado o recorte da *língua escrita* como ideal, elas não desprezaram a *fala*, justamente por exporem inúmeros exemplos, dos quais nos valeremos para a construção de nossa argumentação. Nesse particular, alguns esclarecimentos se fazem necessários. Quando dizemos que a GT elenca a *escrita* como ideal em sua descrição, devemos lembrar que a própria GT é uma teoria; sendo assim, uma dada teoria precisa delimitar seu objeto de estudo. Embora a GT nem sempre tenha tido como objetivo a *escrita*, basta lembrarmos que, tanto Dionísio (II a.C.)

(CHAPANSKI, 2003), quanto Quintiliano (I d.C.), tinham como um de seus objetivos pedagógicos a perfeita “leitura” e “interpretação” dos *clássicos*, ou seja, de textos literários. A partir, principalmente, do Iluminismo francês, com o advento das gramáticas racionalistas², a noção de *erro* começa a ser associada à fala, isso porque esses gramáticos vinculavam diretamente a linguagem ao pensamento; assim, pensar bem (e falar bem) é ter pleno domínio da língua:

Em 1775, Condillac, no seu *Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme*, chega ao ponto extremo do aristocratismo linguístico, próprio às gramáticas racionais seiscentistas. O que importa é **escrever bem** por **pensar bem**, o discurso modelo é o da Academia; seu itinerário vai dos grandes textos às regras, itinerário reservado à elite, que só ela poderá alcançar a “*langue achevé*” (CHEVALIER, J.-Cl. 1979, p.20-34, *apud* MATTOS E SILVA, 1995, p.17.)

E ainda segundo a mesma Mattos e Silva: “Essa tradição francesa herdada por Portugal e por sua via transferida ao Brasil, só teve seus alicerces abalados pelas novas orientações linguísticas do século XX (...)” (MATTOS E SILVA, 1995, p.18)

Como vimos, o próprio objetivo da GT muda ao longo do tempo, fazendo com que se torne, não apenas um manual de normas que repete regras preestabelecidas secular-

mente, mas algo que pode mesmo acumular conhecimentos dos mais diversos ao longo dessa tradição. Dessa forma, podemos concluir que *fala*, para a tradição greco-latina, era a habilidade a qual o cidadão deveria dominar para que se destacasse na sociedade e, para isso, nada melhor que textos exemplares: a *Iliada* e a *Odisseia* para a cultura grega e a *Eneida* para a romana. Já na lógica conservadora das gramáticas racionais, a fala é a língua em *desordem*; a escrita é tida como ideal de língua. Ou seja, desde a antiguidade há o que Lyons (LYONS, *apud* ROBINS, 1979, p.17) chama de *erro histórico*, quer dizer, tomar-se a *escrita* como objeto primordial. Diferentemente, para o corte saussureano no início do século XX, a *fala* é o objeto privilegiado de estudos da linguística, isso porque é dela que se estabelece a *norma*, mesmo a escrita, e não o contrário³.

Historicamente, a Independência do Brasil (1822) trouxe, obviamente, importantes consequências para o desenvolvimento do país. No caso estrito da língua, desenvolve-se entre intelectuais das mais diferentes posições as discussões em torno da chamada *Língua Nacional*. Politicamente, a contenda foi travada por nomes marcantes da intelectualidade brasileira, desde Gonçalves de Magalhães e José de Alencar, passando por João Ribeiro, até Celso Cunha e Antônio Houaiss. À questão da *Língua Nacional* é essencial a inclusão das matérias gramaticais *idiotismos* e *vícios de linguagem*, rebatizadas justamente de *brasileirismos*. Deixemos de

² Tradição esta que foi largamente influente na gramaticografia em Língua Portuguesa, basta ver, por exemplo: Gramática Filosófica da Língua Portuguesa de Lima e Bacelar, de 1783 e Gramática Filosófica Portuguesa de Soares Barbosa, de 1822.

³ Para maiores detalhes ver o estatuto de norma em MATTOS E SILVA, 1995, pp. 16-21; MATTOS E SILVA, 2000; e MOURA NEVES, 2002.

lado as contendas políticas e nos concentremos nos metatermos aqui sugeridos.

Ainda, pretendemos demonstrar também que não há consenso entre gramáticos sobre quais fenômenos da língua *falada* ou *escrita* estariam circunscritos aos estudos dos vícios ou do *idiotismo*.

Embora esses compêndios pareçam hoje, com o advento de várias teorias pós-estruturalistas, não fazer muito sentido, os dados da *fala* ali expostos são essenciais para se entender, ao menos em parte, fenômenos linguísticos extintos, ou mesmo, fatos que antecipam intuições hoje já descritas.

AS GRAMÁTICAS

A gramática é um conjunto de intuições, responsório secular, que se materializa num compêndio, e se insere na sociedade enquanto instrumento pedagógico, normativo ou descritivo. Dessa forma, a GT põe-se como um saber linguístico institucionalmente instaurado, culturalmente fabricado e socialmente aceito. Dito de outra forma: a gramática se faz necessária por impor uma norma consensual na escrita. No entanto, e para além de mera lista do *bem escrever*, as chamadas gramáticas tradicionais, como já mencionamos, mudam seus objetivos ao longo do tempo, e põem-se mesmo como uma teoria da língua: ora prescritiva, ora pedagógica, ora descritiva.

A tradição normativa das gramáticas perdura até hoje, embora tenha sido dominante até praticamente o século XIX⁴. Seja

4 Para maiores detalhes ver sobre os “Neogramáticos”: PEDERSEN, 1962; LEROY, 1967; MATTOSO CÂMARA, 1975; ROBINS, 1979; TARALLO, 1990.

como for, a GT foi e, de certo modo, continua sendo o principal instrumento pedagógico na formação básica do cidadão. Dessa forma, vemos que desde o Iluminismo há um recorte da *escrita* como o ideal a ser seguido, o que, obviamente, também perdura no senso comum de nossa sociedade ainda hoje.

