

EMÍLIO SOARES RIBEIRO
(Organizador)

LÍNGUA, LITERATURA E ENSINO
itinerários da linguagem



Edições
UERN

EMÍLIO SOARES RIBEIRO
(Organizador)

LÍNGUA, LITERATURA E ENSINO
itinerários da linguagem





Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretor da Editora Universitária da Uern – Eduern

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária - Eduern

Jacimária Fonseca de Medeiros



Conselho Editorial das Edições UERN

Edmar Peixoto de Lima

Filipe da Silva Peixoto

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Jacimária Fonseca de Medeiros

José Elesbão de Almeida

Maria José Costa Fernandes

Maura Vanessa Silva Sobreira

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Rosa Maria Rodrigues Lopes

Saulo Gomes Batista

Capa e diagramação:

Alice Kelly Silva Oliveira

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Língua, Literatura e Ensino: itinerários da linguagem [recurso eletrônico]. / Emílio Soares Ribeiro (org.). – Mossoró, RN: Edições UERN, 2024.

183 p.

ISBN: 978-85-7621-503-5 (E-book).

1. Literatura - Educação. 2. Ensino e aprendizagem de línguas. 3. Itinerários da linguagem. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

CDD 807

Bibliotecário: Aline Karoline da Silva Araújo CRB 15 / 783

Sumário

PREFÁCIO5

APRESENTAÇÃO7

SEÇÃO I – LÍNGUA E ENSINO

- ❖ Estratégias na aprendizagem de Línguas Estrangeiras -
María Solange de Farias10
- ❖ “Do you speak English?” Crenças de graduandos em
letras sobre o ensino-aprendizagem da oralidade do
inglês - José Roberto Alves Barbosa21
- ❖ Uma “paleolexicografia” de fraseologismos do Espanhol:
contribuições para o ensino de E/LE - Márcia Socorro
Ferreira de Andrade35
- ❖ O desenvolvimento de habilidades de leitura em um
curso online - Keyla M^a F. Lemos.....47
- ❖ A interação verbal no ensino-aprendizagem de leitura e
produção de textos - Moisés B. Silva62
- ❖ A Escola e a formação de sujeitos-leitores - Candice
Cristiane Costa Apolinário.....73
- ❖ A ação docente em questão: velhos dizeres para novos
cenários - Josefa Francisca H. de Jesus.....81
- ❖ Ensino de língua estrangeira: leitura e discussão do texto
literário – Margarete Solange Moraes91

SEÇÃO II – DISCURSO E LITERATURA

- ❖ Discurso, sexo e verdade ou a experiência de si no mundo mediado - Ana Maria de Carvalho e Edgley Freire Tavares 102
- ❖ Fluxo da consciência e delineamento simbólico no romance *To the Lighthouse* de Virginia Woolf - Fernanda Cardoso Nunes.....117
- ❖ Os castelos de palavras e os fins infinitos da linguagem em *Leite Derramado*, de Chico Buarque - Pedro Fernandes de Oliveira Neto.....127
- ❖ O trágico e o poético nas falas e silêncios das personagens femininas de *Fogo Morto* - Izabel Cristina da Costa Bezerra Oliveira..... 145
- ❖ Exílio e solidão em *De Cócoras*, de Silviano Santiago - Marcos Vinícius Medeiros da Silva.....158
- ❖ A relação cinema-literatura - Emílio Soares Ribeiro....169



Prefácio



A imagem mostra uma figura humana, mimetizada por meio de livros justapostos que dão forma a um homem imponente e vistoso, retratado de meio corpo: no lugar de cabelos, há um livro aberto na horizontal; a cabeça é uma pilha de livros e o rosto sério, de postura heráldica, está voltado sobre seu ombro direito. Outros livros fazem a vez do nariz e da bochecha.

Os olhos, que fitam algum ponto fora da tela, são duas argolas e a orelha esquerda, visível nesse semiperfil, compõe-se de uma fita marcadora de página. A vetusta figura, à guisa de barba, tem um conjunto de caudas de animais e seu peitoral, de frente para o espectador, compõe-se de livros na diagonal e horizontal, inclusive para compor o braço direito que segura outro livro.

Ao fundo, uma cortina verde semiaberta, que também cai como uma capa solene sobre seu ombro, é uma metáfora visual que parece dizer-nos: “De onde vieram esses, existem outros. Venha, descubra infinitamente...”

Desse modo, ressignificando os livros, Giuseppe Arcimboldo (1526-1593), o genial pintor maneirista da corte dos Habsburgos, homenagem ao mundo da leitura. A obra, conhecida como O Bibliotecário, é trazida aqui como uma metonímia, que fala de livros para falar da leitura objeto da coletânea ora apresentada.

Prefaciando este trabalho, realizado entre tantas mãos e corações, é um privilégio a mim concedido por queridos colegas e significou-me atender a uma provocação, - lembrando que *provocare* vem do étimo latino e nos remete a incitar, excitar, despertar, estimular, fazer pensar...

A ordem de leitura não importa. Deixe-se levar e desfrutar da fruição bartheana – você levantará os olhos buscando uma mosca invisível no espaço, relerá algumas linhas, alguns parágrafos, podendo imaginar-se em uma grande ciranda, em que sempre será possível um dedinho de prosa com seus respectivos autores, cujos temas de pesquisa são tão variados.

Um dos ensaístas, preocupado com a exploração didática da literatura enfatiza “(...) *é imprescindível que o trabalho com o texto literário represente um desafio ao alcance do aprendiz e que os leve à reflexão e ao prazer de ler*”. Mais adiante, em outro ensaio, se discute a relação entre a mídia e a constituição de saberes sobre o sujeito afetivo sexual contemporâneo. “*A sexualidade seria, nessa busca pelas verdades, o correlato de uma série de discursos e práticas não discursivas, ligadas a uma ciência do sexual na tentativa de conhecer a experiência subjetiva, algo que opera inúmeros efeitos em nossa sociedade*”. E olhe que nem sequer os dicionários foram esquecidos nas estantes por nossos articulistas. Ah, os dicionários, com as palavras e fraseologias que entram e que saem de nosso convívio, e outras tantas que viajam para aclimatar-se em mares nunca dantes navegados...

Não cabe neste Prefácio sugerir um caminho de leitura. Aceite apenas o convite e mergulhe nessas reflexões tão atuais e interessantes que incluem o papel do professor, os velhos e novos desafios nas salas de aula e a modalidade de ensino à distância: nada escapa ao olhar desses pesquisadores ‘anteados’ com o que se problematiza na seara acadêmica contemporânea.

Sua leitura poderá começar pelo delicado estudo que reflete a construção do “fluxo de consciência em Virginia Woolf”; porém, se sua área de interesse é a discussão da tradução intersemiótica, participe deste diálogo com o autor: “*a questão que deve ser levada em consideração não é se o filme traduzido é fiel à sua fonte ou não (...)*”.

Mas pode ser que seu interesse no momento esteja voltado à construção de um gênero em voga, o romance com a saga familiar. Então, aproveite este delicioso diálogo com o ensaísta que analisa a voz narrativa de Eulálio d’Assumpção em *Leite derramado* (2009), de Chico Buarque. Porém, é muito possível que você se encante com a análise do silêncio eloquente das personagens femininas em *Fogo Morto* (1943), do emblemático romance José Lins do Rêgo. Ou que, no terreno das reminiscências, essa capacidade tão humana, você se surpreenda com as reflexões sobre o mundo narrativo de Silviano Santiago.

E assim, como quem conta um conto aumenta um ponto, dialogue com os autores aqui presentes: haverá algum ângulo específico para se aprender a ler? Como andar a situação da prática leitora em nossas salas de aula? E por que nossos brasileirinhos obtêm resultados tão pífios nas avaliações internacionais de compreensão leitora?

Essas são questões instigantes, e algumas não são necessariamente inéditas. Não, não. Alguns dos temas aqui tratados não são necessariamente ‘novos’. Afinal, já nos ensinava o grande Viana Filho “*o revolucionário nem sempre é novo e o novo nem sempre é revolucionário*”. Como é possível entender o presente sem voltar os olhos ao passado? Para nós, professores e pesquisadores, é preciso muitas vezes retornar ao velho ponto de partida e refazer o caminho, tantas vezes quantas for necessário. Como dizia o poeta, o caminho se faz ao caminhar.

Boas leituras! Desfrutem!

Marisa Ferreira Aderaldo – UECE
Fortaleza, janeiro de 2024

Apresentação

Desde o advento da fotografia, e o posterior desenvolvimento do cinema, o progresso na imprensa e a revolução eletrônica e digital em que vivemos, houve um crescimento contínuo de novas linguagens. Visto que, à medida que novas linguagens nascem, a complexidade das relações envolvendo o texto precisa ser compreendida de uma maneira mais profunda, surgem também teorias que tentam explicá-las, como a linguística, a análise do discurso, a semiótica, a teoria literária, a sociolinguística, entre outras. Tais teorias nem sempre andam de mãos dadas, no instante em que vêm os objetos de estudo sob pontos de vista distintos e baseadas em diferentes pressupostos. Todavia, podem dialogar, e cabe a nós compreender como essas bases teóricas se relacionam, para que utilizemos métodos que mais se adaptem aos objetivos de cada pesquisa acadêmica que desenvolvemos.

O livro **Língua, literatura e ensino: itinerários da linguagem** nasceu do interesse dos professores do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) e do Departamento de Letras Vernáculas (DLV), da Faculdade de Letras e Artes (FALA), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (*Campus* Central, em Mossoró) em tornar público os resultados das pesquisas realizadas no âmbito da Universidade ao longo dos últimos anos. Para tanto, a obra opta por não priorizar uma área do conhecimento (Língua ou Literatura) em detrimento de outra. Nesse íterim, o título do livro expressa o nosso interesse em tratar do diálogo entre os objetos de estudos de cada professor-pesquisador, objetos variados, visto a natureza diversa de cada pesquisa realizada na instituição e suas peculiaridades. Os trabalhos são, assim, em sua maioria, oriundos de pesquisas institucionais desenvolvidas por docentes da UERN e se organizam em duas seções: **Língua e Ensino**, e **Discurso e Literatura**.

A seção **Língua e Ensino** inclui discussões realizadas a partir de observações do processo de ensino e aprendizagem de Língua Materna e das Línguas Estrangeiras Inglês e Espanhol. Sob variados enfoques, envolvendo, por exemplo, discussões sobre crenças no ensino de línguas, a relação entre a escola e a formação leitora, ensino à distância, fraseologismos e ensino, e leitura e produção de textos, cada professor-pesquisador busca na teoria respostas às suas inquietudes em sala de aula, com vistas a um fazer pedagógico mais elaborado.

Por sua vez, a seção **Discurso e Literatura** apresenta trabalhos que têm como objeto de estudo o discurso na literatura e em outros sistemas sónicos. Com pesquisas voltadas para a análise do discurso na mídia em geral, e análise literária de aspectos como o trágico, o fluxo da consciência e a solidão, em obras da literatura

brasileira e estrangeira, os autores buscam traçar diferentes olhares sobre os signos estudados, baseando-se para tal em teorias variadas, que incluem, por exemplo, a Análise do Discurso de linha francesa, a semiótica, a teoria literária e cinematográfica.

Apesar do aparente abismo que separa os títulos, optamos por destacar exatamente tal miscelânea e dar ênfase à variedade temática das pesquisas realizadas no âmbito da Faculdade de Letras e Artes da UERN, respeitando frutíferas pesquisas realizadas nos últimos anos por alguns dos nossos pesquisadores e considerando as relações que unem suas inquietudes fora e dentro do currículo universitário como itinerários inevitáveis da linguagem. Nesse sentido, a opção pela palavra “itinerários” do título nos remete à idéia de “caminhos” e “roteiros”, formas de relacionar os mais variados signos e pontos de vista distintos sobre objetos algumas vezes semelhantes.

