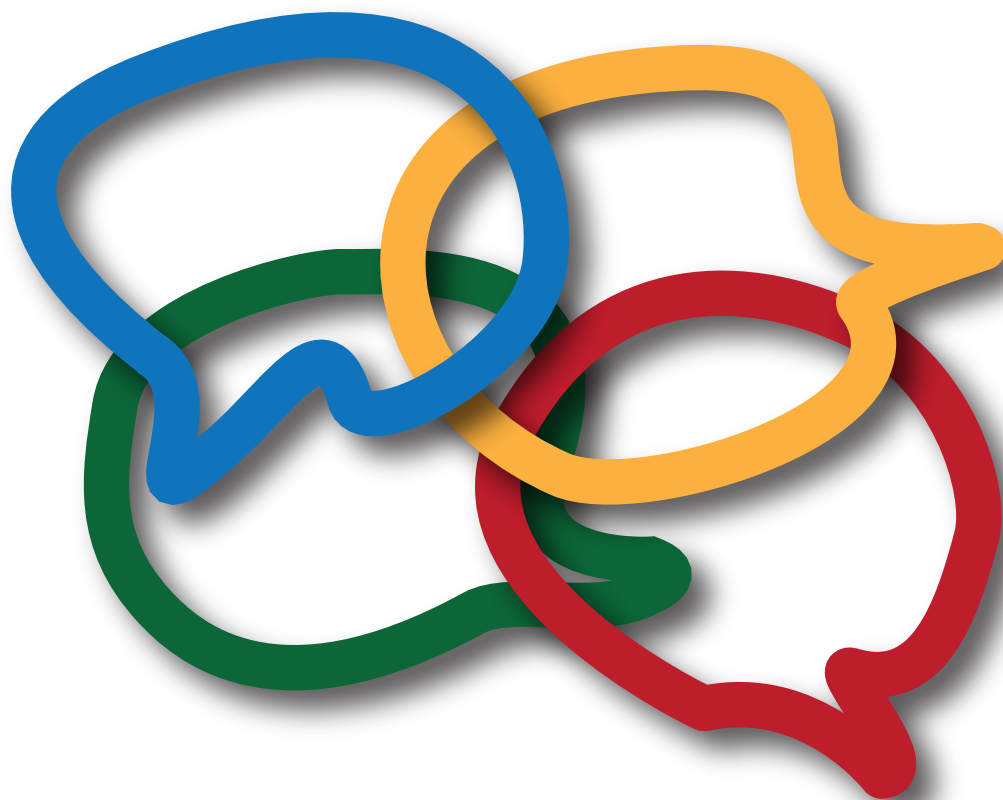


Libro de Actas

## II Jornadas Internacionales

“Descobriendo Culturas em Língua Portuguesa”



Richard Brunel Matias

Andrea Fabiana Gambini

(compiladores)



Libro de Actas  
II Jornadas Internacionales  
“Descobriendo Culturas em Língua Portuguesa”

Richard Brunel Matias  
Andrea Fabiana Gambini  
(compiladores)



Brunel Matias, Richard

Libro de actas. II Jornadas Internacionales : Descubriendo Culturas em Língua Portuguesa : Comunicação Intercultural e Língua Portuguesa / Richard Brunel Matias ; compilado por Richard Brunel Matias ; Gambini, Andrea. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

Libro digital, MyiLibrary

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1280-3

1. Traducción. 2. Aprendizaje de Idiomas. 3. Lengua Portuguesa. I. Brunel Matias, Richard, comp. II. Gambini, Andrea, , comp. III. Título.

CDD 469

Córdoba, junio de 2016

Publicación arbitrada por la Comisión Científica de las II Jornadas Internacionales “Descubriendo Culturas em Língua Portuguesa”

Copyright Facultad de Lenguas,  
Universidad Nacional de Córdoba



### **Datos bibliográficos**

Brunel Matias, R. y Gambini, A. (compiladores), (2016). *Actas de las II Jornadas Internacionales “Descubriendo Culturas em Língua Portuguesa”*. Córdoba. Facultad de Lenguas . Profesorado de Portugués.

### **Comisión Revisora**

Andrea Gambini

Richard Brunel Matias

### **Diseño**

Daniela Mac Auliffe



# UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

## **Rector**

Dr. Hugo Oscar Juri

## **Vicerrector**

Dr. Ramón Pedro Yanzi Ferreira

# FACULTAD DE LENGUAS

## **Decana**

Dra. Elena del Carmen Pérez

## **Vicedecana**

Mgter. María Belén Oliva

## **Secretaria de Posgrado**

Dra. Graciela Ferrero

## **Prosecretaria de Ciencia y Tecnología**

Mgtr. María José Buteler

## **Directora del Departamento Editorial**

Mgtr. Florencia Giménez

## II JORNADAS INTERNACIONALES “DESCOBRINDO CULTURAS EM LÍNGUA PORTUGUESA”

### COMITÉ ORGANIZADOR INTERNACIONAL

#### **Presidente:**

Richard Brunel Matias (UNC – FL - Argentina)

#### **Co-presidentes:**

Fanny Bierbrauer (UNC – FL - Argentina)

María Lúcia Segabinazi Dumas (UNC – FL - Argentina)

Mariana Cortez (UNILA - Brasil)

#### **Comisión organizadora**

Andrea Gambini

Graciela Ferraris

Juan José Rodríguez

### COMISIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL

#### **Presidente:**

Miguel Kollef

#### **Integrantes:**

Dra. Graciela Cariello – UNR – Argentina

Dr. Miguel Koleff – UNC – Argentina

Dra. Maria Helena Ançã – UA – Portugal

Dra. Ana María Morra – UNC – Argentina

Dra. Florencia Miranda – UNR – Argentina

Dra. Irma González – Instituto Camões – Argentina

Dra. Patricia Franzoni – Lenguas Vivas – Argentina

Dra. Mônica Ferreira – USP – Brasil

Dra. Livia Márcia Baptista – UFCE – Brasil

Dra. Selma Martins – UFRN – Brasil

Dr. Jean-Pierre Chavagne – Universidad de Lyon – Francia

Dr. María Inés Arrizabalaga – UNC – Argentina

Dra. Cecilia Luque – UNC – Argentina

Dra. Edleise Mendes – UFBA – Brasil

Dra. Laura Masello – Universidad de la República – Uruguay

Dra. Valdirene Zorzo – Universidad Estatal de Londrina – Brasil

Dra. Mariana Cortez – UNILA – Brasil

Dr. Alejandro Ballesteros – UNC – Argentina

Dra. Gladys Morales – UNRC - Argentina

Me. Terezinha J. Machado da Silva - Universidad de Asunción –Paraguay

Enrique Doerflinger – UNC - Argentina

**Secretaría**

Santiago Chamorro

## Índice

Prólogo .....	8
<b>Brunel Matias, Richard – Gambini, Andrea</b>	
Olhares sobre a Copa do Mundo 2014: uma proposta intercultural em ple.....	11
<b>Herrera, Cecilia del Carmen - Sabaini, Mariana Berenice</b>	
Ensino intercultural de línguas .....	24
<b>Ferreira Rezende, Tânia</b>	
Soluciones tentativas a los problemas de producción escrita de los estudiantes de PLE y ELE: Hacia un modelo posible de secuencia didáctica.....	33
<b>Gambini, Andrea Fabiana – Gasso Villar, Elena Mirtha</b>	
Desenho de manual para leitura compreensiva em português língua estrangeira: compartilhando uma experiência focada na didática contextual.....	56
<b>Gambini, Andrea – Sabaini, Mariana Berenice</b>	
A escrita competente de textos literários e não literários sob uma perspectiva sociolinguística.....	74
<b>Souza, Jocyare Cristina Pereira de</b>	
O processo enunciativo e a referenciação das charges políticas: um estudo acerca dos elementos da enunciação às representações mentais para construção da intencionalidade discursiva.....	85
<b>Silva, Priscilla Chantal Duarte - Rodrigues Miranda, Cristia</b>	
Argumentação e persuasão no discurso midiático: uma análise linguístico-discursiva sobre o papel das charges na crítica midiática.....	102
<b>Silva, Priscilla Chantal Duarte</b>	
Carnavalização da história: delineando o gênero visita guiada em Ouro Preto (MG - BR) ..	116
<b>Marques Menezes, Rebecca</b>	
Virou ficção? Está na hora de produzir um documentário.....	135
<b>Brunel Matias, Richard – Néspolo, Ana Paula - Pérez Ferrero, Lucía</b>	
O emprego de vírgula com grupo adverbial: prescrições, usos e acasos .....	146
<b>Monteiro, Gustavo Fechus</b>	

Pronomes demonstrativos: esse assunto aí.....	156
<b>Larrieu, Mariana</b>	
Crônica, poesia e futebol: uma leitura sobre o discurso do futebol brasileiro em João Cabral de Melo Neto e Nelson Rodrigues .....	165
<b>Marques Borges Abdalla, Carlos Roberto</b>	
" <i>Estorvo</i> ": a linguagem na adaptação do romance ao cinema.....	176
<b>Couto Pereira, Helena Bonito - Luciana Duenha Dimitrov</b>	
A identidade e o contemporâneo: ecos literários .....	188
<b>Souza Vargas, Jéssica</b>	
El <i>Inferno Provisório</i> de Luiz Ruffato en el aula.....	197
<b>Koleff, Miguel Alberto</b>	
Quem é o outro? um encontro de alteridades em “Dama da noite”, de Caio Fernando Abreu. ....	213
<b>Tarragô Nascimento, Mariane</b>	
Repensando a literatura galega e a lusofonia: uma análise de “Crónica De Nós”, de Xosé Luís Méndes Ferrín .....	224
<b>Barreto da Silva Moura, Rodrigo</b>	
A língua portuguesa em Timor-Leste: cartografia de uma experiência de ensino.....	232
<b>Schneider, Vítor Jochims</b>	
O ensino de língua portuguesa: uma breve análise a partir do currículo do estado de São Paulo.....	242
<b>Ruotti, William</b>	
Ciberliteratura: aplicabilidades da hipermédia nas textualidades do discurso literário em meio digital .....	255
<b>Xavier, Nara Rúbia G. D - Santos Silva, Débora C.</b>	



## APRESENTAÇÃO

**Brunel Matias, Richard  
Gambini, Andrea**

Antes de mais nada, consideramos adequado resgatar um pouco da história de nossas “Jornadas Descubrimdo Culturas em Língua Portuguesa”.

Tal como anunciamos em 2010, o mundo da lusofonia é extenso e múltiplas são as suas manifestações culturais. O universo lusófono irradia-se pelos cinco continentes do nosso planeta e nesse movimento de expansão, a Língua Portuguesa, veículo de comunicação de mais de 230 milhões de falantes tem sido um dos meios que nos permite descobrir culturas que se contrastam e se amalgamam, conformando formas próprias de ser no mundo. Também chamamos a atenção ao fato de que compõem a lusofonia os tantos estrangeiros que, em forma apaixonada e profissionalmente, adotam a Língua Portuguesa, em suas diferentes manifestações, como instrumento intercultural de comunicação. Nesse sentido, em nossas primeiras jornadas, que denominamos apenas “**Descobrimdo Culturas em Língua Portuguesa**”, entramos em sintonia com a diversidade vigente dos encontros culturais, afirmando a importância da diversidade e vislumbrando a riqueza de cada comunidade, pois partimos da premissa de que nos países de língua oficial portuguesa o que prevalece é a diversidade, nela co-habitando variantes que se manifestam em diversas “línguas em português”, tal como sugere José Saramago no documentário “Língua: vidas em português”. Assim sendo, as primeiras jornadas, que eram apenas nacionais, tratou a Língua Portuguesa dentro de sua Diversidade Cultural, ponderando sobre os principais fatores que geraram essa riqueza de matizes que compõem as comunidades de língua oficial portuguesa. (Primeira Circular, 2010)

Em 2011 realizamos as segundas jornadas “Descobrimdo Culturas em Língua Portuguesa”, que ainda eram nacionais. Apenas em 2012 elas passaram a ser “**internacionais**” e realizadas bianualmente, entretanto, sem deixar de lados as nossas raízes. Assim demos continuidade ao projeto de promover o conhecimento, a difusão e a pesquisa sobre as diversas culturas do mundo lusófono, mas agora com o intuito de nos aproximarmos de diferentes perspectivas da construção da memória e da identidade nacionais dos países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), por isso selecionamos como eixo norteador *As Narrativas referentes à Nação, à Cultura e à Língua dos países de Língua Portuguesa*. Tornou-se imperativo falarmos em (ensino de) Língua Portuguesa mediante a

abordagem e a divulgação de produções artístico-literárias que percorressem e constituíssem o discurso social - o qual “sofre”, igualmente, uma transformação constante-, e no qual se articulam *o nacional* como ideia abstrata e as diferenças regionais, sociais, culturais e linguísticas. Dessa forma, foi imprescindível resgatar essas manifestações da Língua Portuguesa, ocorridas não só no passado mas também no presente, de forma a garantir a preservação e a divulgação da riqueza do que identificamos como *a cultura* e como *a língua* de um país e de uma comunidade de falantes para além das fronteiras dos diferentes países unidos por uma mesma língua. (Primeira Circular, 2011).

Finalmente, em 2012, debutamos com um adjetivo, o qual tornou as nossas jornadas um evento “internacional” com a participação massiva de professores, pesquisadores e estudantes da área, provenientes das mais diferentes universidades brasileiras, contribuindo com uma “diversidade de enfoques” nunca antes visto e com um toque a mais, um intercâmbio com professores, pesquisadores e estudantes de espanhol. Tal como informamos na primeira circular 2012, dando continuidade às I e II jornadas já realizadas nos anos de 2010 e 2011, transformamos o nosso evento em “internacional”, buscando dar maior visibilidade à importância da Língua Portuguesa em âmbito internacional e também endossando a vocação das jornadas desde a sua primeira edição, já que vínhamos recebendo participantes de países de língua materna portuguesa, bem como de países vizinhos/irmãos como o Uruguai e o Paraguai. Também abrimos a possibilidade de participação de professores, tradutores, pesquisadores, alunos e público geral interessado no tema, além de outros países. Foi assim que, sem dúvida alguma, o lema norteador das I JORNADAS INTERNACIONAIS DESCOBRINDO CULTURAS EM LÍNGUA PORTUGUESA foi “Comunicação Intercultural e Língua Portuguesa”.

Nestes Anais, atribuímo-nos o dever de falar das II Jornadas Internacionais, realizadas em novembro de 2014. Partimos do grande sucesso de nossa primeira edição Internacional e lançamos, com toda confiança, as nossas segundas jornadas, cujo desejo foi abranger a participação com professores e pesquisadores de vários países do mundo a fim de manter nosso firme intercâmbio de experiências e saberes no campo da Língua e das Culturas do vasto Mundo Lusófono. Por isso, abordamos uma gama maior de eixos como a língua, a diversidade e as culturas, as políticas e os direitos linguísticos, o currículo e as perspectivas didáticas, a linguística aplicada ao ensino de português como língua estrangeira e materna, a análise do discurso, a sociolinguística, a pragmática, questões de fonética e fonologia, literatura e interculturalidade, abordagens de literatura relacionadas diretamente com o ensino de português língua estrangeira, as novas tecnologias da comunicação e da informação no ensino da língua e da cultura na educação em língua portuguesa, as abordagens plurais no ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente a intercompreensão em línguas romances, a tradução e a interpretação, a linguística contrastiva e finalmente o binômio língua e sustentabilidade. Então o lema passa a ser “Língua e Culturas: interculturalidade e plurilinguismo”.

Dito isso, apenas podemos dizer que as JORNADAS INTERNACIONAIS DESCOBRINDO CULTURAS EM LÍNGUA PORTUGUESA são uma realização dos professores e estudantes do “Profesorado de Português” da Faculdade de Línguas da Universidade Nacional de Córdoba, de um grupo enorme de pessoas que desejam ver estabelecidos e fortalecidos os laços interacadêmicos entre nossas unidades acadêmicas da Lusofonia. Ainda nos resta muito a fazer, por exemplo, uma maior conexão com as universidades africanas dos países de língua oficial portuguesa, assim como as da Ásia e de

Portugal. No nível mais local, um maior número de participantes de professores, estudantes e pesquisadores dos países latino-americanos.

Neste livro, os anais das II Jornadas Internacionais realizadas em 2014, contamos com dezenove artigos: dois artigos no eixo do ensino intercultural, sete artigos que propõem reflexões sobre o ensino da língua em torno dos gêneros de textos, duas reflexões que se enquadram no eixo da gramática, cinco que abordam questões relativas à literatura, dois trabalhos sobre políticas linguísticas e um artigo tangendo o tema do ensino de PLE com TIC. Todas as propostas passaram pela leitura atenta e revisora do comitê científico das jornadas.

As III JORNADAS INTERNACIONAIS DESCOBRINDO CULTURAS EM LÍNGUA PORTUGUESA estão às portas. Serão realizadas em 2016. Fica o convite à participação, escrevendo sempre a [jornadasinternacionaisdclp@gmail.com](mailto:jornadasinternacionaisdclp@gmail.com)

Os nossos agradecimentos à Facultad de Línguas e aos colegas que nos apoiam nessa iniciativa, pois sem sua colaboração as jornadas jamais poderiam ter começado e muito menos continuado.

## **OLHARES SOBRE A COPA DO MUNDO 2014: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL EM PLE**

**Herrera, Cecilia del Carmen**  
Departamento Cultural-FL-UNC

**Sabaini, Mariana Berenice**  
Departamento Cultural-FL-UNC

### **Resumo**

Nosso trabalho tem como ponto de partida a Copa do Mundo de Futebol 2014 no Brasil. Propusemo-nos realizar uma competição de redações sobre o tema e um evento acadêmico a fim de encerrar o projeto. Dentre os objetivos a serem atingidos, pensamos nos seguintes: que os alunos: pesquisem sobre os acontecimentos decorrentes da realização da Copa no Brasil; indaguem a respeito das cidades sedes; reflitam e debatam sobre o impacto do evento na economia, na política, no esporte, no turismo, na vida cotidiana, e assim por diante; tomem posição e façam escolhas a partir do conhecimento do outro e de sua visão de mundo; conheçam características dos gêneros textuais a serem produzidos; elaborem aforismos, folhetos, cartas de leitor, artigos de opinião e ensaios; ampliem tanto seus conhecimentos quanto sua visão de mundo em relação à sua própria cultura e à cultura do outro. Visto que neste ano a Copa do Mundo se realiza no Brasil, país onde se fala nossa língua de ensino e considerando a importância cultural desse esporte e do evento em questão, decidimos realizar uma competição de redação em pequenos grupos, envolvendo a totalidade dos estudantes de português na instituição, seguindo o espírito competitivo do evento motivador. Nas primeiras semanas de junho, os alunos são orientados a realizarem pesquisas sobre tudo o relacionado com a Copa do Mundo 2014. A partir das informações encontradas e das opiniões, abre-se um espaço de debate com o intuito de ser fonte de inspiração. Posteriormente, os alunos redigem em pequenos grupos, dentro do horário áulico, um escrito alusivo ao evento. Após essa instância, os docentes avaliam e selecionam os melhores escritos de cada gênero textual. Para encerrar a competição é organizado um evento acadêmico no qual os autores são laureados e seus trabalhos são exibidos no auditório da instituição. Com o intuito de avaliar a experiência realiza-se uma enquete na qual os alunos manifestam como se sentiram durante a produção de textos, o grau de compromisso individual, a consciência de aquisição de novos conhecimentos, a rentabilidade do trabalho em grupo e o nível de reflexão a partir da informação. O presente projeto inscreve-se na perspectiva de diálogos interculturais já que a aula de PLE é vivenciada como um ambiente de construção de mediação cultural onde a “língua, mais do que objeto de ensino, passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais” (Mendes, 2011: 140). A nossa proposta visa propiciar o debate sobre a Copa no Brasil e suas implicações, desde olhares argentinos, criando para nossos alunos instâncias de reflexão e posicionamento diante de discursos ideológicos, socioeconômicos, esportivos, culturais e assim por diante. Com base nos resultados da enquete verificamos que os objetivos que nós nos havíamos proposto ao desenvolver o projeto foram amplamente alcançados pelos alunos, visto que a pesquisa, a análise, a reflexão e a toma de posição a partir de sua visão de mundo propiciaram a interação dialógica e intercultural.

**Palavras-chave:** competição – Copa do Mundo – gêneros textuais – produção escrita.

Visto que neste ano a Copa do Mundo de Futebol se realizou no Brasil, país onde se fala nossa língua de ensino e considerando a importância cultural desse esporte e do evento em questão em ambos os países, surgiu a quase necessidade de explorar o tópico em nossas aulas.<sup>1</sup>

O presente projeto inscreve-se na perspectiva de diálogos interculturais já que a aula de PLE é vivenciada como um ambiente de construção de mediação cultural onde a “língua, mais do que objeto de ensino, passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais” (Mendes, 2011: 140).

Estamos convencidas que o professor tem a responsabilidade de fomentar em seus alunos o anseio de aquisição de novos conhecimentos e de aproximação ao outro, o que conduz não só à reflexão sobre si mesmo, sobre sua identidade-cultura e ao consequente crescimento, mas também à valorização das diferenças para um melhor convívio com elas. Nessa perspectiva Mendes afirma que: “[...] somos cidadãos e cidadãs que fazem parte de sociedades que precisam conviver com as diferenças, ter curiosidade sobre elas e, sobretudo, amá-las, porque só assim poderemos contribuir para a espera de professores críticos.” (Mendes, 2011: 69)

Assim, decidimos realizar uma competição de redação sobre o tema em pequenos grupos, envolvendo a totalidade dos estudantes de português na instituição, seguindo o espírito competitivo da Copa e um evento acadêmico a fim de encerrar o projeto. A decisão de solicitar trabalhos escritos obedece ao fato de concordarmos com a definição de Vygotsky na qual ele assegura que “o mínimo desenvolvimento na língua escrita exige um alto nível de abstração”. (Saveli, 2009: 109)

Dentre os objetivos a serem atingidos, pensamos nos seguintes:

Que os alunos:

- pesquise sobre os acontecimentos decorrentes da realização da Copa no Brasil;
- indaguem a respeito das cidades sedes;
- reflitam e debatam sobre o impacto do evento na economia, na política, no esporte, no turismo, na vida cotidiana, e assim por diante;
- tomem posição e façam escolhas a partir do conhecimento do outro e de sua visão de mundo;
- conheçam características dos gêneros textuais a serem produzidos;
- elaborem aforismos, folhetos, cartas de leitor, artigos de opinião e ensaios;

---

<sup>1</sup> Cabe salientar que o público alvo de nossa prática é composto por aprendizes jovens e adultos da comunidade em geral e abrangem uma ampla faixa etária, com diversos interesses e grau de escolaridade. A maioria são estudantes universitários.

- ampliem tanto seus conhecimentos quanto sua visão de mundo em relação à sua própria cultura e à cultura do outro.

Nas primeiras semanas de junho, os alunos foram orientados a realizarem pesquisas sobre tudo o relacionado com a Copa do Mundo 2014. A partir das informações encontradas e das opiniões, abriu-se um espaço de debate com o intuito de ser fonte de inspiração. Como docentes valorizamos a amplitude e variedade de textos alusivos aos mais diversos aspectos relacionados ao tópico em questão, alguns deles inclusive, surpreendentes e inimagináveis para os próprios alunos e docentes envolvidos na proposta. Desse modo, o resultado das buscas propiciou uma interação altamente frutífera que serviu não apenas para compartilhar informação, mas também para tomar posição, refletir, opinar e, por decorrência, ampliar a visão de mundo.

Posteriormente, os alunos redigiram em pequenos grupos, dentro do horário áulico, um escrito alusivo ao evento. Nos diferentes níveis de estudo solicitamos a produção dos seguintes gêneros textuais, conformando assim cinco categorias na competição:

- no primeiro ano, aforismos em grupos de três alunos com um tempo estipulado de realização em 30 minutos;
- no segundo ano, folhetos publicitários ou de propaganda em grupos de três alunos com um tempo previsto de 1 hora;
- no terceiro ano, cartas de leitor em grupos de dois alunos com um tempo previsto de 1 hora;
- no quarto ano, artigos de opinião em grupos de dois alunos com um tempo previsto de 1 hora;
- no quinto ano, ensaios em grupos de dois alunos com um tempo previsto de 2 horas.

É importante salientar que tanto os alunos do primeiro nível quanto os do quinto, não tinham trabalhado com antecedência os gêneros em questão. Por sua vez, os alunos dos outros níveis já estavam familiarizados com os mesmos.

No primeiro e no quinto nível foi preciso definir o gênero correspondente, apresentar suas características e ler alguns exemplos. Nos outros níveis revisamos e aprofundamos segundo as necessidades de cada turma.

A fim de mantermos a objetividade do júri, pediu-se a cada grupo a escolha de um pseudônimo. Apesar do fim mencionado, não vemos esta instância como um quesito meramente organizativo. Muito pelo contrário, consideramos que foi um ponto de partida lúdico que, mesmo não sendo parte da competição em si, propiciou a interação linguística em português, a ativação da criatividade, a integração dos participantes e um clima prazeroso de trabalho. A título ilustrativo queremos compartilhar alguns dos pseudônimos: Rio de junho, Copaixão, Cachaça não é água, Vamos Argentina, A borbulha, As Marias chuteiras, Os fulequinhos, Portugol, Diversidade dentre outros.

Após essa instância, os docentes avaliamos e selecionamos os melhores escritos de cada gênero textual em duas etapas:

- uma pré-seleção realizada pelo docente da turma;
- a seleção final realizada por um tribunal conformado por docentes da área.

Esta tarefa foi bastante árdua devido à grande quantidade de ótimas produções. É preciso esclarecer que desde a elaboração do projeto decidimos não definir um número determinado de produções a serem premiadas a fim de, por um lado, não forçar a premiação daquelas que não o merecessem e, por outro lado, não eliminar aquelas que superassem nossas expectativas.

Por outra parte, resolvemos premiar cada categoria seguindo a hierarquia de primeiro lugar, segundo lugar e distinguido.<sup>2</sup>

Na categoria de aforismo resultaram dois em primeiro lugar, quatro em segundo lugar e três distinguidos.

A seguir reproduzimos os aforismos ganhadores:

Em primeiro lugar:

- “O ruído da festa aturde a razão, mas as lágrimas das pessoas machucam o coração”;
- “Muito mais que um encontro de futebol... Um encontro de culturas e paixões!”
- Em segundo lugar:
  - “Brasil tem duas caras como uma moeda: a festa do mundial e a pobreza da favela”;
  - “O bem-estar do povo não é redondo”;
  - “A discordância não opaca os noventa minutos do Carnaval nos que todos somos parte da mesma paixão”
  - “A Copa do Mundo é como a primeira paixão... nunca se esquece!”
- Distinguidos:
  - “As cores do arco-íris do mundial escurecem a realidade brasileira”;
  - “A festa de todos só para alguns poucos”;
  - “Alguns dizem que a Copa do Mundo é no Brasil... mas a gente sente que se joga em todos os lares”;

Na categoria folhetos resultaram um em primeiro lugar, dois em segundo lugar e um distinguido. Eis o folheto premiado em primeiro lugar:

---

<sup>2</sup> É importante salientar que todas as produções escritas ganhadoras da competição publicadas neste trabalho são reproduzidas após a correção do júri.









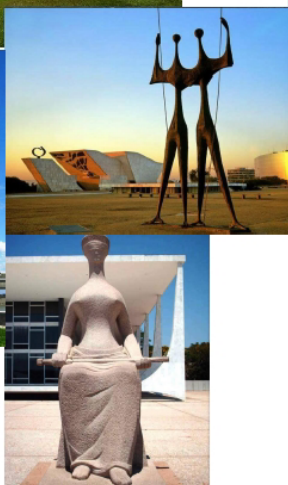
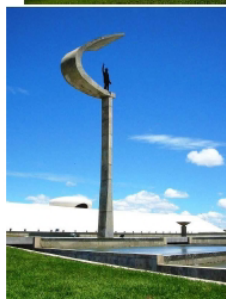
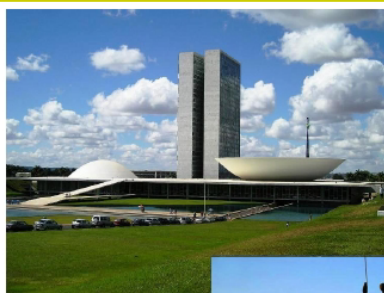
## A ALEGRIA É MUNDIAL !!!

### BEM-VINDOS!

Localizada no coração do Brasil é a quarta cidade mais populosa do país. Foi desenhada pelo arquiteto Oscar Niemeyer para ser a capital federal e sede do governo do distrito federal.

Você pode conhecer belos monumentos, tais como:

-  **O Congresso Nacional**
-  **O Monumento dois Candangos (Praça dos Três Poderes)**
-  **A Estátua da Justiça**
-  **A Catedral**
-  **O Memorial J.K**
-  **O Museu Nacional da República**



### Estádio Nacional do Brasil “Mané Garrincha”



Construído em 1974 e remodelado em 2013, com um investimento de 800 milhões de reais.

O estádio tem capacidade para receber 72.000 pessoas.

Basado numa construção sustentável, 50% da energia utilizada é solar, a través de placas fotovoltaicas. Além disso, a cobertura do “Mané” permite usar a água da chuva.

O estádio é a sede que mais jogos receberá; um total de sete encontros! Incluindo o jogo pelo 3º lugar.



Na categoria carta de leitor resultaram duas em primeiro lugar e uma em segundo lugar. A seguir, compartilhamos uma das ganhadoras em primeiro lugar:

Senhor diretor da Folha de São Paulo,

Estamos escrevendo para o senhor a fim de manifestar a nossa opinião sobre a Copa do Mundo 2014. A verdade é que muito já se escreveu sobre isto, mas continuamos a fazer as mesmas perguntas...

É necessário que o povo brasileiro tenha que pagar o grande custo desta festa? Estão as necessidades básicas da população satisfeitas? Todas as greves e manifestações populares destes últimos dias falam de um importantíssimo desacordo da sociedade.

Os políticos se lançaram à aventura vertiginosa da copa do Mundo sem ter em conta concepções diferentes de outros setores, que reclamam a falta de investimento em educação, saúde, moradia, cultura...

Tomara que depois desta festa, cuja duração é de apenas um mês, o povo do Brasil possa encontrar novamente seu norte. Para que, como dissesse Ary Barroso, “Brasil, meu Brasil brasileiro... Brasil do meu amor, terra de nosso Senhor” volte a ser o “Brasil pra mim”.

Cristina Osán - Javier Cruz

Na categoria artigo de opinião resultou um em primeiro lugar. Eis, o ganhador:

Quem vai ganhar a Copa do Mundo?

Ontem começou a Copa do Mundo no Brasil. Este evento chama a atenção do mundo inteiro. Trinta e dois são os países que vão competir pela Copa. Um deles será o ganhador. Mas, os perdedores serão trinta e um?

Quando o Brasil foi eleito para organizar o Mundial, muitas pessoas ficaram contentes porque o evento voltava para a América Latina depois de muitos anos. O governo achava favorável a eleição da FIFA porque ia trazer investimento nas cidades, turistas, sentimento de unidade nacional e orgulho para o povo. No entanto, a pouco tempo de conhecida a notícia, as vozes de crítica começaram a surgir, porque os brasileiros não foram consultados num plebiscito sobre a decisão nem sobre o enorme investimento econômico para a construção dos estádios nem sobre outras obras de infraestrutura.

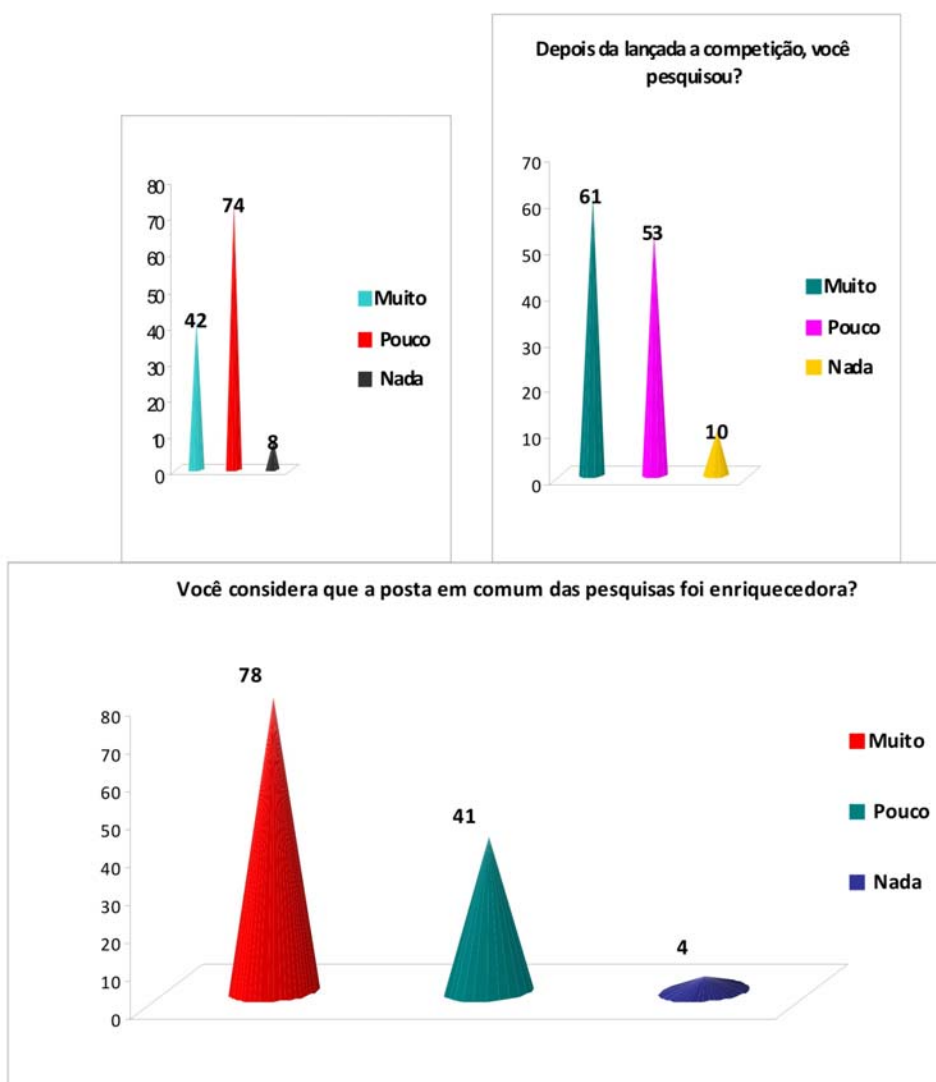
Segundo o Ministério de Economia, o governo tem gasto mais de R\$10 bilhões. Quantos hospitais, escolas, casas poderiam ter sido construídos? Quantos salários dos trabalhadores do Brasil poderiam ter sido melhorados? Quantos pratos de comida poderiam ter sido feitos para as pessoas com fome? Sem dúvida nenhuma é uma festa que gera coisas boas para a população brasileira. Porém, nesta terra que pede a gritos respostas para todos os problemas sociais que tem, é preciso que o dinheiro público seja utilizado tendo em conta as necessidades dos setores mais vulneráveis. Deste modo é que o país terá mais ganhadores que perdedores.

Pía Verón - Fernando Peplo

A categoria ensaio ficou anulada visto que as redações não cumpriam com as características do gênero solicitado.

Para encerrar a competição organizamos um evento acadêmico no qual os autores foram laureados e seus trabalhos exibidos. Após isso, assistimos a uma reportagem da ESPN ao músico Chico Buarque de Hollanda, quem jogou pelo Politeama, seu time e logo foi projetado o documentário Futebol (2006) em português que trata sobre a paixão que o grande músico, compositor, dramaturgo e premiado escritor brasileiro sente pelo futebol. O filme é uma excelente junção de canções escritas e interpretadas por Chico Buarque, um dos principais referentes da Música popular brasileira (MPB) e seu relacionamento com o esporte nacional.

Com o intuito de avaliar a experiência foi realizada uma enquete a um total de 124 alunos correspondentes 52 a primeiro ano; 28 a segundo; 34 a terceiro e 10 alunos a quarto. Em primeiro lugar almejávamos saber se antes de lançada a competição os alunos acompanhavam as notícias sobre os preparativos da Copa; se depois de lançada mudaram de comportamento e até que ponto a posta em comum das pesquisas individuais foi enriquecedora.

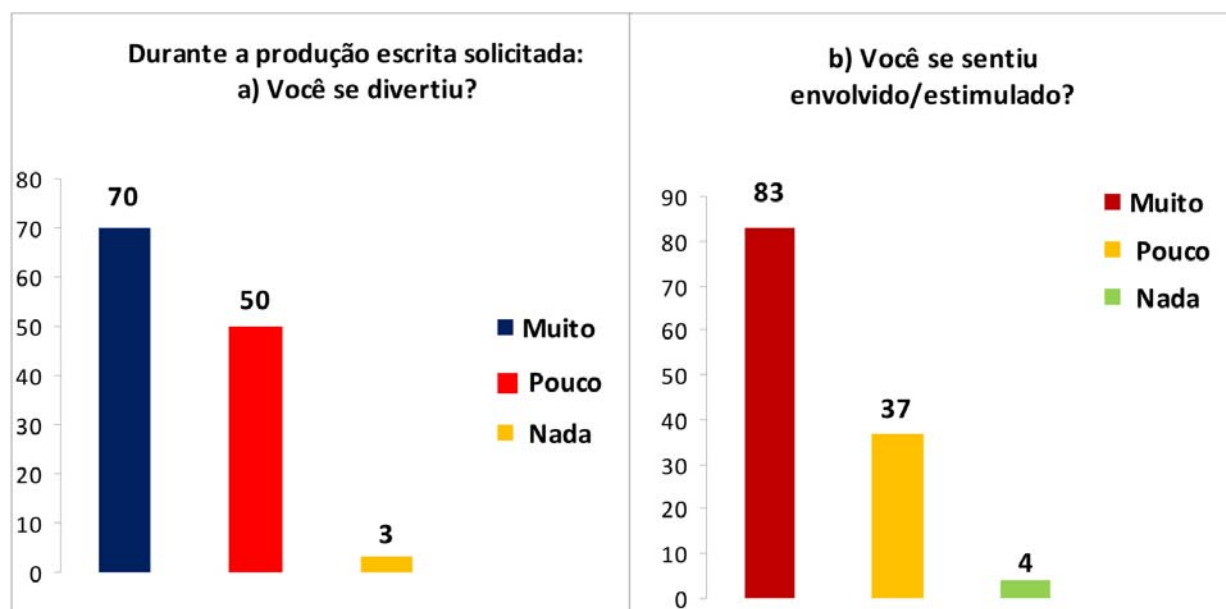


Conforme é possível observar nos gráficos, aumentou significativamente o acompanhamento das notícias depois de lançada a competição o que propiciou um debate muito enriquecedor para todos os atores, tanto para os alunos quanto para os docentes, para aqueles que trouxeram informação como para aqueles que nada aportaram. Em tal sentido Mendes (2011) expõe:

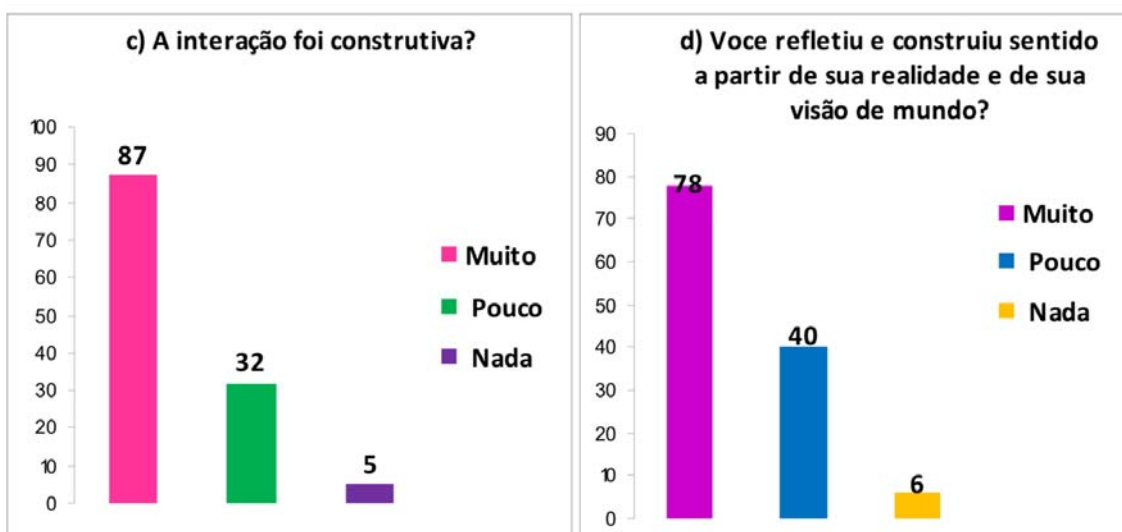
Em uma perspectiva dialógica, centrada nas relações interculturais as experiências de ensinar e aprender pressupõem um constante ir e vir entre teoria e prática, entre fazer e desfazer, entre construir, desconstruir e reconstruir significados, entre ser aprendiz e professor, ser sujeito das ações e também observador. A sala de aula é o lugar privilegiado, o ambiente no qual essas relações tem lugar, pois é aí onde os conflitos, as tensões e afastamentos (advindos do encontro de diferentes culturas e do embate de aspectos sociais, políticos, psicológicos, afetivos, etc.) podem ser negociados em prol da construção de um novo espaço para a edificação de um conhecimento comum formados pelas contribuições de todos.

Compreendendo o processo de ensinar e aprender como ações integradas, dependentes do contexto e voltadas para a produção conjunta de conhecimentos a través da interação entre sujeitos-mundos culturais diversificados, na sala de aula de PLE/PL2, as experiências devem orientar-se de modo a permitir que as atividades e tarefas assim como as ações através da língua promovam a interação necessária para que a dimensão intercultural da aprendizagem tenha lugar. (p. 145)

Em segundo lugar pretendíamos saber como os alunos se sentiram durante a produção de textos. Nesse sentido constatamos que eles desfrutaram do momento de confraternização e o espírito de competição foi altamente estimulante.



Por outra parte, desejávamos conhecer se na percepção do aluno esse momento foi produtivo e determinante para a construção individual e grupal de significados, porque, a nosso ver, o intercambio, a colaboração, o diálogo e a interação grupal são fundamentais tanto para atingir um objetivo comum como para a construção de conhecimento. Verificamos que nossas expectativas foram alcançadas ou, até mesmo, superadas.

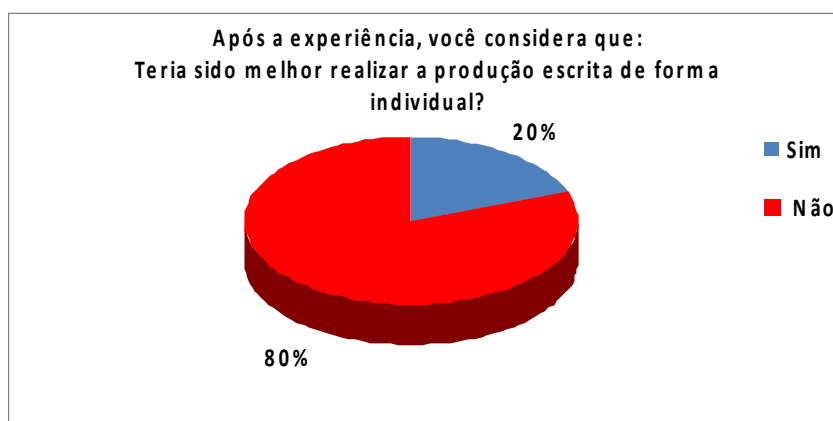


Esta percepção por parte dos alunos se confirma em palavras de Mendes (2011) quem afirma que:

A responsabilidade pela interação deve envolver a participação de todos, ser produto da ação de todos. O foco no processo do encontro, ao contrário de concentrar a responsabilidade em uma das partes dos envolvidos, distribui a responsabilidade para todos, visto que é o esforço da aproximação e da produção de conhecimento partilhado que possibilitará o crescimento na aprendizagem. (p. 155)

Em terceiro lugar, nos interessava saber se, após a experiência, o aluno considerava que teria sido mais rentável competir em forma individual e os motivos de tal escolha.

Nesse sentido, o seguinte gráfico representa a opinião pessoal dos entrevistados.



Nossa tese é que o aluno dificilmente chega sozinho ao patamar que atinge o grupo. A interação exige que as pessoas justifiquem suas visões e escutem o outro e essa instância dialógica, com frequência, dá lugar ao surgimento de novos pontos de vista que enriquecem a todos.

Conferimos que a maioria dos nossos alunos compartilha nossa tese. Ao mesmo tempo, constatamos que temos pela frente o desafio de despertar o interesse por esta modalidade de trabalho em uma minoria que ainda percebe o trabalho individual como a melhor opção.

A seguir, em palavras dos alunos, alguns dos argumentos manifestados a favor do trabalho grupal:

- “É mais divertido, mais fácil, mais interessante, muito construtivo, produtivo e enriquecedor”;
  - “ajuda a conhecer outras visões e a esclarecer pontos de vista”;
  - “promove a reflexão, a discussão e o confronto de diferentes opiniões”;
  - “propicia o resgate da opinião alheia, a partilha, a construção e o intercâmbio de pensamentos diferentes”;
  - “é motor de novas ideias”;
  - “enriquece tanto o vocabulário quanto a cultura geral”;
  - “facilita a tarefa e consegue-se um melhor produto”;
  - “brinda apoio afetivo e emocional”;
  - “permite conhecer o outro, fortalece vínculos com os colegas e fomenta o companheirismo”.
- Em contraposição, eis alguns dos argumentos manifestados contra o trabalho em grupo:
- “É difícil fazer acordos, unificar opiniões, concordar com outros a fim de construir algo”;
  - “é difícil compreender as ideias do outro”;
  - “não se consegue exprimir o que se deseja do jeito desejado”;
  - “o tempo foi limitado para acordar ideias e produzir o texto”;
  - “alguns companheiros não sabem redigir”.

Foi uma descoberta perceber que os poucos alunos que se encontram dentro deste último grupo, pertencem majoritariamente ao 3º e 4º nível.

Na busca de um fundamento para tal resposta, concluímos que os gêneros solicitados- carta de leitor e artigo de opinião- demandavam por um lado, um alto componente de subjetividade e por outro, uma postura clara e definida sobre o evento. Por decorrência, chegar a um acordo no tempo disponível dificultou a produção, conspirando contra a percepção positiva do trabalho colaborativo.

Nesse sentido, Minicucci (1982) afirma que:

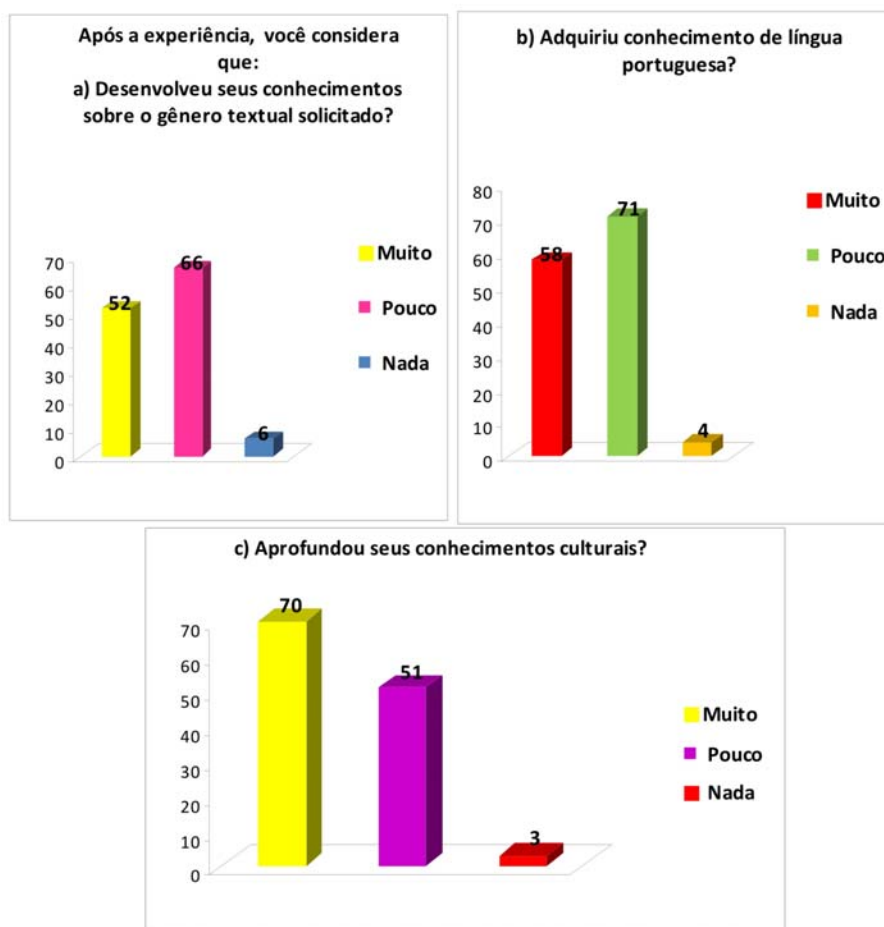
Segundo Piaget, o trabalho em equipe desenvolve o raciocínio lógico e evita que os alunos desenvolvam hábitos intelectuais estereotipados. Isso acontece, porque componentes do grupo precisam cooperar e seus conceitos não podem ser rígidos, para que possam buscar as relações entre seus diversos pontos de vista, para construir uma ideia conjunta a partir de perspectivas diferentes. Um indivíduo que em sua formação acadêmica esteve privado da discussão em grupo tem dificuldade de compreender o ponto de vista alheio, conserva o pensamento egocêntrico e não consegue ser objetivo e coerente. (citado em Menezes e Souza, 1999)

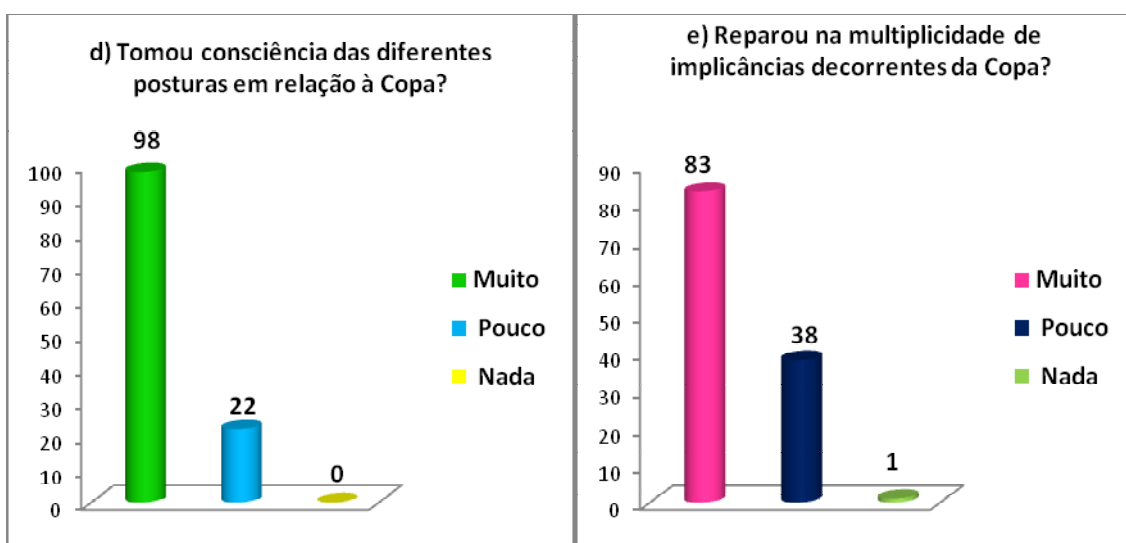
Por sua vez, Leite (1998) expõe que Vygotsky também destaca a interação como um fator essencial, com seu cognitivismo social. Segundo ele, o ser humano é capaz de construir conhecimento sozinho até certo nível, denominado nível de desenvolvimento real. Mas o indivíduo pode ir além disso, se auxiliado por um parceiro mais competente (citado em Menezes e Souza, 1999).

Em quarto lugar, queríamos indagar o grau de consciência do aluno, em relação por uma parte, ao desenvolvimento de conhecimentos tanto de gênero textual, quanto de língua e cultura brasileira, e por outra, às diferentes posturas e multiplicidade de implicâncias decorrentes da Copa.

Quanto ao desenvolvimento de conhecimentos, verificamos que a maioria admite ter ampliado pouco o gênero em questão como também a língua. Em contrapartida, a maioria reconhece ter ampliado muito seus conhecimentos culturais. Sabemos que é difícil ser consciente do nível de aprendizado decorrente de cada atividade, não obstante, é gratificante comprovar que comparando estas três áreas o aspecto cultural foi o mais desenvolvido, isso revela que um dos objetivos norteadores do projeto foi alcançado.

Quanto às diferentes posturas e multiplicidade de implicâncias decorrentes da Copa, verificamos que esta competição estimulou amplamente a toma de consciência e a reflexão de nossos alunos sobre o que estava acontecendo no país vizinho.





Para finalizar, solicitamos ao aluno avaliar a experiência em sua globalidade e ficamos felizes ao conferir que 70% dos participantes a qualificou como muito boa ou ótima.



A nossa proposta visava propiciar o debate sobre a Copa no Brasil e suas implicâncias, desde olhares argentinos, criando para nossos alunos instâncias de reflexão e posicionamento diante de discursos ideológicos, socioeconômicos, esportivos, culturais e assim por diante.

Com base nos resultados da enquete verificamos que os objetivos que nós nos havíamos proposto ao desenvolver o projeto foram amplamente alcançados pelos alunos, visto que a pesquisa, a análise, a reflexão e a toma de posição a partir de sua visão de mundo propiciaram a interação dialógica e intercultural.

Nas nossas práticas pedagógicas percebemos que, ao igual que muitos colegas, temos dificuldades em encontrarmos o equilíbrio entre o ensino-aprendizagem da língua como sistema e da língua como cultura.

No entanto, ao realizarmos projetos como o apresentado, tomamos consciência de que este é o caminho que nos conduz ao destino desejado, isto é, o ensino-aprendizagem da língua-cultura como algo indissociável que contribui na formação de sujeitos reflexivos e críticos ao mesmo tempo em que constrói pontes entre os povos.

## **Bibliografía**

Mendes, E. (2011). *O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE*. Em E. Mendes (Comp.), *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira* (pp. 139-158). São Paulo: Pontes editores.

Menezes, C. & Souza, R. (1999). *Usando a Internet em Situações Reais de Aprendizagem: um Experimento com Língua Estrangeira*. Disponível em:  
<http://www.inf.ufes.br/~rguizzardi/publications/wie1999.doc>

Saveli, E. (2009). *Por uma pedagogia da leitura: Reflexões sobre a formação do leitor*. Em M. Bagno, L. Britto, N. Jung, E. Saveli & M. Furlanetto, *Práticas de letramento no ensino: leitura, escritura e discurso* (pp. 107-129). São Paulo: Parábola Editorial.



## ENSINO INTERCULTURAL DE LÍNGUAS

**Rezende Ferreira, Tânia**

Faculdade de Letras/Universidade Federal de Goiás

### **Resumo:**

A proposta de “Ensino Intercultural de Línguas” objetiva problematizar as concepções e abordagens de ensino de línguas pautadas em projetos modelares de ensino e apresentar como alternativa a proposta de ensino intercultural de línguas, ainda em construção no Núcleo Takinahakỹ de Formação de Professores Indígenas e no Obiah – Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem. Para tanto, parte-se do pressuposto que diferentes maneiras de ver o mundo e de se situar no mundo geram e refletem diferentes estratégias de aprendizagens e práticas de conhecimento, portanto, exigem diferentes concepções de prática de ensino. Além disso, quando se trata das línguas ameríndias ou demais línguas das américas, considera-se que a relação do sujeito com a língua de ensino e com a língua ensinada, associada ao lugar de pertencimento e ao papel social da língua, interfere na disposição do sujeito para aprender e para praticar aquela língua. Em suma, assume-se que para além das epistemologias legítimas, há diversas epistemologias, inclusive em uma mesma sala de aula, todas válidas, e a aprendizagem decorre, reflete e atualiza a epistemologia. Nessa linha de pensamento, língua é o espaço dos embates socioculturais e políticos, e o ensino de línguas se manifesta como uma arena das lutas epistemológicas e políticas. A sala de aula de línguas é concebida como um campo sociolinguisticamente complexo, dotado de distintos saberes e de distintas práticas de conhecimento, todas com direito a estar e a participar do espaço escolar. Assim, a interculturalidade, entendida como postura política e como um princípio epistemológico de forte impacto pedagógico, promove de forma democrática e dialógica a convivência entre diferentes saberes e de diferentes práticas de construção e apropriação desses saberes. Esta discussão se apoia na Teoria da Prática, de Bourdieu (1998; 2007), e no Paradigma da Complexidade, de Morin (2002).

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Ensino de línguas. Participação social. Emancipação política.

### **INTRODUÇÃO**

As transformações das sociedades pós-coloniais, o reconhecimento da pluralidade das identificações socioculturais e o acesso mais democrático aos bens e serviços públicos, à garantia dos direitos individuais e coletivos, colocaram em contato nos espaços educacionais, culturais, religiosos etc., indivíduos e grupos de diferentes origens sociais, portadores de diferentes heranças culturais. Isso significa que pessoas com distintas formas de conceber o mundo, de pensar, refletir e expressar a realidade estão em contato e convivendo nos mesmos espaços. Equivale a dizer que, na escola, convivem sujeitos portadores de diferentes

epistemologias e de diferentes processos de aprendizagem, portanto, distintas formas de construir o conhecimento.

Com essas transformações, o projeto único e verdadeiro de organização da realidade e de práticas sociais, culturais e de conhecimento e de práticas de linguagem já não se sustenta mais. Emergem novas práticas, todas legítimas e válidas, embora nem sempre sejam aceitas e autorizadas por todos.

A convivência entre as diferentes práticas sociais, culturais e linguísticas nunca é harmoniosa. A escola, como uma agência de padronização das práticas coletivas, é elitista e conservadora ao impor um modelo como legítimo e autorizado, em detrimento dos inúmeros outros modelos. Essa postura gera conflitos e exclusão, além de selecionar quem fica e quem não fica na escola, quem tem acesso aos saberes considerados universais e legítimos, autorizados a serem os saberes escolares, os conteúdos escolares por excelência.

A proposta de “Ensino Intercultural de Línguas”, ainda em construção no Núcleo Takinahakỹ de Formação de Professores Indígenas e no Obiah – Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem, com base nos fundamentos do Paradigma da Complexidade (Morin, 2002), objetiva problematizar as concepções e abordagens de ensino de línguas pautadas em projetos modelares de ensino e apresentar como uma alternativa o ensino de línguas pautado nos princípios da interculturalidade e da complexidade.

Para tanto, parte-se do pressuposto que diferentes maneiras de ver o mundo e de se situar no mundo geram e refletem diferentes estratégias de aprendizagens e práticas de conhecimento, portanto, exigem diferentes práticas de ensino. Além disso, quando se trata das línguas dos povos minorizados das américas, considera-se que a relação do sujeito com a língua de ensino e com a língua ensinada, associada ao lugar de pertencimento e ao papel social da língua, interfere na disposição do sujeito para aprender e para praticar aquela língua.

Enfim, para além das epistemologias legítimas, há diversas epistemologias, inclusive em uma mesma sala de aula, todas válidas, e aprendizagem de línguas reflete e atualiza a epistemologia. A língua, nessa linha de pensamento, é concebida como o espaço dos embates socioculturais e políticos, e o ensino de línguas pode se manifestar como uma arena das lutas epistemológicas e políticas. A sala de aula de línguas é concebida como um campo sociolinguisticamente complexo, dotado de distintos saberes e de distintas práticas de conhecimento, todas com direito a estar e a participar do espaço escolar.

Assim, a interculturalidade, entendida como postura política e como um princípio epistemológico de forte impacto pedagógico, promove de forma democrática e dialógica a convivência entre diferentes saberes e diferentes práticas de construção e apropriação desses saberes.

A presente discussão se fundamenta, além do Paradigma da Complexidade (Morin, 2002), já mencionado e na Teoria da Prática, de Bourdieu (2007).

## **Paradigma da Complexidade**

Somos poeira cósmica gerada no ventre das estrelas. [...] somos filhos do cosmos, trazemos em nós o mundo físico, trazemos em nós o mundo biológico... mas com e em nossa singularidade própria. Em outras palavras: para enfrentarmos o desafio da complexidade, precisamos de princípios organizadores do conhecimento. (Morin, 2002: 567)

A ciência tradicional, praticada como única e verdadeira até meados do século XX, priorizou e aprimorou o pensamento linear, apresentado por meio de uma lógica direta, seguindo os princípios da “ordem”, da “separação”, da “redução” e o da “validade absoluta da lógica clássica” (o valor de verdade), denominado de “dedutivo-indutivo identitária”, o qual contém um princípio de “causalidade linear”.

O pensamento complexo é organizado e expresso por meio de diferentes lógicas, é situado em um tempo-lugar, com objetivos definidos e localizados; é um pensamento “reunido”, “contextualizado” e “globalizado” e “corresponde essencialmente a uma reforma, se não mesmo a uma revolução, do procedimento de conhecimento que quer de agora em diante manter juntas perspectivas tradicionalmente consideradas como antagônicas” (Ardoino, 2002: 550).

A complexidade, assim, é constitutivamente heterogênea e plural, exigindo leituras plurais da realidade e das teorias que buscam explicar ou problematizar a realidade. No Paradigma da Complexidade, o conflito não é uma anormalidade, pelo contrário, é a expressão concreta da heterogeneidade e da pluralidade, em busca da conciliação entre unidade e diversidade, desconstruída pelo Estruturalismo. A heterogeneidade, no Paradigma da Complexidade, nada mais é do que o encontro com o outro, cada um com sua singularidade reconhecida e incluída nas esferas da existência social.

Para Morin (2002: 562), “o todo é mais do que a soma de suas partes”, o que o torna “complexo”, ou seja, não simples. Por isso, a decomposição não é suficiente para a compreensão da realidade, uma vez que a realidade não é simples nem ordenada. Afirma o autor que “o mundo se organiza ao mesmo tempo em que se desintegra” e, por isso,

[há] uma espécie de luta entre um princípio de ordem e um princípio de desordem, mas também uma espécie de cooperação entre ambos, cooperação da qual nasce uma ideia ausente na física clássica, que é a de organização. Vemos, portanto, que a desordem não roubou o lugar da ordem. O que devemos considerar é o jogo entre a ordem, a desordem e a organização. Chamo este jogo de dialógica, pois essas noções que se repelem entre elas, que são antagônicas, que são mesmo contraditórias, são necessariamente complementares para conceber nosso universo, seus fenômenos organizados e, ao mesmo tempo, seus fenômenos destruidores (explosão de estrelas, colisão de galáxias, formação de buracos negros etc.). (Morin, 2002: 561-2)

A ordem é concebida como uma unidade homogênea, construída em conformidade com princípios modeladores transmitidos por determinados grupos com finalidades definidas. Os conflitos não são gerados pela ordem. O problema é a necessidade e a imposição da constância de uma ordem única, tendo em vista que a realidade se constitui nesse “jogo

dialógico” entre a ordem (reconhecida e legitimada) e a desordem (outras ordens desautorizadas).

A desordem é necessária para a instauração de incertezas, a desestabilização da ordem constituída e a construção de novas ordens, conservando assim o jogo dialógico que permite a coexistência legitimada de diferentes epistemologias e cosmovisões. O pensamento complexo não está em busca de verdades nem de certezas, sua preocupação é problematizar as ordens constituídas e legitimadas para abrir espaço a outras ordens. Ao reconhecer a possibilidade de incerteza no conhecimento, a complexidade rompe e põe fim ao “saber absoluto e total”.

Os fundamentos teóricos do Paradigma da Complexidade apontam novas formas de conceber o mundo, a partir das quais vislumbram-se modos de convivência, em meio à complexidade social, sem a intenção de anular os conflitos que emergem das diversas maneiras de estar no mundo dos diferentes povos. A atuação do Paradigma da Complexidade no campo educacional pode ser visualizada principalmente na superação da “acumulação de informações”, pois “não somos capazes de registrar em nosso espírito todo o saber atual”, pela superação do conhecimento absoluto e total, pela desfragmentação do conhecimento ensinado nas escolas; pela não hierarquização dos saberes e pela problematização da realidade com base em novas narrativas históricas.

Enfim,

a complexidade é concebida como uma reforma profunda do pensamento, uma tomada de posição epistemológica que, em si mesma, é desígnio e método educativos. Em consequência disso, é, portanto, nosso olhar colocado sobre o mundo e sobre as coisas que convém interrogar. Quando se fala de aprender e de ensinar, não se trata mais de aprender e ensinar o que foi o passado. Compreende-se, por isso, a descoberta do futuro. (Ardoino, 2002: 557)

Como exemplo, podemos pensar em alunos paraguaios, argentinos e brasileiros em uma mesma sala de aula, em uma escola brasileira, estudando sobre o fato que ficou denominado como a Guerra do Paraguai. Cada aluno terá sua própria representação histórica do que foi o mesmo fato, o qual pode ser interrogado e problematizado a partir do diálogo entre as diferentes representações e, a partir disso, construir-se uma nova narrativa da Guerra do Paraguai, descortinando um futuro compartilhado, ainda que em construção sobre bases distintas. Nesse sentido, *aprender* e *ensinar* são práticas interculturais, dialógicas, democráticas e plurais.

No que diz respeito especificamente ao ensino de línguas, alvo desta discussão, seguindo os fundamentos do Paradigma da Complexidade, adota-se o entendimento de *teoria da linguagem* como a

reflexão sobre o estatuto e as práticas da língua (e mesmo das línguas) nas práticas sociais e nas representações da sociedade, mas também nas disciplinas que são agrupadas pela apelação de “ciências humanas”, incluindo-se aí o estudo da literatura e o da filosofia, bem como os discursos sobre a arte. (Meschonnic, 2002: 533)

Com base nessa noção de *teoria da linguagem*, concebem-se as práticas de linguagem e, em consequência, as línguas como formas de participação social e estratégia de luta pela igualdade de direitos. O ensino de línguas, dessa forma, compreende o ensino da historicidade

das línguas, situando, histórica e socialmente, as línguas e os grupos humanos que as falam, exteriorizando e problematizando as desigualdades e os conflitos existentes entre os diferentes povos, falantes de distintas línguas, bem como entre os valores e atitudes sociais e linguísticas em relação às diferentes línguas. Trata-se de ensinar a “ouvir a diversidade”, ouvindo a diversidade, reconhecendo e legitimando as diferenças e as desordens que desafiam as ordens constituídas.

Com base nos fundamentos do Paradigma da Complexidade e na concepção de linguagem apresentada, concebe-se, nesta proposta, toda sala de aula como um *campo sociolinguisticamente complexo*, entendendo “campo” como um espaço de lutas sociais (Bourdieu, 2007), no qual convivem diferentes epistemologias e distintas visões de mundo; como uma arena de conflitos ideológicos, no qual digladiam as diferenças sociais produzidas historicamente (Bakhtin, 1995).

Em suma, um campo sociolinguisticamente complexo não é somente o encontro e a convivência entre os diferentes e suas singularidades, mas o embate entre as forças históricas e a atuação discursiva dos sujeitos, refletidas nas avaliações e atitudes sociolinguísticas, por sua vez, expressas e marcadas nas práticas sociolinguísticas de cada sujeito integrante do campo. Ensinar sobre a Guerra do Paraguai na escola brasileira, composta de brasileiros e paraguaios, é promover o debate sobre as razões históricas da Guerra e também sobre as condições e razões históricas das diferentes e conflitantes narrativas sobre a mesma Guerra. Ensinar Português para brasileiros indígenas e não indígenas, na mesma sala de aula, por meio de narrativas orais e escritas sobre a conquista do Brasil pelos portugueses, é instaurar o conflito e promover a expressão de atitudes sociolinguísticas contraditórias, com base em práticas orais e escritas em Português com diferentes experiências e para diferentes objetivos.

O encontro entre narrativas históricas distintas e entre práticas sociolinguísticas diferentes, pautadas em experiências distintas e com propósitos, muitas vezes, opostos, de forma geral, destaca a superioridade de uma das narrativas e de uma das línguas ou práticas sociolinguísticas, mostrando o poder de um povo sobre outros. O desafio da complexidade, nessas situações, é promover o reconhecimento e legitimar as práticas sociolinguísticas, as línguas e as narrativas diferentes sobre um mesmo fato. Os conflitos e as contradições ou antagonismos que fazem da sala de aula um campo sociolinguisticamente complexo, para a complexidade, são criadores e criativos, “fonte possível de um de um devir, gerador de consequências inesperadas e de surpresas” (Ardoino, 2002: 555).

### **Princípio da Interculturalidade**

A interculturalidade tem a ver com a aceitação, o respeito e a tolerância com as diferenças, com o modo de ser e de viver do *outro*. Dentro do Paradigma da Complexidade, a interculturalidade é um princípio básico a ser observado na convivência coletiva.

A noção de interculturalidade na educação se modifica conforme os sujeitos envolvidos e a finalidade da educação e do ensino. Na Europa, o discurso sobre interculturalidade e as propostas de educação intercultural surgiram a partir das demandas dos imigrantes das antigas colônias europeias. Já na América Latina, as práticas interculturais de ensino e os programas

de educação intercultural surgiram nos movimentos sociais em defesa dos povos indígenas e em meio a propostas educacionais de emancipação dos povos ameríndios, e incluem as políticas linguísticas de valorização das línguas e dos povos minorizados. De forma mais elaborada que no passado, as propostas de educação intercultural da Europa têm propósitos integracionistas, ao passo que na América Latina o fundamento das propostas de educação intercultural, incluindo o bilinguismo e a transdisciplinaridade, é a educação libertadora, conforme proposta por Paulo Freire (1998), acrescentada pela discussão sobre as epistemologias do Sul, de Santos e Meneses (2009), dentre outras propostas.

De acordo com Tubino (s.d.),

la interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórico, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. Un mundo em el que los graves conflictos sociales y políticos que las confrontaciones interculturales producen, empiezan a ocupar un lugar central en la agenda pública de las naciones. (Tubino, s/d, 3)

Enquanto a complexidade representa uma mudança epistemológica, um novo olhar sobre os problemas e conflitos decorrentes dos encontros interculturais, a interculturalidade é uma postura política e educacional assumida diante do mundo em defesa do reconhecimento e da legitimação das epistemologias e das cosmovisões das minorias. Assim, os programas de educação intercultural indígena, por exemplo, defendem as práticas e o ensino das línguas indígenas nas escolas indígenas, bem como defendem que o ensino nas escolas indígenas seja praticado na língua originária de cada povo, respeitando as formas de ensino e de aprendizagem tradicionais. Diante disso, entende-se, então, que

deliberar interculturalmente en la vida pública a partir del reconocimiento de la diversidad es la esencia de las democracias multiculturales. Sin embargo, todo indica que aún estamos muy lejos de ella. Y las democracias, o son interculturales o no son democracias. Lo que abunda en nuestros días son los discursos sobre la interculturalidad. Pero no es lo mismo hablar de la interculturalidad que deliberar interculturalmente. Creo que si actualmente hay tanta actividad discursiva sobre la interculturalidad es porque de alguna manera estamos percibiendo su imperiosa necesidad y al mismo tiempo, su elocuente ausencia. (Tubino, s/d,2)

Sem uma postura intercultural na educação, definitivamente, não existe democracia, pois fora da interculturalidade as línguas minorizadas são excluídas das escolas e, assim, perdem em importância para seu povo e entram em processo de extinção. Ao extinguir-se uma língua desaparecem as formas de conceber a realidade, de refletir sobre o mundo, de agir e de se situar no mundo. A interculturalidade, portanto, não é somente uma proposta educacional, no sentido de escolarização ou letramento escolar, vai muito além disso, ao defender o direito à existência, com seu modo de ser, estar e pensar o mundo, de todo e qualquer povo.

A interculturalidade crítica, de acordo com Tubino, diferentemente da interculturalidade funcional, não se contenta em reconhecer a existência da interculturalidade. O interculturalismo crítico questiona as condições materiais – econômicas, sociais, culturais – que produziram e produzem as desigualdades sociais e, da mesma forma, questiona as condições materiais atuais que colocam em contato as diferentes culturas e quais as

consequências disso. Em resumo, para tornar o diálogo real é necessário antes tornar visíveis as causas do não diálogo (Tubino, s.d.: 6). Ou seja, não basta promover o diálogo entre as diferenças, é necessário tornar conhecidas as causas materiais e históricas da ausência do diálogo.

Com base nesses pressupostos, concebemos o ensino intercultural de línguas, partindo da historicidade dos grupos sociolinguísticos minorizados, visibilizando as condições de inferiorização dos falantes e de suas línguas para problematizar o convívio-confronto entre as línguas majoritárias e as línguas minoritárias nas salas de aulas sociolinguisticamente complexas.

Para o ensino intercultural de línguas é de suma importância promover o confronto entre as narrativas e os valores estabelecidos como padrão socialmente legitimado a ser seguido e os valores e atitudes reveladas pelos sujeitos participantes do processo. É importante também promover as narrativas pessoais para conhecer as atitudes dos participantes com relação à situação sociolinguística que os envolve e para se conhecer a concepção de linguagem do grupo, além das funções e dos usos de cada língua por cada sujeito.

A língua a ser ensinada, seja a majoritária, a minoritária ou ambas, tem de ser ensinada em sua historicidade e como estratégia de interação, de luta política e de participação social e política. É fundamental destacar qual o lugar de pertencimento social tanto do sujeito falante quanto da língua falada e qual o papel de cada língua no cotidiano da comunidade. É necessário desmistificar os sentidos, propor novos sentidos e desestabilizar a unicidade dos sentidos.

A título de exemplo, cito o embate em português entre adjetivo e particípio passado do verbo no processo de modificação nominal: (1-a) “água pura” e (1-b) “água purificada”, em que (1-a) apresenta uma qualidade da água, de ser pura, sem atuação de sujeito, e (1-b) apresenta uma modificação da água pela atuação de algum sujeito. O particípio passado instaura o sujeito e revela sua atuação na modificação de uma qualidade ou atributo de um objeto. A atuação ou não sujeito fica mais fundamental em enunciados com maior peso ideológico, do tipo de (2-a) “negro escravo”, condição naturalizada do sujeito ‘negro’; e (2-b) “negro escravizado”, em que fica evidente, por um lado, a não condição natural do ser escravo atribuído ao negro, e, por outro lado, a atuação de um sujeito, ainda que não declarado, na transformação do ‘negro’ em escravo; isto é, para o negro ser escravo alguém o escravizou, essa não é uma condição nata.

Enfim, a língua oferece as duas possibilidades e a escolha é guiada ou pelo não conhecimento da diferença entre os dois enunciados ou pela intenção do autor do enunciado em invisibilizar ou em visibilizar a atuação do sujeito sobre a modificação do objeto. Nas práticas sociolinguísticas nos embates políticos e ideológicos do cotidiano, torna-se fundamental entender a diferença entre empregar um adjetivo ou um particípio passado mais do que as regras de concordância nominal, as vozes do verbo ou as formas nominais do verbo.

Outra ilustração interessante é a concordância de gênero, em línguas mais e menos marcadas, como em (3-a) “la leche” (espanhol), (3-b) “o leite” (português) e (3-c) “the milk” (inglês); (4-a) “a sucuri” e (4-b) “o sucuri” (Tupi/Português); (5-a) “o/a tapuia”, (5-b) “o tapuio” e (5-c) “a tapuia” (Tupi/Português).

As chances de um estadunidense falando português dizer “a leite” são as mesmas de ele dizer “o leite”, ao passo que as chances de um hispano-hablante falar “a leite” são maiores do que as chances de ele falar “o leite”; da mesma forma, um brasileiro falando espanhol tem mais chance de dizer “el leche” do que “la leche”.

‘Sucuri’, em português, é um substantivo marcado como feminino por ser antecedido por determinantes femininos (a sucuri), mas a língua geral de base Tupi difundiu o uso de sucuri como masculino e não raro ouve-se de indígenas e não indígenas “o sucuri” e não “a sucuri”. As condições de concorrência entre “a sucuri” e “o sucuri”, bem como a instituição de ‘sucuri’ como substantivo feminino, aponta para o embate histórico entre a língua geral e a língua portuguesa no Brasil. Muito mais do que corrigir a concordância de gênero, é fundamental problematizar os dois usos.

Da mesma forma, ‘tapuia’, em Tupi, não recebe marcação de gênero, mas sua difusão pela língua geral leva à aplicação das regras da gramática portuguesa à palavra Tupi, resultando em tapuio/tapuia co-ocorrendo com tapuia/tapuia. As condições históricas de atribuição do gênero português ao nome Tupi é muito mais importante do que a aplicação obediente da regra de concordância de gênero ao substantivo.

### **Considerações finais**

Assumindo que a complexidade é constitutiva de toda realidade social, da linguagem e das línguas, assumimos que as práticas sociolinguísticas nas salas de aulas são complexas e, assim, as salas de aula são sempre sociolinguisticamente complexas. Enfrentando o desafio de se promover o pensamento complexo, assume-se que todo conhecimento é plural e tem sua parcela de incerteza e de desordem, não havendo, portanto, nem unidade homogênea nem verdade absoluta a se encontrar ou alcançar com o ensino. As regras de uso de uma dada língua são social e historicamente situadas e seu entendimento e emprego dependem da prática social efetiva da língua para finalidades concretas.

Dessa forma, o ensino de línguas tem como objetivo ensinar a interpretação plural da realidade, o emprego desdogmatizado das regras e a participação social por meio da linguagem, de forma a entender e usar as línguas e as práticas sociolinguísticas como estratégias de luta social. O objetivo do ensino de línguas é, em última instância, a construção da autonomia e da participação nas tomadas de decisão políticas e sociais.

A complexidade e a interculturalidade nos ensinam a libertar ensinando e a ensinar libertando. Para isso, é fundamental que, antes de tudo, aprendamos a incrível arte de *desaprender*, que aprendamos a ensinar a *desaprendizagem* necessária e fundamental para qualquer processo de libertação e de emancipação.



## **Bibliografía**

Ardoino, Jacques. (2002). *A complexidade*. Em: MORIN, Edgar. *A religião dos saberes – o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bakhtin, Mikhail. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem – problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hicitec.

Bourdieu, Pierre. (2007). *A distinção – crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk.

Meschonnic, Henri. (2002). *Plano de urgência para o ensino da teoria da linguagem*. Em: MORIN, Edgar. *A religião dos saberes – o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, Edgar. (2002). *A religião dos saberes – o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

\_\_\_\_\_ (2002). *Os desafios da complexidade*. Em: MORIN, Edgar. *A religião dos saberes – o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Tubino, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1110.pdf> Acesso em: 20 nov. 2014.

## **SOLUCIONES TENTATIVAS A LOS PROBLEMAS DE PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DE PLE Y ELE: HACIA UN MODELO POSIBLE DE SECUENCIA DIDÁCTICA**

**Gambini, Andrea Fabiana** – Facultad de Lenguas – UNC  
**Gasso Villar, Elena Mirtha** – Facultad de Lenguas – UNC

### **Resumo**

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado: Escritura guiada y características textuales en escritos de estudiantes de portugués y español como lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Córdoba. Dicho proyecto se desarrolla durante el bienio 2014-2015, pero su comienzo se remonta al bienio 2012-2013, con el proyecto anterior denominado: Producción escrita a partir de la lectura en estudiantes de español y portugués como lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Los análisis de estudiantes de portugués y español lengua extranjera (P y ELE), bienio 2012-2013, nos arrojaron datos sobre ciertas dificultades en la escritura en relación a la situacionalidad y a la informatividad, categorías textuales de Beaugrande y Dressler (1997), utilizados para diseñar secuencias didácticas (SDs) y aplicarlas en una nueva instancia en las clases impartidas en la UNC en 2014. Para poder intentar llevar a los productores de textos a minimizar esas dificultades, se pensaron secuencias didácticas basadas en la interconexión entre lectura y escritura, además de entender esas habilidades como prácticas sociales a fin de sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje en el supuesto de que las partes implicadas en él deben actuar para poder establecer conexiones entre palabras y situación comunicativa. Nuestro objetivo en este trabajo es analizar nuestras propias primeras secuencias diseñadas para la enseñanza P y ELE, para entender si las cuestiones a las que apuntamos resultaron positivas y cuáles no lo fueron, con el único propósito de seguir mejorándolas para que nuestros alumnos puedan comprender, desde sus comienzos en el aprendizaje de una lengua extranjera, que se utiliza la lengua en contexto y que los contextos implican ciertas limitaciones, en otras palabras, enmarcan la actividad del lenguaje que es puramente social.

**Palavras-chave:** lectura, escritura, interconexión, secuencia didáctica

### **Introducción**

En el primer bienio de investigación (2012-2013), las actividades desarrolladas dentro del proyecto titulado: Escritura guiada y características textuales en escritos de estudiantes de portugués y español como lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Córdoba revelaron una serie de problemas que afectan las producciones escritas de los estudiantes de PLE y ELE. Dentro de estas problemáticas podemos enumerar: 1) el predominio de la preocupación

por el código en desmedro de la situación comunicativa, 2) la falta de informatividad<sup>1</sup> debida a la falta de adaptación de la información del texto de lectura a la nueva situación comunicativa planteada para la producción escrita y 3) la copia literal de formas del texto de lectura al nuevo texto cuyo propósito difiere del original. En base a estas problemáticas detectadas en las producciones escritas, en el nuevo bienio (2014-2015) nos propusimos buscar respuestas para facilitar el compromiso del aprendiz en producir textos contextualizados que se basen en una lectura previa relacionada con una situación comunicativa. En consecuencia, asociamos las dificultades encontradas en los análisis anteriores a posibles soluciones y, en consecuencia, nuestra tarea debe ser el desarrollo un modelo tentativo de secuencia didáctica tendiente a subsanar la falta de comprensión del verdadero objetivo de la lectura y la escritura como prácticas sociales.

Las razones por las que decidimos investigar el tema es nuestra creencia en que la interrelación entre lectura y escritura debe estar incorporada a las secuencias didácticas para aprendices de PLE y ELE, quienes manifiestan leer con más facilidad de lo que escriben en la lengua meta. Asimismo, es nuestro deseo que los aprendices puedan comprender cuál es el proceso - sea del desarrollo de una u otra capacidad<sup>2</sup> - que deben llevar a cabo para la producción de textos situados y, por lo tanto, coherentes desde la macro a la micro estructura.

Entonces, a partir del análisis de las producciones de los estudiantes de PLE y ELE (bienio 2012-2013), se diseñan secuencias didácticas para aplicar en las clases impartidas en la UNC. Se estudian las producciones resultantes de esa aplicación para poder observar los logros alcanzados por los estudiantes. Además, se buscan las fallas que los llevan a las inadecuaciones antes mencionadas, es decir, las deficiencias en la escritura que manifiestan los informantes del bienio 2012-2013; así también como la detección de nuevos problemas surgidos a partir de una posible secuencia didáctica.

Adscribiendo a lo que dice Bronckart (2007: 142) sobre la “*imposibilidad social*” de hacer modificaciones radicales en la enseñanza de las lenguas, nuestra investigación tendrá que basarse en el camino propuesto por él: “articular la didáctica, el funcionamiento de la lengua y del texto, con un único objetivo general, el dominio del funcionamiento textual, propósito único de la didáctica de la lengua.”

Finalmente, partimos del supuesto de que la secuencia didáctica elaborada representa un modelo que debería ir ajustándose y modificándose gracias al análisis de las producciones. Por tal motivo, seguiremos estudiándolas con el objetivo de diseñar un material que allane el camino para optimizar paulatinamente los procesos de lectura y escritura como procesos interrelacionados de los aprendices de PLE y ELE.

---

<sup>1</sup> En el Bienio 2012-2013, se utilizaron las categorías de Beaugrande y Dressler (1997) para el análisis de las producciones. Las dos que más nos interesaron por su impacto en las escrituras y en la postura que tomamos – el lenguaje como práctica social – son la situacionalidad e informatividad, pues implican una consciencia por parte del productor del texto de la noción de género textual, en teorías más recientes.

<sup>2</sup> En este trabajo, utilizaremos □habilidad□ o □capacidad□ para la lectura y escritura indistintamente.

En una primera lectura global de las SDs, analizamos la conexión entre lectura y escritura. Para ello se revisaron algunas posturas teóricas referidas a la interrelación de ambas prácticas; dicha revisión teórica posibilitó también reflexionar sobre cómo se trabajan la lectura y la escritura al interior de las actividades propuestas en las SDs.

A lo largo de las próximas páginas, para entender las elecciones que hicimos para los diseños de las SDs (Anexo 1 y 2), recorreremos algunas nociones teóricas. De esa manera, podremos ir interrogándonos sobre por qué hacer tal o cual actividad y dándonos respuestas a lo que apuntábamos en cada parte de las SDs para, entonces, mostrar, a través de los resultados de las producciones y de opiniones de docentes que las aplicaron, qué fue positivo y qué no resultó de la propuesta.

### **Lectura y escritura como habilidades interconectadas**

Socialmente aceptamos afirmaciones tales como: “si lees mucho vas a escribir bien”. Se suele escuchar también preguntas del tipo: ¿cómo puede ser que escriba de esa manera si lee poco?

Estos interrogantes nos condujeron a la investigación sobre el tema y a la generación de propuestas de prácticas de lectura y escritura tendientes a mejorar el desempeño de los estudiantes en la segunda habilidad. Por lo tanto, las actividades generadas dentro de las SDs diseñadas en el marco de nuestra investigación parten de una visión que interconecta las prácticas de lectura y escritura y, por tal motivo, la metodología empleada se centra en la concepción de ambas destrezas como interrelacionadas y dependientes la una de la otra.

Nos parece interesante la comparación de Dyson (1989, citado en Parodi, 1999) sobre el esfuerzo de colaboración entre lectura y escritura y el de colaboración entre las personas, ya que son estas las que deben interactuar para relacionar las habilidades. Además, el autor sostiene que la interconexión de las actividades depende de las interacciones que se realizan grupalmente, lo que nos muestra la importancia del papel de los actores intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, de la colaboración de ellos depende la relación de las habilidades.

Hasta el inicio de la preocupación entre la interrelación lectura y escritura, la dicotomía entre esas habilidades se daba también por la visión que se tenía de ellas. En una, el sujeto tenía un rol pasivo; en la otra, el escritor era un “tanto ejecutivo y muy conocedor de estructuras y marcaciones superficiales” (Parodi, 1999: 109).

Cuando se empieza a querer esfumar esa dicotomía, los sustentos teóricos todavía provenían del estructuralismo y la interconexión apuntaba a la reproducción literal del texto y a la repetición de patrones sintácticos, o sea, el contenido del texto y la organización textual no eran el centro de la cuestión. El paradigma sociocognitivo/textual no formaba parte de las investigaciones preocupadas por la interconexión lectura/escritura.

Sin embargo, hay otras perspectivas que hacen hincapié en el proceso y no solo en el producto. Una de ellas es la del lenguaje total (Goodman y Goodman, 1993 en Parodi, 1999), cuyos orígenes son los postulados de Vygotsky, pero también están presentes en teóricos de

siglo XX. Así es que las situaciones auténticas son las que dirigen las actividades de desarrollo de aprendizajes, escapando de visiones reduccionistas.

Van Dijk y Kintsch (1983, citado en Parodi, 1999) sostienen que las dos habilidades tienen distintas demandas; no obstante, por ser procesos activos, constructivos y predictivos deben utilizar recursos, a nivel general, iguales.

Algunos aportes teóricos sobre la interconexión comentados por Parodi (1999) nos parecen interesantes para el análisis de las SDs. Entre ellos destacamos: (a) hay una matriz de tipo cognitivo y lingüístico en esas habilidades (Kucer, 1985); (b) los procesos de pre-lectura y de post-escritura de ambas son los mismos (Squire, 1983); (c) las operaciones para la construcción de significados tal como la organización, la selección y la conexión (Spivey, 1990), las cuáles, según el autor, intervienen cuándo el autor desarrolla su texto a partir de ellas y a partir de otros textos; (d) las estrategias serían la base de los universales entre las dos habilidades Nystrand (1990); (e) la base de los procesos involucrados serían (meta)cognitivos (Reuter, 1995); (f) esas habilidades construyen significado y contribuyen para la construcción de un “mundo textual” (Kucer: 1995). Por otro lado, para Langer (1992) las estructuras y las estrategias son las mismas para ambas actividades; no obstante, los propósitos y las tareas demandarían distintas estrategias.

Saliendo del plano lingüístico y (meta) cognitivo, si nos acercamos a los postulados del interaccionismo sociodiscursivo, Bronckart (2012) afirma que varias corrientes de la filosofía y de las ciencias sociales se adhieren a la tesis de que:

as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos. (21)

Entonces, al interrelacionar la lectura y la escritura en nuestras secuencias, haciendo que se confronten distintos géneros, sean producidos por terceros o por él mismo aprendiz, le estamos dando la posibilidad de entender los textos como instrumentos semióticos de una determinada época y cultura a la que él está intentando dominar, pertenecer, o mejor, insertarse de acuerdo con sus propósitos finales.