Neste trabalho, procuraremos demonstrar, ao menos em parte, que a GT não se resume num mero repositório de conceitos já bem delineados e estanques⁵. Em dada medida, esta mesma GT é maleável e aceita com certa facilidade novos preceitos advindos dos vários ramos das ciências da linguagem. Para isso, basta lembrarmos que a sintaxe não era matéria original da primeira gramática por nós conhecida, a já referida *Téchné grammatiké* de Dionísio o Trácio (CHAPANSKI, 2003). A sintaxe surge apenas na gramática de Apolônio Díscolo, II d.C. Ainda, basta lembrarmos que, hoje, nos compêndios escolares mais modernos, já estão presentes certas noções de *variedades dialetais*⁶. Assim, podemos notar que a GT vem incorporando, através dos séculos, novos preceitos, intuições e fatos sobre a língua. Em última instância, tomaremos aqui a posição adotada por Rosa Virgínia Mattos e Silva, para quem a gramática tradicional é

⁵ Neste particular, e talvez apenas neste, discordamos de BORGES NETO, quando este diz que: “Chamo de gramática tradicional a teoria das línguas humanas surgida na Antiguidade clássica e que se mantém essencialmente igual até os nossos dias, dando forma às gramáticas escolares, por exemplo.” (BORGES NETO, 2013, p. 89, destaque meu). Justamente, defendemos que tal GT incorpora preceitos advindos de vários e diferentes estudos ao longo dos séculos.

⁶ Ver, por exemplo, MAIA, 2008.

um “modelo a partir do qual (...) começamos a tomar consciência do que é a língua que usamos.” (MATTOS E SILVA, 2000, p. 11). E também a visão de BORGES NETO, 2013, para quem a GT é a primeira teoria consistente sobre a linguagem.

O PENSAMENTO LINGÜÍSTICO DO PERÍODO

Ainda que *fala* tenha ganhado status, o qual conhecemos hoje a partir do advento do Estruturalismo⁷, ela teve seu espaço nas GTs. Especialmente no caso do Brasil, nas gramáticas aqui produzidas, esse tema foi muito caro e profícuo, isso porque, dada a independência política no início do século XIX, assim como em outros países americanos, ao Brasil era de suma importância uma língua que fosse sua, justamente para refletir sua emancipação política de Portugal. Notemos que era pertinente, nessa época, um espírito nacionalista que viesse ao encontro do projeto de nação, já iniciado desde 1808, com a vinda da família real ao Rio de Janeiro.

Após 1822, ainda que nossa Independência tenha se dado de maneira relativamente pacífica, qualquer vínculo com a antiga colônia tornava-se praticamente inaceitável. Da mesma forma, nossa língua ganhara também independência, pelo menos aos olhos de alguns nacionalistas, os quais estavam fortemente empenhados numa ideia de Brasil nação.

A partir da década de 1870, ocorrem algumas reformas no sistema educacional

brasileiro, como, por exemplo, a de Fausto Barreto, e com elas, a produção de materiais para tal demanda. Dentre esses, surgem várias gramáticas, obviamente, com intenções pedagógicas. Essas gramáticas foram, além de meras cartilhas, obras que representavam, não apenas os pensamentos lingüísticos vigentes, como já o dissemos, do modelo histórico-comparativo, mas mesmo, ideias bastante originais, desenvolvidas pelos seus autores, definitivamente, intelectuais empenhados numa nova educação e num novo modo de enxergar os fenômenos lingüísticos.

Ao contrário de outras ciências, no Brasil, as chamadas *Ciências Humanas*, em especial, os estudos sobre a língua, iniciaram-se não numa instituição universitária, mas, em uma secundária, o Colégio D. Pedro II, o qual exigia, para admissão como professor, uma tese. De lá saíram gramáticos como João Ribeiro e Rocha Lima. O Pedro II foi referência até por volta dos anos 1940, quando, por essa época, surgiam as primeiras faculdades de Letras no País.

VÍCIOS DE LINGUAGEM E IDIOTISMOS NAS GRAMÁTICAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

É ponto pacífico em todas as gramáticas aqui estudadas, que *idiotismo* é o mesmo que *expressão idiomática*, embora, frequentemente, conforme veremos a seguir, muitos gramáticos confundiram o termo com *erro*: “Da perversão de que é vítima a língua por parte das classes mais baixas das grandes cidades (...)” (GOMES, 1913 p. 472). Dessa forma, não é incomum encontrar, nos mesmos termos tidos como *erros*, e nos mesmos

⁷ Antes, mas sem muita repercussão, WHITNEY, 1898; antes dele os próprios Neogramáticos, 1878.

capítulos, os *idiotismos*, junto aos *vícios de linguagem*.

O étimo da palavra vem do grego *idiotismos*, chegado ao português, por via erudita, do latim *idiotismu* por volta do século XVIII. Significa, segundo Antenor Nascentes, “torneio de frase própria de uma língua” (NASCENTES, 1952, p. 55); ou seja, é o nome que se dá a uma expressão muito particular de uma dada língua que, por via literal, é impossível de se traduzir em outra língua. Modernamente, em dicionários e compêndios especializados, associa-se o *idiotismo* com fenômenos semânticos e pragmáticos (HOUAISS, 2012, AURÉLIO, 2012). O termo mais acertado, segundo a maioria dos linguistas, seria *idiomatismo* (TARSK, 2002). É também recorrente, em todas as gramáticas do nosso *corpus*, que os *idiotismos* são um fenômeno comum de toda língua natural. E embora comum, cada língua tem seus próprios *idiotismos*, que podem se resumir a uma palavra, ou se estender a uma expressão.

De qualquer forma, o que vamos discutir aqui é a relação entre *vício de linguagem*, *idiotismo* e *fala*, a qual deveria se esperar, inexistente nas GTs. Isso porque, os *idiotismos* e os *vícios de linguagem* são vistos, por esses gramáticos, como interferência da fala na escrita, daí o próprio termo *vícios*, o que comumente é usado ainda hoje nas bocas de vários professores de Língua Portuguesa. Além disso, constatamos que não há concordância, entre as gramáticas estudadas, sobre quais fenômenos da língua estão circunscritos ao capítulo ou parte concernente a *idiotismos* e sobre quais

seriam a parte sobre *vícios de linguagem*, como veremos adiante.

GRAMMATICA PORTUGUEZA, JÚLIO RIBEIRO, 1881:

A *Grammatica Portuguesa*, do mineiro radicado em Campinas, Júlio Ribeiro (1845-1890), editada pela primeira vez em 1881, é tida, pelos historiadores, (SILVA, 2006 e PINTO, 1978) como a primeira de um modelo que ficou conhecido como *gramática científica*, isso porque, esse tipo de compêndio recebeu intensa influência da linguística europeia novecentista, especialmente dos métodos encetados por teóricos alemães, e que ficou conhecido como método *histórico-comparativo*.