Entendemos que a proposta apresentada pelo livro vem ratificar a importância de estudarmos objetos ligados ao ensino-aprendizagem de línguas, à literatura, e à relação entre ambos, sob diferentes ângulos, frente à atual conjuntura com a qual nos deparamos: um mundo composto por signos que não existem isolados, mas que dialogam com outros signos a todo instante, e que por tal motivo, são estudados sob os mais diversos prismas.

A proposição é a de fornecer aos professores atuantes, e aos graduandos de Letras, futuros professores, subsídios e embasamento teórico para desdobramentos dos resultados aqui apresentados, bem como para a realização de novas pesquisas acerca das abordagens, metodologias e procedimentos de ensino e aprendizagem de língua, assim como acerca da investigação e análise da literatura nacional e estrangeira. Da mesma forma, esperamos que os resultados tenham reflexo no próprio ensino de línguas e literatura em nível acadêmico, auxiliando professores da área a compreender melhor o seu objeto de estudo.

Prof. Emílio Soares Ribeiro
Departamento de Letras Estrangeiras – DLE/FALA/UERN
Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem –
PPCL/UERN

SEÇÃO I

LÍNGUA E ENSINO

As estratégias no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

Maria Solange de Farias

1 Introdução

A primeira tentativa de conceituar estratégias relacionadas ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras foi feita por Selinker (1992 [1972]); em seu estudo, postulou a existência de uma estrutura psicológica latente na mente do aprendiz. Tal estrutura é ativada quando o adulto se empenha em produzir ou compreender sentenças de uma língua que não seja a sua língua materna. Selinker (1992 [1972]) enfatizou as estratégias como dois dos cinco processos centrais que se ativam durante a aquisição de uma língua estrangeira. A partir desse marco, as estratégias são comumente interpretadas como procedimentos e planos mentais utilizados pelo aprendiz com o intuito de facilitar e promover o processo de aprendizagem ou comunicação na língua em estudo.

Diante dos significativos avanços da Linguística Aplicada e da necessidade de mais estudos que iluminem o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é que propomos esta pesquisa cujo objetivo didático é ajudar professores e alunos no desafiador processo de ensinar e aprender um idioma não nativo. Uma abordagem para enriquecer a compreensão desse processo reside na análise das estratégias empregadas pelos estudantes, visando tornar a aprendizagem e a prática do novo idioma mais eficazes e agradáveis.

Assim sendo, nossos objetivos, com esta pesquisa, são descrever e mostrar a importância do ensino das estratégias de aprendizagem e de comunicação que os estudantes utilizam para desenvolver melhor o idioma que estão aprendendo, principalmente, no que se refere à comunicação oral. Como metodologia, utilizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva quanto aos objetivos e com procedimentos bibliográficos. No que se refere ao arcabouço teórico, os estudos de Selinker (1992 [1972]), Santos Gargallo (1993), Cotterall e Reinders (2007), Rodríguez Rodríguez (2004), Gómez (2004) e Farias (2007) conduziram e orientaram nosso estudo.

Para uma melhor compreensão do tema, em um primeiro momento, mostramos conceitos sobre as estratégias de aprendizagem e de comunicação e uma taxonomia para a sua classificação; em seguida, discutimos sobre a inclusão das estratégias nos programas de línguas e sobre seu ensino nas aulas de línguas estrangeiras.

2 Estratégias utilizadas pelo estudante na aprendizagem de línguas estrangeiras

Estratégias, no âmbito do ensino de línguas podem ser definidas como:

Ações concretas – mecanismos, operações, planos, procedimentos etc. – que se desenvolvem de forma potencialmente consciente, para ativar os recursos de aprendizagem e pôr em funcionamento as habilidades linguísticas no cumprimento de tarefas de comunicação. Integram-se nesta definição tanto as estratégias de aprendizagem como as de comunicação (Grifo da autora) (López, 2005, p. 576).

Ou seja, as estratégias são procedimentos potencialmente consciente utilizados pelos alunos para resolver as dificuldades comunicativas e de aprendizagem que encontram ao aprender uma Língua Estrangeira (LE).

Selinker (1992 [1972]), ao descrever o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), postulou que este se desenvolve por meio de um conjunto de estruturas psicológicas latentes presentes na mente do aprendiz. Tais estruturas são acionadas quando um adulto se empenha em produzir ou compreender o sistema de uma língua estrangeira. De acordo com suas afirmações (1992 [1972]), durante o aprendizado da língua materna, uma criança utiliza uma estrutura latente da linguagem; a distinção entre a estrutura psicológica latente e a estrutura latente da linguagem reside no fato de que a primeira não possui um programa genético nem uma contrapartida biológica da Gramática Universal.

Nesse mesmo estudo, Selinker (1992 [1972]) afirma que os 5% dos adultos que conseguem falar uma LE igual a um nativo, não ativam a estrutura psicológica latente, mas sim a estrutura latente da linguagem, ou seja, a mesma que fez uso na aquisição da língua materna. Os outros 95% que não conseguem a competência linguística de um nativo ativam a estrutura psicológica latente. Segundo esse linguista (1992 [1972], p. 84),

[...] há cinco processos principais (e talvez alguns de importância menor) que estão situados na estrutura psicológica latente a que nos referimos anteriormente. Esses processos são os seguintes: a transferência linguística, a transferência de instrução, as estratégias de aprendizagem da segunda língua, as estratégias de comunicação na língua segunda e a generalização do material linguístico da LO (Grifo do autor).

Dentre esses processos acionados através da estrutura psicológica latente do aprendiz, descreveremos, neste estudo, somente as estratégias de aprendizagem e de comunicação, pois, quando necessitam resolver problemas no momento da aprendizagem ou quando querem se comunicar e não têm competência linguística suficiente, os aprendizes de uma LE utilizam diferentes estratégias de aprendizagem e de comunicação.

2.1 Estratégias de aprendizagem

Estratégias de aprendizagem se referem a ações específicas, a procedimentos que os aprendizes de uma LE realizam, de forma mais ou menos consciente, para aprender ou utilizar melhor a língua que aprendem; ou seja, as estratégias são técnicas e abordagens que os estudantes utilizam para resolver problemas de aprendizagem e/ou de comunicação.

Para Cotterall e Reinders (2007, p. 02)

As estratégias exigem mais que ações e se compõem de três elementos: o comportamento que os alunos adotam na prática para aprender e controlar a aprendizagem de um segundo idioma; o que os alunos sabem sobre as estratégias que utilizam; o que os alunos sabem sobre os aspectos da aprendizagem de um idioma que vão além das estratégias que utilizam.

Fazer uma classificação das estratégias de aprendizagem não é uma tarefa fácil; as pesquisas realizadas contribuíram para a criação de fundamentações teóricas diferentes que, muitas vezes, geram dúvidas entre as teorias e ideias existentes. Para nosso breve estudo sobre esse tema, utilizaremos a classificação de O'Malley e Chamot (*apud* Cotterall; Reinders, 2007). Segundo esses autores (2007), existem três tipos diferentes de estratégias de aprendizagem: as estratégias cognitivas, as metacognitivas e as socioafetivas.

As estratégias cognitivas desempenham um papel significativo na otimização da compreensão linguística por parte dos estudantes. Essas estratégias englobam a prática ativa do conhecimento adquirido, a habilidade de interação eficaz e a seleção criteriosa entre diversas opções linguísticas ao formular ou interpretar mensagens. Elas abrangem processos cognitivos essenciais, como identificação, memorização, armazenamento e recuperação de elementos linguísticos, como palavras e sons. Existem, de acordo com Cotterall e Reinders (2007), dois tipos de estratégias cognitivas:

a) O ensaio, caracterizado pela prática reiterada dos conteúdos abordados, seja por meio da expressão oral

ou escrita; é comumente empregado pelos estudantes ao assimilarem novo vocabulário ou ao se prepararem para apresentações em sala de aula.

b) A elaboração, caracterizada por estabelecer associações mentais entre informações recém-adquiridas e aquelas já previamente assimiladas; é uma estratégia na qual o estudante emprega diversas técnicas, como criação de analogias, parafraseamento, formulação de previsões, elaboração de resumos, resposta a questionamentos e anotação de informações. Essa estratégia ajuda a tornar o novo conhecimento mais significativo (Cotterall; Reinders, 2007).

As estratégias metacognitivas desempenham um papel indireto, mas relevante, na facilitação da aprendizagem de uma LE. Elas capacitam o estudante a estruturar, planejar, estabelecer metas e monitorar seu processo de aprendizagem. Em momentos nos quais o aluno pode se sentir desmotivado diante do volume de informações a serem retidas, tais estratégias emergem como auxiliares, permitindo ao aprendiz priorizar suas necessidades e concentrar-se nos elementos mais cruciais. O uso dessas estratégias contribui para a autonomia do aprendiz.

As estratégias socioafetivas são empregadas com o propósito de capacitar os estudantes a exercerem controle sobre suas emoções em relação à língua que estão aprendendo. Este conjunto de técnicas visa também desenvolver a habilidade dos alunos em interagir com outros indivíduos em contextos sociais específicos, ao mesmo tempo em que promove a manutenção de níveis adequados de motivação e concentração no processo de aprendizagem linguística. Para Cotterall e Reinders (2007), existem três tipos de estratégias socioafetivas:

a) A de cooperação, empregada quando o estudante colabora em grupo para resolver problemas, compartilhar informações ou produzir respostas conjuntas.

b) A de perguntar para esclarecer, usada com o intuito de esclarecimento; ao usá-la o aluno busca compreender o tópico estudado por meio de perguntas direcionadas.

c) A de falar consigo mesmo tem como objetivo primordial incrementar a confiança e diminuir a ansiedade, sendo particularmente empregada em situações que demandam a expressão oral em público.

Portanto, as estratégias de aprendizagem são ferramentas que promovem a eficácia no estudo, permitindo a adaptação a diferentes contextos e desafios na aquisição de uma LE. Além disso, capacitam os alunos a desenvolverem autonomia, autorregulação e habilidades metacognitivas, contribuindo significativamente para o sucesso na aprendizagem.

Rodríguez Rodríguez (2004) explica a multiplicidade de elementos que influenciam a seleção de estratégias de aprendizagem por parte do estudante. Tais fatores incluem o nível de proficiência na língua em estudo, a complexidade da situação comunicativa, o contexto social e cultural, a personalidade do aprendiz, bem como sua autoconfiança na gestão da situação.

2.2 Estratégias de comunicação

As estratégias de comunicação englobam processos cognitivos que os estudantes desenvolvem ao buscar se expressar na língua em aprendizado. Durante esses processos, os alunos se esforçam para sanar deficiências em sua competência linguística, visando a transmissão eficaz de significados.

São muitos os autores que se dedicaram a classificar as estratégias de comunicação; no entanto, no nosso trabalho, utilizamos uma classificação baseada em Santos Gargallo (1993, p. 145). Essa autora (1993) criou uma classificação para as estratégias de comunicação baseada nas diferentes atitudes adotadas pelo estudante diante de uma dificuldade de comunicação: as estratégias de redução e as estratégias para conseguir êxito comunicativo.

As estratégias de redução estão vinculadas à predisposição do comunicador em abreviar a mensagem original ou ajustar o propósito comunicativo inicial para superar desafios situacionais. Tais estratégias são frequentemente empregadas por aprendizes em estágios iniciais de proficiência na língua. Elas se dividem, de acordo com Santos Gargallo (1993), em:

- a) Estratégias de redução formal: são adotadas pelos estudantes com o intuito de gerar um discurso linguisticamente preciso. Nesse processo, os aprendizes recorrem a um conjunto simplificado de regras e palavras com um grau de automatização em sua competência linguística. Essa estratégia é empregada pelo aprendiz para resolver problemas surgidos na etapa de planejamento da mensagem ou em resposta a limitações no material linguístico disponível.
- b) Estratégias de redução funcional: manifestam-se quando o aprendiz procura alterar o propósito comunicativo de sua mensagem, evitando o uso de estruturas ou palavras percebidas como problemáticas. Dessa forma, o aprendiz evita abordar temas desconhecidos do ponto de vista linguístico. Em algumas situações, há a interrupção da mensagem, com a mudança de tópico, devido à falta de conteúdo linguístico apropriado à situação. Em circunstâncias específicas, o aprendiz pode substituir uma palavra

que apresenta certo valor semântico por um sinônimo, geralmente apropriado, porém de sentido vago. Essas estratégias são empregadas pelo aprendiz para resolver desafios que surgem na etapa de execução da mensagem.