Según Bronckart (2012), cuando se refiere al marco epistemológico de sus trabajos, los textos vienen antes y el sistema de la lengua es un constructo secundario. Entonces, postula que en base a esa nueva perspectiva teórica:

... poderíamos visualizar uma abordagem didática ideal, que consistiria em iniciar o ensino da língua pelas atividades de leitura e produção de textos e que depois articularia, a esse procedimento inicial, atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no corpus de textos mobilizado. (p.86)

La inferencia y la codificación estarían primeramente centradas en regularidades relacionadas con los géneros y el *hojaldre* textual para solamente, en una segunda instancia, centrarse en las frases y unidades de la lengua, o sea, de la macro a la microestructura.

Creemos que esto también demuestra que la interconexión entre lectura y escritura se hace aún más evidente cuando pensamos en que nuestro lector tendrá que percibir las regularidades en un texto de un experto, pero también puede observar las regularidades en sus pro-

ducciones – o de otros aprendices - que coinciden o no con las que, en ese momento histórico-social, son consideradas adecuadas y correctas. Así, además, en ese momento, el productor tiene que ser lector de su propio texto, sin olvidarse a quien le está escribiendo.

## Los Modelos en las SDs

A partir de ese recorrido por las investigaciones y posturas, se puede decir que las SDs en cuestión contienen actividades que conciben la lectura y la escritura como procesos interrelacionados.

Al parecer, las SDs tienen un fuerte componente en el Modelo direccional, ya que parten de una actividad de lectura para llegar a la escritura, o sea, un modelo “leer-para-escribir”. Así, por ejemplo, en la secuencia elaborada para los estudiantes de PLE, no se encuentra ninguna propuesta que demuestre que la escritura puede ser útil para la comprensión y, en el punto 5 de *Antes de producir*, se le pide al productor del texto que seleccione información del texto-base. Igualmente, se adopta la misma modalidad en la secuencia elaborada para los estudiantes de ELE. Sin embargo, notamos que hay actividades que demuestran la creencia de que esas dos habilidades necesitan de procesos cognitivos comunes, por eso afirmamos que se encuadra en el Modelo no-direccional.

Según la descripción de Eisterhold (1991, citado en Parodi, 1999: 121), en ese modelo “lectura y escritura se derivan de una misma competencia subyacente.”. Así es que en la SD del Anexo 1 hay una actividad de pre-escritura que le permite al productor del texto organizar, seleccionar y conectar conocimientos previos, uno de los cuales sería el propio texto-base, el de lectura, que proveería un nuevo conocimiento<sup>3</sup> que debe ser activado para la escritura. Si bien este modelo no fue adoptado formalmente para la elaboración de la secuencia de español, en la SD Anexo 2 parte IV, la actividad de producción textual escrita propone la recuperación de los conocimientos previos y las orientaciones del profesor sugieren a los estudiantes la elaboración de un listado de ideas previo a la actividad de escritura propiamente dicha.

El tercer modelo, el bidireccional, comentado por Parodi (1999) es el más completo y el más difícil de asociar a nuestras SDs, ya que necesitaríamos analizar la concepción de esas SDs a lo largo de la evolución del lector/escritor. Sin embargo, como plantea ese modelo, hay dominios que son específicos de cada una de las habilidades y que creemos haber tratado de separarlos. Como ejemplo de esa diferenciación, podemos notar en la SD del Anexo 1 preguntas de inferencias lexicales, cuyo propósito es también llevar la atención a un léxico que podrá ser incorporado a una producción o, entonces, considerado como propio de un género y que se debe buscar un sinónimo para el género a producirse.

Podríamos arriesgarnos a decir que las actividades de pre-lectura y pre-escritura pueden diferenciarse (meta)cognitivamente en las dos SDs, pues cabe al lector seleccionar la estrate-

---

<sup>3</sup> Por lo menos a lo que se refiere a la información que trae el texto que conviene ser algo nuevo para el aprendiz, ya que las lecturas le tendrían que dar la posibilidad de ampliar sus conocimientos de mundo y, principalmente, de la cultura de la lengua que se quiere aprender.

gia de elaboración de hipótesis y de la activación de sus conocimientos previos a través del paratexto con el objetivo de facilitar la comprensión (Cf. Anexo 2, Parte I, pre-lectura) y, por otro lado, al escritor le toca activar sus conocimientos a partir de la estrategia de posicionarse como un sujeto que está en una situación comunicativa en la que el contexto tiene relevancia (Cf. Anexo 2, Parte IV, opción 1 u opción 2). Por supuesto que la hipótesis de lectura está basada en la proyección de una posible situación de escritura del autor del texto; sin embargo, para escribir el productor no hace inferencias sino que manifiesta sus intenciones de abordar de tal o cual manera su texto dentro de los límites de la situación. Estratégicamente puede ser más limitante el contexto que es concreto que las hipótesis, ya que, si bien estas están ahí, están limitadas por los conocimientos previos del lector.

Nuestra especulación<sup>4</sup> quizás no concuerde con Kucer (1985, citado en Parodi, 1999), quien afirma que lectura y escritura se relacionan en los procedimientos para acceder al conocimiento previo, en las estrategias cognitivas para la transformación de conocimiento en mundo textual y en el contexto como activador de la información. Se tomaron en cuenta todos esos elementos para las SDs.

### **El contexto que interconecta las habilidades**

Si el mundo textual depende de la activación de los conocimientos previos de acuerdo con un determinado contexto, podemos decir que este último conectaría la lectura y escritura. Desde una perspectiva de la teoría de los esquemas, más precisamente la de van Dijk y Kintsch (1983, citado en Parodi, 1999), las SDs tenderían a poner énfasis en las estrategias, además del procesamiento textual.

En ambas las SDs -pero prioritariamente la SD elaborada para PLE- se lleva al lector a un procesamiento estratégico de la información no solo con fuerte anclaje en el supuesto cognitivo, sino también en el supuesto contextual, supuestos básicos y centrales de la lectura, respectivamente, de acuerdo a van Dijk y Kintsch (1983, citado en Parodi, 1999). En el Anexo 1, todas las preguntas previas y posteriores a la 1ª lectura<sup>5</sup> en, ayudarían al lector a profundizar su comprensión, a través del uso de estrategias<sup>6</sup> lectoras, y a percibir los elementos consti-

---

<sup>4</sup> Según Parodi (1999:135), se debe “especular en un campo en franco desarrollo”, pero no elucubrar. Por lo tanto, nos permitimos tal especulación, conscientes de que se habría que investigar el tema.

<sup>5</sup> En esa SD, del Anexo 1, hay una primera parte que es solo de lectura. Se compone de dos textos de distintos géneros discursivos con el fin de confrontarlos para una comprensión de las diferencias genéricas, pues, posteriormente, el aprendiz tendrá que producir un texto de igual género de una de esas lecturas y a partir de la lectura de otro texto de igual género de la otra lectura.

<sup>6</sup> El modelo de lectura propuesto en las actividades sería principalmente el descendiente, ya que se le propone al alumno activar sus conocimientos previos para poder comprender el texto. Sin embargo, hay una preocupación por hacer interactuar esos conocimientos previos con los provenientes del texto cuando se le propone corroborar las hipótesis y a probar los sentimientos del lector hacia el fenómeno.

tutivos del contexto en la mayoría de las preguntas anteriores a la lectura del texto y al tener que corroborarlas, repitiéndose estas en la 2ª lectura.

Para van Dijk y Kintsch (1983, citado en Parodi, 1999), en su Modelo de Situación, la representación de los eventos, acciones y personas es mental y ya preexistente en los conocimientos del lector. El Modelo de Situación se contrapone al Modelo de Base – de los mismos autores –; pero estos interactúan. Al poner en práctica las estrategias discursivas, una de las propuestas por van Dijk y Kintsch, consiste en que el lector le debe dar forma al Modelo de Base con respuestas a las preguntas *qué y cómo*; y, al de Situación, sabiendo *quién lo dijo, por qué, cuándo, dónde, de qué manera, para qué, acerca de qué* (Cubo de Severino, 2005).

En las SDs, la mayoría de esas preguntas es una preocupación que se refleja en las dos primeras tareas de lectura para el caso de la SD de PLE, Anexo 1, y en la primera tarea de lectura para el caso de la SD de ELE, Anexo 2. El objetivo de estas actividades no es solo la interpretación del texto, sino también la preparación del lector para futuras lecturas y producciones de texto. Por otro lado, si analizamos la tarea de escritura, implícitamente, se deberán contestar esas preguntas a partir de la, por ejemplo, Anexo 1: *Situação*. Cabrá al docente, en el andamiaje, hacerle percibir al productor del texto, la necesidad de ubicarse en el contexto. Se supone que las actividades de lectura ya le indicarían eso al que llega a la etapa de producción en las SDs.

Sin embargo, en la SD del Anexo 1 se dibuja una preocupación por las otras dos tipologías de estrategias de van Dijk y Kintsch: las de “lenguaje y las gramaticales” (1983, citado en Parodi, 1999: 52), como las preguntas que se refieren a la terminología y al tiempo verbal predominante en los textos de lectura y al proponer al productor del nuevo texto la confección de un listado de palabras de acuerdo con campos léxicos. Además, en la actividad de transformación (en 2. de *A Pororoca em dois gêneros textuais!*) se promueve un trabajo microestructural. Dicho trabajo se promueve también en la SD del Anexo 2, aunque en un modo más superficial (Cf. Anexo 2, parte III, consigna 10).

Para justificar una serie de elecciones tomadas para la elaboración de las SDs no podemos dejar de mencionar a van Dijk y Kintsch, ya que, en ellas hay una preocupación por la superestructura del texto que está plasmada a través de las preguntas: (a) *o que predominará: narração, exposição, descrição ou argumentação?* e (b) *a aparição de outras vozes?* (Cf. Anexo I y Anexo 2, Parte III, consigna 6) en las actividades de lectura y que, se podría decir, se va a ver reflejada en las actividades de producción a través de la propuesta de revisión del género noticia en *Antes de produzir*, número 4, del Anexo 1 y *IV Produção textual escrita , opção I*, Anexo 2.

Como mencionamos en el apartado anterior, Bronckart (2012) cree que la lectura y la escritura deberían llevar a la observación de distintas regularidades en los textos, por eso en nuestras propuestas se analizan esas regularidades en las dos lecturas previas del Anexo 1 y en la lectura previa del Anexo 2. Según ese mismo autor (2012: 93), el contexto de producción puede definirse como: “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.”. Reconocerlo en la lectura, entonces, facilitaría estar preparado en el momento de actuar productivamente con el lenguaje, o sea, de tomar decisiones. La más general de dichas regularidades es la elección del género más adecuado disponible en la intertextualidad, pero depende del conocimiento que el productor tenga de los géneros.



## De lo social al cognitivo, del cognitivo al social

En la SD del Anexo 1, la actividad propuesta después de las actividades de lectura individualizadas de los dos primeros textos consiste en el contraste entre ellos en el que predomina una atención puesta en la organización, el propósito, los tiempos verbales y el léxico, ya que el primero es un artículo enciclopédico, cuyo tema es un fenómeno natural y, en el segundo, se presenta una noticia sobre un deporte realizado gracias a ese fenómeno.

Por otro lado, la producción para esa SD, basada en un evento comunicativo, debidamente contextualizado, parte de la base de que el escritor conoce, ficticiamente, un fenómeno natural<sup>7</sup> al cual se remitirá a través de un texto de lectura previa a la tarea de producción. Entonces, podemos concluir que su objetivo, estando en una determinada situación, es la producción de un texto, cuyo género no coincide con el género del texto-base, pero del cual ya se tiene un conocimiento gracias a la lectura y contraste con otro género, coincidente este con el del texto-base para la producción.

En la SD del Anexo 2 la actividad de escritura se divide en dos opciones, el estudiante puede escribir representando el mismo género propuesto en la actividad de lectura, y cuyas características se han trabajado en profundidad, o bien puede elegir entre otro género también presentado previamente; no obstante, el objetivo fundamental de la actividad de escritura radica en que el estudiante pueda recuperar la información previa aportada por la actividad de lectura y la reelabore en un género igual o en otro género, adaptando la escritura no solo a las características contextuales en las que se le pide que produzca; sino también a las convenciones propias del género.

Una perspectiva, por lo tanto, válida para entender estas SDs es la sociocognitiva de los géneros, sin negar la interacción entre los tres ejes: el eje social, el eje lingüístico y el eje cognitivo; ejes que son vistos como constructos cognitivos (Parodi, 2008: 21), pues ellos se van almacenando en la memoria de los lectores/escritores.

Así es que Parodi (2008: 23) afirma que “los géneros son más que meras constantes sociales, pues ella busca apuntar el rol central del ser humano como sujeto hablante/escritor”. Es él quien a través de su memoria de los hechos vividos puede almacenar el constructo género.

En las SDs, se nota una preocupación por hacer que el lector lea con un propósito, intentando almacenar en su memoria una experiencia vivida por otro, o sea que, en las SDs, se trata de guiar al lector por un recorrido realizado por el productor del texto. Se pretende con esto que el lector construya cognitivamente a partir de ciertos contextos culturales – como por ejemplo de un periodista escribiendo una noticia o de un escritor de artículo enciclopédico – conocimientos convencionalizados.

---

<sup>7</sup> Los fenómenos naturales trabajados en la SD del Anexo 1, son la *Pororoca* y la *Piracema*. El primero, en las actividades de lectura y el segundo sirve de base para la producción escrita.

Así es que Parodi plantea la entrada al mundo académico y profesional del estudiante universitario. El contacto con los géneros discursivos hace que el sujeto entre paulatinamente en la comunidad discursiva. Su aseveración es importante para, al menos, entender esta SDs también desde el principio socioconstructivista (Parodi, 2008:36):

(...) la lectura es un paso fundamental en el acceso al conocimiento y la estructura discursiva del material escrito, pero solo la producción escrita efectiva de los géneros requeridos revela el máximo nivel de competencia discursiva de un sujeto experto en la disciplina. Lectura y escritura se vinculan así sinérgicamente y revelan su conexión permanente (Parodi, 2003).

### **Resultados de la aplicación<sup>8</sup> de las SDs y la crítica profesional**

Las noticias producidas en la propuesta de la SD del Anexo 1 tuvieron distintas características según el público. Algunos aprendices menos expertos, no solo en relación al nivel de la lengua, sino también por su edad (15 a 17 años)<sup>9</sup>, produjeron géneros más alejados al de una noticia por (a) falta de conocimiento del género a pesar de trabajado y (b) atarse a la información del texto enciclopédico. En cambio, alumnos universitarios o simplemente mayores de 20 años se acercaron a lo que llamamos de noticia. Nuestras hipótesis son que (a) son lectores más expertos, (b) pudieron reformular el conocimiento previo, o sea, lo que acá consideramos la información del texto de lectura, adaptándolo a los propósitos que cada uno se ha establecido porque (c) la docente que aplicó la SD no se ató a la *Situação*, o sea, a la descripción del contexto de producción, ya que no la leyó y eso les dio más libertad a los productores y (d) la docente propuso un trabajo colaborativo de revisión de la producción y se nota una diferencia importante entre la primera y la segunda producción, aun así en algunas de ellas no se ve una adaptación al lead, párrafo inicial de la noticia que la caracteriza substancialmente y que fue trabajado en los textos lectura.

Por otro lado, en lo que respecta a los resultados de las producciones de los estudiantes de ELE se observó que los alumnos pudieron cumplir satisfactoriamente, por ejemplo, con el requisito de informatividad, es decir, fue posible incorporar información del texto de lectura propuesto para producir un género diferente que incluyera información novedosa. Así mismo, se detectó un balance entre las convenciones de la superestructura y las convenciones de la microestructura, las cuales comprenden la pertinencia en el uso del código en lo que respecta a la perspectiva gramatical y sociodiscursiva. En lo que concierne al componente cognitivo, fueron productivas también las actividades que se propusieron para la activación de los conocimientos previos del lector y la producción de inferencias. Cabe destacar que en esta propuesta de actividades se tendía siempre a hacer reflexionar a los estudiantes sobre las convenciones propias del género que se presentaba.

---

<sup>8</sup> Le queremos agradecer a las Profesoras Cecilia Herrera y Mariana Sabaini la colaboración en la aplicación de SDs de nuestro proyecto a sus alumnos del Departamento Cultural, además de las investigadoras que pudieron aplicarlas con sus propios alumnos.

<sup>9</sup> Podríamos arriesgarnos a decir que esos alumnos están insertos en una tradición escolar que difiere de las tendencias teóricas aquí estudiadas.

Si bien en su mayoría los resultados de la aplicación de las SDs fueron positivos en relación con la superación de los problemas detectados en el primer bienio del presente proyecto de investigación, no obstante, queda abierta la posibilidad de continuar perfeccionando las SDs en función de las críticas constructivas realizadas por los profesores que las aplicaron. Entre estas críticas se destacan: a) la extensión de la propuesta, b) la adaptación al público (tener en cuenta la complejidad de la secuencia en función del nivel de lengua de los estudiantes), c) la segmentación de tareas, d) el énfasis en la comparación entre los géneros leídos, e) el andamiaje en las producciones f) la diagramación de las actividades, g) la confección de una guía para el profesor, h) un trabajo más profundo sobre el nivel microestructural, i) la planificación de la producción (planificación de la escritura y la reescritura), j) la tarea colaborativa y finalmente k) la profundidad del análisis de la situación y del género vs el nivel de lengua de los productores.

### **A modo de cierre**

La conexión entre lectura y escritura se hace patente en las SDs diseñadas. Diferentes modos de abordar las conexiones entre la lectura y la escritura se perciben a lo largo de las actividades planteadas en ellas con el objetivo de desarrollar en el aprendiente una competencia muy compleja y abarcadora.

El análisis de la situación y del género, además del trabajo lingüístico-discursivo, propuesto tanto en las actividades de lectura como de escritura pueden necesitar mayor profundidad; sin embargo, no nos olvidemos que cada SD puede tener un objetivo específico sin la pretensión de agotar todas las posibilidades que se presentan a través de los textos.

A pesar de que las SDs presentadas tienden a entender la escritura como resolución de problemas con una finalidad comunicativa y basada en los procesos cognitivos y sociales, podemos criticar la falta de una propuesta de escritura estratégica y colaborativa; no obstante, se notan algunos indicios de ese tipo de trabajo, concordando con el modelo de Flower (1993, citado en Parodi, 1999), cuyo énfasis también está en que el productor lee sus propios textos y los de sus compañeros.

Por lo tanto, la SD del Anexo 1 lleva al productor del texto a: (a) comprender la situación retórica, a través de la *Situação* y del pedido de revisión de cómo se compone una noticia; (b) activar estrategias para el acto de componer, pero entre ellas, solamente la que promueve la generación de ideas se nota en *1. Antes de produzir*. En cambio, las actividades de monitoreo y de organización de pensamiento y de escritura misma no forman parte de las SDs, ni tampoco las que hacen el productor pensar en que debe (c) adaptarse a las necesidades del lector, porque pretendíamos que a partir de la *Situação*, si necesario y de acuerdo con el grupo, el docente pudiera hacer un andamiaje, por eso hacemos hincapié en una Guía para el profesor.

A pesar de todas las deficiencias de las SDs que aplicamos, creemos que son provechosas en el sentido que necesitamos migrarnos de a poco desde una enseñanza gramaticalizada hacia una enseñanza-aprendizaje contextualizada, que considere el lenguaje otra acción más, social, que puede tener el ser humano.

En tal sentido, como se mencionó al principio, el objetivo del bienio 2014-2015 consistió en aplicar los modelos de SDs realizados, es decir, los modelos que se han diseñado a partir de los resultados de producciones concretadas en distintas pruebas de escritura propuestas en el primer bienio. A partir de ahora, seguiremos estudiando tanto las producciones como las SDs ya aplicadas para que los análisis nos permitan a su vez, continuar ajustando los modelos de las SDs hasta lograr un modelo de secuencia “ideal”, es decir, aquel modelo que le sea más operativo al estudiante para superar sus dificultades de escritura al momento de elaborar una producción escrita que resulte de la interrelación entre lectura y escritura.

## **Bibliografía**

- Beaugrande, R. y W. Dressler. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel Lingüística.
- Bronckart, Jean-Paul. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed, 2. reimpr. São Paulo: EDUC.
- Cubo de Severino, Liliana (2005). *Leo pero comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Ed. Comunicarte.
- Parodi Sweis, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociodiscursiva*. En: *Géneros Académicos y Géneros profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer*. (pp 18-37). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

## ANEXO 1

### Analizando...

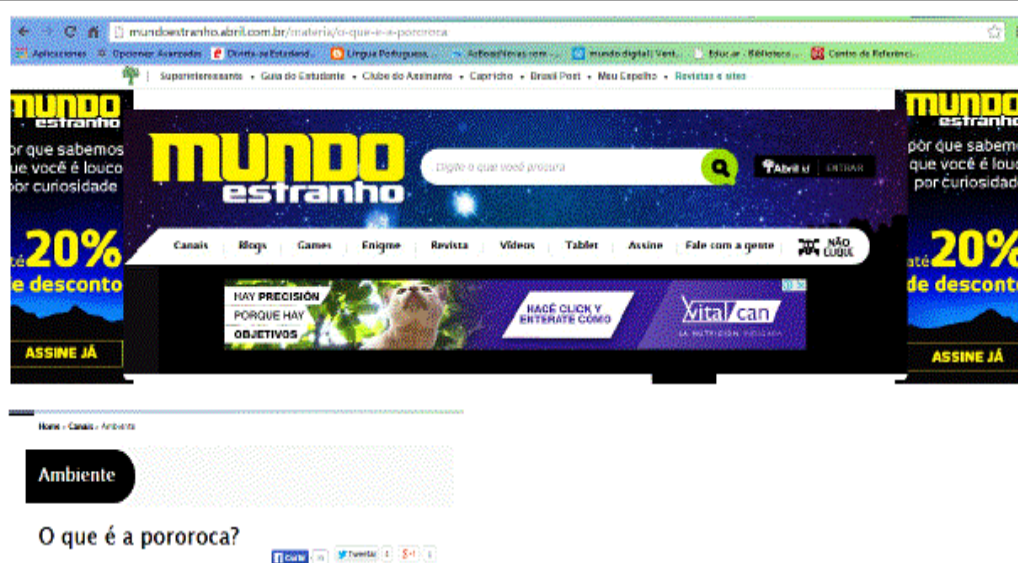
### Divulgar acontecimentos relacionados a fenômenos!

#### Há um fenômeno natural no Brasil que é aproveitado pelos surfistas. Você conhece?

O texto abaixo é sobre ele... Dando uma olhada geral, pense no seguinte:

1. Há elementos que ajudam a identificar de que fenômeno se trata? Você o conhece?
2. Em que meio foi divulgado? O lugar de circulação? Quando?
3. Quem terá produzido o texto? Para quem?
4. Qual será o objetivo dessa produção?
5. Há outros meios/suportes em que um gênero textual como este pode ser divulgado? Quais?
6. Como o texto está estruturado? Então, elabore hipóteses sobre:
  - a. se se quer saber sobre o fenômeno em si, para onde se deve dirigir a vista?
  - b. a função dos subtítulos?
  - c. o que predominará: narração, exposição, descrição ou argumentação?

Leia o texto...



The screenshot shows the homepage of the website 'Mundo Estranho'. The main navigation bar includes 'Canais', 'Blog', 'Games', 'Enigma', 'Revista', 'Vídeos', 'Tablet', 'Assine', and 'Fale com a gente'. A search bar is visible with the text 'Digite o que você procura'. Below the navigation bar, there are several promotional banners, including one for 'Vitalcan' with the text 'HAY PRECISION PORQUE HAY OBJETIVOS' and 'HACE CLICK Y ENTERATE COMO'. The article title 'O que é a pororoca?' is prominently displayed in the center of the page.

Em sua origem tupi, essa palavra quer dizer algo como "causar um grande estrondo". Ela foi adotada para se referir a um dos mais impressionantes fenômenos da natureza – que ocorre quando o mar invade um rio, na forma de uma grande onda que se choca contra a corrente fluvial. Essa onda pode atingir até 4 metros de altura e durar até uma hora e meia, avançando 50 quilômetros rio adentro. A pororoca só ocorre em regiões de grandes marés, como a foz dos rios Sena, na França (onde é conhecida como mascaret), e Ganges, na Índia (chamada de bore) – mas é muito mais intensa no litoral norte do Brasil. Essa região é especialmente propícia para o fenômeno. Primeiro, por receber as águas do rio Amazonas, que, a cada minuto, lança 12 bilhões de litros no Atlântico. Segundo, por registrar as maiores marés do país – o nível do mar chega a subir até 7 metros.

Para completar, os fortes ventos alísios sopram do leste, fazendo com que a maré entre bem de frente no estuário dos rios. As pororocas mais violentas acontecem nos períodos de lua cheia ou nova, nos meses de março e abril. "Essa é a época de cheia no Amazonas – e também quando a influência gravitacional do Sol e da Lua sobre as marés atinge seu ponto máximo. Aí, ocorrem as elevações do mar que provocam a onda", afirma o oceanógrafo Marcello Lourenço, especialista no assunto.

#### A guerra do mar contra o rio

*A maré cheia forma uma única onda devastadora e irrompe terra adentro*

1 – Na maré alta, a 30 quilômetros da costa, uma sequência de ondas se forma em direção ao estuário dos rios. No norte do país, as marés são grandes: o nível do mar pode se elevar até 7 metros. É o nascimento da onda de maré: a pororoca

2 – No leito da maioria dos rios, o caminho da pororoca se afunila e fica mais raso. Resultado: a onda cresce, alcançando até 4 metros de altura. Nesse ponto, sua força é tamanha que ela chega a inverter a direção da correnteza do rio

3 – A onda devastadora é produto da colisão da água do mar com a massa de água doce que vem na direção contrária. Por cerca de uma hora e meia, o mar vence a disputa – e a pororoca segue continente adentro com uma velocidade de cerca de 30 km/h

4 – Nas pororocas mais fortes, o mar avança até 50 quilômetros rio adentro. Depois disso, a correnteza retoma sua direção habitual. Mas, após um intervalo de 12 horas, na maré alta seguinte, a briga do rio com o mar torna a acontecer...

#### **FORÇA DESTRUIDORA**

As pororocas mais violentas não poupam as margens dos rios. Nas áreas mais altas, provocam erosão do solo. Nas planícies alagáveis, o terreno fica submerso. Pela ação da onda, o leito do rio fica mais largo a cada ano

#### **SAI DA FRENTE!**

“Na pororoca, as árvores são arrancadas como se fossem palitos”, afirmou o célebre oceanógrafo francês Jacques Cousteau. Quando passa, a onda arrasta tudo o que encontra pela frente: de animais e plantas a qualquer barqueiro desavisado. A água do rio fica barrenta e suja

#### **AVENTURA RADICAL**

Todo ano, são organizados campeonatos de surfe em plena pororoca. Em 2001, o cearense Marcelo Bibita bateu um recorde mundial na onda do rio Araguari: ficou 19 minutos e 14 segundos surfando sem parar. A façanha ganhou as páginas do Guinness Book brasileiro

#### **SABEDORIA POPULAR**

Na Amazônia, toda forma de vida tem de obedecer ao ritmo das águas. É por isso que, acostumados às cheias e às ondas de maré, os ribeirinhos constroem suas casas sobre palafitas – e ninguém se atreve a sair ou a navegar quando passa a pororoca

#### **Recorde planetário**

O litoral norte do Brasil – do Cabo Orange, no Amapá, à divisa do Pará com o Maranhão – é palco das maiores marés do planeta. Em março e abril, nas luas cheia e nova, ocorrem as mais poderosas pororocas

#### **Água em degraus**

##### *A impressionante escalada das marés*

A pororoca acontece na entrada da maré alta, a cada 12 horas (1). Quando a onda passa, o nível de água do rio pode subir até 4 metros de uma só vez (2). Depois, ele se eleva gradualmente até 7 metros (3). Na maré baixa, o rio volta ao nível normal

#### *E agora pense:*

1. As hipóteses que você levantou se confirmam após a leitura?
2. Você imaginava que a Pororoca era um fenômeno como esse?
3. O que mais chama a atenção nele?
4. A maré alta tem algo de positivo?

#### *Leia com atenção no seguinte:*

1. A linguagem usada é complicada?
2. O texto é longo? Objetivo e claro?
3. Veja se as orações estão na ordem direta, ou seja, sujeito + verbo + complemento. Dê um exemplo.
4. Que tempo verbal predomina?
5. O autor do texto faz algum tipo de avaliação sobre o que está expondo?
6. Há termos técnicos? Quais são? A que estão relacionados? São transparentes ou opacos? Você os entende?
7. Como vão se referindo à Pororoca ao longo do texto?
8. Na descrição do fenômeno, aparece duas vezes a palavra atingir/atinge. A que ela está associada?
9. O que quer dizer “poupam” em: As pororocas mais violentas não poupam as margens dos rios.

## ■ os surfistas. o que fazem com ele?

O texto abaixo é sobre isso... Dando uma olhada geral, pense no seguinte:

1. Há elementos que ajudam a identificar sobre o que é o texto?
2. Em que meio foi divulgado? O lugar de circulação? Quando?
3. Quem terá produzido o texto? Para quem?
4. Qual será o objetivo dessa produção?
5. Há outros meios/suportes em que um gênero textual como este pode ser divulgado? Quais?
6. Como o texto está estruturado? Então, elabore hipóteses sobre:
  - a. se se quer encontrar a informação principal, para onde se deve dirigir a vista?
  - b. a função do paratexto, ou seja, tudo o que acompanha o texto? Está ligado ao texto? Como?
  - c. o que predominará: narração, exposição, descrição ou argumentação?
  - d. a aparição de outras vozes.

Leia o texto...

The screenshot shows a web browser displaying a news article on the website globoesporte.globo.com. The article title is "Brasileiro de Surfe na Pororoca é disputado no arquipélago do Bailique". The sub-headline reads: "Apesar do sucesso da competição, a nota triste fica por conta da perda da rota utilizada no Rio Araguari. O resultado apontou Adilton Mariano como heptacampeão". The article is attributed to "Por Jonhweine Silva Macapá, AP". Below the text is a photograph of two surfers riding a large wave. To the right of the article is a sidebar with a "publicidade" section featuring a "GUIA PRÁTICO G1" advertisement with a "Conheça >" button. Below the advertisement is a "TUDO SOBRE" section with a "TV Amapá" logo and three video thumbnails with titles: "Pais amapeenses levam os filhos ao estádio para conhecer jogador Acosta", "Onde o Londrina estiver, a Falange vai junto", and "Seis jogos marcam o domingo pelo estadual de futebol, no Amapá".



O arquipélago do Bailique, comunidade de Macapá mais distante da zona urbana, foi o local escolhido pela Associação Brasileira de Surfe na Pororoca (Abraspo) para sediar a 14ª edição do Campeonato Brasileiro da modalidade. A competição aconteceu no último fim de semana, dias 14 e 15 de junho, no rio Livramento, uma nova rota onde o fenômeno natural ainda existe.



Ondas chegaram a dois metros de altura no rio Livramento (Foto: Raimundo Faccó/Arquivo Pessoal)

A organização da competição informou que apesar da vontade de se realizar o campeonato no rio Araguari, na região de Cutias, o mesmo não sentia mais os efeitos do fenômeno da pororoca. Noélio Sobrinho, presidente da Abraspo, afirmou que a construção de hidrelétricas e o surgimento de canais, por conta da criação de búfalos, são os fatores apontados para que o Araguari não tenha mais a pororoca na mesma intensidade de antigamente.



Série D: dentro de casa, Santos-AP encara o Londrina-PR e quer a

há 13 horas



Projeto social 'Águas da Vida' leva futebol para crianças carentes no AP  
ontem

Surfe

publicidade



Noélio Sobrinho lamentou o fim da pororoca no Araguari (Foto: Jonhwene Silva-GEIAP)

- Infelizmente, essa é uma triste realidade. No rio Araguari não existe mais a pororoca devido aos fatores humanos. Dessa forma, tivemos que buscar alternativas para que o campeonato ocorresse e o rio Livramento é onde o fenômeno se mostrou ainda muito forte e propício para o surfe - disse.

Aproveitando o fenômeno no rio Livramento, os surfistas conseguiram pegar ondas de até dois metros de altura. Na primeira bateria, Adilton Mariano do Ceará encarou o carioca Gabriel Pastori. O cearense, que já havia conquistado a disputa nacional, não teve dificuldades em conseguir boas manobras e garantir presença na final.

Na outra disputa, o paulista Marcelo Bonfim surpreendeu Ícaro Lopes, do Ceará, e também garantiu presença na decisão. Na bateria decisiva, Adilton Mariano realizou várias boas manobras diante de Marcelo Bonfim e faturou o heptacampeonato de surfe na pororoca.



Adilton Mariano se tornou heptacampeão brasileiro de surfe na pororoca (Foto: Jonhwene Silva-GEIAP)

- Para mim o mais difícil é lidar com o inesperado, com a expectativa do imprevisto e sem saber o que teremos pela frente. Acho que esse heptacampeonato só vem coroar todo o presente que Deus nos dá com a natureza que nos deparamos na pororoca. Sem dúvida que essa etapa vai ficar na história - disse Adilton.

O paulista Marcelo Bonfim, que encarou pela primeira vez a pororoca, considerou positiva a experiência já que antes só havia surfado nas ondas de águas salgadas. Otimista, ele espera que a partir de agora possa participar de mais etapas do Campeonato de Surfe na Pororoca.

- Foi uma experiência alucinante e pude realmente notar que há uma diferença na força da água. No mar se forma uma onda que segue, como se fosse numa linha contínua. Na pororoca é diferente, pois além de ser mais turva e a onda tem uma quebrada, sendo uma dificuldade a mais - destacou.



Novas rotas para o surfe na pororoca poderão surgir no Amapá (Foto: Raimundo Pacó/Arquivo Pessoal)

Agora a Abraspo se prepara para desbravar novos pontos da pororoca em terras amapaenses. Uma nova expedição deve acontecer ainda este ano.

#### SAIBA MAIS

Surfista 'desbrava' novas rotas para prática do surfe na pororoca, no AP

#### E agora pense:

1. As hipóteses que você levantou se confirmam após a leitura?
2. Marque o título, subtítulo, lide ou “lead” e corpo da matéria. Para que serve cada um em relação à notícia?
3. Você imaginava que a Pororoca dá a possibilidade de realização de um evento? Tem uma relevância social?
4. O que mais chama a atenção no que aconteceu? O que é mais importante nesta notícia?
5. Que fatos o jornalista selecionou e como os organizou? A ordem é crescente ou decrescente de acordo com a importância dos fatos?
6. A mudança de rota teve algo de positivo? Na boca de quem o autor do texto coloca isso?

#### Leia com atenção no seguinte:

1. A linguagem é subjetiva? É comum?
2. O texto é longo? Objetivo e claro?
3. Que pessoa do discurso predomina?
4. Que tempo verbal predomina? E que tipo de verbos? Por quê?
5. O autor do texto faz algum tipo de avaliação sobre o que está relatando?
6. A que campo se refere o léxico que predomina?
7. O autor se refere de diversas maneiras à Pororoca ao longo do texto?

### A Pororoca em dois gêneros textuais!

1. O que os textos lidos têm em comum?
  - a. em organização...
  - b. em propósito...
  - c. em tempos verbais...
  - d. em léxico...
2. Transforme as seguintes orações que aparecem na notícia, utilizando recursos que aparecem no artigo enciclopédico, sejam eles informativos ou linguísticos, pensando que o leitor dessa notícia sabe muito pouco sobre a Pororoca:
  - a. A competição aconteceu no último fim de semana, dias 14 e 15 de junho
  - b. para que o Araguari não tenha mais a pororoca na mesma intensidade de antigamente.
  - c. ... o mesmo não sentia mais os efeitos do fenômeno da pororoca...
  - d. No rio Araguari não existe mais a pororoca devido aos fatores humanos.
  - e. Aproveitando o fenômeno no rio Livramento, os surfistas conseguiram pegar ondas de até dois metros de altura.
  - f. Na bateria decisiva, Adilton Mariano realizou várias boas manobras...
  - g. Foi uma experiência alucinante e pude realmente notar que há uma diferença na força da água.

## Transformando...

### A notícia e partir de um fenômeno!

#### Situação:

Estamos no final das chuvas do verão e você deve produzir uma notícia relacionada a um fenômeno da natureza, a Piracema, para o Jornal do Pescador com o propósito de informar novos pescadores das limitações que a Piracema traz e os benefícios relacionados com isso. Como esse fenômeno tem um impacto social grande, relate o que aconteceu nos últimos meses com os atores envolvidos nele.

#### Leitura prévia à produção de uma notícia:

1. Antes da leitura, levante as hipóteses de leitura para facilitar a sua compreensão.
2. Depois leia atentamente o texto para confirmá-las ou descartá-las.
3. Colete informação que possa ser útil para a sua notícia.
4. Organize o campo lexical do fenômeno em questão.



É o movimento dos cardumes de peixe que nadam rio acima, contra a correnteza, para realizar a desova no período de reprodução. A palavra vem do tupi e significa algo como "saída de peixes", como os índios descreviam esse fenômeno que ocorre com milhares de espécies no mundo inteiro. Na maior parte do Brasil, a piracema coincide com o período das chuvas de verão. "Quando a temperatura da água e do ar esquentam e o nível do rio sobe em até 5 metros, os peixes percebem que é hora de vencer a correnteza para se reproduzirem. Junto à cabeceira dos rios, a chance de sobrevivência dos recém-nascidos é maior", afirma o biólogo Geraldo Barbieri, do

Instituto de Pesca de São Paulo, entidade do governo estadual. O ponto de partida é o chamado lar de alimentação, onde os peixes encontram comida suficiente para sobreviver na maior parte do ano.

Na jornada rio acima, o esforço contra a corrente é essencial para o processo de reprodução, pois os peixes queimam gordura e estimulam a produção de hormônios responsáveis pelo amadurecimento dos órgãos sexuais.

A duração da viagem varia bastante. Peixes como as piavas não vencem mais do que 3 quilômetros por dia, mas há registros de curimatás que chegaram a rasgar 43 quilômetros de rio em apenas 24 horas. Para todos, porém, a jornada é cheia de perigos. Além de superar cachoeiras, predadores e outros obstáculos naturais, esses animais precisam também vencer a pesca predatória.

“Os peixes de piracema viram presas fáceis, pois sobem os rios em grandes cardumes”, afirma o biólogo Alexandre Lima Godinho, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A solução é proibir a pesca na época da migração e da reprodução, o chamado defeço, que geralmente vai de novembro a fevereiro. A cada ano, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) publica uma portaria estabelecendo quais espécies não podem ser pescadas nesse período.

#### Contra a corrente

*Alguns peixes sobem até 600 quilômetros de rio para procriar*

1 – No período de chuvas, os cardumes iniciam a subida dos rios para a desova. Peixes como o curimatá e o dourado migram mais de 600 quilômetros até o local da reprodução. No trajeto, o testículo dos machos aumenta de tamanho, fica repleto de sêmen e esbranquiçado. Nas fêmeas, o aspecto amarelado das ovas indica a presença de vitelo, rica reserva de alimento presente nos óvulos que sustentará os futuros peixinhos

2 – Na hora da fecundação, a fêmea lança todo o seu conjunto de óvulos no fundo do rio. O número varia bastante: a piava desova em média 160 mil óvulos, enquanto para a fêmea de dourado o total pode ultrapassar 1,5 milhão. O próximo passo é dado pelos machos, que despejam sucessivos jatos de sêmen sobre os óvulos, dando origem a ovos fertilizados

3 – Após a fecundação, os peixes iniciam o caminho de volta. Os ovos são hidratados pela água, aumentam três vezes de tamanho e são carregados pela correnteza. A maioria não resiste e se torna alimento de peixes carnívoros. Só os que alcançam as águas calmas de várzeas e lagoas marginais é que conseguem sobreviver – menos de 1% do total

4 – Poucas horas após a fecundação, a larva rompe a casca do ovo e durante três dias tem a reserva de vitelo como principal alimento. Após duas semanas, o peixe, com pouco mais de 1 centímetro, já tem nadadeiras e escamas e consome microorganismos aquáticos das lagoas marginais, locais ricos em alimentos e que funcionam como verdadeiros berçários

#### Dança nupcial

*Na hora do acasalamento, a iniciativa é das fêmeas*

Durante o trajeto da piracema, os peixes “namoram” até quatro horas antes de iniciarem o processo de fecundação. Esse período de paquera entre machos e fêmeas parece um verdadeiro balé aquático. Nadando no meio do rio, os machos são tocados por duas fêmeas, que vêm pelas laterais. Os peixes se roçam, nadam em círculos e emitem um ruído estridente, enquanto lançam óvulos e sêmen no fundo do rio

#### Antes de produzir:

1. elenque ideias sobre a questão para depois escolher uma delas;
2. faça listas de campos léxicos relacionados com a notícia que você quer escrever;
3. escolha imagens para ela;
4. revise características do gênero notícia;
5. escolha informação do artigo enciclopédico antes lido para ser aproveitada na notícia.

apreensão de pescado  
diminuição da pesca  
legislação  
proibição da pesca  
proteção do pescador



## ANEXO 2

### Analizando hechos internacionales de interés general

#### I Pre-lectura

Observe con atención el siguiente texto y responda:

- 1) ¿Qué se puede anticipar sobre el tema de una noticia a partir de su título o de la sesión en la que fue publicada?
- 2) Apoyándose en el título: “*Burros con derechos laborales: horario de trabajo, pausas para almorzar, dentista...*” cree que es posible predecir el contenido del texto? ¿Cuáles son sus hipótesis o supuestos en relación con el contenido?

#### II Lectura

- 1) Realice una lectura silenciosa de la noticia.

### INTERNACIONALES

#### Burros con derechos laborales: horario de trabajo, pausas para almorzar, dentista...



Buzo para recoger basura (ARCHIVO)

- Un empresario de la limpieza ha decidido dignificar a burros y asnos en Marruecos, un país en el que se pide perdón por mencionar a estos animales.
- Ha creado una original plantilla de "operarios asnos" para recoger la basura de la laberíntica medina de Fez.
- Estos tienen, desde periodos de formación, hasta sus días de descanso, pasando por sus chequeos médicos, peluquería y dentista.

- Los asnos siempre han sido el único medio de carga y descarga en esta ciudad de 350 hectáreas donde se apiñan 128.000 personas en las estrechísimas calles.

EFE. 20.05.2012 - 16:13h

¿Quién le iba a decir al sufrido borrico marroquí que un día tendría derechos laborales, horario de trabajo, pausas para almorzar, periodos de formación, acceso a clínicas de urgencias y cuidados de peluquería y dentista?

Pocos animales hay más maltratados en Marruecos como el pobre asno: objeto de todas las burlas, blanco de golpes, símbolo de la estupidez por excelencia, tanto que cuando se pronuncia su nombre ("hmar") se baja la voz y se añade "con perdón".

Ha sido un empresario de la limpieza, o mejor dicho de la recogida de basuras, llamado Aziz Badrani, el que ha pensado en dignificar al burro y ha creado una original plantilla de "operarios asnos" para recoger la basura de la laberíntica medina de Fez.

Es más barato, no gasta gasolina ni despidе humo y cuando penetra por las calles de madrugada no hace ruido. La ciudad antigua de Fez, la mayor zona peatonal del mundo, está compuesta por un dedalo de callejuelas que suben y bajan, cambian de dirección varias veces, mueren sin previo aviso en callejones sin salida y tiene unas contadas vías de acceso y salida: tanto que los turistas necesitan de guías para no perderse. Salvo un par de vías más anchas, todas las calles de la medina se caracterizan por su estrechez, y de hecho no admiten el tráfico rodado salvo de las motos o bicicletas.

Es más barato,  
no gasta gasolina ni  
despide humo y  
cuando penetra por  
las calles de  
madrugada  
no hace ruido

Los asnos siempre han sido el único medio de carga y descarga en esta ciudad de 350 hectáreas donde se apiñan 128.000 personas en calles que raras veces ven el sol y donde muchos vecinos sacan la mano de su ventana y tocan las paredes de enfrente.

El ayuntamiento de Fez conoce su ciudad, y desde hace muchos años impone entre el pliego de condiciones de las empresas de basura el uso de los asnos. De hecho, fue este el factor que desanimó a una empresa española a pujar por la oferta dado el desconocimiento del sector. Hasta ahora las empresas concesionarias de limpieza que operaban en la medina sencillamente contrataban a un grupo de arrieros para retirar las basuras, y eran ellos quienes se ocupaban de sus jumentos.

Badrani, que se enorgullece de haber nacido en el campo y conocer las necesidades de un asno, decidió hacer las cosas de otro modo: con su empresa Ozone aumentó la plantilla de burros de 50 hasta los 92, se encargó de comprarlos, construyó un establo para ellos y contrató entonces a los arrieros.

Y como el borrico no nace sabiendo, ideó ponerlos en periodos de formación durante una semana: los primeros días el burro novato va atado a la grupa de un compañero veterano y se limita a seguir su recorrido y aprender mientras mira. Después, se le añaden las albardas, pero

vacías de carga, y por último las albardas se llenan con los residuos, siempre con el burro atado, hasta que siete días después ya tenga memorizada la ruta y haya aprendido a no resbalar a cada paso.

Buen conocedor del género, Badrani sabe que el borrico hay comidas que prefiere antes que el pienso o la paja: los desechos de vegetales sobrantes del mercado central (hojas de verduras, pepinos o zanahorias pochadas...) son el mejor bocado, por lo que los borricos son "mimados" con la propia basura que transportan. Hay cerca de un millón de borricos todavía en activo en Marruecos.

Dos días trabaja un burro de Ozone, y el tercero descansa en el establo. Siempre sale, y a las mismas horas, con el mismo arriero, porque según el empresario la relación personal es fundamental entre burro y guía. Un veterinario les hace periódicamente tratamiento antiparasitario y dental; y cuando tienen un golpe o un accidente, una clínica especializada en borricos y mulas se encargan de su cuidado.

Hay cerca de un millón de borricos todavía en activo en Marruecos

Según Badrani, el burro no solo es más barato: le cuesta mil dirhams (unos cien euros o 130 dólares) la unidad, y tiene una vida laboral útil de ocho años; además, es más "amigable" con el entorno: no gasta gasolina ni despide humo y cuando penetra en las horas de la madrugada por la medina realiza su trabajo con total discreción y sin el brum-brum de los vehículos de limpieza.

Lo más grave que puede suceder es que al borrico se le ocurra rebuznar a las cinco de la madrugada. Entonces el vecindario tal vez recuerde ese verso del Corán que dice que en el mundo "no hay sonido más desagradable que el rebuzno de un asno".

Son esos rebuznos los que pueblan los campos marroquíes y los valles del Atlas al amanecer. Hay cerca de un millón de borricos todavía en activo en Marruecos; la mayoría trabaja de sol a sol en las duras tareas agrícolas y no conocen los privilegios de ser un animal operario de limpieza urbana.

Disponible en: <http://www.20minutos.es/noticia/1455272/0/borrico/marruecos/derechos-laborales/>

### III Estudio del texto

- 1) ¿Las hipótesis o supuestos que usted realizó sobre el contenido de la noticia se confirman después de la lectura? Comente.
- 2) ¿Cuál es el canal de comunicación en el que aparece la noticia? ¿En qué sección fue publicada?
- 3) Comente la relación entre la finalidad/intención comunicativa del texto y la sección en la que fue publicada.
- 4) Explique qué función ejerce el título de la noticia
- 5) ¿Por qué *Burros con derechos laborales: horario de trabajo, pausas para almorzar, dentista...* puede clasificarse como una noticia?
- 6) ¿Esta noticia prioriza el comentario o la información? Explique.

- 7) A partir de las partes que estructuran el contenido de la noticia, en el primer párrafo o en los dos primeros párrafos -que consisten generalmente en un resumen de los aspectos esenciales del hecho presentado- identifique la información solicitada:
- a) ¿Qué?
  - b) ¿Quién?
  - c) ¿Cuándo?
  - d) ¿Dónde?
  - e) ¿Cómo?
  - f) ¿Por qué?
- 8) ¿El cuerpo de la noticia detalla la información que aparece en el primero/ o los primeros párrafos?
- 9) En una noticia es común citar otros discursos de personas relacionadas con el hecho que se relata o de otras fuentes que representan una autoridad dentro de la cultura en la que se genera la noticia. Extraiga del texto una cita directa e indique la fuente de la que proviene.
- 10) Escriba V (verdadero) o F (falso) en los paréntesis según las características de la noticia.
- a) ( ) Relata hechos actuales y relevantes
  - b) ( ) Utiliza la primera persona del discurso para exponer los hechos
  - c) ( ) Posee una tipología textual de base expositiva
  - d) ( ) Responde a las preguntas ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde? y ¿por qué?
  - e) ( ) Puede estar acompañada de imágenes o informaciones adicionales
  - f) ( ) Se transmite siempre por canales impresos

#### IV Producción textual escrita

##### Opción I

Usted es redactor de uno de los diarios de circulación nacional y está en contra del trabajo animal, se ha encontrado con el presidente de APDA, una asociación para la defensa de los animales y juntos organizarán un evento para concientizar sobre la explotación animal.

- a) Redacte una noticia que recupere algunos datos relevantes de la noticia analizada: *“Burros con derechos laborales: horarios de trabajo, pausas para almorzar, dentista...”* (No olvide dar respuesta a las seis preguntas principales)

##### Opción II

Usted es el presidente de APDA (Asociación para la defensa de los animales) y acaba de publicar un libro llamado *¿Quién defiende a los animales?*, al leer la noticia *“Burros con derechos laborales: horarios de trabajo, pausas para almorzar, dentista...”* se siente indignado.

- a) Escriba una carta de lector al Director de la fuente en la que esta noticia ha sido publicada.



## **DESENHO DE MANUAL PARA LEITURA COMPREENSIVA EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: COMPARTILHANDO UMA EXPERIÊNCIA FOCADA NA DIDÁTICA CONTEXTUAL**

**Gambini, Andrea** – DIFA – Facultad de Lenguas – UNC  
**Sabaini, Mariana Berenice** – DIFA – Facultad de Lenguas – UNC

### **Resumo:**

Depois de termos desenhado e experimentado manuais<sup>1</sup> para estudantes de Direito da Universidade Nacional de Córdoba com um claro enfoque “procedural”, foi quando decidimos elaborar um material didático que introduzisse uma concepção da leitura como uma tarefa que necessita ser resolvida. Adotamos assim uma “didática contextual” (Dorronzoro, 2005), sem abandonar os conteúdos (inter) culturais sensíveis para esse público-alvo, ideia que nos acompanha desde o começo. Foi assim que surgiu um manual cujo propósito é colocar o aprendiz em situações problemáticas hipotéticas dentro do seu campo de estudo, seja como aluno seja como futuro profissional, para que perceba a leitura como uma prática social, cuja produção de sentido depende do contexto em que está inserta. Partindo da ideia de que a leitura deve abalar os conhecimentos prévios daqueles que estão interessados em compreender o existente para poder transformá-lo quando e se necessário, é que proporcionamos aos leitores conteúdos temáticos de fácil acesso até levá-los a realidades distantes das suas. Isso também permite conscientizar o aprendiz de como é o processo de leitura e quais estratégias ele deve utilizar para atingir os seus objetivos. Essa e outras escolhas que envolvem a concepção de que a linguagem é ação estão refletidas na organização do material e no tipo de atividades nele incluídas. Para que o nosso leitor possa agir e interagir conscientemente, fomos dosando a quantidade de informação metalinguística, metacognitiva e metadiscursiva de acordo com os propósitos de cada leitura e do projeto todo. Então, este trabalho visa a mostrar quais foram os rumos e critérios tomados pelas autoras na concepção do novo material didático em relação ao anterior, que impacto obtivemos durante um semestre de uso e que atividades pudemos desenhar partindo do princípio de uma didática integradora.

**Palavras-chave:** leitura, didática contextual, Direito

---

<sup>1</sup> Além das autoras desta comunicação, as Professoras Florencia Bima e Julia Sofia Valladares são as autoras do novo Manual sobre o qual falaremos. Infelizmente elas não puderam participar das Jornadas, mas são constantes colaboradoras na escrita de textos sobre o referido Manual. Os anteriores Manuais foram desenhados por Bima, Gambini e Valladares e publicados pela Cooperadora da *Facultad de Lenguas* entre 2006 e 2008.

## **Introdução**

A partir da década de 90, como resultado das relações comerciais entre os países que conformam o MERCOSUL se inicia um processo de maior contato entre eles, portanto torna-se necessário o conhecimento de realidades diferentes dos países envolvidos, no nosso caso, da Argentina e do Brasil.

A *Universidad Nacional de Córdoba* (UNC) toma partido não só dessa realidade, mas de uma mais ampla que é a da integração regional e a do plurilinguismo, já que é consciente de que os idiomas são essenciais para a garantia da diversidade cultural e do diálogo intercultural. Então, a partir de 2000, introduz idiomas em vários dos seus cursos através do chamado Módulos de Idiomas que em 2011 adquiriu caráter de departamento e passou a chamar-se *Departamento de Idiomas con Fines Académicos* (DIFA).

Em contextos anteriores, as diferenças linguísticas foram protagonistas por vários anos e promoveram um contraste muitas vezes somente lexical. Entretanto, nesta nova etapa de integração e do conceito da linguagem como ação, devemos pensar que as diferenças vão muito mais além do que os falsos amigos. Elas são a somatória de processos histórico-culturais entre os países e não estão apenas refletidas nos seus costumes, em suas instituições, em sua história, mas também em sua própria maneira de se comunicar através de uma língua, veículo de toda a carga cultural de um povo.

É por isso que desenhamos este Material para o Módulo I de Idioma Português para Direito com o objetivo principal de desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para uma leitura compreensiva que entenda o aprendiz como ser socialmente cognitivo e que faz ou fará parte de determinado círculo profissional. Além disso, fomentar no futuro profissional a conscientização sobre as diferenças (inter) culturais entre os principais sócios do bloco – que podem ser percebidas através da leitura de textos que espelham várias delas através da língua portuguesa do Brasil – é muito importante para evitar mal-entendidos e preconceitos.

Acreditamos em face disso que a colaboração em todos os âmbitos, especialmente no educacional, para a integração profunda das culturas que contribuem para a formação do MERCOSUL é nosso maior desafio. Almejamos humildemente contribuir a fomentar vínculos sedimentados entre seus atores sociais através do respeito mútuo, graças ao reconhecimento e compreensão da diversidade.

## **Na busca de novos caminhos**

Ao longo dos anos, a prática docente na Faculdade de Direito da UNC nos foi impondo questões sobre como fazer com que a leitura nesse âmbito se aproximasse de uma possível realidade. Interrogamo-nos sobre se a organização a partir das tramas textuais, como foi

proposto para a organização dos anteriores manuais<sup>2</sup>, era aquela que favorecia realmente a prática social de leitura, além do desenvolvimento cognitivo do aluno nessa habilidade em PLE.

Considerando os conhecimentos prévios, sobretudo jurídicos, de nossos leitores e sua língua primeira, decidimos substituir a progressão de dificuldades fundada só nos tipos de textos para adotarmos um novo modelo baseado na noção de tarefa, quer dizer, ler para “fazer algo”, para agir, em nosso caso, resolver uma situação problemática segundo um contexto dado.

A complexidade da tarefa norteia o propósito de leitura, podendo o leitor deparar-se com textos de diversos níveis de dificuldade em termos linguísticos e discursivos, cujo objetivo de leitura está dosado de acordo não só com o objetivo da tarefa, mas também como esse texto se insere nela, ou seja, pode ser um texto complexo, mas que o objetivo da sua leitura seja simplesmente associar título e paratexto ou a possibilidade de retirar informação pontual que contribui para a resolução do problema em questão.

De acordo com esta nova modalidade leitora embasada na didática contextual, é nossa intenção facilitar ao futuro profissional o acesso à multiplicidade de gêneros textuais, pois para poder resolver um caso jurídico dado, ele deve consultar textos especializados na sua área de atuação, bem como textos de divulgação, ademais de textos que se relacionam com a comunicação diária entre profissionais e leigos.

Nesse sentido, para organizar a progressão, nossa proposta é propiciar tarefas desde a busca e coleta de informação para sua posterior comunicação até chegar a uma instância de análise, reflexão e formação de opinião perante uma situação problemática que dê ao aluno novos conhecimentos sobre seu campo de estudo no Brasil. A leitura só será proveitosa se o leitor conseguir compreender o que foi lido, sendo capaz de discutir seu conteúdo, ou seja, é necessário que conhecimentos prévios sejam abalados por novos conhecimentos e, assim, construir novas leituras do mundo.

Com uma nova organização, conseguimos não apenas, dar a nossas aulas um maior dinamismo e aproximação à realidade, mas ainda gerar interesse nos nossos alunos, porque seguimos a Dorronzoro (2005), quem apoia um enfoque integrador para a leitura: a “didática contextual”, cuja maneira de enxergar essa habilidade faz dela uma tarefa centrada nas “práticas de referência”, que é a que guia o trabalho com as estratégias de leitura (“didática procedural”) e com os elementos linguísticos (“didática declarativa”) necessários para a sua resolução.

---

<sup>2</sup> Em 2004, quando começamos a trabalhar na Faculdade de Direito, nossa formação teórica nos levou a pensar nos tipos de textos, ou sequências, como graduadores da dificuldade na leitura em língua estrangeira. Com a prática, notamos que a dificuldade se dá, principalmente, pelas diferenças nas instituições – e a do âmbito do Direito é importante – e nas diferentes visões e conhecimentos de mundo que os aprendizes têm.

## **Seguindo com uma visão intercultural e colaborativa**

Segundo Paulo Freire (1981, p.1), “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” Compreender, então, é poder buscar indícios do contexto no qual o texto foi escrito, sendo conscientes de que na leitura de uma língua estrangeira, e na própria muitas vezes, é necessário entender o Outro em relação a mim mesmo. Por isso, buscamos que a dificuldade também esteja na leitura crítica através de atividades de inferência, análise, comparação, diferenciação, síntese e julgamento das ideias do autor do texto em relação a outras da mesma cultura ou da cultura do leitor. Desenhamos atividades para fazer emergir o mundo que rodeia nossos aprendizes para confrontá-los com o mundo espelhado pelo texto.

Mendes (2011: 146) afirma que “uma abordagem de ensinar e aprender culturalmente sensível [...] deve introduzir uma mudança de enfoque em relação aos modos de organização e realização das experiências de ensinar e aprender língua (s)”, isto é, um planejamento de curso voltado para a escolha de significados autênticos que sejam relevantes para os alunos, já que qualquer que seja o conteúdo que se deseja ensinar ou aprender deve ter significado para que aquele que aprende possa internalizá-lo pela rede de significados que dá sentido à sua vida.

Por isso, desenhamos projetos de leitura que fomentam a criação de ambientes/contextos (inter) culturais para se vivenciar a interação através de tarefas como levantamento e comparação de informações e opiniões, desenvolvimento de tópicos, solução de situações-problemas assim como atividades que seguindo a Mendes (2011, pp.148-149), “propiciem ações compartilhadas, através das quais professor e alunos construam os insumos que promoverão aprendizagem na nova língua-cultura”.

Colocamos o aprendiz em situações problemáticas hipotéticas dentro do seu campo de estudo seja como aluno seja como futuro profissional, fazendo com que a leitura se envolva em uma verdadeira prática social na qual o (inter) cultural é uma das suas tantas facetas.

Essa prática requer um leitor interessado, crítico e ainda capaz de enfrentar-se com a necessidade de solucionar problemas. Ele também deve entender que a compreensão vai além de uma mera decodificação do que o autor do texto quis transmitir, mas também que lê ativando sua visão de mundo, seus conhecimentos estratégicos e declarativos da língua para poder interiorizar-se de assuntos que mexem com questões (inter) culturais para compreendê-las e posicionar-se perante elas.

Nessa perspectiva, segundo Mendes (2011):

[...] a análise e a reflexão metalinguísticas a respeito da língua-cultura que está aprendendo e o seu funcionamento fornecem ao aluno ferramentas para que possa desenvolver estratégias de aprendizagem, fazer inferências, bem como estabelecer comparações com a estrutura da sua própria língua-cultura. (150)

É importante destacar que o enfoque da didática contextual tem seu embasamento no Interacionismo Social vygotskyano, segundo o qual toda atividade cognitiva é uma atividade social, que necessita passar do externo ao interno do sujeito. Por isso, aderindo a Dorronzoro

e Klett (2002), concebemos o contexto como parte interveniente na aprendizagem e a construção coletiva como um processo essencial para a interiorização do saber.

Na visão vygotskyana, o desenvolvimento humano se dá nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação, quer dizer, o sujeito adquire conhecimentos pela interação com o meio. Assim, as características individuais e até mesmo as suas atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com os outros.

Concordando com a concepção vygotskyana da mediação, Mendes (2011) exprime que na “sala de aula de línguas [...] o professor que ensina é também aquele que aprende, e o aluno que aprende, também ensina aos outros que com ele interagem, inclusive ao professor” (p.154). Desse modo, tal como em uma situação de interação, também no processo de ensino/aprendizagem de acordo com uma perspectiva dialógica, os papéis de professores e alunos são alternados adquirindo posições de mediadores culturais ou agentes de interculturalidade. Em decorrência, a responsabilidade pela interação deve envolver a participação de todos, ser produto da ação de todos, porquanto o esforço da aproximação e da construção de conhecimento contribuirá para o crescimento na aprendizagem.

O método proposto dinamiza o papel de um aluno-leitor que interage com o texto, apropriando-se dele, além de se envolver em um trabalho conjunto e cooperativo de produção de conhecimentos significativos a partir de projetos de leituras que envolvem uma situação de partida, um percurso leitor abrangendo gêneros textuais diversos relacionados à sua especialidade e uma meta a cumprir.

Com essa proposta bibliográfica pretendemos salientar as potencialidades deste enfoque da leitura como prática sociocultural, com participação ativa do aluno interagindo em grupos colaborativa e solidariamente para poder resolver problemas da vida real profissional ou acadêmica de um modo autônomo, crítico e analítico.

Esse é o princípio norteador da proposta. Pensamos que com isso contribuimos com a formação acadêmica e cidadã e, desse modo, confiamos em que o aprendiz possa, através das leituras em língua portuguesa, descobrir outra cultura, refletir sobre a própria e conseguir, desse jeito, uma visão de mundo intercultural.

Segundo essa visão, aderimos à perspectiva intercultural defendida por Mendes (2011) no sentido de que o português representa a ponte para a construção de relações de proximidade, de respeito e de integração (inter) cultural. Nesse sentido, a escolha de tal perspectiva –na compreensão textual– contribui para despertar o interesse do aluno na língua-cultura que está aprendendo e para promover situações de interação interculturais mais autênticas e contextualizadas.

### **Na sala de aula**

Durante o primeiro semestre do corrente ano, destacamos algumas impressões preliminares que (ob)tivemos com a aplicação desse novo material didático, a partir dos

comentários e *feedbacks* positivos dos alunos, que se mostraram altamente motivados com a escolha dos textos de leitura e engajados nas tarefas propostas.

Com essa nova organização, foi grato constatar que esta abordagem imprimiu a nossas aulas um maior dinamismo, pois permitiu uma maior comunicação com o outro e com o grupo ajudando o aluno não apenas a integrar-se ativamente de maneira consciente, eficiente e crítica, mas também gerou um espírito solidário vencendo egoísmos e vivenciando valores de colaboração e ajuda mútua. Ela serviu também para superar as barreiras que impedem a comunicação e a integração grupal como o individualismo, o isolamento, o bloqueio e o medo.

Por outro lado, esta modalidade, graças aos tópicos escolhidos despertou grande interesse nos alunos levando-os a uma aproximação à realidade de um país como o Brasil, desconhecida e impactante para muitos deles.

Por sua vez, ela criou um ambiente de confiança, abertura, sinceridade, compromisso e respeito no qual o aprendiz, mesmo com suas limitações e defeitos, qualidades e virtudes valorizou a opinião alheia, venceu preconceitos, refletiu, tomou posição e ampliou sua visão de mundo (inter) cultural.

O Manual: *Lea y comprenda en portugués: lectocomprensión para derecho. Módulo I.*

O Manual (Bima, Gambini, Valladares, & Sabaini, 2014) está dividido em sete projetos de leitura:

- I: Homologação de Sentenças Estrangeiras. Documentos Públicos.
- II: Exercício da Advocacia no Brasil.
- III: Ensino do Direito no Brasil.
- IV: O Poder Judiciário do Brasil.
- V: Teixeira de Freitas e o Código Civil Brasileiro. Influências e desafios atuais.
- VI: O Direito Constitucional e as Ações Afirmativas: Cotas Raciais e Sociais na universidade pública brasileira.
- VI: Direito de Família: “Guarda de Menores”.

Cada projeto possui três partes: *Partida*, *Recorrido de lectura* e *Meta*.

A *Partida* tem como objetivo situar o aprendiz em um contexto de leitura, ou seja, o leitor deve saber para que terá que ler todos os textos que o projeto lhe propõe para, assim, ir tomando decisões por si mesmo sobre o que fazer com toda a informação à qual terá acesso. Dorrnזורo (2005) chama isso de “*situación de lectura*”.

Algumas vezes, há certos lembretes ao longo das páginas<sup>3</sup> do projeto que ajudam o leitor a lembrar quais são os seus objetivos, como por exemplo: “Como cierre de toda esa incursión en la lectura en lengua extranjera, se cumplirá con el objetivo de la gestión con

---

<sup>3</sup> As citações e os exemplos desta seção são referentes ao Manual que está sendo descrito, ou seja, Bima et al., 2014.

nuestros clientes: ofrecerles la información más ajustada a su caso jurídico.” (p. 31). A *Partida* é a situação profissional ou estudantil na qual o aluno deverá submergir-se.

O *Recorrido de lectura* mostra ao leitor o que ele deverá ler, isto é, quais são os conteúdos temáticos com os quais ele se enfrentará para poder chegar à resolução do problema.

A *Meta* é a ação que o aprendiz, depois de ter passado pelo papel de leitor, deve realizar já como escritor na sua própria língua. É a resolução do problema propriamente dita. É o que ele deve comunicar a alguém após a conscientização da questão jurídica em hipótese e o que deve ser concretizado de fato. Ao longo dos projetos, tais questões passam de um simples comunicar que ações devem ser providenciadas a uma tomada de postura sobre o que pode ou deve ser realizado.

Na página 13 do Manual, surge o primeiro projeto de leitura:

## PROYECTO DE LECTURA I

### Homologación de sentencias extranjeras. Documentos públicos.

#### PARTIDA

Situación Profesional: Usted está haciendo una pasantía en un estudio jurídico que trabaja en conjunto con un estudio brasileño cuya especialidad es la homologación de sentencias extranjeras. Uno de los clientes del estudio es una familia argentino-brasileña cuya pareja se está divorciando, por eso usted tiene que contactarse con sus pares brasileños a fin de solucionar el problema de los ex-cónyuges.

#### RECORRIDO DE LECTURA

A lo largo de este proyecto de lectura, deberá interiorizarse sobre:

- el estudio brasileño;
- partidas de nacimientos y casamientos brasileños;
- divorcios entre extranjeros y brasileños;
- como proceder para que una sentencia dictada en el exterior sea válida en Brasil;
- entender los documentos necesarios.

#### META

Una vez solucionado el caso, usted tendrá que hacerle un informe a su cliente argentino para explicarle lo que se hizo y como concluirá el proceso.

Apresentar toda essa informação ao leitor é importante para poder dar o contexto geral no qual ele deve agir. Como propõe a “didática contextual”, saber qual é o propósito de uma leitura faz com que ela possa direcionar a escolha das estratégias de leitura e dos conteúdos linguísticos. Como o projeto se compõe de vários textos de gêneros muito diversificados, cada um deles com um propósito também, haverá estratégias de leitura específicas e um trabalho linguístico próprio para cada texto sem descuidar da meta final.

Portanto, ao longo do livro, há perguntas que induzem ao uso de estratégias, apesar de que antes do primeiro projeto, há uma menção sobre o comportamento estratégico e perguntas que levam ao leitor a refletir sobre cada uma dessas posturas.

Na página 15, podemos ver um exemplo de como as autoras foram abordando o assunto, de forma a conscientizar, principalmente, aqueles leitores cujos comportamentos não colaboram a uma leitura como ação social.

## LECTURAS A + B

1. Observe la página web cuyo print screen se encuentra en la página siguiente.

a. ¿De qué se trata? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b. ¿Cómo se llama? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c. ¿Puede identificar la ciudad a partir de la foto? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

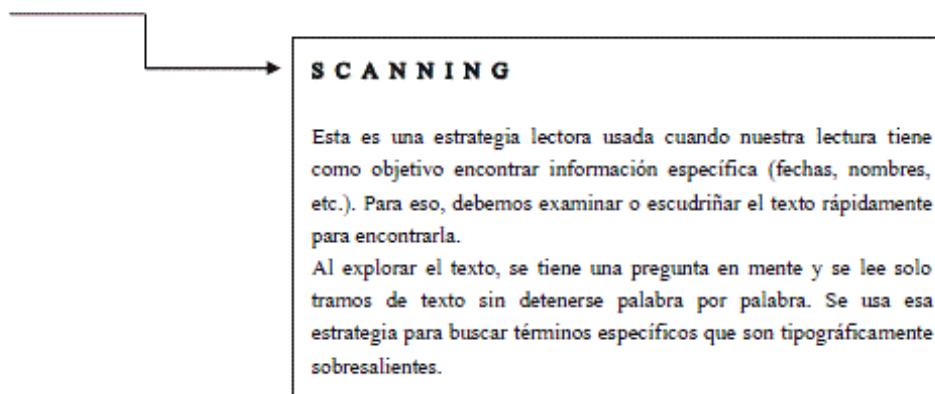
### PREVISIÓN Y PREDICCIÓN

Constituyen dos estrategias esenciales para lograr una lectura efectiva. Cuando el lector obtiene información sobre un determinado libro al examinar la tapa del mismo está haciendo una previsión. El objetivo es ayudarlo a predecir algunos de los contenidos del libro. Al aplicar estas estrategias, el lector empieza a procesar la información más rápidamente.

Para ilustrar o próximo exemplo, devemos esclarecer que o texto a ser lido possui uma diagramação que permite este tipo de trabalho: a estratégia *scanning*.



2. Localice en qué parte del texto se encuentra lo que necesita su cliente, o sea, dónde está el servicio que le interesa de este estudio. Márquelo.
3. ¿Necesitó leer toda la página del estudio jurídico para encontrar lo que quería? ¿Cómo lo hizo?



**SCANNING**

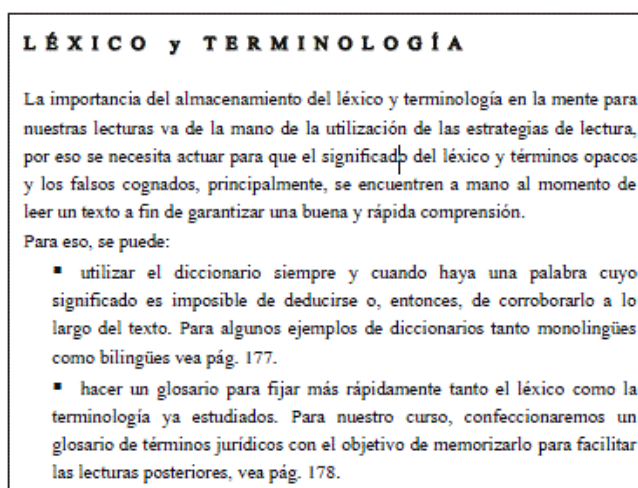
Esta es una estrategia lectora usada cuando nuestra lectura tiene como objetivo encontrar información específica (fechas, nombres, etc.). Para eso, debemos examinar o escudriñar el texto rápidamente para encontrarla.

Al explorar el texto, se tiene una pregunta en mente y se lee solo tramos de texto sin detenerse palabra por palabra. Se usa esa estrategia para buscar términos específicos que son tipográficamente sobresalientes.

No Manual, trabalha-se bastante com a inferência lexical, já que acreditamos que essa estratégia deve ser utilizada para poder levar aqueles leitores palavra por palavra, ou melhor, que fazem uma leitura *bottom-up* a desenvolver uma leitura que possa ser mais inferencial e utilizando seus conhecimentos prévios. Em uma língua próxima do espanhol como o português, a inferência deve ser um recurso muito utilizado.

Entretanto, no campo jurídico, a terminologia deve ser precisa. Um termo reconhecido como transparente pode não ter a mesma abrangência nas duas línguas. Apesar das legislações argentina e brasileira – no que tange ao âmbito cível– terem sido influenciadas pelo esboço de Teixeira de Freitas, as instituições dos dois países se diferem, já que elas estão atreladas aos movimentos histórico-sociais de cada país.

Portanto, e por considerar também que o conhecimento léxico ajuda a aprofundar a compreensão e agilizá-la, foi preciso incluir um trabalho tanto com a inferência quanto com o dicionário e glossário, cujo exemplo consta na página 19:



**LÉXICO y TERMINOLOGÍA**

La importancia del almacenamiento del léxico y terminología en la mente para nuestras lecturas va de la mano de la utilización de las estrategias de lectura, por eso se necesita actuar para que el significado del léxico y términos opacos y los falsos cognados, principalmente, se encuentren a mano al momento de leer un texto a fin de garantizar una buena y rápida comprensión.

Para eso, se puede:

- utilizar el diccionario siempre y cuando haya una palabra cuyo significado es imposible de deducirse o, entonces, de corroborarlo a lo largo del texto. Para algunos ejemplos de diccionarios tanto monolingües como bilingües vea pág. 177.
- hacer un glosario para fijar más rápidamente tanto el léxico como la terminología ya estudiados. Para nuestro curso, confeccionaremos un glosario de términos jurídicos con el objetivo de memorizarlo para facilitar las lecturas posteriores, vea pág. 178.

8. Entonces, ahora, confeccione su propio glosario. En el espacio siguiente, intente encontrar términos del Texto B sobre “Áreas de Atuação de Silvani Advogados” pág. 17 para después incluirlos en su glosario.

Se as autoras do Material veem a linguagem como ação, não se podia deixar de entender os gêneros discursivos construtos sociais que colaboram, quando indexados na mente do leitor, com a compreensão dos textos. Portanto, quando necessário e respeitando os nossos aprendizes, cujos perfis diferem muito de um estudante de língua, introduzimos pequenas explicações sobre o assunto. Como exemplo, págs. 20 e 21:

**GÉNEROS DISCURSIVOS**

Las interacciones entre humanos suceden en forma de textos que toman distintos padrones. A ese mecanismo estructurador de textos lo llamamos **género** cuyas regularidades están dadas por los siguientes aspectos: temas, organización textual y selección de elementos lingüísticos con fines a la obtención de efectos. Además, muy importante como otro aspecto del género son los factores del contexto de comunicación, o sea, quién se dirige a quién, cuándo, dónde y con qué finalidad.

Los géneros establecen la forma de organización de la producción verbal, por lo tanto, el **género partida de nacimiento** ya tiene su organización preestablecida en cada cultura, no solo por los datos que se hacen necesarios sino también por la organización de la información.

Si conocemos distintos géneros como ser: noticias, reportajes, cuento, biografía, artículo científico, conferencia, cartas-documentos, etc., podemos anticiparnos y prever su contenido y organización, lo que nos facilitará la lectura y el uso de distintas estrategias lectoras.



Nº 22051

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

CARTÓRIO DO REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS

1.º SUBDISTRITO

COMARCA DE SANTOS — ESTADO DE SÃO PAULO

RUA AMADOR BUENO, 154 - CEP 11013-150 - TELEFONE: 32-4600

BEL. NELSON HIDALGO MOLERO

ESCRIVÃO

CERTIDÃO DE CASAMENTO

CERTIFICO que, às folhas 049, do livro B nº 110 de Registro de Casamentos, sob nº de ordem 32.198, foi lavrado o assento do matrimônio de Facundo López com Adriana Picolini, contraído no dia trinta de março de mil novecentos e noventa e quatro (30/03/1994), sob o regime da comunhão parcial de bens, representado pelo Sr. Gabriel Picolini, conforme anexa, arquivado no dia sete de novembro de mil novecentos e cinquenta e nove (07/11/1959), de Hector López e de Magdalena Lazaro

Quanto ao sistema linguístico, a orientação prioriza a aprendizagem indutiva, segundo palavras dos autores da Nova Educação, “(...) uma focalização na atividade prática (...) para logo canalizá-la e organizá-la em um trabalho concreto e útil (...)” (Bronckart, 2007: 136, tradução nossa).

Assim é que o material propõe ao aprendiz refletir sobre fenômenos linguísticos que podem ajudar na leitura. O foco é na compreensão desde o início, mas, por exemplo, na página 31, há um trabalho de observação e contrastivo ao mesmo tempo. Até poderíamos chamá-lo de inferência com vistas a descobrir palavras que são falsos cognados.

4. La siguiente frase extraída del texto: “Situado no campo do Direito Processual Civil Internacional”, línea 4, contiene una palabra que podríamos decir que es un falso amigo. ¿Cuál es?

#### PALABRAS RECURRENTES

Hay un tipo de palabras que se repite constantemente en los más diversos textos, son los artículos, preposiciones y contracciones.

Si bien su interferencia en el significado global del texto es de baja incidencia, su rápida identificación hace que la lectura del texto sea mucho más fluida y, por lo tanto, nos deja libre para concentrarnos en términos más significativos.

En casos de precisión del significado, los artículos definidos, contraidos o no, hacen referencia a un sustantivo consabido por el lector; por lo tanto, identificarlo es comprender a qué se refiere el autor del texto.

5. ¿Cuál es el significado de “o” en: “Sentença transitada em julgado é o termo usado para decisão judicial”, línea 25?

6. ¿En qué línea se encuentra el conector que indica alternancia y cuyo significado es el mismo de “o” en español?

É nessa linha, e na de que a metadiscursividade é importante, que são abordados diversos tipos de referenciação, como na página 39:

Pronombres	Caso recto y de tratamiento	Caso oblicuo átonos
1ª persona del singular	_____	_____
2ª persona del singular	<i>tu - o senhor,</i> _____	<i>te - se,</i> _____
3ª persona del singular	<i>ela,</i> _____	<i>se, o, a,</i> _____
1ª persona del plural	<i>nós</i>	<i>nos</i>
2ª persona del plural	<i>vós - vocês, os senhores, as senhoras</i>	<i>vos - se,</i> _____
3ª persona del plural	<i>elas, eles</i>	<i>se, os, as,</i>

8. ¿A quiénes hacen referencia?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### MECANISMOS DE REFERENCIA

Es importante para nuestras lecturas saber a quiénes o a qué se refieren algunos elementos lingüísticos que no tienen significado propio, su comprensión depende del discurso, pues retoman algo o a alguien ya mencionado o por mencionar. Son **mecanismos de referencia** que aluden a **referentes**. Estos sí nombran a algo/alguien del mundo.

Algunos de esos elementos son los pronombres personales que aparecen en la tabla; otros, veremos más adelante.

¿Cómo los podemos entender en el texto?

En el ejemplo a continuación, tenemos 4 **mecanismos de referencia** señalados, dos de ellos son pronombres personales:

- *O cidadão brasileiro deve homologar **sua** sentença de divórcio. **Ela** é a prova de que no **seu** próprio país **ele** está divorciado.*

Son: *ELA*, que se refiere a la *sentença de divórcio* y *ELE* que reemplaza *cidadão brasileiro*.

En el caso de los pronombres oblicuos:

- *O cidadão brasileiro deve homologar **sua** sentença de divórcio. Para homologá-**la**, ele deve...*

**LA** de esa oración reemplaza *sua sentença de divórcio*.

Já na página 63, voltamos a propor ao leitor o uso de uma estratégia que é a necessária para o propósito de leitura nesse momento. As indicações incluem uma referência ao projeto de leitura em que ela está inserta:

**LECTURAS F y G**

Los dos artículos propuestos para este momento del proyecto de lectura discuten una problemática. Haga una lectura tipo *skimming* de cada uno de los textos y conteste:

1. ¿Cuál es esa problemática?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**SKIMMING**


Esta estrategia de lectura le permite al lector identificar, a través de una lectura con una velocidad 3 o 4 mayor que la normal, la idea principal de autor. Si comparada al *scanning*, es un tipo de lectura mucho más abarcativa y que necesita conocimiento de la organización textual, percepción del vocabulario y la habilidad de inferencia de ideas.

Para realizarla, se puede leer el primer y el último párrafo del texto, apoyándose en otros elementos, o sea, elementos del paratexto como título, subtítulos e ilustraciones para llegar a la idea principal del texto.

Para buscar una información puntual relacionada con esa idea principal, se debe leer solamente la primera oración de cada párrafo.

En general, utilizamos ese tipo de lectura para explorar el texto a fin de saber si nos interesa o no leerlo en profundidad.

No seguinte exemplo da página 90, pode-se observar uma das formas de trabalhar a interculturalidade. Aproveitam-se os conhecimentos prévios do leitor e se exige dele um novo conhecimento, proveniente dos textos de leitura. O objetivo é a tomada de consciência de que o outro pode agir de uma forma deferente da minha. Os motivos podem ser vistos em outros textos, mas o importante é o debate entre os alunos sobre as diferenças.

ORGANIZACIÓN DEL PODER JUDICIAL 		
DIFERENCIAS	ARGENTINA	BRASIL
INSTANCIAS		
TRIBUNALES MILITARES		
TRIBUNALES REGIONALES		
TRIBUNAL SUPERIOR/ CORTE SUPREMA		
OTRAS		

Além dos gêneros discursivos, os aprendizes que utilizam o material do qual estamos falando refletem como esses construtos sociocognitivos podem estar compostos internamente. Com pequenas observações em momentos necessários, as sequências textuais (p. 104) são abordadas a fim de utilizá-las como uma ferramenta para a leitura.

Como a *Facultad de Derecho* da UNC oferece um segundo módulo de idiomas e no programa de português o gênero discursivo Sentença, cuja composição é de variadas sequências, está incluído, é importante trabalhá-las desde o primeiro módulo.

## LECTURA A

1. Lea globalmente el Texto A (*skimming*), identifique su temática y determine cuál es la trama que predomina. Marque la opción que corresponda:
  - Expositiva tipo comparación
  - Expositiva tipo problema solución
  - Narrativa
  - Argumentativa
2. ¿Cuál es el género textual de esa lectura? Marque la opción que corresponda:
  - Noticia
  - Biografía
  - Cuento
  - Editorial

---

### OS GRANDES JURISTAS DO BRASIL AUGUSTO TEIXEIRA DE FREITAS

A

- 1 Um dos mais insígnies juristas brasileiros do século XIX, Teixeira de Freitas encarregou-se de ordenar, organizar e consolidar a legislação civil do país após a proclamação da independência.

## GÉNEROS

### con Organización Narrativa

Nuevamente volvemos a pensar en qué es género discursivo y cómo ese conocimiento nos ayuda en la comprensión de textos.

El contenido temático, la construcción composicional – la estructura del texto – y el estilo – posición del autor, uso de la lengua y conjuntos de secuencias que componen el texto –, encuadran un texto en un molde preestablecido socialmente. Eso se llama género.

La organización narrativa está presente en géneros como historia, una fábula, una biografía, cuentos, anécdota, una noticia y hasta en un fallo. En unos predomina casi por completo, en otros les compondrá una parte.

Si reconocemos las partes que componen un género y prevemos que en él predomina o, entonces, hay una parte narrativa, sabemos de antemano con qué nos podemos encontrar, o sea, una sucesión de hechos y que en general vienen precedidos de una presentación y terminan con un epílogo. Esos hechos pueden ser hechos comunes o que muestran una complicación y luego, si hay, una resolución, según el esquema a continuación:

Na página 111, voltamos a elementos lingüísticos importantes dentro do gênero em questão como:

6. Al relatar, aspectos de la obra de Freitas y hechos históricos de la época, el autor utiliza los siguientes verbos:

- a) influenciaram (l. 5), b) foram (l. 33), c) tiveram (l. 53) y d) surgiram (l. 79). ¿En qué tiempo verbal están?

→

**PASADO vs. FUTURO**

Al leer en portugués textos que están en pasado, se debe estar atento a las terminaciones de aquellos verbos que están en la 3ª persona del plural para evitar confundirlos con la forma de futuro, que tiene otra terminación. Como por ejemplo, en pasado:

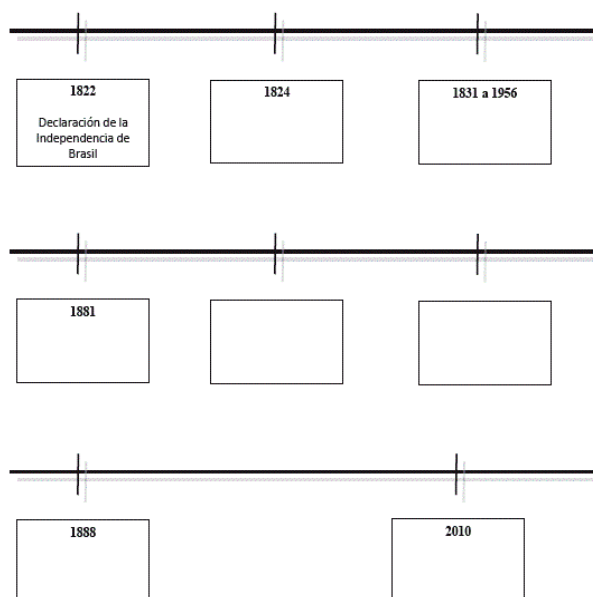
- *Os fatores históricos impactar**am** na elaboração do esboço.*
- *Novos rumos trouxer**am** ao Brasil outras visões em matéria de jurisprudência.*

En futuro,:

- *Os Códigos sofrer**ão** mudança ao longo do tempo.*
- *Novas visões compor**ão** o acervo para possíveis mudanças.*

Além de trabalhar uma estratégia de leitura, a seguinte atividade, página 124, permite ao leitor conhecer a outra cultura, entendendo processos históricos do Brasil para pensar problemáticas inexistentes na Argentina, já que nesse país a universidade é para todos. Como a Meta final deste projeto envolve as vagas limitadas na Faculdade de Medicina em Córdoba, esta leitura contribui para a tomada de consciência da sua própria realidade.

4. Para conocer un poco más sobre el contexto histórico de las “cotas”, elabore una línea del tiempo que parta del siglo XIX (esclavitud/abolición) hasta llegar a la actualidad (primeras políticas afirmativas/ efectos) integrando así información de los dos textos indicados para lectura. Utilice la estrategia ya abordada de *scanning*.



Próximo à página 134, de acordo com os propósitos do projeto e com as leituras nele insertas, surgiu a necessidade de trabalhar com os marcadores discursivos para também começar a pensar em resumos e na formação da argumentação.

6. Complete el cuadro con las ideas que une cada conector:

idea 1	conector	idea 2
	enquanto (l. 13)	
	não só... mas também (l. 42)	
	entretanto (l. 51)	

**MARCADORES LÓGICOS  
y sus IDEAS**

La intención de elaborar un cuadro de ideas conectadas por marcadores lógicos es la de tomar algunas ideas importantes desarrolladas por el autor del texto para un futuro resumen del texto.

Antes de completar las actividades de recolección de ideas, tenga en cuenta que:

- el cuadro sirve para resumir las ideas y no copiarlas tal cual aparecen en el texto. Una buena manera de hacerlo, cuando posible, es empezar la idea con un sustantivo como por ejemplo: la concesión de becas por el gobierno, en lugar de copiar una oración como: El gobierno decidió concebir becas...
- al momento de organizar las ideas en el cuadro, tenga en cuenta la posición del marcador lógico, pues la tabla tiene un orden lineal de idea 1 – conector – idea 2. En muchos casos, el orden, idea 1 e idea 2 no altera lo que quiso decir el autor. Sin embargo, si estamos hablando de oraciones subordinadas que aparecen en el texto antes de la oración principal se deberá invertir el orden en el cuadro para que la lectura de las ideas con el conector al medio sea lógica. Por ejemplo:  
 “Si el juez le concede el pedido, ella se irá del país.”  
 => Ida del país **SI** concesión pedido  
 y no concesión pedidos **SI** Ida del país  
 ya que sería interpretada como: “El juez concede el pedido si ella se va del país.”

Não apresentamos aqui nenhum exemplo de proposta colaborativa, mas queremos deixar claro que ela é uma constante no material. Outra postura das autoras é a utilização da tecnologia. Nosso público não é muito afeito ao uso da tecnologia dentro da sua área, mas acreditamos que indicar o seu uso é também alfabetizar para a tecnologia. Portanto, na página 135, temos um exemplo disso:

8. Seguimos interiorizándonos de la legislación existente sobre los cupos en las universidades públicas de Brasil. Para eso, consulte en los sitios de internet indicados abajo las *Leyes n° 4.151/2003 y n° 5.346/2008*, que rigen en el Estado de Rio de Janeiro. Compárelas y responda:

<http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/legislacao/leis/lei4151.htm>

<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/87636/lei-5346-08-rio-de-janeiro-rj>

a. ¿Cuáles son las principales diferencias entre las dos leyes?

Aqui chegamos ao exemplo de como colocamos as questões dos gêneros e suas sequências (pág. 146) para não só facilitar o processo de compreensão, mas também para iniciar o aluno na produção de orações, na sua própria língua, que reflitam a postura de uma pessoa quanto a um assunto. Este tipo de público está acostumado a explicações bastante longas e com pouco poder de síntese, por isso incluímos este tipo de atividade (pág. 154). Além disso, acreditamos que leitura e escritura devem estar interrelacionadas para que uma contribua com a outra.

Então, se eu escrevo bem o que quero dizer, entendo ainda melhor o que os outros dizem. Porém, a escrita está em segundo plano nos cursos que visam à leitura, infelizmente.