Nessa gramática não há uma parte exclusiva para os *idiotismos*, e nem para os *brasileirismos*, que seria uma espécie de *idiotismo* próprio do falar brasileiro. Há apenas três ocorrências de *idiotismo* ou de *vícios de linguagem* em toda a obra (RIBEIRO, 1881, p. 197, 198 e 291), sendo todas elas referidas pelo autor como *erros*. Procederemos, então, ao exame de capítulos correspondentes aos termos: o capítulo V, *Estilo* e o VI, *Vícios*. Vamos a eles.

Começa o pequeno capítulo sobre *Estilo* com uma sensível contradição, aparentemente sem critérios disponíveis para separar *fala* e *escrita*, diz o autor: “*Estilo* é o modo peculiar de falar e escrever que tem cada homem: quem o determina é a natureza: quem o corrige é a observação.” (RIBEIRO, 1881, p. 283), embora conviva com: “Todavia, há certos modos irregulares de expressão de pensamento (...)” (RIBEIRO, 1881, p. 283).

Dessa forma, se a matéria chama-se *estilo*, e se é apenas um modo peculiar de escrita ou fala, nada há que se corrigir. Vale, ainda, mencionar aqui a relação do que Júlio Ribeiro expressa, e as noções do ideal racionalista a respeito de *erro*: “aquele que pensa irracionalmente é incapaz de produzir enunciados com clareza.” (BECCARI E LEAL, 2013).

Apesar disso, são essas gramáticas que nos legaram *corpus* de valor inestimável, numa época em que pouco se preocupava com a *fala*. Desse modo, quando Júlio Ribeiro explica o *solecismo*, vício de sintaxe, já no capítulo VI, *Vícios de linguagem*, legamos registrada em sua obra formas ainda hoje usadas na *fala*: “Nós vai”, “Para tu” (RIBEIRO, 1881, p.283).

De forma geral, assim como em Carneiro Ribeiro (1890), aqui o autor faz uma classificação padrão dos *vícios de linguagem*: *barbarismos* para os vícios léxicos e *solecismos* para os vícios sintáticos. Dessa forma, Júlio Ribeiro encerra o assunto sobre a *contaminação da fala* sobre a *escrita*.

GRAMMÁTICA PORTUGUEZA, JOÃO RIBEIRO, 1887:

Seguramente João Ribeiro (1860-1934) foi um dos maiores intelectuais do período. Professor do afamado Colégio D. Pedro II, suas obras linguísticas ainda hoje são bastante estudadas.

Assim como em Júlio Ribeiro, não há um capítulo exclusivo aos *idiotismos*, no entanto, trata de muitos *erros*, os quais se enquadrariam como *idiotismo* ou *vício de linguagem*. De qualquer forma, de todos os gramáticos aqui estudados, João Ribeiro foi

aquele que possivelmente mais escreveu sobre *idiotismo*. Ainda assim, quando trata de *vício de linguagem* o autor é enfático: “Chamam-se *vícios de linguagem* as irregularidades da língua, produzidas pela ignorância do vulgo ou dos escritores pouco escrupulosos.” (RIBEIRO, 1887, p.295). Postura pouco comum para aquele que, alguns anos mais tarde, defenderia com veemência o português brasileiro (RIBEIRO, 1922 *apud* PINTO 1978).

Diferentemente de Júlio Ribeiro, no entanto, João Ribeiro separa *Figuras de Sintaxe* (*elipse, zeugma, assíndeto, silepse, hipérbato, anástrofe, pleonasma e polissíndeto*) de *Vícios de Linguagem*. Esse dividido em *solecismo, barbarismo, latinismo e galicismo*, que são, por assim dizer, heranças malfadadas de outras línguas (inglês e francês, principalmente) e da *língua do vulgo*. Seja como for, de todas as obras aqui estudadas, é João Ribeiro que mais se preocupa com os tais *vícios*, inclusive listando muitos deles, especialmente os lexicais, tais como “banal, audacioso, (...) comprometer, fazer, voluptuosamente (...)” (RIBEIRO, 1887, p.297), todos considerados pelo autor como *galicismos*.

Ainda, trata como *galicismo* construções como: “o *fato em discussão*” e “*estrada em construção*”, embora venha a admitir em seguida que: “(...) estão admitidos no uso vulgar” (RIBEIRO, 1887, p.300); ou seja, identificava já tais formas como sendo usuais na língua falada. Mais uma vez, chamamos a atenção aqui para o fato de que, para estes gramáticos *uso vulgar* era o mesmo que *fala*, noção ainda tributária das gramáticas racionalistas.

GRAMMÁTICA PORTUGUEZA, ALFREDO GOMES, 1887/1913:

Outra típica gramática da chamada fase *científica*. Nela, Alfredo Gomes não foge muito às regras das gramáticas de João Ribeiro ou Júlio Ribeiro. Dito de outra maneira, assim como as outras gramáticas acima anotadas, esta segue o mesmo padrão, qual seja: “**Vícios de linguagem** são alterações que sofre a língua em sua pronúncia e escrita por causa da ignorância do povo ou de escritores pouco escrupulosos.” (GOMES, 1913, p.397). Divide-os em *solecismo*, *barbarismo* e *cacofonia*. A primeira categoria, diferentemente das outras, as quais são erros sintáticos, é apenas de concordância e, quando muito, de regência; dentre os exemplos de concordância, temos: “Nós vai”, “Elas irá”, “Ele foi um dos que FEZ questão”. Nesse último exemplo, temos uma nota, na qual o autor afirma que já há escritores usando tal construção.

Na categoria sobre a *cacofonia*, divide-a em *eco*, *colisão*, *hiato* e *cacófato*. A primeira subdivisão seria o abuso nas repetições de sílabas, algo como “*FelizMENTE nesse momento um aumento aparente*” (GOMES, 1887, p.401); a *colisão* seria a repetição de fonemas: “a roupa do rei de Roma foi roída pelo rato” (GOMES, 1887, p.402). O *hiato* é a repetição de vogais abertas. O *cacófato* seria o “infeliz” encontro de certos sons ou sílabas: “vou-me já”, por exemplo.