Estratégias para conseguir êxito comunicativo são concebidas durante a etapa de execução da mensagem e abrangem todos os níveis linguísticos (Santos Gargallo, 1993). Contudo, alguns autores sustentam que seu emprego é mais proeminente nos estágios avançados de aprendizagem e está vinculado à aquisição lexical. Dividem-se, de acordo com Santos Gargallo (1993), em:

- a) Estratégias de Compensação - referem-se às abordagens adotadas pelo aprendiz diante da insuficiência de recursos linguísticos necessários para a execução da mensagem. Em sua busca do êxito comunicativo, o aprendiz emprega diversas estratégias:
 - a1) Mudança de código: utilização de estruturas ou palavras de sua língua nativa ou de outra língua.
 - a2) Transferência interlinguística: combinação de características da interlíngua com a sua língua nativa.
 - a3) Transferência intralinguística: transferência de estruturas da própria língua estrangeira, ou seja, resultante do aprendizado da LE, sem interferência da língua materna.
 - a4) Estratégias baseadas na interlíngua: referem-se a generalizações para resolver problemas comunicativos; desta forma, o aprendiz preenche lacunas no discurso com palavras da interlíngua, parafraseia mediante a descrição do termo desejado, cria uma nova palavra na interlíngua ou reestrutura a mensagem emitida.
 - a5) Estratégias de cooperação: são as que exigem interação entre os interlocutores, com esforço conjunto para alcançar um consenso sobre o significado.
 - a6) Estratégias não linguísticas: também demandam interação entre os interlocutores, visando um acordo sobre o significado, por meio de recursos, como mímica, imitação de sons, uso de desenhos, gestos, entre outros (Santos Gargallo, 1993).
- b) Estratégias de recuperação - referem-se às estratégias que o estudante usa ao tentar recuperar palavras que estão na sua interlíngua. Assim, apela à semelhança formal da LE com sua língua materna ou com outras línguas para tentar recuperá-las.

As estratégias de aprendizagem e de comunicação desempenham papéis cruciais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e à aquisição da competência comunicativa, pois, ao utilizá-las, o aprendiz, por

exemplo, otimiza a aquisição do conhecimento, assume um papel mais ativo no processo de aprendizagem, aprimora a comunicação oral e escrita e resolve problemas por meio da adaptação a contextos diversificados de aprendizagem e comunicação.

3 As estratégias de aprendizagem e de comunicação devem ser ensinadas nas salas de aula de línguas estrangeiras? Como?

A questão sobre se as estratégias de aprendizagem e comunicação devem ser explicitamente ensinadas nas salas de aula de línguas estrangeiras é um tema amplamente debatido entre educadores e pesquisadores no campo das teorias de ensino e aprendizagem de línguas. Isso se deve à importância de capacitar os estudantes na seleção criteriosa e aplicação eficaz de estratégias que maximizem seu progresso na aprendizagem e na comunicação. Nesse contexto, destaca-se o papel do professor, que assume a responsabilidade de fornecer informações sobre as diversas estratégias disponíveis, permitindo que o aprendiz faça escolhas fundamentadas, de acordo com suas necessidades específicas de comunicação ou aprendizado (Rodríguez Rodríguez, 2004).

Cotterall e Reinders (2007) afirmam que há cinco razões principais para que se leve o uso das estratégias às aulas de línguas estrangeiras. A primeira razão, e a mais óbvia, é a de que o ensino das estratégias de aprendizagem e comunicação conduz o aluno a compartilhar a responsabilidade por sua aprendizagem, ou seja, seu ensino capacita os alunos a assumirem um papel mais ativo na condução de seu processo de aquisição de um novo idioma.

A segunda razão enfatiza que o ensino de estratégias contribui para uma aprendizagem eficiente e eficaz. Evidências indicam que os alunos que alcançam maior êxito na aprendizagem de idiomas são aqueles capazes de utilizar e selecionar a estratégia adequada para cada atividade que aborda as habilidades linguísticas, resultando em uma aprendizagem mais eficiente.

O terceiro motivo para instruir os alunos sobre o uso de estratégias reside no estímulo adicional à motivação para a aprendizagem. Conforme Cotterall e Reinders (2007), o ensino de estratégias de aprendizagem e comunicação na sala de aula está associado a um aumento no índice motivacional dos aprendizes, reduzindo, por conseguinte, a probabilidade de desistência.

A quarta razão enfatiza a importância do ensino de estratégias para a eficácia no processo de aprendizagem e no tempo dedicado ao estudo de línguas estrangeiras. O entendimento do papel de cada estratégia capacita os alunos a decidirem qual delas é mais apropriada para abordar desafios específicos no aprendizado e na comunicação em

uma nova língua. Assim, os alunos, familiarizados com as estratégias, podem continuar a aprendizagem para além da sala de aula, dedicando mais tempo ao estudo do idioma.

A quinta e última razão para a inclusão do ensino de estratégias nos programas de aprendizagem de línguas está relacionada ao aumento da autonomia. A autonomia do aprendiz requer a capacidade de assumir responsabilidades no próprio processo de aprendizagem. Ao aprender a resolver independentemente problemas linguísticos, o estudante de línguas estrangeiras desenvolve habilidades para aprender de forma mais independente e assume o controle de seu próprio processo de aprendizagem, tornando-se, assim, mais autônomo (Cotterall; Reinders, 2007).

Nesse contexto, o ensino sistemático de estratégias de aprendizagem proporciona um processo que capacita o aluno a desenvolver habilidades metacognitivas, promovendo, assim, a autonomia na gestão do próprio processo de aprendizagem (Vilça, 2008). Ademais, a instrução nesse domínio não apenas facilita a aquisição da língua estrangeira, mas também equipa os alunos com ferramentas cognitivas fundamentais para abordar com eficácia os desafios linguísticos em uma variedade de contextos.

Conforme a assertiva de Gargallo (1993), a implementação de estratégias no contexto da sala de aula de línguas estrangeiras não apenas favorece o aprimoramento da competência comunicativa do aluno, mas também estabelece uma conexão entre as situações comunicativas simuladas em ambiente escolar e as diversas situações reais nas quais o aprendiz se encontra, demandando a resolução de desafios comunicativos.

Segundo Gómez (2004, p. 42), o ensino das estratégias deveria estar presente nas aulas de LE “desde os níveis iniciais mais elementares e ocupar um papel claro e determinado”; ele (2004) destaca a prevalência do seu ensino, conforme observado em manuais que as abordam, predominantemente em níveis de proficiência avançados e superiores. Contudo, ressalta a importância de sua incorporação nos estágios iniciais e intermediários, argumentando que, quanto menor a competência linguística do aprendiz, mais valiosa torna-se a aplicação dessas estratégias para diminuir os desafios encontrados no processo.

Considerando a heterogeneidade nos ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes, Rodríguez Rodríguez (2004) adverte que seria equivocado presumir a uniformidade no uso de estratégias pelos alunos. Nesse cenário, a responsabilidade do professor consistirá em apresentar variados tipos de estratégias, proporcionando ao aluno a capacidade de selecionar aquelas que melhor se alinham com seu estilo individual de aprendizagem.

Conscientes da relevância do ensino de estratégias de aprendizagem e comunicação no contexto do ensino de línguas, surge uma indagação crucial: como efetuar tal ensino? Cotterall e Reinders (2007, p.19) afirmam que a inclusão do uso de estratégias nos programas de idiomas “pode produzir diferentes tipos de efeitos, inclusive fora da sala de aula. Pode influenciar na forma em que os professores ensinam e avaliam a seus alunos, nos (tipos de) materiais que utilizam e, além disso, na forma em que os alunos aprendem”.

Uma recomendação prática inicial consiste em adotar uma abordagem gradual, utilizando alunos mais experientes como referência e inquirindo-os sobre suas estratégias de aprendizagem. Alternativamente, é possível apresentar aos estudantes a diversidade de estratégias eficazes disponíveis ou selecionar um conjunto restrito de estratégias para iniciar. Além disso, a formação de grupos e o estabelecimento de regras específicas, como a elaboração de um plano de ensino de estratégias ou a criação de atividades baseadas em estratégias pré-determinadas, são práticas pertinentes (Cotterall; Reinders, 2007).

Antes de desenvolver as atividades, é recomendável aplicar um questionário aos alunos para avaliar o conhecimento prévio sobre o uso de estratégias. Uma abordagem complementar para avaliar o entendimento dos alunos sobre o uso de estratégias é inquiri-los diretamente sobre como resolveriam desafios específicos durante o processo de aprendizagem.

O desafio do processo de ensino e aprendizagem de uma LE é amplamente reconhecido por estudiosos na área. Contudo, há consenso entre a maioria desses especialistas de que o emprego efetivo de estratégias está diretamente relacionado ao sucesso na aquisição de uma língua estrangeira. Assim, argumenta-se que a inclusão sistemática do ensino dessas estratégias é fundamental nos programas de LE.

Essa integração visa capacitar os aprendizes a otimizar seu desempenho e superar os desafios inerentes ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, tal abordagem também contribui para a autonomia do aprendiz e para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas envolvidas no processo de aquisição de uma LE.

Considerações finais

Nas últimas décadas, tem-se observado um crescente interesse nas estratégias adotadas pelos alunos durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Esse interesse decorre, em primeiro lugar, da percepção de que os alunos desempenham um papel ativo e contributivo em sua própria aprendizagem. Em segundo lugar, reconhece-se que cada indivíduo possui um ritmo e estilo de aprendizagem distintos. Adicionalmente, a ênfase recai sobre a necessidade de estender o processo de aprendizagem para além do ambiente de sala de aula, demandando que os alunos adquiram habilidades para organizar autonomamente sua aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem compreendem ações específicas e procedimentos que os aprendizes de uma língua estrangeira executam, consciente ou inconscientemente, com o propósito de aprimorar sua competência na língua estudada. Essas estratégias também podem ser delineadas como técnicas e abordagens utilizadas pelos estudantes para resolver desafios e dificuldades de aprendizagem. Paralelamente, as estratégias de comunicação representam um conjunto refinado de habilidades cognitivas desenvolvidas pelos estudantes ao longo do processo de aprendizagem de uma língua, não apenas facilitando a expressão, mas também superando obstáculos durante a comunicação efetiva.

Ao integrar de forma consciente o ensino e a reflexão sobre estratégias no ambiente educacional, é possível otimizar significativamente a eficácia do processo de aprendizagem. Por esse motivo, advoga-se pela incorporação dessas estratégias nos programas de línguas estrangeiras, uma vez que propiciam uma maior responsabilidade do aluno por seu próprio aprendizado, promovem eficiência e eficácia na aprendizagem, incentivam a motivação, estendem o tempo dedicado ao processo de aquisição e fomentam a autonomia do aluno. Nesse contexto, os docentes assumem um papel crucial ao orientar os alunos na identificação, aplicação e aprimoramento dessas estratégias, contribuindo para uma comunicação mais eficaz em um cenário multilíngue e multicultural na sociedade contemporânea.

Espera-se que esta pesquisa sirva como suporte para aprimorar as práticas em sala de aula, especialmente para os professores de línguas estrangeiras, incentivando-os a incorporar as estratégias de ensino e aprendizagem no contexto educacional.