## LECTURAS R + S

Antes de iniciar las lecturas, vamos a leer el texto de una columna de opinión para entender algunos aspectos de géneros que necesitan de la trama argumentativa, algunos de los cuales ya hemos leído, pero no reflexionado sobre el tema, lo que nos puede facilitar la lectura.

### TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Hay varios géneros discursivos que utilizan una trama argumentativa, tales como: cartas, ensayos, editoriales, nota de autor o de opinión y todos aquellos textos en los que la subjetividad, sea de una persona o de un grupo, se vea reflejada; y, en muchos casos, también hay persuasión.

Por lo tanto, en nuestro manual nos vamos a abocar a identificar grandes rasgos de esos géneros, siempre con el fin de que nuestra lectura sea facilitada y que nos concentremos en nuestros objetivos de lectura.

Uno de los puntos más interesantes que aglutina esos géneros es que para argumentar es necesaria la exposición, es decir, dejar en claro la opinión sobre el tema y justificarla. Sin embargo, sólo eso no basta, es necesario tener pruebas de que la opinión es válida. Por lo tanto, es muy común demostrar cómo se llegó a tal idea y a su justificación.

## LECTURA A

Teniendo en mente el Proyecto de Lectura, reúna información del Texto A y realice las siguientes actividades:

1. Haga un *skimming* y elabore una primera hipótesis sobre el tema y la postura del autor, tratando de elaborar oraciones para tesis/hipótesis como:

X, porque Y.	
Si Y, entonces X.	

Com todos esses exemplos, esperamos ter ilustrado algumas das nossas ideias.



## **Conclusão**

Para concluir, em face do que foi dito anteriormente, somos cientes das exigências que demanda a educação superior atual, em especial dos cursos de Direito, por isso mesmo nossos esforços se direcionam no sentido de prepararmos alunos-sujeitos com competências e saberes cooperativos, críticos, capazes de interagir em diversos contextos, dispostos a construir conhecimento com outros e aprender dos outros sem deixarem de ser autônomos também, mas principalmente sensíveis à realidade alheia.

Introduzir projetos de leitura que requerem dos leitores enfrentar tarefas que se assemelham à realidade e com o objetivo de que a visão sobre eles mesmos não seja a de meros decodificadores, mas sim de agentes da linguagem foi o nosso desejo. Visamos a levar atividades de sensibilização para as estratégias leitoras ao nosso público, a fim de que o uso delas seja cada vez mais consciente. Além disso, acreditamos na necessidade de um trabalho linguístico-discursivo, por isso sempre o mantivemos.

Por outra parte, sabemos também que os docentes são sujeitos que devem cogitar sobre sua práxis a fim de aprimorarem seu trabalho. Assim desejamos com esta experiência trazer à tona um processo de reflexão sobre as nossas próprias práticas pedagógicas em relação à leitura de textos em PLE relacionados com o contexto de referência, (re) pensando constantemente, portanto, nossas práticas de ensino em relação ao desenvolvimento dessa habilidade e expondo-nos a uma crítica que vise à construção de conhecimentos para a leitura em PLE por hispanófonos.

**Bibliografía:**

- Bima, F., Gambini, A., Valladares, J. & Sabaini, M. (2014). *Lea y comprenda en portugués: lectocomprensión para derecho. Módulo I*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Bronckart, Jean-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dorronzoro, M. I. (2005) *Didáctica de la lectura en lengua extranjera*. Em Klett, E. et al. *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. (pp. 13-20). Buenos Aires, Araucaria Editora. Disponible em:
- Dorronzoro, M. I., Klett, E. (2002): *Lecto-comprensión en Lengua extranjera y materna. Algunos resultados de investigación*. Ponencia del Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos. Mendoza.
- Freire, P. (1981) *"A importância do ato de ler"*. Trabalho apresentado na abertura no Congresso Brasileiro de Leitura. Campinas.
- Mendes, E (2011). *O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE*. Em E. Mendes (Comp.), *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira* (pp. 139-158). São Paulo: Pontes editores.

## **A ESCRITA COMPETENTE DE TEXTOS LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS SOB UMA PERPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA**

**Dra. Souza, Jocyare Cristina Pereira de**  
Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR

### **Resumo:**

O minicurso cujo tema é a 'A Escrita Competente de Textos Literários e Não-Literários' propõe-se a refletir sobre a escrita competente de textos, considerando: Prática de Leitura – evidenciar a diversidade cultural, ressaltando a troca de ideias e a importância de relacionar texto ou textos que tratam do mesmo tema; Prática de Produção – apresentar condições de escrita pautadas em competências que enfatizem, sobretudo, o respeito aos valores humanos e a diversidade sociocultural; Prática de Revisão e Edição – entender o quanto o desenvolvimento da habilidade de escrita pressupõe reflexão sobre os seus conhecimentos textuais, avaliação constante de sua produção na busca de soluções que visem tornar o seu texto cada vez mais claro. Objetivamos, considerando a exposto, construir a noção de estrutura textual fundamentada nas competências descritas a seguir: COMPETÊNCIA 1: Demonstrar o domínio da Norma Padrão da língua. COMPETÊNCIA 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto. COMPETÊNCIA 3: Selecionar, relacionar e interpretar informações, fatos, opiniões para construção do texto. COMPETÊNCIA 4. Práticas de atividades sociointerativas de compreensão de texto, de expressão oral, de compreensão auditiva e de produção escrita. COMPETÊNCIA 5: Compreender que o ser humano está imerso em uma rica variedade de linguagens. O estudo da língua, conforme proposta apresentada, envolve vários elementos que conduzem à inserção social dos indivíduos; dessa forma, o desenvolvimento do conteúdo proposto dar-se-á com a integração de dois componentes entre si: a informação e a problematização de aspectos culturais, conceituais, teóricos e práticos, favorecendo ao participante do minicurso a reflexão e o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais e profissionais, a fim de que perceba a importância da autonomia no decurso do processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Níveis de Leitura – Expressão Falada e Escrita – Diversidade Cultural

### **A língua pode libertar**

A língua é um instrumento básico na luta contra as desigualdades. Somente ao dominar a língua é que o indivíduo pode compreender a realidade à sua volta; e, só assim, chegar a transformá-la. Todavia o que testes de rendimento escolar como o *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA) atestam é que os alunos, em um percentual alarmante, leem mal e escrevem pior ainda; segundo Castro (2002), o que interessa saber é por que não se aprende a ler corretamente e

buscar compreender o porquê de um número de estudantes cada vez maior apenas conseguir decifrar o texto e ter uma ideia superficial do tema abordado; para o autor, parece haver uma estratégia errada no trabalho que se desenvolve na escola, uma vez que, na maioria das vezes, contenta-se com uma compreensão superficial do texto: divaga-se sobre o que pensam, sobre o que o autor poderia estar pensando, sobre o que evoca o texto, tudo ocorre antes de acabarem de processar cognitivamente o texto – dispara-se a imaginação, trava-se a cognição.

Diante dessa realidade, O Minicurso cujo tema é a 'A Escrita Competente de Textos Literários e Não-Literários' tem como proposta a escrita competente de textos, considerando:

Prática de Leitura – evidenciar a diversidade cultural, ressaltando a troca de ideias e a importância de relacionar texto ou textos que tratam do mesmo tema;

Prática de Produção – apresentar condições de escrita pautadas em competências que enfatizam, sobretudo, o respeito aos valores humanos e a diversidade sociocultural;

Prática de Revisão e Edição – entender o quanto o desenvolvimento da habilidade de escrita pressupõe reflexão sobre os seus conhecimentos textuais, avaliação constante de sua produção na busca de soluções que visem tornar o seu texto cada vez mais claro; compreendendo, assim, que o aperfeiçoamento da escrita é um exercício contínuo que se dá à medida que são ampliados os seus conhecimentos de mundo, de língua e de textualização, consequência de sua própria prática de leitura / escrita / reescrita.

Visando contemplar a proposta descrita, objetivamos:

a. evidenciar os mecanismos linguísticos necessários para a construção da escrita de textos de variados gêneros e temas assim como as diversas dimensões relacionadas à organização do texto; b. analisar a composição de um texto e os modos de produção deste, construindo a noção de recursos modalizadores, durante a elaboração da redação - informações relativas à temática, capacidade de leitura e compreensão, revisão dos fatores constitutivos da textualização, conhecimento linguístico, capacidade de análise e síntese, prática de revisão e edição, administração do tempo; c. Construir a noção de estrutura textual, considerando as competências descritas a seguir:

**COMPETÊNCIA 1:** Demonstrar o domínio da Norma Padrão da língua. Trataremos desse objeto, considerando as várias práticas orais e escritas, focalizando o sistema linguístico — com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico — dentro de contextos específicos. As nomenclaturas gramaticais não são regras; são nomes, designações. O estudo das nomenclaturas está para o ‘saber sobre a língua’ e não para o ‘saber a língua’. As nomenclaturas gramaticais não serão tratadas como um fim em si mesmo - partindo da reflexão, chega-se à sistematização gramatical;

**COMPETÊNCIA 2:** Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto. Variados letramentos serão provocados a fim de que se alcance uma maturidade intelectual que não só viabilize a inclusão social, mas também favoreça o desenvolvimento de aptidão para novos letramentos. Ser capaz de adequar seu modo de produzir texto às circunstâncias vividas;

COMPETÊNCIA 3: Selecionar, relacionar e interpretar informações, fatos, opiniões para construção do texto. Ao criar condições de reflexão sobre a língua e a linguagem, sobre os modos de circulação dos textos na sociedade, somos levados a uma postura crítica sobre as condições de produção dos textos que lemos, dos que ouvimos e dos que elaboramos;

COMPETÊNCIA 4. Práticas de atividades sociointerativas de compreensão de texto, de expressão oral, de compreensão auditiva e de produção escrita - essa proposta não se circunscreve à mera decodificação textual e à identificação de conteúdos. A intensificação do trabalho com os gêneros textuais no ensino de língua é relevante - pode-se propor um ensino de textos concretos que circulam na sociedade e chegar ao funcionamento da própria sociedade mediado pelas atividades discursivas;

COMPETÊNCIA 5: Compreender que o ser humano está imerso em uma rica variedade de linguagens. As relações entre o mundo e a linguagem nascem das demandas das sociedades e de seus grupos sociais, e das transformações pelas quais passam em razão de novos usos, que emergem de novas demandas.

O estudo da língua envolve vários elementos que conduzem à inserção social dos indivíduos. Dessa forma, o desenvolvimento do conteúdo proposto dar-se-á com a integração de dois componentes entre si: a informação e a problematização de aspectos culturais, conceituais, teóricos e práticos, favorecendo ao participante do minicurso a reflexão e o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais e profissionais, a fim de que perceba a importância da autonomia no decurso do processo de aprendizagem.

### **Discutir a prática de ensino**

O tema central deste minicurso é discutir a prática de ensino; pretende-se, pois, desenvolver uma reflexão sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam e direcionam essa prática; essa reflexão se justifica pelo fato de que eles definem a prática de ensino, guiando os professores na formulação de objetivos, na seleção de conteúdos e de materiais didáticos, na definição de estratégias de ensino. Nem sempre esses pressupostos são evidentes para os envolvidos com Educação; com frequência as faculdades nas quais nos formamos não tinham o ensino como uma de suas preocupações principais; muitas vezes nossos professores tomavam uma determinada configuração da prática de ensino como algo dado, natural, que ‘é assim porque deve ser assim’.

Para nos destituirmos dessa prática, faz-se importante, ao iniciarmos o trabalho com leitura/análise/escrita, responder às seguintes questões: O que é a linguagem?; O que é a língua?; O que é gramática?; O que são o ensino e a aprendizagem de uma língua?; Como devem acontecer as práticas de leitura e escrita de textos?

## **Oficina de leitura, análise e (re)escrita de textos: uma proposta**

As oficinas de leitura, análise e (re)escrita de textos se apresentam como proposta viável que nos possibilita ir da leitura à produção de textos. Antes de sermos autores, precisamos ser leitores.

Ler é um processo que envolve apreensão, compreensão, inferência e transformação de significados com base em um registro escrito. A leitura e a escrita são competências indispensáveis à vida nas sociedades atuais, cada vez mais grafocêntricas; logo é a competência em leitura que propiciará habilidades de produção dos diferentes gêneros de texto em circulação na sociedade.

É importante que nos coloquemos no papel de pessoa autorizada a falar sobre o tema. Não se escreve sobre o que não se conhece. Portanto é fundamental, além do trabalho de leitura já realizado nas aulas de literatura, assistir a bons filmes / documentários, informar-se: ler jornais e revistas, procurar fontes confiáveis, manter-se atento ao que acontece no mundo. Aconselhamos que se instituem aulas práticas, objetivando o estudo de questões contemporâneas (imprescindível estabelecer uma relação interdisciplinar com todas as áreas do conhecimento, sobretudo com a área de história e sociologia) e oportunizando a leitura do mundo à nossa volta - leiamos como poetas e também como cientistas, portanto há que se ler poesia, contratos, cartas comerciais, bulas de remédio, instruções de serviço, manuais, análises da sociedade e dos políticos e por aí afora.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “a aptidão para ler e produzir textos – dos mais variados gêneros e temas – com proficiência, é o mais significativo indicador de um bom desempenho linguístico e, conseqüentemente, de letramento” (BRASIL, 2006).

Ferraz (2007) compartilha com muitos que ocupam (ocuparam) os bancos escolares “Os tormentos da página em branco”.

Você e a página em branco. Ela até parece aumentar, esperando as palavras que você colocará nela. Mas, como acontece com muita gente, você pensa, pensa e nada. A página continua branca. Você tem mais ou menos a ideia, digamos, de um conto, mas como começar? Princípiar um texto pode ser, às vezes, um tormento. As palavras parecem que não vêm, os pensamentos se misturam na cabeça e nada faz sentido. (Ferraz, 2007: 39)

Espera-se a produção de um texto bem organizado, coerente, coeso, em que se evidencia a capacidade de expressão de quem o escreveu. O texto precisa ser claro, ter simplicidade e apresentar um vocabulário preciso, sem rebuscamento nem excessos. Não adianta produzir um texto com palavras complicadas porque não se avalia a complexidade dos termos usados.

Vamos concentrar esforços nas orientações relativas ao que é e ao que não é recomendável no processo de redação de um texto: há determinadas circunstâncias que devem ser consideradas na produção escrita. Ao se pensar as diretrizes de uma proposta de redação, há de se considerar os fatores de textualização – coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade.

Para produzir um gênero textual (por exemplo, um artigo de opinião) cuja tipologia predominante seja a argumentação, o estudante precisará (considerando as leituras realizadas) se colocar no lugar de falar sobre o tema, ter bem definidos os elementos de textualização, dominar a norma padrão da língua, compreender a proposta do texto, ter habilidade para construir argumentos que fundamentem a defesa de uma opinião.

Haverá, portanto, um trabalho árduo a se realizar, uma vez que se torna primordial construir a noção de estrutura textual que favoreça análise, interpretação e aplicação dos recursos expressivos da linguagem, possibilitando, dessa forma, a relação de textos de diferentes gêneros e tipos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Assim, torna-se importante que o professor estabeleça competências como demonstrar o domínio da norma padrão da língua, determinando entre os aspectos da norma padrão a serem considerados: a. adequação ao registro (formal / informal / coloquial), b. o emprego de variante linguística adequada ao tipo de texto e à situação de interlocução, c. o emprego de sintaxe de concordância, de regência e de colocação, de pontuação e de flexão de acordo com os princípios que regem a gramática tradicional, d. o uso de convenções de escrita (ortografia; acentuação; uso de maiúsculas e minúsculas com propriedade); compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto: as relações de interdisciplinaridade possibilitarão ao aluno compreender a importância de correlacionar um tema em todas as áreas do conhecimento, logo a compreensão do tema envolverá articulação de diferentes perspectivas para a defesa de um ponto de vista, informatividade, emprego de citações / alusões / analogias / exemplificações/ dados e informações, etc.; selecionar, relacionar e interpretar informações, fatos, opiniões despertando a criticidade que viabiliza o diálogo com as leituras realizadas, a fim de construir argumentos pertinentes ao tema proposto em defesa de um ponto de vista abordado no projeto inicial de texto; demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção do texto, ou seja, a estrutura da redação requer conhecimento do sistema linguístico que consiste essencialmente da composição de um texto com introdução / desenvolvimento / conclusão, do encadeamento / progressão temática, de coerência e coesão lexical / gramatical; elaborar proposta de redação, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural: a escola é o local em que cultura e ciência comungam saberes, onde a sociedade ensina a seus novos membros noções sobre como é estar no mundo.

### **Texto: unidade de sentido**

A noção de texto pode restringir-se à perspectiva estritamente linguística - texto verbal (oral ou escrito) - como pode abranger outras linguagens não verbais, próprias das análises semióticas: o que pode ser texto visual, texto musical, texto cinematográfico, texto pictórico, dentre outros.

O texto verbal, considerado como um todo organizado de sentido é um conjunto de enunciados interrelacionados formando uma unidade significativa. Abordaremos essa questão

sob a perspectiva de Koch (2002) que usa três metáforas para caracterizar texto: mapa da mina, iceberg, hipertexto.

### **O texto - mapa da mina**



Figura 1: Texto e contexto em mapas do “Descobrimento”: uma leitura “entre as linhas” do Terra Brasilis (1519). Disponível em [http://www.uel.br/prograd/maquinacoes/art\\_20.html](http://www.uel.br/prograd/maquinacoes/art_20.html) Acesso 10.08.2014

A primeira, a metáfora do texto como mapa da mina, estabelece uma comparação entre texto e mapa como os distribuídos aos escoteiros em explorações pela floresta, os quais contêm marcas, pistas e sinalizações a serem seguidas para que se possa encontrar o local do tesouro, a "mina". Quanto maior a habilidade do escoteiro em segui-las, mais próximo chegará ao lugar onde o tesouro está escondido. Se houver, no mapa, uma pista "falsa" (que pode ter sido ou não colocada intencionalmente por quem o elaborou), o leitor poderá ter mais dificuldade para perceber o trajeto e seguirá o caminho que poderá ou não levá-lo à mina. O leitor está sujeito a reformular, constantemente, suas hipóteses quanto ao sentido do texto do mapa e a realinhar as pistas que o levarão ao destino desejado.

Atualizando essa imagem, teríamos o texto como um GPS feito para conduzir a leitura e dar ao interlocutor a oportunidade de trilhar caminhos conduzidos pelo locutor. Entretanto, o leitor é livre para tomar seus próprios rumos e nem sempre segue as pistas do GPS, o que favorecerá inúmeras possibilidades de compreensão, dependendo da trajetória percorrida por ele. Além disso, sabemos da existência de GPS que, por alguma razão, não orienta o usuário como deveria; nesse caso, o leitor seguiria pistas que o conduziriam ao erro, como já foi mencionado.



## O texto – iceberg



Figura 2: Disponível em <https://fabrizioguarnieri.wordpress.com/> Acesso em 04.08.2014

A segunda metáfora é a do iceberg. A autora diz que o texto se assemelha a um iceberg, que tem, à flor d'água, uma sequência de elementos linguísticos, resultante de escolhas em todos os níveis - fonológico, morfosintático, lexical, semântico, pragmático - operadas por quem produziu o texto verbal, mas determinadas pela situação comunicativa, pelo gênero textual, pelo contexto sociocultural, etc. Abaixo dessa ponta visível do iceberg há, na parte submersa, um enorme conjunto de implícitos, que deverão ser inferidos pelos leitores.

A imagem do iceberg ilustra o contato inicial do leitor com apenas a parte visível do texto. Abaixo dela, existem outros elementos textuais submergentes e prontos para serem levados em consideração para que o leitor compreenda o que lê, para que o ouvinte entenda o que ouve, enfim, para que os interlocutores atribuam sentido ao texto.

## O texto – hipertexto



Figura3



Figura 4



Figura 5



Figura 6

Disponíveis em: Figura3: [www.rioeduca.net](http://www.rioeduca.net) /Figura4: [www.alb.com.br](http://www.alb.com.br) / Figura 5: [www.rioeduca.net](http://www.rioeduca.net) /Figura 6: [www.rioeduca.net](http://www.rioeduca.net) Acesso em 05.03.2014

A terceira é a metáfora do hipertexto. Ingedore Koch afirma que poderíamos dizer que todo texto é um hipertexto. Para construir o sentido de um texto, é preciso recorrer, constantemente, a outros textos, àqueles presentes na situação comunicativa ou no contexto sociocultural em que vivemos. Esses outros textos encontram-se armazenados na nossa memória social, e fazem parte do nosso conhecimento de mundo. Há elementos presentes no texto que funcionam como *links* para nos levar a acessar os saberes necessários à compreensão.

Em síntese...

Texto é uma unidade de sentido, uma ocorrência comunicativa constituída por categorias linguísticas e por elementos não verbais (como gestos, olhares, imagens, expressões faciais, fotografias e infografias que também são elementos integrantes da sua constituição)

### **O exercício contínuo de (re)escrever o texto - a multimodalidade**

A retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro texto. Trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas, de acordo com o funcionamento da linguagem. Esse processo envolve operações de escolhas linguísticas e da maneira como se deseja produzir o texto verbal: oralmente ou por escrito.

São quatro as possibilidades de retextualização:

#### **•Da fala para a escrita**

Por exemplo: a reelaboração de um discurso oral apresentado na televisão para um discurso impresso no jornal.

#### **•Da fala para a fala**

Por exemplo: a transformação da apresentação do Oscar (prêmio do cinema norte americano) em inglês apresentado na televisão para tradução simultânea em português.

#### **•Da escrita para a escrita**

Por exemplo: a reescrita de um relatório científico para uma reportagem em revista especializada.

#### **•Da escrita para a oralidade**

Por exemplo: a reelaboração de um discurso impresso no jornal para um discurso oral apresentado na televisão.

As atividades de retextualização não são mecânicas; ao contrário, são rotinas usuais com as quais lidamos o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa

variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Para Marcuschi (2002: 48), "toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra". São inúmeros os exemplos de eventos linguísticos quase corriqueiros em que atividades de retextualização, reformulação, reescrita e transformação de textos estão envolvidas.

Há uma cadeia de textos gerados por meio de retextualizações. Imagem e palavra mantêm uma relação simbiótica - mais próxima e cada vez mais integrada. Cada vez mais se percebe integração entre as modalidades visuais de construção do conhecimento.

Retomando Dell'isola (2007), as interações entre os seres humanos se inovam continuamente, por meio de várias formas que complementam, integram ou mesmo substituem a linguagem verbal oral ou escrita. A profusão de imagens, nas práticas de escrita, abriu espaço para novas possibilidades comunicativas. A disposição visual existente nos gêneros escritos - a diagramação, as cores, o tipo de letra, o tipo de papel, as figuras - e nos gêneros orais - a forma como as pessoas se comportam, seus gestos, acompanhados de expressões faciais - envolvem múltiplos modos de composição textual que funcionam conectados mutuamente. Na era multimídia, essas relações entre várias formas de expressão verbal e não verbal são mais evidentes: e trouxeram de volta a percepção de que imagem e palavra estão integradas e associam-se, mantendo certo grau de afinidade. A profusão de imagens, nas práticas de escrita, abriu espaço para mudanças do discurso, colocando em evidência a linguagem visual. A utilização da modalidade visual nas práticas de escrita tem provocado efeitos nas formas e nas características dos textos, evidenciando os textos multimodais, ou seja, aqueles que empregam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição (palavras e imagens, letras grandes e pequenas, grifos, itálicos, por exemplo).

## **Considerações finais**

Escrever é, em grande parte, aprender a pensar, a encontrar ideias e a concatená-las. Othon Garcia, em seu livro *Comunicação em Prosa Moderna* (GARCIA, 2000), afirma que palavras não criam; ideias, se existem, acabam corporificando-se em palavras. É necessário associá-las, fundindo-as em enunciados significativos. Quando o escritor tem algo a dizer é porque pensou. Se ele pensou com clareza, sua expressão tende a ser satisfatória.

Para escrever, não é suficiente conhecer apenas regras gramaticais e suas exceções. É bom saber grafia, pontuação, concordância, regência; entretanto isso não basta. Muitas falhas graves na produção de texto verbal resultam menos das incorreções gramaticais do que da falta de ideias ou da sua má concatenação.

O trabalho realizado pela escola deve oportunizar ao aluno habilidades que o conduzam à escrita competente de textos literários e não literários deve ser uma somatória de etapas que objetivam o 'saber saber' / 'saber fazer' / 'saber ser'; não se deve primar pela quantificação de textos produzidos e sim pela qualidade do trabalho realizado. Importante que se atenha ao encadeamento progressivo de geração de ideias (reconhecimento, pela leitura, da organização textual do mesmo gênero que será produzido), planejamento do texto, primeiro / segundo /

terceiro... rascunhos, revisão pelo professor e colegas, reescritas (reescrita de textos com atendimento individualizado, considerando observações do professor durante o processo de correção), edição, versão final, publicação.

O desenvolvimento da habilidade de escrita pressupõe reflexão sobre os seus conhecimentos textuais, avaliação constante de sua produção na busca de soluções que visem tornar o seu texto cada vez mais claro.

O aperfeiçoamento da escrita é um exercício contínuo que se dá à medida que são ampliados os conhecimentos de língua e de textualização, consequência da própria prática de leitura / escrita / reescrita.

## Referências

- Bazerman, C. (2007). *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez.
- Brasil. Ministério Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC / SEB, v. I, II, III.
- Cagliari, L.C. *Interpretando a interpretação de textos. Leitura: Teoria e Prática*, v. 10, n. 18
- Castro, C & Veja, M. São Paulo: Abril. 6 mar. 2002. (Adaptação)
- Costa Val, M. (1991). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dell'Isola, R. L. P. (2007). *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucena.
- Dionísio, A. P. (2005). *Gêneros multimodais e multiletramento*. In: Karwoski, A. M. Gaydeczka, B. Brito, K.S.(org.) *Gênerostextuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue.
- Fávero, L. L.; Andrade M.L.C.V.O. & Aquino Z.G.O. (1999). *Oralidade e escrita. Perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez.
- Ferraz, G. G. (2007). *Os tormentos da página em branco*. Revista Língua Portuguesa. Ano 11, n. 17. São Paulo: Segmento, p.39. (Fragmento)
- Garcia, O. M. (2000). *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV.
- Koch, I. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, L. A. (2002). *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: Dionísio, Ângela Paiva. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, L. A.; Dionísio, A. P. (2007). *Fala e escrita* 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica.
- Rojo, R.; Moura, E. (2011). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Preti, D. (2000). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, v. 4.

## **O PROCESSO ENUNCIATIVO E A REFERENCIAÇÃO DAS CHARGES POLÍTICAS: UM ESTUDO ACERCA DOS ELEMENTOS DA ENUNCIÇÃO ÀS REPRESENTAÇÕES MENTAIS PARA CONSTRUÇÃO DA INTENCIONALIDADE DISCURSIVA**

**Dr<sup>a</sup>. Silva, Priscilla Chantal Duarte** - Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI

**Msc. Rodrigues Miranda, Cristia** - Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG

### **Resumo:**

Todo discurso envolve um modelo de enunciação, em que o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor, levando em conta o modo de se situar no processo enunciativo, para poder se inscrever no mundo dos signos, significar as suas intenções e se comunicar. Nesse sentido, toda enunciação implica fatores intencionais de explicitação de um caminho, pelo qual as intenções e as estratégias do locutor se arrolam para a mobilização e constituição de uma intencionalidade discursiva. É pela enunciação, portanto, que a intencionalidade dos estados mentais, previstos por Searle (1995), se efetiva, reconhecendo a referência como parte integrante do processo enunciação, uma vez que, por ela, cada instância de discurso pode constituir um centro de referência, ao mesmo tempo em que o locutor pode se referir a objetos externos pelo discurso. Deve-se observar que a referenciação não está imbricada somente nas propriedades de uma ligação direta com o mundo, mas nas formas de como são constituídas as interações. O processo de enunciação se fecha no domínio EU-TU para um ELE, que aparece como referente dessa interlocução. Dessa sorte, depreender o processo enunciativo e como se dá o processo da referenciação permite ao leitor perceber não só o funcionamento do gênero, como também analisar os efeitos de sentido que podem ser engendrados a partir da leitura e interpretação das charges. Por envolver elementos multimodais, o gênero charge é considerado por grande parte das pessoas como um gênero difícil de ser interpretado, principalmente, por estar ligado a contextos sociais e exigir uma boa formação de conhecimentos prévios e pré-construídos. Assim, objetivou-se a análise linguístico-discursiva, dos aspectos da enunciação e da referenciação a fim de observar o funcionamento do gênero charge quanto às questões de sua produção e relação com a intencionalidade discursiva. Em outros termos, tomou-se como foco verificar de que maneira a intencionalidade é produzida e orientada no discurso no processo de produção e recepção das charges. Para isso, partiu-se de uma análise linguístico-discursiva de um conjunto de charges, selecionadas de vários jornais de diferentes regiões do Brasil, que serviram para a formação do corpus deste estudo. As charges foram selecionadas, levando em consideração textos do gênero com imagem e elemento verbal, imagem e paratexto, imagem e texto e paratexto e somente imagem, a fim de que se pudesse analisar todas as formas de ocorrência das charges. Tomou-se como marco teórico o aparelho formal da enunciação, nos moldes de Benveniste (1989), que defende a subjetividade na linguagem, partindo de um enquadramento que empregava uma relação entre um EU e um TU, sendo o primeiro o responsável pela enunciação, que compreende colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização; os circuitos de ato de linguagem de Charaudeau (2001), que apontam os sujeitos da linguagem no processo enunciativo; os postulados teóricos de Searle (1995), quanto ao funcionamento da intencionalidade humana e as orientações de Mondada e Dubois

(1995) e Reboul (2000) quanto à representação por parte das formas extralinguísticas e atribuição dos referentes para a interpretação e produção de sentido. Como resultados, verificou-se que as representações mentais são direcionadas na enunciação por uma série de desdobramentos de um sujeito empírico a um sujeito imaginário, dirigido a um TU, que normalmente é o próprio leitor.

**Palavras-chave:** Enunciação. Charge. Referenciação. Intencionalidade.

## **Introdução**

Considerada como gênero recorrente do domínio jornalístico, a charge é uma das práticas discursivas ainda pouco exploradas no campo da análise do discurso, no que tange ao estudo de sua intencionalidade discursiva. As charges são compreendidas também como “macro-atos” de linguagem constituídos de atos de crítica e denúncia, entre outros. Além de traduzirem a ideologia vigente no tempo e no espaço de sua produção têm ainda intenções perlocucionárias, uma vez que sua pretensão última é convencer e/ou persuadir o leitor (enunciário) a reagir diante do quadro sócio-político e cultural nela delineado, engendrando humor e/ou reflexão sociopolítica através de estratégias argumentativas. Dessa sorte, assim como os processos enunciativos se constituem a partir da interação entre locutor e alocutário, percebemos que há também na charge um “caminho” discursivo ou, como propõe Searle (1995), uma direcionalidade, manifestada por meio de estratégias de organização peculiares, pelas quais o locutor traça seu discurso a fim de atingir o interlocutor.

A problematização, neste estudo, faz-se em torno do funcionamento da intencionalidade discursiva no universo das charges políticas e, para discutir parte dessa problemática, tornou-se necessário, antes de tudo, refletir sobre as características fundadoras do discurso intencional, analisando as condições pelas quais um agente planeja uma ação intencional. Em outras palavras, o objetivo é apontar quais os indícios capazes de determinar um discurso intencional, ou ainda, refletir sobre o que faz das charges políticas um tipo de discurso ideológico e intencional.

## **Intencionalidade Discursiva**

A intencionalidade, como afirma Searle (1995), é uma propriedade de muitos estados ou eventos mentais, denominados de estados intencionais e são dirigidos *para ou acerca de* objetos e estados de coisas no mundo. Desse modo, os estados intencionais são sempre direcionados a alguma coisa. Se a pessoa tiver uma crença, deve ser uma crença de determinada coisa, da mesma forma que se tiver um desejo, deve ser um desejo de fazer alguma coisa, ou de que algo aconteça de determinada forma. Como também, se tiver uma intenção, deve ser fazer alguma coisa. Contudo, muitos atos de fala podem ser complexos quanto à sua natureza intencional e forma de direcionamento, o que implica analisar os atos de fala como desdobramentos de sequência de ações, provenientes de meta-predicados lógicos de crenças e desejos. Embora não se possa afirmar que a mente tenha um caráter funcional articulado apenas a partir dessas duas categorias, Searle (1995) admite que alguns fatos possam ser explicados a partir de uma combinação. Assim, por exemplo, numa proposição

qualquer que corresponda a “Há corrupções no governo do PT”, poderíamos cogitar o estado mental do cartunista como: EM[indignação], EM[decepção], EM[raiva], EM[expectativa ou desânimo] ou ainda a combinação desses, uma vez que nossa mente é capaz de elaborar estados mentais complexos. Dessa sorte, é possível prever a direcionalidade de sentido dada pelo cartunista ao leitor, a partir da análise dos possíveis estados mentais do produtor da charge.

Searle (1995) defende a ideia de que para um estado mental – EM ser intencional, deve haver, então, uma resposta para: (i) a que se refere E; (ii) em que consiste E; (iii) O que é um E. Em outras palavras, para cada estado intencional deve haver uma resposta correspondente, baseada em uma espécie de lógica de proposições, cuja atuação é premeditada antes da ocorrência da ação, ainda como estado mental. Logo, quando ligamos um EM a um estado de coisas- EC, direcionado a um objeto, temos a intencionalidade. Para Searle (1995), um EM consiste na relação de um modalizador lógico ( $\square$ = necessidade;  $\diamond$ = possibilidade;  $\neg$ = negação;  $\neg\diamond$ = impossibilidade), de intensificadores (forte, fraco), de marcadores temporais (passado, futuro) a um meta-predicado (crença ou desejo), ligados pelos conectores lógicos (=implicação,  $\cap$ interseção,  $\cup$ =disjunção,  $\wedge$ = conjunção). A partir daí, Searle (1995) considerou que os meta-predicados poderiam se associar entre si, formando cadeias lógicas de estados complexos obtidos, por exemplo, da seguinte forma:  $CRE(P) \wedge DES(P)$ ;  $\neg CRE(p) \wedge DES(\neg P)$ . A intencionalidade pode ser vista, como o processo de direcionalidade dessas ações discursivas, produzidas sob a forma de atos de fala, alicerçados num contexto enunciativo. A intenção também pode ser reconhecida, nesse processo, no modo como os atos se aplicam nas condições de uso da linguagem. Essa sugestão também é discutida por Wittgenstein citado por Armengaud (2006: 37), numa visão pragmática: “Pergunte-se: em que ocasião, com que propósito dizemos isso? Que modos de agir acompanham essas palavras... Em que cenas elas são utilizadas e por quê?” Referindo-nos ao plano discursivo, evidentemente, a intencionalidade prevê uma aplicação na enunciação, por corresponder a um direcionamento de estados mentais do sujeito (EU) a outro sujeito (TU) acerca de um objeto no mundo (ELE). Na visão de Searle (1995), a intencionalidade está intrinsecamente relacionada aos atos de fala, modalizando-os. Como direcionamento de ações discursivas, a produção das charges políticas instaura uma série de discursos que se entrecruzam na formação de um gênero midiático específico. Há vários passos para se definir a intenção da produção das charges políticas. Partindo das considerações de Searle (1995, p.144) de que existe uma intenção prévia e uma intenção em ação, podemos traçar a seguinte rede dessas intenções a partir da formulação do autor, Int(farei A) – Cren( farei A) & Des(farei A):



Intenção 1	Intenção prévia – planejamento mental do desejo de criticar.
Intenção 2	Intenção em ação - Pensar em fazer algo no momento do ato, sem planejamento prévio. “É apenas o conteúdo Intencional da ação”. (SEARLE,1995) Elaborar uma charge de crítica a uma determinada situação política, destacando um ou mais políticos, em função de um contexto sócio-histórico e econômico do país.
Intenção 3	Planejei fazer A, estou fazendo A porque quero... B, C, D... Tem consciência de que está criticando e faz isso intencionalmente porque quer um fim específico (manipulação da consciência política do cidadão).
Intenção 4	Planejei fazer A, estou fazendo A porque quero... (A e B) para atingir C Planeja conscientemente, estrategicamente e intencionalmente utilizar certos recursos visuais de caricatura, articuladas com o discurso verbal, no intuito de provocar um humor crítico.
Intenção 5	Cumprir o dever profissional atendendo a sua própria orientação política ou, em alguns casos, respeitando a orientação do jornal em que trabalha, por questões de ordem político-profissional ou político-pessoal.

Quadro 1: Intenções na produção de charges políticas. Fonte: SILVA, 2008: 36

Enquanto um problema lógico, a intencionalidade implica uma organização racional de predicções sobre os fatos. Na dimensão lógica, proveniente da tradição analítica da linguagem, Urmson (1974) parte da relação pressuposição/implicação, comportamento semântico de verbos que expressam atitudes proposicionais, relação entre nome/descrição definida, condições de referência e tipos de contexto. Para a relação de pressuposição, tudo leva a crer que Urmson (1974), partindo do questionamento da formulação de Chisholm (1957), seguiu o mesmo raciocínio da noção da pressuposição semântica fregueana, no sentido de que uma pressuposição semântica de  $p$  é um enunciado  $q$  que deve ser verdadeiro, a fim de que  $p$  ou não  $p$  possam ser verdadeiros. Para Frege (1979), nem sempre o conteúdo literal daquilo que dizemos corresponde àquilo que pretendemos dar a entender. Na perspectiva do autor, é na pressuposição e no conteúdo indireto que estariam os valores intencionais.

Urmson (1974), por sua vez, considera que esse valor de verdade não é relevante para a determinação de uma intencionalidade, pois uma proposição é intencional quando esta representa apenas uma projeção mental sobre o conteúdo *que-p*, não sendo importante o valor-verdade que a ela possa ser atribuído. Chisholm (1957) postula que os critérios para que algo seja intencional centra-se em: (i) critério I – são intencionais frases que jogam com a suposição de objetos que são projeções mentais dos falantes para mundos possíveis; (ii) critério II – uma proposição  $P$  é intencional se  $P$  é uma proposição não composta, que contém uma sentença encaixada *que-p* e se não- $p$  é a sua negação; (iii) critério III- dois nomes ou descrições designam a mesma coisa, em que  $E$  é uma sentença obtida pela separação desses dois nomes.

Em princípio, todas as charges contam com objetos de projeções mentais para mundos possíveis, pois constroem realidades como representação e simulação do real. Afinal, não lidam com a pura veracidade. É necessário, pois, analisar a pressuposição, reconhecer o caráter irônico do texto. Diante do critério II, é possível verificar que as charges se enquadram no grau de não precisão de verdade, uma vez que misturam elementos da realidade, que de fato estejam acontecendo na vida política.

A rigor, ideologicamente, as charges são compostas de referenciais imagéticos ficcionais, inseridos e dialogados com contextos reais da vida política, o que permite avaliá-las como correspondentes a uma condição de possuir proposições que contenham possibilidades abertas, ou seja, por mesclarem ficção e realidade, ambas as proposições (afirmativa ou negativa) não implicam condições de verdade. O critério III é considerado por Urmson (1974) como um dos mais complexos, uma vez que a condição se resume em dois nomes ou descrições designarem a mesma coisa, no sentido de que N1 e N2 refiram a X (objeto de referência desses nomes), de maneira que a conjunção de A e B não implique C. Um exemplo disso pode ser observado na charge a seguir:



Figura 1: Charge do cartunista Sérgio Paulo, publicada no jornal de Roraima, em 19 ago.2014.

Fonte: <<http://www.chargeonline.com.br/>>

Nesse caso, é possível notar as seguintes proposições: A= Aécio, Marina e Dilma disputam as eleições presidenciais de 2014; B= Marina era candidata a vice-presidência juntamente com o Eduardo Campos, antes de falecer em tragédia aérea, e está ultrapassando os demais candidatos nas pesquisas de ibope; C= Marina está sendo empurrada num skate pelo “anjo” Eduardo Campos, falecido em tragédia aérea. Desse modo, pelo fato de as charges adotarem uma implicação de subversão de sentido, podemos observar que têm cunho intencional.

Na teoria de Searle (1995), é possível caracterizar os estados mentais intencionais sob a forma de articulações entre crenças e desejos, estabelecendo formas lógicas básicas de vários estados mentais. Pelo fato de o cartunista não expor explicitamente, na instância discursiva, a crítica, é possível dizer que há uma cadeia de atos de fala indiretos. Logo, os estados mentais do produtor da charge se inter-relacionam. Sendo assim, tomamos a intencionalidade discursiva como sendo a direcionalidade dos estados intencionais de crenças, desejos e percepções, transformados em intenções (frutos de uma transformação de estados mentais em projeção de ações) específicas de crítica política, direcionam atos de linguagem que buscam produzir um efeito de sentido humorístico. Em outros termos, identificamos o caminho ou

direcionalidade das ações discursivas, considerando os seguintes passo: (i) estados de ações mentais inconscientes remetem a ações mentais de reconhecimento do desejo intencional no plano da consciência; (ii) estado intencional de crenças, desejos (formulação do objeto); (iii) intenção (desejo colocado em plano de ação futura); (iv) ato de fala envolvendo o proferimento do discurso), que, por sua vez, provido estrategicamente de um valor argumentativo e referencial, constitui o discurso intencional, direcionando determinados efeitos de sentido, descritos no esquema proposto:



Fig.10: A intencionalidade discursiva

Figura 2: intencionalidade discursiva. Fonte: SILVA, 2008:49

Vale ressaltar que a intencionalidade discursiva se insere sobre uma intencionalidade da mente e da linguagem, envolvendo fatores conscientes e inconscientes do sujeito, de sorte que a consciência e a transcendência referem-se a princípios fundamentais para a concepção da intencionalidade, pois o reconhecimento da intencionalidade do plano discursivo só será uma projeção de nossos estados mentais. Assim, a intencionalidade discursiva é o caminho das ações discursivas que se iniciam efetivamente na intenção. Afinal, são frutos de um planejamento de ordem cognitiva antes de serem expressas na materialidade linguística e imagética, isto é, só poderão ser consideradas discursivas a partir do momento em que os estados mentais de crença e desejo se propuserem a indicar cognitivamente um plano de ação.

### O processo enunciativo das charges políticas

Em O aparelho formal da enunciação, Benveniste (1989) já defendia a subjetividade na linguagem, partindo de um enquadramento que empregava uma relação entre EU e um TU, sendo o primeiro o responsável pela enunciação, que compreendia “este colocar em

funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. A partir dessa perspectiva de emprego da língua, o autor introduz a noção de discurso como a manifestação da enunciação por meio da fala. Além disso, a enunciação é o ato do locutor produzir um enunciado. Seguindo este conceito, todo discurso envolve um modelo de enunciação, em que o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor, levando em conta o modo de se situar no processo enunciativo, para poder se inscrever no mundo dos signos, significar as suas intenções e se comunicar. Nesse sentido, toda enunciação implica fatores intencionais de explicitação de um caminho, pelo qual as intenções e as estratégias do locutor se arrolam para a mobilização e constituição de uma intencionalidade discursiva. É pela enunciação, portanto, que a intencionalidade dos estados mentais, previstos por Searle (1995), se efetiva, reconhecendo a referência como parte integrante do processo de enunciação, uma vez que, por ela, cada instância de discurso pode constituir um centro de referência, ao mesmo tempo em que o locutor pode se referir a objetos externos pelo discurso. A referenciação não está imbricada somente nas propriedades de uma ligação direta com o mundo, mas nas formas de como são constituídas as interações. Assim, o processo de enunciação se fecha no domínio EU-TU para um ELE, que aparece como referente dessa interlocução.

Retomando as concepções dos estados intencionais, na teoria de Searle (1995), reiteramos que o EU se refere ao sujeito enunciador, isto é, aquele que profere a enunciação, enquanto o termo TU se apresenta como alocutário, haja vista que o processo enunciativo engendra certos “indivíduos linguísticos”, como afirma Benveniste (1989), justamente por nascerem de uma enunciação. Portanto, só pode haver referência na enunciação, a partir do momento em que os indivíduos proferem ou designam algo para o qual estão direcionando o enunciado.

Além de explicar acerca das formas que comandam a enunciação como a relação com o tempo do discurso, as pessoas do discurso linguístico e a noção de referente, Benveniste (1989) ainda ressalta que as funções das formas lexicais e sintáticas também contribuem para a relação discursiva com o interlocutor.

Cada enunciação cria uma relação entre locutor e alocutário, sendo também chamados de interlocutores. Assim como Benveniste (1989) defende a ideia de que a enunciação se manifesta como modo de ação, Ducrot (1987) preocupa-se em destacar a importância do papel do locutor como agente da ação, mesmo que imaginário, capaz de proferir atos de fala no plano da enunciação. O que há de mais importante, nesse processo, segundo Searle (1995), é a direção ou o objetivo da ação, sobre a qual o locutor planejará todos os passos de sua intencionalidade discursiva, desde o estado mental até os efeitos de sentidos sobre os alocutários. Isso mostra que toda intencionalidade discursiva prevê uma enunciação, pois é marcada pela presença de alguém diante de quem fala, um ato de fala e uma dada situação de comunicação.

Nas charges políticas, a enunciação é bastante complexa, pois abrange não apenas a relação entre EU (locutor), sujeito empírico, e TU (alocutário), também sujeito empírico, mas também a relação entre um EU e um TU imaginários, que dialogam e simulam um discurso sobre um referente (político). Em outras palavras, o cartunista cria um discurso complexo, no qual envolve um discurso verbal e/ou imagético, no qual o artista, muitas vezes, se apropria do discurso do político e o transforma de maneira crítica, mesclando humor, ironia e outras figuras para lançar uma opinião sobre um fato sociopolítico ou mesmo a imagem de uma figura política. Assim, o cartunista se constitui como enunciador, no sentido de elaborar a

crítica política sobre determinada situação, ou seja, algum fato ocorrido na vida política, como também sobre a figura do próprio político. Dessa forma, assim como se tem a constituição de sujeitos empíricos e imaginários, há também referentes empíricos e imaginários.

Na charge a seguir, por exemplo, há não só os locutores empíricos e imaginários como também os alocutários. Nesse caso, há o locutor empírico o cartunista que enuncia seu discurso de crítica através do paratexto “A infância de Dilma e Aécio”, e representando os dois políticos, oponentes partidários e candidatos às eleições para presidência do Brasil, em 2014, como crianças, construindo assim sujeitos imaginários com posição enunciativa. Sob esse aspecto, o EUI (imaginário) tem como referente um EUE (empírico) que vive acusando o oponente pelos problemas políticos brasileiros.



Figura 3: Charge do cartunista Amarildo, publicada no jornal Gazeta Online - ES, em 09 ago. 2014.

Fonte: <<http://www.chargeonline.com.br/>>

Na busca pela produção de um sentido crítico que alcance a consciência dos eleitores e leitores, o cartunista necessita ainda traçar o seu projeto de crítica sobre algo ou alguém em direção a outrem, podendo ser tanto eleitor/leitor, ou ainda, o próprio político, uma vez que deseja fazer uma crítica que de alguma maneira o atinja. Em geral, a figura do eleitor pode ser materializada no plano enunciativo da charge, a partir do momento em que o EUE (locutor empírico/cartunista) constrói um EUI sujeito enunciativo imaginário se reconhecendo como eleitor no lugar desse EUI, isto é, referindo-se a si mesmo, num processo de autorreferência. Afinal, o cartunista é também um eleitor com opinião e sente enganado pelas questões políticas. Ademais, esse sujeito fala de um ELE empírico que corresponde a algum fato ou pessoa política. Logo, o ELE que se apresenta implicitamente ali representado é, em última

análise, uma projeção mental do EUE (cartunista ) de um ELE empírico, sendo o objeto referente do ELEi.

Na relação do sujeito EU com o TU, no processo enunciativo, o EUE cartunista dirige seu discurso a TUi (imaginário) que corresponde à imagem de leitor/eleitor/cidadão exposta pelo cartunista, referindo-se e direcionando ao mesmo tempo a um TUE (leitor/eleitor/cidadão) empírico, no qual as próprias pessoas do discurso podem até se projetar indiretamente. Ao fazer isso, o cartunista estabelece uma espécie de intencionalidade coletiva, pelo fato de compartilhar de certas crenças e desejos do leitor/eleitor em relação à imagem que faz do político como aquele que se vê, muitas vezes, enganado, iludido. Sendo assim, ao se referir ao TUE (empírico) dessa forma, o EUE (cartunista) constrói também uma referência de TUi (imaginário) que condiz com a imagem da charge, isto é, com a representação o que o cartunista faz do eleitor. No processo enunciativo das charges políticas, há, portanto, um complexo processo de referenciação, pois normalmente se refere a duas instâncias discursivas simultaneamente. Na charge a seguir, o cartunista EU (empírico) refere e direciona seu discurso, representado pela figura de um Eui (imaginário) que se refere a um eleitor, cidadão e pai a TU (empírico), imageticamente na figura de uma criança entregando um presente a seu pai, mas que na verdade se refere a figura de um político que normalmente oferece presente para contar com o apoio do voto político do eleitor. Esse efeito de sentido pode ser observado pela fala do primeiro personagem. A expressão “meu herói” reforça a ideia de que o presente é para o pai.



Figura 4: Charge do cartunista Son Salvador, publicada no Jornal O Estado de Minas –MG, em 09 ago. 2014. Fonte: <<http://www.chargeonline.com.br/>>

Do ponto de vista intencional, a relação entre a cena enunciativa de um filho entregando um presente ao pai e as estratégias políticas em época de campanha para atrair votos é

determinante para caracterizá-la como um estado não natural, uma vez que cabe ao leitor um esforço cognitivo de identificar a referência para dela extrair o sentido. Assim, a intencionalidade da charge é confirmada pelo direcionamento de sentido estabelecido a partir da percepção e interpretação das pistas linguístico-discursivas presentes na enunciação. Logo, a enunciação emprega variáveis intencionais, pois direcionam estados mentais de um EU a um TU por um percurso discursivo de criação de um universo imaginário. Ao criar o sujeito imaginário, o cartunista utiliza a imagem e a técnica do traço para caracterizar o personagem.

Ao expor uma crítica sobre determinada figura política, o cartunista não evidencia sua presença empírica no processo enunciativo das charges. Na maioria das vezes, a voz é submetida a um processo de transcendências do sujeito a outro imaginário e imagético, por utilizar a imagem caricatural, que fala por si só. Nesse sentido, a voz do cartunista raramente aparece. Somente em charges constituídas de paratexto se refere a uma voz direta do cartunista, que na maior parte, a utiliza para dar esclarecimentos sobre do que se trata a charge. Em linhas gerais, ao inserir o paratexto, o cartunista ativa a sua voz de narrador que orienta o leitor ao sentido.

Na prática da constituição de charges políticas, pode-se notar o desdobramento do sujeito-objeto na relação intencional entre o enunciador empírico e sua transposição em expressar uma intencionalidade coletiva e discursiva acerca das questões políticas. Cada sujeito enunciador e enunciatário, criados pela imagem caricatural, isto é, outra “realidade” imagética, corresponde a representação icônica de outros EU(s) e TU(s) que será desdobrados em EU-OBJETO. Nesse aspecto, segundo Vialatoux (1973), a transcendência está atrelada à relação de como um EU projeta sua ação intencional para um TU, objeto do mundo. Sendo assim, o desdobramento e o distanciamento são fatores cruciais para a efetivação da transcendência, pois realizam a transposição de sujeitos em objetos e de desejos em ações intencionais.

Charaudeau (2001) aponta os sujeitos da linguagem do processo de produção, no qual há um discurso de um EU em direção a um TU destinatário e um processo de interpretação, produzido por um TU interpretante que constrói para si a imagem de um EU enunciador. O ato de linguagem é, para o autor, um ato inter-enunciativo entre quatro sujeitos que atuam numa espécie de circuito enunciativo. Nessa interação, destaca-se a presença do sujeito enunciador (E<sub>Ue</sub>) e o sujeito destinatário (T<sub>Ud</sub>), que se definem como seres de fala da encenação do dizer, produzida pelo E<sub>Uc</sub> e interpretada pelo T<sub>Ui</sub>. Na perspectiva do autor, o E<sub>Ue</sub> (enunciador) e T<sub>Ui</sub> (interpretante) atuam de forma externa ao processo enunciativo, correspondendo apenas ao emissor e receptor do discurso, enquanto que E<sub>Ue</sub> (enunciador) e T<sub>Ud</sub> (destinatário) remetem às vozes que aparecem no plano enunciativo.

Nessa formulação, o EU empírico, apontando como EU comunicante por Charaudeau (2001), direciona seu discurso a um T<sub>Ui</sub>, dando voz a um E<sub>Ue</sub> (enunciador imaginário), construindo uma imagem de T<sub>Ud</sub> (destinatário /imaginário), de modo a configurar um desdobramento dos sujeitos da linguagem, sobretudo pelo fato de a voz do cartunista ser projetada nas vozes dos próprios personagens. Nesse sentido, o T<sub>Ud</sub> passa a ser uma espécie de desdobramento do EU (empírico/comunicante).

A noção de referente é algo crucial nas charges políticas, uma vez que o processo enunciativo é marcado por uma série de desdobramentos de um sujeito empírico a um imaginário, dirigindo-se a um TU que pode se referir ao eleitor, num domínio geral, e a inda a

um outro sujeito para quem o cartunista esteja se dirigindo. Por essa complexidade, pode-se atribuir à charge uma condição complexa de desdobramentos, um processo enunciativo referencial como uma representação esquemática de uma função, na qual as instâncias discursivas podem se referir a outras no plano imaginário sob o aspecto da constituição de imagens discursivas, sobre as quais a referenciação se resguarda. Nesse sentido, as charges lidam com um caminho de mão dupla, uma vez que é possível estabelecer a relação e a distinção entre os indivíduos do discurso e os indivíduos empíricos, como também os referentes reais e os imaginários.

No quadro enunciativo de Charaudeau (2001), o autor aponta para as dimensões do empírico e imagético. Entretanto, observamos que por se tratarem de vários desdobramentos no plano imaginário, as charges ainda lidam com desdobramentos transversais de instâncias enunciativas no plano referencial, em que ao mesmo tempo um EU empírico constitui um EU imaginário, referindo-se não só ao próprio pensamento como também a um ELE empírico, sobretudo pelo fato de se construir personagens que caracterizam candidatos às eleições.

Além disso, o EU empírico pode ainda criar um TU imaginário como segundo personagem, do qual também institui fala, a partir do próprio pensamento e visão do EU empírico sobre um ELE (empírico), a fim de traçar um suposto diálogo entre personagens políticos. A partir daí, é possível identificar a relação referencial enunciativa empírico-imagética das charges políticas por meio da inter-relação das instâncias enunciativas, no sentido de referirem-se a outras, isto é, de estabelecerem uma construção de imagens discursivas que resguardem a referenciação. No processo, é possível construir uma rede de relações inferenciais como apontadas a seguir:

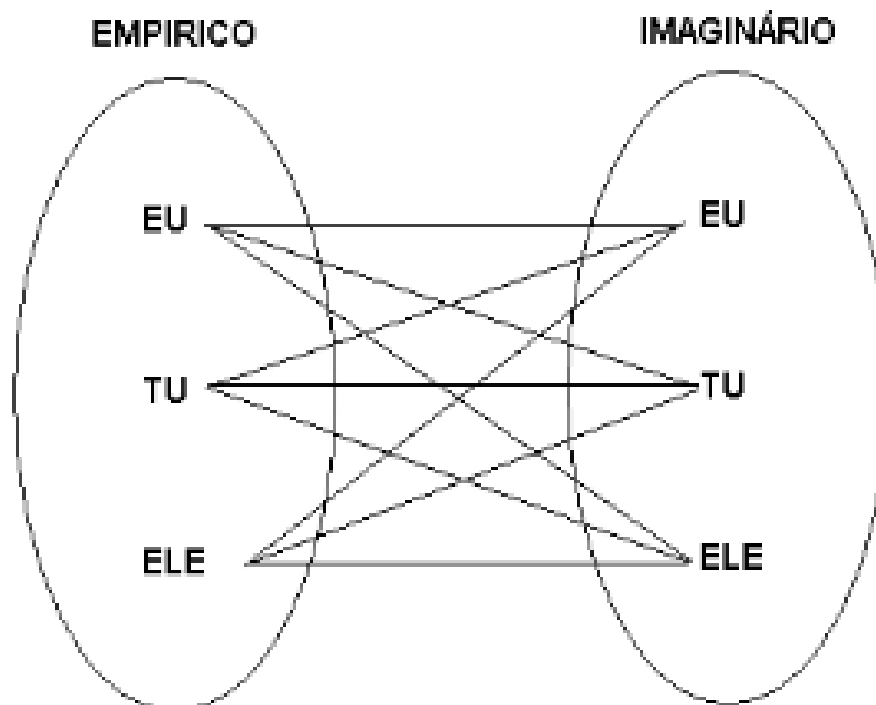


Figura 5: O processo enunciativo das charges. Fonte: SILVA (2008: 78)

Ao interpretar a charge, o leitor é capaz de reconhecer a relação referencial e enunciativa, o que implica dizer que ele percebe a que e a quem o EU empírico faz referência,



bem como reconhecer as inter-relações criadas por esse, sobretudo pelo fato de observar as interfaces dessas relações com o mundo vivido. Assim, o EU empírico é o grande desencadeador do processo enunciativo das charges, uma vez que parte dele a visão ou opinião sobre o mundo real, o comportamento político e a opinião crítica da mídia e do eleitorado. O autor, nesse caso tem o trabalho de criar uma dimensão imaginária através da política do traço e do viés humorístico.

Na enunciação escrita, Benveniste (1989) também atenta para os dois planos: o que escreve e se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, outros indivíduos também se enunciam. Nas charges políticas, por exemplo, é possível identificar os discursos simulados e os imaginários, distinguindo-os pelo contexto ao qual se referem. Na charge a seguir, o discurso do EU empírico (Lula) é adaptado pelo EUC (comunicante/empírico/cartunista) para simular o discurso de outro EUE (enunciador/imaginário), principalmente, porque na maior parte das charges políticas, o sujeito corresponde à imagem do político caricaturada ou não, sendo, portanto, uma espécie de representação da imagem e do discurso real. Dessa forma, o cartunista inseriu uma foto do ex-presidente Lula proferindo supostamente o discurso de que “ninguém na história desse país sabe mais nada que ele”.

Observando o discurso de campanha, o cartunista se apropriou de uma das falas do ex-presidente que, frequentemente, pronunciava durante a sua campanha “Nunca na história desse país”, no sentido de ironizar o autoelogio do ex-presidente, como também “Eu não sabia...” (dos casos de corrupção e fraudes dos políticos durante o período de governo).

Intencionalmente, o cartunista distorce o discurso do presidente, construindo um segundo, de natureza não natural e ficcional, que ironicamente critica o ex-presidente em “[...] sabe mais nada que eu”. Nesse sentido, “saber mais nada” equivale dizer a negação do trecho “saber mais que eu”, isto é, saber tudo, o que resulta numa significação de insinuação de que Lula não sabe governar ao mesmo tempo em que alega não saber dos casos de corrupção, frequentemente denunciados pela mídia.



Figura 6: Charge do cartunista Heringer, publicada no site [www.chargeonline](http://www.chargeonline.com.br/), em 23 set. 2006. Fonte: <http://www.chargeonline.com.br/>

A partir desse paradoxo, o locutor (sujeito empírico, comunicante cartunista) constrói a imagem de um sujeito enunciador imagético e sujeito destinatário imaginário (leitor/eleitor/cidadão), direcionando os argumentos para a conclusão de que o presidente mente ao dizer que não sabia de nada.

### **Referenciação e representações mentais**

De acordo com o postulado de Lyons (1977:150) “a referência é uma noção dependente do enunciado”. Nesse sentido, a referenciação das charges é um processo de percepção cognitiva de reconhecer no enunciado o referente a partir do qual se estabelece o vínculo com determinado fato político. Em outras palavras, é pela referência que o leitor consegue ativar a intencionalidade discursiva dos enunciados, pois é capaz de produzir sentido a partir de um processo de correlações entre sentido e referente, entre imagem e objeto, realidade e ficção.

No que concerne ao sentido, vale destacar nas palavras de Greimas (1975), de que não é possível extrair considerações significativas sobre o sentido, uma vez que não existe significado sobre discursos significativos. Provisoriamente ignorando esse problema, o sentido é produzido a partir de objetos significantes. Ilustrando essa problemática, Greimas (1975:8) afirma que “quer se situe o sentido imediatamente atrás das palavras, antes das palavras ou depois das palavras, a questão do sentido permanece”. Por isso mesmo, o significante “é só um pretexto na compreensão do sentido, já que sua constituição (a do significante) é um problema de sentido. Pode-se reconhecer o papel do sentido como elemento fundamental para se traçar a intencionalidade, pois sua percepção compreende a identificação de todo o processo interpretativo. Entretanto, o sentido não é a intencionalidade, mas é direcionado por ela, uma vez que a referência e as estratégias discursivas o ativam para significações possíveis dentro de um rol de possibilidades que o sentido pode determinar.

Mari (2003) alega que, em relação às teorias da referência, não se pode afirmar que exista uniformidade na análise tanto quanto na concepção dos conceitos como em sua articulação. Porém, essas teorias convergem quanto às abordagens referentes ao sentido, que levam em consideração a linguagem e a realidade. Sobre as relações entre sentido e referência, Mari (2003b) fala que a discussão sobre sentido e referente está inserida numa questão bem mais ampla: a relação entre linguagem e realidade. Para o autor, o referente pode ser um objeto – ou uma classe de objetos – que pode ser isolado de um domínio mais ou menos específico e o sentido é modo de apresentação ou de percepção dos referentes, a forma como expressamos o referente e o percebemos. Desse modo, podemos compreender o papel das expressões referenciais como elementos da direcionalidade de sentido e parte da intencionalidade discursiva, uma vez que o sentido é direcionado por constituintes argumentativos e referenciais.

Seguindo os postulados de Rorty (1980), a realidade externa ou mundo exterior está atrelada às suas representações comuns sob a hipótese de que há um poder referencial da linguagem. Ao considerar esse poder, reconhecido por Mondada e Dubois (1995), implica dizer que o homem realiza a referenciação por um molde cognitivo, no qual as práticas simbólicas formam forma para dar sentido ao mundo. Desse modo, a referenciação consiste em

“uma relação de representação das coisas e dos estados de coisas, entre o texto e a parte não linguística em que ele é produzido e interpretado” (Rastier apud Mondadda e Dubois, 1995:20).

A abordagem aqui apresentada revela uma noção concernente às práticas textuais verbais e não verbais e ainda aos discursos no nível linguístico e imagético. Sendo assim, a referenciação não está imbricada somente às propriedades de uma ligação direta com o mundo, mas às formas como são constituídas as interações. Nesse processo, sabe-se que a representação dos objetos do mundo também está atrelada o modo como se categoriza, ou seja, a partir de um dado contexto situacional, a representação será outra. Por exemplo, um mesmo objeto representado em contextos diversos pode apresentar diferentes hipóteses de significação e possibilidades de categorização. Nesse sentido, pode-se ter referentes diversos para um mesmo objeto.

Em linhas gerais, pode-se tomar a correspondência dos objetos às suas representações de forma válida, porém, nem sempre precisa, pois a representação não implica, muitas vezes, representar fielmente uma dada realidade. Em alguns contextos, ela permite uma representação de conceitos e formas. Nem sempre há referenciação a objetos, mas apenas a representação de outra forma. Com isso, tal instabilidade abarca uma variabilidade de domínios semânticos. Assim, é pela categorização que as evoluções linguística e cognitivas se instauram. Nisso se incluem as práticas de enunciação do sujeito, verbalizadas ou não, nas quais as representações se modalizam. Desse modo, o referente, constituído no processo de referenciação, se apresenta como uma representação mental, uma vez que parte dos elementos linguístico-discursivos, projetando-se numa dimensão extralinguística para identificar o referente. Como afirmam Mondada e Dubois (1995), o processo de ajustamento das palavras às coisas do mundo não se faz diretamente em relação ao referente dentro do mundo, mas no quadro conceitual, isto é, nem sempre teremos um referente físico. Muitas vezes, a própria condição conceitual se identifica como referente no processo de referenciação.

Para efetuar o reconhecimento do objeto, a categorização é uma condição fundamental, pois através das categorias memorizadas e lexicalizadas, o sujeito é capaz de elaborar a formação do referente, ou seja, “[...] objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas” (Mondada & Dubois, 1995, p.35). Em suas postulações, Reboul (2000), embora assumindo uma posição mais realista que Mondada e Dubois, também considera a importância da interpretação das formas extralinguísticas para a efetiva explicação dos enunciados e atribuição dos referentes. Nessa atribuição, o indivíduo recorre, no ambiente cognitivo, às proposições sob as quais uma representação corresponderá a um conteúdo proposicional.

No momento da referenciação, por exemplo, a representação mental funciona como uma espécie de categorização que permite, segundo Reboul (2000), determinar o referente físico pelo princípio da pertinência, em que a representação é o conceito ou uma espécie de endereço na memória seguido de três entradas de acordo com a teoria da pertinência: a lógica, a enciclopédia e a lexical. Analisando a charge a seguir, é possível observar que a entrada lógica se constitui da percepção de que o exame oftalmológico da charge refere-se ao fato de o governo brasileiro ter implantado o programa “mais médicos” completando o quadro médico brasileiro com médicos cubanos.



Chargeonline.com.br - © Copyright do autor

Figura 7: Charge do cartunista Erasmo, publicada no Jornal de Piracicaba, em 10 ago. 2014. Fonte: <http://www.chargeonline.com.br/>

A referência, nesse caso, é contextual e exige do leitor a interpretação do referente pela lógica de relacionar o termo “estrangeiro” do paratexto “teste de visão feito por médico estrangeiro”, as letras PT no quadro de teste de visão com o contexto político. Afinal, o programa “mais médicos” trata-se de uma estratégia política do governo petista. Ao mesmo tempo, faz-se a entrada enciclopédia, pois é necessário ter o conhecimento de como são feitos os testes de visão por médicos oftalmologistas e uma entrada lexical, no sentido de ter um conhecimento prévio sobre a situação política atual e de perceber a ironia presente na charge, que se trata de uma crítica à estratégia petista em utilizar a implantação do programa de saúde pública para atrair mais votos. Nesse caso, o referente da imagem do paciente, na verdade, corresponde ao cidadão eleitor, enquanto as letras “PT”, usado na charge como teste de visão, ao partido dos trabalhadores. A repetição das letras “PT” reforça a referência da estratégia política. Em termos cognitivos, podemos notar que o processo de referenciação lida com representações mentais, pois estabelece o vínculo de referência com o objeto por meio da correlação mental entre as pistas linguísticas e extralinguísticas com o contexto histórico. No exemplo da charge, em questão, podemos dizer que o não dito, mas sugerido, remete às representações de como o cartunista interpreta o contexto político.

### Considerações Finais

Na tentativa de analisar o processo da intencionalidade discursiva nas charges políticas, partiu-se para uma articulação geral entre Semiótica, Cognição e Análise do Discurso. Para isso, foi preciso operar com teorias capazes de explicar a complexidade do processo intencional das charges.

O leitor também ativa todo o seu processo subjetivo intencional, fechando o ciclo da intencionalidade. O complexo terreno mental trouxe uma visão de que a intencionalidade se processa em três níveis: mental, discursivo e interdiscursivo, pois tem como finalidade explicar a maneira como processamos, direcionamos e interpretamos as informações. Todo esse percurso condiz com um caminho, pelo qual a enunciação se instaura. Assim, a partir do momento em que nossas intenções são exteriorizadas em ações discursivas de atos de fala, desencadeiam então o processo enunciativo. Através deste, a condição das instâncias enunciativas se dispõe de um desdobramento projétil de transcendência em direção ao interlocutor. Ademais, foi possível verificar que em várias charges políticas, o leitor ainda necessita recorrer à sua memória discursiva, a pré-construídos para estabelecer um link associativo do discurso político no campo enunciativo da charge com fatores e interdiscursos de diversos níveis inferenciais e temáticos para perceber a intencionalidade discursiva da charge. Por ser datada e essencialmente referencial, a compreensão da charge está condicionada ao background ou contexto-base no qual se alicerça para constituir sua crítica sobre algum fato político. Com isso, quanto maior a capacidade inferencial do leitor, maior será o seu grau de entendimento das charges e maiores serão as chances de observar a intencionalidade discursiva destas. É na correlação entre o texto verbal e o imagético, na articulação e instauração simultânea de signos que a intencionalidade discursiva se faz presente. A intencionalidade pode também conduzir o leitor a compartilhar de padrões discursivos, no sentido de ser ou não persuadido pela opinião crítica das charges políticas, uma vez que pode fazê-lo conhecer e reconhecer o quadro político de seu país.

## Referências

- Benveniste, Émile. (1989) *O aparelho formal da enunciação*. In: Problemas de lingüística geral II. Campinas: Pontes, p.81-90.
- Charaudeau, P. (2001). *Uma teoria dos sujeitos na linguagem*. In: MARI, H. et. Alli. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, p. 23-38.
- Chisholm, Roderick M. (1957). *Perceiving: a philosophical study*. Califórnia: Cornell University Press.
- Ducrot, O. (1987). *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, p.13-25.
- Frege, Gottlob. (1979). *Translated as logic*. In: Hemes et. al.
- Greimas, A. J. (1975). *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Tradução de Ana Crsitina Cruz César [et. al]. Rio de Janeiro: Vozes.
- Lyons, J. (1977). *Semântica I*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes.
- Mari, H. (2003a). *Aspectos da Teoria da Referência*. Belo Horizonte: Fale-UFMG. Rogério Parentoni Martins.
- \_\_\_\_\_ (2003b). *Discurso e ação*. In: MARI, H. MACHADO, I.L. MELLO, R. (Org). *Análise do Discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, p. 219-236
- Mondada, Lorenza & Dubois, Danièle. (1995). *Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation*. Paris: Tranel.
- Rastier, F. (1998). *Sémantique et recherches cognitives*. Paris: PUF, 2002. Martins Fontes.
- Reboul, A. (2000). *Le linguiste, le zoologue et l cognitiviste: vers une vision réaliste de la référence*. Moeschler, J., Béguelin, M-J (org.) *Référence temporelle et nominale*. Bern: Peter Lang.
- Reboul, Olivier. (2004). *Introdução à retórica*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes.
- Rorty, Richard. (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. New Jersey: Princeton.
- Searle, J.R. (1995). *Intencionalidade*. São Paulo: Martins Fontes. Traduzido por Júlio Fischer e Tomás Rosa Bueno.
- Silva, Priscilla Chantal Duarte. (2008). *A intencionalidade discursiva: estratégias de humor crítico usadas na produção de charges políticas*. 2008. 189f. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras.
- Urmson, J. O. (1974). *Criteria of intentionality*. In: MORAVCSIK, J. M. E. (Ed.) *Logic and Philosophy for linguists: a book of reading*. The Hague: Mouton Publishers, p. 226-237.
- Vialatoux, Joseph. (1973). *L'intention philosophique*. Press Universitaires de Frances, 1ª edição.

## **ARGUMENTAÇÃO E PERSUASÃO NO DISCURSO MUDIÁTICO: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA SOBRE O PAPEL DAS CHARGES NA CRÍTICA MUDIÁTICA.**

**Dr.<sup>a</sup>. Silva, Priscilla Chantal Duarte**  
Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI

### **Resumo:**

Como discurso de informação, o discurso midiático sempre esteve ligado à imagem de “revelador da verdade” às massas populares. Ao contrário do discurso político, intimamente ligado ao poder, o discurso midiático, normalmente, tem a pretensão de ir de encontro ao poder e à manipulação política sobre a população. Entretanto, mais que informar, as mídias têm o papel de servir como instrumento da vontade dos políticos, quando estes as utilizam para manipular a opinião pública. Constroem, nesse sentido, uma espécie de “olho da sociedade”, quando além de informar a respeito dos fatos, também opinam, controlam e se articulam, conforme interesses preconcebidos. Nesse sentido, as charges, principalmente àquelas de cunho político, revelam-se como um gênero que une humor e crítica sobre fatos do cotidiano, os quais o chargista ou cartunista, produtor do gênero, normalmente em jornais de grande circulação, torna pública sua crítica e também, muitas vezes, a opinião pública sobre os fatos envolvidos no conteúdo dessas charges, como forma de divulgação e expressão do pensamento. Com isso, acabam por não só informar, revelar opiniões, mas também influenciar a opinião pública por meio de estratégias argumentativas bem criativas que fazem do gênero um dos mais complexos de serem entendidos plenamente. Em geral, as charges podem ser reconhecidas como formas organizadas e padronizadas que se estabelecem na circulação e uso delas, uma vez que possuem certas regularidades quanto ao processo de organização de produção, sobretudo no que tange à inter-relação entre discurso imagético e discurso verbal ou a estes isoladamente, fundamentando uma crítica em suas entrelinhas. Sendo assim, este estudo buscou investigar de que maneira as charges utilizam estratégias de argumentação para persuadir a opinião pública por meio de imagem e elementos linguísticos com o objetivo de analisar os efeitos de sentido das charges e verificar o seu conteúdo intencional construído no processo argumentativo do gênero. Afinal, depreender o funcionamento do gênero e a influência deste nas mídias sociais implica não só identificar o processo intencional, mas também perceber de que maneira os operadores de intencionalidade complementam às premissas argumentativas para a formação de opinião pública. Para isso, partiu-se de uma análise linguístico-discursiva de um conjunto de charges, selecionadas de vários jornais de diferentes regiões do Brasil, que serviram para a formação do corpus deste estudo. As charges foram selecionadas, levando em consideração textos do gênero com imagem e elemento verbal, imagem e paratexto, imagem e texto e paratexto e somente imagem, a fim de que se pudesse analisar todas as formas de ocorrência das charges. Tomou-se como base teórica a análise do discurso francesa, sob os postulados de Charaudeau, principalmente, no que concerne ao estudo do jogo de manipulação das mídias, que se veem muitas vezes como mediadoras do processo informacional, mas sendo, na verdade, formadoras de fontes de opinião. Como resultados, verificou-se que discurso e persuasão, sobretudo política, informação e manipulação se entrecruzam no universo linguístico-discursivo das charges, uma vez que retratam o dictum do discurso de um fato político e/ou uma figura

política como base na opinião pública. Foi possível observar que o universo de sentidos não é um ambiente gratuito, pois como fonte mediadora de opinião, não há nada na mídia que seja exaurido de intenções.

**Palavras-chave:** Argumentação. Persuasão. Humor. Charges políticas. Discurso midiático.

## Introdução

A charge é um gênero textual tipicamente dos jornais e assume diversas temáticas, em geral, políticas, religiosas e futebolística. Todas, porém, abordam assuntos do cotidiano, sendo, portanto, datada, isto é, vinculada a algum acontecimento histórico. Diferentemente dos chamados *cartoons* ou *cartum*, em que a crítica não está necessariamente relacionada a um fato do cotidiano ou da atualidade, as charges já são efêmeras por isso. Nesse sentido, enquanto os *cartoons* permanecem com o mesmo efeito de sentido e de humor ao longo de anos, a charge é dependente da atualidade, sendo difícil a interpretação depois de algum tempo. A menos que o leitor recupere de sua memória discursiva todo o evento e faça as correlações. Entretanto, o humor é algo bem peculiar, pois nada garante sua permanência ao longo do tempo. Sendo assim, pode-se dizer que as charges lidam com um outro tipo de humor: o estratégico, cuja atuação corresponde ao uso da inteligência em se criar caricaturas e construções linguístico-discursivas criativas para abarcar a crítica. No caso das charges políticas, os contextos políticos estão atrelados à forma pela qual a argumentação é construída. Assim, elas têm um papel social na mídia, pois atuam, muitas vezes, como reveladoras de opinião com vistas a induzir a persuasão. Afinal, a crítica tende a não ser apenas a visão particular do cartunista, mas também a opinião das massas. Nesse contexto, o objetivo deste estudo consiste em investigar de que maneira a argumentação e a persuasão estão presentes nas charges políticas e verificar os recursos linguísticos-discursivos utilizados para exercer essa força perlocucionária.

## Charges Políticas: História, Gênero, Suporte E Situação Enunciativa

A charge, enquanto gênero textual, deve à história da caricatura a sua origem. Pode-se dizer que a caricatura é o modelo-base para a constituição da charge. Na Idade Média, o diabo foi considerado como sendo a primeira caricatura, um retrato de certa vingança para com os semelhantes, atribuindo a eles defeitos, marcados por traços acentuados e descaracterizados como forma de exprimir uma insatisfação ou situação ridícula exigindo corretivos. Assim, como vingança, a caricatura carregava a carga satírica contra os poderosos do mundo – aqueles a quem a caricatura se referia. Lima (1963) aponta que a caricatura nasceu efetivamente no Egito.

Como a cultura egípcia representava toda a cena e sentimentos nas paredes dos chamados hipogeus sepulcrais, a caricatura representava a ridicularização da religião e realeza por abusos de poder e atitudes morais, sob a figura de animais, sendo que cada um deles representava simbolicamente personagens poderosos, sobre os quais a sátira se referia. Buscavam com o emprego de animais, a disposição pictográfica para uma forma de sátira ao



poder, uma necessidade de se buscar na comédia uma diversão frente à realidade da vida e camuflar a imagem real dos poderosos, transformando-os em metáforas visuais, buscando compará-los às características animais. Dessa forma, as caricaturas, que mais tarde se tornaram charges, passaram a figurar uma espécie de arma contra a sociedade, com o intuito de revelar “verdades”, criticando os abusos da classe dominante.

Segundo Maringoni (1996), os jornais, suportes das charges, estão sempre encontrando maneiras de inovar, além da notícia que já apregoam. Em busca de competitividade, os jornais têm buscado levar o leitor para além da informação diária, servindo como um agente de informação acompanhada de ideologias, cujo objetivo é induzir uma determinada compreensão do fato narrado. Nas seções de opinião, o jornal toma uma dimensão ainda mais subjetiva, num terreno em que a opinião dada pode refletir e refratar uma ideologia seguindo de um ponto persuasivo. Desse modo, a charge compõe um gênero opinativo do jornal, uma espécie de “penduricalho”. Porém, por serem tipicamente organizadas, padronizadas e com regularidade, fundamentando uma crítica nas entrelinhas, as charges revelam a ideologia do artista, que traz à mostra o que está por trás do fato político.

De acordo com Maringoni (1996), a palavra charge vem do francês “carga de cavalaria”. Considerando o trabalho artístico de criticar determinado assunto, a ideia de carga é seguida de significação semântica, como se a charge carregasse um fardo pesado de informatividade, opinião, sobretudo crítica social. Associada a uma situação específica ou mesmo a uma informação, a charge está vinculada ao acontecimento presente. Por essa razão, tende a ser efêmera, criando laços de dependência com o histórico. Na maior parte das vezes, se o leitor está desatento às notícias diárias, este pode não compreender o verdadeiro sentido da charges. Ademais, por se valer de caricaturas, é preciso que o leitor consiga interpretar o fundo metafórico e associá-lo ao fato histórico sobre o qual a charge se refere. É nesse sentido, pois, que a caricatura não pode ser vista como charge, mas apenas como um dos recursos que compõem o gênero.

Para Landowsky (1995), a caricatura mantém um papel definidor nas charges políticas, pois representa um discurso que serve de referência, muitas vezes, escondida atrás das máscaras das quais o cartunista pretende fazer descobrir. Assim, a charge utiliza recursos sintáticos, semânticos e visuais para despertar o fazer crer do enunciador, que vê nessa espécie de texto um ato de enunciação constituído de crenças, realidade e verossimilhança. O autor ainda aponta que a charge é composta, no plano do enunciado, de uma dualidade que, de um lado revela a imagem agradável que a vítima tem de si mesma sobre os eleitores, porém destinada a cair como uma máscara e, de outro, a imagem que visa justamente quebrar essa máscara com o objetivo de provocar o riso diante dos fatos. É nesse aspecto que o humor incide como uma ferramenta argumentativa para a persuasão no gênero charge, induzindo o leitor à identificação e reflexão da correlação entre o real e o imaginário.

### **Argumentação e persuasão no discurso midiático: sobre a especificidade das charges políticas**

Por contemplarem ações discursivas, as charges, de um modo geral, são constituídas de estratégias argumentativas, cuja regularidade pode ser considerada como característica do

gênero com vistas a produzir efeito persuasivo. A exemplo das charges políticas, que aqui nos interessam, as estratégias são formadas por meio da crítica ao político ou à situação política do país juntamente com efeitos de humor satírico. Dessa forma, as charges políticas adotam mecanismos de expor a opinião crítica, ao mesmo tempo em que exerce uma força persuasiva nos eleitores, pois demonstra e forma opiniões. No que concerne à intencionalidade, é possível reconhecer o cunho intencional das charges pelo discurso e pela forma argumentativa que direciona o sentido por meio de argumentos que sustentem essa direcionalidade. O humor, nesse caso, contribui para essa construção intencional, pois direciona o sentido por um viés indireto. Assim, em vez de apontar diretamente a crítica, estrategicamente, o humor torna mais “leve” a forma de expor a crítica negativa.

Como discurso de informação, o discurso midiático sempre esteve ligado à imagem de “revelador da verdade”, às massas populares. Ao contrário do discurso político, intimamente ligado do poder, o discurso midiático tem, normalmente, a pretensão de ir de encontro ao poder e à manipulação política sobre a população. Entretanto, mais que informar, as mídias têm o papel de servir como instrumento da vontade dos políticos, quando estes as utilizam para manipular a opinião pública. Constroem, nesse sentido, uma espécie de “olho da sociedade”, quando além de informar a respeito dos fatos, também opinam, controlam e se articulam, conforme interesses preconcebidos. Sob esse aspecto, Charaudeau (2006) atenta para o próprio jogo de manipulação das mídias, que se veem, muitas vezes, como mediadoras do processo informacional, sendo, na verdade, formadoras de fontes de opinião. Dessa sorte, pode-se observar que o universo de sentidos não é um ambiente gratuito, pois como fonte mediadora de opinião, não há nada na mídia que seja exaurido de intenções.

Como bem lembra o autor, os cidadãos parecem ficar reféns delas, pois acabam por regular os sentidos sociais em função de um sistema de valores. Sendo assim, quanto à duvidosa veracidade do conteúdo informacional, pode-se dizer que as charges lidam, a rigor, com uma outra realidade como condição de verossimilhança da informação. Afinal, elas se baseiam na realidade.

Ao revelarem certa ideologia, tornar visível o invisível e selecionar, dentro de uma vasta opção, o que deve ser dito, as mídias se afastam, segundo Charaudeau (2006a) de um reflexo fiel. Mas como definir o veículo intencional das mídias senão pela linguagem? Centradas na informação, as mídias atuam também como mercado e, como tal, organizam-se de maneira a capturar seu público. Sendo assim, a intencionalidade das mídias se justifica exatamente por essa questão. O desafio é saber como elas manipulam, direcionam o sentido e para que o alvo o discurso se direciona.

No que tange ao modelo de discurso midiático, assim como qualquer outro tipo de discurso, as charges políticas visam a um funcionamento do ato comunicativo moldado por determinados “lugares” de construção de sentido, isto é, preocupam-se em pré-definir, no ato de produção, os possíveis efeitos ou condições de construção do produto informativo e de interpretação na instância da recepção. Embora a instância de produção não tenha nenhuma garantia quanto à correspondência de seus efeitos pretendidos, os discursos midiáticos, dentro de uma lógica sociodiscursiva, justificam-se por criarem informações para um receptor ideal, capaz de participar da troca comunicativa, no sentido de corresponder aos possíveis efeitos interpretativos, seguidos de um jogo de persuasão, cujo alvo resulta em uma espécie de manipulação das consciências sobre um determinado fim.

A rigor, o discurso midiático das charges políticas está inserido num universo em que a mídia utiliza jogos de aparência como informação objetiva. Contudo, não se isenta em deixar marcas de predileções político-partidárias, como revelam as charges políticas de período eleitoral. Sob esse aspecto, pode-se questionar até que ponto há imparcialidade midiática. Em geral, as charges políticas também são arquitetadas num processo argumentativo de explicação dos fatos, dos quais se busca desvendar a “realidade” ou as informações encobertas que giram em torno do mundo político. Nesse sentido, o discurso midiático das charges políticas apresenta, assim como os demais discursos provenientes das mídias, uma possível verdade, um espelho da realidade política brasileira, ou mesmo, uma fonte detentora de verdades, das quais desvendam o não dito.

Para veicular essa “verdade”, a mídia precisou recorrer a uma forma de discurso capaz de informar e justificar as trocas sociais dos comportamentos dos indivíduos em sociedade, através de uma espécie de representação do real. No entanto, saberes e crenças se misturam nesse processo de representação e acabam sendo interpretados como se fossem o próprio real. Sob esse aspecto, é relevante ressaltar que, como veículo mediador e de opinião, baseado em um sistema ideológico de poder, o discurso midiático das charges políticas lida diariamente com a crítica sociopolítica e, para tanto, aponta significações segundo uma intencionalidade discursivo-política traçada pelo cartunista que, por sua vez, a evidencia como uma intencionalidade do texto, nos moldes da máquina midiática. Sendo assim, o discurso midiático é construído dentro de um valor de verdade ou efeito de verdade, como propõe Charaudeau (2006a), em que o sentido é direcionando para o acreditar ser verdadeiro.

De um lado, pois, se tem discurso e persuasão política; de outro, informação e manipulação se entrecruzam no universo linguístico-discursivo das charges políticas, uma vez que retratam o *dictum* do discurso de um fato político e/ou uma figura política, com base em uma opinião crítica. Como estruturas desse discurso, entram a argumentação e a persuasão retórica como estratégias de estruturação do discurso midiático, levando o leitor a crer e a fazer. Fundada em uma ideologia, as charges políticas instauram-se num domínio discursivo de representatividade, sobretudo por se tratarem de uma informação transmitida por um veículo de comunicação de grande circulação como os jornais. Diante disso, pode-se entender a retórica persuasiva das charges políticas pelo caráter notório do informador, por conta de sua posição de não esconder as informações, como também de ser plural, no sentido de que promove o confronto de testemunhos e opiniões, principalmente, quando coloca em cena enunciativa opiniões dos próprios políticos reveladas na mídia como “alvo de ataque” partidário.

Reboul (2004) lembra que antes de se compreender o domínio da retórica, deve-se entender a persuasão, que consiste em levar a crer, sem necessariamente levar a fazer. Nesse sentido, sendo a charge um gênero opinativo, é possível reconhecê-la como um discurso retórico, sobretudo, em função de sua estratégia argumentativa, constituída a partir de um jogo de contrastes político-ideológicos sob um viés humorístico satírico. O autor ainda aponta que, em retórica, razão e sentimentos são inseparáveis. Com efeito, no que concerne ao discurso midiático das charges políticas, é possível não apenas identificar os meios (razão e sentimento), como também distingui-los discursivamente no contexto da charge.

Em geral, as charges políticas denunciam, por um viés opinativo e humorístico, as mazelas de uma sociedade de máscaras, em que tudo parece encoberto; daí seu caráter de revelar o “real” pela crítica. Nesse sentido, a utilização do humor, nesse tipo de discurso,

também não é gratuita, uma vez que estabelece um elo com a argumentação linguística e imagética, ao tratar de forma sarcástica a crítica política sobre determinada situação ou candidato. Do ponto de vista semiótico, as charges trabalham de maneira argumentativa quando exercem sua força crítico-opinativa, seja com a presença de enunciados linguísticos ou não.

Nas charges que somente contêm imagens, por exemplo, pode-se observar que elas se encarregam de argumentar por meio do jogo retórico de relação de suas figuras com o texto imagético-cognitivo construído pelo próprio leitor. Entretanto, vale lembrar que a intencionalidade é a própria direcionalidade e, por conseguinte, o processo de inferenciação dependerá, sobretudo, da percepção do leitor quanto às pistas deixadas pelo autor no domínio da enunciação. Assim, é possível verificar a presença de uma argumentação linguístico-discursiva imagética nas charges políticas apontando para o imagético-cognitivo.

Pode-se, portanto, chamar de argumentativo todos os recursos que englobam o sistema retórico, no plano da hermenêutica das charges políticas. A persuasão não é um fato isolado, mas sempre coloca em diálogo outros discursos. Nesse sentido, Pêcheux (1988) concebe o sentido como diretamente ligado às formações discursivas, que por si só são ideológicas e constituídas a partir do interdiscurso. Em outras palavras, ao exercer o poder argumentativo, as charges políticas também relacionam e sustentam sua argumentação sobre a articulação de elementos, denominados pelo autor como pré-construídos, que fornecem a “matéria-prima” necessária para as formações discursivas, bem como a constituição do sujeito por elas. Sob esse aspecto, as charges políticas se enquadram num modelo discursivo que reúne determinados pré-construídos, servindo como estrutura-base para o domínio da argumentação.

Nas charges políticas, a construção discursiva é alimentada por um fio verossímil, uma vez que como afirma Reboul (2004), implica uma confiança presumida. Assim, é pela argumentação que se direcionam certos sentidos, dentro de um rol de possibilidades lógicas. A rede argumentativa é constituída a partir de uma reação sempre imaginadas dos interlocutores, principalmente por se tratar de uma confluência de premissas linguístico-discursivas e imagéticas. Isso se explica pelo fato de que a cadeia de argumentos nas charges é construída não apenas em função dos elementos linguísticos, mas também de imagéticos, cuja estrutura converge para o mesmo ponto conclusivo, formando uma única rede de argumentos que levam a uma determinada conclusão. Para direcionar o sentido, os argumentos se orientam, então, de maneira que a rede se transforme em um recurso estratégico para colocar em prática a intencionalidade projetada pela mente.