O que surge de novo nessa gramática, é o fato de Alfredo Gomes ter dedicado quase 20 páginas (p.402-421) ao assunto *Dialeto sem*, no entanto, se eximir dos juízos de valor:

Não há verdadeiramente dialeto brasileiro, em que pese á autoridade de alguns sabedores dos fatos glóticos.” (p. 402); “a má colocação dos pronomes, como no falar brasileiro.” (p. 413); “(...) *amar é amá*, identicamente ao que se ouve entre os brasileiros, e principalmente entre gente inculta, que diz correntemente : *vem jantá, gosto de brincá*.” (p. 415); “Na colocação de pronomes erramos nós e eles, eles ainda mais que nós.” (p. 417); “Alguns desses fatos correm por conta do desleixo natural do povo (...)” (p. 417). (GOMES, 1887, destaques nossos).

Os nossos destaques na citação acima mostram que Alfredo Gomes também associa *fala* a *erro*.

SERÕES GRAMÁTICAIS, ERNESTO CARNEIRO RIBEIRO, 1890:

Os *Serões Gramaticais*, do baiano Ernesto Carneiro Ribeiro (1839-1920), segue o modelo da *gramática científica*. E embora siga o mesmo modelo, é uma gramática mais contestadora, ou mesmo, podemos dizer com segurança, uma *gramática autoral*. Neste ponto, no entanto, cabe uma ressalva. Autoral, chamo aqui, as gramáticas que não apenas copiam suas predecessoras, como grande parte da tradição gramatical, mas que contribuem, de uma maneira ou de outra, para uma inovação dentro do campo dos estudos da linguagem. Note-se que, inovações podem existir até mesmo em manuais tão tradicionais e supostamente fechados em seus ciclos, como, supostamente, são as gramáticas tradicionais; por isso, autorais e, portanto, inovadoras.

Os capítulos correspondentes são os seguintes: “Vícios de Linguagem”, capítulo XII, e “Idiotismos, brasileirismos, provincianismos”, capítulo XIII.

Possivelmente, é uma das primeiras vezes, senão a primeira, que o termo *idiotismo* surge como capítulo independente numa GT. Carneiro Ribeiro privilegia muito a língua falada em sua gramática. Isso é demonstrado pela quantidade de exemplos levantados por Carneiro Ribeiro:

Dentre os *brasileirismos léxicos* notam-se certos vocábulos tomados às línguas e aos dialetos americanos e africanos. Tais os seguintes, que a língua timbra com a chancela nacional: *tapera, caipora, cacique, quilombo* (...) *taba, cuia* (...) *samba, samburá, tra-íra* (...) e os vocábulos de tratamento infantil *nhonhô, nhanhá, nenê, iaiá, ioiô*. (RIBEIRO, 1890, p.343).

E, ainda, Carneiro Ribeiro, já em 1890, registra: “(...) a locução admirativa *oh gente!* Pronunciada como se escrita *oh chente!*” (RIBEIRO, 1890, p.346), que depois veio a ser, inclusive, marcada como exclusiva do dialeto baiano.

Seja como for, dos gramáticos aqui estudados, parece Carneiro Ribeiro ser o mais consciente em sua descrição: “Brasileirismos são vocábulos da linguagem falada pelos brasileiros, ou modos de dizer especiais do idioma luso-brasileiro” (CARNEIRO RIBEIRO, 1890, p.344). Isso, porém, não o exime de julgamentos de valor: “*anomalias gramaticais*” ou “*anomalias idiomáticas*” (CARNEIRO RIBEIRO, 1890, p.352). De qualquer forma, pontua:

“Idiotismos são locuções, frases e modos de construir o discurso, próprios de um idioma particular. Não há língua que não [os] tenha (...) são louçanias que adornam e engraçam as línguas traduzindo o que estas têm de próprio (...)” (CARNEIRO RIBEIRO, 1890, p.350). Assim, Carneiro Ribeiro inclui no capítulo concernente a *idiotismos*, o que, até então, de certo modo, não estava bem definido em outras gramáticas. Desse modo, trata como *vício* fenômenos como *barbarismos, solecismos, anfibologia, ambiguidade, obscuridade, hiato, cacófato* e *eco*. E como *idiotismo* estritamente as expressões idiomáticas: *brasileirismos, latinismos* etc. Chama, por exemplo, de *idiotismo* a flexão dos verbos no infinitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos mostrar neste trabalho que as gramáticas normativas (ou tradicionais) continham em seu cerne discussões sobre a língua falada, ainda que este não fosse seu foco. Dessa forma, procuramos mostrar o que continham nos capítulos intitulados *idiotismos* e *vícios de linguagem*, promovendo, assim, uma discussão epistemológica de tais termos, e como eles são ainda relevantes, se vistos como dados da língua *falada*. Muitos desses termos registrados por estes gramáticos não mais são correntes na *fala*, ou já não eram, desde o século XIX, pelo menos.

Quanto ao nosso *corpus*, da sua escolha se deu, primeiro, porque são gramáticas, historicamente, bastante representativas; e, segundo, porque todas versam, de um

modo ou de outro, sobre *vícios de linguagem* ou sobre *idiotismos*; por fim, porque é o período que aqui está em foco, ou seja, é o período determinado por vários historiadores (MATTOS E SILVA, 1995 e 2000; SILVA, 2006 e PINTO, 1978) como sendo o período das chamadas *Gramáticas Científicas*, o qual é extremamente relevante para se entender o decurso de nossa história intelectual, especialmente no que tange à educação e ao ensino da língua vernácula.