Referências

COTTERALL. S.; REINDERS. H. **Estrategias de aprendizaje**: Guía para Profesores. São Paulo: SBS editorial, 2007.

FARIAS. M. S. **Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros**. 2007. 131f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado acadêmico em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

GÓMEZ. M. S. Estrategias conversacionales. La publicidad como fuente de recursos estratégicos. *In*: FORMA nº 7. **Estrategias en el aprendizaje de E/LE**. Madrid: SGEL, 2004.

LÓPEZ, S. F. La subcompetencia estratégica. *In*: LOBATO, Jesús Sánchez; SANTOS GARGALLO, I. (Orgs). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. 2 ed. Madrid: SGEL, 2005.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ. M. Las estrategias afectivas y sociales. *In*: FORMA nº 7. **Estrategias en el aprendizaje de E/LE**. Madrid: SGEL, 2004.

SANTOS GARGALLO, I. **Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlíngua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Arco Libros, 1993.

SELINKER, L. Interlanguage. *In*: IRAL, v. X, 3, traducido en Muñoz Licerias, J. (comp.). **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1992 [1972].

VILAÇA, M.L.C. O Ensino de Estratégias de Aprendizagem em Materiais Didáticos: ensinar a aprender línguas. **Revista Eletrônica do Centro de Humanidades**, v. 6, n. XXIX, p. 46-58, jan./mar. 2008.

“Do you speak english?” crenças de graduandos em letras sobre o ensino-aprendizagem da oralidade do inglês

José Roberto Alves Barbosa

Porque tomaram os gileaditas aos efraimitas os vaus do Jordão; e sucedeu que, quando algum dos fugitivos de Efraim dizia: Deixai-me passar; então os gileaditas perguntavam: És tu efraimita? E dizendo ele: Não, Então lhe diziam: Dize, pois, Chibolete; porém ele dizia: Sibolete; porque não o podia pronunciar bem; então pegavam dele, e o degolavam nos vaus do Jordão; e caíram de Efraim naquele tempo quarenta e dois mil (Livro bíblico de Juizes 12.5,6)

1 Introdução

A análise de crenças é um paradigma de pesquisa em Linguística Aplicada que visa contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem de línguas. Neste artigo, objetivamos analisar as crenças dos alunos iniciantes e concluintes da graduação em Letras sobre o ensino-aprendizagem da habilidade oral. Na primeira parte do texto discutiremos a proposta teórica para as pesquisas sobre crenças e suas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas. Na segunda parte, avaliaremos teoricamente as propostas de ensino-aprendizagem da habilidade oral. Na terceira parte, passaremos à análise das crenças de alunos da graduação em letras relacionadas ao ensino-aprendizagem da habilidade oral.

2 Análise de crenças no ensino-aprendizagem de línguas: teorias e contribuições.

O conceito crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas não é específico da Linguística Aplicada. Trata-se de um conceito antigo, associado à Filosofia, Sociologia, Educação, Antropologia etc. Pierce (1877/1958, p. 91), um dos primeiros filósofos a atentar para o estudo das crenças, a definiu como “ideias que se alojam na mente das pessoas com hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. Nessa mesma perspectiva, Dewey (1933, p. 20), em sua conceitualização, destaca a natureza dinâmica das crenças, considerando que essas “cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro”.

Por isso Barcelos (2004) argumenta que não existe, em Linguística Aplicada, uma definição única para o conceito de crenças. Existem vários termos e definições, e essa é uma das razões que torna

esse conceito difícil de investigar. Com base no conceito de abordagem de Almeida Filho (1993), podemos afirmar que as crenças podem ser entendidas como cultura de aprender e que essas podem ser estudadas a fim de que seja possível identificar “o uso da língua-alvo consideradas como normais pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas com tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita”. (p. 13)

Consoante a essa perspectiva, Barcelos (2004) afirma que as crenças têm sua origem nas experiências pessoais, são intuitivas, e, na maioria das vezes, implícitas. Dessa forma as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são socialmente construídas sobre “nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p. 132). Assim, as crenças, quando associadas ao ensino de língua, são, de acordo com Silva (2005):

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas e que se (re) controem neles mediante a sua própria experiência de vida e que se mantém por um certo período de tempo. (p. 77)

Mas é preciso também destacar que, por se tratar de algo complexo, as crenças são, por sua natureza, contraditórias. Isso porque elas estão intimamente relacionadas ao nosso eu, ou seja, a nossa própria identidade. Elas também são interativas, emergentes, recíprocas, são vistas como social e, portanto, também cultural e historicamente constituídas através da interação do sujeito com o contexto. Por isso, qualquer estudo sobre crenças precisa levar em conta que grande parte das definições leva em consideração o contexto social em que tanto professores quanto alunos estão inseridos; e que as crenças variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sociocultural com o qual interage.

3 O ensino-aprendizagem da oralidade do inglês: pressupostos teóricos

A habilidade de falar inglês costuma ser o anseio maior dos alunos dessa língua nos cursos de graduação. Nem todos conseguem obter êxito nessa empreitada, e os motivos, de acordo com alguns teóricos do ensino-aprendizagem de L2, são os mais diversos. Inicialmente, destacamos que, diferentemente das habilidades de leitura e audição, as da produção falada e escrita exigem um envolvimento mais participativo dos aprendizes. Além disso, outros

fatores implicam nesse processo, dentre eles: a idade maturacional do aprendiz (Krashen, Long E Scarcella, 1982), o meio oral-auditivo do aprendiz, os fatores culturais e os afetivos (Dimitracopoulou, 1990; Oxford, 1990; Shumin, 2002; Brown e Yule, 1993; Brown, 1994) e as abordagens que professores e alunos têm em relação ao domínio dessa habilidade (Barbosa, 2007).

Professores e alunos de inglês costumam supervalorizarem o padrão de pronúncia a ser imitado nas experiências com a língua, seja dentro ou fora da sala de aula. Em virtude da influência da tradição audiolinguista, saber falar uma língua significa, para alguns aprendizes, ser capaz de falar como um “nativo”, e os professores assumiram o modelo americano e/ou britânico como padrões a serem imitados pelos aprendizes (Barbosa, 2011). Em decorrência disso, a idealização de um padrão perfeito de pronúncia implica na impossibilidade do aprendiz anunciar, e isso, por sua vez, cerceia sua produção oral. Bourdieu (1991) argumenta que por traz dessa valoração está um capital simbólico, isto é, determinados padrões que são reconhecidos como legítimos e outros que são rechaçados.

O ensino-aprendizagem da oralidade, principalmente do inglês que é percebido como Língua Franca ou Internacional (Pennycook, 1994) precisa ser mais tolerante, até mesmo a abordagem fonética nas experiências de sala de aula devam ser menos imitacionistas, enfocando as construções que implicam nos processos de construção de significados (Jenkins, 2000). Professores e alunos de inglês, em virtude das crenças que lhes inculcaram, tendem a tirarem o foco do que realmente importa no domínio de uma língua. Essa preocupação demasiada com a forma, em detrimento do conteúdo, ao invés de contribuir, pode acabar dificultando o ensino-aprendizagem efetivo dessa habilidade.

3.1. Análise das crenças dos alunos iniciantes e concluintes sobre o ensino-aprendizagem da oralidade em inglês

3.1.1 Aspectos metodológicos da pesquisa

A fim de realizar essa pesquisa, aplicamos questionários aos alunos iniciantes e concluintes da habilitação em Língua Inglesa de um Curso de Letras. A execução dessa pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob o Protocolo nº 055/09, CAAE nº 0054.0.428.000-09. A fim de preservar a identidade dos alunos, seus nomes verdadeiros não serão mencionados ao longo deste artigo, usamos nomes fictícios. Vinte alunos contribuíram com essa pesquisa, sendo 10 iniciantes e 10 concluintes. Trata-se de uma pesquisa interpretativista, dentro do paradigma da Linguística Aplicada

(MOITA LOPES, 1996), que não pretende fazer generalizações, antes compreender o fenômeno no contexto institucional. Como os parâmetros para o ensino-aprendizagem da oralidade costumam seguir crenças historicamente situadas, é possível, a partir de considerações específicas, aplicá-las às diversas realidades escolares.

3.2 Crenças dos alunos iniciantes e concluintes

3.2.1 Alunos iniciantes

3.2.1.1 Preferência por algum padrão de pronúncia na oralidade

O padrão de pronúncia privilegiado pelos alunos de língua inglesa restringe-se ao americano e/ou britânico. Dificilmente um aprendiz de inglês diz aderir a outro padrão, alguns deles sequer reconhecem outras possibilidades. Em virtude do valor simbólico que o inglês desses países detém, principalmente o “americano”, os alunos preferem optar por esse, eles não se atreveriam a dizer que gostariam de falar o inglês “sul-americano” (Bourdieu, 1991).

Ao serem indagados sobre esse aspecto, Fábio responde: “Acho o britânico mais formal. Tenho procurado escutar músicas e conversações do inglês britânico”. Lucas diz que o padrão “tem mais a ver com o padrão americano da língua, devido ao tato de ter aparecido mais o inglês com filmes e música dos americanos”. Francisco demonstra preferência pelo americano e acrescenta: “eu acho mais bonito e mais fácil do que os outros, tenho escutado músicas, assisto programas americanos, e procuro sempre está falando em voz alta, mesmo sozinho”.

Fernanda, por sua vez, prefere “o britânico por ser mais formal”. Francisca opta pelo “americano, é o mais conhecido, e nos lugares que eu estudo inglês ele é o predominante”. Socorro, paradoxalmente, diz que gosta do padrão “americano, por ser mais difícil”. Maria, a respeito desse assunto, é categórica e diz “não” a qualquer padrão oral para o inglês. Andréia não deu resposta à pergunta. João já opta pelo “inglês americano”, e justifica: “pois a maioria dos filmes que assisto segue esse padrão, mas faz algum tempo que venho estudando vários outros tipos de pronúncia, como o inglês britânico, australiano e jamaicano etc.”.

Os alunos iniciantes da graduação em Letras, por não terem visto ainda a disciplina sociolinguística, não podem fazer correlação da língua inglesa com suas variações. É um mito pensar que uma língua é falada apenas dentro de um determinado país, mas esse não é o único. No caso do inglês, que atualmente vai além das fronteiras dos Estados Unidos, Inglaterra, Canadá e África do Sul, entre outros,

apresenta variações mesmo dentro do próprio país. Os falantes do inglês, mesmo aqueles denominados de “nativos”, não falam do mesmo modo. A crença é um modelo único e perfeito para o domínio da habilidade oral vem de uma tradição audiolinguísta, que atribuía ao “nativo” o modelo por excelência a ser imitado. Nesses últimos anos, a própria figura do “nativo” tem sido questionada, pois, para alguns teóricos, dentre eles Rajagopalan (1997), o “nativo”, como acreditam professores e alunos línguas, não passa de uma construção idealizada.

3.2.1.2 Utilização de recursos e/ou material didático para o aprendizado da oralidade

Para se desenvolver na habilidade oral em inglês, Fábio utiliza “basicamente livros, cd e internet”. Lucas pratica “ouvindo músicas e suas traduções e assistindo filme em sua linguagem original, não dublado”. Francisco utiliza “livros”, pega “letras de músicas e tenta cantá-las” e “escuto o CD do curso de inglês que eu faço”. Fernanda responde “procuro ouvir cds acompanhados de livros, isso contribui um pouco para uma melhor pronúncia”. Para Francisca, o material didático contribui “para um melhor aprimoramento da língua em suas habilidades”. Socorro argumenta: “uso o cd para aprender e melhorar a pronúncia”. Maria também acredita no mesmo “contribui para fixação da pronúncia”. Carlos, depois que entrou na faculdade, “comecei a utilizar cd, porque ajuda bastante no meu aprendizado com a oralidade”. Paulo recorre “dicionário com símbolos fonéticos, filmes e músicas”. Pedro “apenas estudo e ouço músicas em inglês”.