Na charge a seguir, é possível observar que o paratexto “cenas que gostaríamos de ver no horário eleitoral” direciona o leitor para a referência temática da charge. A partir de então, o sujeito que diz renunciar à candidatura faz referência aos políticos que normalmente se envolvem em casos de corrupção. Como caráter irônico, a charge revela que a única garantia de que o político não vai se envolver em escândalos de corrupção e desvio de verbas é não se eleger, dando a ideia de que isso é impossível.



Figura 1: Charge do cartunista Auto\_Ivan, publicada no site chargeonline, em 27 ago.2014. Fonte: <http://www.chargeonline.com.br>

Logo, o processo enunciativo é orientado para a argumentação crítica de que não existe político que não seja corrupto. Apesar de ser uma generalização, a charge trabalha com essa possibilidade pelo fato de ser algo muito comum no país. As premissas (proposições) imagéticas que sustentam a crítica são: i) Argumento A (linguístico)– Para dar garantia plena de não se envolver em desvios de dinheiro e corrupção, renuncio à candidatura; ii) Argumento B (imagético) – imagem de uma carta assinada, remetendo a ideia de que se trata de uma carta de renúncia. Nesse caso, o conhecimento prévio do leitor é ativado para lembrar de que as renúncias no serviço público são normalmente feitas por escrito e por meio do gênero carta. iii) Argumento C (linguístico-discursivo) – a sinceridade é um dos pontos que o eleitor gostaria de ver no período eleitoral, ao invés de promessas que transmitem o contrário. Nesse caso, é possível observar esse efeito de sentido somente quando se analisa todo o contexto e se compara com a informação linguística do segundo quadro além de conhecimentos extralinguísticos. A intenção discursiva se resume, portanto, em despertar a consciência do eleitor quanto à manipulação ideológica dos políticos e a falsidade deles em demonstrar que ficarão de fora da corrupção.

### **O valor argumentativo das figuras de linguagem nas charges políticas**

Desde a antiguidade, nos tratados de retórica, alguns modos de expressão eram considerados simples ornamentos que contribuíram como forma de estilo, inicialmente denominados de figuras retóricas. Dessa forma, como recurso de estilo, as figuras retóricas

constituem-se figuras com papel persuasivo. Segundo Reboul (2004), a expressão “figuras de retórica” não é um pleonasma, pois existem figuras não retóricas que são poéticas, humorísticas ou simplesmente de palavras. Nesse sentido, o autor resume a figura retórica como aquela de caráter funcional, na qual o poder persuasivo é sustentado por uma espécie de licença estilística para facilitar a aceitação do argumento. Em outras palavras, as figuras retóricas representam o modo de empregar o argumento direcionado a determinado fim. Dado este fundamento teórico, as charges políticas reúnem em si várias figuras classificadas e empregadas conforme a relação intencional que criam com o discurso.

A partir de um jogo com as semelhanças entre determinadas formas significantes presentes ou inferidas no plano textual das charges políticas é comum encontrar o uso do trocadilho, que aproxima duas palavras parecidas no som, mas com sentidos diferentes, como estratégia argumentativa em charges políticas. Na charge a seguir, por exemplo, a figura de palavras é criada a partir do trocadilho que pode ser estabelecido entre a palavra “Fraude” e o nome próprio “Freud”, reiterado pelo desenho, em função de uma semelhança fonética. O paratexto “Fraude explica” funciona intencionalmente como o elemento desencadeador da intencionalidade (direcionalidade) do efeito de sentido de que, assim como o pai da psicanálise “Edmund Freud” ficou conhecido por suas explicações teóricas sobre os mistérios da inconsciência humana, a figura do político pode ser reconhecida por meio das fraudes ocorridas em seu governo. Nesse contexto, o que se observa é um trocadilho se referindo a uma crítica ao governo. A imagem tem o papel fundamental para a confirmação do trocadilho Freud/Fraude. Afinal, o divã é um dos móveis bem conhecidos nos consultórios de psicanálise.



Figura 2: Charge do cartunista Ronaldojc, publicada no Jornal do Commercio, em 19 set.2006. Fonte: <http://www.chargeonline.com.br>

As charges, de um modo geral, englobam figuras de sentido, tais como: metáfora, metonímia, hipérbole e antítese, que remetem a processos cognitivos específicos. Segundo os postulados de Reboul (2004), a figura de sentido desempenha um papel lexical, enriquecendo o sentido das palavras. Assim, um significante é tomado no sentido de outro, no objetivo de ressaltar seu poder argumentativo de denominação, que ressalta aquilo que é de maior interesse para o locutor. A rigor, a força argumentativa da metonímia das charges políticas provém da familiaridade. A metonímia constrói símbolos a partir de outros de ordem linguística e imagética. Nesse sentido, essa figura de sentido condensa o argumento.

Ademais, os símbolos criados pela metonímia sustentam a argumentação, pois ressaltam o valor das proposições a partir da descoberta do processo de referenciação pelo leitor. Em se tratando de imagem simbólica, as metonímias nas charges políticas revelam grandes estratégias de reconhecimento referencial do objeto alvo da charge. De um modo geral, todas as figuras de sentido baseiam-se na metáfora, que pode ser concebida como um processo cognitivo geral, a partir do qual certo conceito é estruturado em termos de outro, ativando novos objetos referentes fora do plano linguístico (Ducrot, 1994). Utilizando um processo figurativo, a metáfora estabelece relações privilegiadas com a metonímia, no sentido de que, nesta última, existe uma relação de contiguidade entre os conceitos enquanto naquela primeira existe uma relação de similitude.

Outra figura retórica de sentido bastante recorrente nas charges é a hipérbole. Caracterizadas como figura do exagero, a hipérbole também se baseia na metáfora para provocar o efeito desejado de aumentar ou diminuir as coisas em excesso, apresentando-as bem acima ou bem abaixo do que são (Fontanier *apud* Reboul, 2004:123). Para os autores, a função semântica é dar a entender que aquilo de que estamos falando é tão grande, bonito, importante que a própria linguagem não poderia exprimir. Em se tratando de charges, em princípio, considera-se que a própria caricatura seja uma forma de hipérbole em função de seus traços exagerados e ficcionais. Sob esse aspecto, pode-se corroborar as palavras dos autores quanto à função de despertar o exagero, mas não no sentido de não poder exprimi-los, pois a própria imagem sendo uma forma de linguagem expressa por meios imagéticos os seus fins hiperbólicos.

Na charge a seguir, é possível observar que a imagem da política “Marina” no corpo do personagem “Papa-léguas”, do mundo dos desenhos animados, refere-se a uma forma metafórica de se dizer que a candidata à presidência da República, nas eleições de 2014, está avançado rapidamente os demais candidatos nas pesquisas de ibope, pelo fato de o personagem ter a característica de ser bem ligeiro e esperto. Assim, o cartunista realiza a apropriação da característica metafórica comparativa de forma também hiperbólica, uma vez que o avanço da candidata não chega a ser, na realidade, tão veloz como anuncia.



Figura 2: Charge do cartunista Regi, publicada no Correio Amazonense, em 28 ago. 2014. Fonte: <http://www.chargeonline.com.br>

No exemplo da charge a seguir, a hipérbole pode ser destacada pelos frutos da árvore, no formato de bonecos, representando pessoas que atuam como “laranjas” na política brasileira. Nesse caso, a crítica aponta como os políticos usufruem desse procedimento para burlar as leis e fomentar a corrupção, percebido pelo texto “hummm...adoro laranja!”. Além disso, o termo “laranja” abarca ainda outra figura de linguagem: a ambiguidade, que, nesse caso, é quebrada pelo contexto e pelos conhecimentos prévios do leitor. O paratexto “Política dá frutos” direciona o efeito de sentido, sendo, portanto, um elemento linguístico intencional.



Figura 3: Charge do cartunista Thiago Luca, publicada na folha de Pernambuco, em 28 ago 2014. Fonte: <http://www.chargeonline.com.br>



Vale ressaltar que o cartunista utilizou recursos linguísticos, imagéticos e extralinguísticos para postular o argumento de que os políticos são corruptos e usam “laranjas”, isto é, terceiros para realizar desvios de dinheiro, o que permite inferir que a intencionalidade da charge justifica-se em direcionar esse conjunto de estratégias argumentativas a um público alvo: os eleitores.

A alegoria, apontada por Reboul (2004), como uma descrição ou uma narrativa que enuncia realidades conhecidas, concretas, para comunicar metaforicamente uma verdade abstrata é também observada nas charges políticas, pelo uso de meios metafóricos. Ela representa basicamente uma sequência de metáforas, podendo apresentar duas leituras possíveis. Como uma espécie de derivação da lilete, o eufemismo, que compreende os recursos linguísticos pelos quais substituem julgamento de valores críticos ou notícias ruins por expressões suaves, também é comum nas charges políticas. Em geral, o cartunista problematiza o fato político de corrupção de maneira, às vezes, suave ao mesmo tempo irônica e com humor.

O jogo de imagens é um fator característico nas charges e desencadeia todo o processo argumentativo, que ora se justifica pela presença de paratextos funcionando como premissas, as quais favorecem o jogo referencial. As charges são criações artísticas, em que ficção e realidade se dispõem de suas características para formar uma terceira de caráter intencional. Dessa forma, pode-se dizer que o gênero constrói metáforas visuais que estabelecem referências a objetos referentes internos e externos da charge, ou ainda, utiliza outras figuras de linguagem para dar o suporte argumentativo.

A ironia está presente na maior parte das charges, seja na condição linguística ou imagética. Sua matéria é antífrase, isto é, significar o contrário do que se diz literalmente, percebida nas relações pragmáticas. Sendo assim, a charge também é composta por atos de ironia, no sentido de inversão da significação dos atos de fala literais. Em uma, pode-se dizer que o universo chargístico é composto por vários tipos de estratégias que, juntas, integram uma rede discursiva em prol de uma mesma direcionalidade ou intencionalidade discursiva. É nesse sentido que conseguimos perceber a crítica em destaque nas charges, pois todas as estratégias discursivas de construção do humor, do material linguístico e do discurso imagético, considerando a essência da relação entre o linguístico e o imagético, são intencionalmente projetadas numa mesma direção para a crítica.

Para Perelman (1996), a ridicularização sarcástica é obtida por engenhosas construções baseadas no que se esforça em criticar. Sob esse aspecto, é crucial destacarmos a ironia com uma propensão à formação de proposições contraditórias. Em outras palavras, podemos considerá-la uma figura de linguagem que caracteriza uma forma específica de argumentação, em que o ridículo expresso pela ironia consiste em tese oposta àquela que se quer defender. Pela ironia quer-se dar a entender o contrário do que se diz. Logo, para o autor, trata-se de um exemplo de argumentação indireta, em que o valor argumentativo ultrapassa os limites do enunciado.

Não é de se estranhar que a ironia se aproxime tanto da graça, haja vista o fato de sempre inserir uma dose de alegria sádica, como confirma Reboul (2004), e através do ridículo ressaltar um argumento. Em consequência disso, a graça torna-se apenas um efeito. Segundo o autor, em retórica, a graça é a ironia que vem calhar, a réplica arguta, que é a mais eficaz. Em outras palavras, a graça vem apenas reforçar o argumento trazido pela ironia.

Reboul (2004: 122) ainda ressalta que o humor não equivale à ironia, sendo, portanto, o contrário dela. Segundo esse autor, “se a ironia é uma arma, o humor é algo que desarma”. Logo, seguindo essa perspectiva, é possível dizer que a ironia é dizer o contrário do que se dá a entender, então, o humor é dizer exatamente o que se dá a entender.

Outra figura de enunciação retórica nas charges políticas é a comparação entre os políticos da atualidade e os antigos, como também os já falecidos. A esse tipo de figura dá-se o nome de prosopopeia, que consiste em atribuir o discurso a um orador fictício: antepassados, mortos etc. Essa atribuição, muitas vezes, não acontece apenas no nível linguístico, mas também no plano imagético, em que o personagem apresenta realizando ações, não apenas de dizer, como também de agir. Na charge a seguir, é possível observar a ação do político falecido “Eduardo Campos”, representado caricaturalmente, por um anjo, dando água à candidata “Marina”, na corrida presidencial. Nesse caso, o ato de dar água simboliza o fato de ajudar a candidata, no sentido de ela ultrapassar os demais candidatos., na disputa eleitoral.



Figura 4: Charge do cartunista Sinovaldo, publicada no Jornal NH, em 29 ago. 2014.

Fonte: <<http://www.chargeonline.com.br>>

A charge, portanto, trata-se de um discurso, efetivamente, de cunho argumentativo-crítico, cuja função é a de expor uma opinião satírica sobre o fato e/ou figura política. Desse modo, discutir a aplicação das figuras retóricas equivale a rever a própria linguagem, pois a manipulação e o poder persuasivo das charges políticas dependem da articulação das figuras retóricas para evidenciar a intencionalidade própria do discurso, isto é, do caminho linguístico-discursivo traçado pelo enunciador no processo de enunciação.

## **Considerações Finais**

Considerando o aspecto argumentativo, procurou-se reconhecer o valor argumentativo dos elementos verbais e não verbais nas charges políticas e verificou-se que esses elementos orientam de diversas maneiras para o engendramento do processo intencional e do humor. Ao destacar a função das figuras de linguagem mais recorrentes nas charges políticas, verificou-se que elas abarcam um valor argumentativo de gerenciarem o resultado das premissas argumentativas perfeitamente reconhecíveis em cada charge. Com efeito, analisou-se como a argumentação também pode estar presente nas imagens, numa construção de premissas, porém bem mais complexas e referenciais que as do texto verbal. Nessa dimensão, verificou-se que a utilização dos recursos argumentativos apresentava um caráter intencional, pois eram marcados por enunciados naturais ou não com direcionamentos não naturais, o que levou à confirmação da hipótese de que a construção argumentativa do humor é de cunho intencional, na interface com o plano semiótico.

Ao contemplar as incongruências verbais nas charges, foi possível observar que elas se aplicam também ao universo chargístico, através da percepção de violações visuais. Isso implica dizer que o leitor consegue perceber a estranheza da formulação do humor, mas somente ligada a um contexto-base referencial. Sob esse aspecto, o leitor precisa usar seus conhecimentos prévios, bem como sua memória discursiva, para estabelecer a relação entre sentenças e contexto, interpretação dos elementos linguísticos-discursivos, extralinguísticos e imagéticos. Em geral, observou-se que é na correlação entre texto verbal e o imagético, na articulação e instauração simultânea de signos que a intencionalidade discursiva se faz presente.

## Referências

- Charaudeau, P. (2006a). *Discurso das mídias*. Tradução de Angela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_ (2006b). *Discurso político*. Tradução de Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto.
- Ducrot, O. (1994). *O referente*. Enciclopédia Einaudi – Enunciação. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Lima, Herman. (1963). *História da caricatura no Brasil*. 1º volume. Rio de Janeiro: José Olympo.
- Landowsky, Eric. (1995). *Não se brinca com o humor: a imprensa política e suas charges*. Face São Paulo, v.4, n.2, jul/dez.
- Maringoni, Gilberto. (1996). *Humor da charge política no jornal*. Comunicação e Educação. São Paulo: USP, Editora Moderna, (7):85 a 91, set/dez.
- Pêcheux, M. (1988). A forma-sujeito do discurso semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora Unicamp, p.159-185.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1996). *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

## **CARNAVALIZAÇÃO DA HISTÓRIA: DELINEANDO O GÊNERO VISITA GUIADA EM OURO PRETO (MG - BR)**

**Marques Menezes, Rebecca**  
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

### **Resumo:**

Carnavalização da história: delineando o gênero visita guiada em Ouro Preto (MG - BR) problematiza a construção da narrativa histórica enunciada pelos guias de turismo em seus serviços de visitas guiadas às cidades históricas da Região dos Inconfidentes. É importante ressaltar que esse é um trabalho predominantemente realizado nas ruas, em espaços públicos, característica que terá implicações decisivas na construção da narrativa dos guias uma vez que ela está fortemente atrelada à espacialidade do conjunto arquitetônico, esse que funciona como ativador, indiciador desse “universo narrado” (CHARAUDEAU, 2009). Por meio das falas desses guias pode-se delinear o gênero “visita guiada”, compreendendo-o como uma narrativa que demonstra pontos de contato tanto com o domínio da historiografia quanto com o do folclórico, do pitoresco, impondo ao pesquisador a tarefa de conciliar o saber histórico, reclamado pela figura do guia enquanto divulgador de uma história dita oficial, e o saber de crença, da ordem do imaginário popular, que também é parte constitutiva das falas dos guias. A narrativa das visitas parece nos sugerir contornos “carnavalescos” (BAKTHIN, 2010) ao fazer circular e dialogar uma história dita oficial (cultura oficial) e certos imaginários populares (cultura popular), aproximando-se, desse modo, de uma nova invenção do discurso histórico. Essa narrativa parece configurar-se como um processo engenhoso de reconstrução e manutenção – um movimento aparentemente contraditório – de memórias culturais que atingem a identidade do brasileiro. Em um contexto da praça pública, da oralidade, os guias reclamam uma autoridade histórica – embora questionável pela ausência de fontes –, entretanto suas narrativas podem configurar-se como um grande “riso” não intencional à autoridade do discurso histórico. Desse modo, pretende-se realizar um estudo de caso a partir da narrativa de um guia de turismo de Ouro Preto, concebendo seus discursos como construções narrativas responsáveis por uma memória coletiva e cultural que, ao ressaltar traços míticos e caricaturais da história da região dos Inconfidentes, afasta-se da historiografia. Porém, entendidas como possibilidades legitimadas de leitura do real, tais falas podem conter elementos que se assentam na própria retórica da narrativa histórica. A narrativa dos guias transita por diversos domínios do conhecimento, alguns referendados por uma tradição oficial, como a história, a arquitetura, a literatura, as artes plásticas; e outros domínios “populares” como os mitos, as lendas, as histórias orais etc. Essa transição por áreas aparentemente incompatíveis; esse fraseado devido à “bricolagem” (STRAUSS, 1976), à “inventividade ‘artesanal’” (DE CERTEAU, 1998); essa narrativa essencialmente dialógica, circular, que se ajeita sempre com o que tem à mão; obriga mito e história, memória e esquecimento, humor e formalidade, alegoria e imagem, fato e invenção a dialogarem. Pode-se, assim, enunciar, do ponto de vista da linguagem, a questão principal que norteia este trabalho como a investigação da inventividade dos procedimentos que utiliza o guia de turismo, estabelecendo pontos de contato e tensão entre os saberes de conhecimento (o saber histórico, predominantemente) e os saberes de crença (o saber da tradição oral e da doxa). Parece-nos que é essa a “trampolinagem” (DE CERTEAU, 1998) que caracteriza a narrativa dos guias. Como um trampolim,

que salta e transita de um lugar a outro rapidamente, que joga com temas e tempos, o guia torna-se um saltimbanco provocador e ao mesmo tempo porta voz de nossas contraditórias histórias.

**Palavras-chave:** Narrativa. História. Trampolinagem.

## Introdução

Os acervos históricos da região dos Inconfidentes suscitam problemáticas que ultrapassam o contexto de produção de seus objetos e monumentos, encaixando-se em uma temática de assuntos nacionais ao tratar do passado de cidades que são emblemáticas para a história identitária do Brasil. Entende-se que a identidade nacional se ergue sob três fontes principais: a história dita oficial, a literatura e a cultura oral, construções narrativas cujas fronteiras estabelecidas para caracterizá-las são tão arbitrárias quanto seus conteúdos. E a região dos Inconfidentes enquadra-se como um acervo da identidade nacional ao preencher essa tríade. As cidades históricas como Ouro Preto, Mariana, Tiradentes e São João Del Rei – cidades essas representativas da configuração turística do sintagma Região dos Inconfidentes – sugerem questões referentes à memória e às suas manifestações discursivas, as quais são pertinentes sob diversos aspectos: o ciclo do Ouro no século XVIII, que concedeu visibilidade a então colônia portuguesa, levando-a da opulência à decadência (Melo E Souza, Laura de. 1994); o movimento da Inconfidência Mineira como símbolo dos anseios republicanos que levariam à proclamação da independência (Carvalho, José Murilo de. 1990); escritores representantes de uma literatura nacional, como Tomás Antônio Gonzaga, Cláudio Manuel da Costa, Alvarenga Peixoto, que viveram nessas cidades; artesãos/artífices figurativos de uma arte sacra colonial brasileira como Manuel da Costa Ataíde e Francisco Antônio Lisboa, o Aleijadinho, este último desfigurado do caráter mítico com que a República o vestiu (Grammont, Guiomar de. 2008); as querelas que rondam a figura de Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, sobre sua origem, suas feições, e que são denotativas de uma história que não pretendeu um consenso. Em resumo, essas cidades são lugares de narrativas, não apenas históricas, mas de práticas narrativas cotidianas – causos, lendas, histórias de famílias – engendrados em uma espécie de identidade coletiva nacional; são acervos de um conjunto de memórias culturais em constante evocação. Dessa publicidade insistente apropriou-se o turismo, atividade moderna – ou pós-moderna como pontua Zygmunt Bauman em *O Mal-Estar da Pós-Modernidade* (1998) – que se autoriza como “conselheiro institucional” das práticas de lazer associadas ao patrimônio histórico.

Desse modo, os guias são, inegavelmente, sujeitos construtores e divulgadores dessa memória cultural ao veicularem narrativas estabelecidas como históricas. E a história é memória cultural coletiva pela força/coerção narrativa de pertencimento. É reação comum entre a maioria dos brasileiros associar as histórias sobre acontecimentos do período colonial da capitania de Vila Rica, atual Minas Gerais, a um passado histórico que lhes pertence. Os guias operam, desse modo, um duplo papel: ao mesmo tempo em que suas narrativas são um *acervo* divulgador dessas memórias ditas históricas, elas são, também, objeto cultural, produto memorável, um ritual de pertencimento sempre atualizado.

Não se pretende reforçar o estereótipo que apresenta os guias turísticos como sujeitos que “desconhecem” a história dita oficial, que falam “bobagens e mentiras”. Entende-se os guias como “sujeitos de memória” (Nora, 1993), divulgadores de histórias que compõem a

identidade não apenas da região dos Inconfidentes, mas uma identidade de amplitude coletiva, nacional. Não há como ignorar os acontecimentos do Ciclo do Ouro e, mais especificamente, da Inconfidência Mineira – fatos, querelas e lendas que rondam esse levante frustrado – para a formação de uma consciência de pertencimento à identidade brasileira. A identidade nacional funciona como uma externalidade poderosa, distante, mas à qual o indivíduo está imerso, submetido. Segundo Stuart Hall (2006), a nação é um sistema de representação cultural, uma “comunidade simbólica”, em uma expressão mais esclarecedora, a nação é uma “comunidade imaginada.”<sup>4</sup> (Anderson, 2008). Essa condição imaginada da nação está diretamente implicada nas narrativas dos guias. As visitas guiadas são apresentadas, muitas vezes, de forma fragmentada, a partir de pequenos relatos e descrições da história, dos detalhes arquitetônicos, dos causos e lendas articulados inventivamente. Referências historiográficas e imaginação popular se movem dentro de um espectro referencial ambivalente. As narrativas aproximam-se da definição bakhtiniana de riso, que é “alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita simultaneamente.” (Bakhtin, 1993: 10). Essa narrativa que circula tempos e temas aparentemente incompatíveis é articulada por um procedimento indiciário (Ginzburg, 1989); monumentos e detalhes aparentemente negligenciáveis das cidades tornam-se índices narrativos: as inscrições de uma portada, a venda nos olhos de Tiradentes, o calçamento da praça etc. podem ser iniciadores ou “engates” narrativos.

Há uma lógica de tom colecionista nessas narrativas, superpondo monumentos e acontecimentos de diferentes temporalidades, os quais dialogam forçosamente. O guia converte-se em um colecionador de curiosidades, deflagrando os processos de seleção feitos por uma “política da memória” que elegeu as narrativas que devem ser lembradas (imposição de uma cultura oficial). Mas ao mesmo tempo o guia escapa dessa política e cria sua bricolagem, sua coleção narrativa. Por meio de uma encenação narrativa, de uma “trampolinagem” (De Certeau, 2008) o guia constrói seu “universo narrado” (Charaudeau, 2009), atuando sobre a organização da narrativa, definindo como e sobre o quê narrar.

Embora a história dita oficial também seja uma construção narrativa (uma possibilidade de leitura do real legitimada), ela desconsidera os traços míticos e ornados da escrita da história. O domínio da imaginação, da invenção, é confrontado pela falta de provas documentais. Todavia, o imaginário pode interpretar evidências segundo mecanismos simbólicos que lhe são próprios. E por mais que os guias reivindiquem certo estatuto oficial, suas narrativas podem nos soar como um riso libertador:

O riso e a visão carnavalesca do mundo, que estão na base do grotesco, destroem a seriedade unilateral e as pretensões de significação incondicional e intemporal e liberam a consciência, o pensamento e a imaginação humana, que ficam assim disponíveis para o desenvolvimento de novas possibilidades. Daí que uma certa ‘carnavalização’ da consciência precede e prepara sempre as grandes transformações, mesmo no domínio científico (Bakhtin, 2010: 43).

É essa “carnavalização da consciência” que permite que turistas sorriam para a foto, com algemas em punho, no pelourinho da Praças Minas Gerais em Mariana. Ou que guias

---

<sup>4</sup> Expressão cunhada por Benedict Anderson, em seu livro *Comunidades Imaginadas*, 2008.

dêem a seguinte explicação sobre o que significa a palavra Barroco: o guia bate na parede da igreja da Sé, em Mariana, e diz, “Tá vendo, dona? Barroco. Barro oco!”<sup>5</sup>. Invenção, imaginação, história, essa é a tríade que marca a narrativa dos guias de turismo’.

O sintagma *região dos Inconfidentes* sugere diferentes configurações. Diferentes cidades são rearranjadas nessa *região*: Ouro Preto, Mariana, Catas Altas, Acaiaca, Congonhas, Ouro Branco, São João Del Rei, Tiradentes. Delimitá-lo é ensaiar respostas a divisões que variam do campo geopolítico, turístico, historiográfico etc. Cada configuração da *região dos Inconfidentes* orienta-se por certa funcionalidade – delimitar os poderes de atuação política, educacional, turística. E embora haja um dominante discursivo da *região* como um lugar de fatos pretéritos importantes – como uma região histórica – em algumas de suas configurações o sintagma é esvaziado de sua memória histórica para ganhar contornos contemporâneos.

A *região dos Inconfidentes* que nos interessa é a região delimitada pelo turismo, que, embora seja uma atividade recente, pouco mais de cem anos, funda-se sobre a configuração histórica dessa região. São discursos superpostos que se alimentam: o turismo como discurso que “publiciza” insistentemente uma história, e uma história que é argumento para existência de visitação e lembrança, o turismo. Essas possibilidades de “rearranjo” da Região dos Inconfidentes revelam uma atualização constante desse sintagma, nos remetendo à proposição de Michel Foucault,

[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado de um lado a um gesto de escritura ou à articulação de uma palavra, mas que, por um outro lado, se abre a si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida porque é único como todo acontecimento, mas que está aberto à repetição, à transformação; à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências que incita, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (Foucault, 1972, p.40)

Sophie Moirand (2007), analista do discurso francesa, diz que algumas palavras funcionam como *ativadores memoriais* ao transportarem a memória de acontecimentos que eles designam. Utilizando as proposições de Moirand em diálogo com as ponderações de Foucault sobre a condição inesgotável dos enunciados, podemos pensar as palavras que compõem o sintagma *Região dos Inconfidentes* como ativadores memoriais de acontecimentos históricos engendrados em uma espécie de identidade coletiva.

A região dos Inconfidentes aciona um conjunto de acontecimentos históricos dos períodos colonial e imperial brasileiro como o “Ciclo do Ouro” e a Inconfidência Mineira. O sintagma também sugere à memória figuras marcadas historicamente, como os poetas árcades, Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga; o artesão Aleijadinho e o pintor Manuel

---

<sup>5</sup> História contada pelo professor João Adolfo Hansen no curso de pós-graduação *lato-sensu* de Cultura e Arte Barroca, no Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em julho de 2013.



da Costa Ataíde. Todavia, o que se percebe é que a *região dos Inconfidentes* transformou-se em uma “metáfora” desgastada pela exaustão com que é utilizada, desgaste aliado às diferentes configurações que adere. Perderam-se as fronteiras do significado e da “origem” da *região dos Inconfidentes*, tornando difícil situar quando o sintagma foi cunhado por primeira vez. Não se pretende refazer esse percurso, o qual demandaria uma incursão histórica demorada e complexa, entretanto, pode-se inferir que o aparecimento do termo está atrelado ao momento posterior à transferência da capital de Ouro Preto para Belo Horizonte, processo esse que data de dezembro de 1897, e que foi o iniciador de discussões e projetos sobre a preservação e divulgação das cidades mineiras que conservavam um acervo monumental bastante expressivo.

Caion Meneguello Natal (2006) trata das primeiras representações discursivas de Ouro Preto como cidade histórica e, segundo ele, “aquilo que, num primeiro momento, fez de Ouro Preto a imagem da decadência e do atraso [seu conjunto arquitetônico, por exemplo], passa a servir como atributo de sua grandeza e dignidade histórica” (Natal, 2006:1). Retomar a “opulência” do passado colonial de Ouro Preto figurava como projeto para a cidade após a transferência da capital para Belo Horizonte em dezembro de 1897. A cidade torna-se um lugar de memória a ser preservada em contraposição à memória que se construía com a criação da nova capital mineira. O novo e o “velho” articulam-se num jogo simbólico que reforça o discurso de preservação. Nas ponderações de Pierre Nora sobre esses lugares de memória,

A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular de nossa história. Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema da sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais (NORA, 1993: 7).

A consciência dessa ruptura com um passado, Ouro Preto como a capital de Minas Gerais, é motivadora da criação desse lugar de memória, atendendo a uma necessidade de uma imagem nacional coletiva, iniciativa empreendida com o movimento republicano, já na segunda metade do século 19, quando se inicia a construção de um “discurso nacionalista oficial”. Nas palavras de Natal, “datam da década de 1890 as primeiras atitudes documentadas em relação à valorização histórica de Ouro Preto. Em 21 de abril de 1893, data comemorativa da morte de Tiradentes, eleito pelo movimento republicano como herói nacional, inaugura-se o monumento em sua homenagem em Ouro Preto. “E dizer em valorização histórica é referir-se às ações voltadas à distinção de um caráter de testemunho da história, ou de prova documental, genuína e incontestável, imanente à cidade em questão” (Natal, 2006:12).

Houve um conjunto de acontecimentos subsequentes à transferência da capital mineira para Belo Horizonte que fomentaram as discussões sobre a condição histórica de Ouro Preto. Um desses acontecimentos importantes foi a comemoração do Bicentenário de Ouro Preto cidade, em 1911. Alceu Amoroso Lima lança em 1916 o artigo “Pelo passado nacional”, denunciando o abandono em que se encontravam as obras sacras mineiras. O escritor Mário de Andrade visita Ouro Preto em 1919 e publica “A arte religiosa no Brasil”, um estudo sobre as obras do escultor Aleijadinho, que nas palavras de Natal “constitui uma das fontes que mais exaltaram as qualidades artísticas e arquitetônicas de Minas Gerais, e foi um dos principais pontos de partida para a preservação destas” (Natal, 2006:21). Outro acontecimento importante foi a caravana modernista que visitou várias cidades mineiras no ano de 1924, o

jornal Diário de Minas de 27 de abril desse ano publica a seguinte nota: “depois de alguns dias de permanência nesta cidade moça [Belo Horizonte], seguiu ontem para a velha Ouro Preto a embaixada de intelectuais paulistanos que visita atualmente os lugares históricos de Minas” (Nota 2 em cartas trocadas entre Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade: 43). Das festividades do bicentenário de Ouro Preto que lançaram as primeiras ideias preservacionistas sobre as cidades históricas à visita de intelectuais e artistas por Minas, a declaração da cidade de Ouro Preto teve como marco decisivo de sua conversão em cidade histórica, o decreto de monumento nacional em 12 de julho de 1933. Há que se ressaltar que

Não apenas Ouro Preto seria protegida contra a ação do tempo, como todas as cidades erguidas em um tempo passado e que refletissem em seus espaços as imagens desse período. Ouro Preto seria o paradigma maior da história mineira e brasileira; um modelo de cidade histórica para a nação (Natal, 2006:20).

É importante ponderar essa construção de uma memória histórica como uma forma de compreender o tempo presente, esse que é apreensível a partir de uma consciência coletiva de pertencimento a um passado, uma vez que “a história é feita conforme as escolhas e as indagações, as demandas enfim, postas no presente.” (Natal, 2006:8). Essa dimensão de renascimento das cidades históricas recupera toda mitologia de seus passados, mas agora apontando para uma prática contemporânea, o turismo. Da monumentalização da cidade, o turismo se encarrega do papel de divulgador dessa “nova imagem velha”. O turismo como projeto ressignificador da história dessas cidades, contada agora sob a perspectiva e demanda do presente: uma reinvenção constante do passado.

## **Explorando os acervos**

A definição dos acervos da Região dos Inconfidentes dialoga com três outros conceitos fundantes que aqui utilizaremos para entendê-los: arquivo, documento e monumento. Os acervos surgem de uma problemática na definição das fronteiras entre os espaços público e privado na formação do conceito de arquivo e na transição do documento em monumento, proposta pela historiografia. Jacques Derrida em *Mal de Arquivo* (2001) resgata a etimologia do termo “arquivo”, derivado de *Arkheion*: “inicialmente uma casa, um domicílio, um endereço, a residência dos magistrados superiores, os *arcontes*, aqueles que comandavam” (Derrida, 2001:12). Os *arcontes* eram responsáveis não apenas pela integridade física dos arquivos – unificação, identificação e classificação – eles detinham o poder de “consignação”, isto é, reunir discursivamente o arquivo, “o ato de *consignar reunindo os signos*” (Derrida, 2001:14): o arquivo como uma construção discursiva, escolha do *arconte*.

Paul Valéry, em uma crônica graciosa, mas não diminuída por isso de seriedade, discorre sobre sua visita a um museu. A ordenação dos objetos ali expostos inquieta o escritor que define o museu como a “casa da incoerência”: “Só uma civilização nem voluptuosa nem razoável pode ter construído esta casa da incoerência. Um não sei o quê de insensato resulta desta proximidade de visões mortas” (Valéry, 2005:33). Essas inquietações deflagram os limites da representação e as falhas testemunhais através dos acervos, em especial os museus, que muitas vezes agrupam forçosamente objetos que em seus contextos reais de significação se repeliriam, como as algemas dos escravos e as jóias da nobreza, por exemplo. Ou mesmo a discursividade oral dos guias turísticos que se orienta numa espécie de bricolagem, agrupando

monumentos e acontecimentos desconexos em seus contextos iniciais de produção e enunciação. Foucault nos alerta que

É preciso também se inquietar diante de certos recortes ou agrupamentos com que nos familiarizamos [...]. Com mais forte razão quando se trata de analisar conjuntos de enunciados que eram, na época de sua formulação, distribuídos, repartidos e caracterizados de modo inteiramente diferente [...] (Foucault, 1972: 33).

Os limites representacionais dos acervos nos levam a entendê-los como um conjunto de enunciados, um conjunto de índices para construção de um discurso maior.

Hoje, por trás da condição pública de muitos arquivos, há a figura do Estado, de instituições culturais e patrimoniais como o IPHAN e a FIEMG, de instituições de ensino como as universidades e empresas privadas. Desta condição domiciliar – *domiciliação*, segundo Derrida – se entrevê um movimento de passagem do espaço privado ao espaço público, passagem essa de caráter mais simbólico, pois o que ocorre é a transição de domínios (poderes) sobre determinado *corpora* discursivo. O domínio público dos acervos revela antes uma publicização dos discursos domiciliados. Casas convertem-se em museus e instituições culturais – como a Casa de Tomás Antônio Gonzaga; objetos íntimos são expostos nos museus – Museu da Inconfidência; público e privado se (con)fundem no Museu Aberto - Cidade Viva, projeto de marcação de casas históricas que recebem placas em suas fachadas explicando traços arquitetônicos ou fatos históricos das cidades de Ouro Preto e Mariana.

A essa *domiciliação* pública soma-se um movimento de transformação do documento em monumento, o primeiro se constitui como escolha de determinados discursos pelo historiador, o segundo configura-se como herança do passado. Diante do *corpora* discursivo, historiadores (em geral) elegem *corpus* que serão convertidos em monumentos, índices eleitos para representar a memória de uma região, por exemplo. Esse movimento de monumentalização de documentos converge para a transformação do espaço privado em público, e deflagra o caráter arbitrário do que se tem denominado como público, como patrimônio e como identidade (memória coletiva). É importante ressaltar a condição fabricada da memória a partir dos documentos-monumentos, problematizando porque certos acervos “resistiram” à ação do tempo, reclamando, em alguma medida, uma condição monumental. Deve-se ponderar que,

De fato, o que sobrevive não é conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores (Le Goff, 1996: 535).

Ao desnaturalizar a condição monumental dos documentos, faz-se necessário investigar quais os objetos estão em jogo na transição do documento em monumento. Quando ampliamos o conteúdo dos acervos para além dos acervos físicos - documentos históricos, objetos em museus etc - e consideramos acervos imateriais como as “falas” dos guias turísticos, os casos e lendas de uma comunidade, por exemplo, serão esses, acervos ausentes de suporte material e por isso não memoráveis ou monumentais? Esses apontamentos remetem-nos a uma discussão historiográfica em certa medida superada, quando historiadores acreditavam que para recuperar um fato histórico era preciso de registros escritos, físicos, caso contrário, aqueles fatos se perderam (Le Goff, 1971: 17). Acervos imateriais indicam, muitas vezes, uma realidade sócio-histórica ignorada ou dada como inexistente por falta de

registros escritos, mas que hoje pode ser apreendida sob uma perspectiva indiciária, que abre mão de um desejo de verdade aproximando-se do verossímil, perspectiva que vê necessário o estudo de suportes orais e imagéticos para representação da memória.

Desse modo, a operação de leitura dos acervos é impulsionada por um movimento metonímico: na ausência do acontecimento, resta-nos sua representação, um pedaço da história que aciona um conjunto de enunciados quando nos reportamos a um acontecimento no passado, por exemplo. A pluralidade de objetos em condição monumental da Região dos Inconfidentes nos permite entendê-la como uma sociedade arquivística e seus acervos como suportes de memória(s), sobretudo históricas. Mas também memórias cotidianas, produzidas diariamente nas falas dos moradores e dos guias de turismo, visto que “a memória articula-se formalmente e duradouramente na vida social mediante a linguagem” (Bosi, 1996: 28). Todavia, deve-se cuidar em não contaminar essas “estruturas” lingüísticas pela análise presente do passado, o que nos remete ao momento de realização dos enunciados, incorrendo em leituras equivocadas, uma vez que eles são recuperáveis apenas como acontecimento discursivo sob o suporte dos acervos, que segundo Nora “são, antes de tudo, restos” (Nora, 1993: 12). Os acervos são pontos de luz sobre a memória. São índices que reclamam para si uma memória a ser resgatada em seu momento inicial de produção (seu passado), mas que ao mesmo tempo coloca-se como um objeto-enunciado em aberto para novas leituras. Assim, partindo da leitura dos acervos como enunciados metonímicos de memórias discursivas, pretendemos prosseguir, cientes do caráter lacunar, fragmentário, mas não menos representativo dos acervos da região dos Inconfidentes para os estudos da linguagem.

Sabe-se que a Região dos Inconfidentes é reconhecida frequentemente como um acervo histórico; entretanto, nos propomos pensá-la como um acervo discursivo, em um movimento metodológico contrário ao do historiador, que, tendo um objeto delimitado e uma hipótese sobre o passado, parte para os acervos a fim de comprovar essas hipóteses enquanto descoberta de evidências que elucidam momentos da vida sociocultural de um período. O olhar atual dos estudos discursivos orienta-se em sentido inverso: ele parte dos acervos para, em seguida, delimitar seu objeto, em um processo de *garimpo* das potencialidades de pesquisa. Todavia, sabemos que, no fundo, tanto a História como os Estudos Discursivos têm um mesmo fim: a construção de um discurso. Ambos são frutos de um paradigma que se estabelece no final do século XIX, denominado por Carlo Ginzburg (1989) como *paradigma indiciário*, um saber apreendido a partir de índices negligenciados de um objeto, na tentativa de visualizar uma realidade maior, como, por exemplo, as identidades: artística – crítica de arte; psicológica – psicanálise; criminal – investigações criminais etc. Esse caráter indiciário permite “recuperar” em certa medida uma “realidade complexa não experimentável diretamente” (Ginzburg, 1989: 152), o que vai ao encontro da função mnemônica dos acervos. Segundo Ginzburg,

Esse saber indiciário não é totalmente formalizado, ninguém aprende o ofício de conhecedor ou diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (Ginzburg, 1989: 179).

Desse modo, as divisões estabelecidas entre discurso historiográfico ou discurso dito oficial e cultura oral ou tradição popular são um respeito crítico aos domínios discursivos estabelecidos nesses campos e não um acordo à indissociabilidade desses saberes. O conhecimento advindo do saber indiciário apontado por Ginzburg (1989) aproxima esses

domínios discursivos. Além disso, esse saber também pode ser visto como um procedimento utilizado pelo guia de turismo que tenta recuperar uma realidade histórica por meio de índices aparentemente negligenciáveis de um acervo patrimonial: as cidades históricas.

### **Narrativa indiciária**

Carlo Ginzburg em *Sinais – Raízes de um paradigma indiciário* (1986) nos conta a fábula oriental de três irmãos que são presos acusados de roubar um cavalo. A suspeita recaiu sobre eles porque souberem reconstituir, por meio de “índices mínimos”, a fisionomia de um animal que nunca viram: “é branco, cego de um olho, tem dois odres nas costas, um cheio de vinho, o outro cheio de óleo. Portanto, viram-no? Não, não o viram.” (Ginzburg: 152)

Esse saber que orientou os irmãos é a capacidade de ler uma realidade não experimentável diretamente por meio de índices aparentemente negligenciáveis:

Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar a uma sequência narrativa, cuja formulação mais simples poderia ser ‘alguém passou por lá’. Talvez a própria ideia de narração [...] tenha nascido pela primeira vez numa sociedade de caçadores, a partir da experiência da decifração de pistas. O fato de que as figuras retóricas sobre as quais ainda hoje funda-se a linguagem da decifração venatória – a parte pelo todo, o efeito pela causa – são conduzidos ao eixo narrativo da metonímia. [...] O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (senão imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos. (Ginzburg: 152)

A narrativa conduzida por um raciocínio metonímico, portanto, caracteriza esse saber indiciário que também orienta a fala dos guias de turismo: os acervos são metonímias de uma realidade histórica que não pode ser recuperada por completo, apenas por índices: detalhes arquitetônicos, inscrições, organização espacial da cidade, cores e formas de determinados objetos etc. Deve-se ponderar que o guia, ao contrário do caçador, não se coloca como uma testemunha de sua narrativa, mas como um porta-voz, um *arconte* (Derrida, 2001), sujeito autorizado a dizer não como “alguém que passou por lá”, mas a dizer *quem passou por lá e como passou*.

É importante ressaltar que esse caráter investigativo, de decifração, não necessariamente reconstitui com veracidade uma realidade, uma história. E é ingênuo crer que algo passado possa ser, de fato, atualizado sem perdas ou “ganhos” narrativos. Mas a metodologia investigativa, indiciária, com suas análises, comparações e classificações, lhe autoriza, em alguma medida, a ocupar esse lugar de verossimilhança criativa. Como bem coloca Patrick Charaudeau, narrar é uma atividade de tensões e contradições: “Daí uma primeira tensão para *fazer crer no verdadeiro*, no autêntico, na realidade, numa atividade cujo aspecto ficcional é primordial (na narrativa não se sente a necessidade de reivindicar a *invenção*; o que se procura reivindicar é o *verdadeiro*)” (2009: 154). Reivindica-se a invenção apenas para desconstruir outros discursos, como forma de manter a veracidade do discurso enunciado. Esse procedimento será visto mais adiante na fala do guia analisado.

Desse modo, a visita guiada configura-se como um gênero textual cuja organização é predominantemente narrativa. Charaudeau elenca as condições básicas para que ela ocorra: um narrador “investido de uma intencionalidade”, de um querer dizer certa representação de mundo a um destinatário, de determinada maneira, reunindo procedimentos necessários ao sucesso de sua narrativa. Todavia, ao lado desse processo explícito, Charaudeau nos alerta que “Evidentemente, não estão excluídas dessa intencionalidade todas as significações não conscientes das quais o contador poderia ser o portador involuntário” (2009: 153). Acessar essas intencionalidades é tarefa frustrada ao pesquisador, logo, a fala do analista do discurso francês nos soa como uma ressalva decisiva. Afinal, a que temos acesso na análise da narrativa dos guias?

Há uma condição predominantemente anacrônica da narrativa que nos faz ter acesso ao *universo contado*,

*Contar* é uma atividade *posterior* à existência de uma realidade que se apresenta necessariamente como *passada* (mesmo quando é pura invenção), e, ao mesmo tempo, essa atividade tem a propriedade de fazer surgir, em seu conjunto, um universo, o *universo contado*, que predomina sobre a outra realidade, a qual passa a existir somente através desse universo. Nessas condições, como pretender que uma narrativa possa ser o reflexo fiel de uma realidade passada (mesmo que essa realidade tenha sido efetivamente vivida pelo sujeito que narra)? (Charaudeau, 2009: 154)

O universo contado revela que temos acesso à narrativa do guia apenas no momento da visita guiada. Ela só existe no momento em que é enunciada. A própria visita guiada propõe-se como um acontecimento narrativo: ela existe no e para o *universo contado*.

### **A visita guiada, os guias de turismo**

Menos a memória é vivida coletivamente, mais ela tem necessidade de homens particulares que fazem de si mesmos homens-memória. (Pierre Nora)

A etimologia da palavra *guiar* nos ajuda a delinear a figura do guia de turismo. O dicionário Aulete Digital nos aponta as seguintes definições: “liderar, conduzir”, “dar amparo a”, “fig. aconselhar (alguém) a fazer uma escolha moral, profissional”. Guiar, desse modo, é uma atividade de intervenção, de posicionamento em relação a algo e a alguém. A hipótese aqui proposta é a de que a atitude adotada pelo guia de turismo nas visitas guiadas interfere decisivamente na performance discursiva de seu ofício. As escolhas sobre o quê e como narrar são amparadas pela autoridade que o guia concede a si mesmo como um porta-voz autorizado, oficial, de histórias e memórias. Como pontua Charaudeau, “esse sujeito [o narrador] age ao mesmo tempo sobre a configuração da *organização lógico-narrativa* e sobre o modo de enunciação do *universo narrado* jogando com sua própria presença” (2009: 158). O guia tem claramente um projeto de influência; ele é um comerciante de histórias.

A prática de visita guiada é uma atividade recorrente nas cidades históricas. Ouro Preto, em Minas Gerais, a conhece com familiaridade. Primeira cidade brasileira a ser reconhecida como patrimônio da humanidade pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -, ela recebe turistas diariamente. O principal argumento para

visitação da cidade é seu pátio arquitetônico do período colonial, marcadamente influenciado pela exploração do ouro. Casarões, igrejas, chafarizes, largos, pontes, monumentos fazem parte desse acervo em aberto que é a cidade de Ouro Preto. A partir do olhar arguto do arquiteto Antônio Pedro Gomes de Alcântara (2001) podemos compreender essa espacialidade monumental:

A rua e suas variantes cumprem assim a sua tarefa principal como meio de persuasão. Definem percursos que *facilitam* e *impõem* a visita sistemática às igrejas ou a passagem pelos *centros* do poder temporal. Ruas, travessas e pontes estão povoadas de *objetos sagrados*: passos, crucifixos, oratórios, cruzeiros etc. [...]. Assim, toda a paisagem está impregnada de valor simbólico, particularmente de valor religioso, testemunho do triunfo da Igreja. (p.179)

O centro dominante desse acervo fixou-se na praça Tiradentes, em torno da qual se erigiram diferentes igrejas de irmandades, sendo as mais próximas a do Carmo e a de São Francisco que eram mantidas pelos segmentos economicamente mais importantes da sociedade colonial. As construções mais suntuosas também estão nessa praça: a antiga Casa de Câmara e Cadeia, atual Museu da Inconfidência, e o palácio do governador, hoje Escola de Minas. Geograficamente, a praça é ponto nevrálgico, pois nela convergem as principais vias de circulação da cidade. É nesse cenário carregado de diferentes usos que foi realizada a visita guiada que será analisada aqui.

### **História e mito: deslocamentos e aproximações**

Percebe-se que a Inconfidência Mineira, e em especial, a figura de Tiradentes, são as temáticas dominantes no discurso do guia. Toda a narrativa é amarrada por esse acontecimento e essa figura histórica. Antes de iniciarmos a análise da narrativa do guia, vamos discorrer brevemente sobre a construção dessa visibilidade concedida a Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes.

Tiradentes e a Inconfidência Mineira são vistos como referências simbólicas apenas a partir da constituição da República, na segunda metade do século 19. “Foi naquele ano de 1860, que Joaquim Norberto de Souza e Silva deu início às primeiras leituras, em sessões de trabalho do IHGB (História da Conjuração Mineira)” (Furtado, 2002: 257). O fenômeno da República Brasileira, segundo o historiador José Murilo de Carvalho, buscou estabelecer seu mito de origem elencando símbolos nacionais: a bandeira, o hino e o herói. Carvalho (1990) coloca que a criação do mito de origem é “frequentemente disfarçada de historiografia, ou talvez indissolúvelmente nela enredado, o mito de origem procura estabelecer uma versão dos fatos, real ou imaginada”. A figura mais evidenciada pela República então emergente foi o alferes Tiradentes. Instrumento de legitimação do novo regime político que se instalava no Brasil, a constituição desse símbolo nacional movimentou-se conscientemente no sentido do mito à história: era necessário criar o herói nacional e a história fora escolhida como fonte de personagens a concorrer neste panteão. Legitimado como mito, apenas recentemente a figura histórica de Tiradentes, criteriosamente documentada através de cartas, autos e registros

cartoriais tem sido desmitificada (Maxwell, K. 1985)<sup>6</sup>. Entretanto, mesmo sem o furor nacionalista da época de sua consagração como símbolo nacional no século 19, Tiradentes ainda faz parte da memória e da identidade nacional, figurando como herói.

A historiografia de referência, desse modo, tenta se desvencilhar da incoerência discursiva que “ronda” a construção de Tiradentes: mito ou figura histórica. Uma de suas preocupações é o mecanismo de construção da narrativa histórica mítica que “pode dar-se contra a evidência documental” (Furtado, 2002: 36). Entretanto, já se admite que tanto o mito como a história são construções discursivas, cuja fronteira que os separa é, de fato, metodológica, podendo, desse modo, entrever dois movimentos contrários mas com o mesmo fim: a construção de um discurso. De um lado a historiografia apropria-se do acontecimento, lapidando-o de seu caráter subjetivo, retirando-lhe o ornato em um processo de desmitificação; de outro lado, em sentido contrário, o mito se apropria de um acontecimento histórico, adornando-lhe ao gosto do auditório. De fato, como bem coloca João Pinto Furtado, historiador da Inconfidência Mineira, “o imaginário [de ordem mítica] pode interpretar evidências segundo mecanismos simbólicos que lhe são próprios e que não se enquadram necessariamente na retórica da narrativa histórica” (Furtado, 2002: 36). Mecanismos particulares a parte, história e mito estão sempre às voltas, em um embate bastante produtivo:

‘É certo que a preocupação com a construção do mito afeta e condiciona o debate historiográfico. Mas ela transcende tal debate, desenvolve-se dentro de um campo de raciocínio que extravasa os limites e os cânones da historiografia, pelo menos da historiografia praticada nesse caso’. (Carvalho in: Furtado, 2002: 36)

Esse movimento que extrapola a história dita oficial, que subverte ao mesmo tempo em que reafirma é o que veremos na narrativa do guia a seguir.

## **História e trampolinagem**

O guia começa sua narrativa reforçando a história dita oficial sobre os inconfidentes ao ressaltar a liderança de Tiradentes no levante contra a coroa portuguesa, movimento que posteriormente seria nomeado de Inconfidência Mineira. A condição oficial dessa história precisa ser modalizada. Há uma historiografia acadêmica em constante produção e uma historiografia tradicional, mais ranzinza, resistente, que está presente em livros escolares e entre alguns historiadores adeptos das ideias republicanas. O alcance das análises históricas de professores universitários em outras esferas que não a acadêmica é lento. O guia, veremos, transita entre essas duas histórias ditas oficiais. Desse modo, faremos a seguinte distinção: *história dita oficial republicana* referente à história ornada, que afirma a condição heróica de Tiradentes, e *história dita oficial recente* referindo-se à perspectiva que “desromantiza” o alferes, vendo-o como elemento importante para a sublevação, mas não como líder, herói.

---

<sup>6</sup> MAXWELL, Keneth. A devassa da devassa – A inconfidência Mineira: Brasil e Portugal 1750-1808; tradução de João Maia. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3ª Ed. 1985. Neste livro, Maxwell sinaliza que a “superconcentração no papel de Tiradentes tendeu a minimizar [e obscurecer] a importância do movimento de que participou.” (MAXWELL, Introdução: 14)



È notável que o guia busca posicionar-se com informações objetivas, pontuando a origem, as condições econômicas dos envolvidos no levante, os motivos que os levaram a tal plano. Como um movimento de ambientação do tema, o guia preenche uma espécie de *lead* jornalístico, respondendo a: o quê, quando, onde, quem, por quê. Ele sinaliza o papel de destaque de Tiradentes, construindo seu desenho heróico. Ao falar sobre o pseudônimo do alferes, o guia faz referência à profissão de dentista que Tiradentes também exercia, mas, em seguida ele modaliza sua fala, “mas ele era um militar”. A conjunção adversativa tenta silenciar a informação dita antes talvez como forma de entretenimento, mas que soou comprometedor. Um herói dentista?! Apenas nas horas vagas. Ou seja, mesmo que o alferes tenha exercido alguma atividade “ortodôntica”, confirmada nos depoimentos de Tiradentes prestados durante sua prisão, registrados nos *Autos da Devassa da Inconfidência Mineira* – tendo ele “da prenda de pôr e tirar dentes” (*Autos da Devassa da Inconfidência Mineira*, 22/05/1789), o reconhecimento do alferes coloca essa atividade como marginal, e a alcunha Tiradentes associa-se com força semântica ao “mártir” da Inconfidência Mineira, ao “herói nacional” construído pelo governo republicano brasileiro.

Outro ponto de contato com a história dita oficial republicana diz respeito ao caráter nacionalista, separatista da Inconfidência Mineira. O guia diz que “eles [os inconfidentes] *resolveram se reunir e fazer várias rebeliões contra a coroa portuguesa, certo, pra tentar a libertação*”. Libertação de...? Essa é uma interpretação anacrônica, uma vez que conceitos como nação, pátria e terra tinham outras configurações ideológicas e geográficas no século 18, como bem demonstrou o historiador Luis Carlos Villalta (2007)<sup>7</sup> em Lugares, espaços e identidades coletivas na Inconfidência Mineira. O anacronismo não deve ser encarado sempre como erro cronológico, de leitura contemporânea de um fato pretérito sob a recomendação de que se deve entender um tempo apenas por meio de seus próprios termos. Ele funciona muitas vezes como um recurso didático de explicação e de aproximação de determinadas realidades. Procedimento esse frequentemente utilizado pelo guia, como, por exemplo, quando ele explica a função de um ouvidor:

O quê que é ouvidor?((intervenção: “que ouve”)) Ouvidor é como se fosse uma pessoa que representava assim, tem um, tipo, tem vários guias, nós vamos entrar em debate com a prefeitura, com deputados, quem que era o ouvidor, quem é que ia responder por nós, uma pessoa principal seria o ouvidor, como se fosse um conselheiro, entende?!.

Já no início da sua fala o guia introduz um expressão modalizadora que se repetirá durante toda a visita guiada: “Certo?”. A aparente pergunta tem diferentes funções: ao mesmo tempo em que busca por adesão e acordo ao que é dito – Você, interlocutor, concorda comigo, certo?! -, esse procedimento afirma a autoridade do guia quanto à informação dita – “Eu estou certo sobre o que digo”. O guia busca regular sua autoridade também por meio de outras expressões: “Sabe por quê?”, “Né?”. Quando o guia sugere uma pergunta ao seu interlocutor se ele sabe o porquê de tal fato, ele não quer saber, de fato, se ele o sabe, mas demonstrar seus conhecimentos, comprovar sua função de guia: “E Ouro Preto, sabe porquê? Não existe ouro preto não. É, por coincidência, os escravos foram tomar água no rio Tripuí e encontraram

---

<sup>7</sup> Villalta, Luiz Carlos & Becho, André Pedroso “Lugares, espaços e identidades coletivas na Inconfidência Mineira” In: *As Minas Setecentistas, I* / org. Maria Efigênia Lage Resende e Luiz Carlos Villalta, - Belo Horizonte: Autêntica, Companhia do Tempo, 2007.

umas pedras brilhando, mas aquilo era o minério de ferro, o ouro incrustado no minério de ferro. [...]”.

É oportuno perceber como o guia preocupa-se a todo o momento em atualizar os usos dos monumentos e as histórias. A linguagem dos guias sinaliza sempre uma dualidade temporal: século 18 e ano de 2011. Essa modalização temporal também soa como um procedimento didático:

[...] tinha a Casa da Moeda, onde que se cobrava os impostos, onde hoje se chama Casa dos Contos, contos de réis, tinha um quartel”; “aqui era sede do governo quando, o palácio do governo, hoje segundo maior museu de minerais do mundo”; “Aqui morou a baronesa de Camargos, ela morou aqui nessa casa, hoje essa casa não é residência porque não tem residência nessa praça, tudo é comércio. Hoje é o local onde guarda os arquivos desses monumentos civis, certo?! Guarda os arquivos. Ali hoje é a atual Câmara dos Vereadores.

Como estereótipo de uma boa narrativa popular, há que se estabelecer heróis e vilões. É curioso pensar que essa dualidade não é característica de histórias ficcionais; a história dita oficial opera frequentemente com história dos vencedores e história dos vencidos, embora a primeira predomine. Quanto à história do Brasil, é frequente a posição de que Portugal foi o vilão, os portugueses, os emboabas. O herói está claro, Tiradentes. O guia, desse modo, reforça essa querela, polarizando duas figuras envolvidas no levante: Tiradentes, o herói, e Joaquim Silvério dos Reis, o vilão. Nas palavras do guia, “[...] o traidor, era português”. A morte do Tiradentes também ganha conotações heróicas, sua condição de mártir é detalhadamente contada: esquartejado, teve as partes de seu corpo deixadas em diferentes lugares do caminho que ligava o Rio de Janeiro a Minas Gerais. Sua cabeça, por fim, é deixada em Ouro Preto, na praça que futuramente levaria seu nome. É nessa circunstância que surge uma entrada pitoresca: a explicação que o guia apresenta para o desaparecimento da cabeça de Tiradentes. Segundo o guia,

A cabeça dele foi exposta aqui em cima de um poste, dentro de uma gaiola. Ela foi salgada, ela ficou mais ou menos 48 horas exposta ali porque ela foi roubada por uma pessoa desconhecida porque os inconfidentes eram maçons, um maçom não ia querer ver a cabeça do outro exposta em praça pública, certo?! Então ela foi roubada por uma pessoa desconhecida e enterrada num local desconhecido. Até hoje ninguém sabe onde que tão escondida a cabeça de Tiradentes (( interferência: vai que alguém procurando ouro acha a cabeça de Tiradentes)) É, só que em Ouro Preto hoje cê não pode explorar ouro, nem essas minas de ouro que são abertas à visitação cê num pode mexer nelas não, certo?!

A intervenção do interlocutor na narrativa funciona como um engate, um link para outra informação. Uma espécie de hipertexto que se abre: a cabeça enterrada de Tiradentes cujo desaparecimento não teve uma solução leva o interlocutor a pensar em mineração, explorar ouro, e ironicamente fazer referência a Tiradentes. Isso redireciona a fala do guia que introduz informações sobre a atual exploração (ou melhor, a não exploração) de ouro em Ouro Preto. Esse procedimento de redirecionamento e abertura de um novo link também ocorre em outros momentos, como ocorre no final da narrativa,

Um dos principais afluentes do rio São Francisco é ali atrás, tem um mosteiro lá trás, tem tudo, aí elas vão querer que faça ((intervenção: “ah, já ouvi falar desse mosteiro, dizem que é muito bonito.”)) Pico do Raio, Pico dos Raios. ((intervenção: “Pro raio

que o parta –risos – to brincando.)) Fala, tem coisa que eles fala aí hoje, tem gente que fala hoje assim, que, tem gente que chama o outro assim com palavras antigas, com frases antigas, não sabe o significado. Cê vê o cara discutindo com outro na rua e fala assim ‘cê foi feito nas coxa, cara’, que é isso, por quê? ((intervenção: “porque as telhas eram feita nas coxas dos escravos”)) Isso, as primeiras telhas eram feitas nas coxas das negras, aí depois que eles começaram a fazer em formato de madeira. Aí também a pessoa fala assim, ‘aquele cara ali não tem eira nem beira’, por quê? O cara é muito pobre,né?! Só quem tem eira e beira é muito rico, né?! Por exemplo, aquela casa ali, tem aquela parte amarela lá, que é beira, agora aquele alto relevo branco é eira, eira e beira, então quem morava aqui era muito rico. Aí o quê que acontecia, o cobrador de impostos chegava assim, saía da carruagem, assim, do cavalo, olhava pra casa, ‘não tem nem eira nem beira[...].

Isso nos sugere que a narrativa do guia está em aberto, e pode ser acionada não apenas por índices pré-estabelecidos como os monumentos físicos, mas o próprio interlocutor, com suas intervenções funciona como indiciador de histórias para o guia.

Esse indiciamento marca toda a narrativa: o calçamento da praça, a inscrição metálica da sacada do governador da província Dom Manuel de Castro, o símbolo da engenharia geológica, aliados aos monumentos mais evidentes como o antigo Palácio do Governador, a ex-Casa de Câmara e Cadeia, o monumento a Tiradentes feito pelo italiano Virgílio Cestari, a antiga casa da Baronesa articulam-se em Ouro Preto constituindo *enunciados* distintos dentro de uma mesma linguagem desse acervo que é a Praça Tiradentes. Desse modo, o guia revela que os índices explícitos ou implícitos, não têm autonomia, fazem parte de um sistema narrativo *superior*. A engenhosidade está em surpreender o interlocutor com o apontamento e a correlação desses índices.

O interlocutor também é surpreendido com o tom investigativo de algumas informações, de desmascaramento de determinadas histórias. Esse procedimento pode ser percebido quando o interlocutor pergunta se Joaquim Silvério dos Reis, o português traidor, havia recebido 80 moedas de ouro, o guia posiciona-se como um desmitificador de lendas:

((intevenção: “e aquela história de o Joaquim Silvério dos Reis ter recebido 80 moedas de ouro, que história é essa?”)) Isso aí o pessoal tá confundindo com Judas, viu?! ((risos)) Eles tão misturando Judas com Joaquim Silvério dos Reis ((intervenção: “a história é meio parecida, né? Barbudo.)) Outra coisa, **eles** falam que o Tiradentes era barbudo, cabeludo. Ele era um, ele adquiriu aquele cabelo grande e a barba na prisão, 3 anos preso. Outra, agora **eles** vê uma imagem de Jesus cristo nas igreja, arte sacra, o cristo tem aquela marca no pescoço; tem gente que fala assim, o Aleijadinho e o pai, outros escultor usa aquela marca pra lembrar, homenagem que o Aleijadinho tava fazendo, porque o Tiradentes foi enforcado. Mentira. Sabe por quê? Aquela marca da corda, se você lembra bem, quando tem a via sacra, quando o cristo carregava a cruz, o guarda chuchava uma lança nele, o outro puxava ele com uma corda no pescoço; açoitavam ele. Aquela marca da corda era da época de cristo mesmo, tem nada a ver com a época de Tiradentes, certo?! (grifo nosso)

Parece haver uma transição do discurso sagrado, de aproximação da figura de Tiradentes com a figura de Cristo, para o discurso “contestatório”, de aproximação de Tiradentes com um homem comum, analisado à seu tempo. É contra um obscuro “eles” que se volta o guia. Mas quem são “eles”? Não é possível apontar objetivamente quem ocupa esse lugar, mas podemos sugerir que, nesse momento, o guia condena a construção de um mito de

feições cristãs, a narrativa ornada e orientada por índices especulativos. O que ele propõe é uma objetivar os índices: o que indicia a barba de Tiradentes é a ação do tempo de prisão, e não uma semelhança fisionômica com a figura de cristo mártir; o que indicia a marca no pescoço das imagens de Cristo é a corda que marcava seu pescoço na via sacra e não uma associação crítica ao enforcamento de Tiradentes feita por Aleijadinho.

Se o guia posiciona-se contra certa inventividade popular da narrativa nesse trecho anterior, quando ele conta a história do inconfidente e poeta Tomás Antônio Gonzaga, percebemos uma narrativa romanceada, um biografismo íntimo bastante ornado e despreocupado de objetividade:

Por exemplo, um dos principais amigos de Tiradentes, era o Tomás Antônio Gonzaga, era o inconfidente poeta que escreveu os poemas Marília de Dirceu, ouviu falar? ((intervenção: “Já.”)) Marília de Dirceu era pseudônimo porque o nome dela mesmo era Maria Doroteia Joaquina de Seixas e o dele era Tomás Antônio Gonzaga, e nos poemas ele chamava Dirceu porque o romance era proibido dentro da família dela porque era inconfidente, era contra o poder, e ela era a favor do poder porque, a família dela era a favor do poder, era uma família rica. Então ele escrevia poemas como se fossem cartas, colocando pseudônimos: Maria Doroteia passou a chamar Marília e Tomas Antonio Gonzaga passou a chamar Dirceu. Como os poemas eram distribuídos pela cidade ((intervenção de um passante)), como os poemas era distribuídos pela cidade, as pessoas liam como se fosse poema mesmo, aí quando chegasse nas mãos dela, ela sabia que era uma carta, certo?! Só que ela morreu solteira, com 86 anos, esperando a volta dele porque ele morreu em Moçambique, certo?! Depois os restos mortais eles trouxeram pra esse prédio aqui ((aponta para o atual Museu da Inconfidência)), tá nesse prédio. Aí depois que, é, eles prestaram homenagem a ela e ele, tiraram os restos mortais dela da igreja Nossa Senhora da Conceição e levaram ali pro museu também. Pelos menos após a morte os dois ficaram juntos, certo?!

O guia opera com toda essa trampolinagem de riso e seriedade, mas no fim de sua narrativa ele despe-se de sua figura de “homem de memória” e deflagra sua condição de morador de Ouro Preto. Afastando-se de uma possível visão romantizada de seu papel, ele desconstrói a sua imagem de autoridade – assim como o procedimento que utiliza para desmitificar Tiradentes, aproximando-o e aproximando-se a si de um homem ordinário -, o guia diz: “Aqui tem 80 mil habitantes e, sabe, aqui tem uma companhia de alumínio, sabe quantos funcionários tem? 600 funcionários. Então a cidade vive de quê? De turismo, certo?! O forte aqui em Ouro Preto é o turismo”. Essa fala do guia deflagra sua condição de comerciante de histórias; o que o autoriza, de fato, a guiar, é antes uma condição/imposição socioeconômica da cidade. Entretanto, ele sabe que para exercer esse papel, precisa reinventar sua história, as nossas histórias.

## Considerações finais

*O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada.*  
Michel de Certeau

O estudo de caso apresentado é apenas um esboço das potencialidades que esse gênero textual - a visita guiada - tem para os estudos da linguagem, sob uma perspectiva marcadamente interdisciplinar. Estudos do discurso, Literatura, História, Sociologia e Antropologia estabelecem um diálogo para a leitura dos acervos da Região dos Inconfidentes, nos fornecendo também algumas chaves de leitura para essa prática marginalizada que é a visita guiada.

Há uma clara provocação à historiografia, àquilo que se tem chamado de História, com H maiúsculo, ao entender que o guia de turismo, com sua retórica de comerciante de histórias fabrica também História, ele produz mais uma *nova invenção do discurso histórico*. Esse sujeito que em alguns momentos parece submeter-se a uma historiografia dita oficial, a uma cultura dominante, também as subverte, faz uma bricolagem “[...] usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras. (De Certeau, apud Strauss, 2008: 40)”, se apropria para desapropriar. São: “[...] práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural. [...] criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da vigilância.” (De Certeau, 2008: 41)

Essas “redes de vigilância” são rompidas por certa margem de manobra utilizada com “trapaçaria, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais.” (De Certeau, 2008: 79). É fato que tais procedimentos não são ilimitados, e não pretendem sê-los, uma vez que o guia posiciona-se como porta-voz de um discurso oficial. Tal “trampolinagem” parece surgir da falta de um lugar de discurso autorizado aos guias, são

[...] Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros caracterizam a atividade de grupos que, por não terem um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que ‘fazer com’. (De Certeau, 2008: 79)

Os guias turísticos parecem funcionar como “rede de uma antidisciplina” (Lefebvre, Henri in: De Certeau, 2008: 42), cuja “arte do desvio” os autoriza a rir e carnavalizar o mundo colonial brasileiro.

## Referências

- Anderson, Benedict. (2008) *Comunidades Imaginadas*. São Paulo: Cia das Letras.
- Bakhtin, Mikhail. (1993). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo. Brasília: Hucitec.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes.
- Benjamin, Walter. (1986). *Sobre o conceito de história*. In: *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Brasília: Brasiliense.
- Burke, Peter. (1992). *A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa*. In: *A Escrita da História*. São Paulo: Unesp.
- Carvalho, José Murilo. (1990). *Tiradentes: um herói para a república*. In: *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Charaudeau, Patrick. (2008). *Linguagem e discurso. Modos de organização*. São Paulo: Contexto.
- De Certeau, M. (1980). *A invenção do Cotidiano (Artes de fazer)*. Petrópolis: Vozes.
- Derrida, Jacques. (1997). *Assinatura, evento, contexto*. In: *Margens da Filosofia*: Porto: Ed.Rés.
- \_\_\_\_\_ (1975). *A escritura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas*. In: *A escritura e a diferença*. São Paulo: Ed.Perspectiva.
- Furtado, João Pinto. (2002). *O Manto de Penélope: história, mito e memória na Inconfidência Mineira de 1788-9*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Foucault, Michel. (2008). *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Ginzburg, Carlo. (1990). *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Grammont, Guiomar de. (2008). *Aleijadinho e o aeroplano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Hall, Stuart. (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Le Goff, Jaques. (2003). *Memória*. In: *História e Memória*. Campinas: Ed Unicamp.
- Lévi-Strauss, Claude. (1976). *O pensamento selvagem*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Maxwell, Keneth. (1978). *A devassa da devassa – A inconfidência Mineira: Brasil e Portugal 1750-1808*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Nora, Pierre. (1993). *Entre Memória e História. A problemática dos lugares*. In: Projeto História. São Paulo: Ed. PUC.
- Ricoeur, Paul. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.
- Souza, Laura de Mello e. (1994). *Opulência e Miséria das Minas Gerais*; São Paulo: Brasiliense.
- Villalta, Luiz Carlos & Becho, André Pedroso. (2007). *Lugares, espaços e identidades coletivas na Inconfidência Mineira*. In: As Minas Setecentistas. Belo Horizonte: Autêntica, Companhia do Tempo.

## **VIROU FICÇÃO? ESTÁ NA HORA DE PRODUZIR UM DOCUMENTÁRIO**

**Brunel Matias, Richard** - Facultad de Lenguas - UNC  
**Néspolo, Ana Paula** - Facultad de Lenguas - UNC  
**Ferrero, Lucía Pérez** - Facultad de Lenguas - UNC

### **Resumo:**

O ensino e a aprendizagem da língua tornam-se mais eficientes quando vislumbramos que os nossos estudantes estão desenvolvendo suas capacidades de linguagem para a produção de diferentes gêneros de texto. Isso tem ocorrido mediante a aplicação de material didático especialmente pensado para essa finalidade, em nosso caso com a elaboração de Sequências Didáticas (SD), seguindo a proposta da Escola de Genebra, especialmente Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Partimos de uma problemática muito comum, a dos gêneros de textos orais, ainda pouco trabalhados na formação docente. Segundo Dolz y Schneuwly (1998), para poder elaborar sequências didáticas que deem frutos, e cooperem com o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes, precisamos antes construir o Modelo Didático do Gênero (MDG) que desejamos ensinar ou levar para a sala de aula. Através do MDG identificamos as características constitutivas de um gênero de texto, as quais são passíveis de serem ensinadas. Consideramos que o trabalho com os gêneros de textos orais ainda carece de MDGs, sobretudo quando nos remetemos ao ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e à formação docente neste campo. Neste sentido, apresentaremos uma sequência didática pensada e aplicada na cadeira de Língua Portuguesa I, durante os meses de junho, julho e agosto de 2014, no Professorado de Português da Faculdade de Lenguas (FL) da Universidade Nacional de Córdoba (UNC), para a produção de documentários sobre a cidade de Córdoba.

**Palavras chave:** gêneros de textos orais, interacionismo sociodiscursivo, sequência didática, modelo didático do gênero.

### **O Modelo didático do gênero**

Os gêneros de textos orais ainda carecem de boas descrições, em nosso caso, de Modelos Didáticos que possam orientar a ação do docente quando este o leva para a sala de aula, transformando um gênero oral específico em objeto de ensino. A didatização dos gêneros de textos orais, portanto, é uma tarefa ainda a ser realizada, sobretudo na área do PLE. Nesse campo, é evidente que a maioria dos docentes trabalha em forma implícita, ativando seus conhecimentos específicos e próprios sobre os gêneros orais quando eles aparecem em sala de aula. Isso nos levou a pensar na falta de sistematização e na transposição didática de um gênero oral como o “documentário”, por exemplo, quando este visitou nossa sala de aula de for-



mação de futuros docentes de PLE na *Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba* (FL-UNC). Concordamos com Goulart (2005) e pensamos que o oral “funciona como elemento mediador fundamental no desenvolvimento de habilidade de leitura e produção de fala em contextos formais, dentro e fora da escola” (5), em nosso caso, dentro e fora da universidade.

Consideramos que um dos caminhos para ir ao encontro dessa solução desse problema, não o único, é o proposto pelos linguistas da Escola de Genebra, De Pietro e Schneuwly (2014), dois estudiosos que demonstraram sua preocupação pelas práticas de linguagem oral. Ambos coincidem em que devemos partir da pergunta que nos conduz a pensar nos critérios para podermos identificar as principais características que podem ser ensinadas de um gênero de texto, ou seja, devemos trabalhar a partir de um Modelo Didático do Gênero.

Em nosso caso específico, tivemos que nos perguntar sobre quais seriam os critérios para podermos fazer uma descrição do Documentário, gênero que tornou-se objeto de ensino e de aprendizagem na cadeira de Língua Portuguesa I, 2014, no *Profesorado de Portugués* da FL-UNC. De Pietro e Schneuwly (2003) postulam a necessidade de elaborar Modelos Didáticos dos Gêneros, proposta que lhes surgiu justamente quando estavam lidando com os desafios de ensinar gêneros de textos orais. Segundo os linguistas o conceito de MDG “...tem sua origem na prática da engenharia didática e [...] serve para estabilizar essa prática explicitando-a e sistematizando-a. Ao mesmo tempo, [...] o modelo didático passa a ocupar um lugar essencial nos processos de transposição didática” (51).

Em consonância com essas afirmações, pensamos que a didatização do gênero de texto Documentário só poderá ser realizada a partir da elaboração de seu MDG. Assim, nossa primeira atividade, como docentes membros da cadeira de Língua Portuguesa I, foi estudar tal gênero a fim de identificar as características ensináveis e afins ao público alvo, os estudantes dessa disciplina, em sua maioria jovens que cursavam o primeiro ano do curso de formação de professores de PLE da UNC.

Segundo as orientações de De Pietro e Schneuwly (2003), primeiramente recorreremos às práticas de referência do gênero e aos estudos já realizados por pessoas ligadas à esfera do jornalismo e do cinema, além de consultar professores da cadeira de *Cine y Televisión* da *Facultad de Artes* da UNC. Foi assim que chegamos a identificar a necessidade de trabalhar os seguintes aspectos com os nossos estudantes: (a) o contexto de produção do documentário com foco no destinatário, no objetivo da produção, na extensão (mínimo 3 minutos, o que nos fez fugir, em certa maneira, do documentário propriamente dito, que é de 60 minutos em média); (b) nos tipos de documentários; (c) nas técnicas de produção de um documentário.

## **O contexto de produção**

Vivemos inseridos em múltiplas práticas de linguagem. O Documentário tem sido uma delas, altamente explorado pelos meios de comunicação de massa, como a Televisão e o Cinema e, atualmente, a Internet. No entanto, estamos mais habituados a vivenciar o papel de destinatários; poucas, ou raras vezes, o de agentes produtores de documentários. Isso acontece porque essa prática social de linguagem se situa em um terreno específico, o do cinema e da

televisão, tendo o agente produtor um papel social muitas vezes reconhecido pelos seus destinatários. Reticamente, outorgamos ao agente produtor o direito de produzir documentários e confiamos nele. Seria uma espécie de pacto. Contudo, sempre é necessário desvendar os meandros das intenções. Os canais de televisão e os cineastas, agentes produtores de documentários, sabem bem como atingir seus objetivos ao manipularem os recursos que a linguagem audiovisual lhes fornece. Isso nos leva a pensar no contexto de produção dos documentários, um gênero de texto pouco ou quase nunca trabalhado em sala de aula, no ensino e na aprendizagem de línguas, pondo o aluno no papel de cineasta ou de agente produtor desse gênero de texto. Assim, podemos afirmar que todo gênero de texto existe em um contexto cultural dado. Cabe nos perguntar qual é o contexto de produção “dado” do documentário.

Segundo Zandonade e Fagundes (2003) o documentário “é um gênero audiovisual utilizado como forma de expressão da sociedade e registro dos acontecimentos, desde o início do século XIX. Com a invenção do cinema, alguns autores utilizavam os recursos do documentário para suas produções cinematográficas, antes mesmo que sua denominação fosse configurada como é atualmente”. (8). Posto na situação de agentes produtores, os estudantes de Língua Portuguesa I receberam, como todos nós, e forjada na herança do conjunto de textos dos quais dispomos, as noções básicas de um documentário, entre elas: duração aproximada de uma hora relógio, textos narrados em off conjugados com as imagens, tendo uma multiplicidade de objetivos, desde o simples informar, educar, até o denunciar. Contudo, ao fazermos esta primeira avaliação diagnóstica, identificamos que os conhecimentos dos estudantes eram insipientes para se serem postos no papel de agentes produtores de um documentário e que criar um de uma hora relógio não seria o mais adequado. Além disso, a produção de um documentário requer certos domínios de uma linguagem que não é mais conhecida pela maioria das pessoas, a linguagem audiovisual. Ao mesmo tempo, essa realidade esbarra no mundo no qual os vídeos estão cada vez mais presentes e são portadores de muitos significados. Os próprios aparelhos móveis, como celulares e *tablets* nos proporcionam a prática da produção de vídeos em forma quase avassaladora. Por isso, decidiu-se trabalhar com as características do gênero, mas reduzido a 3 ou 5 minutos, ou seja, um curta-documentário -se quisermos uma nova etiqueta para o gênero trabalhado.

Também decidimos que o conteúdo temático seria em torno a situações da cidade de Córdoba, não podendo ser nada ligado à divulgação turística. Antes, contudo, de definir os assuntos a serem desenvolvidos em cada um dos curta-documentários produzidos pelos estudantes, vimos a necessidade de trazer à sala de aula professores da cadeira de Cinema e Televisão da Faculdade de Artes da UNC. O trabalho interdisciplinar foi muito produtivo, dando condições aos alunos de selecionarem devidamente os temas, conhecerem os tipos de documentários e às técnicas de sua produção. Além disso, os encontros com professores que se dedicam à produção de documentários favoreceu abordar a linguagem audiovisual e ultimar seus alcances. Com essas motivações, os estudantes fizeram sua primeira versão de seus documentários. Os destinatários, pessoas que pudessem compreender em português os curta-documentários produzidos e interessados em Córdoba, a segunda maior cidade da Argentina.

Como educadores, tocou-nos examinar os elementos ensináveis do gênero, os quais poderiam ser variáveis, como é o caso de usar imagens de vídeos ou uma justaposição de fotos, se usar texto em *off* ou entrevistas, dublar ou não, etc. Isso tudo foi possível devido à consulta ou documentação a partir de literatura encontrada sobre documentários, felizmente abundante, possibilitando-nos descobrir diferentes pontos de vistas para abordar um mesmo objeto de ensino, o documentário. Um dos sites muito usado foi o da professora Elizabeth Vidal da ECI

(*Escuela de Ciencias de la Información de la UNC*), que se chama *Taller de Lenguaje III y producción audiovisual*<sup>8</sup>. Perante o grande desafio, concertamos com os estudantes que não se esperava deles a perfeição, dadas as exigências do gênero: produção de um roteiro literário e de um roteiro técnico, captação e edição de imagem e som, uso de programas específicos de edição e áudio e vídeo, mas, o mais importante: o assunto a ser abordado e o foco, objetivo e o que fazer para atingi-lo, usando a linguagem audiovisual.

Dessa maneira também o MDG do gênero foi sendo criado aos poucos, aula a aula, em forma conjunta, entre os professores de cinema e televisão, os professores da cadeira de Língua Portuguesa I e os estudantes, pois dependendo de suas capacidades é que o trabalho se desenvolvia. Tal como afirmam De Pietro e Schneuwly (2014)

O Modelo Didático do gênero a ensinar nos fornece [...] objetos potenciais para o ensino; de um lado porque se deve fazer uma seleção em função das capacidades reconhecidas dos que aprendem; de outro, porque não se ensina o modelo como tal, mas antes alguns elementos selecionados através de tarefas e das diversas atividades que os colocam em cena num processo de transposição que os transforma necessariamente. (67)

### **A sequência didática**

A elaboração do MDG nos permitiu criar uma sequência de atividades para este público alvo que consistiu em, primeiramente, refletir sobre o contexto de produção, a criação de um roteiro literário e de um roteiro técnico, a captação e edição de imagens e áudios, questões relacionadas com os direitos autorais e a produção de uma primeira amostra de um curta-documentário de 3 a 5 minutos. Logo após uma avaliação diagnóstica dessa amostra, seguiram-se outras atividades como uso do som, gravação de textos em *off*, técnicas de gravação de imagem e uso de programas de edição de vídeos. Tais atividades foram levadas adiante através de Oficinas que visaram, por um lado, ao desenvolvimento das capacidades linguísticas para a elaboração dos roteiros literários e a seleção das informações pertinentes ao objetivo de cada documentário e, por outro lado, ao desenvolvimento de capacidades de linguagem referidas à produção oral, aspecto muito peculiar desse gênero de texto. As oficinas também nos levaram à análise dos temas escolhidos por cada grupo e dos conteúdos de cada roteiro elaborado pelos estudantes, a fim de debater com espírito crítico as informações, os enfoques, os argumentos e as opiniões propostas em cada curta-documentário em vias de produção.

A sequência didática teve a duração de três meses. Tanto na exibição da primeira amostra como na exibição do resultado final, os professores de cinema e televisão sempre estiveram presentes, dando seus aportes às produções realizadas pelos estudantes. Assim, a sequência didática foi executada tendo presente o desenvolvimento do grupo de alunos. Pelos resultados finais, podemos dizer que os vídeos produzidos não chegam a ser documentários propriamente ditos, mas alcançam certo estatuto ao se aproximarem e ao refletirem, por trás deles, as características de um documentário em tão poucos 3 a 5 minutos. Tal como deixamos

---

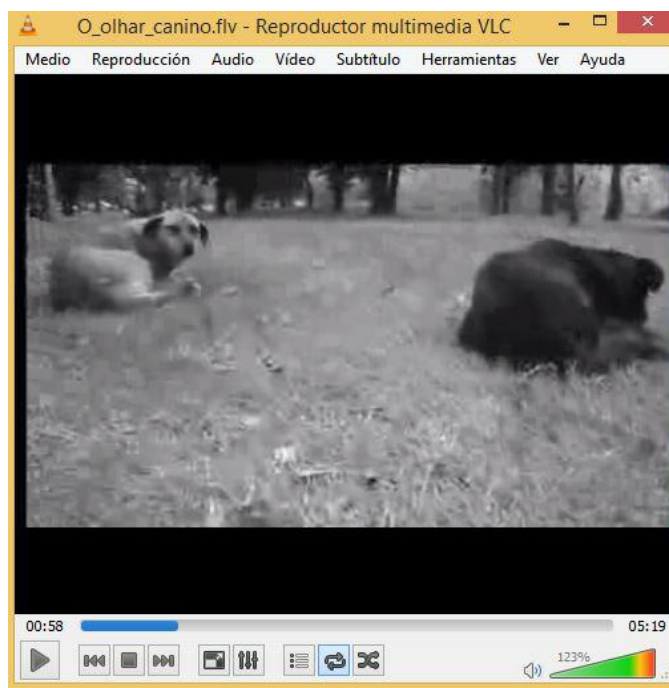
<sup>8</sup> Para consultar: <http://www.eci.unc.edu.ar/tallerIII/>

claro, essa limitação deu-se pelas características próprias dos agentes produtores, estudantes iniciais de PLE no papel de cineastas.

## Os resultados

Em primeiro lugar, são produtos da sequência didática os seis curta-documentários de aproximadamente 5 minutos cada um, tratando diferentes temas.

O documentário “O olhar canino” retrata o olhar de um cão que passeia pela cidade de Córdoba. Inicia com um cachorro sem dono, procurando no lixo alguma coisa. Ele vai caminhando por diferentes lugares da cidade como a praça San Martín, o *Paseo del Buen Pastor*, a Faculdade de Línguas, o Parque *Las Tejas*, entre outros. Neles o cachorro se enfrenta com diversas situações como a escuta de uma conversa, entra em lugares que os homens o proíbem de entrar, não respeita certas normas da sociedade. Porém, ele é imputável, já que é um animal, Tudo é contado a partir de seu ponto de vista. No final do documentário, o vira-lata encontra o que tanto procurava, o amor.



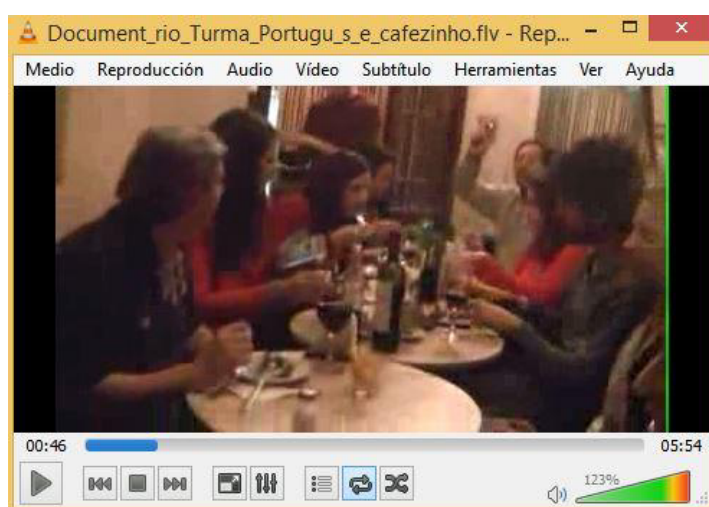
curta-documentário: o olhar canino

O documentário “Literatura Cordobesa hoje” leva o destinatário a fazer uma reflexão sobre o papel da literatura cordobesa e de seus escritores contemporâneos. Durante o documentário faz-se uma breve introdução, imagens da cidade de Córdoba e de lugares representativos da literatura nela, como por exemplo, o Café del Alba. Depois conta-se e trabalha-se com referências à escritora Susana Cabuchi, que ajuda a guiar a reflexão ao longo da literatura cordobesa e ver como ela é em sua atualidade. Termina-se apresentando a leitura de um de seus belos poemas.



curta-documentário: A literatura cordobesa

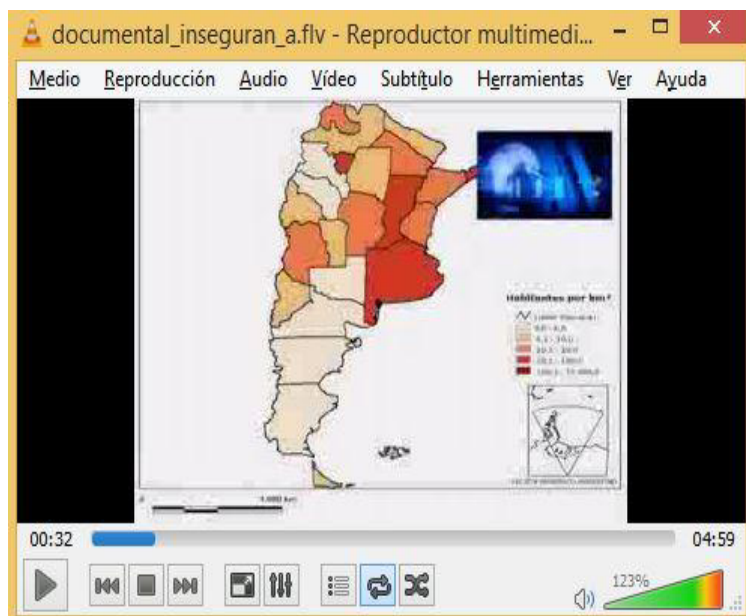
Ao se estudar uma língua estrangeira sempre surgem aquelas dúvidas que podem dificultar a aprendizagem. Nem sempre a escola, o instituto, a faculdade, é o único lugar onde podemos tirar as nossas dúvidas. Como sair da simulação, dos ambientes formais de ensino-aprendizagem de uma língua? Uma boa alternativa é o encontro entre amigos e conhecidos que torna o uso da língua uma prática habitual, em um barzinho da cidade de Córdoba. Eles e elas se reúnem para “falar” e desenvolver suas capacidades de linguagem em português, dando assim, continuidade à aprendizagem e estando em contato permanente com a língua. A turma do Português e Cafezinho surgiu como grupo de amigos para praticar o idioma e como ponto de encontro com outros irmãos brasileiros. No decorrer do curta-documentário as autoras mostram como é um bate-papo habitual no bar, as atividades que podem ser realizadas em relação com a comunidade brasileira (institutos de ensino, consulado) e quem são os integrantes da turma do Português e Cafezinho. Para isso, privilegiam o tipo de documentário entrevista, entrevistando os responsáveis da turma e alguns integrantes dela, pessoas que contam como foram suas experiências com o grupo.



curta-documentário: Português e Cafezinho!