Por outro lado, o que procuramos mostrar é que a chamada Gramática Tradicional, ao contrário do que se apregoa, não é um mero compêndio que se repete secularmente, é antes um tipo de *tecnologia* (AUROUX, 2002) quase sempre em favor do ensino, da prescrição ou mesmo da descrição que agrega, ao longo do tempo, novos preceitos advindos de descobertas vindas, a princípio, da filosofia e, posteriormente, da linguística.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, Sylvain. **A Revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- BECCARI, Alessandro Jocelito e LEAL, Ednei de Souza. "Pressupostos Epistemológicos na Sintaxe das Gramáticas Racionalistas". **Anais do VII MiniEnapol de Historiografia Linguística 2013**. São Paulo, no prelo.
- BORGES NETO, José. "Gramática Tradicional e Linguística Contemporânea: continuidade ou ruptura?": **Todas as Letras**, v.14, n. 1. 2013
- _____. *Ensaio de Filosofia da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2004.
- CHAPANSKI, Gissele. **Uma tradução da Tékhne Grammatiké, de Dionísio Trácio, para o português**. 2003. 190 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1884/24818>>. Acesso em: 01 jun. 2013.
- GOMES, Alfredo. **Grammatica Portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1913, 15ª Edição, corrigida e aumentada. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/bvclb/obroo1>>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- KOERNER, Konrad. **Toward a Historiography of Linguistics: Select essays**. Amsterdam: John Benjamins, 1978.
- LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 15ª. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1972.
- MOURA NEVES, Maria Helena. **A Gramática: história, teoria, análise e ensino**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Tradição Gramatical e Gramática Tradicional**. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. São Paulo / Salvador: Contexto: EDUFBA, c1995.
- NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Francisco Alves : Academica, 1952-55.
- NASCIMENTO, Jarbas Vargas (org.). **A Historiografia Linguística: rumos possíveis**. São Paulo: Ed. Pulsar, 2005.
- PINTO, Edith Pimentel. **O Português do Brasil: Textos críticos e teóricos. Fontes para a teoria e a história**. São Paulo: Ed. Edusp, 1978.
- RIBEIRO, Ernesto Carneiro. **Serões Gramaticais**. Salvador: Imprensa Popular, 1890.

RIBEIRO, João. **Grammatica Portugueza Exame de Portuguez 3º ano**. Rio de Janeiro: Livraria Classica de Alves e C., 1889, 3ª Edição. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/bvclb/obro23>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

RIBEIRO, Júlio. **Grammatica Portugueza**. São Paulo: Tipographia de Jorge Seckler, 1881, 1ª Edição, 299 pp. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/bvclb/obro27>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

ROBINS, Robert Henry. **Pequena história da linguística**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

SILVA, Maurício. “A Gramática brasileira novecentista: uma história”. **Revista Letra Magna**, Ano 3, Número 4, 2006.

Recebido para publicação em 23 ago. 2012.

Aceito para publicação em 29 jan. 2013.

RESENHA

CESÁRIO, MARIA MAURA; VOTRE, SEBASTIÃO; COSTA, MARCOS ANTÔNIO. IN: MARTELOTTA, MÁRIO EDUARDO (ORG.). **MANUAL DE LINGUÍSTICA**. SÃO PAULO: EDITORA CONTEXTO, 2008, P. 141-155.

LOPES NETO, JOÃO SIMÕES. **CONTOS GAUCHESCOS**. 9. ED. PORTO ALEGRE: GLOBO, 1976. (COL. PROVÍNCIA)

MENDES, R. B.. A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA. IN: FIORIN, JOSÉ LUIZ (ORG.). **INTRODUÇÃO À LINGUÍSTICA - I. OBJETOS TEÓRICOS**. 1. ED. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2002, V. 1, P. 121-140.

MOLLICA, MARIA CECILIA. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONCEITUAÇÃO E DELIMITAÇÃO. IN: MOLLICA, MARIA CECILIA; BRAGA, MARIA LUIZA (ORGS.). **INTRODUÇÃO À SOCIOLINGUÍSTICA: O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO**. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2003.

Simone Maria Rossetto*
Dr. Ernani Cesar de Freitas**

Nas relações comunicativas, no uso real da língua, estabelecem-se diferenças diatópicas, diastráticas e diafásicas, que modificam o processo de estruturação e produção linguística. Essas diferenças são chamadas variações linguísticas e são o objeto de estudo da Sociolinguística. Nos artigos que passarão a ser resenhados, desvenda-se como essa heterogeneidade se organiza no sistema linguístico.

Cesário (2008), Mendes (2002) e Mollica (2003) acreditam que a língua pode variar devido à influência de fatores extralinguísticos. Nessa perspectiva, falantes de uma mesma língua apresentam diferenças no seu modo de falar de acordo com o lugar em que estão (variação diatópica), em grupos socioeconômicos diferentes (variação diastrática) ou, ainda, de acordo com o contexto

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: simone.rossetto@hotmail.com

** Doutor em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: ecesar@upf.br

interacional ou do meio usado para a comunicação (variação diafásica). O interesse principal da Sociolinguística é o de localizar e descrever regional e socialmente estas variações, levando em consideração seu dinamismo inerente, em que diferentes elementos linguísticos veiculam um mesmo significado.

O estudo da “sociolinguística variaçionista” ou “teoria da variação” firmada nos Estados Unidos, na década de 1960, pelo linguista William Labov, leva em consideração uma abordagem baseada na sistematicidade da língua, a qual permite ver regularidade por trás do aparente caos da comunicação livre, em que diversas formas linguísticas se cruzam, implementam ou desaparecem com o tempo. No caráter sistêmico da língua, as variantes funcionam como um modo diferente de dizer a mesma coisa, mas, nem por isso, perdem seu caráter de legitimidade e de previsibilidade de produção.

A sistematicidade da língua se dá tanto na forma quanto no conteúdo. O significado e a estrutura de uma frase, por exemplo, é exaustivamente determinado pelos seus constituintes e o modo como estão combinados. Além disso, para a comunidade variaçionista, diferenças entre comunidades de fala devem equivaler a diferenças gramaticais, pois os contextos linguísticos devem diferir sobre o uso das variantes. Não esquecendo que não podem ser confundidas comunidades de fala com cidades, já que naquelas, falantes compartilham traços linguísticos que distinguem seu grupo dos

outros, independentemente do local em que estão inseridos.

O falante inserido numa comunidade de fala interage com os membros dessa comunidade, trocando experiências e construindo novos significados. O modo como ele fala permite que sejam organizados agrupamentos com outros falantes que possuam traços comuns entre si. Dependendo do número de traços compartilhados e da intensidade da convivência entre eles, podem surgir subcomunidades linguísticas que servem de exemplo da relação entre sociedade e linguagem, uma vez que reconhece o estabelecimento da organização da sociedade em classes.