Nas declarações dos alunos fica evidenciada a relação entre o domínio da oralidade do inglês com a capacidade de pronunciar determinados sons da língua. Eles acreditam que aprender a falar bem a língua é “bem” ou “melhor”. A utilização dos recursos didáticos tem essa função, principalmente as gravações em áudio. Evidentemente ouvir pessoas falando a língua auxilia consideravelmente na produção oral da língua, mas essa não pode ser uma relação direta de causa e efeito. Existem alunos que ouvem músicas, filmes e materiais da internet, mesmo assim não se desenvolvem na oralidade.

Para falar a língua é preciso não apenas ouvi-la, é necessário que o aluno se exponha, não tenha medo de “errar”. O receio de falar “errado” pode resultar no fenômeno que os sociolinguistas denominam de insegurança linguística, na ausência de produção oral com medo de ser criticada pelo modo que se expressa. Esse fenômeno é preocupante no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente quando o aprendiz se vicia nos “símbolos fonéticos” dos dicionários. Esse recurso é importante, mas os professores precisam alertar aos alunos

a fim de que esses percebam que o modelo fonético não é perfeito e serve apenas de parâmetro, não deve se tornar um fim em si mesmo.

3.2.1.3 Dificuldades frequentes e formas de superação na oralidade em inglês

A insegurança linguística pode ser percebida na declaração de Fábio, ao reconhecer que: “às vezes quero falar do mesmo modo que leio a palavra, depois descubro que a pronúncia é totalmente diferente”. Francisco assim expressa a sua angústia por “ouvir e conseguir compreender é o que tenho mais dificuldade e em formular frases. Eu acho que se eu tivesse um contato mais com pessoas de fora talvez melhorasse minha compreensão”. Para Fernanda, “o que dificulta um pouco é a pronúncia correta das palavras, pois muitas são desconhecidas para mim”.

Maria responde “não consigo compreender a mensagem” e que “poderia ter mais conversação em sala de aula”. Para Andréia, o problema está em “algumas palavras que têm sua pronúncia variada, que eu acredito que seja pela questão da fluência”. Para João, “há dificuldades, uma delas são os profissionais da área que não buscam melhorar a pronúncia ou estudos com mais frequência na fonética da língua”. André afirma que o problema está nas “diferenças de pronúncia da língua nos vários países em que ela é falada”. Carlos diz ainda “ter dificuldade para compreender o que o professor fala”, mas que, “com a prática vou superá-la”.

Consoante às declarações dos alunos, identificamos a crença de que a viagem para outro país, um em que a língua seja falada, seria uma saída para a melhoria do inglês. Essa é uma crença recorrente no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. A maioria dos alunos, em especial aqueles que não conseguiram se desenvolver no idioma, acredita que se tivesse a oportunidade de viajar para um país no qual a língua é falada com mais frequência, desenvolveria a competência oral na língua. Essa crença tem algum fundamento, mas não garante que o simples fato de ir para outro país, tal como os Estados Unidos e/ou Inglaterra, resultará em domínio da oralidade. Talvez a principal vantagem seja uma exposição menos formalista do aprendiz ao idioma, algo que, infelizmente, não costuma acontecer nas aulas de inglês.

3.2.1.4 A influência da língua materna no aprendizado da oralidade

Fábio “não” acredita que a língua materna influencie no aprendizado da oralidade do inglês. Lucas, por outro lado, argumenta que essa influencia “negativamente, pois tem características daquela língua, você não consegue a totalidade do sotaque, pois se trazemos os traços da nossa língua”. Francisca diz que essa influência acontece

“por causa do sotaque carregado, tento escutar nativos para buscar ‘acabar’ com ele”. Socorro preferiu não se posicionar a respeito dessa indagação. Maria disse “não sei”, Andréia também respondeu o mesmo. João diz “acho que não influencia, pelo menos pra mim nunca influenciou”. Para André, “o sotaque regional da língua portuguesa prejudica um pouco a produção oral”.

Evidentemente a língua materna influencia no aprendizado de outra língua. Os estudos interlinguísticos, desde Selinker (1972) têm demonstrado que o aprendiz da L2 constrói um sistema alternativo, parte constitutiva do processo de aquisição. No caso da oralidade, conforme pressupõe a hipótese psicolinguística do Período Crítico, aprendizes que são expostos à língua após a puberdade terão maiores dificuldade de alcançarem o que se costuma denominar pelos puristas de “sotaque perfeito”.

As pesquisas sobre oralidade, no entanto, demonstram que qualquer pessoa, independentemente da idade maturacional, pode desenvolver uma competência comunicativa compatível com qualquer falante, mesmo os considerados “nativos”. O fenômeno interlinguístico não precisa ser visto como um “vilão” no aprendizado. Existem muito mais aspectos semelhantes do que diferentes entre o inglês e o português, por isso, ao longo do processo, até que determinadas estruturas sejam desfossilizadas, há mais benefícios que prejuízos para o aprendizado.

3.2.2 Alunos Concluintes

3.2.2.1 Preferência por algum padrão de pronúncia na oralidade

Alessandra defende que não existe um padrão para o inglês, “pois todo mundo tem influência linguística regional, mesmo quando se trata de uma mesma língua, imagine quando se comparado a línguas estrangeiras”. Felipe prefere o “norte-americano” e justifica “a cultura mais expressa no mundo é mais comum e com isso é mais usada, principalmente em filmes e músicas”. Ele diz ter vontade de “assistir filmes na íntegra e ouvir músicas e ler a respeito da cultura”. Daniel acha “importante conhecer as variações do inglês”, mas prefere “o inglês americano, pois acho mais prático”. Patrícia opta pela “pronúncia americana”, ressaltando que “a maioria dos professores da universidade utilizam o padrão americano, e essa forma de pronúncia que é transmitida em sala de aula”. Acrescenta ainda que “levando para um lado particular a pronúncia americana é muito mais bonita do que a britânica”.

Os alunos concluintes, talvez pelo fato de terem estudado sociolinguística, demonstram ser mais condescendentes com as

variações do inglês. Mesmo assim, ainda predomina a preferência pelo inglês “americano”. Pelo menos alguns, tal como Daniel, acreditam ser importante reconhecer as variações do inglês. Observamos que persiste ainda algumas crenças com pouco fundamento linguístico, dentre elas a de que existem línguas “bonitas”. Do ponto de vista sociolinguístico, todas as línguas não importantes, necessárias à comunicação humana. Não existem línguas “bonitas” ou “feias”, essa é uma categorização meramente estética, portanto, subjetiva. Tais avaliações, conforme destaca Bourdieu (1991), pode resultar também do capital simbólico agregado a determinadas línguas cujas variações se impõem sobre outras em prestígio e legitimação.

3.2.2.2 Utilização de recursos e/ou material didático para o aprendizado da oralidade

Augusto utiliza diversos recursos didáticos a fim de aprimorar sua habilidade oral em inglês, mas se queixa que “existem, muitas vezes, limitações oriundas da falta de recursos para comprar melhores materiais”. O material didático favorito de Felipe é o “dicionário de pronúncia”, pois esse “serve como guia”, mas se queixa que esses não “contém todas as palavras da língua, suas gírias, abreviações”. Além do material didático em sala de aula, Clesia diz que o “o professor também nos fornece alguns vídeos com um áudio bom e repetitivo para que possamos memorizar melhor cada palavra, frase, texto, etc”. Carla responde que “no momento utilizo materiais de escolas particulares e outros materiais fornecidos pelo professor” e que esses “tem contribuído bastante para aprender e fixar novas palavras e expressões”.

Mesmo que os recursos disponibilizados na internet atualmente, poucos alunos não disseram utilizar esse tipo de material. Há ainda uma dependência de material trazido pelo professor para a sala de aula. Esse continua sendo um equívoco dos aprendizes da habilidade oral da língua, considerando que somente o período da aula é insuficiente para o desenvolvimento da oralidade. Os alunos concluintes continuam acreditando que aprenderão a falar inglês se forem capazes de dominar “palavras e expressões”. O “dicionário de pronúncia”, para eles, é ainda o principal aliado para “memorizar melhor cada palavra, frase, texto, etc.”. Os alunos de inglês precisam sem mais autônomos no processo de aprendizado, principalmente no que tange à oralidade. Condições outras, não apenas a sala de aula, devam ser criadas para favorecer interações na língua, possibilitando oportunidades inclusive para que os alunos “errem”, somente assim será possível aprender a falar inglês.

3.2.2.3 Dificuldades frequentes e formas de superação na oralidade em inglês

Augusto queixa-se da “falta de interação que com certeza contribui para um melhor aperfeiçoamento nesse caso, maior interação possibilitaria um melhor desenvolvimento da habilidade oral”. Henrique responde que “às vezes esqueço algumas palavras” e que precisa “praticar mais conversação” ou de “um intercâmbio talvez”. Alessandra “tem dificuldades com falsos cognatos e expressões de significado diferente do nosso contexto”. Acredita ainda que “uma experiência de intercâmbio poderia superar essa deficiência”.

Felipe diz apresentar dificuldades nas “formações sonoras que não existem na nossa língua materna”. Daniel responde que seu maior problema “é querer traduzir antes de falar, até mesmo quando falo em português eu penso antes de falar. Acredito que passar o máximo de tempo envolvido com a língua ajuda a automatizá-la na mente”. Patrícia fala pelos colegas e diz que “os alunos têm medo de falar” e sugere que “mesmo falando errado é preciso tentar” e apresenta outro problema “quando nos deparamos com uma nova palavra, esquecemos de verificar sua pronúncia”.

Para alguns alunos concluintes da graduação em Letras, é a interação que favorece o domínio da oralidade do inglês. Esse argumento é atestado por Brown e Yule (1993), para esse o domínio da oralidade implica em uma competência discursiva, isto é, na capacidade para textualizar. Há ainda uma crença no contexto de ensino-aprendizagem de línguas que a aquisição acontece quando o aprendiz consegue memorizar palavras ou frases. No entanto, os indivíduos interagem através de textos, é por meio deles que os significados são negociados. O aprendizado da expressão oral em qualquer língua deve ser orientado para esse fim, caso contrário, as práticas de sala de aula fomentarão crenças equivocada em relação à linguagem, reduzindo-a à mera forma gramatical.

3.2.2.4 A influência da língua materna no aprendizado da oralidade

Augusto reconhece que a língua materna influencia na língua inglesa, mas, como saída diz ele, “tenho tentado ao máximo não comparar as regras entre os dois idiomas”. Henrique diz que as línguas “divergem”, mas “procuro pensar em inglês”. Felipe diz que essa influência acontece e afirma “acho que sou capaz de aprender mais se souber a língua materna dessa forma, utiliza conceitos de língua para língua e a influência é positiva, ajuda-nos na aprendizagem”. Daniel diz que a língua materna é importante “na gramática”, e que “quanto mais envolvido com a língua melhor”, isso é mais preferível “do que aula em língua materna”.

Há distinção nas crenças dos alunos concluintes em relação aos iniciantes. Aqueles reagem positivamente à influência da língua materna no aprendizado da oralidade. Eles reconhecem que a interlíngua é um fenômeno natural no processo da aquisição. A forma de diminuir essa influência, segundo os próprios alunos, é o contato extensivo com a língua a ser aprendida. Essa crença procede, ainda que, conforme defende Ellis (1997), é preciso que haja intervenção, ou melhor, uma conscientização dos “erros” a fim de que os alunos possam continuar se desenvolvendo na língua. Através da mediação do outro, para usar um conceito vigotskiano, é possível ao aprendiz sair da zona de desenvolvimento real e ir para a zona de desenvolvimento proximal. É na conversação com outros, em um processo construtivo de interação, que os aprendizes se tornam capazes de falar inglês. Essa competência é resultante de tentativas, com “erros” e “acertos”, e o mais importante, com a tolerância dos interlocutores.