Os perigos crescentes da violência urbana que acoisa os cidadãos da cidade de Córdoba foram denunciados através de outro curta-documentário que difunde alguns dos casos de rou-

bo a pessoas, nas ruas, acontecidos na cidade. O curta-documentário explora os recursos dos textos expositivos cujo plano textual global descritivo e causa-efeito, levando os expectadores à refletirem sobre a problemática atual. Contudo, não apresenta soluções ao tema levantado.



curta-documentário: A violência urbana em Córdoba

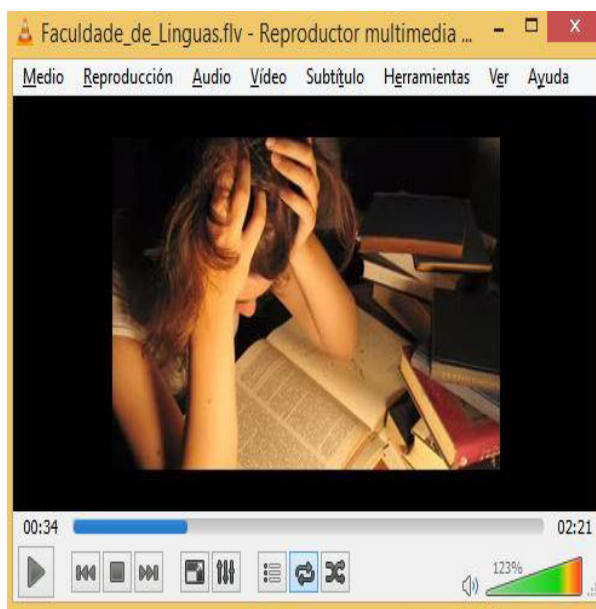
O Passeio das Pulgas tornou-se um ponto turístico da cidade de Córdoba onde podem ser encontrados barzinhos, artesanatos e antiguidades que não estão em outros lugares da Capital. Isto é o que mostra o documentário “O Passeio das Artes”: as particularidades do passeio que as pessoas fazem para comprarem nesse lugar. Trata-se de um passeio que faz descobrir um pouco mais do Mercado das Pulgas Cordobês, localizado à margem da famosa *La Cañada*. O objetivo das autoras é mostrar a subcultura formada na cidade de Córdoba com o passar do tempo nesse pitoresco rincão muito frequentado pelos habitantes nativos e visitantes todos os fins de semana.



curta-documentário: O passeio das Artes

Finalmente, um grupo de estudantes pensou na possibilidade de mostrar à comunidade que na UNC (Universidad Nacional de Córdoba) nem tudo é só estudos e livros, prova e ex-

ames, etc. Através do documentário leva-se o destinatário, inicialmente, a perceber a realidade do estresse dos alunos universitários durante a realização dos cursos ou carreiras que escolhem para logo demonstrar que o esporte é uma boa opção para eliminar essas tensões. Nesse sentido, a UNC oferece diferentes esportes gratuitos.



curta-documentário: Esportes na UNC

### À guisa de conclusão

Os seis trabalhos finais contaram com um roteiro técnico assistido pelos professores de cinema e televisão e um roteiro literário, supervisionado pelos professores da cadeira de Língua Portuguesa I. Também, no decorrer da sequência didática, contamos com a presença de uma locutora nacional, professora também na ECI (Escola de Ciências da Informação da UNC), quem auxiliou os estudantes com técnicas de locução para a gravação dos textos em off de seus projetos. Isso favoreceu o trabalho com questões de fonética, tão necessárias quando se trata de aprendizagem de uma língua estrangeira.

A sequência didática permitiu aos futuros docentes de PLE desenvolverem suas capacidades de linguagem enquanto à análise e produção de um curta-documentário, objetivo maior do trabalho posto em marcha. Especificamente a abordagem da linguagem audiovisual foi um dos temas que mais demandou e desafiou tantos os estudantes como os próprios docentes de língua, acostumados mais à linguagem verbal escrita e falada. Nesse sentido, a totalidade das atividades desenvolvidas criou um espaço no qual os alunos puderam entrar em contato com o documentário e com suas peculiaridades e artimanhas, suscitando um importante debate sobre a importância social desse gênero como instrumento mobilizador da sociedade (Zandonade e Fagundes, 2003).

Consideramos também que, em forma indireta, mas explícita de parte dos professores, produzir vídeos é uma atividade motivadora que levou os estudantes a enfrentarem desafios e descobertas mediante a exploração e a criação de conteúdo digital. Uma de suas propriedades

é que ele é passível de ser ampliado, reduzido, editado, transferido, e por sua natureza, justamente por ser digital, promover a interatividade e a hipertextualidade. Cabe recordar que no trajeto formativo de professores de PLE ainda são escassos os investimentos na formação tecnológica dos futuros docentes, sobretudo na Argentina, país com o maior número de professores de PLE no mundo. Pensamos que trabalhos como os que propomos são vias de fazer com que os nossos estudantes descubram seus potenciais e deem um passo além da mera esfera de serem destinatários, passando a ser agentes produtores de vídeos.

É importante destacar o trabalho interdisciplinar necessários para que atividades desse tipo sejam bem-sucedidas. Por isso, o trabalho entre professores de Língua e de Cinema e Televisão associado à aprendizagem colaborativa marcou essa atividade realizada com e a partir das TIC, tidas como um desafio, pois a formação tecnológica, nem sempre está tão arraigada nas propostas de formação dos professores de PLE.

Destacamos a formação de cidadãos críticos que o projeto Documentário suscita. Não cabem dúvidas de que com a produção de seus curta-documentários, a ficção se transforma em realidade, objetivo maior de um gênero de texto como este.

### **Algumas dificuldades**

Se bem evidenciamos grandes resultados, como acabamos de informar, nos encontramos diante de grandes desafios por parte dos estudantes no domínio do gênero documentário. As produções audiovisuais exigiram muito esforço extra-sala de aula (aspectos de pré-produção, produção e pós-produção), um trabalho colaborativo árduo, técnicas básicas de filmagem e muita pesquisa. Nem sempre o ânimo dos estudantes foi o melhor, dado a atividades passou por avaliação e valia nota.

Diante das dificuldades evidenciadas, fomos levados a pensar que o MDG Documentário deveria ser melhor trabalhado e “construído” com os fins de selecionar realmente as características adequadas para uma turma de primeiro ano de uma carreira de *Profesorado de Português*. Tal problema nos colocou na perspectiva de realizar a mesma sequência didática com um grupo de estudantes que já possui uma formação um pouco mais avançada e capacidades de linguagem um pouco mais desenvolvidas enquanto à produção de textos, nesse caso a turma de Língua Portuguesa IV.

Outra grande dificuldade deparada foi a de termos partido da premissa de que os alunos que ingressam em nossa faculdade são os denominados “nativos digitais”, por isso confiávamos que sabiam capturar, editar, produzir e publicar vídeos. Isso não foi o que constatamos na prática. Uma grande maioria desconhecia o uso de programas de edição de áudio e vídeos e alguns não tinham nem mesmo computadores. Não podemos dar por assentado que, por usarem celulares e assistirem diariamente a vídeos, nossos estudantes, por inércia, os estudantes podem editar e produzir vídeos. Isso nos exigiu constantes modificações na sequência didática, na qual incluímos oficinas de formação tecnológica. Esse foi o motivo pelo qual optamos em que os alunos, no papel de cineastas, produzissem curta-documentários, fugindo dos 60 minutos e delimitando-se em apenas 5, o que nos leva a questionar se realmente o que elaboraram são documentários ou não.



Infelizmente, por questões não observadas pelos estudantes e que escaparam de nosso olhar como docentes instrutores, os trabalhos não podem ser publicados em uma rede social de compartilhamento de vídeos como o Youtube ou o Vimeo, dado que não respeitaram em forma integral os direitos autorais ao introduzirem imagens que não são de sua autoria assim como vídeos e áudios. Isso nos leva a repensar este aspecto, importantíssimo e o trabalho com softwares de livre acesso e uso de banco de imagens, vídeos e áudios de uso livre. É importante trabalhar com a “gestão da informação” no uso da rede Internet, um capítulo a parte e que daria para publicar outro artigo.

Tal como afirma Dolz (fecha), é importante realizar frequentemente a “validação didática” dos instrumentos semióticos que levamos à sala de aula para que nossos estudantes produzam textos. Consideramos que nossa SD atingiu em forma quase total os objetivos e foi se moldando, aos poucos, às necessidades e às capacidades de nossos estudantes. As revisões a serem efetuadas numa próxima sequência didática estão em marcha.

E para finalizar, consideramos que as peculiaridades da linguagem audiovisual foram os obstáculos mais contundentes em todo o trajeto. Parece ser que uma sequência didática destinada ao desenvolvimento das capacidades de linguagem para a produção de um Documentário deve, em primeiro lugar, proporcionar um excelente domínio dessa linguagem, tão presente em nossos dias. Isso requer, dos docentes e alunos, uma maior atenção aos roteiros técnicos e literários, peças centrais para a produção de um documentário. É importante, para a qualidade das imagens, prever com a turma a disponibilidade de câmaras de filmagem e ensaios de gravações, trabalho de campo com os professores de cinema. Outra questão muito importante é prever os tempos e o acompanhamento de cada grupo de estudantes ao realizarem seus documentários, que deveriam passar a ser de 1h (60 minutos).

Resta-nos uma pergunta, que deixamos à guisa de reflexão: a linguagem audiovisual deverá formar parte da formação dos docentes de PLE?

## Referências

- Dolz, J.; Noverraz, M. & Scheneuwly, B. (2004). *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: Roxo, R.; Cordeiro, G. S. Campinas, Mercado de Letras, 2004, pp. 95-128.
- Dolz, J. & Scheneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l’oral. Initiation aux genres formels à l’école*. Paris, ESF Éditeur, 1998. (Didactique du Français.)
- De Pietro, J. & Scheneuwly, B. (2003). *Le modèle didactique du genre: un concept de l’ingénierie didactique*. In: Les cahiers THÉODILE no 3 (janvier 2003), pp : 27 – 52.
- De Pietro, J. & De Pietro, J. e Scheneuwly, B. (2014). *O Modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática*. Em: Nascimento, E. L. (2014). *Gêneros textuais: Da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2a edição. Campinas: Pontes Editores. pp. 51-82
- Zandonade & Fagundes (2003). *O vídeo documentário como instrumento de mobilização social*. Monografia apresentada ao curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, do Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis/Fundação Educacional do Município de Assis para obtenção do grau de bacharel em Jornalismo. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/zandonade-vanessa-video-documentario.pdf>

## Bibliografia consultada

- Bronckart, J.-P.; Dolz, J. (2007). *La noción de competencia: su pertinencia para el aprendizaje de las acciones verbales*, en Bronckart, J.-P. (2007): **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 147-165. Disponível em: <http://www.cep.edu.uy/documentos/2014/aprender/BRONCKART.pdf>
- Bronckart, J-P. (2012). **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. 2a edição. São Paulo: Educ.
- Goulart, C. (2005). **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. 2005. 210 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Miranda, F. (2008). *Gêneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo: que relações?*. Em: Estudos Linguísticos / Linguistic Studies, 1, 81-100.
- Miranda, F. (2010). **Textos e gêneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização**. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia & Fundação Gulbenkian.
- Scheneuwly, B. (1998). *Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques*. Em: REUTER, Y. **Les interactions lecture-écriture**. Berne: Peter Lang, 155-173.

## Sitografia

- WikiHpw. Como criar um bom documentário. Disponível em: <http://pt.wikihow.com/Criar-um-Bom-Documnt%C3%A1rio>

## **O EMPREGO DE VÍRGULA COM GRUPO ADVERBIAL: PRESCRIÇÕES, USOS E ACASOS**

**Monteiro, Gustavo Fechus**  
Universidade Federal de Ouro Preto – MG

### **Resumo:**

Pontuar é um dos maiores desafios da linguagem escrita, mas essa dificuldade é ainda maior quando se trata de empregar a vírgula. Nesse terreno de incertezas, misturam-se os critérios, confundem-se os empregos e dividem-se as opiniões. Uma classe de alunos de língua portuguesa é o bastante para se conhecer a dimensão do problema, que de fato foi cultivado ao longo de anos de repetição acrítica de normas muito mais burocráticas do que eficazes. Com base nessa realidade que diz respeito a todos os usuários do português (sejam eles professores ou aprendizes da língua), o presente trabalho trata de questões relativas ao emprego de vírgula com grupo adverbial. Opta pela abordagem sistêmico-funcional de Halliday (1994) e problematiza, com base nas contribuições de Bechara (2009) e de Cunha e Cintra (2001), as formulações até então disponíveis na tradição gramatical do português brasileiro. Focaliza a correspondência entre as linguagens oral e escrita, buscando compreender que relações se estabelecem entre as inflexões da voz e as grafias do texto. Discute ainda a compreensão tradicional segundo a qual a vírgula exerce o papel de imprimir ênfase ao texto por meio da correlação direta entre pausa e pontuação. Amparado na teoria funcionalista, este estudo também se dedica a compreender a atuação dos sistemas de apresentação e de distribuição das informações relativamente à constituição do fluxo do discurso, dado que a presença ou a ausência de vírgulas, bem como o lugar que o grupo adverbial ocupa na estrutura oracional não são exatamente opcionais (segundo indicam as prescrições normativas), mas estão estreitamente relacionadas ao fluxo discursivo e, conseqüentemente, aos sistemas de gerenciamento das unidades de informação.

**Palavras-chave:** pontuação; vírgula; grupo adverbial; funcionalismo.

### **Considerações iniciais**

Uma das grandes dificuldades no ensino de Língua Portuguesa é o emprego dos sinais de pontuação – aspecto decisivo na organização do texto escrito. Quando empregados inadequadamente, podem comprometer a leitura do texto, gerar ambigüidades indesejadas e até mesmo modificar o sentido do que se pretendia dizer. É possível notar que a gramática tradicional (GT) frequentemente mistura critérios (de sintaxe e de entonação) para explicar o emprego dos sinais de pontuação. A vírgula, particularmente, é alvo recorrente dessa confusão – o que faz com que o usuário do registro culto do português brasileiro seja levado a empregar

a vírgula com base em critérios que ora apelam a funções sintáticas de termos envolvidos na oração, ora se apoiam em percepções de pausa.

Outra questão que aqui se coloca diz respeito aos adjuntos adverbiais, termos considerados acessórios pela GT e compreendidos apenas apressadamente pelos gramáticos normativos. Segundo o entendimento da tradição, os adjuntos adverbiais são termos passíveis de deslocamentos dentro da oração, figuram antes ou depois dos verbos e podem ou não ser separados por vírgula. Essa suposta liberalidade, todavia, esbarra em determinantes textuais e em regularidades não mapeadas pelas prescrições até então disponíveis na literatura da tradição gramatical. Assumindo a perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de M. A. K. Halliday, visamos compreender a atuação do grupo adverbial em uso, bem como o emprego de vírgula com esse grupo. Queremos saber de que maneira e por que motivo o grupo adverbial figura na estrutura oracional: se antes ou depois do verbo; se separado por vírgula ou não.

Supomos, aqui, que tanto o lugar que os adjuntos adverbiais ocupam na oração quanto o emprego de vírgula com esse grupo não sejam exatamente facultativos, mas estejam diretamente associados a questões relativas à construção do fluxo de informação do texto. Se procedermos a um exame mais detalhado dos paradigmas já sedimentados pela GT, não será difícil reconhecer que alguns entendimentos escapam a uma gramática que, a despeito de sua reconhecida importância, há muito prescreve sem a devida atenção aos usos e às práticas discursivas mais atuais. Um olhar mais atento, portanto, pode observar a real influência que o grupo adverbial exerce sobre a organização da oração e sobre o fluxo do discurso, de cuja análise resultam questões como relevância temática, apresentação e distribuição das informações e monitoramento de informações dadas e novas.

Embora parte considerável da tradição gramatical sublinhe o caráter facultativo do emprego de vírgula com o grupo adverbial, há um conjunto de determinantes textuais que, do ponto de vista do fluxo do discurso, condicionam e regulam esse uso – o que só renova o interesse deste trabalho pela revisão das explicações fornecidas pela GT. Fundamentalmente, portanto, há que se reconhecer no sinal de pontuação aquilo que lhe é essencialmente constitutivo: sua marca gráfico-visual, impronunciável e exclusiva das manifestações escritas; e sua marca linguística, dado seu papel delimitativo de unidades estruturais da modalidade escrita da linguagem.

## **Língua, tempo e espaço**

A pontuação é um recurso exclusivo do texto escrito. Escrevem-se . / , / ? / ! etc., mas, na fala, não se pronunciam nenhum desses sinais. Isso ocorre porque o texto falado dispõe de seus próprios recursos prosódicos e entonacionais, o que o diferencia da escrita – a qual, por sua vez, também se utiliza de seus próprios instrumentos gráfico-visuais. Quanto a isso, Chacon (1998) acrescenta que

os sinais de pontuação são, pois, marcas específicas da escrita não apenas porque sua matéria é unicamente gráfico-visual, mas também (e em decorrência de sua composição material) porque, entre as múltiplas práticas de linguagem, somente

naquelas que contam com a participação da escrita é que essas marcas vão figurar. (Chacon, 1998: 88-89).

Quando se opera com a linguagem escrita, portanto, mobilizam-se uma série de recursos que afetam diretamente o sentido do texto: a organização da língua – dos morfemas em palavras, das palavras em grupos, dos grupos em orações, das orações em sentenças e das sentenças em porções textuais maiores do que o limite da sentença –, toda essa organização exige tanto de falantes quanto de escritores que a distribuição das unidades de informação seja realizada de maneira gradativa e sequencial. É uma condição própria das línguas, em particular, e da linguagem humana, em geral, porque não é possível dizer duas palavras simultaneamente: tanto na linguagem oral quanto na linguagem escrita, não é possível que todo o significado de um texto seja realizado e transmitido concomitantemente, pelo fato de os textos estarem dispostos no tempo e no espaço (Halliday, 1994). Portanto, se dois corpos não ocupam o mesmo lugar no espaço, duas palavras também não ocupam o mesmo lugar no tempo – lei da física e da linguagem.

Na música, diferentemente, essa concomitância é plenamente realizável por meio da superposição de notas que, em um eixo vertical, formam os acordes de uma série harmônica; e também na pintura, por exemplo, misturam-se cores e formas em um conjunto finito percebido pela visão humana de uma única vez. Já o texto verbal só se processa gradualmente: uma / unidade / de / informação / depois / da / outra. A fala só se realiza no decurso do tempo, e a escrita, na sequência do espaço. Em língua portuguesa, bem como na maioria das línguas ocidentais, lê-se da esquerda pra direita e de cima pra baixo. Palavra por palavra, linha por linha. É verdade que em ambientes virtuais (onde, em grande medida, a imagem prevalece em detrimento da palavra) a experiência da leitura já ultrapassou os limites tradicionais do ordenamento linguístico e adquiriu um caráter mais simultâneo, panorâmico e imagético. No âmbito da literatura, especialmente no gênero lírico, também há diversos experimentos poéticos que multiplicam proposital e concretamente as estratégias de leitura – mas essa já é uma outra história. Na grande maioria dos casos, porém, a tentativa de subverter essa ordem altera e compromete o sentido do texto, acarretando prejuízos à coerência e à coesão textuais.

Notemos ainda que esta condição inerente à linguagem verbal – a de realizar-se apenas sequencialmente – tem implicações diretas sobre o fluxo do discurso, dado que as unidades de informação precisam ser não apenas distribuídas no tempo/espaço, mas também apresentadas segundo graus variados de proeminência discursiva e informacional, o que constitui uma economia própria da linguagem no gerenciamento da relevância das informações e das estratégias discursivas. Se uma palavra não pode ser dita concomitantemente à outra, o mesmo se aplica às unidades de informação. Quanto à distribuição, o ponto de partida da informação é realizado gramaticalmente pelo Tema, ao passo que o ponto de chegada é realizado pelo Rema. Quanto à apresentação, a informação relevante para o fluxo é realizada fonologicamente pelo Novo, ao passo que a informação subsequente para o fluxo é realizada fonologicamente pelo Dado. (Martin, 1992). Todas essas questões aqui nos interessam de perto porque, entre outras razões, o lugar do grupo adverbial na estrutura oracional e o emprego de vírgula não são aleatórios, mas guardam estreita relação com o fluxo discursivo realizado pelo usuário da língua.

Feitas essas primeiras considerações, destaquemos então que o objeto de que nos ocupamos neste trabalho refere-se ao texto escrito, e não ao falado, porque aqui nos

concentramos nas questões relativas ao emprego da vírgula com grupo adverbial. Ocorre que as prescrições, de um lado, e os usos, de outro, frequentemente não caminham juntos. Por isso, parece-nos que ao usuário da língua o emprego de vírgula com grupo adverbial pode ser considerado mero resultado do acaso: “parece que sim”, “eu acho que não”, “põe só se quiser” – o terreno das incertezas, quando o assunto é vírgula, adquire dimensões de latifúndio.

### **Breve revisão de literatura**

Antes de nos aproximarmos da tradição gramatical do português brasileiro, devemos esclarecer que adotamos o termo técnico “grupo” para nos referirmos aos adjuntos adverbiais e aos advérbios por motivações relativas à filiação teórica. Segundo a perspectiva sistêmico-funcional, Catford (1965) estabelece que os níveis de estratificação do sistema linguístico compreendem as seguintes ordens: morfema, palavra, grupo, oração e sentença:

The rank scale is the scale on which units are arranged in a grammatical or phonological hierarchy. In English grammar we set up a hierarchy of 5 units—the largest, or 'highest', on the rank-scale is the sentence. The smallest, or lowest', on the rank scale is the morpheme. Between these, in descending order, are the clause, the group and the word. (8).

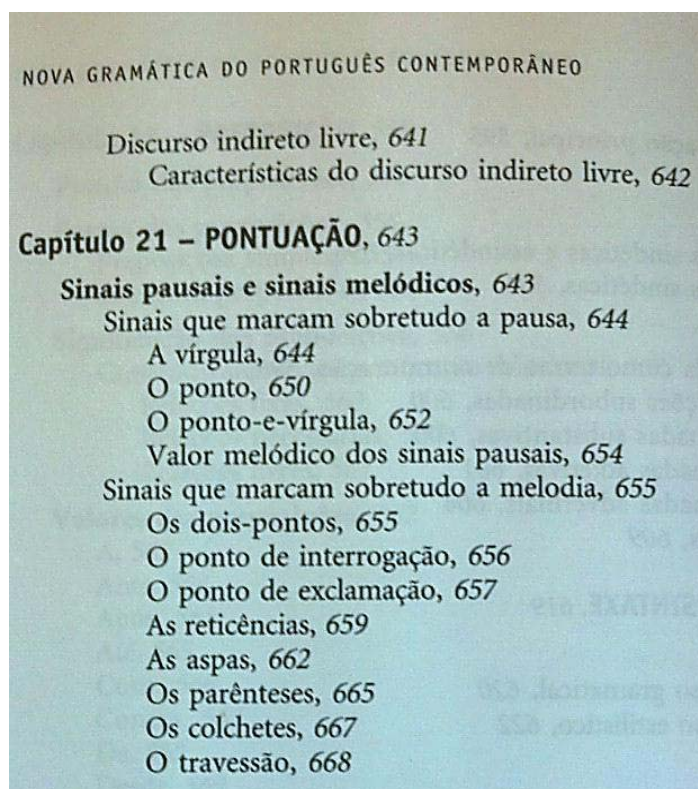
Importa esclarecer, contudo, que a partir de agora teremos de mobilizar a opção terminológica, dado que passaremos a tratar de classes gramaticais e de categorias sintáticas provenientes da gramática tradicional GT. Uma das questões com que se deve lidar refere-se ao fato de esta gramática misturar critérios sintáticos e entonacionais para explicar o emprego dos sinais de pontuação – o que traz consequências pedagógicas bastante importantes: muitos de nós aprendemos que o ponto final encerra frases, que o ponto de interrogação faz perguntas e que, na dúvida, põe vírgula quando respira. Essa herança escolar que associa vírgula a pausa acarreta diversos problemas à escrita, porque a correspondência entre contornos de entonação e vírgula não é sempre automática: a língua falada dispõe de seus próprios recursos prosódicos, e a língua escrita opera com seus próprios instrumentos visuais, de modo que não é sempre que o texto escrito representa graficamente o desempenho da voz. De fato, segundo comenta Chacon (1998), há uma impressão segundo a qual

os sinais de pontuação marcariam na escrita o ritmo que os enunciados ou textos pontuados teriam se fossem efetivamente falados. Trata-se, portanto, de recuperar (e demarcar) na escrita aspectos rítmicos que são vistos como mais característicos da oralidade. Tal recuperação se deve, ao nosso ver, à íntima relação entre escrita e oralidade, e à sensibilidade do escrevente, em seu processo de escrita, aos aspectos motores não só dessa atividade como também daquela que lhe serve como referência imediata: a oralidade. (95).

Embora seja incontroverso que a oralidade de fato balize grande parte da atividade escrita – esta seria, de certo modo, a codificação grafada da voz –, não se pode desconsiderar que tanto há pausas na fala que não são registradas na escrita quanto há vírgulas no texto que não são expressas na fala. Em síntese, a correspondência entre pausa e vírgula é muito variável para que se possa adotá-la como principal critério de pontuação. Azeredo (2011), a propósito dessas questões, esclarece o seguinte:

Acredita-se que certos sinais de pontuação, tais como a vírgula, o ponto e vírgula, o ponto e os dois-pontos, correspondem a uma pausa na cadeia da fala. Não há dúvida de que o leitor faz naturalmente uma pausa orientada por esses sinais de pontuação no desenvolvimento da leitura de um texto, principalmente se essa leitura se realiza em voz alta. Essa realidade, no entanto, nem sempre se confirma na espontaneidade de um monólogo que não decorre da escrita. Isso porque, no desenvolvimento da fala, ocorrem com frequência certas inflexões advindas de hesitações ou manifestações psicológicas que não podem ser registradas em um texto formal escrito. Assim, num processo de comunicação distenso, podemos encontrar várias pausas que não seriam assinaladas no texto escrito, ou ausência de pausa onde a linguagem formal da escrita certamente assinalaria. (19-520).

Somam-se a isso outros tantos desdobramentos: entre uma pausa menor (supostamente representada pela vírgula) e uma pausa maior (então representada pelo ponto final), caberia ao ponto-e-vírgula a realização de uma pausa intermediária? Que régua pode medir essa extensão? Apesar de todas essas indefinições, a influência da linguagem oral sobre a pontuação está sinalizada, em Cunha e Cintra (2001), desde o índice de sua *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, onde se lê:



NOVA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO

Discurso indireto livre, 641  
Características do discurso indireto livre, 642

**Capítulo 21 – PONTUAÇÃO, 643**

**Sinais pausais e sinais melódicos, 643**

Sinais que marcam sobretudo a pausa, 644

- A vírgula, 644
- O ponto, 650
- O ponto-e-vírgula, 652
- Valor melódico dos sinais pausais, 654

Sinais que marcam sobretudo a melodia, 655

- Os dois-pontos, 655
- O ponto de interrogação, 656
- O ponto de exclamação, 657
- As reticências, 659
- As aspas, 662
- Os parênteses, 665
- Os colchetes, 667
- O travessão, 668

Índice da “Nova Gramática do Português Contemporâneo”

Esse imaginário coletivo que atribui à pontuação, em geral, e à vírgula, em particular, tantas incertezas também está documentado na internet. Apesar de indecoroso (a praxe e o protocolo acadêmicos, por motivos cujo mérito não nos cabe avaliar, confiam mais no documento primário e nos discursos de autoridade do que na opinião pública), uma breve pesquisa na Wikipédia pode nos indicar importantes caminhos. Mesmo conhecendo os riscos

de excomunhão científica, assumimos o ônus da falta de rigor metodológico e recorremos à enciclopédia do milênio<sup>9</sup>:



WIKIPÉDIA  
A enciclopédia livre

Página principal  
Conteúdo destacado  
Eventos atuais  
Esplanada  
Página aleatória  
Portais  
Informar um erro

Colaboração  
Boas-vindas

Artigo Discussão Ler Editar Edit

## Vírgula

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

Esta página ou se(c)ção **não cita fontes fiáveis e independentes** (desde Outubro de 20 as no texto ou no rodapé, conforme o livro de estilo. Conteúdo sem fontes poderá ser *Encontre fontes: Google (notícias, livros, académico) — Yahoo! — Bing.*

A **vírgula** é um sinal de **pontuação**, que exerce 3 funções básicas<sup>1</sup>:

- Marcar as pausas e as inflexões da voz na leitura;
- Enfatizar e/ou separar expressões e orações;
- Esclarecer o significado da frase, afastando qualquer ambiguidade.

Pausa, ênfase e esclarecimento: as três funções básicas da vírgula.

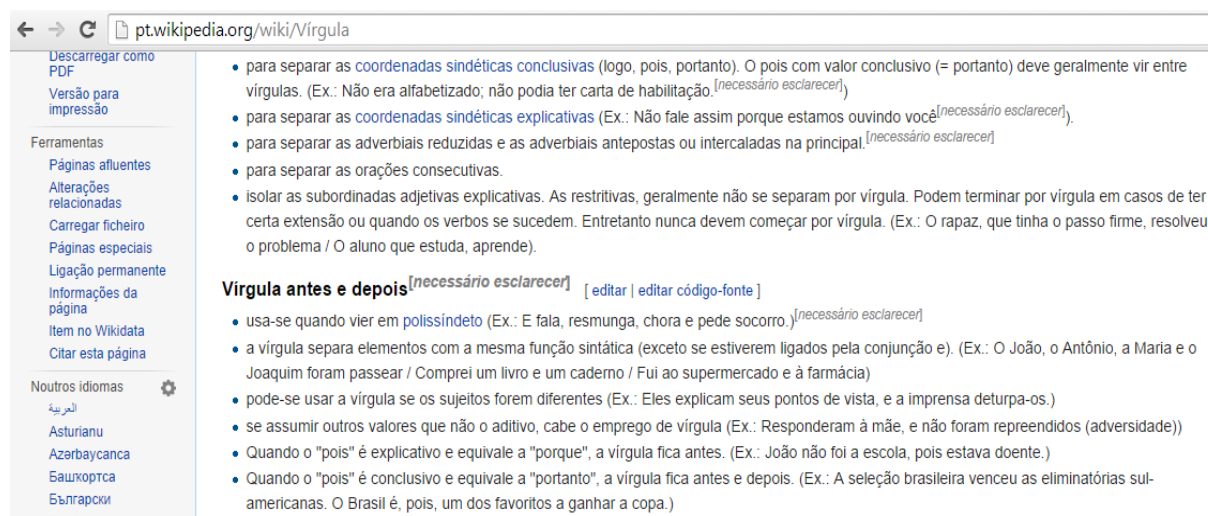
Em primeiro lugar, interessa perceber que essas três “funções básicas” da vírgula sumarizam, em grande medida, o legado das gramáticas escolares, cujos conteúdos formam uma réplica em miniatura das formulações veiculadas pela GT. Voltam aqui à discussão categorias como “pausa” e “ênfase”, reduzindo-se toda a complexidade das funções da vírgula unicamente à reprodução das “inflexões da voz na leitura”. Note-se que, para além dos aspectos entonacionais ligados à pausa, atribui-se à vírgula o papel de enfatizar unidades de informação – como se as ênfases do texto fossem realizadas apenas pela vírgula, e não por uma série de outros recursos linguísticos articulados ao sistema de apresentação das informações. Por fim, mas não menos importante de se perceber, a vírgula, segundo a enciclopédia em questão, ainda seria responsável por esclarecer o significado da frase, “afastando qualquer ambiguidade” – o que também não pode ser tomado como verdade. À justa e previsível objeção de que Wikipédia não é fonte que se preze, importa considerar, todavia, que, por sua natureza colaborativa, ela é capaz de fornecer um retrato contemporâneo de uma determinada opinião dominante entre os usuários da língua.

Mais adiante, lê-se:

---

<sup>9</sup> Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Vírgula>





pt.wikipedia.org/wiki/Vírgula

Descarregar como PDF  
Versão para impressão

Ferramentas

- Páginas afluentes
- Alterações relacionadas
- Carregar ficheiro
- Páginas especiais
- Ligação permanente
- Informações da página
- Item no Wikidata
- Citar esta página

Noutros idiomas

- العربية
- Asturianu
- Azerbaycanca
- Башҡортса
- Български
- Бразилча

- para separar as coordenadas **sindéticas conclusivas** (logo, pois, portanto). O pois com valor conclusivo (= portanto) deve geralmente vir entre vírgulas. (Ex.: Não era alfabetizado; não podia ter carta de habilitação.<sup>[necessário esclarecer]</sup>)
- para separar as coordenadas **sindéticas explicativas** (Ex.: Não fale assim porque estamos ouvindo você<sup>[necessário esclarecer]</sup>).
- para separar as **adverbiais reduzidas** e as **adverbiais antepostas** ou **intercaladas** na principal.<sup>[necessário esclarecer]</sup>
- para separar as **orações consecutivas**.
- **isolar** as subordinadas **adjetivas explicativas**. As restritivas, geralmente não se separam por vírgula. Podem terminar por vírgula em casos de ter certa extensão ou quando os verbos se sucedem. Entretanto nunca devem começar por vírgula. (Ex.: O rapaz, que tinha o passo firme, resolveu o problema / O aluno que estuda, aprende).

**Vírgula antes e depois**<sup>[necessário esclarecer]</sup> [ editar | editar código-fonte ]

- usa-se quando vier em **polissíndeto** (Ex.: E fala, resmungua, chora e pede socorro.)<sup>[necessário esclarecer]</sup>
- a vírgula separa elementos com a mesma função sintática (exceto se estiverem ligados pela conjunção e). (Ex.: O João, o Antônio, a Maria e o Joaquim foram passear / Comprei um livro e um caderno / Fui ao supermercado e à farmácia)
- pode-se usar a vírgula se os sujeitos forem diferentes (Ex.: Eles explicam seus pontos de vista, e a imprensa deturpa-os.)
- se assumir outros valores que não o aditivo, cabe o emprego de vírgula (Ex.: Responderam à mãe, e não foram repreendidos (adversidade))
- Quando o "pois" é explicativo e equivale a "porque", a vírgula fica antes. (Ex.: João não foi a escola, pois estava doente.)
- Quando o "pois" é conclusivo e equivale a "portanto", a vírgula fica antes e depois. (Ex.: A seleção brasileira venceu as eliminatórias sul-americanas. O Brasil é, pois, um dos favoritos a ganhar a copa.)

De modo geral, acumulam-se paráfrases mais ou menos benfeitas daquilo que já se conhece da tradição. Entretanto, para além do estudo individual de todas essas prescrições (cuja análise já nos demandaria um trabalho à parte), o que nos chama a atenção é a etiqueta “necessário esclarecer” que acompanha alguns itens dessa lista: ainda é e continuará sendo “necessário esclarecer” a maioria dessas questões não por desinformação da Wikipédia, senão por falta de investigações que se dediquem a compreender esses fenômenos linguísticos não só como representações gráficas de pausas e ênfases da linguagem oral, mas também como dispositivos gráfico-visuais responsáveis pelo fluxo do discurso, como recursos da linguagem escrita estreitamente relativos aos sistemas de apresentação e de distribuição das informações.

Não fosse o bastante, o emprego de vírgula com grupo adverbial enfrenta outros problemas, dado que, segundo grande parte das prescrições, os adjuntos adverbiais (e, por extensão, os advérbios também, que em geral são o núcleo desses adjuntos) podem, ou não, ser separados por vírgula – ou seja, seu emprego seria, a princípio, facultativo. Pese-se também o procedimento padrão das gramáticas normativas de não contextualizarem seus exemplos, limitando-se tão somente à demonstração isolada do que lhes convém – o que, por si só, já compromete a clareza de sua exposição. Acrescem-se, finalmente, a ênfase e o realce, critérios que, à falta de melhor delimitação teórica, carecem de precisão. Cunha e Cintra (2001), por exemplo, recomendam o seguinte: “quando os adjuntos adverbiais são de pequeno corpo (um advérbio, por exemplo), costuma-se dispensar a vírgula. A vírgula é, porém, de regra quando se pretende realçá-los.” (Cunha & Cintra, 2001: 646). E Azeredo (2011) confirma: “pode-se separar ou isolar por vírgula o adjunto adverbial na sua ordem natural, quando se quer realçá-lo” (Azeredo, 2011: 521). Em resumo, “pequeno corpo”, “costuma-se”, “pode-se” e “realçá-los” não parecem o suficiente para esclarecer a questão.

Além disso, também não se pode perder de vista que mesmo a compreensão do que pertença à classe dos adjuntos adverbiais ainda é objeto de debate entre os gramáticos, que apontam para diferentes subclassificações: Bechara (2009), por exemplo, destaca, entre outros, os adjuntos adverbiais de quantidade, de distribuição, de inclinação e oposição, de substituição, troca ou equivalência, de campo ou aspecto e de adição ou inclusão, exclusão e concessão; Cunha e Cintra (2001), por outro lado, não se referem a nenhuma dessas subclassificações, mas acrescentam à lista de Bechara os adjuntos adverbiais de dúvida, de intensidade, de meio e de negação, ausentes naquele primeiro levantamento. Em meio a toda essa diversidade, há, sim, ao menos uma importante concordância: a de que o adjunto

adverbial constitui uma classe muito heterogênea, “não só do ponto de vista formal como ainda do ponto de vista de valor semântico”. (Bechara, 2009: 439). Por essa razão, “é difícil enumerar todos os tipos de adjuntos adverbiais. Muitas vezes, só em face do texto se pode propor uma classificação exata”. (Cunha & Cintra, 2001: 152).

Ilari *et al.* (2002), agora a propósito do advérbio, destaca que, como muitos dos critérios da tradição gramatical, suas aplicações surtem efeitos claros e não-contraditórios apenas em um pequeno número de casos exemplares.

Na prática, o gramático defronta-se com inúmeros exemplos em que aqueles critérios levam a classificações conflitantes; e às dificuldades da aplicação dos próprios critérios a gramática tradicional tem acrescentado as de um tratamento até certo ponto inconsequente, decorrente em grande parte da tentativa de associar de maneira constante à *palavra* certas propriedades que se confirmam apenas para algumas de suas ocorrências. Seja como for, as gramáticas enquadram atualmente entre os advérbios uma quantidade enorme de *palavras* de que seria mais correto dizer que, apenas em algumas ocorrências particulares e em alguns ambientes sintáticos, atendem aos critérios tradicionais para a classificação como advérbios. Tratar do “advérbio” é, antes de mais nada, tomar consciência desses equívocos, constatando a diversidade de emprego dessas expressões. (57).

Apesar de esse comentário aplicar-se aos advérbios em particular, ele tem amplitude o bastante para dizer respeito a outras classes gramaticais e a outras funções sintáticas, dado que a opção metodológica frequentemente assumida pela GT prefere os raros exemplos provenientes do cânone literário (que são representantes muito específicos das manifestações linguísticas) às ocorrências da língua em seu uso geral. Ilari *et al.* (2002) ainda observa que na análise que a tradição gramatical tem dedicado aos advérbios, convivem duas expectativas até certo ponto inconciliáveis: “de um lado, espera-se que os advérbios ocorram, nas orações que adotam a chamada ‘ordem direta’, depois dos termos integrantes do predicado; de outro, representa-se o advérbio como usufruindo, no interior da oração, de relativa mobilidade”. (ILARI *et al.*, 2002: 53). Estendendo-se essa mesma afirmação aos adjuntos adverbiais, a compreensão fornecida pela GT também considera que eles dispõem de livre trânsito na estrutura da oração e que podem ou não ser acompanhados de vírgula.

Então vejamos: dispensadas aqui as influências da linguagem oral, vamos nos concentrar exclusivamente no texto escrito: à pergunta “quando João chegou?”, o que haveríamos de responder?

Ele, há duas semanas, chegou.

Ele há duas semanas chegou.

Ele chegou, há duas semanas.

Ele chegou há duas semanas.

Há duas semanas, ele chegou.

Há duas semanas ele chegou.

Muito embora a tradição gramatical considere o emprego de vírgula facultativo, e o grupo adverbial passível de quaisquer deslocamentos na estrutura da oração, há claras preferências entre as alternativas acima, de modo que, talvez para a maioria dos usuários da

língua, a opção d) pareça ser a mais indicada. Esse pequeno exemplo já é suficiente para contrapor regras a usos, já que, em determinados ambientes sintáticos, o caráter facultativo do emprego da vírgula e do deslocamento do grupo adverbial de fato não se efetiva – o que pode ser atribuído a uma determinada organização da linguagem escrita articulada ao sistema de apresentação e de distribuição das informações. Em outras palavras, em função do fluxo do discurso, que se organiza a partir do gerenciamento de informações novas e de informações conhecidas, tanto as opções de deslocamento quanto o caráter facultativo do emprego dos sinais de pontuação ficam restritos a uma determinada distribuição que é menos aleatória e menos arbitrária do que se supõe.

## Referências

- Azeredo, José Carlos de. (2011). *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha.
- Bechara, Evanildo. (2009) *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Catford, J. (1965). *A linguistic theory of translation: an essay in applied linguistics*. London: Oxford Univ.
- Chacon, Lourenço. (1998). *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cunha, Celso Ferreira da & Cintra, Luís Filipe Lindley. (2001). *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Halliday, M. A. K. (1994) *The construction of knowledge and value in the grammar of scientific discourse, with reference to Charles Darwin's the origin of species*. Halliday, In: Coulthard, M. (Ed.). *Advances in written text analysis*. London and New York: Routledge.
- Ilari, Rodolfo *et al.* (2002). *Considerações sobre a posição dos advérbios*. In: Castilho, Ataliba Teixeira de. *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Martin, J. R. (1992). *English text: system and structure*. Philadelphia and Amsterdam: Jhon Benjamins Publishing Company.

## PRONOMES DEMONSTRATIVOS: ESSE ASSUNTO AÍ

Larrieu, Mariana

ISLV “Juan Ramón Fernández” (2001)

Universidad Nacional de General Sarmiento – (UNGS)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata – UNLP

### Resumo

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación Lenguas en Contraste de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). El mismo se inicia al querer buscar alternativas a una de las tantas dificultades que observamos en los estudiantes de los cursos de portugués lengua extranjera, en este caso, se trata del uso de los pronombres demostrativos. Sabemos que la proximidad lingüística entre el portugués y el español trae ventajas y desventajas debido al alto nivel de comprensión que permite la “transparencia”. Las desventajas comienzan a ser más marcadas cuando la interferencia de la lengua materna no es resuelta adecuadamente y el estudiante entra en un estancamiento, o peor, en una fosilización. Así, nos proponemos identificar como es el uso de los pronombres demostrativos en ambas lenguas, más allá de la definición que nos presentan las gramáticas y vislumbrar una alternativa que nos permita llevar a la clase una respuesta práctica para cambiar los resultados y obtener un mayor nivel de competencia en nuestros alumnos. Los pronombres demostrativos tanto en portugués como en español a nivel gramatical constituyen un paradigma ternario que distingue género (masculino, femenino, neutro) y número (singular, plural). En ambas lenguas también portan los mismos dos rasgos semánticos básicos, el de la identificación referencial y el de la localización deíctica. Sin embargo, en portugués, autores como Castilho (2010) y Cavalcante (2002) coinciden en que la norma no es igual al uso. Castilho (op. cit) cita a Rodríguez (1958) quien señala la desaparición de la distinción entre (1) este/estos, esta/s y (2) ese/esos, esa/s prevaleciendo apenas 2 (o sólo 1) ó usándose ambos de modo aparentemente indistinto. Por otro lado, Cavalcante (op. cit.) cita a Lima (2002) quien luego de describir el sistema gramatical formal nos dice que “Esta é a norma geral. Veremos, mais tarde, que nem sempre os demonstrativos se usam com essa rigidez”. (Lima, 1982, p.101). Con esto podemos observar que el cambio de paradigma en el uso de los pronombres demostrativos en la lengua portuguesa ya viene siendo estudiada desde hace más de 40 años y que resulta en la conversión de un sistema ternario de los pronombres demostrativos (descrito por la gramática normativa) para uno binario. Con esto como punto de partida nos llevó a buscar información sobre el uso en español, independientemente de lo que definiera la gramática normativa. Para sorpresa, trabajos de Fanjul (2006) y Moreira (2013, 2014) postulan también un cambio de paradigma en español. En la primera parte, describimos los pronombres demostrativos en ambas lenguas, en un segundo momento, a partir de un estudio de campo con 30 informantes universitarios de la UNGS, confrontamos los datos obtenidos con la bibliografía consultada. Finalmente, a partir de las conclusiones obtenidas, buscaremos obtener las herramientas e información necesaria para crear un material didáctico teórico-práctico acorde a las dificultades de los estudiantes.

**Palabras-clave:** pronombres demostrativos – contrastividad - Gramática

Los pronombres demostrativos tanto en portugués como en español a nivel gramatical constituyen un paradigma ternario que distingue género (masculino, femenino, neutro) y número (singular, plural). En ambas lenguas también portan los mismos dos rasgos semánticos básicos, el de la identificación referencial y el de la localización deíctica. Sin embargo, en portugués, autores como Castilho (2010) y Cavalcante (2002) coinciden en que la norma no es igual al uso. Rodríguez (1978 apud Castilho op. cit.) señala la desaparición de la distinción entre (1) *este/estos, esta/s* y (2) *ese/esos, esa/s* prevaleciendo apenas 2 (o sólo 1) ó usándose ambos de modo aparentemente indistinto. Por otro lado, Lima (1982 apud Cavalcante op. Cit.) quien luego de describir el sistema gramatical formal concluye en que “Esta é a norma geral. Veremos mais tarde que nem sempre os demonstrativos se usam com essa rigidez”. (Lima, op.cit.:101). Con esto podemos observar que el cambio de paradigma en el uso de los pronombres demostrativos en la lengua portuguesa ya viene siendo estudiada desde hace más de 40 años y que resulta en la conversión de un sistema ternario de los pronombres demostrativos (descrito por la gramática normativa) para uno binario. Con esta realidad como punto de partida revisaremos otros estudios en portugués que analizan el uso de estos pronombres en textos literarios cultos y en el habla de Rio de Janeiro y São Paulo (Galembeck, 2012) así como también investigaciones de Pavani S. (1987), entre otros. También revisaremos la bibliografía en español con la intención de buscar nuevos aportes a este trabajo.

Esta no correspondencia, en la práctica, entre paradigmas de pronombres demostrativos entre el portugués y el español trae aparejada una dificultad para los alumnos hispanohablantes para identificar el uso que se le da en la lengua extranjera. Dicha dificultad está relacionada a dos variables: por un lado, a la aparente diferencia que existe en la propia lengua y que dista del uso que se le da en portugués y, por el otro, a la no existencia de materiales didácticos que especifiquen y señalen el uso diferenciado en razón del nuevo paradigma.

Existiendo una amplia tradición en investigación y varios trabajos que describen el uso de los pronombres demostrativos en portugués, el objetivo del presente trabajo es, en un primer momento, describir los pronombres demostrativos en ambas lenguas, en un segundo momento, a partir de un estudio de campo con 30 informantes universitarios de la UNGS, confrontamos los datos obtenidos con la bibliografía consultada. Finalmente, a partir de las conclusiones obtenidas, buscaremos obtener las herramientas e información necesaria para crear un material didáctico teórico-práctico acorde a las dificultades de los estudiantes.

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación Lenguas en Contrastes de la UNGS y surge al querer buscar alternativas a una de las tantas dificultades que observamos en los estudiantes de los cursos de portugués lengua extranjera (PLE), en este caso el uso de los pronombres demostrativos. Ya sabemos que la proximidad lingüística entre el portugués y el español trae ventajas y desventajas debido al alto nivel de comprensión que permite la “transparencia”. Las desventajas comienzan a ser más marcadas cuando la interferencia de la lengua materna no es resuelta adecuadamente y el estudiante entra en un estancamiento, o peor, en una fosilización.

Buscamos vislumbrar una alternativa que nos permita llevar a la clase una respuesta práctica y lograr cambiar los resultados para obtener un mayor nivel de competencia en nuestros alumnos.

## Los pronombres demostrativos

Los pronombres demostrativos, según las gramáticas tradicionales, tienen como característica principal la de localizar en espacio, tiempo o discurso a los seres en relación a las tres personas gramaticales (1º, 2º, 3º) sin la necesidad de nombrarlas. Desde un punto de vista semántico funcionan como *deixis* del discurso (indican, apuntan para/hacia) Esta característica *deíctica* del pronombre puede ser *anafórica*, si apuntan para un elemento anunciado anteriormente o *catafórica* si ese elemento está anunciado más adelante o se encuentra fuera del discurso.

Lia coisas para *aquele lugar* e para *aquele tempo*.<sup>1</sup>  
A ternura não embarga a discrição nem *esta* diminui *aquela*.  
O mal foi *este*: criar os filhos como dois príncipes.

Los pronombres en (1) señalan un lugar y un tiempo sin nombrarlo indican algo que no está presente en el discurso. Funcionan como *deixis* exofórica.

En (2) y (3) la función deíctica es endofórica. Anafórica y catafórica respectivamente ya que indican algo que fue enunciado antes y algo que se indica más adelante pero que se encuentra dentro del discurso.

Los pronombres demostrativos forman un sistema ternario que presenta formas variables (*este, estes, esse, esses, aquele, aqueles, esta, estas, essas, essas, aquela, aquelas*) y formas invariables (*isto isso aquilo*).

Para indicar espacio o tiempo, los pronombres *este, esta, isto* señalan, por un lado, lo que está más próximo de la persona que habla y por el otro, refieren a un tiempo presente. *Esse, essa, isso* indican lo que está próximo de la persona a quién se habla y referirán a un tiempo pasado o futuro también en relación al momento de la enunciación. Por último, *aquele, aquela, aquilo* hacen referencia a algo aún más distante tanto del hablante como de su interlocutor y a un tiempo más impreciso, vago o remoto. Para Castilho (op. cit) los pronombres demostrativos son fundamentales ya que asumen un papel que va más allá del enunciado. El hecho de retomar ideas ya mencionadas contribuye para la articulación cohesiva del texto.

En el caso de los pronombres demostrativos en portugués contraen de modo obligatorio con las preposiciones *de* y *em* (*deste, nesse, daquela, nisso* etc.) y con la preposición *a* en los casos de los pronombres *aquele, aquela, aquilo* que contraen en *àquele, àquela, àquilo*.

Sin embargo, hasta autores normativistas como Cunha & Cintra (1985) reconocen la fluctuación de la regla ternaria cuando señalan que “o sistema ternário dos demonstrativos em português não são, porém, rigorosamente obedecidas na prática” (Cunha & Cintra op.cit.: 322)

---

<sup>1</sup> Los ejemplos extraídos de Cunha & Cintra (1985) p. 319.

La explicación que dan para justificar tal posibilidad es el reconocimiento (indirecto) de un uso subjetivo por parte del hablante para indicar el uso de *este* en una situación que se espera *esse*:

“Com frequência, na linguagem animada, nos transportamos pelo pensamento a regiões ou a épocas distantes, a fim de nos referirmos a pessoas ou a objetos que nos interessam particularmente como se estivéssemos em sua presença. Linguisticamente, esta aproximação mental traduz-se pelo emprego do pronome este (esta, isto) onde seria de esperar esse ou aquele” (Cunha & Cintra op.cit.: 322)

En estudios más antiguos como el de Rodriguez (1978:65 apud Castilho op.cit.) también reconoce que en algunas variedades de Brasil desaparece la distinción entre *este/esse* prevaleciendo sólo una o usándose ambas de forma indistinta. Con esto se apaga la referencia de proximidad entre la 1º y 2º persona del discurso como indica la teoría gramatical del paradigma ternario.

A diferencia de lo que postulan Cunha y Cintra, todos los otros trabajos consultados apuntan para una preferencia por *esse* en lugar de *este*.

En un trabajo de Jungbluth K. (2005) en el cual compara el uso de los demostrativos con otras lenguas románicas, parte del principio de que en portugués sólo se usan 2 formas de pronombres demostrativos *esse* e *aquele* y que esto conlleva a un uso cuasi obligatorio de los adverbios de lugar.

Argumenta que en la escritura *este* y *esse* varían de forma libre. O sea, describe también un sistema binario para el uso de los demostrativos pero sin la desaparición de alguna de las partes, más bien presentan un uso sinónimo. Ya en la oralidad, la autora describe 4 usos posibles: *esse*, *esse aqui*, *esse ai*, *aquele* y apunta para el poco uso en el habla del pronombre demostrativo *este*. Señala que su forma aún está viva en casos donde se quiere dar énfasis, precisión: (4) Que prédio? *Esse?* / Não, *este!* Aunque algunos investigadores indiquen que está en camino a su extinción. Para esta autora, “la vieja costumbre de agrupar los pronombres demostrativos paralelamente a las personas gramaticales tiene raíces en la gramática latina. Tal proceso, sin embargo, carece de sentido en el uso moderno. La interpretación de los datos lleva a dos paradigmas, uno del habla, otro de la escritura. El más rico es el paradigma del habla, porque esa variedad usa más demostrativos y deícticos en general”. (Jungbluth op.cit.:99)

En los casos de los materiales didácticos las normas que regulan y orientan el uso “correcto” son las postuladas por la gramática normativa. En el libro *Um português bem brasileiro 1*, diseñado en Argentina para hablantes de español y que usamos en la UNGS, los demostrativos aparecen en la página 59 bajo el título “*Observe o emprego dos pronomes demonstrativos*”. Son presentados en forma de historieta en la cual dos niñas hacen referencia a un tercer personaje. El alumno debe inferir su uso para aplicar a los ejercicios estructuralistas que aparecen después.

Con respecto al uso de los demostrativos en la escritura, Jungbluth (op.cit.) retoma un trabajo de Cavalcante (2000 apud Jungbluth op. cit.). En el mismo, señala que la variación en la producción escrita entre *este-aquele* y *esse-aquele* indica una falta de intuición por parte de los brasileros sobre su propia lengua materna.



Por otro lado, Roncarati (2008) que trabajó sobre los demostrativos en los géneros de opinión de editoriales y columnas políticas en diarios indica que, en este tipo de textos escritos, por estar sujetos a los padrones de la gramática normativa tienden a mantener el paradigma ternario. Sin embargo, según el autor, el uso de *este* donde debería usarse *esse* indica una marca de subjetividad y no un desconocimiento de la norma culta. Los resultados de su investigación

“sugerem que pressões do sistema e de ordem comunicativa, em contínua competição, estão atuando sobre um processo de subjetividade (...) através do qual os valores distal e proximal dos demonstrativos vêm sendo alterados para persuadir o leitor a aceitar a orientação argumentativa..” (Roncarati 2008:221)

En otro trabajo de Cavalcante (2002) la autora apunta a dos conclusiones, por un lado que no importa el valor deíctico que pueda tener dentro de la gramática tradicional el pronombre demostrativo ya que no es ternaria y sí binaria. Por otro lado, apunta a que la elección del demostrativo es determinada por motivos diferentes a los existentes y que esto repercutiría en las normas de uso.

A pesar de todo, Jungbluth (op. cit.) coincide con Castilho (op. cit), al decir que no se puede decretar el fin del sistema ternario.

En un trabajo contrastivo entre el portugués y el español sobre el uso de los pronombres demostrativos, Moreira (2014) concluye que el cambio de paradigma para una forma binaria no es exclusivo del portugués. Los resultados de un muestreo levantado por intervenciones de oyentes en programas de radio en Buenos Aires, Madrid, San Pablo y Salvador señalan que aunque en español haya también un cambio de paradigma dista del que presenta el portugués de Brasil.

Mientras en portugués existe una pérdida de la distinción entre *este/esse* – (pérdida de la 1º y 2º serie) en español habría una preferencia también por la 2º serie en situaciones donde se esperaría la 3º (*ese* vs. *aquel* y sus correspondientes flexiones). Según los resultados de este estudio la autora concluye que: 1) hay un lugar de preferencia para la segunda serie (*esse/ese*), 2) en las 2 lenguas hay posibilidad de alternancia: en portugués se substituye *este* por *esse* y en español *ese* por *aquel* (y sus flexiones) 3) el posible desencuentro referencial entre hablantes de español y portugués al preferir la 2da serie y lo que ella representa para cada uno de los hablantes.

En un trabajo comparativo entre ambas lenguas, anterior al de Moreira, Fanjul (2006) detecta que es en el plano de los demostrativos donde “se pueden manifestar mayores desajustes entre hablantes de español y portugués brasileño” (p.168) justamente por la diferencia que presenta su uso. Este autor, al igual que Moreira (op. cit.) concluye en que “mientras que para el español se señala, de diferentes maneras, un decrecimiento de “aquel” en favor de “ese”, y esa segunda serie aparece donde se esperaría la tercera; para el portugués brasileño, “este” es la forma que pierde terreno y distinción respecto de “esse” que toma parte de su lugar” (p.171)

Aunque la mayoría de los autores consultados en español coincidan en la misma descripción ternaria y su relación con las personas del discurso, Bosque y Demonte en la Gramática Descriptiva de la Lengua Española (1999) también señalan que entra en juego la subjeti-

vidad de cada individuo, por lo tanto la información que transmitirán estará impregnada de esta impronta. Hottenroth (1982 apud. Bosque y Demonte op. cit.) dice que el sistema de los pronombres demostrativos podría representarse como –tres círculos concéntricos que se alejan del centro deíctico-, siendo el propio hablante quien establece subjetivamente su extensión y sus límites.

De esta manera existe una coincidencia entre lo que postulan los autores consultados en ambas lenguas respecto al uso subjetivo de los pronombres demostrativos.

## Corpus

Pedimos a 30 alumnos entre 18 y 24 años de la UNGS que completaran una serie de oraciones y pequeños diálogos con pronombres demostrativos en español. El objetivo era identificar la percepción que tenían de los pronombres en su propia lengua para establecer las diferencias y semejanzas en términos de uso con el portugués.

Para la creación del corpus se tuvieron en cuenta, básicamente, 2 variables: la de situaciones [+] [-] formales a partir de indicios lingüísticos tales como “señor”, “usted”, “expedientes” y la de la presencia de adverbios de lugar tales como “ahí”, “allá al fondo”.

De las 6 situaciones que debían completar, rescatamos apenas 3. Las otras, no presentaron resultados significativos para este análisis.

“- Matías, ¿\_\_\_\_\_ que está ahí es Eduardo, el compañero de facu de Flor?

-No. El compañero es \_\_\_\_\_ que está al lado, allá al fondo”.

“Disculpe, señor. Me podría pasar \_\_\_\_\_ expedientes que están allá, en \_\_\_\_\_ mesa”.

“Vieja ¿qué vestido te parece mejor para la fiesta de fin de año del trabajo? \_\_\_\_\_ que usé para la recibida de Julia el año pasado o \_\_\_\_\_ verde con florcitas?”

En (1) las ocurrencias de las respuestas para el primer y segundo espacio respectivamente fueron las siguientes:

*este: 2 / aquel: 15*

*ese: 19 / ese: 7*

*aquel: 4 / este: 1*

*el: 5 / el: 7*

En (2) los resultados fueron bastante heterogéneos:

*Aquellos / esa: 5*

*Esos / aquella: 9*

*Esos / esa: 10*

Aquellos / aquella: 1

Los / las: 10

Y (3) es el que presenta más opciones de respuesta:

Ese / aquel: 1

Aquel / aquel: 1

Este / ese: 10

Ese / este: 5

Aquel / ese: 1

Aquel / este: 1

Este / aquel: 1

El / el: 10

## Conclusiones

Tal vez los resultados obtenidos no fueron los esperados. Probablemente, porque la cantidad de ocurrencias no fueron suficientes o la calidad de los ejemplos pensados para que los alumnos completaran tampoco fueron adecuados.

La variable en (2), [+ ] [-] formal, se tuvo en cuenta creyendo que podría llegar a influenciar más en la elección del pronombre, ya que *aquel* y sus flexiones son consideradas “anticuadas” por muchos alumnos dentro de la franja de los 20 años, más que la distancia espacio-temporal. En este caso, dicha variable no desprendió resultados importantes. Sin embargo, es interesante resaltar, como la percepción de los adverbios de lugar indican una subjetividad en la concepción de tiempo y del espacio. Las ocurrencias entre *esa (allá)* y *aquella (allá)* se manifestaron casi en las mismas cantidades confirmando lo postulado por los autores consultados respecto a que existe una tendencia en español a preferir el pronombre de la 2da persona en situaciones donde se esperaría la 3ra., inclusive ante la presencia de adverbios de lugar.

En (4) y (5) cuyas diferencias son apenas de carácter [+ ] [-] formal, los resultados fueron parejos:

(4) Che, loco, ¿qué es \_\_\_\_\_?

(5) Francisco, usted me puede decir que es \_\_\_\_\_?

Un 50% para *esto* y otro 50% para *eso* en ambos casos, lo que refuerza la idea de que la formalidad no tiene relación directa con la elección de las respuestas. Las diferencias, aunque mínimas, se dieron en las oraciones en las que había algún adverbio de lugar presente. Como en (1) que de un total de 30 intervenciones, 19 optaron por *ese ahí* (contra 4 *aquel ahí*) y 15

por *aquel allá* (contra *7 ese allá*). La presencia de los adverbios de lugar es la que orienta la elección.

En (3) es donde aparece mayor subjetividad en las respuestas producto de la falta de información que presenta el ejemplo. Hay una preferencia por *este/ese* (y a la inversa: *ese/este*) que tampoco es significativa porque hay otras 20 respuestas distribuidas entre otras opciones. Probablemente, al ejemplo le hubiera faltado alguna otra referencia de espacio, como que la madre está en otro ambiente diferente al de la hija o que ambas se encuentran en el mismo lugar o que la hija está con un vestido en cada mano.

En síntesis, podemos decir a partir los resultados obtenidos que, hubo una dificultad para identificar la percepción que tienen nuestros alumnos sobre su propia lengua. La elaboración de instrumentos para contar con un corpus de análisis significativo para tal fin son los que impidieron llegar a establecer con precisión el punto de conflicto para producir materiales adecuados y contribuir a mejorar la competencia. Sin dudas, el uso de los pronombres demostrativos es bien diferente en ambas lenguas y dista del ideal y fácil trinomio descripto por gramáticas y plasmado en los materiales didácticos. La lengua es más compleja. La propia subjetividad en el uso descripta por los autores consultados es un punto de conflicto para los alumnos al no poder ofrecerles una regla estática. Apenas el ejemplo (3) es el que, de alguna manera, nos ofreció más información sobre la percepción.

Por otro lado, mientras que en portugués hace más de 40 años gramáticos y lingüistas investigan sobre el uso de los pronombres demostrativos fuera de lo que indica la gramática tradicional, en español, norma rioplatense, el trabajo más reciente data de 2006 (Fanjul op. cit.). No sólo hacen falta trabajos contrastivos que permitan mejorar el proceso y trabajar sobre los errores que fosilizan con el paso del tiempo sino que también trabajos de campo específicos en español que permitan identificar el real uso que hacemos de la lengua y que dista, en muchos casos, de lo que postula la gramática y de lo que se habla en el resto de los países vecinos de lengua española.

Es importante que el alumno tenga conciencia del uso de los demostrativos en su propia lengua para poder entender el uso que existe en la extranjera. Será fundamental, reelaborar nuevos instrumentos a partir de las dificultades aquí surgidas. Sólo después estaremos en condiciones de analizar otros géneros discursivos (orales y escritos) elaborados por los propios alumnos. En una segunda etapa sistematizar y reflexionar sobre la fluctuación entre el sistema ternario y binario y en qué contextos se da más uno que otro. En un tercer momento, estaríamos en condiciones de producir ejercicios y aplicar nuevos instrumentos de evaluación para medir resultados.

## Referencias:

- Bagno, M. (2009). *Não é errado falar assim! em defesa do português brasileiro*. S. P. Parábola Editorial.
- Bechara E. (2009). *Moderna gramática portuguesa*. R. J., Nova Fronteira.
- Bosque, I. & Demonte V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española vol.1*, Madrid, Espasa.
- Castillo, A. (2010). *Gramática do português brasileiro*. S. P., Ed. Contexto.
- Cavalcante, M. (2001). *As nomeações em diferentes gêneros textuais*, Cad.Est.Ling., Campinas, (41), 127-140, disponível em <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1778>
- \_\_\_\_\_ (2002) *Os demonstrativos e seus usos*, Perspectiva, 20 (01), 157-181. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10413>
- Cunha C., & Cintra L. (1985). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. R. J. Nova Fronteira.
- Fanjul A. P. (2006). *Esse dia, esse dia; no siempre el mismo día. Demonstrativos y referencia en español y português*. In: Hispanismo. Estudos da Linguagem, 2, 168-172. Acedido junho 2, 2014, em [http://www.letras.ufmg.br/hispanistas/hot/estudos\\_linguagens.pdf](http://www.letras.ufmg.br/hispanistas/hot/estudos_linguagens.pdf)
- Fundação centro de estudos brasileiros (FUNCEB) (Ed.). (1996). *Um português bem brasileiro 1*, Bs. As. Gráfica Pinter S.A.
- Galembeck P., (2012). *Os Pronomes demonstrativos no português culto (falado e escrito) de São Paulo e do Rio de Janeiro*. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, 15 (1), 151-167. Acedido junho 10, 2014, Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/11922/11187>
- Jungbluth K. (2005). *Os pronomes demonstrativos no português brasileiro na fala e na escrita*. Cadernos de Linguagem e Sociedade, 7, Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1261>
- Pavani, S. (1987). *Os demonstrativos este, esse e aquele no português culto falado em São Paulo*. Dissertação, Mestrado em Linguística, Instituto da Linguagem, Campinas, UNICAMP.
- Moreira G. (2013). *La enseñanza de los demostrativos en la clase de ele: una reflexión teórico-práctica a partir de textos auténticos*. Intersecciones – Revista da APEESP, 1, 142-158. Disponível em [http://www.apeesp.com.br/web/?page\\_id=2928](http://www.apeesp.com.br/web/?page_id=2928)
- \_\_\_\_\_ (2014). *As séries de demonstrativos: mais assimetrias* In A. Fanjul, M. Gonzalez (org.) Espanhol e português brasileiro, estudos comparados. 95-111, São Paulo, Parábola.
- Roncarati C. (2008). *A subjetividade do demonstrativo na mídia jornalística* – Revista Investigações 21 (2), 221-240. Disponível em <http://www.revistainvestigacoes.com.br/volume-21-N2.html>

## **CRÔNICA, POESIA E FUTEBOL: UMA LEITURA SOBRE O DISCURSO DO FUTEBOL BRASILEIRO EM JOÃO CABRAL DE MELO NETO E NELSON RODRIGUES**

**Marquez Borgez Abdalla, Carlos Roberto**  
Faculdade de Letras, UFG

### **Resumo:**

Com base em duas noções específicas encontradas em obras dos autores João Cabral de Melo Neto e Nelson Rodrigues, a saber, o projeto estético cabralino e aquilo que se define na fortuna crítica como “anti-lírico” ou “lírica da razão” em sua poética, o presente trabalho tem como objetivo demonstrar o dualismo presente em Cabral pelo jogo entre lírico e anti-lírico destacados aqui na arquitetura de sua memória futebolística, e um paralelo entre o dualismo histórico pessimismo/otimismo representado na crônica de Nelson Rodrigues. Trata-se de um recorte político-cultural que visa, sobretudo, entender por via da literatura futebolística e seus discursos, a leitura possível de como essas engrenagens culturais puderam instaurar no seio da consciência do povo brasileiro, uma visão tanto otimista quanto pessimista sobre si mesmo e sobre o próprio país. Nesse sentido, os repertórios discursivos nas crônicas de Nelson Rodrigues transmitem uma condenação ao pessimismo que, segundo o autor, se engessa a partir da perda do título na Copa do Mundo de 1950, e em 1958, o país tende a uma transformação com vias para um otimismo calcado na confiança de um futuro pleno, quase mítico das questões nacionais, arte, cultura, política, economia. O brasileiro, nas palavras de Nelson Rodrigues, era um “narciso às avessas”, dotado de um complexo de vira-latas, complexo de inferioridade que valorizava tudo que era estrangeiro e depreciava as coisas nacionais. Esse caminho dual pessimismo/otimismo estabelecido pelo futebol, caracteriza um processo de longa duração que pode ser observado das Copas de 50 a 70, da trágica derrota pra o Uruguai no Maracanã (1950), ao ápice das vitórias. Nossa hipótese é a da importância do futebol como elemento constitutivo da identidade brasileira a partir da tragédia de 1950 e a redenção com a conquista da Copa de 58 e os posteriores títulos em 1962 e 1970. Mostraremos esse jogo de construção de identidades do imaginário futebolístico através das crônicas rodrigueanas nas obras Pátria de Chuteiras e À sombra das chuteiras imortais traçando um paralelo com os poemas cabralinos sobre futebol, contidos em Museu de Tudo (1966-1974).

**Palabras-chave:** Crônica, Discurso literário, Futebol, Poética.

Pensar a história do Brasil e da literatura brasileira observando as estruturas poéticas e discursivas inseridas na cultura da sociedade brasileira é o objetivo principal desse trabalho. O discurso poético como objeto de uma estética e de uma política, nos remeterá aos mitos e imaginários sociais do povo brasileiro, as experiências e expectativas de futuro presentes na modernização política do país. Claro que tratamos de processos variados e múltiplos, por necessidade de adaptação estrutural ao gênero e estilo do texto, nosso trabalho estabelece um recorte estético e histórico que prioriza o futebol na obra de dois autores pernambucanos, o poeta João Cabral de Melo Neto e o cronista Nelson Rodrigues.

Trata-se de um recorte político-cultural que visa, sobretudo, entender por via da literatura futebolística e seus discursos, a “leitura” possível de como essas engrenagens culturais puderam instaurar no seio da consciência do povo brasileiro, uma visão tanto otimista quanto pessimista. Nesse sentido, os repertórios discursivos nas crônicas de Nelson Rodrigues transmitem uma condenação ao pessimismo com vias para um otimismo calcado na confiança de um futuro pleno, quase mítico. Esse otimismo estabelecido pelo futebol caracteriza um processo de *longa duração* que pode ser observado das Copas de 50 a 70, da trágica derrota ao ápice das vitórias.

Afinal, quando se pensa em longa duração, o otimismo pode ser visto como um fenômeno de ordem mítica (quando se ampara, por exemplo, nas “virtudes inatas” do brasileiro ou no “destino de grandeza” do Brasil). Entretanto, em sua trajetória de ressignificação, adquire por vezes um caráter imaginário (quando novos significados são atribuídos a uma dada estrutura de significação) ou ideológico. Todas essas dimensões se interpenetram. (Fico. 1997: 19)

A noção de discurso literário é fundamental para as bases interpretativas deste trabalho, considerando que o fato literário é tomado em sua diversidade histórica e geográfica. (Maingueneau, 2005:17) Rompe-se com a noção de Literatura dada pelos românticos, “engessada” como uma espécie de ciência, com campo teórico e/ou epistemológico distintos. A linguagem literária é discurso e como discurso, é também um fato literário com espaço e tempo de análise, possibilitando aqui, uma ampliação dos domínios que constituem e inferem no imaginário coletivo, no caso, o brasileiro. Citando uma reflexão de Braudel, podemos entender um pouco melhor a complexidade do sentido do discurso e da pesquisa histórica:

Isso retoma algumas preocupações das pesquisas históricas contemporâneas acerca da multiplicidade dos tempos: assim, o “acontecimento discursivo” que tomamos como exemplo inscreve-se num tempo curto “proporcional aos indivíduos, à vida quotidiana, às nossas ilusões, nossas breves conscientizações – o tempo por excelência do cronista, do jornalista. Para o historiador, entretanto, tal acontecimento “traz testemunhos às vezes sobre movimentos muito profundos (...) anexa-se a um tempo muito superior à sua própria duração. Extensível ao infinito, liga-se livremente ou não, a toda uma cadeia de acontecimentos, de realidades subjacentes, e impossíveis, ao que parece, de separar uns dos outros”. (conforme Courtine. 2009: 105)

Nossa hipótese é a da importância do futebol como elemento constitutivo da identidade brasileira a partir da tragédia de 1950 e a redenção com a conquista da Copa de 58 e os posteriores títulos em 1962 e 1970. Mostraremos esse jogo de construção de identidades do imaginário futebolístico através das crônicas rodrigueanas e a partir disso entender na obra *Museu de Tudo* (1966-1974), a importância do futebol para João Cabral de Melo Neto, e o inverso, a importância de João Cabral nesta mesma representatividade do futebol brasileiro.

Partiremos de duas noções específicas encontradas nesses autores: a importância da obra de João Cabral para a compreensão da sociedade brasileira através da representação dada ao homem nordestino, a coesão de um projeto poético que passa pela estética da criação e, da ontologia e crítica social do homem brasileiro, a exemplo da magistral obra que corresponde ao tríptico do Capibaribe, *Cão sem plumas*, *O Rio e Morte e Vida Severina*.

Uma outra noção é dada pelas crônicas esportivas de Nelson Rodrigues, nas obras *Pátria de Chuteiras* e *À sombra das chuteiras imortais*. Podemos observar nestas crônicas não só a paixão do autor pelo futebol, mas como o futebol em seus textos escapa a um domínio pessoal, elevando-se a uma categoria institucional e formadora da cultura e do povo brasileiro. As crônicas de Nelson Rodrigues possuem um caráter de definição da “alma” brasileira em torno do futebol, celebrando de maneira otimista a superação de um povo de espírito envergonhado, derrotista, para um povo vencedor e confiante em si mesmo em todas as esferas da vida, espírito esse, que seria transformado pelas conquistas da seleção brasileira. Rodrigues (1993) escreve quando da conquista do primeiro título mundial:

Dizem que o Brasil tem analfabetos demais. E, no entanto, vejam vocês: — a vitória final, na Copa da Suécia, operou o milagre. Se analfabetos existiam, sumiram-se na vertigem do triunfo. A partir do momento em que o rei Gustavo da Suécia veio apertar as mãos dos Pelés, dos Didis, todo mundo aqui sofreu uma alfabetização súbita. Sujeitos que não sabiam se gato se escreve com “x” iam ler a vitória no jornal. Sucedeu essa coisa sublime: — analfabetos natos e hereditários devoravam vespertinos, matutinos, revistas e liam tudo com uma ativa, uma devoradora curiosidade, que ia do “lance a lance” da partida até os anúncios de missa. Amigos, nunca se leu e, digo mais, nunca se releu tanto no Brasil. (p. 72)

Essas crônicas esportivas, relacionadas aos objetos futebolísticos (poemas) cabralinos, nos insere em um campo historiográfico capaz de enriquecer a interpretação e o alcance do poema enquanto objeto de historicidade. A crônica surge como base da interpretação temporal do poema e daquilo que fala o poema. Entendimento do contexto histórico e da representação quando comparado ao objeto poético cabralino, no caso, o futebol.

A partir da comparação entre a crônica e o poema, estabelecidas as respectivas conexões de tema e objeto entre eles, buscaremos visualizar com maior clareza a construção imagética de João Cabral de Melo Neto, entendendo que na crônica encontramos uma linha narrativa que configura aquilo que pode ser hermético no poema. As crônicas para comparação referem-se às temáticas dos poemas aqui citados, contemporâneas a eles.

Cabe a nós destacar, de maneira objetiva, que no projeto poético de João Cabral de Melo Neto, a construção de imagens do mundo do futebol, em especial, o futebol como um fenômeno em que o poeta enxergava modos de criação artística. Assim como o pintor, o arquiteto, o engenheiro e o poeta, João Cabral mostra que o jogador/atleta é também um artista, mas não por exaltação simples de um esporte que admira por gosto particular, mas por uma poética que ressalta a plástica da imagem. O poeta pernambucano mostra que não são as sensações transmitidas pelo objeto que importam e sim a própria configuração referencial daquilo que se vê como fenômeno. É isso que faz do jogador de futebol, também, um artista, sua engrenagem imagética e plástica, que quando inserida no projeto poético cabralino, faz de sua lógica, uma Ética. O Museu de Tudo parece abarcar todo projeto poético cabralino nesse sentido, podemos observar as referências à criação, ao racionalismo, à pintura, à memória e à história, ao humano, ao Recife, entre outras. Ao poema que inaugura e que dá nome ao livro,



João Cabral trata a obra como “depósito”, que “se fez sem risca ou risco”. Há nesse primeiro poema, a apresentação de uma obra muito bem objetivada e que pode ser vista como construção última de João Cabral, um museu daquilo que ele acredita ter sido ou construído como escritor e homem acima de tudo. É um projeto de historiador de si mesmo. Será que não é isso a poesia? Existe um metadiscorso em Museu de Tudo, a história e a memória são conceitos fundamentais para iluminar o pensamento cabralino, sua universalidade.

É o retorno ao humano. Nada existe de mais humano que a esfera dos significados, a luta pela sua conquista. João Cabral, o poeta meridiano, alcança o novo humanismo. Sua objetividade ganha essa nobreza, de fuga do indivíduo na direção do mais amplo a que o artista pode aspirar. É um classicismo; e como em todo autêntico classicismo, fortemente apegado ao que de mais sólido existe, a essa inteira realidade do universo sem a qual nenhum classicismo elaborou seu vôo [...] A renúncia à fantasia é a força mais alta: a compreensão do mundo ainda é mais válida e enérgica do que a vã tentativa de evasão. O estilo de João Cabral é esse misto de real e de símbolo, onde o símbolo só se usa para exprimir o existente, onde a imagem presta serviço à lucidez. (Merquior. 1996: 121)

A ética representativa da *poiesis*<sup>1</sup> cabralina, para além das esferas da criação artística, nos remete a uma sociologia do brasileiro. É na contemplação daquilo que possui de único sua poesia, pensar o homem e as coisas inseridos em um antilirismo, que podemos vislumbrar nossa condição histórica. O futebol é um desses detalhes extraordinários da vida brasileira, apenas um detalhe da poesia e da vida de Cabral, mas que aqui, tentaremos resgatar como projeto estético, social e histórico. Os caminhos para a compreensão de um espírito nacional, aqui estudados pela via da poesia cabralina e pelas crônicas de futebol rodrigueanas, são profundos. Essas temáticas que se unem aqui, estão imersas na discursividade complexa do que definimos como poética e naquilo que o poético tem de profundo enquanto produtor de sentido, seja esse sentido estético ou histórico. Com Foucault (2001) podemos pensar a representatividade discursiva do “nome” do poeta aqui analisado:

No estatuto que se dá atualmente à noção de escrita, não se trata, de fato, nem do gesto de escrever nem da marca (sintoma ou signo) do que alguém teria querido dizer; esforça-se com uma notável profundidade para pensar a condição geral de qualquer texto, a condição ao mesmo tempo do espaço em que ele se dispersa e do tempo em que ele se desenvolve. (p. 270)

Um caminho de análise que podemos percorrer para dar sentido à representação do futebol na poesia de Cabral estabelece alguns detalhes fundamentais, entre eles destacamos o histórico, compreendendo que a importância que o projeto cabralino possui para a poesia moderna é sua posição apenas temporal em relação à Geração de 45, dada a maneira como seu antilirismo é revelador de uma poesia crítica da sociedade e da cultura brasileira, assim como do próprio poeta criador e espectador do processo histórico vivido.

---

<sup>1</sup> “a verossimilhança temporal paralela ao “constructo” narrativo só pode adquirir validade quando a representação da experiência temporal produz um sentido de orientação da vida prática dos narradores e é nesse caráter estético que o passado adquire o estatuto de história e onde Droysen afirma que a “narrativa histórica” “faz”, dos feitos do passado, a história para o presente”, e esse fazer corresponde à designação de *poiesis* no grego.” (Rüsen, 2001. p. 155. Grifos do autor).

A relação do poeta com o artista catalão, Miró, nos ajuda a entender melhor o projeto cabralino e mostra com clareza aquilo que tanto em Cabral quanto em Miró parecem habitar uma dialética simplista ou maniqueísta, lírico/antilírico, concretista/surrealista. Cabral é um poeta da matéria, se afirma assim em suas primeiras obras e onde procura desenvolver e explicar seu projeto poético, é justamente dando valor às coisas, deixando sua poesia falar através delas, como em um movimento empírico e fenomenológico, que Cabral também mostra o humano e o artístico. É nesse sentido que Cabral se identifica com Miró, ao revelar um possível distanciamento de Miró com o Surrealismo, mostrando em Miró o valor daquilo que se vê e se vive, fuga do obscuro, do onírico, parte também do projeto estético do poeta brasileiro. Para Melo Neto (1998)

Miró opôs o que havia em seu espírito de mínimo e minucioso, de artesanal. À anulação da razão como caminho para aquele autêntico humano, preferiu o excesso de razão, de trabalho intelectual, na luta pelo autêntico. Uma atitude de luta, a sua, absolutamente contrária à atitude de abandono dos surrealistas que, entregues ao puro instintivo, foram encontrar, mais intensos, os hábitos visuais armazenados, a memória. Contrariamente também aos surrealistas, não é uma pintura psicológica, de tema ou de tese, de anedota psicológica, que Miró realiza. Miró sempre quis, e quase sempre o conseguiu, realizar pintura. Essa atitude psicológica, a partir da qual ele empreende sua aventura, informa apenas seu trabalho criador, seu processo mental de criação. Há quem imagine que Miró pinta visões ou registra, plasticamente, estados psicológicos. Já se tem falado até de psicografia, a respeito de sua obra. Entretanto, essas pessoas não se dão conta de que Miró tem pintado, somente, o que até hoje tem sido objeto de representação pela pintura. [...] Miró luta para que, em nenhum momento, possa vir a reconhecer, na sua, harmonias obscuramente aprendidas. Isto é: em Miró, não coincidem seu gosto e seu impulso obscuro; o gosto não é nele expressão de cultura, de hábito visual. (42-44)

Em seu livro *Museu de Tudo*, vemos um pouco de sua paixão e admiração pelo futebol em quatro poemas como: “*O torcedor do América F.C.*”; “*Ademir da Guia*”; “*A Ademir Meneses*”; “*O futebol brasileiro evocado da Europa*”, nesta sequência. O projeto cabralino, já consolidado na obra *Educação pela Pedra*, se revela agora, em *Museu de Tudo*, ampliado a vários campos da vida social e artística, com forte caráter autobiográfico. A autobiografia na poesia cabralina inscreve o homem singular, individual, no homem social historicizado, cuja origem aristocrática é matizada pela função social de “escrivão” do seu lugar. (Oliveira, 2012)

A crítica literária tende a se posicionar mediante o projeto poético cabralino evidenciando sua relação com a tradição lírica e sua proposta de negá-la através de uma poesia de construção e valorização da lucidez. Nessa espécie de extensão objetiva da lírica, o poeta irá problematizar a própria relação mediadora entre a poesia e a realidade. A riqueza poética de João Cabral de Melo Neto também está concentrada no trabalho da imagem poética aliado à disposição do poema, sua forma e organização sistemática do sentido enquanto expressão do fenômeno e não do eu-lírico e sua subjetividade. Como engenheiro da criação poética, João Cabral mostra o domínio da coisa em si como fenômeno aos olhos do poeta. Não antes, nem depois, este domínio é o que está na “presentificação” do processo de composição. É a composição que orienta o destinatário. (Barbosa. 1986: 75)

Em Cabral, é sempre nítida a ideia de extremos, o gosto dos extremos, no retrato do jogo e dos jogadores sempre há uma polaridade que constitui a composição e sustenta a

imagem, a forma. Vejamos o primeiro poema acerca do futebol encontrado na obra *Museu de Tudo*

O torcedor do América F. C.  
O desábito de vencer  
não cria o calo da vitória;  
não dá à vitória o fio cego  
nem lhe cansa as molas nervosas.  
Guarda-a sem mofo: coisa fresca,  
pele sensível, núbil, nova,  
ácida à língua qual cajá,  
salto do sol no Cais da Aurora.

(Melo Neto. 2008)

Este é um poema em que podemos observar a ideia do gosto dos extremos de Cabral. O poema possui oito versos sem divisão, sequenciais; há uma divisão temática nítida entre os primeiros quatro versos e os quatro últimos que remetem ao título de Morte e Vida Severina, a inversão da ordem do acontecimento, Vida e Morte para Morte e Vida. No poema em questão, os quatro primeiros versos são negativos. Observemos o primeiro “O desábito de vencer”, o prefixo “des” indicando a constância da derrota, os outros três versos já se iniciam então com os advérbios de negação. Ao mesmo tempo que nega a condição de vitória para o torcedor do América, lhe condiciona o costume da derrota e a tranquilidade de uma convicção das raras vitórias, podemos observar isso no quarto verso “nem lhe cansa as molas nervosas”.

A partir do quinto verso, somos conduzidos ao “novo”, determinados, é claro, pela convicção tranquila que representa a condição do torcedor no quarto verso e que abre espaço para esta outra configuração. A raridade da vitória, seu costume da derrota sem que essa derrota lhe canse as molas nervosas, o torcedor do América “Guarda-a sem mofo: coisa fresca”. No futebol isso é universal, os versos de Cabral se referem ao América F.C. do Recife, mas podem ser estendidos a todos os Américas brasileiros e clubes onde a tradição é alimentada pela grande paixão dos torcedores e não por títulos e conquistas. Isso é comum no futebol, a vitória aqui, neste poema, desponta fresca, sob “pele sensível, núbil, nova”, feminina, reservada como uma esposa para o casamento. No penúltimo verso, “ácida à língua qual cajá”, o desejo sensível, uma imagem que é diretamente sinestésica, que produz saliva refletindo desejo, a vitória como coisa nova e constante, para o torcedor que a guarda, sempre será um nascimento, “salto do sol no Cais da Aurora”.

Os dois poemas seguintes se referem diretamente à figura do jogador, a dois jogadores específicos, dois Ademir, o da Guia e o Menezes. Sigamos a ordem do livro *Museu de Tudo*, começando com *Ademir da Guia*.

*Ademir da Guia*

Ademir impõe com seu jogo  
o ritmo do chumbo (e o peso),

da lesma, da câmara lenta,  
do homem dentro do pesadelo.  
Ritmo líquido se infiltrando  
no adversário, grosso, de dentro,  
impondo-lhe o que ele deseja,  
mandando nele, apodrecendo-o  
Ritmo morno, de andar na areia,  
de água doente de alagados,  
entorpecendo e então atando  
o mais irrequieto adversário.

(Melo Neto, 2008)

Filho de Domingos da Guia, um dos maiores zagueiros do futebol brasileiro, jogador que atuou no futebol carioca, uruguaio e argentino nas décadas de 30 e 40. Ademir da Guia é considerado o maior jogador da história do Palmeiras, craque das décadas de 60 e 70, era o principal jogador do time palmeirense que ficou conhecido como A Academia. Ademir é o exemplo de um jogador clássico, com força e técnica. Em uma crônica do Jornal da Tarde em 1976, Nelson Rodrigues escreveu o seguinte sobre Ademir da Guia: “Que dizer de Ademir da Guia? É um dos mais brilhantes jogadores brasileiros de todos tempos. Todo mundo acha isso e confessa”. Posso dizer que este poema de Cabral é o que mobilizou a ideia deste trabalho e a busca pela pesquisa sobre todo trabalho do poeta até agora. Não consigo ver uma descrição melhor e mais forte do que essa representação plástica de Ademir. A crônica esportiva da época considerava Ademir um jogador lento, era talvez o único defeito que tentavam apontar para Ademir, a verdade é que isso correspondia a uma falsa lentidão, Ademir conseguia ser um jogador que ostentava grande classe em sua postura, aliada a um vigor físico defensivo com técnica ofensiva, Ademir, a despeito da suposta lentidão, estava nos dois lados do jogo, o defensivo e o ofensivo.