Vale lembrar que toda a língua apresenta variantes mais prestigiadas do que outras, podendo ser estáveis e mutáveis, ou seja, permanecendo nos sistemas durante diferentes períodos de tempo ou alterando-se. Cabe à Sociolinguística investigar as variantes que recebem *status* positivo ou negativo sobre o uso linguístico, destruir preconceitos e relativizar a noção de erro. Sob esta perspectiva, embora os julgamentos de valor não sejam aplicados, torna-se relevante impedir práticas pedagógicas que desqualificam expressões linguísticas naturais e legítimas e que privilegiam o padrão culto como a única forma aceitável e respeitada.

Outro aspecto importante a ser destacado é o resultado obtido através de uma pesquisa sociolinguística realizada no estado do Rio de Janeiro com analfabetos adultos, na década de 1970, a qual revelou que muitas formas não padrão também

ocorrem na fala de pessoas com nível superior, principalmente nos momentos mais informais. Verificou-se, ainda, que as pessoas analfabetas têm maior tendência a marcar o número plural apenas no primeiro elemento do sujeito, ao contrário de pessoas mais instruídas, que tendem a expressar plural em todos os elementos da frase. Porém, não se pode afirmar que a forma culta e a não padrão não sejam utilizadas num ou noutro grupo.

Para ilustrar de forma mais clara os conceitos abordados até então, verificar-se-á como as variações linguísticas aparecem no conto “O Negro Bonifácio”, da obra de João Simões Lopes Neto, *Contos Gauchescos*:

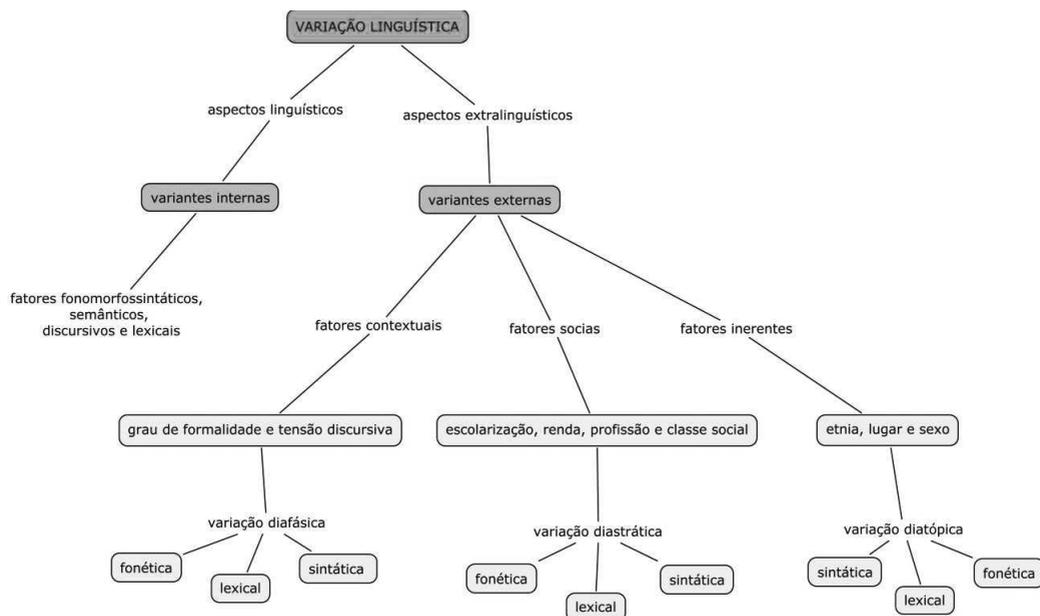
- Ora bem; depois de se mostrar um pouco, o negro apeou a chirua e já meio entropigaitado começou a pastorejar a Tudi-nha... e tirando-se dos seus cuidados encostou o cavalo rente no dela e aí no mais, sem um – Deus te salve! – sacudiu-lhe um convite para uma paradita na carreira grande [...]. (pág. 8).

O leitor que não conhece o dialeto da região sul do Brasil, ao deparar-se com esta obra, certamente encontrará dificuldades para entender a significação de certos termos do texto, porém não poderá afirmar que a obra não faz sentido. Porque, apesar de a variação ser universal, ela é homogênea quanto à sua estrutura, o que possibilita dizer que o leitor da obra poderá entender perfeitamente que são construções possíveis dentro da língua e, contextualizando-as com a história da narrativa, vai atribuir maior carga semântica ao texto.

Os termos *apeou, chirua, entropigaitado, pastorejar, convite, paradita*, por exemplo, são provenientes do dialeto característico do interior do Rio Grande do Sul, comum na época da Revolução Farroupilha, e que Simões Lopes Neto utilizou no intuito de romper com a convenção literária, fazendo largo uso do léxico e eventualmente da sintaxe próprios da linguagem da campanha, mas submetendo-os à morfologia da norma culta. Com isso, esses termos fazem parte do eixo diatópico da variação linguística, por apresentar características próprias da comunidade linguística daquela região. Assim, ele manteve a “cor local”, própria do regionalismo, sem romper com a tradição literária, fazendo universal também a sua linguagem.

Por fim, a Sociolinguística vê a língua como algo que é, ao mesmo tempo, linguístico e social, observando as diferentes formas linguísticas como variantes que coexistem em um meio social e acredita que tanto fatores internos como externos podem interferir no uso da língua, gerando a variação. Além disso, preocupa-se com a língua falada e reconhece-a como dinâmica, heterogênea, instável, variável e que está em constante construção. Reconhecê-la como fruto de relações sociais e interacionista é perceber que a língua é contínua e mutável.

A seguir, segue um mapa conceitual que esquematiza as características dos fatores que determinam a variação linguística:



Recebido para publicação em 15 ago. 2012.

Aceito para publicação em 20 jan. 2013.

ENTREVISTA

HELENA KOLODY – UM SÉCULO DE POESIA
 ENTREVISTA CONCEDIDA PELA PROFA. DRA. LUÍSA
 CRISTINA DOS SANTOS FONTES AO JORNALISTA
 MARCIO RENATO DOS SANTOS*, DA REDAÇÃO DE
 CÂNDIDO, PUBLICAÇÃO DA BIBLIOTECA PÚBLICA DO
 PARANÁ, EM VISTA DO CENTENÁRIO DA ESCRITORA
 HELENA KOLODY.

Quais os principais aspectos da obra de Helena Kolody? Poderia comentar sobre cada aspecto?