3.3 Sumário das crenças dos alunos iniciantes e concluintes

3.3.1 O inglês como um produto a ser adquirido para a ascensão profissional

Os alunos de habilitação em língua inglesa da pesquisa em foco, tanto iniciantes quanto concluintes, acreditam que o aprendizado da língua é necessário devido à globalização, isto é, a difusão do inglês como língua mundial. Para eles, o domínio dessa língua é condição para se conseguir um emprego no contexto atual, para alguns deles, saber inglês é necessário para a ascensão social. Essas foram as principais motivações tanto para os alunos iniciantes e concluintes submeterem-se ao vestibular em letras, com habilitação em língua inglesa.

A falta de contato prévio com a língua, segundo alguns alunos, dificulta o processo do aprendizado. Por isso, os que consideram ter maior limitação procuram um curso de idioma para compensar essa defasagem. Observamos também, na crença dos alunos iniciantes e concluintes, uma supervalorização da língua. Eles acreditam que simplesmente pelo fato de dominarem o idioma serão capazes de alcançar bom êxito profissional. Essa parece ser uma abordagem comum da sociedade atual, que considera o inglês como uma mercadoria, um produto a ser adquirido (RAJAGOPALAN, 2003).

3.3.2 A busca pelo padrão “americano” e/ou “britânico” na oralidade

Para os alunos iniciantes, e os concluintes, o domínio da oralidade do inglês está relacionado à capacidade de produzir sons, ou seja, de ter uma pronúncia “correta”. Para tanto, eles optam por um

determinado padrão de pronúncia, e esse está atrelado, geralmente, ao “americano” e/ou “britânico”. Aqueles que justificam a escolha do padrão “americano” dizem que esse é o inglês ensinado na faculdade. Para outros, a opção é meramente estética, principalmente para os iniciantes, o inglês britânico é mais “bonito”, ainda que o “americano” seja o mais difundido. Apenas um ou dois alunos iniciantes e concluintes disseram não privilegiar padrões de pronúncia e associaram ao inglês a outros padrões, tais como o australiano e jamaicano.

Ainda é bastante comum os alunos de inglês acreditarem que para dominarem o inglês eles precisam ser capazes de produzir os sons da língua tal qual um falante “nativo”, essa crença se perpetua porque os professores de inglês também costumam argumentar desse modo (BARBOSA, 2007). A tendência atual, porém, devido à difusão do inglês como língua internacional, é a de não mais atrelá-lo a um determinado país (PENNYCOOK, 1994; CRYSTAL, 1997; McKAY, 2002). Mesmo o ensino da pronúncia do inglês deve ser percebido nesse contexto global, ressaltando que o número de falantes “não-nativos” já ultrapassou em muito o de “nativos”. Por causa disso, foneticistas como Jenkins (2000) prefere não utilizar os termos “nativo” e “não-nativo”, substituindo-os por falante monolíngue e bilíngue. Ademais, as pesquisas têm comprovado que, na interação social, a pronúncia não costuma ser determinantes para a inteligibilidade (BAMGBOSE, 1998). Para os alunos permanece a crença de que o inglês é apenas um, deixando de reconhecer as múltiplas variações dessa língua, dentro e fora das fronteiras dos Estados Unidos e da Inglaterra, que equivocadamente são considerados os “donos da língua” (WIDDOWSON, 1994).

3.3.3 A utilização de CDs de áudio, músicas e filmes como recursos para o desenvolvimento da oralidade.

A fim de se desenvolverem na oralidade, mais especificamente na pronúncia, os alunos, iniciantes e concluintes, recorrem às tarefas de *listening*. Mas essas se restringem ao contexto da sala de aula, já que fora dela os alunos ouvem músicas ou assistem filmes legendados. Eles acreditam que a música, além de ser prazerosa, pode auxiliá-los na pronúncia. Essa é uma possibilidade, mas não garante que os alunos serão capazes de interagir em inglês simplesmente porque ouvem músicas em inglês. É perfeitamente possível que o aprendiz seja capaz de pronunciar bem as palavras, principalmente aqueles que costuma ouvir nas músicas, mas que não possam utilizá-las numa interação comunicativa.

Isso também acontece com a utilização de filmes e vídeos da internet. A audição das interações em tais contextos contribui significativamente para o desenvolvimento da compreensão, mas não têm o mesmo efeito na oralidade. Os alunos iniciantes e concluintes da graduação em Letras acreditam que simplesmente pelo fato ouvirem músicas e filmes em inglês estão investindo no desenvolvimento da produção oral. Essa crença reduz em muito o processo da interação sociolinguística, que envolve outros fatores, específicos da oralidade, especialmente o de construir orações contextualizadas, a fim de efetivar determinadas funções comunicativas.

4 Considerações finais

O domínio da oralidade é uma meta perseguida pelos alunos iniciantes e concluintes da graduação em Letras. Esse objetivo, consoante ao analisado anteriormente, está envolto de uma série de crenças que podem implicar negativamente no aprendizado efetivo dessa habilidade. Os iniciantes e concluintes, indistintamente, reduzem a produção oral da língua à pronúncia, ressaltando os aspectos fonéticos em detrimento da fluência comunicativa. Eles também revelam insegurança linguística, isto é, receio de se expressarem oralmente, a qual desfavorece o processo do aprendizado. As práticas orais mais comuns entre os alunos, iniciantes e concluintes, é a audição de músicas e filmes em inglês, através das quais acreditam que melhorarão a pronúncia da língua.

Os concluintes que não desenvolveram fluência no idioma creem que terão melhor desempenho se os professores tivessem investidos mais na conversação em sala de aula, para outros, essa somente será possível se tiverem a oportunidade de fazer um intercâmbio e viajar para algum país no qual estarão imersos na língua. Essas crenças demonstram a complexidade e o desafio real do aprendizado da habilidade oral para os alunos de inglês. Diante dessa realidade, faz-se necessário tornar evidentes essas crenças, e, a partir delas, romper com algumas tradições consolidadas e normatizadas no ensino-aprendizado da oralidade. Os professores de inglês precisam atentar para a contribuição que podem dar para a ruptura com determinadas crenças que tornam o aprendizado mais problemático e diminuem as chances de o aprendiz poder se expressar oralmente na língua, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

5 Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

BAMGBOSE, A. Torn between the norms: innovations in world Englishes. **World Englishes** 17/1:1-14, 1998.

BARBOSA, J. R. A. **Abordagem do professor de inglês em relação aos “erros” de pronúncia dos aprendizes**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2007.

BARBOSA, J. R. A. What language is this? Reflexões sobre o ensino da pronúncia do inglês. In TAVARES, L. H. M. da C., SILVA, M. B. da (Orgs.). **Ensino de línguas: maternas e estrangeiras**. Mossoró: Queima-Bucha, 2011.

BARCELOS, A. M. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, No. 1, 2004 (123-156).

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Polite Press, 1991 (Trad. de Matthew Adamson)

BROWN, G., YULE, G. **Teaching the spoken language: an approach based on the analysis of conversational English**. New York: Cambridge University Press, 1993.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

DIMITRACOPOULOU, I. **Conversational competence and social development**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KRESHEN, S. D, LONG, M., SCARCELLA, R. Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. In KRESHEN, S. D, LONG, M., SCARCELLA, R. (eds.). **Child-adult differences in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, P. 175-201, 1982.

McKAY, S. L. **Teaching English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

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

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know**. New York: Newbury House, 1990.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PIERCE, C. S. The fixation of belief. In WINER, P. P. (org.) **Charles S. Peirce: selected writings**. New York: Dover, 1877/1958.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non-native' *Englishes*. **Journal of Pragmatics**. v. 27, pp. 225-231, 1997.

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

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, 10, pp. 209-231, 1972.

SHUMIM, K. Factors to consider: developing adult EFL students' speaking abilities. In RICHARDS, J. C., RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: Unicamp, 2005.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. **TESOL Quarterly** 28/2: 337-89, 1994.

Uma “paleolexicografia” de fraseologismos do espanhol: contribuições para o ensino de e/le

Márcia Socorro Ferreira de Andrade

1 Introdução

O termo paleolexicografia, que integra o título deste artigo, foi tomado emprestado de Welker (2004, p.56), que o sintetiza em uma única palavra para transmitir: uma visão cronológica da abordagem de fraseologismos por dicionários gerais e especiais monolíngües de espanhol.

As unidades fraseológicas são constitutivas do léxico de toda língua. Uma definição que nos parece bastante esclarecedora é a que nos fornece Corpas Pastor (1996, p.20):

[...] as unidades fraseológicas – objeto de estudo da fraseologia – são unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior se situa no nível da oração composta. Tais unidades se caracterizam por sua alta frequência de uso, e pela co-ocorrência de seus elementos integrantes; por sua convencionalização, entendida em termos de fixação e especialização semântica; por sua idiomaticidade e variação potenciais; assim como pelo grau em que se dão todos esses aspectos nos distintos tipos.

Essa autora divide as unidades fraseológicas em três esferas: a primeira inclui as colocações (e.x. *poner la mesa* ‘pôr a mesa’), a segunda, as locuções (e.x. *calentar la cabeza* ‘esquentar a cabeça’) e a terceira, o que chama de enunciados fraseológicos, nos quais inclui os provérbios (e.x. *La ocasión hace al ladrón* ‘A ocasião faz o ladrão’) e as fórmulas situacionais (e.x. *¿Qué tal?* ‘Que tal?’).

No que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, não é segredo a dificuldade que os alunos sentem para compreender e produzir tais estruturas. Entendendo que os dicionários são recursos didáticos para a recepção e para a produção dessa parcela do léxico por alunos estrangeiros, apresentamos, neste trabalho, informações sobre a relação Lexicografia e fraseologia.

Para tanto, discutimos o tratamento lexicográfico de fraseologismos em dicionários de espanhol e expomos as principais tipologias lexicográficas com base no tipo de ordenação dos verbetes fraseológicos.

2 Lexicografia e fraseologismos espanhóis: uma abordagem cronológica e metodológica

No caso específico dos dicionários monolíngües gerais de espanhol, o tratamento fraseológico não é animador, no entanto, esta não é uma realidade isolada. Pesquisadores como Burger, Ettinger e Zöfgen (apud Welker, 2004, p.166) constataram que o tratamento lexicográfico dessas estruturas deixa muito a desejar também em outras línguas. Falando-se especificamente no caso do espanhol, merecem destaque os dicionários produzidos pela Real Academia Espanhola, pois servem de paradigma para todas as demais obras lexicográficas espanholas. Após o primeiro dicionário da Real Academia Espanhola, o DRAE, que data do século XVIII, foram reeditados exemplares do original até a 10ª. edição. Entretanto, esse dicionário não apresentava preocupação com a inclusão dos fraseologismos.

Ainda assim, Haensch e Omeñaca (2004, p.217) comentam que o prestígio do DRAE foi tão grande que praticamente não foram publicados outros dicionários gerais monolíngües no século XVIII. Entretanto, no século seguinte, editores particulares passaram a editar outros dicionários, alegando que o dicionário acadêmico apresentava uma seleção lexical restrita, conservadora e purista. Um dos pontos fracos apontados foi, justamente, a pouca importância dada às unidades fraseológicas.

Segundo Haensch e Omeñaca (2004, p.218), os dicionários gerais monolíngües mais importantes publicados nessa época foram: Taboada (1825), Torres (1844), Salvá (1847) entre outros. Mencionam ainda que nesse mesmo século surgem os dicionários enciclopédicos: “un tipo mixto de obra lingüístico-enciclopédica” (Haensch e Omeñaca, 2004, p.218). Dentre os avanços lexicográficos durante o século XIX, pode-se mencionar que:

[...] la lexicografía monolingüe del español hizo fundamentalmente tres progresos en el siglo XIX: criterio más liberal y menos purista en cuanto a la selección del léxico (en los diccionarios no académicos), creación de un nuevo tipo de diccionario (el enciclopédico) e introducción de ilustraciones en los diccionarios (Haensch e Omeñaca, 2004, p.218).