João Cabral centraliza o tema do “ritmo” no poema, genial para a descrição do estilo de jogo de Ademir da Guia. A primeira estrofe remete claramente à representação física de Ademir, jogador forte e com classe, “o ritmo do chumbo (e o peso)”, antes disso, no primeiro verso, estabelece o domínio, “Ademir impõe com seu jogo”. Mais do que isso, o chumbo aparece em um primeiro momento como cor cinza, a noção de peso vem acrescida entre parênteses, essa cor parece remeter às imagens das transmissões televisivas da época, que não eram a cores. Cabral estabelece aí uma noção própria de memória futura, e um domínio absoluto da criação poética. Este poema tem sua grande força nesse verso, pois só pude ver as imagens de Ademir da Guia em campo, em reproduções caracterizadas por esta cor de chumbo, isso é marcante logo no segundo verso. A segunda estrofe oferece uma visão do domínio técnico do jogo, o controle do adversário pelo “ritmo líquido se infiltrando”, “impondo-lhe o que ele deseja”, “mandando nele, apodrecendo-o”.

O poema seguinte, A Ademir Meneses, é dedicado a um recifense. Ademir, conhecido como “Ademir Queixada”, é o maior artilheiro em uma edição de Copa do Mundo, marcou 9 gols na trágica Copa de 50. Analisemos o poema:

*A Ademir Meneses<sup>2</sup>*

Você, como outros recifenses,  
nascido onde mangues e o frevo,  
soube mais que nenhum passar  
de um para o outro, sem tropeço.  
Recifense e, assim, dividido  
entre dois climas diferentes,  
ambidestro do seco e do úmido  
como em geral os recifenses,  
como você, ninguém passou  
de dentro de um para o outro ritmo  
em soube emergir, punhal, do lento:  
secar-se dele, vivo, arisco

(Melo Neto. 2008)

Nesse poema, a identificação conterrânea é imediata. Não só por Recife, mas na identificação com a mudança, retratada em toda segunda estrofe. Ademir Queixada sai do Sport Club do Recife para jogar no Vasco da Gama, no Rio de Janeiro. Torna-se então, um pernambucano radicado no Rio de Janeiro, como João Cabral e Nelson Rodrigues. Difícil não observar o gosto dos extremos nesse poema que se divide em três estrofes de quatro versos. A primeira estrofe anuncia um recifense diferenciado dos outros conterrâneos, que passou do mangue pro frevo sem tropeço. A segunda estrofe, como já foi dito, estabelece uma relação entre um recifense dividido entre dois climas, no caso, o clima do Rio de Janeiro. O terceiro verso da segunda estrofe mantém a ideia das duas terras “seco e úmido” e a encaixa em uma característica do jogador, “ambidestro”. Ademir era conhecido por sua capacidade de avançar rápido pelas pontas da grande área e arrematar um chute certo, independente dos lados do campo.

Era um grande goleador, esteve presente nos dois primeiros títulos internacionais do futebol brasileiro na era profissional. Ganhou o Sul-americano de Clubes pelo Vasco em 1948 e a Copa América pela Seleção Brasileira em 1949. Apesar destes títulos importantes, ficou marcado pela tragédia brasileira de 1950, a derrota pra o Uruguai na final da Copa no Maracanã, Copa em que foi artilheiro. E talvez a terceira estrofe do poema de João Cabral retrate isso em um paralelo com o poema do outro Ademir, vejamos: “como você, ninguém passou/de dentro de um para o outro ritmo/nem soube emergir, punhal, do lento:/secar-se dele, vivo, arisco”. (Melo Neto. 2008)

---

<sup>2</sup> Ademir Marques de Menezes, esse era o nome completo do atacante da Seleção Brasileira. Em todas as edições em que o Poema aparece, a grafia do sobrenome no título do poema é a mesma: Ademir Meneses, com S. Ele sempre foi retratado nos meios de comunicação como Ademir de Menezes, com Z. Ademir Menezes defendeu o Sport Club do Recife, C. R. Vasco da Gama e o Fluminense F. C. no Rio de Janeiro.

Ninguém como Ademir de Menezes passou de dentro de um ritmo para outro e nem soube emergir um punhal, do lento, o ritmo lento da poesia de Ademir da Guia, do jogo de Ademir da Guia, o “ritmo do chumbo (e o peso)”, “do homem dentro do pesadelo”, o pesadelo da tragédia de 1950, ou ainda, o “ritmo morno”, “de água doente de alagados”. Em um dos vários trechos que Rodrigues (1993) escreve sobre a tragédia de 1950, vale destacar esse pequeno trecho de uma crônica que antecipava o embarque da Seleção de 1958 que seria campeão na Suécia:

Os jogadores já partiram e o Brasil vacila entre o pessimismo mais obtuso e a esperança mais frenética. Nas esquinas, nos botecos, por toda parte, há quem esbraveje: — “O Brasil não vai nem se classificar!”. E, aqui, eu pergunto: — não será esta atitude negativa o disfarce de um otimismo inconfesso e envergonhado? Eis a verdade, amigos: — desde 50 que o nosso futebol tem pudor de acreditar em si mesmo. A derrota frente aos uruguaios, na última batalha, ainda faz sofrer, na cara e na alma, qualquer brasileiro. Foi uma humilhação nacional que nada, absolutamente nada, pode curar. Dizem que tudo passa, mas eu vos digo: menos a dor-de-cotovelo que nos ficou dos 2 x 1. se o Brasil vence na Suécia, se volta campeão do mundo! Ah, a fé que escondemos, a fé que negamos, rebentaria todas as comportas e 60 milhões de brasileiros iam acabar no hospício. Mas vejamos: — o escrete brasileiro tem, realmente, possibilidades concretas? Eu poderia responder, simplesmente, “não”. Mas eis a verdade: — eu acredito no brasileiro, e pior do que isso: — sou de um patriotismo inatual e agressivo. (Rodrigues, 1993, p.60-61)

No fim do poema A Ademir Menezes, “secar-se dele, vivo, arisco”, Cabral aqui coloca Ademir Queixada como alguém que superou a trágica derrota, por ser recifense e “ambidestro do seco e do úmido” no poema, e por ter sido artilheiro e campeão nos anos seguintes à tragédia real.

O quarto e último poema é:

O futebol brasileiro evocado na Europa  
A bola não é inimiga  
como o touro, numa corrida;  
e embora seja um utensílio  
caseiro e que não se usa sem risco,  
não é o utensílio impessoal,  
sempre manso, de gesto usual:  
é um utensílio semivivo,  
de reação própria como bicho,  
e que, como bicho, é mister  
(mais que bicho, como mulher)  
usar com malícia e atenção  
dando aos pés astúcia de mão.

(Melo Neto. 2008)

Há nesse poema um pleno destaque para o feminino. A bola representa o futebol, é seu instrumento, é semivivo, tem reações próprias de bicho, e é mais que bicho, uma mulher, é preciso malícia e atenção ao lidar com ela. Podemos ver nos primeiros versos que o futebol é passado como algo positivo, que deve ser valorizado, uma espécie de arte brasileira. O mais curioso neste poema é sua relação direta com um ensaio produzido por João Cabral em 1954 para o Congresso Internacional de Escritores, intitulado Como a Europa vê a América. O ensaio era uma resposta à tese do professor Roger Bastide, que enfatizava uma visão totalizante da Europa, visão que divide a América em duas, Saxônica e Latina, tendo na primeira um local de construção do humanismo e referência para os intelectuais europeus.

Não é só da uniformidade de opinião dos europeus em seu julgamento das Américas que fatos como estes nos levam a duvidar. Fatos como estes nos fazem ver com reserva a tese do prof. Bastide, segundo o qual a visão que o europeu tem, hoje em dia, da América Saxônica, está condicionada por uma atitude de defesa do humanismo, face ao maquinismo desumanizador. (Melo Neto. 1998: 93)

Por outro lado, Cabral mostra que na Espanha, conheceu dois tipos distintos de classe: a dos intelectuais e a dos trabalhadores, operários e gente do campo. Para Cabral estava claro que a concepção dos trabalhadores era mais condizente com a realidade. Para Cabral, o intelectual tinha uma visão aventureira dos primeiros séculos do descobrimento, em que a América valia como continente do enriquecimento rápido. O que é interessante nessa comparação do poema sobre o futebol evocado da Europa e o artigo sobre como a Europa vê a América, é justamente que a visão dos trabalhadores candidatos à emigração é distante de idealismos e eldorados americanos, possuem uma visão realista das condições de vida no Brasil, uma visão concreta, cita Cabral. (Melo Neto. 1998: 95-96)

Cabral finaliza o ensaio com a seguinte declaração sobre esses trabalhadores e emigrantes:

É uma visão que se traduz em ação, desde o momento em que penetram, como imigrantes, na vida do país. Esses homens são, em geral, os que trazem na capacidade de suas mãos, os fatores que construíram a civilização europeia, e eles é que operam aquele transplante de que tanto se fala. (Melo Neto, 1998: 96)

“A capacidade de suas mãos” dá ao trabalhador europeu o senso concreto de realidade e conhecimento, longe de eldorados e sonhos, e é aquilo que no poema que caracteriza e qualifica o nosso futebol, a capacidade de “usar com malícia e atenção” a bola, “dando aos pés astúcias de mão”, que leva o futebol brasileiro à sua evocação. Cabral não precisava do futebol, é o futebol que precisava de Cabral, que agradece a Cabral. É necessário meditar sobre isso quando Nelson se refere ao brasileiro como um Narciso às avessas. Podemos fazer um paralelo com determinada lógica cabralina ao valorizar o humano e sua poética pela imersão nas coisas de uma maneira própria e que constitui sua poética. O espírito brasileiro deve ao futebol e deve a Cabral essa referência.

## Referências

- Barbosa, J. A. (1986). *As ilusões da modernidade; notas sobre a historicidade da lírica moderna*. São Paulo: Perspectiva.
- Courtine, J-J. (2009). *Análise do Discurso Político: O Discurso Comunista Endereçado aos Cristãos*. (Trad. Cristina de Campos Velho Birck et al.) São Carlos: EDUFSCar.
- Fico, C. (1997). *Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas.
- Foucault, M. (2001) *Ditos e Escritos III. Estética: literatura e pintura, música e cinema*. (Trad. Inês Autran Dourado Barbosa). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Maingueneau, D. (2005). *O discurso literário contra a Literatura*. In: MELLO, R. de. (Ed.). *Análise do Discurso & Literatura* (p.17). Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG.
- Melo Neto, J.C. (1998) *Prosa*. Rio de Janeiro: Nova fronteira.
- \_\_\_\_\_ (2008) *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Merquior, J. G. (1996) *Razão do poema: ensaios de crítica e de estética*. (2ª.ed.) Rio de Janeiro: Topbooks.
- Oliveira, W. A. (2012). *O gosto dos extremos: tensão e dualidade na poesia de João Cabral de Melo Neto, de Pedra do sono a Andando Sevilha*. São Paulo: Edusp/Fapesp.
- Rodrigues, N. (1993). *À sombra das chuteiras imortais: crônicas de futebol*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rüsen, J. (2001) *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Editora Universidade de Brasília.



## ***ESTORVO: A LINGUAGEM NA ADAPTAÇÃO DO ROMANCE AO CINEMA***

**Couto Pereira, Helena Bonito** - UPM, Coordenadoria de Publicações Acadêmicas  
**Dimitrov, Luciana Duenha** - UPM, (Centro de Comunicação e Letras)

### **Resumo:**

O estorvo inquietante que habita o leitor de Estorvo (1991) reitera-se no espectador do filme homônimo (2000), dirigido por Ruy Guerra, cineasta moçambicano radicado no Brasil. O romance de Chico Buarque rompe as expectativas daqueles leitores menos habituados às transgressões literárias, como a inexistência de nomes próprios (ou mesmo nomes ligados às funções sociais desempenhadas) daqueles que habitam o mundo do romance. Em determinado momento da narrativa, o protagonista esclarece seu papel de pária na sociedade, anunciando que “(...) a multidão [está] fechando todos os [seus] caminhos mas a realidade é que [é ele] o incômodo no caminho da multidão” (BUARQUE, 1991, p.115). Esse protagonista sem nome pode ser compreendido como produto de uma sociedade massificada, sem possibilidade de ancorar-se em valores morais ou espirituais, uma vez que estes, em sua existência, encontram-se definitivamente perdidos. Trata-se de um personagem que vive histórias que ora parecem reais, ora oriundas de sonhos embebidos em barbitúricos que entorpecem os leitores, sobrando-lhes, por vezes, uma desconfortante leitura que pouco explica muitos dos questionamentos que costumeiramente afligem o leitor contemporâneo. É dentro desse mesmo contexto de questionamento que o cineasta Ruy Guerra adapta o romance Estorvo, optando por manter as personagens e as cidades sem nome. Ambientado em espaços contemporâneos, as personagens imprimem em suas falas os mais distintos sotaques da língua portuguesa, excluindo a necessidade de representarem esta ou aquela sociedade. Além dessa abundância de sotaques, o cineasta mune-se da linguagem poética que tanto valor atribui ao romance original, apresentando-a quase como uma protagonista de seu trabalho. Dentre as escolhas que privilegiam a linguagem, uma das que mantêm a subordinação do texto adaptado ao texto original é o uso de plaquettes, que trazem não apenas marcações temporais, mas também trechos do romance em substituição a alguns diálogos. Essas plaquettes assemelham-se àquelas do cinema mudo, provocando uma pausa no andamento da narrativa visual e auditiva, para que o espectador faça sua leitura. O enfoque na linguagem também se evidencia quando o cineasta opta por reduzir os diálogos do protagonista, substituindo-os por pensamentos. Isso faz com que a voz-over do protagonista sem nome domine grande parte da narração proposta por Guerra, especialmente nas observações do narrador sobre tudo que o rodeia. Diminuída consideravelmente a interação do protagonista com os demais personagens, o fato de sua voz tornar-se muito mais ouvida via pensamento do que via diálogo causa um silêncio que pode ser outro ponto de desconforto por parte do espectador. O retrocesso intencional representado pelas plaquettes, aliado à predominância da voz-over, despertaria latente inquietação em um espectador mais hollywoodiano. Já aos espectadores menos domesticados pelo cinema dominante. Tomando esta como a verdade que se propõe analisar, a suposta contradição estética oriunda da associação das plaquettes à voz-over preza, de fato, por manter viva uma característica essencial ao cinema: a linguagem. Assim posto, a proposta que aqui se apresenta é atentar para a linguagem como protagonista da adaptação, discutindo a manutenção da poeticidade e a fidelidade em relação ao romance original.

**Palavras-chave:** Estorvo, romance contemporâneo, adaptação

A trajetória do romancista Chico Buarque teve início com a publicação de *Estorvo*, em 1991, afirmando-se em meio a suas demais atividades artísticas, até agora, com mais quatro romances: *Benjamim* (1995), *Budapeste* (2004), *Leite derramado* (2010) e *O irmão alemão* (2014). Desde os anos 60 registra-se sua destacada presença no cenário artístico e cultural brasileiro como compositor, cantor e dramaturgo.. Além disso, antes dos romances já havia escrito importantes peças teatrais (*Ópera do malandro*, *Gota d'água*) e outros textos ficcionais, como *Fazenda modelo*. Foi com estranhamento que seu público cativo recebeu o romance de estreia, talvez porque esse público, habituado a suas canções, alimentasse a expectativa de encontrar uma obra mais assimilável ou de cunho menos hermético. Alguns críticos literários, por sua vez, manifestaram uma mal disfarçada inquietação face à “invasão” do autor em nova seara, como se houvesse alguma reserva de mercado contra a entrada de autores provenientes de outros campos da produção cultural. Felizmente, críticos argutos como Roberto Schwartz e Benedito Nunes reconheceram de imediato o valor e o sentido de *Estorvo*, que inseriu seu autor no diminuto contingente de autores literários propriamente ditos, aqueles capazes de recriar, por meio de intensa elaboração linguística, os absurdos do mundo em que vivemos.

Hoje não se discute mais a adequação de Chico Buarque no espaço literário nacional, com o qual, sem dúvida, seus romances estão em perfeita sintonia. Todos (à exceção, por enquanto, do recém-lançado *O irmão alemão*) foram agraciados com os mais relevantes prêmios literários brasileiros, como o Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro. Mas inicialmente, não há dúvida de que o romance de Chico Buarque rompeu as expectativas daqueles leitores menos habituados às transgressões literárias, como a inexistência de nomes próprios, com o recurso a descrições ou mesmo às funções sociais desempenhadas pelas personagens que habitam o mundo de *Estorvo*. Em determinado momento do romance, protagonista esclarece seu papel de pária na sociedade, anunciando que “(...) a multidão [está] fechando todos os [seus] caminhos mas a realidade é que [é ele] o incômodo no caminho da multidão” (Buarque, 2001: 115).

É assim, surpreendente em todas suas vertentes, que *Estorvo* se revela uma obra capaz de suscitar muitas inquietações. O estranhamento causado ao longo da leitura do romance instaura-se desde suas primeiras linhas, quando o protagonista narra sua fuga motivada por um indivíduo que tocou sua campainha e o espreita pelo olho mágico do apartamento. A elaboração da linguagem transparece de modo insólito, por meio da simulação de um tempo real, com verbos no presente e no futuro do indicativo:

Calculando que eu esteja enfiando uma roupa às pressas, ele dirá ao motorista para avançar o sinal e virar à direita novamente e novamente e novamente. Completará a volta do quarteirão prevendo que eu esteja no elevador, ainda de camisa aberta. Mas eu me abotoo na janela, vendo o táxi completar a volta do quarteirão. Ele estará saltando do táxi quando bato com força e definitivamente a porta do apartamento, o motorista mandando ele à merda por causa da corrida idiota. (Buarque, 2001: 13)

A fuga descrita pelo protagonista converte-se em sucessivos deslocamentos em espaços que se repetem, formando um estranho labirinto. Indo mais de uma vez a cada local, o

protagonista sem nome não encontra sentido nas próprias ações. Esse labirinto torna-se paradoxal porque não corresponde a um emaranhado de veredas ou passagens, mas a um espaço que o protagonista percorre de modo reiterativo, e que permanece refratário a qualquer possibilidade de saída.

A sintetização seus deslocamentos espaciais revela o espaço sem saída, em seu imbricamento com a ação diegética paradoxalmente sem rumo: ele se dirige à casa da irmã, em um condomínio de luxo, obtém algum dinheiro, dirige-se à rodoviária e toma um ônibus que o deixa em um sítio, antiga propriedade de sua família, agora ocupado por marginais. Expulso de lá, volta à cidade, dirige-se à boutique em que trabalha sua ex-mulher, para pegar a chave da casa dela e retirar de lá sua mala. Passa diante do prédio em que morava um antigo amigo, e vê policiais, repórteres e povo em tumulto porque havia ocorrido um assassinato. Retorna à noite à casa da irmã, que está em festa. Entra no *closet* e se apropria das joias dela, que levará ao sítio no dia seguinte, entregando-as aos marginais. Recebe em pagamento uma mala cheia de maconha, com a qual volta à cidade em outro dia, e se dirige ao apartamento de sua mãe, mas nem chega a tocar a campainha. Perambula pela cidade, revê o prédio onde morava seu amigo, volta à boutique onde trabalha a ex-mulher. Dirige-se depois à casa da irmã, onde é informado pelo cunhado que ela viajou, após um assalto violento, seguido de estupro porque os ladrões não encontraram as joias. O protagonista acompanha os policiais ao sítio, participa do desbaratamento da quadrilha, sem que se esclareça, na visão dos policiais, sua participação no episódio. Exausto, sai do sítio caminhando pela estrada de barro em direção ao ponto de ônibus, onde é esfaqueado por um desconhecido a quem fora, inadvertidamente, dar um abraço. O abraço foi um gesto mecânico, totalmente espontâneo, logo que o protagonista reconheceu o desconhecido, que havia tomado o mesmo ônibus que ele em sua primeira incursão ao sítio. No momento em que sobe novamente no ônibus, o protagonista deixa entrever sua perplexidade por ter sido golpeado (talvez mortalmente), mas ele mantém, apesar disso, sua vaga intenção de procurar algum lugar onde possa alojar-se por uns tempos. Em tudo se reitera a marca da circularidade, todos os caminhos levam a lugar nenhum, todas as ações – despidas de qualquer questionamento, ancoradas no vazio – conduzem a um aniquilamento estranhamente inexplicado e inexplicável, sob o signo do mais absoluto niilismo.

Tanto o longo exemplo, acima, quanto a extensa paráfrase que o sucede, tentam (talvez infrutiferamente) dar conta da elaboração textual e do domínio da técnica narrativa evidentes nas convergências entre espaço e personagem. Os deslocamentos revelam a falta de sentido de tudo, expondo um protagonista que perdeu suas referências e a própria identidade. Como observou Nízia Villaça,

O romance de Chico Buarque trabalha o social de forma peculiar, sem adjetivos, críticas ou reclamações. Não é mais o pobre espoliado e oprimido pelos sistemas de poder, mas um bando, um resto, um lixo, abandonado, inadequado como a mala de maconha de que o personagem não consegue se desvencilhar. As tradicionais categorias de valor não são pertinentes para julgar ou compreender a sociedade contemporânea com suas peripécias políticas, estéticas ou sociais. Como bem assinala Jean Baudrillard, num momento em que tudo gira a grande velocidade, em que tudo está em órbita, e tudo prolifera, tudo é também deserto e vazio. (1996: 112)

Como um Sísifo contemporâneo, esse protagonista encontra-se fadado a carregar incômodas malas, das quais se desvencilha, mas sem gratificar-se por uma sensação de “castigo cumprido”: não há redenção final justamente por não ter havido, na origem,

alguma condenação. Uma espécie de andarilho que, em movimentos circulares, percorre um espaço ficcional que varia do condomínio de luxo ao terreno ocupado ilegalmente, da burguesia abastada à miséria imbricada à marginalidade, esse protagonista nos conduz à comprovação de que, ainda no dizer de Villaça, “tudo é deserto e vazio” (ibidem).

### ***Estorvo* (2000), o filme**

Ruy Guerra, reconhecido desde os anos 60 como um dos mais engajados cineastas radicados no Brasil, não se esquivou do direito de ousar, ao roteirizar e filmar *Estorvo* em 2000. Atento à reproduzir, por meio de imagens, sons e movimentos, o ambiente caótico, fragmentário e pleno de contrastes em que perambula o protagonista, o cineasta teve sua obra pontuada por descrédito e hostilidade por parte da crítica. É possível que, surpreendidos pelas opções narrativas e estéticas promovidas por Ruy Guerra, os críticos nacionais e estrangeiros não tenham percebido o acerto do diretor, no sentido de criar uma obra fílmica umbilicalmente ligada ao espírito da obra literária que lhe deu origem. É o que se espera demonstrar neste estudo, que passa a enfocar algumas das soluções narrativas no livro e no filme, incluindo o uso da linguagem.

Ao optar pela manutenção de manter as personagens e as cidades sem nome, o cineasta mantém sua adaptação contexto de questionamento semelhante ao do romance inspirador. Ambientado em espaços contemporâneos indefinidos, as personagens (sem nomes ou funções sociais explícitas) imprimem em suas falas os mais distintos sotaques da língua portuguesa, o que exclui a necessidade de representarem esta ou aquela sociedade.

Considerando-se o ponto de vista da sucessão de eventos, ou da diegese cinematográfica propriamente dita, a fuga vivenciada pelo protagonista desde que desperta, no primeiro dia, reproduz-se na tela com o emprego de diversos recursos. A realidade psicológica do narrador, que, no texto escrito, chega ao leitor por meio de incertezas e vacilações, encontra seu correspondente, na linguagem fílmica, por meio da câmera instável e pela focalização intencionalmente distorcida. A falta de foco quando ele vê pelo olho mágico, de dentro do apartamento, alguém que o espia do outro lado desse mesmo olho mágico, e a distorção com que ele imagina que seu perseguidor o esteja vendo, são visualizadas em imagens trêmulas, fugidias, que transmitem desde as primeiras cenas a instabilidade e o mal-estar do personagem. Distorção e deformidade concorrem para configurar a crise do personagem, e seus comportamentos, ao longo das jornadas, só intensificarão essa percepção.

Embora a sequência de movimentos não estabeleça uma correspondência exata em relação à narrativa literária (nem seria necessário), a câmera focaliza alternadamente o protagonista e seu perseguidor em um espaço fragmentário, em corredores e escadarias do edifício, com um deles correndo no alto da escada, no sexto andar, e o outro atravessando a galeria no térreo. A movimentação vertiginosa de ambos instaura a instabilidade e, quando o protagonista alcança o túnel, onde finalmente despista seu perseguidor, já está criada a ambientação instável e paranoica, que permanecerá no filme todo, embora em ritmo lento daí em diante.

Ressalta-se um grande esforço, na roteirização do romance, para levar à tela um pouco da linguagem poética e das imagens literárias. Ao munir-se da linguagem poética que tanto valor atribuí ao romance, o cineasta cria um produto que tem, quase como um protagonista, a linguagem. Dentre as escolhas que privilegiam a linguagem, uma das que mantêm a subordinação do texto adaptado ao texto original é o uso de *plaquettes*, que trazem não apenas marcações temporais, mas também trechos do romance em substituição a algumas falas. Essas *plaquettes* assemelham-se à aquelas do cinema ainda mudo, exigindo, então, a leitura do espectador.

Outra escolha que privilegia o primor pela manutenção da linguagem está na opção por reduzir os diálogos do protagonista, os substituindo por pensamentos. Isso faz com que a *voz-over* do protagonista sem nome domine grande parte da narração proposta por Ruy Guerra, especialmente nas observações do narrador sobre tudo que o rodeia. Além de diminuir consideravelmente a interação do protagonista com os demais personagens, o fato de sua voz tornar-se muito mais ouvida via pensamento do que via diálogo causa um silêncio que se torna outro ponto de desconforto por parte do espectador.

Desde as cenas iniciais do filme apresentam-se algumas *plaquettes*, que nos fazem observar que a narração, no filme, passa por outras mediações, diferentes da do livro. As *plaquettes* indicam “1º dia”, “2º dia” (*Estorvo*, 2000), explicitando assim sua subordinação ao texto de origem. Curiosamente, expõem também fragmentos curtos, como o indicativo “Chego à rodoviária...” (ibidem) que, seguido da imagem do protagonista na rodoviária, seria totalmente dispensável, pelo menos do ponto de vista, digamos, informativo. Com base em tais componentes narrativos, pode-se pensar em uma subordinação bastante intencional de uma linguagem à outra, ou seja, na intenção de Ruy Guerra de recriar uma obra que contivesse elementos filmicos similares, em carga dramática, aos que se encontram na narrativa literária.

No mesmo sentido se compreende a inclusão de fragmentos textuais narrados em *voz-over*, que “(...) make us focus on the words we are hearing and not the action we are seeing<sup>3</sup>” (Hutcheon; O’Flynn, 2013: 54). Partindo de uma cuidadosa seleção de textos particularmente poéticos, como quando o protagonista chega ao sítio e encontra a cancela aberta: “Sinto que, ao cruzar a cancela, não estarei entrando em algum lugar, mas saindo de todos os outros. [...] é como se o vale cercasse o mundo e eu agora entrasse num lado de fora” (Buarque, 2001: 24; *Estorvo*, 2000). Em tudo se revela a sensibilidade do roteirista e diretor, que presta um tributo ao potencial poético da linguagem escrita e que, em paralelo – mas não em substituição – consegue recriá-la visualmente.

Destaca-se a sequência em que o protagonista corre pelas ruas (como se fugisse um perseguidor desconhecido), entra em uma viela, passa por moradores de rua em um terreno abandonado e pula um muro: “E se penso no meu amigo, é porque, ao pular dos fundos de uma escola pública para o terreno de um sobrado em demolição, me dou conta que ele mora ou morava nesta mesma avenida sem árvores, no edifício mais antigo do bairro, um edifício recuado e cinzento com um bar do lado” (Buarque, 2001: 44). A partir daí ouve-se a narração em *voz-over* que reproduz, quase com fidedignidade, um trecho da narrativa:

---

<sup>3</sup> (...) nos faz focar nas palavras que ouvimos e não na ação a que assistimos (tradução nossa).

<i>Estorvo</i> , Chico Buarque		<i>Estorvo</i> , Ruy Guerra	
Capítulo 3 (p.44-5)	Pretendo passar reto. (...) Não tenho nada para lhe falar, nem ele há de ter ânimo para abrir a boca. Se eu subir, nem sei se ele abrirá a porta; me verá pelo olho mágico, e talvez se faça de morto até eu ir embora. No caso de ele abrir a porta, talvez eu me surpreenda por encontrá-lo igualzinho a cinco anos atrás. (...) mas até será capaz de estar usando a mesma camisa social para fora da calça, com a mesma mancha de café no colarinho. (...) E morderá a língua do lado direito, como ele mordia quando não gostava de alguma coisa, <b>pois talvez ele também desconfie que é uma cópia.</b>	27min, 28s	Ali, no edifício Continental, vivia meu único amigo. Se eu subisse, nem sei se ele falaria comigo.  Me surpreende encontrá-lo igualzinho. A mesma camisa para fora da calça, a mesma mancha de café no colarinho, o mesmo tique de morder a língua quando não gosta de alguma coisa.

Cotejando-se o texto original e o texto adaptado, notam-se diversas semelhanças no que se diz respeito à manutenção da linguagem na adaptação. O modo como se retrata e apresenta o trecho em *voz-over* leva o espectador a “(...) notes a certain overlap between the information provided visually and that provided by the narration<sup>4</sup>” (Kozloff, 1988: 20), ou seja, aquilo que a câmera é exatamente aquilo que é ouvido pela *voz-over* do protagonista. A manutenção da linguagem original se reitera quando a sentença que encerra a sequência narrativa (destacada em negrito) é transposta por Ruy Guerra em forma de *plaque*, que interrompe a *voz-over* do protagonista e silencia a narrativa por quatro segundos, “Não seria o meu amigo, e sim uma cópia, o que me enerva...”

O suposto “retrocesso” das *plaquettes* aliado à predominância da *voz-over* desperta latente inquietação em um espectador mais hollywoodiano, haja vista que as técnicas seguem caminhos opostos aos filmes *blockbusters*, em que predominam diálogos curtos e objetivos, aliados a efeitos sonoros ensurdecadores. Já aos espectadores menos domesticados pelo cinema dominante, “(...) this resolution of an aesthetic contradiction is not gratuitous, because the formal contradiction itself has a socially and historically symbolic significance of its own<sup>5</sup>” (Jameson, 2012: 287). Tomando esta como a verdade de Ruy Guerra, a suposta contradição estética oriunda da associação das *plaquettes* à *voz-over* preza, de fato, por manter viva uma característica essencial ao cinema: a linguagem.

Se, como se comentou acima, as *plaquettes* contribuem para manter a linguagem poética do texto escrito, nem sempre ocorre o mesmo, no caso da linguagem irônica, que percorre

<sup>4</sup> (...) nota uma certa sobreposição entre a informação apresentada visualmente e aquela que é narrada

<sup>5</sup> resolução de contradições estéticas não é gratuita, pois a contradição formal em si tem sua significância simbólica social e histórica

sutilmente toda a narrativa. Assim, a chegada ao condomínio onde reside a irmã do protagonista revela sua inadequação, não nas atitudes dele, mas nas reações que ele desperta nos empregados, pouco habituados à presença de visitantes a pé, ou com aparência de pobres. No filme, um deles murmura, depreciativamente, assim que o personagem passa: “Pé-rapado” (*Estorvo*, 2000). Na narrativa literária, a indecisão do empregado transfere-se, ironicamente, para objetos, em um índice da reificação que permeia todas as relações pessoais nesse contexto:

O empregado não sabe que porta da casa eu mereço, pois não vim fazer entrega nem tenho aspecto de visita. Para, torce a flanela para escoar a dúvida, e decide-se pela porta da garagem, que não é nem aqui nem lá. Obedecendo a sinais convulsos da flanela, contorno os automóveis... (Buarque, 2001: 16)

As cenas da perseguição, da fuga e da chegada ao condomínio produzidas no filme prescindem de qualquer diálogo. Os pensamentos do protagonista são enunciados em *voz-over*, com estranho sotaque estrangeiro. Interessante pensar na opção por um elenco internacional, com o cubano Jorge Perugorria no papel principal, o que trouxe inúmeros questionamentos por parte da crítica, visto que nada disso faz parte do texto de partida.

Tal recurso, estranho ao livro (haja vista que este é narrado em uma língua portuguesa que não apresenta variações linguísticas gritantes), pode ser compreendido como uma liberdade assumida pelo diretor para significar que o mal estar presente na obra não se restringe a um brasileiro residente no Rio de Janeiro, podendo estender-se a qualquer habitante de qualquer metrópole contemporânea. Não deixa de causar estranheza, até porque o protagonista fala com forte sotaque e sua irmã fala um português nitidamente brasileiro, e dissonâncias como essa estão presentes em inúmeras falas de diversos personagens.

O choque no espectador já se inicia no primeiro diálogo apresentado, entre o protagonista e sua irmã, que lhe fala insistentemente sobre a mãe, repete a própria fala, depois lhe passa um cheque. Nesse momento, pelo toque das mãos, já se insinua a atração incestuosa, pelo menos por parte dele, atração que se confirma mais adiante. Ele ouve o que a irmã diz, recebe o cheque, mas suas primeiras palavras serão proferidas depois que a irmã, em uma sequência de ações estudadamente espontâneas, se retira. Os movimentos da irmã também são alvo de uma descrição poética, que é retomada em forma de monólogo pelo protagonista do filme, pois, à medida que ela se afasta, ouve-se em *voz-over*:

Minha irmã andando realiza um movimento claro e completo. Parece que o corpo não realiza nada, o corpo deixa de existir, e por baixo do peignoir de seda há apenas movimento. Um movimento que realiza as formas de um corpo, por baixo do peignoir de seda. E eu me pergunto, quando ela sobe a escada, se não é um corpo assim dissimulado que as mãos têm maior desejo de tocar, não para encontrar a carne, mas sonhando apalpar o próprio movimento. (Buarque2001: 19)

Assim que ela se retira, o protagonista pega o telefone para falar com a mãe, que, como de hábito, não responde. Ainda assim, ele simula uma breve conversa, pois a presença de um empregado o deixa pouco à vontade. Expõe-se desse modo sua intransponível dificuldade de comunicação, seja ao vivo, com a irmã, seja por telefone, com a mãe, dificuldade que permeia todo o mundo ficcional de *Estorvo*. Pode-se cogitar, por outro lado, que se trate de mais uma sutil ironia presente nessa narrativa em primeira pessoa: quando o protagonista afirma que a

mãe, como de hábito, não responde aos seus telefonemas, o leitor ou espectador pode deduzir que a mãe simplesmente não tem a menor intenção de se comunicar com ele.

### **Caracterizações grotescas**

O filme acentua visualmente aspectos grotescos do livro, com efeitos que podem ser considerados repulsivos e que certamente contribuíram para sua recepção equivocada. Desde as cenas iniciais, na rodoviária, a câmera cria estranhamento na focalização de indivíduos pobres e feios e, como no livro, alguns desses personagens reaparecem adiante, sempre anônimos, com a mesma feiura grotescamente acentuada.

Caracterizações grotescas, em especial de personagens secundárias, permeiam todo o filme. Na chegada do protagonista ao sítio, alguns índices fazem a transição para o registro do grotesco, em contraste com a já comentada recriação poética do espaço da entrada:

Atravesso a ponte, e da outra margem ouve-se apenas o riacho, a água absorvendo as músicas. Há uma luzinha intermitente na casa principal do sítio, mas não preciso dela para chegar ao olho do vale, onde eu pensava que nascia a noite. (Buarque, 2001: 25)

Alertado pelos ruídos e depois acuado por cães ferozes, o protagonista invade a casa e depara-se com o antigo caseiro, cuja descrição é um exemplo acabado de grotesco:

O velho sentado no tamborete faz um grande esforço para erguer a cabeça, e é o tempo que eu necessito para reconhecer nosso antigo caseiro. Deixou crescer os cabelos que, à parte as raízes brancas, parecem ter mergulhado num balde de asfalto. A pele do seu rosto resultou mais pálida e murcha do que já era [...]. Sem aviso o velho dá um pulo de sapo e vai parar no centro da cozinha, apontando para mim. Usa o calção amarrado com barbante abaixo da cintura, e suas pernas cinzentas ainda são musculosas, as canelas finas; é como se ele fosse de uma raça mista que não envelhece por igual. (ibidem: 26)

No filme, a caracterização do caseiro como um indivíduo envelhecido, quase negro, com cabelo desgrenhado e pele macilenta, em roupas grosseiramente mal compostas, tem seus aspectos grotescos acentuados metonimicamente, em um sorriso de dentes podres que, embora não se encontre no livro, nele seria perfeitamente cabível. Seu modo de falar e de se movimentar, seu estado de embriaguez, tudo acentua o grotesco que constitui, em nosso entender, outra face visível desse mundo inexplicável.

Pelo grotesco chega ao leitor/espectador o anti-espetáculo da degradação física e moral que, concentrada no caseiro, não deixa de respingar em todos, personagens e espaços. Nesse sentido destacam-se, como episódios, as peripécias do protagonista na casa da ex-mulher, a breve interação dele com a personagem referida como “a magrinha amiga da minha irmã” (ibidem: 54-55), as ações agressivas dos bandidos, em especial os gêmeos e seu líder, no sítio, e ainda as poucas reações – sem diálogos – da sobrinha, com indícios de pouca ou nenhuma sanidade mental.

Os episódios envolvendo a “magrinha amiga” da irmã revestem-se de grotesco não só na caracterização física dessa personagem, como em suas atitudes. Ela representa o polo



abastado de um mesmo problema, o da falta de sentido, o da vida que se leva sem sentido, apenas como usufruto de situações. Essa personagem entra em cena quando o protagonista está novamente na portaria do condomínio onde vive sua irmã:

É uma amiga magrinha da minha irmã, que conheço de olá há muitos anos, e está com um binóculo na boca. Pergunta se gosto de caubói, e oferece-me um gole do binóculo. Depois apanha uma garrafa de uísque atrás do encosto e diz que meu cunhado, não dá para confiar nem na bebida dele. Tenta baldear o uísque da garrafa para o gargalinho do binóculo, mas o carro bordeja na ladeira, ela sacode-se de rir, e o uísque ensopa a saia curta de seu tailleur. Fala ‘ih, caceta’. Há um congestionamento no final da ladeira, e ela resolve saltar ali mesmo. Saracoteia de salto agulha nos paralelepípedos. Entra na festa com os sapatos na mão e o binóculo pendurado no pescoço. (ibidem: 54)

A mesma personagem está no quarto da irmã, quando o protagonista rouba as joias:

Ao passar do closet para o quarto, sou paralisado por um ‘olá’ de mulher. Desta vez há mesmo alguém na cama. Ela vem se chegando descalça, e é a magrinha amiga da minha irmã com um batom na mão. Penso que vai pintar a boca, mas é à narina que ela leva o batom e aspira fundo. Fala ‘ih, caceta’ e atira longe o batom. Atraca o corpo no meu e diz ‘melou’. Abraça-me, comprime suas coxas contra as minhas, e deve sentir a saliência das joias nos meus bolsos. Desembaraço-me, procuro a saída, mas ela grita ‘olha!’. Abre dois botões do tailleur, vai descobrindo o seio esquerdo e diz: ‘você não me conhece’. No corredor, ainda escuto ‘eu sou carinhosa!’ e ‘eu sou hiperdoída!’. (ibidem: 55)

A roteirização manteve praticamente todas as características da personagem, acentuando seus componentes grotescos de diversas maneiras. A magreza descrita no romance ganha um rosto agudo, com olheiras fundas e escuras. A movimentação da personagem é nervosa, desconexa, compatível com suas ações de embriagada e drogada. Não há diferença de classe social, situação econômica, grau de instrução: nos extremos, o que se encontra é o grotesco... Em todos esses episódios, a adaptação para o cinema manteve-se fiel ao espírito de degradação pontuado pelo romance, mantendo também a falta ou a superfluidade de qualquer explicação. Tudo parece grotesco, mas ao mesmo tempo tudo parece natural, de modo que todo possível questionamento se dilui em uma falsa harmonia.

### **Cultura de massa, cultura pós-moderna**

Um episódio secundário que se constitui em um dos melhores momentos do filme ocorre quando o protagonista, ao passar diante do prédio em que morava seu amigo, presencia um tumulto decorrente de um assassinato. No livro, quando o zelador faz declarações à “Tevê Promontório”,

A entrevista é prejudicada por uma baixinha com cara de índia e lenço na cabeça, que se desvencilha de um policial e investe contra o zelador, gritando “diga que conhece meu filho, miserável!”. O policial levanta a índia baixinha e deposita-a fora do cordão de isolamento. Ela passa outra vez sob o cordão e agora se dirige ao público. Diz: “Não tem televisão aí?” e diz “ninguém vai me entrevistar?”. Um rapaz que se apresenta como repórter do Diário vigilante pergunta o que fazia o suspeito no local

do crime. Ela diz “que suspeito o quê” e “que local do crime o quê” [...]. Outro repórter de tevê indaga do zelador se a vítima era homossexual. O zelador resmungando “isso aí eu não sei porque nunca vi”. A índia responde à Rádio Primazia que prenderam o filho porque ele estava sem documento. Diz “meu filho estava voltando da praia, não é crime ir à praia, ninguém vai na praia com carteira de trabalho metida no calção”. Um sujeito atrás de mim diz que também é de jornal e pergunta “afinal a bichona era artista ou o quê?”. Ela responde “a bichona sei lá, parece que era professor de ginástica”. Aproxima-se o repórter da Tevê Promontório dizendo “ouvimos também a mãe do principal suspeito”. Aí a índia perde a razão, agarra as lapelas do repórter e desata a chorar no microfone e berrar “ele não é criminoso! meu filho é um moço decente!”, mas o cameraman, que está trepado no capô da camionete, grita “não valeu, não gravou nada, troca a bateria!”. A índia pára de chorar [...]. Volta o repórter da Tevê Promontório e pede-lhe para repetir a fala anterior, que ele achou bem forte. Eu fiquei com vontade que ela não repetisse aquilo, mas agora não adianta, ela já está chorando mais que antes e berrando... (Buarque, 2001: 45-6)

A narração, com tintas satíricas, de um episódio televisivo do tipo “mundo cão”, focalizando um espetáculo habitualmente consumido por espectadores de todas as camadas sociais, mantém-se, no filme, com tonalidades satíricas equivalentes às do livro. O choro da mãe do suspeito, a um tempo indignado e desafiador, desmascara-se em sua falta de sinceridade e cessa de súbito, assim que ela se dá conta da falha na gravação. Recursos de posição da câmera, como a aproximação em direção à boca da personagem, até atingir um close do detalhe, acentuam, metonimicamente, a gritaria, o espalhafato, a falta de seriedade que caracterizam esta personagem que, por sua vez, representa uma camada social que, por viver nos limites da exclusão, nem por isso se distingue de personagens dos demais extratos sociais. A luta de classes perdeu para a sociedade do espetáculo, e tudo se nivela no exibicionismo vazio.

Eis aí o simulacro pós-moderno: mais que o fato, o que vale é a sua versão “televisiva”. Assim, o primeiro depoimento torna-se uma espécie de ensaio para o segundo, numa caricatura grotesca que acentua sua falta de autenticidade. Em seguida, tanto no romance como no filme, surge o suspeito:

Justo naquele instante o rapaz apareceu na portaria, e a câmera o pegou descendo na calçada com uma sunga de borracha, imitando pele de onça. É um negro do tamanho de quatro mãos, na verdade mais balofo que forte. Vem empurrado pelos guardas, os pulsos algemados e o corpo curvado para a frente, mas vem com a cara para o alto e ri. Ri para a câmera no capô, ri para as janelas dos vizinhos, ri para ninguém, ele ri para o sol, e eu creio que aquilo na boca dele não é bem um sorriso. A mãe tenta segurá-lo, uma garota grita “tesão!”, outro grita “maconheiro!”, e o rapaz é jogado no fundo do camburão. (Buarque, 2001: 46)

Para complementar a falsa indignação da mãe, devidamente desmascarada, apresenta-se o filho, não menos desmascarado. Em contraste com o choro *espetacular* da mãe, expõe-se o riso do filho: “ri para a câmera no capô, ri para as janelas dos vizinhos, ri para ninguém, ele ri para o sol...” (ibidem: 45), a ponto de incomodar o narrador, da mesma forma que a reencenação do choro da mãe o havia incomodado. Ao contrário do que seria o senso comum, de choro e riso fazerem parte de sentimentos opostos entre si, neste caso o choro convulsivo da mãe está em consonância com o riso imotivado do filho, convergindo ambos para a falsidade de tudo.

A adaptação filmica desses dois fragmentos, assumidos com tons de hiper-realismo temperados pela ironia do narrador, concretiza-se visualmente pelos movimentos da câmera, criando metonímias – agora do sorriso – e também pela alternância de gestos, gritos e trejeitos desses personagens. Em tudo se comprova que a opção narrativa do filme nada teve de ocasional; ao contrário, intencionalmente manteve a denúncia – que paradoxalmente se expõe em referência ao conteúdo denunciado – da inversão ou abolição de valores no mundo caótico da sociedade regida pela comunicação de massas em seus piores efeitos. A sátira à mídia jornalística e televisiva denuncia enfaticamente a maneira como, nos centros urbanos contemporâneos, a degradação se impõe sem que as pessoas que se degradam sequer percebam o processo. Em um dos raros momentos em que o protagonista se posiciona, contra a apatia decorrente de sua instabilidade e falta de lucidez, ele consegue revelar, *malgré lui*, um certo mal estar relacionado a essa situação: “eu fiquei com vontade que ela não repetisse aquilo, mas agora não adianta..., ou eu creio que aquilo na boca dele não é bem um sorriso” (ibidem: 45).

A respeito do mal estar do protagonista nesse episódio, em seu ensaio sobre o livro, Roberto Schwarz consegue inseri-lo no contexto político:

O episódio, que o narrador preferia que não tivesse acontecido, explica muita coisa, talvez marque um horizonte de época. O desejo de tomar o partido dos pobres e de vê-los defender na rua os seus direitos sobe de supetão, para apagar-se em seguida. É como um reflexo antigo, antediluviano, hoje uma reação no vazio, já que a alegria do povo é aparecer na televisão. O desejo de uma sociedade diferente e melhor parece ter ficado sem ponto de apoio. Estaríamos forçando a nota ao imaginar que a suspensão do juízo moral, a quase atonia com que o narrador vai circulando entre as situações e as classes, seja a perplexidade de um veterano de 68? (1999: 180)

Ao comentar o filme, Luiz Zanin Oricchio ressalta a inquietação do espectador, resultante de uma série de componentes, como a câmera na mão, o trabalho com cores na fotografia, a trilha sonora, e conclui:

Esse universo estranho de *Estorvo* – a alienação levada ao paroxismo, a violência e o crime como dados naturais, a ordem e o inverso da ordem coexistindo, sua miscelânea de idiomas, seu visual inquietante e sua geografia urbana indetectável – é, a meu ver, o ponto máximo a que o cinema brasileiro chegou em termos da representação da época em que vivemos. E nem mesmo o velho truque de nos definirmos a partir do Outro funciona mais. Não há centro nem periferia. (2003: 78)

O fato é que o estranhamento provocado por *Estorvo* só pode ser compreendido e devidamente apreciado, como opção estética, à luz do pós-modernismo. A representação do mundo a partir de metonímias que conferem às cenas um caráter hiper-real, bem como o fragmentarismo, menos textual e mais de conteúdo, que instaura uma representação do universo multifragmentado da realidade contemporânea, autorizam a inclusão de *Estorvo* na corrente pós-moderna da literatura brasileira. Foi o que Ruy Guerra intuiu, para realizar esse filme que, ainda no dizer de Oricchio, “constrói, até onde sei, pela primeira vez no cinema brasileiro, a noção do “não-lugar” típico da representação simbólica contemporânea” (ibidem: 75).

## **Referências**

Buarque, Chico. (2001). *Estorvo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Hutcheon, Linda & O’Flynn, Siobhan. (2013). *Theory of adaptation*. Second edition. New York: Routledge.

Jameson, Fredric. (1991). *Postmodernism or the cultural logic of the late Capitalism*. Durham: Duke University Press.

Kozloff, Sarah. (1988). *Invisible Storytellers*. Berkley, Los Angeles, London: Berkeley.

Oricchio, Luiz Zanin. (2003). *Cinema de Novo – Um Balanço Crítico da Retomada*. São Paulo: Estação Liberdade.

Schwarz, Roberto. (1999). *Sequências Brasileiras*. São Paulo: Companhia das Letras.

Villaça, Nízia. (1996). *Paradoxos do Pós-moderno: Sujeito e Ficção*. Rio de Janeiro: UFRJ.

## **Filmografia**

*Estorvo*. (2000). Direção Ruy Guerra. Brasil, Cuba, Portugal: D&D Audiovisuais; Instituto Cubano del Arte e Industrias Cinematográficos (ICAIC); Skylight Cinema Foto Arte. 95 min.

## A IDENTIDADE E O CONTEMPORÂNEO: ECOS LITERÁRIOS

**Souza Vargas, Jéssica**

Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Faculdade de Letras

### **Resumo:**

O presente artigo pretende analisar de que maneira o homem pós-moderno – enquanto ser em constante busca por uma suposta definição de sua identidade – é retratado no conto O importado vermelho de Noé, de André Sant’Anna (2001)<sup>1</sup>. As manifestações literárias, sobretudo na contemporaneidade, permitem que as relações sociais travadas entre os seres sejam pensadas a partir de uma perspectiva que não delimita ou nomeia essas interrelações, mas que as configura no aqui-agora do indivíduo (Landowski, 2002)<sup>2</sup>, colocando-o em contato consigo mesmo (com o Eu) e com um Outro, numa relação interdependente. A personagem sem nome escuta na rádio que está chovendo dinheiro em Nova York; sem entender a hipérbole, ele parte, a bordo do seu carro vermelho importado da Alemanha, em direção ao aeroporto para recolher os dólares que “chovem” por lá. Chove, aqui em sentido literal, e cria-se um congestionamento no trajeto, e a personagem, com pressa para chegar ao aeroporto, pede a Deus que retire das ruas os carros nacionais e os pedestres, pensando-os desprezíveis. Por considerar-se parte de um grupo dominante, detentor de bens econômicos, ele acaba por depreciar tudo o que confronta suas verdades unívocas que, por sua vez, são fruto da dicotomia que fundamenta as relações de disputa de poder e exclusão e que, por consequência, colocam indivíduos ou grupos em uma esfera de submissão (Imbert, 2008)<sup>3</sup>. A personagem nega o que difere da sua verdade, e em seu discurso parece ter como objetivo tornar-se presente para si mesmo; no entanto, ela ignora a presença inquietante do Outro e, assim, esquiva-se do compromisso com o mundo, ostentando um ser que tem, mas que não é (Levinas, 2004)<sup>4</sup>. Tudo o que esse sujeito vê ao seu redor é a feiúra de um lugar e de uma

---

<sup>1</sup> Sant’Anna, André. (2001). *O importado vermelho de Noé*. In: MORICONI, Ítalo (Org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva.

<sup>2</sup> Landowski, Eric. (2002). *Presenças do Outro – Ensaio de Sociossemiótica*. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva.

<sup>3</sup> Imbert, Patrick. (2008). *Theories of Inclusion and Exclusion in Knowledge-Based Societies: Canada and the Americas*. Ottawa: University of Ottawa.

<sup>4</sup> Levinas, Emmanuel. (2004). *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Trad. Pergentino Stefano Pivatto (coord.), Evaldo Antônio Kuiava, José Nedel, Luiz Pedro Wagner, Marcelo Luiz Pelizolli. Rio de Janeiro: Vozes.

sociedade que considera indigna de sua presença. Estando preso a um engarrafamento, o homem termina a narrativa submerso, literalmente, na água imunda de sua cidade, sem chegar ao seu destino. Seu discurso, no desfecho, segue o caminho deixado pela narrativa, alcançando o ápice do absurdo: finalmente submergindo, homem e texto, na podridão da enchente, permanecendo em um espaço do qual, de qualquer maneira, não poderia(m) se afastar.

**Palavras-chave:** pós-modernidade; identidade; alteridade.

Está chovendo dinheiro em Nova York. Deu no rádio. Deu na CBN. E, com o meu carro vermelho, importado da Alemanha, logo estarei no aeroporto e voarei para Nova York pela American Airlines. O meu carro vermelho, importado da Alemanha, é veloz. Eu tenho poder de compra e por isso comprei o meu carro vermelho, importado da Alemanha. Eu tenho empresas e sou digno do visto para ir a Nova York. O dinheiro que chove em Nova York é para pessoas com poder de compra. Pessoas que tenham um visto do consulado americano. O dinheiro que chove em Nova York também é para os novaiorquinos. São milhares de dólares. Ergui empresas, venci obstáculos, ultrapassei limites, atingi todas as metas e agora vou para Nova York, onde está chovendo dinheiro. (Sant’Anna, 2001: 596)

A diversidade entre os seres e, conseqüentemente, das relações travadas entre estes no cotidiano, podem ser pensadas a partir da multiplicidade das questões que envolvem o sujeito pós-moderno, tido ele mesmo como um indivíduo heterogêneo. Pretende-se, então, para este breve estudo, elucidar questões que envolvam as formas representativas desse homem múltiplo, sua relação consigo e com aquele que se afasta do Si (isto é, o Outro), as buscas pela compreensão de uma suposta identidade imóvel e a contradição entre o querer diferenciar-se, ignorando tudo aquilo que é, de fato, diferente, o caos do questionamento e a ânsia em definir-se por meio do que possui, alimentando a ilusão de que os verbos Ter e Ser são complementares.

Pode-se entender o homem da atualidade como um sujeito ciente e repleto de dúvidas sobre as suas contrariedades e, à vista disso, com dificuldades em definir-se como *uno*. Compreendendo sua formação como unitária e hermeticamente fechada, este sujeito pode pensar que na sua existência individual não há espaço para o Outro, aquele que se apresenta diferente dele próprio. Esta é uma das facetas, dentre tantas, do homem pós-moderno em imersão na contemporaneidade, aspecto este que será representado pela personagem sem nome do conto *O importado vermelho de Noé*, do escritor brasileiro André Sant’Anna, publicado na coletânea *Os cem melhores contos brasileiros do século*, em 2001.

Nenhuma aresta foi aparada neste conto, nada foi arredondado, muito menos suavizado: um bloco de madeira cheio de pontas afiadas e farpas, um trabalho de entalhe na madeira nua em que o artesão não se preocupou em utilizar nem lixa, nem verniz. O texto é cru, apresenta o contraste entre a linguagem simples, sem grandes floreios, e a forma esculpida com cuidado – ainda que sem muita elegância no acabamento. Esses dois elementos, que aparentam ser tão distintos, unem-se em uma sólida estrutura, estabelecendo uma relação de interdependência. Aqui, falamos de unidade, um todo que não tolera qualquer tipo de separação, sob a pena de não ser capaz de alcançar o seu objetivo primeiro, que é puxar quem o lê para dentro de seu

vertiginoso fluxo de consciência, dialogando com ele sem interrupções nem qualquer intervenção de terceiros. O texto e o leitor, apenas.

Ao escutar na rádio que estava “chovendo dinheiro” em Nova York, a protagonista do conto parte, a bordo do seu carro vermelho, importado da Alemanha, em direção ao aeroporto; ele espera chegar o mais depressa possível na cidade estadunidense para recolher os dólares que, para ele, caem do céu. No entanto, aquela tempestade de dinheiro não é para todos, apenas para aqueles que, como ele, têm poder de compra e alcançaram determinado *status* social. Ele não apenas se julga diferente (uma vez que o reconhecimento da alteridade – e, conseqüentemente, de seu caráter essencial na construção do indivíduo – é, como veremos, uma das bases das relações humanas), mas superior ao coletivo, e, por essa razão, acredita que todos aqueles carros nacionais (simples característica que no discurso da personagem adquire sentido pejorativo) e pedestres que se juntam a ele no congestionamento que se armou debaixo de uma chuva torrencial – e verdadeira – às margens da Marginal Tietê, em São Paulo, devem afastar-se e deixá-lo passar. Pensando ser um enviado, um Noé moderno escolhido por vontade divina para cumprir seu destino fabuloso, ele roga a Deus que abra caminho por entre o trivial e o mundano, do qual ele acredita não fazer parte, para que chegue ao seu destino.

Eu tenho um visto para entrar nos Estados Unidos. Eu tenho uma passagem na primeira classe do voo da American Airlines que vai para Nova York. Eu quero ir para Nova York. Está chovendo dinheiro em Nova York. Deus, leve o meu carro vermelho, importado da Alemanha, para o aeroporto, onde o voo da American Airlines espera por esse seu devoto, grande administrador branco, perspicaz, amigo de Paulo<sup>5</sup>. Deus, eu sou sua imagem e semelhança, Deus. Eu sou belo, Deus. Eu creio, Deus. (Sant’Anna, 2001: 598-599)

Em seu desespero para escapar do dilúvio de “água normal”, conforme ele mesmo diz, que se formava, pede a Deus que o salve, pede a Paulo, seu semelhante e amigo, que substitua o prefeito incompetente, pede à massa de seres inferiores que mantenham distância dele, grande administrador, belo e detentor de bens, escolhido para usufruir, na Terra Prometida, do luxo, da riqueza e da companhia de belas mulheres. Entretanto, seus pedidos foram em vão, ninguém se moveu, com exceção da enchente que já lhe alcançava. Ainda que engolido pelas águas, continuou acreditando não fazer parte do mesmo centro de referência dos demais sujeitos, que eram todos inferiores a ele, a Paulo e aos novaiorquinos. Ao final, a chuva de “água normal” sobe lentamente por seus membros, até que seus pensamentos e sua fala ficam submersos, reduzidos a pouco menos do que palavras interrompidas e reticências.

No início do seu discurso, a personagem revela, em uma proposital enxurrada de informações, que é um bem-sucedido administrador, dono de empresas, de um veloz carro importado e de um visto para entrar nos Estados Unidos. *Tenho poder de compra*, ele afirma exaustivamente, e é partindo apenas desta simplória afirmação que ele tenta construir a sua identidade, julgando-a *una*, imutável e, sobretudo, independente de outrem.

---

<sup>5</sup> Neste conto, há referências a Paulo, político e amigo do protagonista. Pode haver referência direta entre esta personagem e o político brasileiro Paulo Maluf, duas vezes prefeito da cidade de São Paulo (em mandatos conturbados nos anos 1969 e 1993), pano de fundo para *O importado vermelho de Noé*.

Baseando-se no fato de que a personagem integra um grupo detentor de poder econômico, uma elite, ela se autoafirma superior a todos os que não usufruem do mesmo *status* que o seu. O fator que torna Paulo e os novaiorquinos semelhantes à personagem é o acesso às mesmas condições financeiras, bem como a possibilidade de aumentar suas posses cada vez mais. Os outros são postos para fora da equação, não podendo sequer participar da disputa pelo poder aquisitivo, sendo, dessa forma, excluídos e tachados de inferiores, se não prejudiciais.

Aí pode-se ver refletida uma relação de interminável disputa, um jogo de poder que se forma partindo do desejo e da imitação, sendo estes elementos indissociáveis<sup>6</sup>. Neste sistema, há o objeto desejado (o poder de compra, o visto, o carro importado), há aqueles que podem tê-lo ou almejá-lo (a personagem, Paulo e os novaiorquinos) e há, ainda, os que não terão condições de possuí-lo ou disputá-lo: os sujeitos que, a bordo de seus carros nacionais, “invadem” o espaço da personagem. A estes últimos não é permitido sequer desejar, sua existência obedece à cruel lógica do jogo de soma zero, em que deve sempre haver aqueles que ganham e aqueles que perdem.

Não há, no discurso do protagonista, questionamentos de qualquer espécie com relação à dinâmica de inclusão/exclusão da qual faz parte, julga normal – e, possivelmente, necessário ao seu sucesso – a existência de grupos antagônicos e de *vítimas*, estas posicionando-se necessariamente à margem da disputa, fora do jogo, mas bem à vista. No conto, a personagem é categórica ao excluir e tomar por inimigos todos os que não considera seus *iguais*, os incapazes de atingir o mesmo *status* do qual ele usufrui. Também são seus inimigos aqueles que não o privilegiam de alguma maneira, como o prefeito, que não coloca sua necessidade de chegar depressa ao aeroporto acima dos demais (*É preciso substituir o prefeito, que é preto. A culpa é do prefeito.*).

Ao longo da travessia do carro vermelho, importado da Alemanha, a personagem se põe a negar e a apagar sistematicamente todos os traços de alteridade que encontra pelo caminho. Seu discurso iguala os que não se assemelham a ele (grandes administradores brancos, que viajarão de primeira classe à Nova York pela American Airlines) como uma única massa abjeta de pessoas “inferiores”, sobre as quais tudo conhece e, por conta disso, tenta manter longe de si; uma massa representada por totalidades, valendo-se de uma noção de *fixidez*, de coisa já conhecida e imutável, possuidora de características tidas por negativas, mas que precisam ser constantemente reafirmadas<sup>7</sup>. Ele constrói os Outros como seres de fácil reconhecimento e óbvias diferenças:

Enxergo claramente a diferença entre o meu carro vermelho, importado da Alemanha, e os carros nacionais. A diferença que me separa definitivamente dos pedestres que invadem a via onde trafega o meu carro vermelho, importado da Alemanha (Sant’Anna 2001: 597)

---

<sup>6</sup> Conforme a *mimesis de apropriação* girardiana, o desejo humano é mediado pela imitação (a *mimesis* de Platão). Um indivíduo (ou grupo) imita o outro em seu desejo; um quer o que o outro deseja (Imbert, 2008).

<sup>7</sup> Noção da *ambivalência*, utilizada por Bhabha (1998) para explicitar a dinâmica que rege o fenômeno do estereótipo.



Essas diferenças vão de encontro às verdades absolutas desse sujeito, pois são fruto da dicotomia que fundamenta as relações de disputa de poder e exclusão e que, por consequência, colocam indivíduos ou grupos em uma esfera de submissão e dependência (Imbert, 2008), simplificando-os. Esses modos, por assim dizer, como o protagonista pensa, avalia e determina aquilo que o rodeia são interpretações *unas* dos sinais do Eu e do Outro, num contexto coletivo regido pelas individualidades híbridas. Eric Landowski (2002) apresenta ao leitor ensaios que contemplam discussões sobre as *presenças* – e poderíamos dar certa ênfase ao plural do termo – que marcam as relações sociais e os sentidos gerados por um grupo qualquer e o seu Outro. O protagonista de *O importado vermelho de Noé* pensa fazer parte de um “lugar cercado”: ele entende-se como dominante perante os grupos que não se parecem com o seu. Diferente do sujeito dominante pensado por Landowski (2002), que, sem ódio, assimila o indivíduo *diferente* e, no entanto, não permite que este mostre-se enquanto tal, mas apenas reduzido e mesmificado à maneira do grupo dominador, a nossa personagem exclui e elimina o ser que com ele, supostamente, não se parece, entendendo a outridade, inerente a todo e qualquer sujeito, como ameaça; no confronto cotidiano, há a resistência em conceber a alteridade, mas, no fim, a certeza de que um plano imóvel e transparente não é possível de ser engendrado, visto que as identidades são construídas a partir de transformações vivas, num estabelecimento sempre provisório das inter-relações entre sujeitos que pertencem a uma mesma sociedade. Não encontrando o Outro em si mesmo, a personagem tem reais dificuldades em configurar o Outro diferente de si como atuante da mesma esfera. O semiólogo não propõe uma leitura das identidades, e sim das alteridades: não se fala propriamente em crise de identidade, e sim de alteridade, pois busca-se, em vão, lutar pela restauração de uma unidade que olha para o contrário como um problema, e mais, como um subproduto, como diz a personagem do conto, cheia de preconceitos incabíveis numa relação social possível e saudável, pois “Num mundo de Sujeitos, todo mundo, por definição, é *Sujeito* do mesmo jeito e no mesmo grau, qualquer que seja a natureza das diferenças que singularizam uns com relação as outros” (cf., 2002: 24):

Exijo direitos plenos sobre a alta tecnologia do meu carro vermelho, importado da Alemanha, e sobre os aparelhos computadorizados do voo da American Airlines que me levará à Nova York, onde chove dinheiro. Os carros nacionais para pretos de baixo poder de compra logo serão levados pela corrente de água normal e excrementos dos pretos. Os inconsistentes carros nacionais não vão resistir a esta enchente preta de água normal. Eu sabia. Deus está mostrando o seu poder fazendo chover água normal aqui, nesta via ao lado do Rio Tietê. Os carros nacionais e os pretos estão sendo destruídos. Quando toda esta via automotiva estiver submersa nos excrementos pretos e no subproduto da fétida indústria nacional, Deus retirará da água normal o meu carro vermelho, importado da Alemanha, fazendo com que a velocidade internacional do meu carro vermelho, importando da Alemanha, me leve ao aeroporto, onde o voo da American Airlines, para Nova York, estará esperando por mim e por Paulo. (Sant’Anna, 2001: 601)

Não existe um Nós pleno e transparente. Existe um Nós inquieto e em constante construção. As posições diferenciam as pessoas e agrupam-nas; não se pode pensar, também, numa unidade formada pelo diverso. Um processo simétrico das relações não nos basta. Não é satisfatório ao protagonista, por exemplo, compreender que é necessário aceitar a presença do sujeito Outro, uma vez que a *maneira* como essa aceitação se dá é fundamental. Landowski (2002) pensou os seres humanos *em situação*, ou seja, não deslocados dos seus grupos determinantes, dos seus espaços originários e do contexto que os engloba, evidentemente, compreendendo este ser como uma espécie de viajante (e aí tem-se vários tipos). Tanto o Eu

quanto o Outro são construções, e o homem que não reconhece nem o Outro em si, conforme apresentado no conto, entende, assim, a chuva de água *normal* (sem dólares), o prefeito *preto* (que ‘deve ficar branco’, como a personagem, Paulo e os novaliorquinos) e os carros *nacionais* como divergentes daquele grupo que, supostamente, ele faz parte, sendo rechaçados e recusados pela mentalidade agressiva desse protagonista.

Encarando os seres em espaços e tempos determinados, a personagem narradora coloca todos aqueles que não pertencem à classe do Ter como vinculados, de maneira imóvel, à classe dos insignificantes. Para que os seres possam construir-se enquanto tais, “têm de *construir* também, entre outras coisas, a dimensão ‘temporal’ de seu devir e o quadro ‘espacial’ de sua presença para si e para o Outro” (Landowski, 2002: 67), ou seja, nada pode ser concebido como *dado*, estabelecido previamente, como compreende o protagonista. É na relativização das posições – sociais, culturais e, por que não, raciais – que se dá o estabelecimento *possível* das relações, num pensar a identidade (a suposta identidade) como passível de contemplar outras identidades, visando a um tempo e a um espaço universais; o centro de referência é de todos, é um *espaço* aberto.

A personagem não compreende a hipérbole que ouve na rádio. Ela mesma, na construção literária, é uma hipérbole, um sujeito super-real que, de forma potencializada, tem imensas dificuldades em derrubar os cercamentos que criou para si mesmo (se é que assim o deseja). Não atingindo a presença inquietante do Outro, não percebe-se múltiplo também. Assim, é no espaço cênico da narrativa que o leitor dá sentido ao espetáculo social, empenhando-se em reconstruir os processos que falham no protagonista, procurando criar uma espécie de *mundo à parte* daquele apresentado pelo artista (ou aproximando o discurso literário do dito mundo real, talvez). Pensa-se, para estas breves palavras, justamente isso, um além interpretação, uma possibilidade de enxergar a alteridade de modo diverso ao que forja a personagem do conto.

É na própria prática enunciativa que o protagonista constrói para si as presenças alheias, e é dela que tudo sabemos em relação à personagem, aos seus bens e objetivos e aos seus sentimentos sobre os Outros e sobre o Eu. Ele narra ao leitor as circunstâncias delirantes de uma *fatia* de sua vida, momento esse que sintetiza a personagem e o entendimento que temos sobre ela. A construção que tem-se do Eu e do Outro é semiótica<sup>8</sup>, visto que sugere impressões questionáveis. Não encarando o indivíduo humano enquanto opaco, “atravessado” pela outridade, o protagonista cria estereótipos para si e para o Outro, gerando fronteiras que não permitem as presenças múltiplas. Em suas ambições mundanas, a personagem mostra-se um *dândi*, procurando afastar-se de todas as maneiras possíveis daquele contexto que lhe cerca. Ele quer desligar-se daquela sociedade, aos seus olhos comum, para, depois, ligar-se à outra, a um espaço que parece supostamente condizente com aquilo que ele diz ser: ao mesmo tempo em que nega um centro, pretende inserir-se noutra, em seguida; de *dândi* à *esnobe*, afasta-se de um grupo para integrar-se a outro, como se dele sempre fizesse parte, como se este fosse o grupo ideal para seguir. De qualquer maneira, estas formas *restritas* de pensar a si próprio e o Outro não contemplam as presentificações dos sujeitos, quaisquer que sejam, visto

---

<sup>8</sup> Termo utilizado por Landowski (2002) para designar as possibilidades dos modos de relação entre os seres, modos esses sempre tidos como possíveis de serem construídos partindo da prática do costureiro, e não do já estipulado.

que estes dois estereótipos pensados por Landowski (2002), e interpretativamente inseridos na análise, vivem, se bem observarmos, “[...] *em função do outro*, [...] [pois] é a encenação do *parecer* que precede sobre a relação consigo mesmo e é um *querer-parecer*, definido por referência a um contexto social preciso [uma São Paulo renegada e uma Nova York almejada], que os determina” (cf., 2002: 43). Não há como desligar-se do Outro e, em consequência, ligar-se imediatamente a ele.

Procurando presentificar-se de modo a “representar” uma sociedade “específica”, numa manifestação do *uno*, o protagonista do conto não compreende a relação ética que falta em si mesmo em relação à diversidade: é preciso entender o outrem enquanto tal, na sua alteridade irreduzível, e não enquanto um Outro reduzido e assemelhado ao Eu; ser Outro é estar exposto à queima-roupa, conforme sugere Emmanuel Levinas (2004). Essa manifestação ética proposta pelo filósofo compreende a responsabilidade infinita do Um em relação ao Outro, independente das relações que estes travem entre si: somos responsáveis pela sociedade que nos contempla, não somos isentos de culpa e de compromissos, visto que partilha-se do mesmo centro de referência. A empatia, por sua vez, deveria ser a palavra de ordem. O contrário a tudo isso ocorre quando a personagem profere verbalmente os seus sinceros pensamentos. Numa violência assustadoramente verbal e não física, ele coloca-se à parte dessa responsabilidade para com o mundo, negando-se à vivência social. No momento em que Levinas (2004) menciona que a ética deve ir além da ideia ontológica do ser, ou seja, do Eu enquanto Eu e do Outro enquanto Outro, não encarando as possíveis alteridades que existem no sujeito individual, ele questiona o valor dado ao homem que não se considera parte de um todo comprometido com o global: “O único valor absoluto é a possibilidade humana de dar, em relação a si, prioridade ao outro” (cf., 2004: 150); não é abnegar-se de uma identidade, de uma essência, mas sim conseguir olhar para o que é outridade e com ela fazer par, por ela ser consciente, sem reduzi-la ou negá-la.

Ao tomar parte do monólogo interior da personagem de *O importado vermelho de Noé*, o leitor se vê rodeado por uma narrativa caótica, uma ruptura, pois o texto apresenta um único parágrafo em que “os fatos sobre o personagem vêm à tona aos poucos, de diferentes formas” (Lodge, 2011: 77)<sup>9</sup>. Como manchetes de jornal, as frases se repetem e se sobrepõem violentamente, uma arrancando o espaço da outra, tomando o leitor para si, tentando convencê-lo da lógica absurda e das torpes conclusões daquele homem que não se pode saber ao certo quem é. Da voz desta narrativa sabe-se muito pouco. Não há nome, endereço ou filiação: é um administrador bem-sucedido a bordo de um carro importado vermelho, com uma passagem de primeira classe nas mãos e ideias assustadoras na mente. Diante dos olhos de quem lê, forma-se um simples contorno, um mero vulto de uma personagem em processo de desconstrução – seu discurso desintegra-se na travessia ao aeroporto, deixando pelo caminho o pouco de sentido de que ainda dispunha – que, perdendo o que tem, nada é.

O conto é caos. Violência organizada. Desconstrução. A estrutura desintegra-se, atingindo, ao término, um nível de sucessão rápida e confusa de palavras. A narrativa dissolve-se, fazendo a água subir até calar a personagem, interrompendo seus pensamentos e

---

<sup>9</sup> Lodge, David. *A Arte da Ficção*. Trad. Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM, 2011.

cortando a palavra pela metade<sup>10</sup>, alçando o conto à categoria das coisas inacabadas, que jazem inertes num interminável *vir a ser*. O leitor também acaba por se desintegrar, submergindo na enchente em plena São Paulo com o homem e o seu carro vermelho, importado da Alemanha. Nova York fragmenta-se, tornando-se um distante sonho para a personagem. O Rio Tietê desintegra-se no discurso da personagem, engolindo os que próximo dele transitam. O magnífico avião da American Airlines também decompõem-se, da mesma forma que Paulo, os novaiorquinos, o prefeito preto, Julia Roberts, os carros nacionais e todos aqueles sujeitos que “impedem” a passagem do homem, rumo ao seu *futuro espetacular* na Terra Prometida. Entretanto, a desconstrução destes últimos não se dá por conta da enchente, ocasionada pela chuva de “água normal”, e sim pelo discurso da própria personagem, que os iguala e anula antes mesmo de qualquer fenômeno que a narrativa tenha planejado.

A “violência organizada” segue acompanhando tanto a estrutura da narrativa em si quanto o discurso da personagem. Sua recusa ao que se mostra diferente da sua verdade unívoca e sua fala, constituída exclusivamente por julgamentos pré-concebidos, desconstroem a imagem do Outro, deixando somente alguns adjetivos, exaustivamente repetidos. A própria personagem – que é nada mais que um irresponsável ingênuo, um *bufão*<sup>11</sup> – também parece desconstruir-se, apagar-se ante suas posses e seus títulos (afinal, temos conhecimento sobre o que este homem *tem*, e não sobre quem ele *é* de fato). Ele é construído aos poucos, o leitor é submergido por sua linguagem e por seus pensamentos e consegue depreender, ao longo da narrativa, algumas características. No entanto, ao término do conto, o *belo administrador* permanece obscuro a quem o lê, não passando de uma personagem que suscita curiosidade, que é aparentemente poderosa e imponente, mas que é, em verdade, alienada e ingênuo de tal maneira que não compreende uma evidente figura de linguagem, julgando possível chover dinheiro em algum lugar. Entendendo-se diferente – e superior, vale dizer – do coletivo, pois tem poder aquisitivo, coloca-se num contexto à parte da sociedade paulistana, no caso; nem o trânsito da Marginal Tietê, nem os carros nacionais, nem os pedestres são páreis para ele, homem de ação. Não acreditando, portanto, fazer parte do mesmo centro de referência que os demais sujeitos, sejam eles quem for, este homem não pode não fazer parte disso; o seu suposto cercamento é inconcebível.

---

<sup>10</sup> “Ar. Água preta normal, entrando no nariz de linhas arrojadas. Deus, deu no rádio. Está chovendo dinheiro em Nova York. Está chovendo dinheiro em Nova York. Excremento preto nacional normal à frente. Eu quero ir para Nova York. Excremento preto de baixo poder aquisitivo, na minha boc... Está chovendo dinheiro em Nov” (SANT’ANNA, 2001, p. 603)

<sup>11</sup> Termo utilizado por Landowski (2002) para designar a figura do irresponsável político, aquele que ignora as *boas maneiras* da vida política, muitas vezes obtendo popularidade justamente por conta de sua postura peculiar. Em *O importado vermelho de Noé*, a presença do *bufão* evidencia-se, embora não fique clara a participação da personagem na cena política.

## Referências

- Bhabha, Homi. (1998). *A Outra Questão*. In: BHABHA, Homi. O Local da Cultura. 1ª ed. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Imbert, Patrick. (2008). *Theories of Inclusion and Exclusion in Knowledge-Based Societies: Canada and the Americas*. Ottawa: University of Ottawa.
- Landowski, Eric. (2002). *Presenças do Outro – Ensaio de Sociossemiótica*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva.
- Levinas, Emmanuel. (2004). *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto (coord.), Evaldo Antônio Kuiava, José Nedel, Luiz Pedro Wagner, Marcelo Luiz Pelizolli. Rio de Janeiro: Vozes.
- Lodge, David. (2011). *A Arte da Ficção*. Tradução de Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM.
- Sant’Anna, André. (2001). *O importado vermelho de Noé*. In: MORICONI, Ítalo (Org.). Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva.

## **EL INFERNO PROVISÓRIO DE LUIZ RUFFATO EN EL AULA**

**Miguel Alberto Koleff**  
Facultad de Lenguas – UNC

### **Resumen:**

En la comunicación se hará una síntesis de la experiencia áulica realizada en el marco de Literatura IV con los estudiantes de Tercer Año del Profesorado de Portugués de la Facultad de Lenguas (UNC). El programa de la asignatura está centrado en el análisis de textos brasileños contemporáneos. Después de una sucinta revisión de la producción literaria brasileña de los siglos XX y XXI, el desarrollo teórico metodológico se concentra en el estudio en profundidad de la saga *Inferno Provisório* de Luiz Ruffato (Cataguases, Minas Gerais) constituida por cinco novelas que documentan la genealogía e historia del suburbio de São Paulo. En sentido estricto, se pretende construir una especie de «cartografía del proletariado del interior de Minas Gerais» -en los términos de Cecilia Almeida Salles- mediante un análisis reflexivo de un corpus creado a partir de la incursión bibliográfica. Una valoración lingüística –unida al estudio literario- permite desplegar el documento imaginario de una de las personalidades más solidas del canon ficcional contemporáneo del vecino país.

**Palabras claves:** Luiz Ruffato – cartografía del proletariado – Walter Benjamin.

### **I. Marco teórico**

*No fundo, pobre é tudo parente mesmo, não é não?*

Luiz Ruffato

Al terminar la séptima tesis de su inconclusa filosofía de la historia, Walter Benjamin se concentra en la tarea del materialista histórico y afirma que «todos los bienes culturales que abarca su mirada, sin excepción, tienen para él una procedencia en la cual no se puede pensar sin horror» (Benjamin, 2009, p. 21). Se trata –sin dudas- de la contraparte de barbarie que ofrecen los documentos de cultura legitimados por el poder. Ahora bien, que no puedan «contemplarse sin espanto» -según otra traducción- significa que el costo social y político de la herencia cultural, es serio. Un historiador formado en la escuela de Benjamin tendría que atender a ese costado ignorado y barajar las cartas de nuevo.

Es lo que hace Luiz Ruffato, tal vez sin saberlo, al recusar las formas tradicionales del canon literario adoptando el modo épico como instrumento de comunicación. Entendiendo a la novela como un género burgués insuficiente para su objetivo, a lo largo de una saga que incluye cinco libros escritos entre 2005 y 2011 presenta una radiografía del proletariado brasi-

leño nacido de las ruinas del proyecto civilizador. El autor brasileño cree que para los sujetos excluidos de la trama oficial, el relato de sus peripecias exige un buceo más prolijo de sus condiciones productivas que el que puede aportar la determinación de sus causas. El macrotexto devenido *Infierno Provisorio* evidencia este esfuerzo de comprensión y acercamiento a la matriz popular.

El escritor elige como escenario de sus relatos la ciudad de Cataguases, situada en la Zona da Mata de Minas Gerais y su perspectiva se ciñe a la «orilla derecha del río Pomba» donde se aloja la mano de obra barata que alimenta las fábricas de la región. Con la mirada detenida en ese espacio pretende focalizar los márgenes de experiencia que se pueden construir desde la miseria para pensar un Brasil diferente y plural; cuenta para ello sólo con los intersticios que deja al descubierto el discurso dominante pero –al mismo tiempo- con el testimonio acuciante de las vidas arrojadas a la deriva.

La saga abarca un período temporal que atraviesa la segunda mitad del siglo XX incluyendo –al menos- tres generaciones. El punto de partida es el universo rural de los inmigrantes italianos que se dedican a la labranza. El primer volumen, *Mamma, son tanto felice* (2005) se concentra en el núcleo poblacional que da origen a «la diáspora de los sobrantes» esparcidos en los rincones incómodos de la ciudad. Los volúmenes que siguen – *El mundo enemigo* (2005), *Vista parcial de la noche* (2006) *El libro de las imposibilidades* (2008) y *Domingos sin Dios* (2011)- son claramente urbanos y focalizan en la movilidad interna de ese enclave social que se afianza como puede para construir ciudadanía. De los años 60 en adelante, el eje de la narración se construye en torno de la afirmación del modelo económico capitalista del cual, ese grupo humano retratado, es suplemento y residuo.

Cada uno de estos textos aporta a la reflexión de conjunto y le imprime un sesgo particular que lo connota como un «infierno provisorio». En este marco, el título del ciclo es sugestivo. Luiz Ruffato lo toma del poeta Murilo Mendes pero lo interpreta a su manera. El verso en cuestión que le da nombre, «prefiero el infierno definitivo a la duda provisorio» está trabado a su inversión semántica. Si el concepto evocado puede asociarse a las necesidades insatisfechas de la clase social puesta en escena, su provisoriedad depende de condiciones objetivas que pueden relevarse para asegurar su continuidad o instituir su transformación.

A la imagen de la locomotora de la historia que propone Marx, Walter Benjamin le suma otra vinculada al freno de emergencia que interrumpe su funcionamiento (Benjamin, 2009, p. 37) [Ms – BA 1099]. Ruffato es consciente de este doble movimiento, el de la carrera de la exclusión que soporta el huracán llamado progreso y el desfasaje estructural de un capitalismo gastado, acrítico y autoinmune que reclama un cambio de condiciones. Por esta causa, los personajes pobres de sus textos acusan el costo, la mayoría resignada con su destino inmovible y sólo algunos pocos avizorando alternativas concretas. En estos últimos asoma, frágil, el conato de resistencia en el que se apoya la revolución proletaria siempre diferida.

La apuesta radical del escritor mineiro no se circunscribe a la denuncia, sin embargo. A él le interesa «encontrar las condiciones de recuperación de la experiencia en los mismos fenómenos que producen su desaparición» (Amengual, 2008, p. 45), para decirlo en términos benjaminianos. De allí el detenimiento incisivo en cada una de las microhistorias de la vecindad conjugando la dinámica del día a día para ganarse el pan con las fuerzas de reificación que conspiran en contra. Me refiero a la ingenua fe evangélica que se esparce por doquier para

adormecer la conciencia como también a la publicidad mercadotécnica que –recurrente- se apropia de esos deseos de emancipación convirtiéndolos en resabios consumistas.

Ahora bien, aunque Ruffato diagnostique cierta anomia posmoderna en la construcción del tejido histórico-social, su apuesta narrativa no se equivoca. El proyecto centrífugo de relato al que adhiere se sitúa en las antípodas de cualquier modelo neoliberal que se precie porque su punto de partida es diferente. No necesita estereotipar al pobre ni soñar con una reconciliación sin aristas de las clases en disputa. Lo que mueve el acto escritural de su pluma pasa por el programa en ciernes con el que se identifica, la inclusión del proletariado –sus conquistas, sus luchas, sus fracasos- en los atisbos de una historia social de la cultura como la que impulsara alguna vez Mario de Andrade en los inicios del Modernismo brasileño y cuya continuidad y remozado, la literatura brasileña se debe a sí misma.

## II. Experiencia

La propuesta didáctica construida en 2014 sobre la obra de Ruffato ha pretendido dar algunos indicios concretos de que es posible pensar una cartografía del proletariado brasileño a través de su ficción y del recorrido por las coordenadas históricas en la que ésta se inserta.

Partiendo de esa idea, conversamos con los alumnos de Literatura IV (Tercer Año) sobre la posibilidad de hacer foco en los cinco libros que integran la saga y comprometimos la agenda áulica en esa actividad, tal como se observa en el Anexo I. La primera tarea asumida – en este sentido- tuvo que ver con la lectura minuciosa de cada uno de los relatos, considerando el marco de la saga y la limitación de cada libro en particular. Esta lectura nos permitió recuperar información necesaria sobre los personajes, espacios y tiempos que se articulan. Organizamos entonces un grupo de trabajo con funciones pre-establecidas y el propio Luiz Ruffato se sumó a la discusión acompañando el proceso de análisis y reflexión de los textos.

Como queda expuesto en el plan de actividades que acompaña esta ponencia, fijamos diez encuentros equivalentes al mismo número de clases, dedicando dos a cada libro. Puestos en esa labor, ganó impronta el trabajo sobre las individualidades de los actores sociales ya que los colectivos que integran, se repiten incesantemente a lo largo de los libros. Esto supuso un vaivén de interpretaciones que a medida que se afianzaba el programa, adquiría mayor consistencia. Una *grade* identificada como «biografía» (Anexo II) permitió dar cuenta de cada uno de los personajes que se recuperaban y establecer su continuidad en la secuencia. Con seguridad, fue esta la clave de lectura privilegiada que autorizó la concreción de la empresa. Recordemos, en este sentido, la clásica distinción de Forster entre personajes redondos y planos como marco (Franco Junior, 2009) que –aunque provisoria y ciertamente caduca- avaló la comprensión del movimiento de los agentes involucrados en una referencia socio-cultural precisa. La matriz de una cartografía precisa apoyarse en esta dinámica de la mutación. Hay que decir –a este respecto- que una de las premisas de Luiz Ruffato es que los personajes evolucionan a lo largo de su ficción. Algunos produciendo cambios irreversibles (los pocos) y otros creando contornos específicos de actividad dentro del radio de acción al que están circunscriptos por su pertenencia a la clase social que los aglutina.



El cuadro transcrito en el Anexo II no supone una versión definitiva de la cartografía social de Cataguases, sino una aproximación genérica e imperfecta del tipo «censo de población». El alumno encargado de cada relato debía hacer una síntesis del contenido y dar cuenta de la estructura particular de la fábula. Después, armar el escenario de la acción y exponer características del grupo familiar comprometido en términos idiosincráticos y sociales, es decir, individualizando protagonistas y ubicándolos en el entorno que marca su existencia y que explica (¿tal vez?) su conducta. El cuadro sintetiza una suerte de diccionario de personajes y es resultado de la labor colectiva plasmada por el equipo de trabajo. Es un mapeo de nombres propios y de relaciones mínimas a lo largo de toda la saga que especifica el universo familiar y barrial de la comunidad.

Para concretarlo, cada uno de los alumnos debió asumir como proyecto propio la construcción del capítulo de la saga que le correspondía «en constelación» con otros en los que iban apareciendo personajes que se repetían o que creaban un círculo a su alrededor. El concepto de «constelación» arbitrado es de naturaleza benjaminiana y supone un recorrido dialéctico que se resuelve en una suspensión [la dialéctica sostenida que da cuerpo al *Libro de los Pasajes*, según Tiedemann (Tiedemann, 2010)]. En este punto, hay que señalar que la historiografía en Luiz Ruffato no sigue el curso de la cronología necesariamente sino que –por el contrario– está guiada por la actuación de sujetos singulares, cuya admisión es propiciada por las circunstancias de la *diègese*. Así, el destino de un personaje concreto puede leerse «in media res» en cualquier momento del tránsito narrativo (Marquinhos, Luzimar o Hélia son casos emblemáticos, en este sentido).

Mientras los estudiantes operaban en esta línea de lectura, al profesor le cabía la tarea de hacer predicciones sobre la continuidad en otros relatos y apuntalar el significado que se iba construyendo dentro de un orden sociológico, al que proveía de bibliografía de referencia. Ese cuadro que resulta estático –así como aparece en la transcripción– fue siendo armado a lo largo del proceso, complementado y enriquecido con nuevos elementos durante las intervenciones orales centradas en cada texto. Cada una de éstas lo ponía en movimiento para darle un cierre provisorio, al concluir el debate. Durante esas instancias lo que interesaba era el inventario de los personajes y el mapeo del barrio destacando los sectores suburbanos identificados, las redes societarias creadas, las divisiones de clase y raza que organizan los vínculos, la región moral, la distribución y migración de los preconceptos...

### III. Corolario

Habiendo concretado la experiencia después de tres meses de trabajo, tres preguntas se plantean hoy como valiosas.

1. ¿Cuáles son las contribuciones de un trabajo como el realizado?

En primera instancia, la riqueza superlativa deviene de la dinámica de un texto que se presenta como flujo continuo. Las cinco novelas analizadas no pueden leerse como textos únicos y estancos ni menos aún como una antología de cuentos sueltos. Constituyen una saga, un ciclo narrativo que ordena un desarrollo existencial. El personaje no es protagonista de un relato sino de una historia en proceso que compromete la pertenencia a una clase social de-

terminada. Es esta historización la que le da vida propia como producto de un sistema pero también como resultado de interrupciones anticíclicas difíciles de mensurar [equivalente a las «interrupciones» benjaminianas (Benjamin, Tesis sobre la historia y otros fragmentos, 2009)]. En este sentido, relacionar al personaje con sus condiciones productivas y con la sociedad en la que se inserta le da carácter especial en la medida en que formata el grupo social de emergencia sin reducirlo a un estereotipo, identificando características singulares o idiosincráticas en diálogo con un contexto de emergencia.

## 2.- ¿Cómo se se construye la cartografía del proletariado?

Mapeando singularidades y colectivos sociales. Analizando situaciones que se desprenden del hecho de pertenecer a una clase social determinada (la clase baja). En este orden, el cuadro presentado en el Anexo II exige ser enriquecido con una discusión teórica que ayude a construir la fisionomía de ese entorno social. Procediendo de esa manera, cuestiones del tipo raza, clase, género, ideología, conducen la discusión crítica e imprimen un énfasis particular a los elementos de una biografía. Este trayecto complementario que fue abierto en cada una de las clases encuentra su punto final en el *paper* que el alumno elabora al final como examen para cerrar el cursado de la materia.