Helena Kolody é toda uma surpresa: uma existência para lá de recatada, sem vaidades ou mundanidades, num diapasão de sacerdócio (como afirma veementemente o cineasta Sylvio Back). Daí brota uma poesia exuberante, elevada à quintessência da invenção e do confessional. Autora de uma obra de indiscutível originalidade e permanência. A força lírica de sua palavra contida, enxuta, despoja-se ainda mais para fluir como se fora uma epifania, em torno dela, seu memorial atávico, sua religiosidade quase ímpia, seu estar na arquitetura do poema. Palavra-imagem, não apenas do que vemos, mas também daquilo que nos olha e assombra. Recupera-se o destino dessa singular escritora de encontro em encontro, de espaço em espaço.

- Helena Kolody é uma autora pouco valorizada em âmbito nacional? Por quê? Há atenção, estudos

e entusiasmo sobre a obra dela fora do Paraná? Pode citar exemplos? Ou ela é apenas uma autora que, até agora, obteve reconhecimento no Paraná?

Muito embora declarada santa e padroeira da poesia, devidamente entronizada por Paulo Leminski, apesar de ter recebido no ano passado a mais alta condecoração atribuída pelo Ministério da Cultura, ainda hoje Helena Kolody é pouquíssimo conhecida além das fronteiras de seu estado natal. Nos mais de 500 textos que localizei e elenquei, reverbera o aval à qualidade de sua poética. Entre eles, Adonias Filho, Alice Ruiz, Andrade Muricy, Arnaldo Antunes, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Euclides Bandeira, Fanny Luiza Dupré, Ítalo Moriconi, Josely Vianna Baptista, Miguel Sanches Neto, Nelly Novaes Coelho, Olga Savary, Paulo Leminski, Paulo Venturelli, Reinoldo Atem, Roberto Gomes, Rodrigo Júnior, Sérgio Rubens Sossella, Sylvio Back, Tasso da Silveira, Temístocles

* Jornalista e escritor. Biblioteca Pública do Paraná. E-mail: marciors@bpp.pr.gov.br

Linhares, Valfrido Piloto, Valêncio Xavier, Wilson Bueno e Wilson Martins, ao longo do século XX e transbordando-o. Todos seus contemporâneos, de Euclides Bandeira, nascido em 1877, a Miguel Sanches Neto, nascido em 1965. Beira a milagre!

Independentemente de gênero, circulou, aliás, circula, com desenvoltura, entre todas as turmas literárias: os românticos, os simbolistas, os haicaístas, os parnasianos, os modernistas, os espiritualistas, os vanguardistas... O crítico Ítalo Moriconi, por exemplo, destaca a poesia de Helena Kolody como representante da poesia brasileira de final do século em suas discussões sobre a pós-modernidade. A própria escritora assume que o “des-locamento” em relação à “con-centração” das atividades literárias no Rio de Janeiro e São Paulo atua como catalisador de algumas questões fundamentais para responder a questão proposta:

“Ser poeta fora do eixo Rio-São Paulo... Agora não sei, porque estou afastada, na posição de quem observa. Mas antes eu sentia uma tendência para se passar por cima do Paraná e tudo ia parar direto no Rio Grande do Sul. Aqui éramos sempre esquecidos. Até quando fazem previsão do tempo na tevê, ignoram a gente, talvez seja porque o Paraná antigamente fazia parte de São Paulo, não tinha autonomia...” (*Helena Kolody*, em *Série Paranaenses*, org. por Paulo Venturelli).

- A extensão dos versos e poemas de Helena Kolody se reduziram ao longo do percurso da autora. Há explicação para isso? Ela esteve, então, em busca da síntese? Como a senhora avalia essa ca-

racterística? Ela estava a dialogar com a produção de outros poetas, que também fizeram esse movimento (de poemas longos para poemas breves)? Caso sim, quem foram esses autores com que ela eventualmente dialogou?

Os primeiros livros de Helena Kolody incluem poemas mais longos e influências que determinaram um tipo de ritmo preso ao tratamento do metro fixo, razão pela qual refez alguns de seus primeiros textos, com vistas à edição de *Viagem no espelho*, buscando maior leveza e concisão. Muito embora já no primeiro livro, *Paisagem interior*, haja poemas curtos e haicais, como a própria escritora aponta, em inúmeros depoimentos; foi a orientação do crítico Andrade Muricy que a alertou para seu espírito de síntese, de brevidade, ressaltando que seus melhores poemas eram os pequenos, que nos poemas curtos Helena chegava mais a seu objetivo. Já em 1946, Carlos Drummond de Andrade elogia seus versos e destaca, entre eles:

PEREIRA EM FLOR

De grinalda branca,
Toda vestida de luar,
A pereira sonha.

Drummond ainda acrescenta que “à expressão mais simples e discreta se alia uma fina intuição dos imponderáveis poéticos”. Realmente, o processo que torna Helena Kolody a poeta da pureza e da simplicidade associadas à síntese do haicai pode ser acompanhado nos versos em destaque. Entretanto, é na década de 1980 que surge

uma Helena despreendida de valores poéticos ultrapassados, que acaba conquistando um público leitor mais jovem com uma poesia “mais leve e mais breve”, mais imediata, mais urgente, numa dicção absolutamente sintonizada com a prática poética de seu tempo. Seu exercício do culto à palavra em estado de síntese reverbera em declarações apaixonadas do escritor Paulo Leminski: “Helena chega no gol com menos toques na bola” (ao compará-la com Mário Quintana).

- Gostaria que comentasse, de maneira resumida, como foi que a senhora chegou até a obra da Helena Kolody? Ou, então, como e em que contexto, a obra da poeta despertou o seu interesse? E, ainda, para seguir: como foi o seu trabalho acadêmico sobre a obra de Helena Kolody? Foi mestrado? Caso sim, defendido quando e onde, e qual o tema central? Doutorado? Caso sim, sobre qual viés, defendido onde?