Em contradição com o avanço do século XIX, o seguinte, século XX, parece-nos mais estéril com relação ao desenvolvimento de obras lexicográficas monolíngües da língua espanhola. Talvez devido a inicial euforia dada à invenção do dicionário enciclopédico, os esforços editoriais voltaram-se a essa categoria.

Apesar disso, vale mencionar que pertence a esse século a publicação da primeira edição do *Diccionario General de la Lengua Española Ilustrado VOX*, dirigido pelo grande linguísta Samuel Gili Gaya. Este dicionário data de 1945, com o título: *Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española*. Temos, no entanto, a reclamar o fato de nesta obra excluírem-se fraseologismos do tipo colocações.

Em 1997, Manuel Alvar Ezquerro organizou uma reedição do *Diccionario General de la Lengua Española Ilustrado VOX* com outro título: *Diccionario Actual de la lengua española*. Nessa edição, suprimiram-se as ilustrações. Mas antes disso, em 1960, María Moliner publicou o seu *Diccionario de uso del español*, que acabou tornando-se uma das contribuições mais valorizadas da lexicografia espanhola do século XX.

Desde então passou-se a produzir dicionários mais didáticos, ou seja, voltados para o ensino de língua espanhola. Essa foi uma grande evolução da Lexicografia que fortaleceu as bases da Metalexigrafia espanhola.

Não obstante, a obra mestra da Lexicografia monolíngüe espanhola, publicada no final do século XX foi o *Diccionario del español actual*, de Manuel Seco e Olímpia Andrés. Um dos grandes méritos dessa obra é que: “haya tenido en cuenta gran cantidad de unidades fraseológicas (*compuestos, sintagmas nominales, locuciones, modismos*, etc.)” (Haensch e Omeñaca, 2004, p. 229).

Mas ainda assim, apesar dos avanços, a fraseologia continuava à margem dos dicionários e; mesmo quando contemplados, esbarravam em dificuldades para o registro lexical dessas estruturas. Sobretudo, quanto aos dicionários bilíngües (abramos, parênteses para este comentário) as dificuldades de registros de fraseologismos são evidentes, pois além de todas as dificuldades enfrentadas para a elaboração dos dicionários monolíngües há de se acrescentar que nos bilíngües ainda temos a preocupação quanto ao problema dos equivalentes das traduções, já que estes dicionários têm a árdua tarefa de fornecer equivalentes de unidades léxicas da língua de partida na língua de chegada (Haensch e Omeñaca, 2004).

Voltando ao caso dos monolíngües, são duas as grandes questões a serem resolvidas quanto à inclusão de fraseologismos em qualquer desses dicionários: a escolha do verbete no qual o fraseologismo será registrado e o lugar do verbete em que deve aparecer. Por exemplo, no caso de um consulente procurar a locução *calentar la cabeza* ‘esquentar a cabeça’ deverá buscá-la em qual dos verbetes: *calentar* ou *cabeza*? Welker (2004, p.173) informa que, na maioria das vezes, prefere-se o substantivo, portanto, nesse caso, a escolha seria o verbete *cabeza*. Welker (2004, p.173) sugere que uma solução mais didática seria que fossem arrolados nos verbetes de

todos os componentes da unidade fraseológica, neste caso, portanto, *calentar la cabeza* apareceria no verbete *cabeza* e no verbete *calentar*.

Solucionando-se o problema da escolha do verbete, faz-se necessário decidir: dentro do verbete onde a unidade fraseológica deve aparecer? Algumas opções encontradas, ainda em Welker (*ibidem*), são colocá-la ao fim do verbete ou na acepção que mantém alguma relação semântica com um de seus componentes. Outra opção é que o lexicógrafo adote uma forma particular e criativa, neste caso, obrigatoriamente, deverá dar os devidos esclarecimentos na introdução do dicionário. Por exemplo, Señas (2001), que inclui as unidades fraseológicas como subentradas, explica na sua introdução à edição brasileira os procedimentos adotados para a inclusão dos fraseologismos nos verbetes:

A inclusão da fraseologia (locuções) em uma ou em outra entrada dependerá das formas que a compõem, já que uma locução é formada por uma série de palavras. Se uma locução for constituída por elementos da mesma classe de palavras, ela estará incluída na entrada correspondente ao primeiro elemento. Se os elementos que a formarem pertencerem a classes diferentes, ela estará incluída na entrada do elemento que pertencer à classe de palavras mais relevante [*sic*], de acordo com a seguinte hierarquia: substantivo, verbo, adjetivo, advérbio, preposição. As locuções que incluem um sintagma preposicional aparecem na entrada correspondente ao elemento que rege a preposição. Esta hierarquia, no entanto, poderá ser quebrada quando um dos elementos de classe inferior for mais produtivo que os demais, isto é, quando oferecer mais possibilidades de construção (Señas, 2000, p. XI).

Além de todas essas informações detalhadas, explica também que, a fim de facilitar ainda mais a busca do consulente, algumas unidades fraseológicas podem ser encontradas em mais de uma entrada. Por exemplo, a locução *calentar la cabeza* ‘esquentar a cabeça’ aparece nas duas entradas *calentar* e *cabeza*.

Com relação aos dicionários monolíngües especiais de fraseologismos, deve-se levantar outra questão problemática ainda mais complexa. Referimo-nos à falta de critérios claros para a definição do que esses materiais lexicográficos incluem como unidades fraseológicas e o tipo de taxonomia que adotam. Seria bastante útil uma caracterização mais adequada dos limites de definição dessas estruturas sintagmáticas por parte dos lexicógrafos na seção destinada à introdução dos dicionários.

Entretanto, essa delimitação é complexa e apresenta grande discordância entre os autores. Além disso, há casos de dicionários que

trazem em sua introdução a especificação dos tipos de fraseologismos nos quais se detêm, mas que, no entanto, apresentam incoerências e acabam sendo questionados por outros autores. Por exemplo, Penadéz Martínez (2001), em um artigo no qual estabelece uma crítica ao *Diccionario fraseológico del español moderno* (Varela e Kubarth, 1994), sugere uma reavaliação de 104 unidades fraseológicas retiradas desse dicionário. Segundo Penadés Martínez (2001), há pelo menos 104 unidades fraseológicas consideradas por Varela e Kubart (1994) como locuções, as quais deveriam ser categorizadas como colocações.

Além do mais, os títulos dos dicionários especiais que tratam dos tipos distintos de combinações de palavras do espanhol são muito variados e muitas vezes pouco esclarecedores. Alguns trazem o termo “modismos”, outros, “frases feitas”, “expressões coloquiais”, “expressões idiomáticas” ou “fraseologismos”. Toda essa variada terminologia chega a ser confusa ou mesmo contraditória. Realmente, essa é uma questão pouco consensual e que rende larga discussão. Essa dificuldade é reflexo da falta de acordo entre estudiosos da Fraseologia. Na literatura, verifica-se que existem vários termos para designar as unidades fraseológicas, tais como, em espanhol: *expresión pluriverbal*, *unidad pluriverbal lexicalizada y habitualizada*, *unidad léxica pluriverbal*, *expresión fija* e *unidad fraseológica* ou *fraseologismo*, ou em inglês: *multiword unit*, *multiword lexeme*, *multiword lexical unit*, *fixed expression*, *phrase figée*, *set expression*, *set phrase* e *phraseological units* (Corpas Pastor, 1996, p.17). O que mais contribui para a falta de acordo entre os estudiosos da fraseologia é, principalmente, a ausência de características globais invariavelmente comuns a todas as categorias fraseológicas. Autores como Corpas Pastor (1996), Ruiz Gurillo (1997, 2001, 2002) e Tagnin (2005) contribuem para maiores esclarecimentos sobre essas terminologias.

Outro aspecto digno de ser mencionado com respeito aos dicionários especiais é a metodologia adotada para a sua ordenação macroestrutural. Sobre isso, Welker (2004, p.167) observa que “cada autor pode ter um motivo para estabelecer uma determinada ordem; o essencial é que haja uma ordem e que ela seja seguida em todo dicionário”. Para maiores detalhes sobre as formas de se expor o léxico, não apenas nos dicionários especiais de unidades fraseológicas como também nos dicionários gerais, fornecemos alguns esclarecimentos retirados de Kövecses.

Kövecses (2001) explica como alguns dicionários organizam macroestruturalmente as unidades fraseológicas, cita pelo menos quatro formas metodológicas de agrupá-las: listagem em ordem alfabética, arranjo baseado em palavras-chave, arranjo tipo tesouro e, finalmente, arranjo baseado em metáforas. Como exemplo dessa primeira metodologia de ordenação, o agrupamento alfabético,

Kövecses (2001) cita o *The Oxford Dictionary of Current Idiomatic English* e estabelece uma crítica a esse tipo de organização baseada na mera distribuição alfabética, alegando que não reflete nenhuma estrutura conceitual. Não é propósito dos dicionários que adotam esse tipo de arranjo lexical indicar a base conceitual metafórica ou metonímica das palavras e expressões que constituem suas entradas.

Os dicionários que seguem essa macroestrutura são chamados de semasiológicos. Uma de suas características é que costumam ser preferidos pelos consulentes, dada a sua praticidade na hora de consultar, entretanto, pecam na aleatoriedade com que expõem os verbetes. Parece válido considerar que são bons recursos de consulta, mas não favorecem o quesito produção. Penadés Martínez (2002), em seu *Diccionario de Locuciones Verbales para la Enseñanza del Español*, opta pela macroestrutura baseada na ordenação alfabética de seus verbetes. Esse dicionário inclui 1.942 locuções verbais, listadas alfabeticamente pela primeira palavra que constitui cada fraseologismo.

O agrupamento por palavras-chave, por sua vez, possui uma macroestrutura que organiza as unidades fraseológicas de acordo com certas palavras-chave, ou seja, palavras importantes. Kövecses (2001, p.91) cita alguns exemplos de verbetes do *Longman Dictionary of English Idioms*, relacionados ao FOGO, os quais transcrevemos para efeito de exemplificação. Ao lado fornecemos o equivalente em português. Nesses verbetes, aparecem como entradas palavras como *candle* ‘vela’, *fire* ‘fogo’ e *flame* ‘chama’ e em seguida um fraseologismo relacionado a elas:

| | |
|--|-------------------------------|
| <i>CANDLE</i> <i>Burn the candle at both ends</i> | ‘VELA’ ‘trabalhar muito’ |
| <i>FIRE</i> <i>Play with fire</i> | ‘FOGO’ ‘brincar com fogo’ |
| <i>FLAME</i> <i>An old flame</i> | ‘CHAMA’ ‘uma velha paixão’ |

Consideramos, com base em Kövecses (2001), que expressões como as mencionadas podem ser melhor compreendidas se listadas de forma a evidenciar a presença de suas metáforas conceituais subjacentes. Percebe-se que através desses fraseologismos fala-se de temas cotidianos, tais como PAIXÃO, através do conceito de FOGO, entretanto, o agrupamento por palavras-chave não chama a atenção do consulente para as metáforas.

Além do citado exemplo, que representa obras do gênero em língua inglesa, pode-se mencionar como representante dos dicionários

espanhóis especiais fraseológicos que utilizam essa macroestrutura o *Diccionario Fraseológico del Español Moderno*, de Kubarth e Varela (1994). Nele, o registro das unidades fraseológicas está catalogado por palavras-chave ordenadas alfabeticamente e, cada registro encontra-se encabeçado pela palavra que ocupa o nível mais alto segundo a seguinte hierarquia adotada: nomes próprios, substantivos, adjetivos, participios, advérbios, pronomes (não interrogativos), numerais e verbo *ser*. Por exemplo, a unidade fraseológica *bullir la sangre* (borbulhar o sangue) aparece encabeçada pela palavra-chave *sangre* (sangue), pois na hierarquia mencionada é preferível o substantivo (*sangre*) ao verbo (*bullir*).