## 3.- ¿Cuál es el balance de un trabajo como éste?

Profundizar desde la literatura en el tejido social y aproximar campos teóricos diferentes (diferenciados). Procediendo de esta manera, la literatura impacta sociológicamente y se recogen elementos para una inferencia más precisa en términos ideológicos y políticos que permiten leer el Brasil contemporáneo desde la perspectiva del excluido.

## **Bibliografía**

- Amengual, G. (2008). Perdida de la experiencia y Ruptura de la tradición. La experiencia en el pensamiento de Walter Benjamin. In G. Amengual, M. Cabot, & J. Vermal, *Ruptura de la tradición. Estudios sobre Walter Benjamin y Martin Heidegger* (p. 190). Madrid: Trotta.
- Benjamin, W. (2007). *El libro de los Pasajes*. Madrid: Akal.
- Benjamin, W. (2009). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. (B. Echeverría, Trad.) Rosario: Prohistoria.
- Carrano Castro, M. (2010). *A construção do literário na prosa narrativa de Luiz Ruffato*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Ferreira de Oliveira, M. V. (2011). *A Ruína e a Máscara: as contradições de uma modernização conservadora em Inferno Provisório, de Luiz Ruffato*. Juiz de Fora: Universidad Federal de Juiz de Fora.
- Franco Junior, A. (2009). Operadores de leitura da narrativa. In T. Bonici, & L. Zolin, *Teoria Literária. Abordagens históricas e tendências contemporâneas* (pp. 33-58). Maringá-Paraná: Eduem.
- Tiedemann, R. (2010). Dialéctica en reposo. Una introducción al Libro de los Pasajes. In A. Uslenghi, *Walter Benjamin: Culturas de la imagen* (pp. 283-321). Buenos Aires: Eterna Cadencia.

**ANEXO I**

***Distribuição de Tarefas – Trabalhos práticos e Parcial - Pentalogia***

	<b><i>Volume I – Mamma, son tanto felice (2005)</i></b>	<b><i>Data</i></b>	
01	<i>Uma fábula</i>	<b><i>14-08</i></b>	<b><i>Miguel</i></b>
02	<i>Sulfato de morfina</i>	<b><i>14-08</i></b>	<b><i>Miguel</i></b>
03	<i>Aquário</i>	<b><i>21-08</i></b>	<b><i>Alejandra</i></b>
04	<i>A expiação</i>	<b><i>21-08</i></b>	<b><i>Letícia</i></b>
05	<i>O alemão e a puria</i>	<b><i>21-08</i></b>	<b><i>Cláudio</i></b>
06	<i>O segredo</i>	<b><i>21-08</i></b>	<b><i>Adrião</i></b>
	<b><i>Volume II – O mundo inimigo (2005)</i></b>	<b><i>28-08</i></b>	
07	<i>Amigos</i>	<b><i>28-08</i></b>	<b><i>Eliana</i></b>
08	<i>A demolição</i>	<b><i>28-08</i></b>	<b><i>Nuria</i></b>
09	<i>O barco</i>	<b><i>28-08</i></b>	<b><i>Natália</i></b>
10	<i>A solução</i>	<b><i>28-08</i></b>	<b><i>Cíntia</i></b>
11	<i>A mancha</i>	<b><i>28-08</i></b>	<b><i>Marisa</i></b>
12	<i>Jorge Pelado</i>	<b><i>28-08</i></b>	<b><i>Adrião</i></b>
13	<i>Ciranda</i>	<b><i>04-09</i></b>	<b><i>Cíntia</i></b>
14	<i>Paisagem sem história</i>	<b><i>04-09</i></b>	<b><i>Letícia</i></b>
15	<i>A danação</i>	<b><i>04-09</i></b>	<b><i>Cláudio</i></b>
16	<i>A decisão</i>	<b><i>04-09</i></b>	<b><i>Eliana</i></b>
17	<i>Um outro mundo</i>	<b><i>04-09</i></b>	<b><i>Núria</i></b>
18	<i>Vertigem</i>	<b><i>04-09</i></b>	<b><i>Natália</i></b>
	<b><i>Volume III – Vista parcial da noite (2006)</i></b>		
19	<i>Inimigos no quintal</i>	<b><i>11-09</i></b>	<b><i>Marisa</i></b>
20	<i>A homenagem</i>	<b><i>11-09</i></b>	<b><i>Letícia</i></b>
21	<i>Estação das águas</i>	<b><i>11-09</i></b>	<b><i>Cláudio</i></b>
22	<i>O ataque</i>	<b><i>11-09</i></b>	<b><i>Adrião</i></b>
23	<i>Aquele Natal inesquecível</i>	<b><i>11-09</i></b>	<b><i>Eliana</i></b>
24	<i>O profundo silêncio das manhãs de domingo</i>	<b><i>11-09</i></b>	<b><i>Núria</i></b>
25	<i>Roupas no varal</i>	<b><i>25-09</i></b>	<b><i>Natália</i></b>
26	<i>Cicatrizes (uma história de futebol)</i>	<b><i>25-09</i></b>	<b><i>Cíntia</i></b>
27	<i>Vicente Cambota</i>	<b><i>25-09</i></b>	<b><i>Marisa</i></b>
28	<i>O morto</i>	<b><i>25-09</i></b>	<b><i>Letícia</i></b>
29	<i>Haveres</i>	<b><i>25-09</i></b>	<b><i>Cláudio</i></b>
	<b><i>Volume IV – O livro das impossibilidades (2008)</i></b>		
30	<i>Era uma vez</i>	<b><i>02-10</i></b>	<b><i>Sônia - Miriã</i></b>
31	<i>Carta a uma jovem senhora</i>	<b><i>02-10</i></b>	<b><i>Adrião</i></b>
32	<i>Zezé &amp; Dindim</i>	<b><i>09-10</i></b>	<b><i>Sônia - Miriã</i></b>
	<b><i>Volume V – Domingos sem Deus (2011)</i></b>		
33	<i>Mirim</i>	<b><i>16-10</i></b>	<b><i>Eliana</i></b>
34	<i>Sem remédio</i>	<b><i>16-10</i></b>	<b><i>Núria</i></b>
35	<i>Trens</i>	<b><i>16-10</i></b>	<b><i>Natália</i></b>
36	<i>Sorte teve a Sandra</i>	<b><i>23-10</i></b>	<b><i>Alexandra</i></b>
37	<i>Milagres</i>	<b><i>23-10</i></b>	<b><i>Cíntia</i></b>
38	<i>Outra fábula</i>	<b><i>23-10</i></b>	<b><i>Marisa</i></b>

## ANEXO II

### Biografia - Personagens de Inferno Provisório, por ordem de apresentação

Personagem	Filiação	Libro /Capítulo
Micheletto Velho	Marido de Chiara Bicio – Pai de André e de Pedro	1.1. 1.2.
Chiara Bicio (Micheletta Velha – Louca)	Esposa do Micheletto Velho – irmã da Paula Bicio	1.1. 1.2.
André (Andrezim) Micheletto	Filho caçula	1.1.
Pedro Micheletto	Filho	1.1.
Maria Zoccoli	parteira	1.1.
Antônio Spinelli	Pai de Donato	1.1. 1.4
Maneco Linares		1.1. 1.4 5.1
Turco	Pai de Simão?	1.1 3.1 5.1
Pivatto	Bar - venda	1.1. 1.4 5.1
Santo Chiesa	«leiloava prendas»	1.1.
Salvador		1.1.
Giacinto Bicio	Pai de Dona Paula	1.2 4.1
Elisa Furlanetto	Mãe de Dona Paula	1.2.
Paula Bicio	Filha – esposa - mãe	1.2.
Catarina Bicio	Irmã de D. Paula	1.2.
Maria Bicio	Irmã de D. Paula	1.2 5.6
Virgílio Bicio	Irmão de D. Paula	1.2.
Franco Bicio	Irmão de D. Paula	1.2.
Regina Bicio	Filha de D. Paula	1.2.
Ângela	Filha de D. Paula – Irmã da Regina	1.2.
Ivair	Filho de D. Paula – Irmão da Regina	1.2.
Rosana	Filha de D. Paula – Irmã da Regina	1.2.
Ariana	Filha de D. Paula – Irmã da Regina	1.2.
Seu Jeremias	Marido de D. Paula - pai	1.2.
Neném (bebê)	Filho da Regina	1.2.
Wilton	Filho da Regina	1.2.
Naira	Filho da Regina	1.2.
	Marido da Regina – Genro de D. Paula	1.2.
Meire	Esposa de Ivair	1.2.
Estela Benvenuti	Esposa de Franco	1.2.
Renatinho	Filho morto de Franco e Estela	1.2.
Renan	Filho morto de Franco e Estela	1.2.
Selena	Filha morta de Franco e Estela	1.2.
Selma	Filha de Franco e Estela	1.2.

Luigia	Mulher de Giacinto – Irmã de Elisa	1.2.
Dona Jandira		1.2.
Dona América	Vizinha da Regina que cuida dos filhos	1.2.
Nica Finetto	Filha de Beppo Finetto – Irmã da Assunta - Esposa de Adalberto Silva – Mãe de Carlos, Fernando, Nelson e Norma	1.3 1.4 5.3 5.6
Adalberto Silva	Marido da Nica Finetto – Pai do Fernando, Carlos, Norma e Nelson	1.2 5.3
Carlos Silva (Lilinho)	Filho da Nica – Marido da Mariana – Pai de Domingos Herrera Neto	1.3 3.5 5.3
Fernando Silva	Filho mais velho da Nica	1.3 3.5 5.3
Norma Silva	Filha da Nica – Irmã de Carlos	1.3 3.5 5.3
Nelson Silva	Filho da Nica – Irmão de Carlos	1.3 3.5 5.3
Alfredo	Primeiro Marido da Norma Silva	1.3.
Vânia	Vizinha apaixonada por Carlos	1.3.
Assunta Finetto	Irmã da Nica – Tia de Carlos – Esposa de Orlando Spinelli – Mãe de Zé Spinelli	1.3 1.4
Orlando Spinelli	Marido da Assunta – Pai do Zé – Padrinho do Badeco (Jair) – Cunhado da Nica	1.4 5.3m
Zé Spinelli	Filho da Assunta e do Orlando, irmão de criação do Badeco.	1.4 1.5
Rubim	Ex namorado da Norma	1.3.
Angelo Chiesa	Namorado da Nica que suicidou	1.3.
Donato Spinelli (Alemão)	Filho de Antonio Spinelli – Primo de Zé Spinelli – Marido da Dusanjos	1.4 1.5. 2.5
Rubens Justi	Irmão de Creuza?	1.4 3.8
Nilza		1.4.
Marido da Nilza		1.4.
Orélio	Primo de Zé Spinelli	1.4.
Tide	Primo de Zé Spinelli	1.4.
Seu Remundo	venda	1.4.
Zé Pinto	Dono do Beco – marido da Maria	1.5. 1.6 2.5 2.6 2.7 2.10 2.11 3.2 3.3 3.6 3.8 3.9 4.3
Maria	Esposa do Zé Pinto	1.5. 1.6. 2.11
Maria dos Anjos (Dusanjos)	Esposa de Donato Spinelli – Mãe de José Batista Spinelli	1.5. 2.5.
José Batista Spinelli	Filho de Donato Spinelli e Dusanjos	1.5.
Seu Marlindo	Marido da Zulmira – Pai do Luzimar e da Hélia – Pipoqueiro do cinema Edgard	1.5. 2.1. 2.3. 2.4 2.7 3.3 4.3
Dona Zulmira	Esposa do Marlindo – Mãe do Luzimar e da Hélia	1.5. 1.6. 2.3. 2.4. 2.5. 2.6 2.8 2.10 3.2 3.3 3.6 4.3 5.2

Vanim Cruz (Garganta de Ouro)	Marido da Zazá	1.5 1.6 2.10
Zazá do Carmo	Esposa do Vanim – Filha de Dona Rita e do Zé do Carmo	1.5. 2.4 2.10
Presidente	(amigo de Zito Pereira)	1.5 2.7 2.9 2.10 3.2 3.3 4.3
Hilda	Esposa do Zito Pereira	1.5 2.4 2.9 3.2 3.3
Seu Antero	Marido de Dona Arminda	1.5 3.9
Dona Arminda	Esposa de Seu Antero	1.5 3.9
Bibica	Mãe de Marquinho, Zunga e Jorge Pelado – Amiga da Dusanjos	1.5 2.4 2.5 2.6 2.7 2.12 3.2 3.3
Pastor Namir		1.5.
Dona Olga	Mãe da Toninha e da Márcia	1.5 2.4 2.5 2.7 2.12 3.2 3.3
Baiano (Marcos)	Cunhado de Margarida – Irmão de Laércio – Filho do Chicão – Pai do Cláudio	1.5 2.5 2.12 3.6
Zito Pereira	Esposo da Hilda - «Paixão» da Margarida <sup>1</sup>	1.5 2.4 2.9 2.12 3.2
Sá Ana	Mãe da Rejane	1.5 2.10 2.11 3.2 3.3 3.4 3.9 4.3
Dona Conceição	Empregada do Chico Pretti – mãe da Silvana	1.6 2.7
Silvana	Filha de Dona Conceição	1.6.
Seu Simão	Filho da Nícia	1.6 3.1 3.3
Luzimar	Filho de Marlindo e Zulmira – Irmão da Hélia – Marido da Soninha	2.1 2.3 2.4. 2.5 2.7 2.8 3.3
Soninha	Esposa do Luzimar	2.1.
Gildo	Filho de Seu Marciano e Dona Marta – Irmão mais velho do Gilmar – Marido de Arminda	2.1 2.6 3.2 4.3 5.2
Dona Marta	Esposa do Seu Marciano – Mãe de Gildo e Gilmar – Irmã de Leda e Vera	2.1 2.5 2.6 3.2 4.3
Hélia	Filha de Marlindo e Zulmira – Irmã mais velha do Luzimar	2.1. 2.3. 2.4. 2.5
Seu Marciano	Esposo morto de Dona Marta	2.1 2.2 4.3
Tio Jesualdo	Irmão do Marciano – Padrinho de Gilmar	2.1.
Isaías	Primo de Gildo e de Gilmar (Membro da turma do APL)	2.1 4.2
Reginaldo	Irmão do «eu» e da Mirtes – Filho do Sebastião e da Eni – Namorado da Rejane	2.1 3.4
Jorginho (Jorge Pelado)	Filho da Bibica – Irmão do Zunga e do Marquinho	2.1. 2.5 2.6 3.3

<sup>1</sup> Não está claro. Pode ser também o pai dele.

Isidoro Martins – Caburé (Caburé)	Filho do Zé Bundinha e de Dona Fátima – Irmão da Terezinha	2.1 2.6 3.3
Remildo		2.1.
Ailton (Aílto)	Rapaz apaixonado pela Laura	2.1 4.2
Dinim	Namorado da Vilma	2.1.
Paco	Filho de Seu Miguel e Dona Creusa	2.1. 2.6 3.8
Vicente Cambota (Asclepiades de Souza)	Filho de Maria de Souza	2.1 3.3 3.9
Ana Elisa	Irmã caçula de Gildo e Gilmar	2.1 5.2
Ana Lúcia	Irmã de Gildo e Gilmar	2.1 4.3 5.2
Gilmar	Filho de Seu Marciano e Dona Marta – Irmão mais moço do Gildo – Pai da Monique e da Luanda	2.1. 2.2. 2.6 3.3 5.2
Lia	Filha morta de Seu Marciano e Dona Marta	2.2.
Dona Eucy	Mãe de Lucas	2.2.
Lucas	Filho de Dona Eucy – Vizinho de Gildo e Gilmar	2.2.
Marquinhos	Filho (que morre) de Bibica	2.2.
Tiquinho	Menino de rua	2.2.
Seu Antônio Português	Marido da Filhinha - «Pai» do Marquinho	2.2 2.6 2.12 3.3 3.9 4.3
Lili	Iniciadora sexual de Osvaldo	2.3.
Júlia	Colega de emprego de Hélia – Filha do Raúl e da Jânua – Irmã do Lalado, do Guto e do Vantuir	2.4 4.1 5.6
Toninha	Amiga da Hélia – Filha de Dona Olga – Irmã da Toninha	2.4. 2.5 3.2
Márcia	Filha de dona Olga - Amiga da Hélia – Irmã da Toninha	2.4 2.5 3.2
Plínio (Maripá)	Namorado da Hélia	2.4.
Zunga	Filho da Bibica – Irmão do Marquinho e do Jorge Pelado (amigo de Zito Pereira)	2.4 2.5 2.6 2.7 2.8 2.10 3.2 3.3 4.3
Jacy		2.4.
Miriam		2.4.
Lalado (Aguinaldo)	Namorado da Márcia – Filho de Raúl e da Jânua – Irmão do Vantuir, da Júlia e do Guto.	2.4 3.7 4.1 5.6
Zé Bundinha – Zé Feliciano Martins	Esposo de Dona Fátima – Pai de Caburé e da Terezinha (amigo de Zito Pereira)	2.4 2.7 2.8 2.10 3.2 3.3 4.3
Dona Fátima (Maria de Fátima Ribeiro)	Esposa de Zé Bundinha – Mãe de Caburé e da Terezinha	2.4. 3.2
Zumbi		2.5
Homero		2.5
Filhinha	Esposa do Seu Antônio Português	2.5 3.3
Amâncio		2.5 3.3 4.3



Murrudo	Leão-de-chacara da Ilha	2.5 2.6 2.7 2.8 2.11 3.3
Soldado Carneiro		2.6 3.10
Barreto		2.6.
Dona Janice	Cafetina da Ilha	2.6 2.7 2.8 2.11
Cidinha	Prostituta - «Paixão» do Zunga	2.7 2.8 4.3
Valdira	Prostituta - «Paixão» do Zé Pinto	2.7 2.8 2.11
Baianinha	Prostituta	2.7 2.8.2.11
Márcio Pereira	Filho do Zito Pereira e da Hilda	2.9
Zilda Pereira	Filha do Zito Pereira e da Hilda	2.9
Marilena Pereira	Filha do Zito Pereira e da Hilda	2.9
Sofia Pereira	Filha do Zito Pereira e da Hilda	2.9
Antônia Pereira	Filha do Zito Pereira e da Hilda	2.9
Zé Preguiça	(amigo de Zito Pereira)	2.7 2.9 3.2 3.3 4.3
Zé Celso		2.9
Esquerdinha		2.9
Zarolho	Amigo (inventado) do Didim Cruz	2.10
Eustáquia	Tia do Amaro – Irmã de Dona Rosinha	2.12 4.2
Silas		2.12
Rafael	Afilhado de Silas	2.12
Josemar	Sobrinho do Zé Pinto	2.12
Zé Doido		2.12
Margarida de Souza Zoccoli	«Paixão» de Amaro – Esposa do Chicão – Mãe do Baiano	2.12
Margarida	Xará da Margarida de Souza Zoccoli – sobrinha política da Filhinha	2.12
Jacinto	Irmão da Margarida de Souza Zoccoli	2.12
Dona Tita	Mãe da Margarida de Souza Zoccoli e do Jacinto	2.12
Seu Crispim	Pai da Margarida de Souza Zoccoli e marido da Dona Tita	2.12
Rinaldo Soares Neto (Netinho)	Marido da Margarida – Sobrinho da Filhinha	2.12 3.10
Chicão	Esposo da Margarida de Souza Zoccoli – Pai do Chicão	2.12
Lona		2.12
Clayton	Neto da Margarida de Souza Zoccoli	2.12
Shirley	Neta da Margarida de Souza Zoccoli	2.12
Piriá	Neta da Margarida de Souza Zoccoli	2.12
Dona Olinda		2.12
Laércio	Filho da Margarida de Souza Zoccoli – Irmão do Baiano	2.12
Amaro	Sobrinho da Dona Eustáquia - «Namorado» da Margarida de Souza Zoccoli	2.12

Nísia	Mãe de Simao	3.1
Terezinha Martins	Filha de Zé Bundinha e de Dona Fátima – Irmã do Caburé	3.2 3.3
Nirlando		3.3
Dona Iolanda		3.3 3.10 4.3
Fábio		3.3
Sebastião (Tião)	Pai do «eu», de Reginaldo e da Mirtes – Marido da Eni	3.4
Mirtes	Irmã do «eu» e do Reginaldo – Filha de Sebastião – Prima da Laura	3.4 3.11 4.2
Rejane	Filha da Sá Ana – Namorada do Reginaldo	3.4
Eni	Mãe do «eu», de Reginaldo e da Mirtes – Esposa do Sebastião	3.4
Nilton (Boi)	Marido da Dona Lucinha	3.5.
Dona Lucinha	Esposa do Boi	3.5
Janete		3.5
Cláudio	Filho do Baiano	3.6
Lino	Pai do Doutor Rodrigo	3.7 3.11
Seu Maurício		3.7
Raul (Raul <i>Salgado</i> )	Pai do Lalado, do Guto, do Valtuir e da Júlia – marido da Jânua	3.7 5.6
Diolinda		3.7
Seu Miguel	Pai do Paco e da Delinha– Marido da Creusa	3.8 5.6
Creusa	Mãe do Paco – Esposa de Seu Miguel	3.8
Justi Velho		3.8
Nilda		3.8
Zelito	Irmão nunca mais visto do Miguel	3.8
Zé Peixe		3.8
Auzílio		3.8 3.9 3.11
Maria de Souza	Mãe do Vicente Cambota	3.9
Anísio		3.9
Taquim		3.10
Sargento Narciso		3.10
Permísio Pedroso Alves		3.10
Pítico		3.10
Cirino		3.10
Soldado Reis		3.10
Gérson		3.10
Zé Rosa		3.10
Dona Juventina	Esposa abandonada do Milton – Mãe da Verônica, do Cléber, da Cassiana e do Renatim – Irmã do Valdomiro	3.11 5.2

Cléber (Clebim)	Filho de Dona Juventina e do Milton – Esposo da Quitéria – Pai do Milton e da Michele	3.11
Verônica	Filha de Dona Juventina e do Milton – Esposa do Roque	3.11
Cassiana	Filha de Dona Juventina e do Milton	3.11
Renatim	Filho de Dona Juventina e do Milton	3.11 4.3
Nelly	Filha de Olegário e da Alzira – Mãe do Nilson e da Natália – Irmã da Janderly, da Marly e da Ivaniy – viúva do Dimas	4.1
Juca	Irmão do Raul	4.1
Guto (Luís Augusto)	Filho de Raúl e da Jânua – Irmão da Júlia, do Valtuir e do Lalado – Ex marido da Lívia – Namorado da Milene – Pai de Iara e Eric	4.1 5.6
Valtuir (Toninho)	Irmão do Guto	4.1 5.6
Dona Jânua	Mãe do Guto – Esposa do Raúl	4.1 5.6
Luzia	Irmã do Raul – Esposa do Jeremias Furlaneto	4.1
Silvinha	Irmã do Raul	4.1 5.6
Jeremias Furlaneto	Esposo da Luzia – Cunhado do Raúl	4.1 5.6
Nenego	Irmão do Raul – Marido da Almerinda	4.1 5.6
Almerinda	Esposa do Nenego	4.1
Laura	«Paixão» do Aílton	4.2
Jacinto	Antigo amor da Laura - Membro da turma do APL	4.2
Tia Cotinha	Mãe de criação do Aílton	4.2
Tio Juliano	Esposo da Tia Cotinha	4.2
Dona Rosinha	Mãe da Laura e do Saulinho– Esposa do Seu Saulo	4.2
Saulinho	Irmão da Laura-Membro da Turma do APL	4.2
Ricardo	Membro da turma do APL	4.2
Padre Heraldo	(Padre da Igreja São José Operário)-Turma APL	3.4 4.2
Vilma	Membro da turma do APL – Namorada do Dinim – Filha de Dona Selma e Seu Camilo	4.2 4.3
Virgínia	Membro da turma do APL-Dá aulas de Matemáticas	4.2
Graciano (Pistolinha)	Membro da turma do APL-Engenheiro Civil	2.1 4.2
Fio	Membro da turma do APL	4.2
Matias (Bandeira) Teixeira Pedro	Pai do Zezé	4.3
Nazaré	Mãe do Zezé	4.3 5.4

José Teixeira Pedro (Zezé)	Filho de Matias e da Nazaré	4.3 5.4
Antônio Dionísio da Silva Novais (Dinim)	Filho de Afonso e Iracema	4.3
Afonso da Silva	Pai do Dinim	4.3
Iracema Novais	Mãe do Dinim	4.3
Dona Aurora	Professora	4.3
Maria Aparecida Albino	Colega de escola de Zezé e Dinim – Esposa de José Américo de Souza	4.3
Dona Darcy	Diretora da escola	4.3
Protásio		4.3
Eliana		4.3
Nádia	Irmã do Zezé e da Sandra	4.3 5.4
Cláudia	Irmã do Zezé e da Sandra	4.3 5.4
Junim	Irmão caçula do Zezé e da Sandra	4.3 5.4
Evelina	Irmã do Zezé e da Sandra	4.3 5.4
Maura	Irmã do Zezé e da Sandra	4.3 5.4
Beatriz	Irmã do Zezé e da Sandra (falecida)	4.3 5.4
Sandra	Irmã do Zezé – Namorada do Fafá e do Fred – Mãe do Kauê e do Kaike	4.3 5.4
José Américo de Souza	Marido da Maria Aparecida Albino	4.3
Procopio	Pai do Bolão	4.3
Adroaldo (Bolão)	Marido da Rita	4.3
Rita	Esposa do Bolão	4.3
Paulinha		4.3
Dona Rosinha		4.3
Vó Nilda		4.3
Vô Quim		4.3
Irmã Pérola	Irmã morta do Dinim	4.3
Vó Maria		4.3
Tia Sandra	Madrinha do Dinim – Esposa do Ronaldo	4.3
Ronaldo	Marido da Tia Sandra	4.3
Bochecha		4.3
Vô Jurélio	Avô do Dinim	4.3
Tia Isabel	Tia do Dinim	4.3
Tia Abigail	Tia do Dinim	4.3
Hebe	Filha do Quim e da Nilda	4.3
Lopes		4.3
Dona Glorinha		4.3
Jonas		4.3
Carmem		4.3

Volnei		4.3
Virgínia		4.3
Valdomiro Ribeiro – Mirim – Mosquito Elétrico	Irmão da Juventina, do Irineu e da Margarete – Filho de Tatão Ribeiro	5.1
Irineu	Irmão da Juventina e do Valdomiro	5.1
Margarete	Irmã da Juventina e do Valdomiro	5.1
Tatão Ribeiro	Pai do Valdomiro	5.1
Gina		5.1
Rubens - Nené	Marido da Ana Elisa	5.2
Joelma (Jô)	Filha mais velha de Ana Elisa e do Nené	5.2
Alan	Filho de Ana Elisa e do Nené	5.2
Gabriel		5.2
Juliana		5.2
Gilson Finetto – Gilsinho - Cabeludo		5.5
Arlete	Filha da Maria Bicio	5.5
Delinha	Esposa do Valtuir – Filha de seu Miguel – Irmã do Paco	5.6
Valério		5.5

## QUEM É O OUTRO? UM ENCONTRO DE ALTERIDADES EM “DAMA DA NOITE”, DE CAIO FERNANDO ABREU.

Tarragô Nascimento, Mariane  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Faculdade de Letras

### Resumo:

As questões referentes ao outro, ao estrangeiro sempre permearam a obra do escritor gaúcho Caio Fernando Abreu, falecido em 1996. Dentro de sua obra muitos são os contos que apontam para a temática da alteridade. Como por exemplo, no livro *Estranhos estrangeiros*, não concluído em função da morte prematura do autor, vemos nos cinco contos que o compõe uma questão nuclear na literatura de Caio Fernando Abreu: a sensação de ser estrangeiro onde quer que se esteja. Assim, Caio transita pelos diferentes tipos: desde àquele estrangeiro desterrado, despatriado, aquele que é diferente em relação aos paradigmas impostos pela sociedade num determinado espaço de tempo. Em suas personagens aparecem desde modelos sexualmente desviantes da sociedade heteronormativa até os culturalmente divergentes - a exemplo da cultura hippie muitas vezes retratada pelo autor. Ao analisarmos brevemente esse traço do autor é possível concluir que as questões da identidade sempre lhe foram caras e fazem parte das inúmeras possibilidades de análise de sua obra. Na busca por refletir o papel do outro e o encontro das alteridades em Caio Fernando Abreu, selecionamos o conto “Dama da noite”, um dos treze contos que compõem o livro *Os dragões não conhecem o paraíso*, publicado em 1988. As teorizações utilizadas para essa leitura partem de algumas noções sobre a construção da identidade, a alteridade e maneira como nos relacionamos com o outro apresentadas por Eric Landowski na obra *Presenças do outro* (2002) e da noção de estrangeiro proposta por Julia Kristeva em *Estrangeiros para nós mesmos* (1994).

**Palavras-chave:** Caio Fernando Abreu. Eric Landowski. Presenças do outro. Julia Kristeva. Estrangeiros para nós mesmos. Alteridade.

### Identidade e alteridade: o eu e o outro

Numa acepção de *identidade*, a priori, dicionarizada<sup>2</sup>, já se concebe a ideia de “circunstância de um indivíduo ser aquele que diz ser ou aquele que outrem presume que ele

---

<sup>2</sup> "identidade", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/identidade> [consultado em 05-04-2014].

seja”, o que se relaciona com a noção de substância que nos forma, criada a partir de um sem número de variantes, de cunho social, econômico, cultural e sexual, que se constroem e se redefinem constantemente. Eric Landowski, no livro *Presenças do outro* (2002), ressalta que o que difere o sujeito individual, ou a identidade pessoal, não depende, somente, da maneira como ele se coloca ou se define interiormente em relação aos outros, mas também a maneira como ele dá sentido à alteridade do outro. Dessa maneira, a experiência individual, passa pela maneira como o eu se relaciona com a alteridade. Ou seja, para que o eu exista, é necessário que haja um outro oposto, permitindo assim que se afirme a identidade do eu. Conforme afirma Kristeva (1994) “é através do *outro* que o ego se sustenta e ganha crédito.”<sup>3</sup>

As últimas décadas promoveram mudanças profundas, impondo à nossa sociedade grandes transformações nos campos econômico, social e cultural: “As sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades “tradicionais” e as “modernas”.”<sup>4</sup>

Nesse contexto, vimos surgir desde guerras até descobertas tecnológicas e científicas que fizeram com que nossas relações sociais fossem, de alguma maneira, reconfiguradas. Assim, segundo Hall (2006), “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.<sup>5</sup>

A partir dessa mudança a nossa forma de lidar com o outro também foi afetada, conforme afirma Landowski (2002),

a auto-identificação do Si está hoje, socialmente falando, mudando de estatuto. Outrora ainda distante, ele se instala atualmente entre nós. Não basta mais entender ou mitificar a cultura - o exotismo – do outro, imaginado à distância sob os traços do “estrangeiro”; agora é preciso viver, na imediatidade do cotidiano, a coexistência com os modos de vida vindos de outros lugares, e cada vez mais heteróclitos. [...] É neste contexto que se desenvolve doravante, aqui e ali, um discurso social da conquista ou da reconquista de uma identidade concebida como “ameaçada” e que ressurgem práticas de enfrentamento sociocultural de caráter às vezes dramático que acreditávamos ter desaparecido, como se se tratasse de reduzir mais uma vez o dessemelhante – primeiramente o estrangeiro, o “gringo”, mas também, o “marginal”, o “excluído”, o “transviado” etc.<sup>6</sup>

O outro ao qual nos referimos parece agora estar mais próximo do que imaginamos. Para ser um estrangeiro ele não precisa mais, necessariamente, ter vindo de outro país, basta ser alguém com costumes diferentes do nosso, de uma classe social diversa da nossa ou de uma outra etnia.

---

<sup>3</sup> Kristeva, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 125.

<sup>4</sup> Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 14.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>6</sup> Landowski, Eric. *Presenças do outro*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 4.

Ao pensarmos o outro a partir dessa perspectiva, concluimos que a literatura é um campo profícuo em imagens para caracterizá-lo, e também a maneira de nos relacionarmos com ele. A obra de Caio Fernando Abreu opta comumente por retratar indivíduos em busca de sua identidade, bem como encontros entre alteridades inseridas na contemporaneidade. Podemos citar alguns contos que apresentam essa temática como “Retratos” e “O afogado” de *O ovo apunhalado* (1975) e “Meio silêncio” e “Diálogo” de *Inventário do ir-remediável* (1995), bem como “Dama da noite”, conto selecionado para a análise a seguir.

### **Dama da noite e boy: eu e o outro, o outro e eu**

Para observar como o choque de alteridades se constrói na narrativa focaremos no encontro entre Dama da noite, uma mulher experiente, e *boy*, um jovem em busca de sua identidade.

A personagem Dama da noite, como o próprio nome já diz, alude à flor que ao anoitecer exala um forte perfume:

Eu sou a dama da noite que vai te contaminar com seu perfume venenoso e mortal. Eu sou a flor carnívora e noturna que vai te entontecer e te arrastar para o fundo de seu jardim pestilento. Eu sou a dama maldita que, sem nenhuma piedade, vai te poluir com todos os líquidos, contaminar teu sangue com todos os vírus. Cuidado comigo: eu sou a dama que mata, boy.<sup>7</sup>

Já a personagem nomeada somente como *boy* é descrita a partir do ponto de vista de Dama da noite. No encontro dessas duas alteridades, esses dois diferentes, é que se dá a tensão.

Caio Fernando Abreu utiliza uma “roda-gigante” como metáfora sobre a exclusão do diferente, aquele que não “roda na roda” está “por fora”, a partir dela o texto literário dialoga com a realidade, uma vez que traz à tona a discussão de tema certamente relevante.

A personagem denominada *boy* está na “roda”, possui os mesmos comportamentos e senhas daqueles que são considerados “normais” naquele contexto. Embora pareça assumir um lugar privilegiado é através do ponto de vista da mulher que temos a caracterização desse jovem, sendo sua voz, de alguma forma, silenciada, como pode ser notado no trecho que segue:

Você não viu nada, você nem viu o amor. Que idade você tem, vinte? Tem cara de doze. Já nasceu de camisinha em punho, morrendo de medo de pegar Aids. Vírus que mata. nequinho, vírus do amor. [...] Transmite pelo suor, você leu em algum lugar. Supondo que você lê, claro. Conta pra tia: você lê, meu bem? Nada, você não lê nada. Você vê pela tevê, eu sei.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Abreu, Caio Fernando. *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988. p.95.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p.94.



Ao posicionarmos cada uma das personagens em ponto distintos estamos diante de um choque entre diferentes: de um lado a mulher vivida que se sente “a parte” e de outro o jovem inexperiente que faz parte “da roda”. Ao iniciar a leitura do conto já nos deparamos com “a roda” descrita pela protagonista e o sentimento que o não “girar” na roda lhe desperta:

Como se eu estivesse por fora do movimento da vida. A vida rolando por aí feito roda-gigante, com todo mundo dentro, e eu aqui parada, pateta, sentada no bar. Sem fazer nada, como se tivesse desaprendido a linguagem dos outros. A linguagem que eles usam para se comunicar quando rodam assim e assim por diante nessa roda-gigante.<sup>9</sup>

Dama da noite sente-se excluída neste sistema seletivo, no qual “ficar por fora” concretiza a exclusão de todos aqueles que não são considerados “normais”. Num primeiro momento parece que está disposta a qualquer coisa para fazer parte desse todo, dessa “roda” e sofre por não possuir a “senha”:

Você tem um passe para a roda-gigante, uma senha, um código, sei lá. Você fala qualquer coisa tipo bá, por exemplo, então o cara deixa você entrar, sentar e rodar junto com os outros. Mas eu fico sempre do lado de fora. Aqui parada, sem saber a palavra certa, sem conseguir adivinhar. Olhando de fora, a cara cheia, louca de vontade de estar lá, rodando junto com eles nessa roda idiota - tá me entendendo, garotão?<sup>10</sup>

Dama da noite parece estar “fora de moda”, aqui entendemos moda, segundo o que aponta Landowski, não só ao que se refere às vestimentas, mas também: “às maneiras de falar, de pensar ou de comer, de se vestir ou de se cuidar [que] proporcionam àqueles que se preocupam em conformar-se a eles o melhor recurso para se sentir de sua época”.<sup>11</sup>

O fato de não possuir as senhas linguísticas, vestimentais e intelectuais do lugar e do momento faz com que ela não se reconheça semelhante aos outros que estão na boate que é palco desse encontro. Ao não compartilhar da mesma moda dos frequentadores do lugar, Dama da noite parece não estar em condição de desfrutar o tempo presente.

Em alguns momentos, ela tem uma visão crítica do que acontece, e parece estar consciente de que a moda seguida por aqueles jovens - e por ela também em algum momento -, serve de auxílio para o sentimento de pertença daquela faixa etária, daquela cultura, daquele bar. Embora Dama da noite veja a roda com certo desprezo, ela busca, através das vestimentas, identificar-se com aquele grupo. O sentimento por aquela sociedade ali representada é vacilante e por vezes confuso, como costuma ser nossa reação conforme descreve Hall (2006) ao nos depararmos com a multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural: “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e

---

<sup>9</sup> Abreu, Caio Fernando. (1988). *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Cia. das Letras, p.91.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Landowski, Eric. (2002). *Presenças do outro*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, p. 93.

cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente”.<sup>12</sup>

No entanto, a personagem parece entender a moda seguida como algo previamente constituído e que serve para assumir a pertença aquele grupo. Assim, Dama da noite parece compreender a moda como “um processo interativo de produção, se não até mesmo de invenção das identidades”<sup>13</sup> e por isso mesmo, busca adaptar-se a ela, como é possível notar neste trecho:

Olha em volta, cara. Bem do teu lado. Naquela mina ali, de preto, a de cabelo arrepiadinho. Ta bom, eu sei: pelo *menos dois terços do bar veste preto e tem cabelo arrepiadinho, inclusive nós*. Sabe que, se há uns dez anos eu pensasse em mim agora aqui sentada com você, eu não ia acreditar? Preto absorve vibração negativa, eu pensava. O contrário de branco, branco reflete. Mas acho que essa moçada tá mais a fim mesmo é de absorver, chupar até o fundo do mal.<sup>14</sup> (Grifo nosso)

Ao descrever-se de preto e de cabelo arrepiadinho como *boy* e a “mina” ao seu lado Dama da noite mostra sua preocupação em parecer com os outros. No entanto, fica claro para ela e para o leitor que somente as roupas e penteado iguais não lhe garantem um lugar na roda.

A personagem está constantemente oscilando entre o querer estar na roda e o desprezo por ela. O estilo de vida que o jovem leva parece seduzir e ao mesmo tempo enojar a mulher. Essa vacilação advém da sensação de sentir-se estrangeira naquela sociedade, representada por aquele bar. Ao experimentar esse sentimento, Dama da noite assume, por sua vez, uma posição de exclusão, assim, como um ser estrangeiro “exclui, antes mesmo de ser excluído, muito mais do que os que excluem”.<sup>15</sup> Como podemos notar neste trecho:

Sabia que eu até vezenquando tenho mais pena de você e desses arrepiadinhos de preto do que de mim e daqueles meus amigos fodidos? A gente teve uma hora que parecia que ia dar certo. Ia dar, ia dar. sabe quando vai dar? Pra vocês, nem isso. A gente teve a ilusão, mas vocês chegaram depois que mataram a ilusão da gente. Tava tudo morto quando você nasceu, boy, e eu já era puta velha. Então eu tenho pena. Acho que sou melhor, sei porque peguei a coisa viva. Tá bom, desculpa, gatinho. Melhor, melhor não. Eu tive mais sorte, foi isso? Eu cheguei antes. E até me pergunto se não é sorte também estar do lado de fora dessa roda besta que roda sem fim, sem mim. No fundo, tenho nojo dela [...]<sup>16</sup>

---

<sup>12</sup> Hall, Stuart. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13.

<sup>13</sup> Landowski, Eric. (2002). *Presenças do outro*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, p. 98.

<sup>14</sup> Abreu, Caio Fernando. (1988). *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Cia. das Letras, p.92.

<sup>15</sup> Kristeva, Julia. (1994). *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, p. 31.

<sup>16</sup> Abreu, Caio Fernando. *Ibid*, p.94.

Embora se mostre enojada da roda e de tudo que ela representa, Dama da noite segue expressando a vontade de participar dela, de rodar na roda como os outros, de não ficar a parte. A personagem parece refletir sobre sua posição na roda, sobre seu poder de escolha em fazer ou não parte dela,

A roda? Não sei se é você que escolhe, não. Olha bem pra mim - tenho cara de quem escolheu alguma coisa na vida? Quando dei por mim, todo mundo já tinha decorado a tal palavrinha-chave e tava a mil, seu lugarzinho seguro, rodando na roda. Menos eu, menos eu. Quem roda na roda fica contente. Quem não roda se fode. Que nem eu, você acha que eu pareço muito fodida? Um pouco eu sei que sim, mas fala a verdade: muito?<sup>17</sup>

Dessa maneira, Dama da noite interage com *boy* - representante do outro -, por vezes colocando-se em posição superior ao jovem, noutras se sentindo excluída por não “girar na roda”, por não ser como os outros. Ao se posicionar, dentro ou fora da roda, ou melhor, por vezes ansiosa por nela ingressar e noutras considerando-a sem importância, a personagem sempre a faz em relação ao outro, a *boy*. Uma vez que,

ser também é ser para o outro, é ser visto, avaliado, sondado e, finalmente classificado em algum lugar, em função de certas categorias que organizam o espaço social, ou seja, em geral, das posições (interna, marginal ou externa) dos sujeitos, individuais ou coletivos, suscetíveis de se colocarem em posição de observadores.<sup>18</sup>

Assim, a encenação do parecer dá sinais de fazer parte da identidade da personagem, como podemos notar neste trecho em que a madrugada acaba e o dia está quase raiando,

Está quase amanhecendo, *boy*. As damas da noite recolhem seu perfume com a luz do dia. Na sombra, sozinhas. envenenam a si próprias com loucas fantasias. Divida essa sua juventude estúpida com a gatinha ali do lado, meu bem. Eu vou embora sozinha. Eu tenho um sonho, eu tenho um destino, e se bater o carro e arrebentar a cara toda saindo daqui. continua tudo certo. Fora da roda, montada na minha loucura. Parada pateta ridícula porra-louca solitária venenosa. Pós-tudo, sabe como? Darkérrima, modernésima, *puro simulacro*. Dá minha jaqueta, *boy*, que faz um puta frio lá fora e quando chega essa hora da noite eu me desencanto. Viro outra vez aquilo que sou todo dia, fechada sozinha perdida no meu quarto, longe da roda e de tudo: uma criança assustada. (*Grifo nosso*)<sup>19</sup>

Além de aparentar possuir a consciência sobre como funciona “a roda” e, conseqüentemente, os sistemas de exclusão presente em nossa sociedade - representada por aquela boate e seus freqüentadores-, Dama da noite também parece acreditar que difere dos demais, pelo fato de possuir dinheiro. A partir dessa constatação ela coloca-se em uma posição superior em relação ao *boy*, como é possível notar nesse trecho:

---

<sup>17</sup> Ibid., p.93.

<sup>18</sup> LANDOWSKI, Eric. (2002). *Presenças do outro*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, p. 42.

<sup>19</sup> ABREU, Caio Fernando. (1988). *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Cia. das Letras, p.98.

Umás rendas aí. É, macetes. Não dou detalhe, adianta insistir. Mutreta, trambique, muamba. Já falei: não adianta insistir, boy. Aprendi que, se eu der detalhe, você vai sacar que tenho grana e se eu tenho grana você vai querer foder comigo só porque eu tenho grana. E acontece que eu ainda sou babaca, pateta e ridícula o suficiente para estar procurando O verdadeiro amor. Pára de rir, senão te joga já este copo na cara. Pago o copo, a bebida. Pago o estrago e até o bar, se ficar a fim de quebrar tudo. Se eu tô tesuda e você anda duro e eu precisar de cacete, compro o teu, pago o teu. Quanto custa? Me diz que eu pago. Pago bebida, comida, dormida. E pago foda também, se for preciso.<sup>20</sup>

Embora assumindo esse discurso de aparente superioridade, advinda da sua condição financeira, Dama da noite sente que o fato de ter dinheiro não lhe dá uma garantia de ajuste, de felicidade, como afirma: “eu quero mais é aquilo que não posso comprar.”<sup>21</sup> Assim, tem plena consciência de que “não dispõe, de início, dos atributos requeridos para sua integração no meio em cujo seio visa se alçar”<sup>22</sup>, e por isso mesmo está “de fora da roda”. Pessoas como ela vêem ou sentem “que não são exatamente o que ‘deveriam ser’, como, do lugar onde estão, poderiam capturar exatamente o que deveriam tornar-se se quiserem encontrar um dia um lugar admitidos entre aqueles mesmos que sua estranheza contraria, entre nós?”<sup>23</sup>

A personagem precisa exatamente quais são as etapas, não cumpridas por ela, que acredita necessárias para que alcançasse a aceitação que parece ainda buscar,

Deixa você passar dos trinta, trinta e cinco, ir chegando nos quarenta e não casar e nem ter esses monstros que eles chamam de filhos, casa própria nem porra nenhuma. Acordar no meio da tarde, de ressaca, olhar sua cara arrebetada no espelho. Sozinho em casa, sozinho na cidade, sozinho no mundo. Vai doer tanto, menino. Ai como eu queria tanto agora ter uma alma portuguesa para te aconchegar ao meu seio e te poupar essas futuras dores dilaceradas. Como queria tanto saber poder te avisar: vai pelo caminho da esquerda, boy, que pelo da direita tem lobo mau e solidão medonha.<sup>24</sup>

A partir desse encontro, as duas personagens encenam muito claramente a questão do Si e do Não-Si, uma vez que se encontram em lados opostos de uma mesma realidade. Embora, tenhamos a voz do *boy* apenas através das palavras de Dama da noite notamos que ele também, embora esteja fazendo companhia para a mulher, faz parte do “eles”, ou seja, daqueles que rodam na roda. Ao longo da narrativa notamos que a sensação de exclusão experimentada pela mulher não é compartilhada pelo jovem, ele apenas se diverte com aquela figura que está lhe pagando as bebidas. Ela parece, no entanto, pertencer positivamente a um

---

<sup>20</sup> Ibid., p.92.

<sup>21</sup> Abreu, Caio Fernando. (1988). *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Cia. das Letras, p.97.

<sup>22</sup> Landowski, Eric. (2002). *Presenças do outro*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, p. 44.

<sup>23</sup> Ibid., p.46.

<sup>24</sup> Abreu, Caio Fernando. (1988). *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Cia. das Letras, p.93.

outro mundo, o dos reprovados - por construção -, do qual tudo sugere [...] extrai sua identidade verdadeira, e talvez cuja honra [...] defende a sua maneira.<sup>25</sup>

“Por outro lado, *boy*, como representante do outro, por mais despojado, por mais desorientado que ele seja, o Outro se move, contudo, ainda. Ele vive, ele respira, ele joga, ele avança, ou recua, ele se mexe.”<sup>26</sup>

A mulher parece presa a esse não pertencimento e embora tenhamos a voz do jovem somente através de repetição das suas falas por Dama da noite, notamos que não há da parte dele interesse nenhum em “convidá-la para girar na roda”. Neste caso,

O Si- e o Não-si sendo então concebidos como contrários que não admitem entre eles nem conciliação nem coincidência de espécie alguma, tudo o que o Um podia nesse caso dizer a seu Outro se resumiria na alternativa entre, de um lado, um discurso de assimilação radical: “Torne-se igual ao que nós somos, e você terá seu lugar entre nós”, e, de outro, um discurso de exclusão pura e simples: “Volte para o lugar de onde você veio, pois nunca você será igual a nós.”<sup>27</sup>

Podemos concluir que *boy* não compartilha com Dama da noite a mesma aflição em relação às suas diferenças. Ele está em uma posição de vantagem, já que possui a senha para girar na roda, senha que Dama da noite ignora. No diálogo que travam *boy* acompanha as inquietações da mulher, no entanto, essa escuta se dá de forma bastante displicente e pouco empática. Ainda assim, Dama da noite crê que sua fala marcará a vida de *boy*:

Eu sei que fico em você, eu sei que marco você. Marco fundo. Eu sei que, daqui a um tempo, quando você estiver rodando na roda, vai lembrar que, uma noite. Sentou ao lado de uma mina louca que te disse coisas, que te falou no sexo, na solidão, na morte.<sup>28</sup>

Dama da noite é estrangeira naquele ambiente, naquela roda, e como estrangeira experimenta um

sentimento altivo, não por estar em posse da verdade, mas por relativizar a si próprio e aos demais [...] Os outros talvez possuam coisas, mas o estrangeiro sabe que ele é o único a ter uma biografia, isto é, uma vida feita de provas [...] uma vida onde os atos são acontecimentos, porque implicam escolhas, surpresas, rupturas, adaptações ou estratégias [...]”<sup>29</sup>

---

<sup>25</sup> Landowski, Eric. (2002). *Presenças do outro*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, p. 56.

<sup>26</sup> Ibid., p.48.

<sup>27</sup> Ibid., pp.48-49.

<sup>28</sup> Abreu, Caio Fernando. (1988). *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Cia. das Letras, p.96.

<sup>29</sup> Kristeva, Julia. (1994). *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, p. 14.

No entanto, *boy* parece não mobilizar-se com a condição de Dama da noite, embora mostre em alguns momentos curiosidade sobre a “teoria da roda”, parece não refletir de forma mais profunda sobre o seu funcionamento pormenorizado pela mulher. Ao ater-se no assunto de forma superficial, *boy* parece dizer:

A sua palavra [...] não terá poder sobre o futuro do grupo. Por que a escutariam? Você não tem cacife suficiente - não tem “peso social” - para tornar a sua palavra útil. Ela pode ser desejável, surpreendente também, estranha ou atraente, até. Porém tais atrativos têm um peso fraco diante do interesse - que falta, precisamente - dos interlocutores. O interesse é interesseiro, ele quer poder utilizar os seus propósitos contando com a sua influência que, como qualquer influência, está vinculada aos laços sociais. Ora precisamente estes você não os tem. As suas palavras, ainda que fascinantes por sua própria estranheza, não terão consequência, efeito e não provocarão, portanto, nenhuma melhoria da imagem ou do renome de seus interlocutores. Somente o escutarão distraidamente, como uma diversão, e o esquecerão rapidamente para poderem tratar de coisas mais sérias.<sup>30</sup>

Essa falta de interesse, ou antes esse interesse desinteressado, pode ser notado pelo fato de Dama da noite ser seguidamente interrompida pelo jovem. Às vezes por perguntas aleatórias sobre “a teoria da roda”, feitas aparentemente com a intenção de manter o diálogo, numa espécie de curiosidade pelo exotismo de sua interlocutora. Noutras a interrompe com questionamentos de cunho sexual, ou mesmo ameaçando deixá-la sozinha. A mulher então retoma a conversação fazendo concessões para que o rapaz permaneça do seu lado: Levanta não, te pago outra vodca, quer? Só pra deixar eu falar mais na roda. Você é muito garoto, não entende dessas coisas.<sup>31</sup>

Mesmo quando se sente ameaçada pelo jovem, a personagem mostra-se compreensiva com ele, mais uma vez fazendo concessões em troca de, mesmo que por um momento, fazer parte de algo:

Dou, claro. Ficou nervosinho, quer cigarro? Mas nem fumar você fuma, o quê? Compreendo, compreendo sim, eu compreendo sempre, sou uma mulher muito compreensiva. Sou tão maravilhosamente compreensiva e tudo que, se levar você pra minha cama agora e amanhã de manhã você tiver me roubado toda a grana, não pense que vou achar você um filho da puta. Não é o máximo da compreensão? Eu vou achar que você tá na sua, um garotinho roubando uma mulher meio pirada, meio coroa, que mexeu com sua cabecinha de anjo cretino desse nojento fim de todas as coisas. Tá tudo bem, é assim que as coisas são: ca-pi-ta-lis-tas, em letras góticas de neon.<sup>32</sup>

Embora no decorrer da narrativa a tensão seja atenuada pelo discurso de Dama da noite fica claro que *boy* entende-se como parte do “eles” que Dama da noite refere. Porém, diferente dela ele não tem consciência ou não busca refletir sobre sua posição dentro daquela sociedade representada pela boate em que se encontram, assim,

---

<sup>30</sup> Ibid., p.28.

<sup>31</sup> Abreu, Caio Fernando. (1988). *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Cia. das Letras, p.93.

<sup>32</sup> Ibid., p.97.

mesmo que sejam, sem dúvida alguma seres individuais ou coletivos de carne e osso que, para ser o que são, se guerreiam ou, algumas vezes, coabitam em paz não são, propriamente dito, diretamente eles que decidem sobre as forma dessas relações, mas antes gramática imanente no jogo dos simulacros que enviam uns aos outros.<sup>33</sup>

Assim, *boy* simplesmente vive sua vida “girando na roda” e Dama da noite, conforma-se com o lugar desconfortável que acredita ocupar, longe da roda e de tudo, como uma criança assustada.

### Considerações finais

Um conto como “Dama da noite”, expressivo da obra de Caio Fernando Abreu, poderia ser analisado a partir de diversas perspectivas. Poderíamos abordar a busca do amor, questão amplamente estudada na obra de Caio e tema recorrente na contística do autor. Poderíamos também analisar o impacto da epidemia de HIV/AIDS experimentada pela geração do autor, como também nos debruçarmos sobre a questão da solidão das grandes cidades, ponto de especial destaque na obra do escritor gaúcho e analisado em uma série de trabalhos acadêmicos.

No entanto, embora o conto apresente um caráter polissêmico, traçamos como objetivo desse trabalho, uma possível leitura a partir da reflexão sobre o choque que pode ocorrer no encontro entre diferentes, pensando assim sobre uma questão tão cara na contemporaneidade: a convivência e a tolerância perante aos diferentes de nós.

No conto selecionado é possível identificar diversas leituras de como é constituído o olhar sobre o outro e de como funcionam os sistemas de exclusão e reconhecimento, bem como a maneira como se sente o excluído. Por meio das falas de Dama da noite refletimos como o sentimento de exclusão atua sobre a sua identidade. Ao acompanharmos o diálogo dessas duas personagens temos a oportunidade de analisar como o encontro entre alteridades pode, e geralmente, causa tensões.

As mudanças sociais que vemos nas últimas décadas e a maneira como elas nos afetam subjetivamente parecem contribuir significativamente com a maneira como nos enxergamos e interagimos com as alteridades. A heterogeneidade de toda a ordem parece cada vez mais presente em nossas vidas, cabendo a nós descobrirmos a melhor maneira de com ela lidar. O respeito necessário para lidar com o diferente depende da maneira como vemos o outro. Ou optamos olhá-lo como um ser estranho, diferente de nós e, por essa razão, não merecedor de confiança, ou então nos propomos a percebê-lo a partir da sua perspectiva, do seu mundo, da sua cultura, da sua história, aumentando assim, as chances de aceitá-lo.

---

<sup>33</sup> Landowski, Eric. (2002). *Presenças do outro*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, p. 52.

## Referências

- Abreu, Caio Fernando. (1991). *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Cia. das Letras.
- \_\_\_\_\_ (2011). *O ovo apunhalado*. Porto Alegre: L&PM.
- \_\_\_\_\_ (1996). *Inventário do ir-remediável*. Porto Alegre: Sulina.
- Hall, Stuart. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Kristeva, Julia. (1994). *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco.
- Landowski, Eric. (2002). *Presenças do outro*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva.



## **REPENSANDO A LITERATURA GALEGA E A LUSOFONIA: UMA ANÁLISE DE *CRÓNICA DE NÓS*, DE XOSÉ LUÍS MÉNDES FERRÍN**

**Barreto da Silva Moura, Rodrigo -**  
Mestrando em Literatura Portuguesa – UERJ, Brasil.

### **Resumo:**

O século XX foi um período de inúmeras transformações de pensamento, hábitos e costumes. De um lado, podemos notar mudanças e avanços significativos nos âmbitos científico e tecnológico, de outro lado, vemos estilhaços de guerras civis e ditaduras que mudaram a concepção de pensar a humanidade. É justamente dentro dessa sociedade antagônica que iremos lançar algumas diretrizes com o objetivo de compreender o difícil e intenso processo de identidade e identificação dos sujeitos para pensar a relação entre Galiza e a lusofonia e, por conseguinte, a relação dessa região com a cultura portuguesa. Galiza ou Galícia é uma região autônoma desde 1980 de Espanha, ou seja, Galiza possui um Parlamento, uma Xunta de Galicia, língua, literatura e uma cultura diferenciada que se aproxima, em grande medida, com os países de língua portuguesa, principalmente pelas semelhanças linguísticas bem marcadas. Nesse sentido, faz-se necessário traçarmos um pequeno caminho de Galiza dentro da lusofonia e adotar uma metodologia pautada nos Estudos Culturais, sobretudo no que tange aos estudos sobre identidade e nacionalismo, além disso, pensar a figura do autor engajado e sua contribuição para os estudos literários. Para tanto, entendemos que "as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas..." (BAUMAN, 2005, p.19). A importância do século XX para Galiza é inevitável, logo se justifica uma análise deste período para uma melhor compreensão da literatura e da identidade galega e suas relações com os países lusófonos, posto que é dentro deste século que esta região contesta de forma mais enfática sua aproximação com a lusofonia, sobretudo a partir de leis que tornam obrigatório o ensino da língua portuguesa em todo o território galego. Essa e outras medidas demonstram uma vontade de afirmação da identidade galega que se apoia, muitas vezes, na cultura portuguesa. Sendo assim, nosso trabalho propõe enxergar a literatura e a cultura galega como uma literatura política, de contestação e, sobretudo de emancipação.

**Palavras-chave:** literatura galega, identidade, lusofonia.

### **Século XX em Galiza – revisão da identidade galega.**

O século XX foi marcado por uma intensa crise na sociedade tradicional galega, sobretudo em virtude de mudanças tecnológicas que afetaram todo o seu arcabouço cultural. Nota-se uma renovação operada nos mais diversos campos, principalmente nos meios de produção de vários produtos. Outra mudança importante diz respeito à concepção do que é ser galego. Numa sociedade extremamente fragmentada, muitos movimentos em defesa da língua

e cultura galega aconteceram durante e após a ditadura de Franco e todas essas manifestações postulam uma aproximação imediata com a lusofonia, sobretudo de Portugal e Brasil para avançar com o processo de emancipação.

Nesse sentido, a Xunta de Galicia, espécie de governo galego, tem apoiado vários centros de estudos galegos ao redor dos países de língua portuguesa, podemos citar o Programa de Estudos Galegos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o Núcleo de Estudos Galegos da Universidade Federal Fluminense no Brasil e os Estudos Galegos de Lisboa, em Portugal.

Essa obra de Ferrín tenta propor um debate sobre o que é ser galego, além de retratar os horrores da ditadura de Franco. Portanto, nosso trabalho ainda não apresenta uma conclusão bem definida, o que pensamos ser mais importante, nesse momento, é iniciar o debate e incluir Galiza dentro do bojo das ideias e da cultura portuguesa.

O começo do século XX em Galiza foi marcado por um intenso labor dos intelectuais da Universidade de Santiago de Compostela em prol da cultura galega. Muitos deles escreveram verdadeiros postulados acerca da língua e da cultura galega a fim de divulgar e manter uma base de identidade com mais solidez.

Dentre os grupos que contribuíram ativamente para o esclarecimento da cultura, língua e literatura galega, podemos destacar as Irmandades da Fala (1916) e o Grupo Nós que reuniu inúmeros autores que são considerados a base de toda a literatura galega produzida neste século. Em relação ao primeiro grupo, cabe destacar seu trabalho para a união dos falantes de galego em comunidades em que a língua galega pudesse assumir meios de sobrevivência. Já em relação ao segundo grupo, poder-se-ia inferir que foi de vital importância para a construção de uma base literária galega, nas reflexões sobre a identidade do povo de Galiza.

Os membros máis destacados desta época nasceram na década de 1880-1890. Entre eles há que distinguir os pertencentes ao denominado Cenáculo Ourenán e os ligados a vila de Rianxo. Os primeiros, Vicente Risco e Otero Pedrayo, vencellados a unha pequena burguesia de ascendência fidalga, formados nas correntes literárias e filosóficas europeas de fins do século XIX e preocupados por temas esotéricos, mudaron o seu individualismo e a ânsia de mundos exóticos por un traballo colectivo em prol da cultura galega. Esta viraxe consolidárase cōa sua incorporación em 1917 as Irmandades da Fala, organización que unia as reivindicacións lingüísticas outras de carácter político. A aposta do grupo ourenán pola orientación cultural do movemento deu lugar a creación da Revista Nós em 1920. Nesta publicación, que brillou ata xullo de 1936, viron de conxugar a autenticidade antropolóxica do ser galego cun atlantismo de raiz celtista, coa intención de europeizar a literatura galega (Izquierdo, 2000: 261).

O Grupo Nós foi o responsável por, de certa forma, criar um ambiente fértil para produções em língua galega, posto que mesmo considerado um movimento restrito aos muros da Universidade de Santiago de Compostela, foi um movimento que influenciou grande parte dos autores galegos atuais. Logo, o terreno preparado por Nós foi de extrema importância para a sobrevivência das letras galegas.

Ramón Gutierrez Izquierdo em *Lecturas de nós - Introducción a literatura galega* (2000) salienta que a segunda metade do Século XX foi um período de intensas transições e mudanças na sociedade tradicional galega. A começar pelo intenso processo de

industrialização que, de certa maneira, mudou toda uma visão saída do ruralismo bem descrito pelos escritores do Grupo Nós, passando para uma sociedade mais cosmopolita com problemas e dilemas de grandes cidades, tais como – violência, o sexo, a prostituição. Acrescido a isso, poder-se-ia salientar como fator principal para as produções da segunda metade do Século XX – a Ditadura de Franco – que através de um viés nacionalista e centralizador quase que destruiu toda uma cultura a partir da censura, da tortura e da matança de inúmeros seguidores de tendências *galeguistas*. Portanto, foi um período muito turbulento, com muitas mortes e torturas e isso levou a literatura galega a buscar um lugar dentro deste caos instalado.

O regime franquista liquidou as formas democrático-constitucionais e as garantias cidadãs, empreendendo unha política centralista e homoxeneizadora. En Galicia, a guerra civil e a posterior dictadura supuxeron un retroceso na modernización da economía galega, que experimentou unha volta a ruralización e a autosubsistencia, abrindo unha etapa caracterizada polo predomínio da agricultura extensiva, a diminución da maquinaria, o devecer da actividade gandeira e escasa industrialización (Izquierdo, 2000: 357)

Nesse contexto surge um movimento literário chamado de Nova Narrativa Galega (N.N.G) que, com o objetivo de dar para a literatura galega um caráter mais cosmopolita, deixando para trás o ruralismo, esse movimento inspirado no *Nouveau Roman* buscava um novo meio de expressão para a literatura galega. Isso se deu pelo terreno fértil criado pelo Grupo Nós e, em grande medida, pelo contato de muitos autores com literaturas diversas, sobretudo a francesa e a inglesa. Mas, parece frutífero ressaltar que esse contato se deu em virtude do exílio, ou seja, muitos autores foram exilados para esses países.

Chamamos Nova Narrativa Galega (N.N.G) a um conjunto determinado, de autores, que se publican en Galicia entre 1954 e 1980 e que, tanto polas suas características estéticas como pola concepción particular da literatura que deles se desprende, supón un dos fitos máis importantes dentro da tradición literaria galega moderna. Cando falamos dos textos que se publican entre 1954 e 1980 estamonos a referir a un grupo delimitado de obras, escritas por homes e mulleres cunhas características xeracionais e de formación moi concretas, e non ao conxunto global de textos narrativos publicados entre esas dúas datas que, como é obvio obedecen a moi distintas perspectivas e pertencen tamén a outros autores (Forcadela, 1993: 9)

Dolores Vilavedra em *Historia da Literatura Galega* (1997) assinala a importância da fundação do Editorial Galaxia nesta época, posto que as obras em galego puderam ter um meio de publicação mais eficaz. Isso se deu, sobretudo em virtude da decadência da ditadura de Franco. Para a autora galega, muitos prêmios e festas literárias foram criadas com o intuito de fazer sobreviver a literatura galega e sua identidade em constante ameaça.

Cando en 1949 o suplemento semanal de cultura do xornal santiagues *La noche* pasa a ser coordinado polos galeguistas Francisco Fernandez Del Riego e Xaime Isla, os escritores galegos atopan nel unha plataforma dende a que proxectarse publicamente ata que no numero quince a dirección do xornal suprime o suplemento polo seu talante galeguista e aperturista. Mais o definitivo paso adiante na clausura dese tempo de silencio que moitos escritores viviron como un autentico exilio interior foi a fundación em 1950 da Editorial Galaxia, por iniciativa dos anteditos Fernando Del Riego e Isla, xunto con Ramon Pineiro, o verdadeiro artífice do proceso de reconstrución cultural que Galicia tivo de abordar na posguerra. A Editorial Galaxia nace como unha

alternativa os outros espacios de publicación existentes, que emitian unha visión nesgada e parcial da cultura galega... (Vilavedra, 1997: 211)

Xoan Gonzalez-Millan em *A narrativa galega actual (1975-1984) – Unha historia social* (1996) afirma que o pós-guerra trouxe, de certa forma, a legitimación de um sistema literário nacional. Portanto, após a ditadura de Franco, pode-se dizer que Galiza pode publicar livremente suas obras para leitores cada vez mais familiarizados com a estética e os ideais galeguistas. Entretanto, o ato de escrever em galego, ao que parece, continua sendo um caráter político, uma posição na sociedade, tendo em vista que grande parte da mídia de Galiza encontra-se em língua espanhola, logo escrever em galego ainda parece posicionar-se diante de uma cultura, por assim dizer, mais globalizada, mais aceita. Entretanto, com a implantação de inúmeros centros de pesquisas em literatura e língua ao redor do mundo, pouco a pouco a literatura, a língua e a cultura galega vem perdendo seu caráter marginal, passando a figurar entre as grandes literaturas. Bom salientar que Manuel Rivas, escritor de *O lápis do carpinteiro* e *Os comedores de patacas* recebeu inúmeros prêmios da imprensa espanhola e teve muitos de seus livros traduzidos para diversas línguas, inclusive para o português, e também adaptação para o cinema, o que permitiu um maior conhecimento de Galiza e seu povo.

A construción en literatura nacional dun determinado conxunto de practicas simbólicas e o seu funcionamento como discurso [literário] deben ser entendidos como exercicios complementarios, simultaneos e recíprocos. Na historia da critica literaria galega tendíase a operar co condicionamento nacional dunhas practicas que eran definidas como literarias a partir dunha determinada concepción de nacionalismo (Gonzalez-Millan, 1994, b). Asi, a relevancia literaria de *Cantares Gallegos* ou de *Memorias dun neno labrego* ia sempre da man da súa condición de textos alegóricos, a súa hipotética literariedade dependia dunha determinada afiliación nacional (Gonzalez-Millan, 1996: 29)

A obra *Crónica de Nós*, do autor galego Xosé Luís Méndez Ferrín, foi publicada pela primeira vez em 1980 e reúne um conjunto de contos em que o autor aborda a temática da guerra, da violência e da procura de uma identidade cultural galega. Como se trata de uma obra escrita bem pouco depois do fim da ditadura de Franco, ainda percebe-se resquícios de um autor preso, exilado em sua escrita. A começar pela advertência da segunda edição em que o escritor fala claramente que foi censurado pelo teor de sua crítica.

Esta segunda edición, aumentada, inclue o conto que da titulo ao libro e que fora tachado por un fillo de puta anónimo con grosas aspas de lápis vermello na primeira edición. Igualmente trarei de reincorporar, fiandome a penas da memória, algun vocabulário relativo aos órganos sexuais das mulleres, que tamém fora riscado e consecuentemente eliminado polo anónimo censor devandito que, se é galego e cursidoso, ao mellor tem que suportar a leitura de este *Aviso* (Ferrin, 1980: 9)

Como foi dito anteriormente, trata-se de um livro dividido em contos, portanto não podemos por falta de tempo não podemos analisar a obra inteira. Neste momento, iremos nos reter a análise do conto *Prologo.Impunidade* a fim de mostrar como a identidade e a cultura galega foram menosprezadas e quase dizimadas pelos horrores da guerra civil, logo faz-se necessária uma aproximação com os países de língua portuguesa para que o processo de emancipação galega aconteça com mais facilidade, logo encontramos centros de estudos de

galego em vários países lusófonos, sobretudo no Brasil que abriga maior parte dos falantes de português no mundo.

O conto em questão começa com a descrição da enigmática Vilar de Rei, um vilarejo, ate então, sem muita importância e com uma descrição muito fragmentada, típica de literaturas que passaram por certa censura. Ao mesmo tempo, a descrição do tal vilarejo vai de encontro aos anseios de uma literatura moderna e pós-modernidade cuja característica é fugir, de certa, forma do realismo puro, ou seja, do Realismo como escola que retrata a realidade.

Vilar de Rei, iso – um Vilar, unha cousa sen definición que non é vila, nen aldeã, deixa caer os tellados cotrosos por unha aba seca. Ten a tristura de moitos grandes pobos ourensáns, atravesados polo pionar da cabuxa, duramente mediterrâneos, derruídos. Erguense antigas paredes de pallabarro con voadizo de madeira e corredor e flanquean canellas de empedrado medieval, rillados polo dente constante do carro (Ferrin,1980: 13)

David Harvey em *A condição pós-moderna* (2008) assinala certa transitoriedade e fragmentação nas sociedades contemporâneas, tendo como base a figura de Baudelaire como pintor da modernidade cuja obra *Les fleurs du mal* retrata o ambiente do fugidio, do passageiro e da figura do *flâneur*, ou seja, Harvey aponta para uma dificuldade da solidez das coisas, tudo passa num piscar de olhos, logo os lugares se tornam não-lugares, ou seja, Vilar de Rei representa, de certa forma, um não-lugar, um lugar desconhecido, sem nome, fragmentado.

Se a vida moderna está de fato tão permeada pelo sentido do fugidio, do efêmero, do fragmentário e do contingente, há algumas profundas consequências. Para começar, a modernidade não pode respeitar sequer o seu próprio passado, para não falar do que qualquer ordem social pré-moderna. A transitoriedade das coisas dificulta a preservação de todo o sentido de continuidade histórica. Se há algum sentido na historia, há que descobri-lo e defini-lo a partir de dentro do turbilhão da mudança, um turbilhão que afeta tanto os termos da discussão como o que está sendo discutido. A modernidade, por conseguinte, não apenas envolve uma implacável ruptura com todas e quaisquer condições históricas precedentes, como é caracterizada por um interminável processo de rupturas e fragmentações internas (Harvey, 2008: 22).

O conto prossegue pelos fragmentados caminhos de Vilar de Rei e encontramos a figura de Lisardo Portela Gonzalez, uma figura que representa de certa forma, o ar de fragmentação que vimos falando ao longo deste breve artigo, posto que se trata de um galego que não apresenta nenhum tipo de identificação com o local, ou seja, o sonho de pertencer cai por terra e nem sempre a identidade de um sujeito parece estar ligada a um lugar específico, sobretudo com o advento da Globalização e das trocas intensas de informações, causando crises de identidade de maneiras variadas.

Lisardo Portela Gonzalez, aos seus trinta anos compridos, renovava o xogo da infância. E sona que o seu corpo mistificado fura os ambitos cândidos, transita polo éter, carez de peso material. Pero esta ascensión xa non vai acompañada de reverias infantis, puras e rosadas, nas que, coma tal, nacianlle as e era un anxelino branco cun redondel de metal ao redor da cachola. Agora, Lisardo Portela Gonzalez síntese despegar da vecinanza dos homes, alonxanse, num arroubo de felicidade, dos inmundos, sórdidos poboadores de Vilar de Rei, ingresa num universo esférico e

divino, pra Il so, onde o seu dineiro, o seu gran metal e mais il, conviven nunha sorte de unión sagra, perfectamente relixiosa (Ferrin, 1980, p.14)

Outra figura interessante de abordar aqui é a de Lisardito Portela, filho de Lisardo Portela Gonzalez. Essas duas figuras demonstram seres fragmentados, insólidos, dispersos em seu próprio ambiente. O primeiro por questões comerciais e cosmopolitas acaba desdenhando do povo de Vilar de Rei, uma aldeia ou não-lugar galego, o segundo por ser influenciado diretamente pelo pai que faz de tudo para que o filho de afaste da cultura de Galiza e, sobretudo dos falares da região, vistos por ele como elemento de atraso e incultura.

En 1902 naz Lisardito Portela de Lis no pobo de Vilar de Rei, provincia de Ourense. Bautizárono envolvido nu novelo de encaixe de Camarinas. Máis que un neófito parecia unha noiva. Penduráronlle medallas e figas, tiverano enfaixado de xeito regulamentario e unha labradora boa e forte, a Susa de Mareque, amamantouno no seu peito porque o da senorita soio daba razón dalgunhas pingotas de leite mazado (Ferrin, 1980: 16)

Stuart Hall em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006) evidencia o descentramento dos sujeitos, ou seja, há de certa forma, com o advento da Globalização uma perda no sentido de centro que era comum no século XVIII, sobretudo com a figura de Descartes que enxergava a identidade como algo uno, bem definido. Em nossa sociedade pós-modernidade o que se vê são sujeitos imersos na fragmentação, descentrados, confusos, perdidos, sem raízes.

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isto está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nos próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um [sentido de si] estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento... (Hall, 2006, p.9)

Poder-se-ia perceber essa fragmentação quando um dos personagens da narrativa, Heriberto Puig, é caracterizado. Trata-se de um galego pobre morador de Vilar de Rei. Nesse sentido, percebe, de certa forma, uma dicotomia bom x ruim, elevado x baixo, cânone x marginal. Dentro desse paradigma, Xosé Luís Méndez Ferrín se posiciona como um verdadeiro conecedor do sofrimento e da realidade galega durante e pós ditadura de Franco.

Nos veráns pasaba unha longa tempada no pazo de Nerga, il era o Príncipe. Todos os nenos de Vilar de Rei eran probes e falaban galego. Lisardito mantínase alonxado deles, escrupulosamente, e dirixíanlles a palabra, se había caso en castelán (Ferrin, 1980, p.25)

Percebe-se, portanto que os falares galegos estavam atrelados ao barbarismo, ao elemento marginal, como uma marca ruim. Além disso, o ser galego estava associado com a pobreza, ou seja, falar galego significava, dentro deste contexto assumir um atestado de pobreza e miséria. A supressão e a não consideração pelos falares de Galiza fez com que muitos galegos tivessem vergonha de ser o que são e passaram a adotar uma identidade mais cosmopolita, mais aberta. Enquanto isso, muitos lutavam e lutam pela aproximação de Galiza ao mundo lusófono, posto que este constitui um meio claro de emancipação de Espanha

Dolores Vilavedra em *Manual e escolma do relato galego – Unha ollada dende os nosos dias* (1995) aponta para uma nova tendência nas narrativas atuais de contemplarem formas distintas para vislumbrar o que é ser galego, justamente para que essa literatura consiga chegar ao patamar das grandes literaturas consideradas cânones. O próprio Méndez Ferrín fala da importância de se traduzir o galego para diversos idiomas para que a língua, a cultura e a literatura deixem sua marca de marginalização e entrem num debate mais global.

Na actual andaina da narrativa galega non é doado apreciar tendências claramente diferenciadas, ainda que si se pode falar dun evidente afan por ensaiar as posibilidades da língua galega em certos subxéneros ata hoxe non experimentados (Vilavedra, 1995, p.39)

O final do conto mostra o final da guerra civil. Nesse sentido, o carácter fragmentário permanece na obra, posto que pouco se falou na guerra durante o conto, mas numa espécie de volta, o leitor encontra-se em meio a guerra civil, entretanto o autor faz questão de tratar o fim da mesma a fim de lançar uma espécie de esperança nos leitores, ou seja, a situação de Galiza ainda tem solução. Os personagens refletem a fluidez e o conto reflete a efemeridade de como os mesmos são deixados de lado em detrimento do ambiente de guerra civil. Em termos gerais, é possível afirmar que *Crónica de Nós* como o próprio título indica retrata acontecimentos que refletem e permitem pensar o local de Galiza no mundo. Propomos uma aproximação, portanto dos estudos galegos com o mundo da lusofonia, não apenas pela proximidade e similaridade das duas gramáticas, mas como meio de emancipação e de libertação de uma literatura que esteve durante muito tempo presa e obscura.

Rematada a guerra. Lisardo diu en coller medo. A borracheria de sangue interrompida, comtemplouse as mans cun raro estremecemento. A medida de que os fuxidos deixaban e as noticias era de cada vez mais fixas de que se constituía solidamente o Exército Guerrilleiro de Galicia, a medida de que grandes nomes sobranceaban por riba do pobo como Coruxas, como Foucellas, coma Raul, coma Ponte, coma bandeiras, a medida de, que as posibilidades, de poder popular ameazaban, Lisardo gomita cada serán, devece e treme pola noite, un terror de xelo apousentanselle nas articulacións (Ferrin, 1980: 39)

## Referências

- Bauman, Zygmunt. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Harvey, David. (1992). *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola.
- Ferrín, Xosé Luís Méndez Ferrín. (1980). *Crónica de Nós*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Izquierdo, Ramón Gutiérrez. (2000). *Lecturas de Nós: Introducción á literatura galega*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Vilavedra, Dolores. (1995). *Manual a escolma do relato galego. Unha ollada dende nosos días*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Historia da Literatura Galega*. Vigo: Galaxia.
- Varela, Anxo Tarrío. (1994). *Literatura Galega. Aportacións aT unha historia crítica*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Hall, Stuart. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.



## A LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE: CARTOGRAFIA DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO

Schneider, Vítor Jochims<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

### Resumo:

Este texto tem como objetivo apresentar ao leitor o contexto linguístico da República Democrática de Timor-Leste por meio de um relato de experiência docente. Timor-Leste, o país que restaurou sua independência após três décadas de ocupação indonésia, elegeu no ano de 2002 o português como um de seus idiomas oficiais, ao lado do tétum, língua nativa da família austronésia. Este artigo apresenta inicialmente uma retrospectiva histórica a respeito do estabelecimento de tal política linguística. Num segundo momento são relatadas algumas vivências de ensino de língua portuguesa no contexto pluri-língua da comunidade universitária de Díli. Esta articulação entre história, política linguística e docência nos proporciona uma oportunidade ímpar para se refletir sobre a natureza da atividade de ensino de uma língua. A experiência vivenciada por um professor brasileiro em território timorense serve como o germe de uma reflexão sobre dois modos de produzir o ensino: faça como eu faço ou faça comigo. Essas duas maneiras de atuar em sala de aula colocam em oposição uma atitude de rebocamento de sistemas simbólicos para uma normatização, encarnada na primeira atitude, contra uma segunda proposta que surge como um modo de produzir uma descolonização permanente das práticas discursivas.

**Palavras-chave:** Timor-Leste; português timorense, ensino de língua

### Introdução

O mapa é aberto, é contestável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (Deleuze, 1995: 22)

Ao tomar a cartografia como um método que permite não a representação de um objeto, mas sim o acompanhamento de um processo, esse relato pretende fusionar experiência sensível com algumas reflexões especulativas sobre uma das inúmeras linhas de força que comp-

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor de língua portuguesa entre 2013 e 2014 do Programa de Qualificação Docente em Língua Portuguesa em âmbito de Cooperação Internacional entre Brasil e Timor-Leste, agenciado pela CAPES

õem o território linguístico de Timor-Leste: a língua portuguesa em contexto de ensino. Deixando de lado o discurso analítico que culminaria com a importação de conceitos da vida acadêmica ocidental para o território timorense, este trabalho transita entre questões de história, política, linguística, ensino e uma vivência não categorizada para produzir o mapeamento de uma experiência de ensino ocorrida entre outubro de 2013 e fevereiro de 2014 na cidade de Díli.

Visto que o objetivo aqui não é produzir blocos informativos sobre diferentes aspectos de Timor-Leste, procederemos com a apresentação de uma série de mapeamentos feitos sobre o território timorense. Historicamente, afirma-se que Francisco Rodrigues, cartógrafo da expedição de António de Abreu, teria sido o responsável pela primeira inscrição da ilha de Timor em um mapa português entre os anos de 1512 e 1513.

A ilha de Timor era cartografada juntamente das demais ilhas que vão desde Flores às Molucas e que correspondiam à região então denominada Insulíndia. Ao descrever esse conjunto de ilhas, Rodrigues deu a Timor o epíteto de *ilha onde nasce o sândalo*. Nesse primeiro mapa, a ilha aparece de maneira incompleta sendo parcialmente cartografada. Já em 1514, a Coroa Portuguesa reivindica a posse da terra e em breve, por meio do Capitão de Málaca inicia o envio de homens e instrumentos para instalação do aparelho colonial.

Ainda que esse seja o mapeamento mais antigo que a história, disciplina das escrituras, tenha de Timor, a antropologia do século XX foi capaz de apontar para dados muito mais pretéritos sobre a ocupação da ilha. Vestígios arqueológicos do extremo oriente de Timor, revelam a presença de coletivos com traços comuns aos papuásios há mais de 42.000 anos (O’Connor, 2003). Outro coletivo humano, que poderia ser nomeado como grupo austronésio teria chegado à ilha de Timor há 4.500 anos (Durand, F., 2009) Essas duas ondas migratórias podem ser percebidas na contemporaneidade pelo modo como é possível agrupar a diversidade das línguas timorenses em duas grandes famílias: línguas austronésias e línguas papuásias (Hull, 2002).

Ainda que os povos nativos timorenses não tenham produzido uma cartografia com base em escrituras, é possível encontrar em suas narrativas os modos de agenciamento do espaço colocados em prática por esses coletivos. Na coletânea de narrativas orais em língua tétum organizada por Artur Basílio de Sá (1961), lemos duas versões de uma mesma história que nos servirá como fio condutor para compreensão do português timorense que aqui se apresenta.

A narrativa *Na’i-lulik foin tama iha Timor*, traduzida como *O primeiro Missionário entra em Timor*, apresenta uma cena impactante dos primeiros contatos entre os povos timorenses e os religiosos portugueses. O relato faz referência à chegada de uma armada no horizonte do mar timorense. Os diversos liurais<sup>2</sup> da ilha, que no momento organizavam uma importante cerimônia, param seus afazeres tomados de espanto, pois a imagem das embarcações que se aproximavam fora interpretada como um anúncio de guerra. Todos os cavaleiros da ilha são imediatamente convocados a pegar em armas.

---

<sup>2</sup> Liurai – líder tradicional das comunidades timorenses.

Contrariando às expectativas dos liurais, apenas uma pequena canoa de desprende da armada. Nela está um homem vestido de batina negra e com uma cruz na mão. Os bélicos timorenses lhe perguntam se o homem tão estranhamente vestido vinha com a intenção de provocar uma guerra. O padre, porém, lhes responde que vem desde o outro lado do mundo para lhes trazer a palavra de Deus e anunciar os mandamentos do Senhor.

Ouvindo com estranheza o anúncio, os líderes timorenses são firmes na decisão: não aceitam que a armada ali desembarque, ameaçando derramar o sangue dos forasteiros. O padre solicita então uma autorização para coletar água, visto que essa era escassa nas embarcações. Os régulos autorizam o homem da batina a fazer isso e apenas isso. O padre procedeu conforme autorizado; coletou a água e retornou à armada.

Momentos depois um jovem timorense foi também coletar água. Quando chegou no poço que havia sido indicado ao homem da batina, espantou-se com uma âncora ali colocada. Chamou então toda sua gente para tentar remover o objeto. O esforço em conjunto foi inútil, pois a âncora estava no fundo do poço presa por uma forte corrente. O liurai enviou então um intérprete à embarcação para perguntar por que razão haviam feito aquilo. A resposta obtida foi a seguinte: “Nós fizemos isso para rebocar a vossa terra para Portugal” (Sá, 1961: 98).

Não tendo encontrado uma recepção mansa para pregar a palavra de Deus, o padre opta por capturar o território inteiro. De acordo com as narrativas coletadas por Basílio de Sá, os líderes timorenses mantêm a posição inicial de rechaço ao padre, porém, no momento em que esse retorna à armada um tremor de terra assola a ilha, e assume a forma de um anúncio de um rebocamento imediato. Diante de tal ameaça, os timorenses se rendem ao homem de batina, e a palavra de Deus, que é transmitida em língua portuguesa, passa a ser difundida na ilha<sup>3</sup>.

É possível verificarmos dois modos de narrar um processo de territorialização ao comparar a historiografia portuguesa e a narrativa oral timorense. Timor era, e segue sendo, um terreno periférico, sobre o qual o homem ocidental se lança no processo de territorialização. Desde a historiografia clássica, trata-se de um processo de mapeamento e ocupação. Desde a narrativa local, trata-se de um processo de invasão realizado sob a ameaça de deslocar um espaço – Timor permanecerá no século XX como a colônia portuguesa mais longínqua – para o centro metropolitano.

Frente a essas duas possibilidades de cartografar o território timorense, tomaremos a última como guia. A grande parte dos relatos e verificações a respeito da língua portuguesa em Timor-Leste estão assentadas sobre narrativas lusocêntricas. Timor foi colônia portuguesa, os homens de batina fixaram uma âncora pesada num poço profundo dessa ilha. Essa narrativa justificará a língua portuguesa no Timor-Leste contemporâneo e irá fomentar uma pedagogia muitas vezes lusotropicalista, que insiste em reconstruir a corrente que atava a âncora ao poço

---

<sup>3</sup> Basílio de Sá, afirma que a lenda pode conter um referente histórico visto que o relatado se aproxima ao conteúdo relatado por Pigafetta sobre o modo como esse negocia por meio de uma ameaça a troca de uma série de animais que serviriam de alimento para a tripulação. Um estudo detalhado sobre narrativas timorenses a respeito dos primeiros contatos com os europeus pode ser encontrado no texto de Elizabeth G. Traube (2011) *Planting the flag*, em *Land and Life in Timor-leste: ethnographic essays*, Australian National University Press, Canberra, 2011.

e que era impossível de ser rompida pelo coletivo timorense. Tentaremos nesse exercício cartográfico produzir um horizonte para o desenvolvimento de práticas de ensino de língua que contribuam para o não rebocamento de Timor-Leste em direção ao ocidente, ou seja, produzir práticas de ensino que contribuam para uma descolonização da língua portuguesa.

## O português timorense

Em 1975, tendo impulsionado a Revolução dos Cravos, evento de descolonização da própria metrópole, Timor-Leste declara sua independência, seguindo o fenômeno que havia conferido autonomia a Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. No entanto, diferentemente das ex-colônias portuguesas em África, o processo de independência timorense tem um desfecho trágico, visto que o território é imediatamente ocupado pelas tropas do general Suharto, tornando o antigo Timor Português em Timor Timur, província mantida na margem social da recém fundada Indonésia.

Entre 1975 e 1999, o território timorense passa a ser uma província anexada da Indonésia. Durante essas décadas, as manifestações de um desejo de independência da antiga colônia portuguesa foram silenciadas através de massacres. Nesse período, grande parte da população timorense foi deslocada de suas moradas, tiveram seus ritos proibidos. A língua portuguesa, que era empregada nas missas católicas, na educação e nas reuniões dos grupos de resistência foi proibida. Tanto as escolas como a administração pública passaram a empregar a língua indonésia - *bahasa indonesia* - como idioma oficial.

Com a queda da ditadura indonésia do general Suharto em 1989, a década de 90 no território timorense foi marcada por uma série de eventos que chamaram a atenção da opinião internacional para a violência com que os timorenses eram oprimidos. Entre 1998 e 1999 uma série de negociações são acertadas que culminam com a realização de um plebiscito de consulta popular. Com mais 78% dos votos, a população timorense decide pela independência do território. No mês de setembro de 1999, milícias indonésias que ainda estavam no território promovem um grande massacre que obriga um terço da população a se deslocar pela ilha. No mês de outubro, a ONU intervém nos conflitos e estabelece o governo transitório até 2002.

A nova constituição que restaurava a independência de Timor-Leste, apresenta uma política linguística interessante que despertou, e segue despertando, olhares críticos de diversos setores tanto da comunidade timorense como da comunidade internacional. A constituição timorense apresenta dois importantes artigos que norteiam uma política linguística bastante peculiar. O artigo 13º, da seção *Princípios Fundamentais*, instaura o tétum e o português como línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste. Em paralelo à definição dessas duas línguas como sendo o sistema simbólico no qual opera o aparelho de Estado timorense, a constituição afirma também que “tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado” (Timor-Leste, 2002: 12).

Lembrando que em Timor-Leste, o que a constituição denomina como línguas nacionais, equivalente ao que é determinado pelo estrangeiro como língua nativa, corresponde a um universo de mais de dezesseis línguas que podem ser agrupadas em duas grandes famílias: línguas austronésias e línguas papuásias (Hull, 2002). Ao juntar esses dois posicionamentos –

por um lado a definir duas línguas, uma austronésia e uma europeia, como línguas oficiais; por outro, propor a valorização das línguas locais – faz com que a política linguística timorense tenha um aspecto não apenas plurilíngue, mas plurilinguista, ou seja, não apenas registra diferentes idiomas, mas cria um terreno no qual seja possível que os idiomas existam e difiram entre si.