Bem, meu primeiro encontro com Helena Kolody se deu há vinte anos. Fui premiada na segunda edição do Concurso Nacional de Poesias Helena Kolody – promovido pela Secretaria de Estado da Cultura, e que hoje está em sua vigésima edição – e nos primeiros certames a escritora sempre participava da cerimônia de premiação. A partir dessa época, estabelecemos uma rotina de correspondência, extremamente prazerosa para mim, que, via de regra, abordava fatos relativos à poesia. Anos depois, em 2007, inscrevi-me no Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade

Federal de Santa Catarina e minha orientadora, Profa. Dra. Zahidé Lupinacci Muzart, sugeriu que trabalhasse com a biografia de Helena Kolody. Assim, em 29 de março de 2012, defendi, na UFSC, a tese *Helena Kolody, carbono e diamante - uma biografia ilustrada*, concluída coincidentemente no ano em que se comemora seu centenário. Nela, em síntese, conto a vida da escritora Helena Kolody, a partir de sua inscrição na literatura, questionando sua identidade, o mundo que a cercava e o sentido de sua existência. O trabalho, já em formato de livro, fartamente ilustrado, homônimo, encontra-se no prelo (Ed. Todapalavra e Editora Mulheres), com previsão de lançamento para o segundo semestre de 2013.

- Na resposta anterior, a senhora comentou que, em seu trabalho acadêmico, “conto a vida da escritora Helena Kolody, a partir de sua inscrição na literatura, questionando sua identidade, o mundo que a cercava e o sentido de sua existência.” Helena Kolody foi uma autora que obteve mais repercussão na cidade de Curitiba, no estado do Paraná – e não em âmbito nacional. A Helena Kolody teria sido província? Ela foi província? Por quê? Poderia comentar mais sobre a sua tese, no que diz respeito ao que a senhora fala da vida dela?

Sim, o trabalho sobre Helena Kolody é em nível de Doutorado (Doutorado em Literatura – UFSC). Um pouco mais do que disponho em minha tese: juntando fragmentos, reflexões e genuflexões que calaram

em nosso espírito, propomos uma imagem/imagens da “Helena de Curitiba”. Provinciana? Tão provinciana quanto o “Vampiro de Curitiba”... Muito embora nascida em Cruz Machado e com raízes muito profundas na Ucrânia, como disse antes, a obra de Helena Kolody tem caráter universal, conforme atestam os cerca de quinhentos artigos que localizei sobre sua obra ao longo dos últimos setenta anos. Tomei como eixo suas relações com a vida, as facetas da mulher e da escritora, para muito além e aquém dos seus 91 anos muito bem vividos. Sua pré e pós-história. Textos e ícones justapostos, colhidos na obra publicada e entre documentos de acervos públicos e particulares, constituem esta sua biografia em uma estrutura aberta, na qual se podem acompanhar trajetos do indivíduo, da artista e da intelectual.

Em cada página, procurei recuperar os temas e os valores que a cativavam e que ela defendia, sua delicadeza e sua grandeza, o espírito ímpar que faz de sua obra um tesouro literário. A obra procura disseminar todo material biográfico, documentos, retratos e lugares para não somente assegurar como incrementar o lugar de destaque na literatura que Helena Kolody tem conquistado. Facilitar, assim, para pesquisadores, o acesso a informações e singularidades constitutivas e definidoras do perfilamento poético da escritora. Então, por exemplo, discorro a respeito de seu único e breve romance... Conto sobre suas primeiras publicações em jornal, que aconteceram no *Diário dos Campos*, de Ponta Grossa... Falo sobre a amizade profunda que teve com Paulo Leminski, desde o tempo em que foram vizinhos no Ed. São

Bernardo... Enfim, sobre sua generosidade e seus soterramentos...

Recebido para publicação em 28 de ago de 2012

Aceito para publicação em 20 de dez de 2012

Normas para encaminhamento de trabalhos

UNILETRAS é uma revista científica semestral do Departamento de Letras Vernáculas e Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, destinada à divulgação de trabalhos total ou parcialmente inéditos concernentes a questões de Letras. Está aberta a colaborações nacionais e estrangeiras.

A revista submeterá anonimamente os originais a dois membros do Conselho Editorial, cujos nomes permanecerão em sigilo. Com base nos pareceres emitidos, o Conselho Executivo da UNILETRAS poderá recusar ou reapresentar os trabalhos aos autores com sugestões para que sejam feitas alterações necessárias no texto e/ou para que os adaptem às normas editoriais da revista.

Quanto à apresentação de trabalhos:

- Os artigos deverão ser anexados no sistema de editoração de revistas pelo site <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/index>. Solicitamos aos autores que, ao submeterem o artigo ou resenha, preencham o cadastro completo (metadados).
- Indicar, após o nome do autor, a instituição de origem.
- Incluir resumo do trabalho, abstract, palavras-chave e keywords, nesta mesma ordem. (o resumo deve ser em inglês e as palavras-chave também). O resumo deverá ter entre 150 a 200 palavras.
- O artigo deve ter no mínimo 10 e no máximo 20 páginas.
- O original deve desenvolver-se na seguinte sequência: título do trabalho em Português e em língua estrangeira, nome(s) do(s) autor(es), abstract, resumo, palavras-chave, keywords, corpo do trabalho, anexos e referências bibliográficas.

Formatação:

- A fonte deve ser Times New Roman, tamanho 12; espaçamento 1,5; margens superior e esquerda 3 cm e inferior e direita 2,5 cm.
- O número de páginas fica a critério do(s) autor(es) podendo chegar até 20 páginas e mínimo de 10 páginas. As resenhas não deverão ultrapassar a 4 laudas.
- Referências bibliográficas: devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor seguindo a normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), n.6023. Referenciar somente as obras mencionadas no trabalho.
- As notas devem ser de rodapés reduzidas ao mínimo numeradas a partir de 1, no caso de citação usar sistema AUTOR, data.
- Para os destaques, usar preferencialmente itálico.
- Tabelas, gráficos, desenhos, quadros e árvores devem ser encaminhados separadamente, indicando no texto onde devem ser inseridas.

A UNILETRAS detém o copyright dos trabalhos a ela submetido. Os trabalhos submetidos à Revista UNILETRAS não devem, sob hipótese alguma, ser retirados depois de iniciado o processo de avaliação.

Revista UNILETRAS

Editora da Revista – Profa. Dra. Marly Catarina Soares

Fone: 42-3220-3376

Departamento de Letras Vernáculas

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Praça Santos Andrade, 1, Bloco B 84030-900 - Ponta Grossa-PR

E-mail: <marlycs@uepg.br> ou <marlycs@yahoo.com.br>

Composição

Editora UEPG

Impressão

Imprensa Universitária