Além desse primeiro artigo a respeito das línguas oficiais, encontramos, na seção *Garantia e revisão da constituição*, o artigo 159º, a respeito das línguas de trabalho. O artigo garante às línguas inglesa e indonésia o estatuto de língua de trabalho a serem empregadas na administração pública. Esse artigo, inserido em seção adicional à constituição, reitera a política plurilinguista de Timor-Leste. Tanto o inglês como o indonésio são línguas de extrema importância na região na qual Timor-Leste se situa; além disso a presença dessas línguas faz ecoar tanto a presença indonésia no território como a da comunidade internacional que ali operou durante o período de transição governamental entre 1999 e 2002.

Tendo apresentado um quadro geral a respeito do cenário linguístico timorense, vamos nos deter um momento no português timorense. Na restauração de sua independência, em 2002, o número de falantes de português em Timor-Leste não é muito preciso. O censo de 2004, apresentava a taxa de 13,6% da população timorense como falantes de português. O censo de 2010, por sua vez, apresenta dados diferenciados a respeito da população mais jovem de Timor-Leste. De acordo com a pesquisa, o número de falantes de português com idade entre 15 e 24 anos subiu de 17,2%, dado obtido em 2004, para 39,3% em 2010. O avanço do conhecimento da língua portuguesa entre a população jovem é acompanhado de um crescimento do domínio da língua tétum e da língua inglesa. O domínio da língua indonésia, no entanto, apresenta um decréscimo entre a população jovem (National Statistics Directorate, 2012).

Ainda que os dados disponíveis não esclareçam todas questões que poderíamos levantar, eles nos permitem visualizar as peculiaridades que compõem o quadro linguístico timorense. A língua portuguesa tem se feito presente entre a população jovem pelo fato de que o Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário prevê “desenvolvimento da identidade cultural de Timor-Leste através do desenvolvimento das competências linguísticas em Tétum e Português” (citado por Soares & Araújo Sá, 2012: 7). Esse modo de agenciar a escolarização da população timorense contribui para a ampliação do conhecimento da língua portuguesa e faz desse idioma um traço que diferencia Timor-Leste do restante dos países da região.

Essa diferenciação que Timor-Leste busca deixar marcada através de inúmeros recursos simbólicos - que visam a estabilizar sua autonomia frente aos países da região asiática - também pode ser verificada, ainda que de modo tímido, em relação aos demais países falantes da língua portuguesa. Ainda que a adoção do português tenha aproximado Timor-Leste dos países-membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), tal estratégia não significa um deixar rebocador pela âncora da lusofonia tal como ilustrado pela narrativa mencionada. O português timorense se apresenta desacorrentado de um compromisso unitário e centralizador.

Uma interessante ilustração dessa postura pode ser verificada em uma declaração do então presidente José Ramos Horta. De acordo com o Nobel da Paz, “o português vai vencer em Timor, mas os portugueses terão de compreender que será uma língua muito diferente da que falam. Será um português timorense. O *tetuguês*.” (Moura, 2007)

## O ensino de Língua Portuguesa

Tendo apontado as linhas de força que tornam o território linguístico de Timor-Leste tão complexo e tendo situado a língua portuguesa nesse contexto, daremos início a um relato cartográfico que culmina com a apresentação da feitura de uma atividade de discursivização cartográfica desenvolvida na Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL). No entanto, para que possamos relatar tal realização, é preciso retomar seu processo inicial, portanto serão relatadas algumas cenas que antecederam esse processo e que o constituíram.

Quem chega em Díli pelo aeroporto Nicolau Lobato se depara com uma placa que antecede a rotunda de Comoro. “BEM VINDO EM TIMOR-LESTE”. O falante de português brasileiro ou português europeu vivencia uma acolhida à diferença. Em nenhum outro local verificaríamos um “bem-vindo em”, mas sempre um “bem-vindo a”. Quem guarda consigo a máxima *tardiniana* segunda a qual diferir é existir, lê a inscrição com entusiasmo.

Curiosamente, após algumas semanas em Díli, comento a respeito de tal placa com um colega de trabalho timorense. Ele me diz que na placa há já um indício de como o português timorense se caracteriza. Contrariando minha expectativa, M. não faz comentário algum sobre a preposição *em* que havia me causado estranhamento, mas me aponta para o próprio nome do país. “Quando decidiram dar o nome do nosso país, Timor-Leste para Timor Lorosa’e<sup>4</sup>, fizeram isso sem usar preposição, como se usa em África do Sul ou América do Norte. Dizemos Timor-Leste, sem preposição, porque quase não usamos preposições”.

O não uso das preposições – melhor dizendo, o uso peculiar dessas unidades funcionais -, caracteriza o português timorense. O contato do substrato austronésio e papuásico faz com que aspetos típicos das línguas indo-europeias modernas sejam alterados de maneira a distanciar o português timorense das variedades europeias e brasileiras. O verbo *ser*, as desinências modo-temporais, as marcações de pessoa e gênero, enfim, todos esses aspetos que unificam as línguas indo-europeias e alavancam uma intercompreensão desses idiomas tomam uma outra forma nessa variedade da língua portuguesa que está a emergir.

O trabalho desenvolvido na UNTL com os alunos dos cursos de comunicação social e administração pública, me colocou diante de um material fascinante. Os alunos que haviam cursado a escola primária e secundária com aulas em língua portuguesa, conforme previsto na constituição timorense, eram capazes de me compreender oralmente e estabelecer conversações sobre diversos temas do cotidiano. Quando convidados a produzir textos que organizassem a apresentação oral de suas ideias, deparei-me com a surpresa que a placa de boas vindas havia me anunciado. A lógica gramatical que emerge de maneira evidente para mim, um falante nativo do português brasileiro, toma formas múltiplas na escrita do aluno timorense.

Em uma atividade de primeira semana de aula, os alunos foram solicitados a escrever um texto curto no qual se apresentassem, mas não revelassem seus nomes. O objetivo era pro-

---

<sup>4</sup> Timor Lorosa’e é o nome do país em língua tétum. A palavra composta *lorosa’e* equivale à expressão *sol nascente*.

por uma adivinhação dos autores que deveria ser feita em grupo. Trago aqui, três exemplares dessa primeira produção textual feita em sala de aula:

1. Eu chamo-me D. C. P. O meu nome estimado P., e eu vem de distrito Baucau e sub-distrito Baguia e eu tenho 20 anos de idade e nasi em Dili em 16 de maio 1993. Meu pai chama-se B. G. X. e ele funcionario público e profissão dele é professor de escola primaria pública em Baguia. Minha mãe chama-se M.X.F. ela dona de asa e nacionalidade deles é timorense e eu tem seis irmãos e três irmãs.

2. Eu chamo-me B.A.F. tenho 23 anos, sou estudante e moro em Mascarinhas e as línguas que eu fala é tetun terik e pouco de língua português e inglês e as minhas famílias fala de língua nativa tétun e língua oficial poucos língua e depois sobre o meu expetativa de língua português é para aprender mais línguas porque o língua português é o língua oficiais de Timor-Leste e também e o pais de CPLP.

3. Eu chamo-me B.A.F. tenho 18 anos de idade, sou timorense, a minha distrito em Bauau, sub-distrito Baucau Vila, suco Gari-Wai e aldeia Mauale, sou estudante na universidade de Timor Lorosa'e na FASPOL. Eu moro no bairro de Kintal Boot fica perto na igreja Balide. Eu falo na língua tétun, macassae e um pouco de português, eu tenho três irmãos, uma rapariga e duas rapazes.

Como é possível observar, os textos acima apresentam um conjunto de informações típicas das apresentações pessoais que ocorrem em Dili, uma cidade na qual a maioria dos habitantes é originária de uma aldeia situada em um distrito. Além desse conjunto constante de informações, observamos que os textos (1) e (3) apresentam uma maior desenvoltura textual que se confirma numa organização de frases.

Em termos de descrição gramatical, esses três fragmentos apresentam os aspectos mais salientados pelas descrições do português timorense. As flexões verbais não seguem a um padrão rígido. Poderíamos dizer que as marcas de primeira e terceira pessoa do singular costumam ser realizadas nos verbos regulares, porém, em verbos como *ter*, *vir*, *ir*, essa diferenciação costuma ser apagada, e a terceira pessoa prevalece, visto que em tétun os empréstimos verbais do português assumem essa forma.

Diante de tais dados, e da perspectiva de que temos como objetivo promover um ensino que promova uma descolonização da língua portuguesa, que atitudes poderíamos tomar em sala de aula? A maioria dos materiais didáticos disponíveis em Timor-Leste, mesmo que tenham seus textos adaptados para o contexto timorense, apontam para uma pedagogia que visa a homogeneizar a língua, criando uma variedade transnacional do idioma português. Nos reportando aos dois modos de narrar o território timorense, tal perspectiva alinha-se ao projeto de rebocar o regime simbólico que aqui se verifica para uma adequação aos padrões discursivos do português situado dentro da árvore das línguas indo-europeias. Não é sem motivo que os alunos timorenses, em sua grande maioria, quando solicitados a descrever o idioma português referem-se a dificuldade de compreender o sistema verbal.

Adotando a proposta de que línguas não são nem unidades nem entidades transitórias, mas produtos de uma invenção moderna (Makoni & Pennycook, 2007) desenvolvemos uma prática didática que não teve como meta fazer uma padronização linguística. Essa proposta seria apoiada em uma pedagogia instrucional, baseada em atividades que podem ser caracterizadas pelo imperativo: *faça como eu faço*.

Uma outra forma de pensar a língua como uma invenção a ser feita pode ser elaborada quando pensamos em uma pedagogia criativa que pode ser caracterizada por um outro imperativo: faça comigo. Dizer faça comigo, em vez de faça como eu faço, é um convite para que a relação entre professor e aluno seja regida pela criatividade e não pela avaliação.

Assim, posto, tal proposta não se materializa. Foi necessário pensarmos em uma maneira de instaurar esse tipo de relação com esses alunos. Para tanto, realizamos uma imersão em um fazer criativo em torno de um material discursivo. Timor-Leste, no ano de 2013, pode ver a produção de seu primeiro filme. A guerra da Beatriz é uma produção realizada em cooperação entre australianos e timorenses. A fita conta a história de uma mulher que após o massacre da reocupação indonésia reencontra um homem que afirma ser seu marido. Este é o primeiro filme em longa metragem gravado em língua tétum.

Ainda que tal evento tenha sido de conhecimento de todos os alunos com quem trabalhei, poucos foram aqueles que puderam assistir a tal obra. Diante de tal desconhecimento, buscamos trazer materiais sobre produções filmicas realizadas em Timor-Leste. Para isso, contamos com a leitura de diversos materiais sobre documentários sobre a religiosidade timorense.

Pudemos assistir a uma série de curtas-metragens produzidos também pela *Dili Film Works*<sup>5</sup>. Esses filmes, na sua maioria documentários, foram todos rodados nas ruas de Díli e contavam pequenas histórias sobre o cotidiano de pessoas comuns na cidade contemporânea. O contato com esse material despertou nos alunos o interesse em produzir um filme a respeito de um local específico da cidade.

Assim, após três encontros de planejamento de roteiro e familiarização com o material de captura de imagens, os alunos se prepararam para realizar suas filmagens.

Um grupo optou por entrevistar os alunos da UNTL a respeito das dificuldades que esses enfrentam para dar seguimento aos estudos. O outro grupo decidiu realizar sua captura de dados no Hali-laran, a maior feira popular da cidade, onde são comercializados além de vegetais, carnes e animais uma série de produtos para os moradores de Díli.

Esta realização feita em conjunto, com três idas aos locais, possibilitou contatos e experiências diversas das costumeiras por exemplo pelas meninas, que puderam conversar com outros moradores de Díli, criando uma cena que para elas era inovadora, sobretudo o grupo de alunas que decidiu se embrenhar nos corredores do mercado. Uma vez coletado e elaborado este material, assistimos em aula e pudemos discutir como as pessoas eram afetadas por eventos históricos ocorridos na cidade e que olhar ou consciência sobre este entorno se produzia ou se gerava. Evidentemente toda esta atividade foi feita no contexto de Díli, marcado por uma pluralidade linguística e um esforço do professor em comunicar-se neste tipo de ambiente.

Por fim, o que vale marcar desta experiência é o empreendimento de trabalho marcado pelo seu aspecto pluri, em cujo terreno da coexistência e da diferença permitiu-se que não se

---

5 Os filmes da produtora *Dili Film Works* podem ser conferidos em: <http://www.dilifilmworks.com/>



ancorasse sobre o sistema simbólico desses alunos para que os puxasse ao centro da ocidentalização, mas buscou criar outros gêneros discursivos e outras possibilidades de se falar português. Assim, o desacorramento desta unificação e centralização guarda ou conserva a variação, a alteração e qualifica a identidade do português em Timor. Ao assumir as formas diferentes da perspectiva da língua construída com a qual tivemos contato em Díli assumiu-se a valorização do local que promove uma descolonização linguística. Mais do que uma experiência restrita ao território timorense, esta experiência nos rende a possibilidade de pensar o ensino de língua que promova uma descolonização permanente.

## Referências

- Deleuze, G. Guattari, F. (1995) *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Rio de Janeiro, Editora 34.
- Durand, F. (2009). *História de Timor-Leste: da pré-história à actualidade*. Lidel, Lisboa.
- Hull, G. (2002). *The languages of East Timor: some basic facts*, Instituto Nacional de Linguística, Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, Dili.
- Makoni, S & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. In: Makoni, S & Pennycook, A (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 1-41
- Moura, P. (2007). *Português, tétum ou tetuguês: a política da língua em Timor*. Público, Lisboa, 07 de maio de 2007. Disponível em: [www.publico.pt/j213807](http://www.publico.pt/j213807)
- National Statistics Directorate. (2012). *Timor-Leste population and housing census 2010. Analytical report on youth*; vol 16. National Statistics Directorate, Dili.
- O'Connor, S. (2003). *Nine new painted rock art sites from East Timor in the context of Western Pacific Region*. *Journal of archeology for Asia and Pacific*, 42, 96-128.
- Sá, A. (1961). *Textos em teto da literatura oral timorense*. Junta de Investigações do Ultramar. Centro de Estudos Políticos e Sociais. Lisboa.
- Soares, L., & Araújo, M. (2012). *A Babel timorense – à procura das línguas que cheiram a sândalo*. REDINTER. Intercompreensão.

## **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**Ruotti, William -**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP  
Faculdade da Aldeia de Carapicuíba – FALC  
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP

### **Resumo:**

As reflexões propostas aqui surgem de uma série de encontros realizados com professores de Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino da Região de Carapicuíba em Orientações Técnicas (O.T.), no período de Agosto de 2009 a Maio de 2014. As temáticas abordadas visavam trabalhar questões relacionadas ao ensino e aprendizagem do Português. Embora cada O.T. fosse organizada em torno de temas distintos como literatura, leitura e produção de texto, ensino de gramática, todas tinham como foco discutir as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos dentro da disciplina. Neste trabalho, temos o objetivo de refletir a maneira como se constitui o diálogo entre SEE-SP e os professores de Língua Portuguesa. Numa visão de ensino e aprendizagem estruturada no desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas, num cenário em que uma porcentagem muito grande de alunos nas etapas finais apresentam enormes dificuldades no uso da língua, o diálogo é materializado por meio dos documentos oficiais, entendidos como a voz da Secretaria. A partir da análise da organização textual e das relações intertextuais estabelecidas pelos documentos oficiais, nesse caso o Currículo de Língua Portuguesa, juntamente a identificação de fatores como conhecimento prévio, conhecimento compartilhado, inferências, informatividade, intencionalidade e aceitabilidade (Cavalcante, 2012, 2013; Koch, 2004, 2012), percebemos que a interação, essencial para um ensino de qualidade.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa – ensino e aprendizagem; Análise Crítica do discurso e ensino; Competências e habilidades – expectativas de aprendizagem.

### **Introdução**

As reflexões propostas aqui surgem de uma série de encontros realizados com professores de Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino da Região de Carapicuíba em Orientações Técnicas (O.T.), cujas temáticas visavam trabalhar questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua. Embora cada O.T. fosse organizada em torno de temas distintos como literatura, leitura e redação, ensino de gramática, todas tinham como foco a discussão sobre as competências e habilidades em Língua Portuguesa a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Nas escolas da rede estadual de São Paulo, o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa tem como base dois documentos: o *Currículo de Língua Portuguesa* e as *Matrizes de Referência para a avaliação SARESP*. Desses, outros como o *Caderno do Gestor* e os *CADERNOS do Professor e do Aluno* completam um conjunto que, nos últimos 5 anos, norteiam esse processo. Segundo a SEE-SP, com esses documentos, pretende-se contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (São Paulo, 2010). No entanto, essa intenção não foi incorporada e materializada, nem pela escola nem pelos professores, se tomarmos como referência, principalmente, o desempenho dos alunos tanto em avaliações externas quanto internas: como exemplo, as provas do SARESP, aplicadas todo o final de ano, e as provas da Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), de frequência semestral, aplicadas aos alunos desde o 2º semestre de 2011.

O que também nos chama a atenção neste cenário é notar que a SEE-SP, ao “classificar” uma escola como *prioritária*, ou seja, escolas consideradas de maior vulnerabilidade (de acordo com o aspecto socioeconômico, de infraestrutura e de aprendizagem) admite, em se tratando da proficiência dos alunos em Língua Portuguesa<sup>1</sup>, 37% dos alunos ao final do Ensino Fundamental (9º ano) e 54% dos alunos ao final do Ensino Médio com níveis de proficiência *Abaixo do básico*, o que significa dizer que a SEE-SP “considera normal” que toda essa quantidade de alunos demonstrem “domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram” (São Paulo, 2012). Temos aí um problema “monstruoso”: considerando os dados do último SARESP, se buscarmos a quantidade de alunos de 9º ano, da rede estadual, que realizaram a prova, um total de 404.001, admite-se que desses, 149.480 alunos tenham um conhecimento da língua *Abaixo do básico*; verificando os dados do 3ª série do E.M., a situação se agrava: de 322.078 alunos, 173.922 estariam nesse nível de proficiência ao após, no mínimo, 11 anos de permanência na escola<sup>2</sup>.

Diante disso, compreendendo como Koch (2012: 129) que o texto “é lugar de interação entre sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos”, construindo “objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes oferece”, o que se percebe tanto das conversas com os professores, quanto das aulas de grande parte deles, problemas na constituição de um possível diálogo. Para ser mais específico, há problemas na interação entre a SEE-SP, materializada pelos seus documentos oficiais, e o professor. O nosso objetivo é refletir sobre a maneira como o diálogo entre a SEE-SP e os professores de língua portuguesa é caracterizado, analisando, neste artigo, o *Currículo de Língua Portuguesa* (São Paulo, 2010) como um dos textos que medeia essa relação.

Para discussão dessa problemática, organizamos o texto em duas partes: na primeira, discutimos a organização do documento quanto ao tópico discursivo e ao estabelecimento de relações intertextuais; na segunda, a partir do conceito de currículo, analisamos alguns fatores

---

<sup>1</sup> A SEE-SP, quanto a classificação e descrição dos níveis de proficiência, classifica em: *Insuficiente* (nível *Abaixo do básico*), *Suficiente* (níveis *Básico* e *Adequado*) e *Avançado* (nível *Avançado*).

<sup>2</sup> Dados da prova SARESP 2011, disponível em <http://saresp.fde.sp.gov.br/2011>. Acesso em 11 ago 2012.

de coerência e de contexto (Koch, 2012), responsáveis pela construção de sentido e constituição do *Currículo de Língua Portuguesa*.

## **1. OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: O CURRÍCULO**

Para analisar o documento aqui selecionado, é relevante pensarmos a maneira como esse texto se organiza e se estrutura na realização de seu propósito. Assim, trataremos de analisar a forma como os tópicos discursivos, e as relações de intertextualidade são constituídos no documento. Entenderemos aqui esses conceitos a partir do que nos apresenta Cavalcante (2009), Cavalcante et al. (2010) e Koch (2004; 2012).

### **O tópico discursivo**

Segundo nos apresenta Cavalcante (2009), compreender um texto envolve, além dos elementos linguísticos, outros elementos. Dentre esses, assume grande importância para a construção global de um texto a maneira como é construída a organização tópica do tema. O tópico é, assim, “uma noção teórica que contribui para o entendimento de muitos fenômenos textual-discursivos, podendo ser entendido de acordo com os contextos teóricos em que é utilizado” (p.86), onde a sua identificação está relacionada a todo o conjunto de um evento comunicativo.

A organização tópica possui dois traços básicos, a *centração* e a *organicidade*. Cavalcante (op. cit.) nos ensina que a *centração* é a inter-relação entre as unidades de sentido do texto, convergindo para um “eixo temático”, para um “tópico central”. Já a *organicidade* é entendida como a forma que o tópico se apresenta em subtópicos. Cavalcante et al. (2010, p.243) nos diz que a *centração* abrange alguns traços: a *concernência*, entendida como “a relação de interdependência semântica entre os enunciados [...] pela qual se dá sua integração no referido conjunto de referentes explícitos ou inferíveis”; a *relevância*, que consiste na “proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos”; e a *pontualização*, “localização desse conjunto, tido como focal, em determinado momento da mensagem”.

Os autores também destacam que os tópicos, na distribuição deles na *linearidade discursiva*, possuem dois processos básicos: a *continuidade* e a *descontinuidade*. A primeira consiste na “abertura de um tópico subsequente somente quando o anterior é esgotado”. Já a segunda, a *descontinuidade*, “caracteriza-se por uma perturbação da sequencialidade linear, causada ou por uma suspensão definitiva de um tópico, ou pela cisão do tópico, que passa a se apresentar em partes descontínuas” (Cavalcante et al., 2010, p.244).

Concordamos com Cavalcante et al. (2010) que a importância da observação do segmento tópico está na possibilidade de isolar adequadamente as informações contidas em um texto com o objetivo de acompanhar os diferentes estágios de desenvolvimento da construção desse. A escolha pela análise dos tópicos presentes no *Currículo de Língua Portuguesa* permite verificar os processos globais de organização desse documento, o que será importante para compreender o seu papel no cotidiano escolar.

## A intertextualidade

Para Koch (2004), a intertextualidade ocorre quando “em um texto, está inserido outro texto anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores” (p.145-146). Dessa constatação, a autora ressalta a necessidade da presença do outro em tudo que dizemos ou escrevemos ou mesmo ouvimos ou lemos, o que justamente é entendido por *intertextualidade ampla*, constitutiva de todo e qualquer discurso (Koch, 2012). Outro aspecto apresentado por ela sobre essas relações gira em torno da ideia de que, a partir da comparação dos textos produzidos em determinada cultura, é possível identificar “propriedades formais, estilísticas e temáticas comuns a determinados gêneros textuais” (op. cit.: 137).

Cavalcante (2009) retoma o conceito de Kristeva, apoiada no postulado bakhtiniano do dialogismo, para explicar e exemplificar no que consiste as relações intertextuais. Assim, temos que “qualquer enunciado é resposta a enunciados anteriores e potencializa o surgimento de outros enunciados, quer imediatos, quer distantes” (p.146). Para explicar sobre essas relações, Cavalcante traz às suas reflexões a proposta de Peègay-Gros (1996) que divide as relações intertextuais em *relações de copresença* e *relações de derivação*. O que nos interessará serão as relações de copresença, principalmente a *citação, a referência e a alusão*.

## O Currículo de Língua Portuguesa

O Currículo do Estado de São Paulo é dividido em quatro partes: o de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. No nosso caso, o *Currículo de Língua Portuguesa* está no mesmo documento onde estão os currículos de Língua Estrangeira Moderna, de Arte e de Educação Física. O documento é organizado em três partes, a primeira apresentando o Currículo do Estado de São Paulo e a segunda tratando da concepção de ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e a terceira apresentando os currículos de cada componente curricular.

### 1.2.1 Quanto ao tópico discursivo

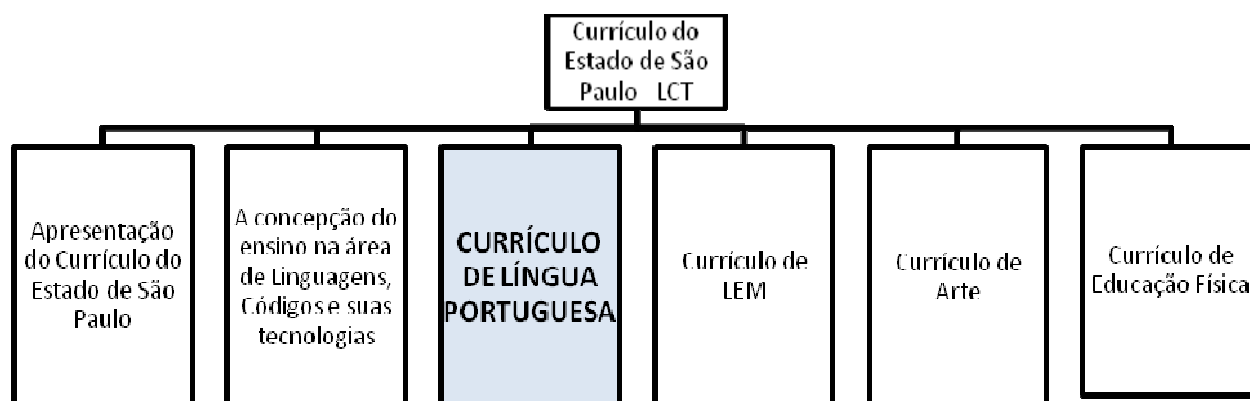
O documento da área de Linguagens e Códigos é estruturado da seguinte maneira: inicia-se com a “Carta do Secretário”, direcionada aos professores e gestores, seguida de uma carta da coordenadora geral na época da criação do *Currículo*. Ambas as cartas estruturam-se em torno do seguinte tema: a importância do documento na melhoria do ensino nas escolas públicas paulistas.

Em seguida, temos o documento em si estruturado em três grandes tópicos, a “Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo” e “A concepção do ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” e os Currículos dos componentes curriculares – Língua Portuguesa, LEM, Arte e Educação Física.

O primeiro tópic, a “Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo” é subdividido em dois subtópicos intitulados “Uma educação à altura dos desafios contemporâneos” e “Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo”. O primeiro caracteriza o século XXI e o que é necessário para viver nele, identificando a “complexidade da vida cultural em suas dimensões sociais, econômicas e políticas”, o avanço tecnológico e a “multiplicidade de linguagens e códigos no cotidiano” (São Paulo, 2010, p.10), identificando o currículo como aquele dá sentido para a escola. No segundo, para discorrer sobre o “currículo comprometido com o seu tempo”, são estabelecidos outros subtópicos, num total de seis: “uma escola que também aprende”, o currículo como espaço de cultura’, “as competências como referência”, “prioridade para a competência da leitura e da escrita”, “Articulação das competências para aprender” e a “Articulação com o mundo do trabalho”.

Para desenvolver o subtópico “Articulação com o mundo do trabalho”, o texto é estruturado em 5 partes a saber: “Compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes”, “A relação entre teoria e prática em cada disciplina do Currículo”, “As relações entre educação e tecnologia”, “A prioridade para o contexto do trabalho”, “o contexto do trabalho no Ensino Médio”.

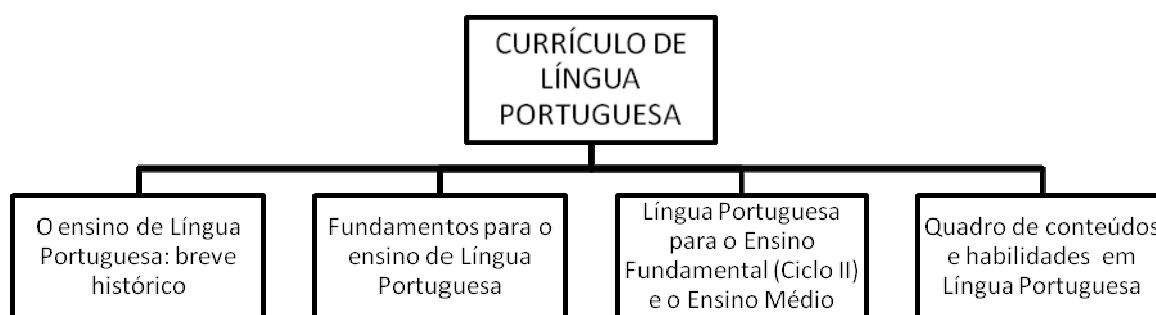
O segundo tópic, “A concepção do ensino na área de Linguagens, Códigos e sua Tecnologias”, é feita uma breve introdução sintetizando o motivo das três disciplinas fazerem parte de um mesmo documento. Os demais são os propriamente os currículos de cada componente.



Feito isso, temos, logo a seguir o “Currículo de Língua Portuguesa” constituído em 4 partes:

- 1ª o ensino de Língua Portuguesa: breve histórico
- 2ª Fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa
- 3ª Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio
- 4ª Quadro de conteúdos e habilidades em Língua Portuguesa

Temos, assim, o seguinte esquema do trecho selecionado:

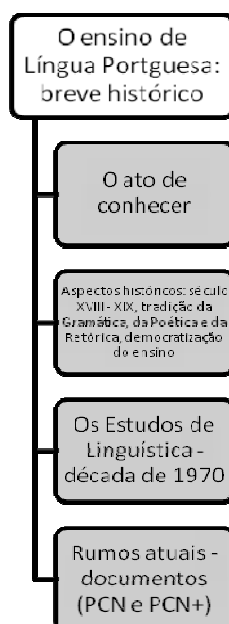


Acima, identificamos a topicalização do texto utilizando-se dos tópicos e subtópicos explicitados pelos títulos e subtítulos presentes no texto. Porém, segundo aponta Cavalcante (2009), isso não é um fator essencial visto que a inter-relação entre *tópico central* e os *subtópicos* é também assinalada linguisticamente. Dessa forma, como dito anteriormente, recortamos a parte intitulada “Currículo de Língua Portuguesa” e suas quatro partes para análise.

Em “O ensino de Língua Portuguesa: breve histórico”, podemos reconhecer o tópico central a partir do próprio subtítulo. O texto inicia com ideias mais gerais sobre o ato de *conhecer* e como pode ser entendido o *conhecimento*, sendo esse ato e tudo que ele implica um desencadeador de possíveis transformações. Em seguida, traça um percurso cronológico, brevemente descrito, a partir do século XVIII, citando a Reforma de Pombal, passando pelo século XIX, enfatizando o surgimento da disciplina “Português” e a “tradição da Gramática, da Retórica e da Poética”, mantida, segundo o documento, até a metade do século XX.

Outros momentos são comentados brevemente: as décadas de 1950 e 1960 e a democratização do ensino; a influência dos estudos da Linguística, a partir da década de 1970; uma explicação sobre o Currículo e os documentos oficiais que o precederam; e, por fim, o último subtópico relacionando os PCN e a “proposta para a disciplina de Língua Portuguesa”.

Vejamos o esquema a seguir





No subtítulo seguinte, “Fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa”, temos um texto centrado no trabalho na disciplina de Língua Portuguesa, postulando dois caminhos: “a) no conjunto de regras que nos leva a produzir frases para, a partir daí, chegarmos aos enunciados concretos;” e “b) nos enunciados que circulam efetivamente no cotidiano e seguem regras específicas que permitem a comunicação” (São Paulo, 2010, p.29); finalizado por uma síntese sobre os conceitos-base para o ensino da língua e sua presença no documento. Desses dois subtópicos, apresentados de maneira linear, temos o seu desenvolvimento com a explicação e exemplificação das “regras” e, em seguida, um subtópico que discute o aspecto social-pragmático nas atividades de Língua Portuguesa, abordando conceitos como o de letramento, gênero e tipo textual, todos direcionando para o conceito de *discurso*.

Para falar da “Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio”, temos a seguinte ordenação: “a organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II)”, onde temos a organização bimestral por eixo de conteúdos e, em seguida, a explicação desses eixos; “a organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio”, com a definição de quatro grandes campos de estudo e as respectivas explicações; “a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos”, com o que define como “premissas” para a organização dos bimestres e dos conteúdos no Ensino Fundamental e Médio; “os subsídios para a implantação do Currículo proposto”; e “a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados e habilidades”.

Feito isso, após as “Referências” apresentadas pelo documento, é vinculado a ele o “Quadro de conteúdos e habilidades em Língua Portuguesa”, estruturado da seguinte maneira: cada bimestre possui duas partes, uma para os “Conteúdos” e outra para as “Habilidades”, isso para todas as séries/ anos do Ensino Fundamental (Ciclo II) e para o Ensino Médio.

Fica claro que, a cada um dos subtópicos, vinculam-se outros subtópicos, principalmente marcados linguisticamente apenas. Não consideramos relevante mostrarmos, neste momento, todas as relações entre eles.

### 1.2.2 Quanto às relações intertextuais

Pensar nas relações intertextuais presentes em um texto é o que possibilita a construção de seu sentido. Segundo o que nos apresenta Koch (2012, p.140),

a produção de linguagem constitui uma atividade altamente complexa de construção de sentidos, que se realiza não apenas com base nos elementos linguísticos selecionados e sua forma de organização, mas que requer dos interlocutores mobilização de um vasto conjunto de saberes, de ordem sociocognitiva, cultural, histórica, enfim, de todo o contexto, da forma como é atualmente conceituado, vem como a sua reconstrução no momento da interação verbal

Essa mobilização acontece no documento: percebemos que para construí-lo outros textos são utilizados. Logo no início, ao comentar sobre o histórico do ensino de Língua Portuguesa, faz referência ao Marquês de Pombal e sua Reforma e, mais particularmente, ao “Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão, enquanto sua majestade não mandar o contrário”, de 1757. No decorrer do texto, as referências aos PCN de

Língua Portuguesa, tanto do Ensino Fundamental, de 1997, quanto do Ensino Médio de 1998 e 2006.

Temos ainda nesse momento, a alusão ao ensino na época do Império, e início da República onde Programa do Colégio D. Pedro II era tomado como referência para o ensino do Português, com “a tradição da Gramática, da Retórica e da Poética” (São Paulo, 2010, p. 28). Há também a forma como são referenciadas os diferentes momentos da escolarização no Ensino Fundamental, como o uso de expressões como “5ª série/6º ano”, “6ª série/7º ano”, aludindo a lei 11.274/2006 e a Deliberação CEE 73/2008, sobre o ensino de 9 anos.

A SEE-SP traz para o texto do *Currículo de Língua Portuguesa* o que os PCN tratam e defendem como ensino de língua: ao conceituar texto e discurso, enunciação, tipo e gênero textual, o documento postula um ensino de língua que os considere. Os próprios PCN já defendiam desde 1997 o ensino a partir dos gêneros textuais, uma visão sócio-pragmática desse ensino, além da ênfase não nos conteúdos, mas nas competências e habilidades que os indivíduos devem desenvolver nos diferentes momentos da Educação Básica. Vejamos o que o PCN de Língua Portuguesa (p.21) nos diz:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.

Koch (2012, p.137) aponta que na organização de um texto, “dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe”.

Entendendo que todo o contexto está envolvido na construção e reconstrução de sentido e na interação estabelecida por esse texto, o uso de avaliações externas como instrumento para garantir a qualidade na educação, também estão presentes: avaliar por competências e habilidades e não apenas por conteúdos está muito presente na 1ª década do século XXI. Exames como o ENEM, SAEB e a Prova Brasil, baseados no PISA (Programme for International Student Assessment), dialogam com o *Currículo*, se entendermos o SARESP como instrumento que verifica o rendimento escolar dos alunos nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Temos na Resolução SE 72, de 4.7.2012 a confirmação dessas relações

esse instrumento de avaliação externa viabiliza, para cada rede de ensino, a possibilidade de comparação entre os resultados do SARESP e aqueles obtidos por meio de avaliações nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e a Prova Brasil.

A seguir, esboçaremos um breve comentário sobre o *Currículo de Língua Portuguesa* e algumas de suas especificidades e as intenções da SEE-SP com esse documento, com essa organização.

## 2. O DIÁLOGO: O *CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA* COMO LUGAR DE INTERAÇÃO

Entendemos que uma das formas para que o diálogo se realize entre a SEE-SP e os professores de Língua Portuguesa é, justamente, por meio dos documentos oficiais produzidos. Retomamos a ideia de que o texto é o lugar de interação entre os sujeitos sociais (Koch, 2009), o que significa dizer que o *Currículo de Língua Portuguesa* se configura como um espaço onde, dialogicamente, há o contato entre eles. Nesse ponto, traremos para nossa análise a noção de *currículo* para, em seguida, a partir da análise do conhecimento prévio, conhecimento compartilhado e inferências possíveis, fatores de coerência, e da informatividade, intencionalidade e aceitabilidade, fatores de contexto (Koch, 2012), compreendermos melhor o que espera a SEE-SP alcançar.

### 2.1 A noção de currículo

Não há uma definição única a respeito do que vem a ser *currículo*. Inúmeras são as definições e as maneiras de identifica-lo. Silva (2005) discute as chamadas *teorias do currículo*, entendendo que conhecer essas teorias leva a reflexão sobre para que serve o currículo e a qual a política pedagógica por trás de sua elaboração. Dessa forma, temos: as *teorias tradicionais*, enfatizando o ensino, aprendizagem e avaliação, a metodologia e a organização, o planejamento, a eficiência e os objetivos; as *teorias críticas*, enfatizando a ideologia e o poder, a reprodução cultural e social, as relações sociais de produção, o currículo oculto, a emancipação e a resistência; e as *teorias pós-críticas*, enfatizando a identidade, alteridade e diferença, o saber e o poder, aspectos relacionados ao gênero, raça, etnia, sexualidade e o multiculturalismo. O autor ainda nos diz ainda que as *terias tradicionais* consideram-se neutras, as *teorias críticas* contestam essa neutralidade e as *teorias pós-críticas* baseiam-se, principalmente, na diversidade e na construção de identidades.

Embora o nosso trabalho aqui não seja enquadrar o documento aqui analisado pertencente a uma dessas teorias, pensar sobre os elementos que são apresentados pelo *Currículo* pode nos auxiliar a compreender a visão que se tem sobre o ensino de língua materna e sua função. Na redação do documento (São Paulo, 2010, p.9), temos:

A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. Escolhas pressupõem um repertório e um quadro de referências que só podem ser garantidos se houver acesso a um amplo conhecimento, assegurado por uma educação geral, articuladora e que transite entre o local e o global.

Além disso, sobre a aula, o documento (p.40) considera que “promover uma aula baseada no conceito de gênero textual permite o desenvolvimento da identidade cidadã de nossos alunos, mas exige considerar a língua portuguesa como uma atividade humana, um meio, por excelência, de existir no mundo.”

Percebemos a tentativa do *Currículo* identificar-se com a teoria pós-crítica. Ambas citações mostram a preocupação com a construção da identidade e da alteridade, entendendo que o

homem, tido como ser social, interage e é interdependente do outro. Em outros trechos, referências ao multiculturalismo, às diferenças.

Moreira (1997, p.11) identifica que

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis.

Para o autor, a importância desses processos está na discussão sobre como compreender o currículo, nos seus desdobramentos e na sua efetiva realização na escola, na sala de aula. Moreira (1995), a partir dos postulados de Giroux, entende necessárias ao currículo propriedades emancipatórias, ou seja, o currículo não como “um conjunto de conteúdos e métodos a serem aprendidos pelo aluno/a, mas sim como um esforço na introdução a um determinado modo de vida” (p.9). Seria, então, da interação entre professores, alunos e textos, o currículo em uso, que os alunos organizariam seus sentimentos de identidade, valor e possibilidades (apud Aronowitz e Giroux, 1991).

Sacristán (2000, p.26) apresenta o currículo como “o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas”. Ele explica que essa prática é algo que reflete uma realidade estabelecida, por exemplo, por comportamentos didáticos, políticos, administrativos e, até mesmo, econômicos. Além disso, estão por traz pressupostos, teorias, crenças, valores que caracterizam o currículo.

Nessa problematização sobre o currículo, identificado também como “um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades” (Moreira, 1997, p.11), há presença de três conceitos: o *currículo formal*, compreendido pelos planos e propostas; o *currículo em ação*, com a preocupação com o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula; e o *currículo oculto*, onde temos regras e normas que não são explicitadas, mas assumem um espaço muito grande nas salas de aula. Moreira (op. cit., p.15) discute que é no currículo o lugar onde “desenvolvem-se representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, e decodificadas nas escolas, também de modo complexo, pelos indivíduos nelas presentes”. Frente a isso, na tentativa de compreender o diálogo estabelecido entre a SEE-SP e os professores de Língua Portuguesa a partir do *Currículo de Língua Portuguesa*, não seria essa maneira de recepção, com a decodificação e construção de sentidos, “de modo complexo”, um dos fatores que contribuem para a falta de entendimento entre esses sujeitos?

## **2.2 As expectativas: o ponto crucial**

Cavalcante et al. (2010, p.231) nos fala da dinamicidade do processo de interpretação da linguagem, assim, “uma atividade de construção conceitual, nunca previamente estabelecida de todo, considera as pistas linguísticas explicitadas no texto como meras trilhas, meras instruções, complementadas e complexificadas por outros aspectos extralinguísticos”. Essas “pistas” deixadas pelo produtor do texto possibilitarão aos que receberem esse texto construir sentido relacionando todos os elementos envolvidos, linguísticos e extralinguísticos.

Dito isso, discorreremos sobre alguns *fatores de coerência* e os *fatores de contextualização* discutidos por Koch (2012) envolvidos na construção de sentidos do *Currículo*. Consideramos importante tecer comentários sobre os seguintes fatores;

- Fatores de coerência: o conhecimento de mundo, o conhecimento compartilhado, as inferências

- Fatores de contextualização: a informatividade, intencionalidade e aceitabilidade

O conhecimento de mundo é adquirido ao longo da vida, a partir das experiências que temos, situações que participamos, sendo armazenado em blocos, denominados modelos cognitivos (Koch, op. cit.). Esses modelos cognitivos são os frames, os esquemas, os planos, os scripts e as superestruturas.

Ao tomarmos para análise o *Currículo de Língua Portuguesa*, notamos que esses modelos auxiliam tanto na sua produção como na sua recepção e entendimento: se somos profissionais de RH, a grande tendência é que compreendamos o termo “currículo” como o conjunto de informações pessoais agrupadas num gênero textual cujo o objetivo é o de pleitear ou concorrer a uma vaga de emprego. Não o fazemos pelo fato de sermos professores, termos tido acesso a esse termo na graduação, numa disciplina relacionada a parte pedagógica, mesmo que não tenhamos plena certeza de como o *Currículo* se traduza na prática, sabemos superficialmente do que se trata.

Juntamente ao conhecimento de mundo temos o conhecimento compartilhado. Segundo Koch (2012, p.77), é preciso “que um produtor e um receptor de um texto possuam, ao menos, uma boa parcela de conhecimentos comuns”, assim “quanto maior for essa parcela, menor será a necessidade de explicitude do texto, pois o receptor será capaz de suprir as lacunas” existentes num texto, num processo de interação.

Nas conversas com os professores nas O.T. de Língua Portuguesa na D.E. de Carapicuíba notamos que um dos pontos que dificultam a compreensão do texto oficial e sua compreensão pelo professor é, justamente, o conhecimento prévio que não possuem para poderem tornar coerente as ideias e orientações discutidas pelo *Currículo de Língua Portuguesa*. Na grande maioria dos casos, as lacunas textuais não são preenchidas pelo professor, por não conseguirem inferir conhecimentos necessários ao entendimento e construção do sentido. Isso traz consequências negativas na sua atuação em sala de aula, na maneira como conduzirá as suas aulas de Português.

Dito isso, constatamos que a forma como o texto do *Currículo*, com suas escolhas, a maneira como os temas são abordados e dispostos nos tópicos e subtópicos, o diálogo com outros textos, é apresentado aos professores, esses não recebem da maneira como imaginada pela SEE-SP. Koch (op.cit., p.97) nos ensina que “o produtor de um texto tem determinados objetivos ou propósitos, que vão desde a simples intenção de estabelecer ou manter o contato com o receptor até a leva-lo a partilhar de suas opiniões ou agir ou comportar-se de determinada maneira”. No nosso caso, a SEE-SP quer não apenas o contato com os professores, mas fazer com que eles partilhem dos mesmos pressupostos e orientações sobre o ensino da língua materna, atuando na sua sala de aula a partir do que determina o *Currículo*.

Ao construir o texto, os autores do documento procuraram construir um texto coerente, fornecendo pistas para permitir aos professores construir o sentido desejado. No entanto, segundo Koch (op.cit.) na recepção desse texto, o receptor acaba por estabelecer a sua coerência, tendo em vista os demais fatores de textualidade, ou seja, os professores constroem o “seu sentido” para o texto: se temos um professor, recém formado que ainda tem muitas dificuldades em compreender no que consiste o trabalho com os gêneros textuais, ou até mesmo, não refletiu, de maneira satisfatória em sua formação sobre alguns temas como currículo, competência comunicativa, metodologia e estratégias para o ensino de língua materna, etc., não conseguirá perceber as intenções, muito menos ampliar as reflexões trazidas pelo documento.

Podemos, nesse cenário, analisar um outro ponto: o da informatividade. Se a intenção da SEE-SP é de que o *Currículo de Língua Portuguesa* seja utilizado e implementado, isso pode não ocorrer por dois motivos: ou o grau de informação é muito alto, ou seja, os professores não possuem conhecimentos prévios que os permitam compreender e colocar em prática o documento; ou o grau de informação é muito baixo, ou seja, as ideias postuladas pelo documento já fazem parte da prática pedagógica desses professores, conseqüentemente esperavam algo a mais, “novidades teóricas”, outros olhares sobre o ensino de língua e sua atuação.

## Considerações

Considerando o objetivo geral que norteou este artigo, com as análises e considerações realizadas a partir do *Currículo de Língua Portuguesa*, confirmamos a existência de um grande hiato entre o que é idealizado e esperado pela SEE-SP, a partir do que é posto no documento, e o que realmente acontece nas aulas de Língua Portuguesa. Seja pela falta de conhecimentos teóricos-metodológicos do professor, seja por uma falta de clareza na estruturação do currículo, onde falar dos planos curriculares, conteúdos, competências e habilidades, processo de avaliação, orientações para implementação, etc., esses pontos relacionados ao desenvolvimento curricular configuram-se, hoje, em problemas reais envolvendo o ensino e aprendizagem da língua.

Embora a nossa análise tenha mostrado que o *Currículo* dialogue com documentos como os PCN, com os discursos relacionados às teorias críticas do currículo, principalmente no que se refere ao trabalho com a diversidade, a construção da identidade e alteridade no aluno, até que ponto o *Currículo* indica, de maneira operacionalizável, esse trabalho. Após 5 anos, acreditamos que existam elementos suficientes para pensar o ensino e aprendizagem da língua a partir de alguns pontos, como: a escolha dos conteúdos, a definição das competências e habilidades esperadas desses alunos, a organização da aula de língua portuguesa, etc. tudo isso vinculado as reais necessidades dos alunos e o uso da língua.

Como apresentamos, num cenário com tantos alunos com baixos níveis de proficiência em língua materna, é importante pensar num currículo que contemple as reais ocorrências nos vários e diferentes eventos comunicativos em que as aulas de língua portuguesa se constituem: no caso da rede pública estadual, num conjunto de 91 Diretorias de Ensino, cada região com suas peculiaridades, colocar em discussão uma releitura do *Currículo de língua portuguesa*, com sua reestruturação e ampliação, é um trabalho a ser feito.

## Referências

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- Cavalcante, M. M. (2012). *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Cavalcante et al. (2010). *Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional*. In: Bentes, A. C.; Leite, M. Q. (orgs) *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Koch, I. G. V. (2012a) *A coerência textual*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_ (2012b). *Flagrantes da construção interacional dos sentidos*. In: Brait, B.; Souza-E-Silva, M. C. *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Introdução a linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- Moreira, A. F. B. (1997). *Currículo, utopia e pós-modernidade*. In: *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus.
- \_\_\_\_\_ (1995). *O currículo como política cultural e a formação docente*. In: Silva, T. T. da.; Moreira, A. F. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Sacristán, G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- São Paulo (Estado). (2012). *Programa de qualidade da escola – Nota técnica*. Recuperado em 20 de outubro, 2012, de [http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota\\_tecnica\\_2011.pdf](http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2011.pdf).
- \_\_\_\_\_ (2010). *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo: SEE.
- Silva, T. T. (2005). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

## **CIBERLITERATURA: APLICABILIDADES DA HIPERMÉDIA NAS TEXTUALIDADES DO DISCURSO LITERÁRIO EM MEIO DIGITAL**

**Xavier, Nara Rúbia G. D**<sup>1</sup> - UEG  
**Santos Silva, Débora C.**<sup>2</sup> - UEG

### **Resumo:**

Vive-se hoje em um mundo de mudanças, as quais foram aceleradas pelos avanços científicos e tecnológicos. A utilização das novas tecnologias passou a ser condição para a realização de tarefas e afazeres básicos em nosso cotidiano. O cinema, a televisão, o rádio e a entrada no mundo virtual nos levam à constatação de que estamos imersos na era da informação; uma era de discursos multifacetados com os quais é preciso saber conviver e aliá-los ao que já se denomina de tradicional, preterindo, assim o estático e contemplando a interatividade. O fazer literário conta com recursos oriundos das artes visuais, ganhou novos meios e suportes como o cartaz, o panfleto, as paredes, os muros e a tela do computador e passou a contemplar elementos merecedores de atenção como a hipermédia, que se faz como um meio pedagógico responsável por instaurar novas materialidades à língua. Assim, este trabalho elege como tema a leitura no contexto da Ciberliteratura. Por sua vez, trajetórias metodológicas para o recebimento, estudo e produção de literatura virtual devem ser contempladas e elucidadas, atentando a essas particularidades, bem como as possíveis textualidades e interfaces do discurso literário em meio digital. Ademais, busca-se contemplar a questão dos multiletramentos, da multimodalidade, da hipermédia presentes em textos como os do poeta Rui Torres, que têm por escopo incluir os alunos em práticas de leitura para a formação de leitores mais proficientes.

**Palavras-chave:** Multiletramento. Letramento. Hipermédia. Ciberliteratura. Rui Torres.

### **Introdução**

A trajetória do homem vem sendo marcada no decorrer da história por uma relação particular com língua e com a linguagem, mais especificamente. O caminho contemplou desde a oralidade à linguagem hipermidiática (do pixel), perpassando pela era gutenberguiana (Barbosa, 2009). Diante desse progresso, vivemos hoje sob uma forte transformação nos métodos de gerir e adquirir conhecimento, pois nos encontramos diante de novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC - e dos mais variados *websites* de compartilhamentos de informações e saberes ao estilo de uma sociedade contemporânea, interativa, plural, instantânea e multicultural.

O tempo por sua vez não para. Tudo se transforma perante à difusão de tecnologias. Assim, é natural compreender o fato de que o fazer literário passou a contar com recursos audiovisuais e cinéticos além de ter ganho novos meios e suportes a exemplo do cartaz, do pan-



fleto, das paredes, dos muros da cidade e da tela do computador. Destarte, diante de novos tempos, novas mentes, novas culturas e novas tecnologias, é natural que tudo isso exija novos paradigmas por parte de uma sociedade que já contempla em seu cotidiano novas formas de leitura e de escrita, as quais consideram as múltiplas linguagens, que hoje integram os mais variados textos e as multissemioses da cibercultura.

Nos últimos anos, estudiosos de várias áreas da Literatura vêm recomendando que a leitura, enquanto prática social, deve orientar o fazer pedagógico junto à língua materna, dando prioridade ao contato direto do estudante com a multiplicidade de textos que se faz presente na sociedade contemporânea, pois além do código escrito, uma enorme gama de semioses tem apresentado importante função nos textos, principalmente nos hipertextos impressos e digitais. Como consequência, o conceito e as características da ciberliteratura tornam-se imprescindíveis para se conceber a inter-relação entre texto escrito, imagens e outros elementos gráficos além de se compreender os sentidos sociais construídos por esses textos.

Ultimamente, alunos se veem por meio de telas; não folheiam livros, baixam arquivos ou “navegam” pelas redes da *Web 2.0*; não redigem em folhas de papel, digitam. Assim, como outras atividades no contexto das relações interpessoais, a literatura muda de ambiente; encontra-se sem paredes e sem fronteiras; uma mudança oportunizada pela hipermídia. Dessa forma, a Internet passa a exercer um papel de “fórum” para disseminação do conhecimento fora dos muros escolares, promovendo ao aluno e ao leitor, de forma abrangente, o contato com uma gama infinita de textos, com suas particularidades discursivas, as quais os caracterizam como literários ou não. Esses, constituem uma categoria especial de comunicação por possuírem uma linguagem também especial, que se apoia em uma língua e se configura em textos, os quais se caracterizam em forma de discurso, que à luz de Foucault (1986 como citado em Sargentini & Navarro-Barbosa, 2004: 36) trata-se de um *conjunto de enunciados, na medida, em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência...*

Por fim, este artigo tem por objetivo expor algumas considerações sobre a relevância das aplicabilidades da hipermídia nas textualidades do discurso literário em meio digital. Para isso, avaliar-se-á, em um ambiente virtual, à luz do poeta português Rui Torres, a criação e a recriação da poesia experimental que contempla múltiplos recursos da hipermídia para expandir as possibilidades de manuseio da linguagem presente em discurso literário em meio virtual.

### **Os enlaces da hipermídia com o discurso literário**

Em plena contemporaneidade, a linguagem perpassa por todas as atividades individuais e coletivas do homem. Verbais, não verbais ou verbovisuais, as linguagens se entrelaçam, completam-se e modificam-se para acompanhar o movimento de transformação do ser humano e suas formas de organização na sociedade. O surgimento e a popularização do rádio, da TV e do cinema conduziram as pessoas à era da informação, as quais passaram a ter a tecnologia como referencial principal para a aproximação de pessoas e, conseqüentemente, de culturas.

Assim, neste mundo de intenso movimento e transformações diárias, estudos de linguagem e de literatura tornam-se cada vez mais importantes e significativos, e por meio das múltiplas linguagens existentes, pode-se interagir, informando ou se fazendo informar, expressando opiniões ou ideologias. Dessa forma, faz-se importante um revisar de conceitos e uma reconfiguração de sentidos para abarcar as novas particularidades da linguagem, mais especificamente do discurso literário na contemporaneidade, marcados pela interação de linguagens no contexto da hipermídia, pois com o surgimento da Internet, uma enorme gama de significações aumentou e vem aumentando de forma quantitativa e qualitativa a produção de texto literários, além de quebrar barreiras territoriais de comunicação.

Diante disso, aspectos estilísticos do texto literário em formato digital, tais como a visualidade, a materialidade e a reversibilidade das produções em Literatura Gerada por Computador (LGC), devem ser contemplados em uma discussão que os aborde dentro do processo de leitura e escrita, pois o meio digital oferece ao leitor variadas possibilidades de travessia para o texto literário, além de demarcar outros processos de produção e recepção do mesmo, (Santaella, 2004). A exemplo, pode-se citar a trajetória da poesia concreta, visual e eletrônica que apresenta como o autor e o leitor fazem uso de recursos hipermidiáticos para modificar a forma deles se relacionarem com os textos. Altera-se assim a forma como os autores escrevem suas obras e como os leitores recebem e propagam-nas, ou seja, aos autores promovem-se elementos estéticos e literários como visualidade, expressividade, materialidade e linguagem plurissígnica. Ao leitor, este constrói a sua sequência de leitura e sente-se, conseqüentemente, estimulado a ler e interpretar todos os contextos possíveis, criados a partir de um processo de transposição semiótica enriquecedor e abrangente, tornando o ato de ler muito mais eficiente por partir do uso de diversas mídias e não apenas do texto verbal escrito ou impresso, (Barbosa, 2003).

Nesse contexto de modificações nas funções de autor e leitor, diante de textos literários produzidos a partir de recursos da hipermídia, torna-se importante rever o conceito de discurso em sua essência primária, para melhor compreender que “o discurso literário não é isolado (...) ele participa de um plano determinado da produção verbal, o do discurso constituinte, que designa fundamentalmente os discursos que se propõem como discursos de origem, validados por uma cena de enunciação que autoriza a si mesma” e que tal categoria permite melhor apreender as relações entre a literatura e a filosofia, literatura e religião, literatura e mito, literatura e ciência.” (Maingueneau, 2006: 60 - 61); há, pois, uma visão da literatura como uma atividade de interação entre instâncias extradiscursivas, refutando noções românticas e modernistas do texto literário para fins de abertura a uma atividade complexa de textos, de agentes e de modos de circulação, Maingueneau, 2006. Portanto, nota-se uma preocupação em associar o discurso literário a textos pertencentes a esferas distantes do texto literário como classe social, filosofias, fatos históricos etc.

Dessa forma, pode-se dizer que um discurso trata-se de uma atividade comunicativa entre interlocutores, a qual contempla texto e contexto discursivos, capaz de produzir sentido. Sob tal ótica, um discurso relaciona-se à atividade verbal, a enunciados e aos usos da linguagem, que permitem a criação de textos, (Maingueneau, 2000). Ademais, quando se reflete em termos de discurso, deve-se ter a precaução de considerar o ambiente imediato do texto como seus meios de escrita e seus suportes além de sua cena de enunciação. Logo, o autor vê a instância literária como algo que:

designa a vida literária (os artistas, os editores, os prêmios etc.). Podemos ampliar seu domínio de validade, como o fazem muitos sociólogos, levando em conta o conjunto de quadros sociais da atividade dita literária, tanto as representações coletivas que se tem dos escritores, como a legislação (por exemplo, sobre os direitos autorais), as instâncias de legitimação e de regulação da produção, as práticas (concursos e prêmios literários), os usos (envio de um original a um editor...), os habitus, as carreiras previsíveis e assim por diante. Essa ampliação do campo de visão promoveu uma profunda renovação da concepção que se pode ter do discurso literário (Mainguenu, 2000: 53)

Com efeito, o conceito de instituição literária se amplia tendo como base os antigos estudos poéticos, pois estes, formalistas ou estruturalistas ou literatos “puros”, Mainguenu, 2006, não são suficientes para contemplar a pluralidade de produções e recepções de atividades literárias possíveis diante do momento atual em que se encontra a sociedade inserida na cibercultura. Diante disso, destaca-se a respeito do discurso literário, a mídia, que o autor denomina de *mídium*, a qual fora negligenciada pela literatura; no entanto as mídias assumem grande relevância na produção literária e sobre isso, comenta o autor em questão:

O interesse pelos suportes materiais da enunciação é recente. Sem dúvida não faltaram eruditos para estudar as técnicas de imprensa, mas os literatos “puros”, aqueles que se encarregam da interpretação das obras, consideravam mais as narrativas do que as técnicas tipográficas, mais os romances por carta do que os sinetes de cera ou os modos de envio pelo correio. Não obstante, para tornar pensável o surgimento de uma obra, sua relação com o mundo no qual surge, não podemos separá-la de seus modos de transmissão e de suas redes de comunicação, (Mainguenu, 2006: 212).

Assim, as mídias podem ser pensadas como meio para a exploração do texto literário e como meio de ambiente e meio de transporte; espaço para onde confluem todas os estudos literários ou não. Tem-se a partir desta concepção o ciberespaço como canal de interatividade, configurando um local em que os veículos de comunicação não se encontram ali; pois o próprio espaço é o meio de comunicação; ele tornou-se um espaço globalizante, (Lévy, 1999).

## **Literatura, Tecnologias e Cibercultura**

Etimologicamente analisando, a literatura origina-se do latim *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), forjado a partir de *littera* (“letra”). No século XVI, a “literatura” designa, então, a “cultura” e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a *erudição*, (Jouve, 2012: 29 /grifos do autor). Assim, ter literatura era sinônimo de deter o saber; e como consequência, de deter o poder. Surgiram então os “senhores da literatura”, (p. 29), representando as ideias da elite e da aristocracia. No entanto, no século XVIII, diante da necessidade de um termo para denominar a escrita, foi escolhido “literatura”. E o que diferencia esta da outra é o fato de que a partir deste momento, não são os homens que pertencem à elite e sim os livros.

De forma mais generalizada, a literatura se constitui como uma forma de expressão artística do ser humano, juntamente com outras expressões de arte como a pintura, a dança, a escultura, o teatro etc. E como elemento constituidor da cultura, a literatura já foi explorada por diferentes maneiras, de acordo com o momento histórico e com a circunstância de pro-

dução. Sua transmissão já foi oral, na Grécia antiga e na Idade Média, e hoje predomina a escrita em meio impresso ou virtual, os quais exploram o objeto da teoria literária, a literariedade, e suas textualidades a partir de recursos da hipermédia.

Por sua vez, a literariedade, elemento de grande representatividade na composição do discurso literário. Ela é o modo especial de elaboração da linguagem inerente às composições literárias, caracterizado por um desvio em relação às ocorrências mais ordinárias da linguagem (Souza, 1995, p.47). Sob o olhar de Aristóteles e de Horácio, a mesma seria um “desvio da linguagem usual”. Com efeito, a questão da literariedade como procedimento de elaboração do discurso literário se caracteriza por conter estruturas que fazem com que tal discurso se torne diferente de outros discursos como o religioso ou o político.

Ademais, faz-se importante ressaltar que um discurso literário, ou a literatura em si, possui especificidades que o eterniza como representante de momentos socioculturais, pois pode evidenciar a sociedade e os princípios de sua contemporaneidade ou de um momento específico no passado. Além deste caráter, há ainda a linguagem, a qual se apresenta de maneira criativa por desviar da linguagem cotidiana, ou seja, como um procedimento de “*desautomatização de hábitos de percepção através de um efeito de estranhamento, gerando com isso como que uma crise em tais hábitos*” (Palma, 2007: 71). Nesse sentido, a linguagem literária não se reduz ao automatismo. Ela se apresenta de forma especialmente elaborada, por meio de composições, nas quais se dá a construção de universos imaginários ou ficcionais. (Souza, 1995).

Assim, dentro dessa concepção total de formação e conceito do discurso literário, pode-se dizer que o mesmo além de envolver a esfera sociocultural, possui uma linguagem particular que traz em si aspectos históricos de uma determinada sociedade. Logo, ressaltam-se as funções da literatura: uma primária, aos olhos de Horácio, denominada de educativa; pois por meio do texto literário, o homem torna-se um ser melhor, mais sábio e mais culto. A outra, voltar-se-ia para o caráter humanístico.

Na perspectiva histórica, Albert Einstein, em uma de suas célebres declarações, afirmou que três grandes bombas explodiram durante o século XX: a demográfica; a atômica; e a das telecomunicações. Todas provocaram grande impacto sobre a sociedade, mas a última, devido à sua “*natureza exponencial, explosiva e caótica de seu crescimento*”, (Lévy, 1999: 13), gerou um grande número de informações, as quais se encontram imersas, hoje, na cibercultura, uma realidade formada por pessoas que estão diretamente ligadas ao mundo digital; “*um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço*” (Lévy, 1999: 17).

Com efeito, em épocas remotas, até mesmo quando não havia a escrita, as informações eram transmitidas oralmente, de geração para geração. Com o surgimento do escrever, permitiu-se o registro da cultura e dos valores para as gerações futuras. Chegando à modernidade, fez-se presente por meio das próprias necessidades e buscas humanas, a cibercultura que, à luz de Santaella (2004), trata-se de uma cultura do acesso, na qual a interatividade é característica responsável por possibilitar contato com diversas categorias de informação, em vários âmbitos, por meio de hipertextos digitais capazes de propor várias formas de acessibilidade, diagramas norteadores, *links* direcionadores, mapas conceituais, os quais se caracterizam por ser fonte de dados a serem associados e conectados linear ou não linearmente; obedecendo ou não

a uma hierarquia, no intuito de promoção, aquisição, construção e assimilação de conhecimento literário.

Desta forma, as ideias em um hipertexto estão conectadas e distribuídas por **elos** ou **nós**, unidades básicas de informação do hipertexto, que podem ser acessados simultaneamente ou não. Para Lévy (1993), “os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos”. Para Santaella (2007), são “nexos associativos” (p. 307) que podem eles mesmos se configurar em hipertextos, que, ao serem acessados, fazem com que o espaço de um *site* se entenda por si só, compreendendo o espaço entre o início da leitura e a próxima possibilidade de vincular documentos, ou seja, o próximo *link*. Logo, na *Web*, cada *link* é entendido na visão destes autores como um nó da rede, que pode endereçar o leitor a outras páginas do mesmo *site* como também para outros *sites*.

Diante disso, um hipertexto não é lido e não foi produzido para ser lido do começo ao fim, linearmente, mas por meio de seus elos e nós, os quais permitem ao leitor decidir qual *link* acessar primeiro e qual sequência seguir, fazendo-se um coautor do texto, pois é ele quem decide a sucessão dos fatos, interligando um assunto ao outro em diferentes ordens, passando a “desenhar” o seu próprio caminho no intuito de desvendar e enriquecer a arte literária e desenvolver novas possibilidades de fruição estética do discurso literário, no âmbito da cibercultura, visto que esta pode promover mudanças significativas nos processos de leitura e escrita. Assim, o leitor e a leitura tiveram sua evolução reconfigurada em vivências de interação, as quais ocorrem em ambientes virtuais ou não e que possibilitam às pessoas se somarem, mesmo com objetivos diferentes, e se expressarem sincrônica e anacronicamente, no intuito de produzir novos tipos textuais que ditam o poder de recriar e operacionalizar concomitantes ligações, independente de paradigmas clássicos.

Efetivamente, veem-se mudanças significativas na maneira de ler, produzir e fazer circular textos na sociedade; o leitor e o autor já conhecidos cedem lugar ao *lautor* (Rojo, 2013); um novo leitor que, segundo Chartier (1998,), “não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro” (p. 88-91). O *lautor* se vê diante de oportunidades em que o texto virtual modifica as relações entre leitura e escrita, podendo, estas, se elaborarem ao mesmo tempo, em um mesmo suporte, Beadouin (202 como citado em Rojo, 2013).

Assim, têm-se, diante do texto antes estático, interatividade, oriunda de recursos proveinentes da ciberliteratura, os quais se distanciam do molde à Gutenberg em seu paradigma clássico e linear de leitura. Dispõem-se agora, além de uma estrutura com semântica plural, caráter processual e modelo hipertextual, a interatividade, que recebe o leitor como agente produtor de sentidos. Ademais, o gênero literário conta também com a fusão de elementos cineverbivocovisuais como sons, imagens e movimentos que modificam os textos, dando-lhes mais dinamicidade e rapidez na leitura, exigindo, no entanto, do leitor, habilidades de multitempo.

No intermeio dessa evolução, a educação encontra-se entre estas práticas e atitudes despontadas, pois além de se fazer presente entre as atividades mais importantes e necessárias da humanidade, sempre passa por alterações, renovando-se continuamente através do desenvolvimento de práticas, teorias e meios pedagógicos que influenciam na formação da identidade de sujeitos sociais, corroborando a função educativa do texto literário. Portanto, literatura, em

seu discurso, colabora para tal formação ao assumir novos padrões com os textos digitais, tornando-se mais diversificada, interativa, dinâmica, moderna e fluida.

Sob este olhar, as novas condições de produção do discurso literário vieram ao encontro dos recursos da hipermídia. No entanto, professores se veem diante de um desafio entre os muros de uma escola ainda tradicional, em que a leitura é, muitas vezes, empregada como um exercício monótono, passivo e descontextualizado da realidade e interesse do aluno. Além disso, tecnologias de informação e comunicação presentes em ambientes escolares são, muitas vezes, subutilizadas, deixando assim de se explorar projetos de literatura virtual, os quais podem se configurar como oportunidades para aproximar os estudantes da linguagem e do fazer literários e das particularidades de um texto híbrido ou “gênero impuro”, (Canclini, 2006), cuja especificidade maior é encontrar-se entre a literatura e a arte plástica e visual, como pode ser identificado no grafite e nos quadrinhos, que desde o seu nascimento, declinaram o conceito de coleção patrimonial e se estabeleceram como “lugares de interseção entre o visual e o literário, o culto e o popular” (p.336).

Destarte, com o surgimento da cibercultura e as aplicabilidades dos recursos da hipermídia, a literatura vem galgando novos caminhos, adaptando-se aos diversos suportes de veiculação como o próprio papel ou as mídias digitais e audiovisuais. Ademais, em meio a este universo todo, a literatura se apropria destas particularidades e segue o ritmo estipulado pelas mídia eletrônicas, não se fazendo isolada ou incólume ao processo.

### **Letramento, Multiletramento e Escrita Criativa**

O termo letramento é empregado para “nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2004: 8). Diante disso, distinguem-se letramento e alfabetização, pois há elementos que aproximam e distanciam os dois conceitos, com acentuado destaque para os itens de letramento em relação aos da alfabetização. Os processos de letramento e alfabetização se complementam e, apesar desta interdependência, é importante ressaltar que não é necessário alguém ser alfabetizado para participar de uma sociedade letrada. Ele pode não ter domínio do código, mas pode utilizá-lo ao se envolver nas práticas sociais de leitura e escrita como ouvir a leitura de um jornal, pegar um ônibus, conferir um troco etc.

Nestas práticas sociais, os indivíduos estão submetidos à leitura de textos que integram recursos audiovisuais e imagéticos, além do código escrito. Ser letrado é mais que decodificar letras ou fonemas; é ter a capacidade de adquirir conhecimento a partir do que foi reconhecido em diversos suportes textuais. Trata-se de saber utilizar, social e competentemente, a alfabetização e o letramento em práticas que envolvem a língua escrita.

O ciberespaço, por sua vez, exige que o leitor realize práticas de multiletramento ao lidar com hipertextos e exercícios que exploram a escrita criativa, os quais estão diretamente ligados às particularidades da *Web 2.0*, como a rapidez, a interatividade, a ubiquidade e o hibridismo textual e cultural. Dentre essas, algumas se sobressaem como a ubiquidade por fazer referência ao fato de um texto estar em toda parte, ao mesmo tempo e o tempo todo, sendo lido ou construído por um ou vários autores e leitores, sob vertentes e especificidades

diferentes quanto à forma de acesso e ao emprego do próprio código linguístico. O hibridismo, por sua vez, segundo Canclini (2003 como citado em Silva, 2012: 339) são “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

Diante disso, surgem variados tipos textuais que abarcam múltiplas linguagens, as quais podem ser verbal, hipertextual ou hipermediática e que propiciam o multiletramento. Tal particularidade deve-se ao fato de que todas as possibilidades oferecidas pela hipermídia exercem um poderoso papel na produção, recebimento e difusão da literatura. Porém, é importante salientar que não são apenas as diferentes linguagens responsáveis pelo multiletramento; ainda se fazem presentes neste processo a interação, a colaboração e a flexibilização dos ambientes educacionais juntamente as suas ferramentas digitais, associadas ou não a materiais didáticos impressos, (Rojo, 2013). Logo, deve-se pensar o multiletramento a partir de práticas que explorem atividades diversificadas tanto no ambiente social, como no âmbito do trabalho e, principalmente, no escolar, considerando a multiculturalidade presente nestes contextos, ou seja a “*pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos” (Rojo, 2013: p. 14/grifo do autor).

Neste sentido, faz-se importante criar oportunidades de aprendizagem com o objetivo de despertar a sensibilidade dos alunos para o mundo global digital. Assim, instituições escolares devem proporcionar aos seus alunos atividades no intuito de se desenvolver competências que envolvam múltiplas linguagens e múltiplos discursos, bem como o literário; atividades para

(...) interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas e certos contextos, usando o inglês como língua franca, criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguístico bakhtiniano. (Cope e Kalantzis, 2008 como citado em Rojo, 2013: 17).

No caso do ensino de literatura, um aspecto merecedor de atenção é a leitura. Diante das novas tecnologias, o suporte diversificou-se assim como a atividade de ler não se restringe mais ao ato de correr os olhos linearmente sobre um material impresso ou receber informações de forma passiva. A partir dessa complexidade, impõe-se uma releitura de conceitos e uma reformulação nos procedimentos relativos à produção e recepção da literatura, tendo em vista as multissemieses presentes nos hipertextos, pois estes são configurados como multimodais ou multissemióticos; trata-se de um “texto composto por muitas linguagens (modos, ou semioses) e que exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo, 2013: 19). Levantam-se, assim, importantes discussões estilísticas, considerando-se o suporte, a linguagem, a função do computador enquanto máquina criativa e meio de comunicação, além dos recursos hipermídia utilizados no exercício de criar ou recriar a literatura eletrônica. Sendo assim, estratégias metodológicas para compreender os processos de criação e recepção da literatura digital devem ser contempladas e elucidadas, considerando suas especificidades, tendo em vista o preparo do leitor para a fruição de textos poéticos

Nesse contexto, no que se refere ao papel da escola, espera-se um novo olhar para a sua função de ensinar a ler, uma vez que leituras monótonas não seduzem o aluno. São necessárias práticas mais interativas com uma linguagem plural e híbrida, com imagens e movimentos, as quais podem levar a uma interferência nos paradigmas tradicionais acerca da aprendi-

zagem por intermédio da atuação do autor e do leitor. Destarte, contempla-se a *escrita-pela-leitura* ou *leitura-pela-escrita* a qual, segundo Barbosa (2003), é chamada de *escrileitura* e exige uma nova atuação do leitor, assumindo a coautoria, em que há uma postura participativa do leitor na literatura. E o texto passa a receber sentidos diversos e inesgotáveis a partir da colaboração subjetiva do mesmo.

A *escrileitura* objetiva especificar possibilidades de interatividade entre obra e o fruidor, podendo alterar o objeto literário, pois a introdução da interatividade no momento da recepção do texto em processo pode conduzir a uma intervenção simbiótica nas funções tradicionais do autor e do leitor mediante uma maior ou menor participação deste último no resultado textual final, (Barbosa, 1998 como citado em Neitzel, 2006).

Diante do exposto, pode-se citar a influência na escrita criativa por parte da poesia experimental. Esta contempla uma multisssemiose no texto por meio da expansão dos signos, da espacialidade, da visualidade e da simultaneidade da informação, o que pode ser sintetizado na expressão, cunhada por James Joyce, *verbivocovisual*, apropriada e difundida pelo Concretismo, que possibilita a especificidade de organizar o texto no papel, explorando o fenômeno da simbiose entre o signo e o espaço na construção textual. Assim, a partir de movimentos da poesia experimental portuguesa e do concretismo brasileiro, pode-se oferecer inúmeras possibilidades de escrita criativa voltada à fruição poética. No entanto, para Bom (1999), a escrita criativa não resolve todos os problemas, mas pode revelar as necessidades e as potencialidades que não foram exploradas pela instituição escolar em sua prática pedagógica, colabora com novas práticas de ensino e, conseqüentemente, com o multiletramento requerido pelo atual contexto social.

### **Rui Torres e sua atitude experimentalista em meio a *Amor* de Clarice Lispector**

No intuito de superar os limites do espaço do papel, uma infinidade de atividades digitais surgem e tomam lugar no ciberespaço, o qual é o “principal ponto de apoio de um processo ininterrupto de aprendizagem e de ensino da sociedade por si mesma (...) Nele toda a sociedade humana irá convergir para uma inteligência coletiva (Lévy, 2001: 152), que se caracteriza por manter a partilha de funções cognitivas, como a memória, a percepção e o aprendizado por todos, via meios da hipermídia. Nesse cenário de construção coletiva de conhecimento, Rui Torres explora os múltiplos recursos das TIC para expandir as possibilidades de manuseio da linguagem no meio virtual, ou seja, busca ampliar abordagens e estudos voltados à produção, aquisição e construção de conhecimento, considerando as múltiplas semioses do texto visual contemporâneo, bem como estimular a interatividade textual mediada pela hipermídia.

Rui Torres, em sua prática experimental, desenvolve o ambiente virtual [www.po.ex.net](http://www.po.ex.net), a fim de que se modifique, por ação tanto do produtor como do utente, a forma de perceber as imagens abstratas dos poemas, produzindo sensações diferenciadas ao deparar-se com o texto virtual (Castro, 1998). Isto posto, outro objetivo do poeta, por meio de seus textos verbivocovisuais, é fazer com que autor e leitor vivenciem com mais frequência e intensidade a linguagem e a interação por meio da internet, além de promover, por consequência, novas produções poéticas e fornecer subsídios para a fruição literária.



Sendo assim, é necessário examinar as ferramentas que compõem a hipermédia para a leitura e produção da literatura digital por meio de um sintetizador de textos, como o motor textual *Sintext*, cujas bases de configuração poética estão presentes nos trabalhos experimentais dos poetas E. M. de Melo e Castro e Herberto Helder, que é capaz de desenvolver infinitudes de poemas a partir de procedimentos combinatórios por parte das trocas vocabulares, compondo textos em ambientes virtuais ou ciberlugares, os quais passam a ser espaços de interatividade, produção artística e construção coletiva de leitura e escrita, à luz do conceito de “Inteligência Coletiva” (Lévy, 2001).

Ao se entrar em contato com o *Sintext*, tem-se uma experiência de construção virtual de textos; o leitor depara-se com elementos concretos da virtualidade como a linguagem, que pode ser sonora, visual, verbal, cinética ou todas ao mesmo tempo; com as estruturas sintática, semântica, espacial e temporal; com o suporte (mídias convergentes); com os gêneros textuais, caracterizados por hibridismo; e com a mensagem, além das suas próprias impressões e sensações diante de uma poesia combinatória programada. No *blog Poemário*, os leitores produzem releituras de textos poéticos e têm a oportunidade de divulgá-los, instantaneamente, *on-line* no próprio *site*, oportunizando, dessa forma, interatividade entre autores e leitores, além de entrarem em contato com o diálogo que há entre as multissemiões e a convergência de mídias na construção de gênero híbrido, a qual se dá “quando em um mesmo ambiente estão presentes elementos da linguagem de duas ou mais mídias interligados pelo conteúdo” (Pellanda, 2003: 3), ou seja, a mídia rádio, a exemplo, adentra a mídia internet, a qual, por sua natureza multimodal, já possui outras mídias que interagem naturalmente entre elas.

Além de toda esta gama de especificidades da literatura experimental, os poemas podem ser explorados em seu nível fonológico, sintático e semântico. Ao se analisar o poema original e uma versão deste, um estudo exploratório do vocabulário escolhido pelos autores pode ser realizado, pois as palavras que surgem à tela, para serem escolhidas, ao *click* do *mouse*, fazem referência ao conto *Amor*, da ficcionista brasileira Clarice Lispector, uma vez que os vocábulos são expressões retiradas do próprio conto. Um aspecto importante nas reescritas é o nome *ana* com letra minúscula, aludindo à perda gradativa de identidade da personagem, como se ela não se sentisse mais importante ou se anulasse diante do mundo em que vive. Os sons do poema, outro elemento fundamental, conseguem envolver o leitor em um processo de interatividade de forma que ele ao manipular o poema, por meio do *mouse*, aciona uma voz que realiza a leitura do trecho selecionado. Ademais, aos olhos do discurso literário em suas especificidades particulares, o conto de Lispector traz em seu bojo o caráter contextual, o que reitera a intencionalidade da autora em proporcionar ao leitor não só o prazer estético, como também a noção de anulação e alienação do sujeito, por meio da narração de um dia na vida de Ana.

Este caráter de intencionalidade pode também ser observado na reescrita de Rui Torres quanto à sintaxe. Ao se analisar o texto, nota-se que existe uma preocupação em aproveitar o espaço do papel, além da existência de procedimentos aproximados ao do Concretismo, os quais se pode destacar a “distribuição não linear dos signos na página, a utilização de diferentes tipos gráficos, sintaxe desmembrada, estrutura anagramáticas, incorporação dos elementos pictóricos, participação interativa do leitor, o uso da cor, incorporação de processo aleatórios entre outros” (Silva & Silva, D. C. S., 2011, p.29). E embora não havendo uma aparente relação semântica intratextual, há sentido entre os elementos que constituem o texto de forma implícita, pois a ruptura da sintaxe original altera semanticamente o texto por meio de diferentes leituras como pode-se observar nos trechos abaixo:

Um pouco cansada, com as compras deformando o novo saco de tricô, Ana subiu no bonde. Depositou o volume no colo e o bonde começou a andar. Recostou-se então no banco procurando conforto, num suspiro de meia satisfação. (Lispector, 1998: 19)

Deformada pelas compras,

ana deposita o volume no ventre

suspira

como quem procura conforto

como quem procura

no bonde no jardim

em meia satisfação

(TORRES, 2006, DVD).

Assim, ao se observar o trabalho artístico e literário de Rui Torres, notam-se modificações nos aspectos formais. O adjetivo “deformada”, que caracterizava a sacola de tricô no texto de Lispector, é empregado para especificar Ana, que ao se preocupar somente com seus afazeres domésticos, teve sua personalidade “deformada”, renunciando sua felicidade e aceitando uma existência subalterna. (Silva & Silva, D. C. S., 2011). Os sons do poema, outro elemento fundamental, conseguem envolver o leitor em um processo de interatividade de forma que ele ao manipular o poema, por meio do *mouse*, aciona uma voz que realiza a leitura do trecho selecionado.

Sob esse paradigma todo, o discurso literário em si concretiza uma arte a ser conduzida pelo olhar do leitor, o qual, ao pode se tornar um coautor, como bem visto nos fragmentos de Rui Torres. Ademais, a linguagem literária permite inúmeras manipulações por recursos linguísticos tais como metáforas e figuras retóricas, o que provoca uma desautomatização da mesma, por intermédio de associações inesperadas. Esta particularidade é explorada no texto de Lispector (1998) como pode ser observado em:

A diferença entre ele e os outros é que ele estava realmente parado. De pé, suas mãos se mantinham avançadas. Era um cego.

O que havia mais que fizesse Ana se aprumar em desconfiança? Alguma coisa intranquila estava sucedendo. Então ela viu: o cego mascava chicles... Um homem cego mascava chicles (p. 20)

O cego no texto configura a metáfora da instauração da crise existencial em Ana. No momento em que ela vê o cego mascar chicletes, a mesma passa a viver um momento de grandes experimentações sentimentais. Angústia, nojo, piedade, espanto, prazer e revolta vêm à tona em Ana. Um cego tinha vida própria. Mascava chicletes, metáfora de liberdade, o que Ana não tinha por viver, por opção própria, acorrentada em um estado de letargia, pois sua existência estava atrelada aos momentos em que ela “vivia” para o seu lar e seus afazeres domésticos e familiares.

## Considerações finais

A concepção deste artigo partiu do princípio de que o trabalho com o ensino de literatura deve estar voltado para um aluno autônomo capaz de interagir com a realidade em que vive, pois numa sociedade dinâmica, que se altera na mesma velocidade com que informações são disseminadas pelos meios eletrônicos, é essencial o papel que o texto literário desempenha na formação humanística e educativa do homem, já que a linguagem permeia todas as faces da vida deste.

Assim, a título de fechamento da escrita, fazem-se algumas considerações. Uma delas é o fato de que, no decorrer da evolução literária, a sociedade contemporânea, em meio às mudanças sociais e tecnológicas, vem sendo marcada por uma complexidade da vida moderna, que impele aos leitores novos gêneros textuais, linguagens verbais e não verbais. Houve assim uma ascensão e consolidação da cibercultura, responsável por disponibilizar, em novas esferas virtuais de entretenimento, convivência e aprendizagem, processos dinâmicos de interatividade e práticas colaborativas, as quais se propagam pelas virtualidades da internet, que se fazem presentes no multiletramento.

Destacam-se, portanto, as qualidades estética e semiótica encontradas nos experimentos de escrita criativa, em que há uma trajetória percorrida e explícita do vocábulo ao ícone, além da interatividade disponível diante de um texto digital, por meio de cliques do *mouse*, o que ampliou capacidades inerentes à comunicabilidade de um poema. Legitimamente, paradigmas estão sendo quebrados e a escrita já concebida como uma nova ética, pautada em uma nova forma cultural, está por possibilitar o surgimento de novos exercícios de multiletramentos, que apresentam, em seu fazer, além de reconstruções nas estruturas morfossintáticas, grupos imagéticos, constructos culturais e ideológicos de uma esfera social. Desta forma, tais exercícios transformam e direcionam a leitura e a escrita a inéditos caminhos no intuito de produção e apreciação do conhecimento e da estética inerente a uma forma multimodal de redigir, que supera paulatinamente os limites da página impressa e promove um leque de atividades digitais, contemplando aspectos como visualidade, materialidade e reversibilidade na literatura.

Isto posto, vivencia-se cada vez mais o ato comunicativo e a linguagem via redes interativas e virtuais, o que acabou por volver os limites existentes entre o autor e o leitor do texto; e conseqüentemente, afetou também as produções poéticas atuais, que passaram de algo estático e fixo a algo interativo, simultâneo, ubíquo, dinâmico e instantâneo. Assim, nesse domínio de produções modernas, faz-se presente o diálogo intermediático, ilustrado por ciberpoemas da ciberliteratura, produzidos por poetas luso-brasileiros integrantes de um tempo em que se esmera o fazer poético, preservando, por outro lado, a tradição e suas importantes colaborações.

Como um elemento discursivo, as relações semânticas existentes em um poema digital indicam novas posturas frente ao ato da leitura do texto, o que se resume em novas práticas de multiletramento, pois no decorrer das reflexões deste texto, observou-se que a ciberliteratura, inserida na cibercultura, faz uso de ferramentas específicas do meio digital como a convergência de mídias, a fragmentação do texto, as múltiplas linguagens e a interatividade para a produção de textos. Desta feita, no âmbito da criação poética virtual, produções experimentais de Rui Torres abriram espaço à interatividade por meio da hipermídia, reforçando inúmer-

ras possibilidades de composição estética e literária como a instauração de novos significados por meio de novas leituras no texto multimídia, *Amor de Clarice*, que expandem o campo semântico do texto original. Assim, a leitura do texto em questão possibilita novas reflexões sobre o arte literária e sua configuração atual. Portanto, o ler e o escrever, em suas materialidades diversificadas, impõem revisitações na relação leitor e texto, numa época cada vez mais fluida, interligada à *web*, a qual disponibiliza uma gama fértil de oportunidades e múltiplas textualidades em seu contexto.

A despeito dessas considerações, o que se pode perceber é que o trabalho com a ciberliteratura contribui com a formação de leitores do lirismo como um gênero capaz de promover um trabalho da linguagem sobre si mesmo, considerando que esta faz-se presente em toda a organização estrutural do currículo escolar, pois não se pode buscar nas atividades de poesia digital a inovação total; é imprescindível perceber e contemplar a presença de traços da literatura tradicional.

## Referências

- Barbosa, P. (2003). *CIBERLITERATURA: O Computador como Máquina Semiótica*. Recuperado em 20 de agosto de 2014. Disponível em: [http://www.ciberscopio.net/artigos/tema2/clit\\_06.pdf](http://www.ciberscopio.net/artigos/tema2/clit_06.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2009). Prefácio de Mourão, José Augusto. *Textualidade eletrônica: Literatura e hiperficção*. Lisboa: Nova Veja.
- Bom, F. (1999). *Transmitir a literatura: reflexões a partir as práticas de escrita criativa*. In: Morin, E. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Canclini, N. G. (2006). *Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- Castro, M. E. (1998). *Uma transpoética 3D*. Separata do N. 27 de Dimensão, Uberaba-MG.
- Chartier, R. (1998). *A aventura do livro – do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Jouve, V. (2012). *Por que estudar Liteatura?* São Paulo. Parábola.
- Lévy, P. (1993). *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Cibercultura?* São Paulo. Editora 34.
- \_\_\_\_\_ (2001). *A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. (Trad. Maria L. Homem e Ronaldo Entler) São Paulo: Ed. 34.
- Lispector, C. (1998). *Laços de família*. Rio de Janeiro. Rocco.
- Mangueneau, D. (2000). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Discurso literário*. São Paulo: Contexto.
- Neitzel, A. de A. (2006). *Ciberliteratura: arte ou armazém?* Revista Contrapontos, Vol. 6, n. 2, maio a gosto.
- Palma, M. D. (2007). *Discurso Literário: linguagem intrinsecamente diferenciada ou texto institucionalmente determinado*. Terra roxa e outras terras Revista de Estudos Literários. Paraná: Faculdade de Letras – Universidade Estadual de Londrina. Vol. 9. ISSN 1678-2054. Pg. 1 – 124. Recuperado em 25 de julho de 2014. Disponível em <http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroja>
- Pellanda Campos, E. (2003). *Convergência de mídias potencializada pela mobilidade e um novo processo de pensamento*, 2003. Recuperado em 10 de agosto de 2014. Disponível em:

<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/129419528759418333834670887469995119541.pdf>

Rojo, R. Almeida, Eduardo de Moura. (2013). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editora.

Sargentini, V. & Navarro-Barbosa, P. (orgs.). (2004). *Michel Foucault e os domínios da linguagem - discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz,

Santaella, L. (2004). *Culturas e ares do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus.

\_\_\_\_\_ (2007). *Linguagens Líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus.

Silva, C. A. M. & Silva, D. C. S. e. (2011). *Poética intermédia: as interfaces do amor*. In: Camargo, Flávio Pereira; Cardoso, João Batista (Orgs.). *Percurso da Narrativa Brasileira Contemporânea*. Vol. II. Goiânia. PUC.

Silva, D. C. S. e. (2012). *A modernidade líquida na ciberpoesia de Antero de Alda*. Recuperado em 08 de agosto de 2014. Disponível em [http://www.anterodealda.com/debora\\_silva\\_modernidade\\_liquida.pdf](http://www.anterodealda.com/debora_silva_modernidade_liquida.pdf)

Soares, M. (2004). *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Recuperado em 25 de julho de 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>

Souza, R. A. de. (1995). *Teoria da literatura*. São Paulo: Ática.

ISBN 978-950-33-1280-3