Kövecses (2001) chama a atenção para o fato de que também esse tipo de organização não parece contribuir mais que o anterior para a compreensão e a aprendizagem de fraseologismos em línguas estrangeiras. Percebe-se que essa forma é só uma variação da primeira, pois as palavras-chave continuam sendo organizadas baseadas na ordem alfabética.

Por sua vez, o agrupamento tipo tesouro, segundo Welker (2004), passou a ser usada a partir de 1852, com a publicação do dicionário onomasiológico do americano Peter Mark Roget, cujo título é *Thesaurus of English Words and Phrases*. Segundo Welker (2004), tesouro passou a ser usado como sinônimo de dicionário onomasiológico. Em espanhol, prefere-se o termo onomasiológico ou ideológico à tesouro, e se costuma usar indistintamente uma ou outra terminologia.

Esse terceiro tipo foi considerado por Kövecses (2001) uma forma mais avançada que as anteriores, já que as listas de verbetes costumam ser fornecidas de acordo com o domínio-alvo. No entanto, ainda há um problema: não é especificado de nenhum modo o domínio-fonte, por outro lado, o domínio-alvo de vários verbetes é claramente indicado.

Esses tipos de dicionários partem da perspectiva do significado para o significante. Segundo Haensch e Omeña (2004), sua ordenação pode ser de duas formas. Uma delas, por temas, caso do *Thesaurus of English Words and Phrases*, no inglês. Outra, partindo de entradas ordenadas alfabeticamente que encabeçam um grupo de palavras correspondentes a um determinado campo léxico, como no *Diccionario ideológico*, de Casares (apud Haensch e Omeña, 2004, p.80) que constitui o protótipo do gênero, em língua espanhola.

Outra opção de ordenação das unidades fraseológicas mencionada por Kövecses (2001) é a baseada nas metáforas conceituais. Nesse caso, é estabelecida uma relação entre metáfora e fraseologismo. Antes de seguirmos com este modelo de ordenação, vale a pena esclarecer um pouco o que vem a ser a chamada teoria da metáfora conceitual. Segundo a teoria da metáfora conceitual (Lakoff e Johnson, 2002), os conhecimentos humanos sobre a vida diária são estruturados em grande parte por metáforas e essa estrutura se reflete

não apenas na linguagem poética, como também na cotidiana, e ambas são motivadas corporal e fisicamente.

Para efeito de exemplificação, podemos citar o que relata Lima (2003, p.159) sobre a influência de nosso corpo em nossa maneira de nos comunicar:

Experienciamos nosso corpo como um recipiente, que tem limites (a pele) e orientação dentro e fora (o resto do mundo está fora). A partir dessa experiência, a noção dentro e fora é projetada para outros objetos físicos que têm limites, bem ou mal delineados, tais como uma sala (e.g. entrei na sala) ou uma clareira na floresta (e.g. ficaram a noite inteira numa clareira na floresta), e uma série de outras coisas, tais como campos visuais (e.g. ele saiu do meu campo de visão), eventos (e.g. ele está fora da competição), e atividades (e.g. entrei neste ramo há dez anos), que passam a ser vistos também como recipientes com partes internas, externas e limites (Lima, 2003, p.159).

Lakoff e Johnson (2002) explicam que o fato de termos os corpos que temos e o fato de eles funcionarem da maneira como funcionam, no nosso ambiente físico, estrutura metáforas orientacionais que dão a um conceito uma orientação espacial, por exemplo, as metáforas PARA CIMA É BOM e PARA BAIXO É RUIM, estão relacionadas à postura vertical do homem e da maioria dos mamíferos que em bom estado apresentam-se eretos e, quando doentes ou mortos, apresentam-se com postura caída.

É importante ressaltar que, no modelo conceitual de Lakoff e Johnson, a metáfora é uma forma de organização do conhecimento que se manifesta nas expressões lingüísticas metafóricas. Por exemplo, *achar chispas* ‘soltar faíscas’ não é a metáfora conceitual, mas a expressão metafórica. A metáfora tem a fórmula A É B, onde o A é o domínio-alvo e o B é o domínio-fonte. Por exemplo, a metáfora que licencia a expressão lingüística acima é A RAIVA É FOGO. Em outras palavras: “as expressões metafóricas que caracterizam a fórmula A É B são reconhecidas como realizações ou manifestações lingüísticas das metáforas conceituais subjacentes”¹ (Kövecses, 2002, p.29).

Para explicar o tipo de ordenação por metáforas, Kövecses (2001, p. 93) lista fraseologismos de diferentes domínios-alvo (EMOÇÕES: RAIVA, AMOR), organizados segundo suas metáforas conforme expomos abaixo:

¹ Tradução minha: “The metaphorical expressions that characterize A is B formulas are regarded as the linguistic realizations or manifestations of underlying conceptual metaphors” (KÖVECSES, 2002, p.29).

A RAIVA É FOGO

(1) Depois da discussão ele estava cuspidando fogo.

(2) Estava saindo fumaça dos seus ouvidos.

O AMOR É FOGO

(1) O fogo entre eles finalmente apagou.

(2) Estou queimando de amor.

Kövecses (2001) aponta que uma vantagem dessa forma de organização é que as unidades fraseológicas são apresentadas juntamente com os domínios-fonte e alvo, indicando os domínios específicos a que pertencem e esclarecendo que estão baseadas em uma dada metáfora conceitual, como no caso das expressões acima que se baseiam nas metáforas A RAIVA É FOGO e O AMOR É FOGO.

Lakoff e Johnson lançam o seu modelo conceitual em 1980 com a publicação do livro *Metaphors we live by*, cuja tradução para a língua portuguesa, *Metáforas da vida cotidiana*, ocorre em 2002. Segundo Lakoff e Johnson (2002, p.46), a maior parte de nosso sistema conceitual é de natureza metafórica. De acordo com esse modelo, a metáfora se afasta, de uma vez por todas, da visão tradicional – iniciada em Aristóteles, no século IV a.C. – segundo a qual a metáfora é tratada como desvio da linguagem ordinária e como fenômeno de linguagens especiais, como a poética e a persuasiva. Aproxima-se, ao contrário, de uma nova descoberta, de que a linguagem humana revela um imenso sistema conceitual metafórico, que rege também o pensamento e a ação dos seres humanos.

Segundo a teoria da metáfora conceitual, os conhecimentos humanos sobre a vida diária são estruturados em grande parte por metáforas e essa estrutura se reflete não apenas na linguagem poética, como também na cotidiana, e ambas são motivadas corporal e fisicamente.

3 Considerações finais

Até aqui mostramos como tem sido a prática lexicográfica em língua espanhola no que se refere ao tratamento de fraseologismos, com destaque para alguns dicionários especiais de fraseologismos. Além disso, mostramos os tipos de agrupamentos usados para a ordenação das unidades fraseológicas nesses dicionários. Esse momento constitui uma parte importante de nossa pesquisa, posto que, o concluímos nos posicionando a favor da ordenação por temas metafóricos.

Concluímos explicando que consideramos essa estrutura melhor orientada para o caráter didático de fraseologismos. Para a simples consulta, talvez não, mas para o ambiente de ensino-aprendizagem lexical, indiscutivelmente, sim. Baseado em alguns

estudos sobre o ensino-aprendizagem do léxico, acreditamos que esse tipo de organização lexical proporciona a consciência metafórica das expressões lingüísticas que expõe, podendo funcionar como um poderoso recurso didático para o seu ensino fraseológico. Acreditamos que a exposição do *input* lexical fraseológicos por temas metafóricos viabiliza melhores resultados para a retenção do léxico pretendido em diversos domínios. E é esta reflexão que fazemos sobre as vantagens do estudo fraseológico associado ao modelo conceitual de Lakoff e Johnson (1980).

Parafraseando Kövecses (2001), podemos afirmar que a teoria da metáfora conceitual tem grande utilidade didática para o ensino de unidades fraseológicas, pois, através da compreensão da metáfora conceitual, podemos entender o sentido geral que as unidades fraseológicas idiomáticas têm, realizando relações entre os domínios conceituais existentes. É devido a essas conexões produzidas em nosso sistema conceitual, que a metáfora permite-nos usar termos de um domínio (por exemplo, FOGO) para falar de outros (por exemplo, RAIVA). Há correspondências epistêmicas, de acordo com as quais conceitos no domínio RAIVA (e.g. expectativas frustradas, alterações emocionais, relações sociais etc.) correspondem sistematicamente a conceitos no domínio FOGO (calor, luz, chama, ardor, incêndio, dilatação, combustão, faíscas etc.). É o que acontece quando se diz “Ele saiu da reunião com o sangue quente”, “Ele está cuspidando fogo”, “Ele está soltando fogo pelo nariz”, etc., para fazer referência ao estado de raiva em que alguém se encontra.

Os resultados de alguns experimentos nessas áreas demonstram que, na hora de produzir o léxico, grupos que recebem listas lexicais organizadas por temas metafóricos se saem melhor do que os grupos que recebem o léxico sem essa ordenação. Os resultados desses experimentos sugerem que, pelo menos para o domínio das emoções, a consciência da metáfora que subjaz o novo vocabulário pode facilitar a sua retenção.

4 Referências

CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996

HAENSCH, G. e OMEÑACA, C. **Los diccionarios del español en el siglo XXI**: problemas actuales de lexicografía, los distintos tipos de diccionarios: una guía para el usuario, bibliografía de publicaciones sobre lexicografía. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2004.

KÖVECSES, Z et al. **Metaphor**: a practical introduction. Oxford: Oxford University Press. 2002.

KÖVECSES, Z. A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. In: PUTZ, M., NIEMEIER, S. e DIRVEN, R. (Orgs). **Applied Cognitive Linguistics: Theory, Acquisition and Language Pedagogy**. New York: Mouton de Gruyter, 2001. 87-116.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Tradução de: Maria Sophia Zanotto et al. São Paulo: Educ-Editora da Puc, 2002.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LIMA, P. L. C. Metáfora e linguagem. In: FELTES, H. P. M. (Org.). **Produção de Sentidos**: estudos interdisciplinares. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003, p. 115-180.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. ¿Colocaciones o locuciones verbales? **Separata de Lingüística Española Actual**, Madrid: Arco Libros, v.23, v.1, 2001. p.57-88.

RUIZ GURILLO, L. **Aspectos de fraseología teórica española**. Valencia: Universitat de València. 1997.

RUIZ GURILLO, L. **Las locuciones en español actual**, Madrid: Arco Libros, 2001.

RUIZ GURILLO, L. **Ejercicios de fraseología**. Madrid: Arco Libros, 2002.

TAGNIN, S. E.O. **O jeito que a gente diz**: expressões convencionais e idiomáticas. São Paulo: Disal, 2005.

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. **Señas: diccionario para la enseñanza de lengua española para brasileños**. Traducido por: Eduardo Brandão e Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VARELA, F. & KUBARTH, H. **Diccionario fraseológico del español moderno**. Madrid: Gredos, 1994.

WELKER, H. A. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

O desenvolvimento de habilidades de leitura em um curso online

Keyla Maria Frota Lemos

1 Introdução

A aprendizagem mediada pela tecnologia tem ganhado destaque no cenário educacional, principalmente por se configurar como um meio eficaz de oferecer conhecimento sem limites de tempo e de espaço, eliminando fronteiras e, muitas vezes, diminuindo custos. Dentro do contexto do ensino de línguas estrangeiras, as tecnologias de comunicação e informação vem trazendo possibilidades que o ensino tradicional pode não abarcar, como, por exemplo, apresentar incontáveis fontes de informação a um clique de distância. A possibilidade de, numa mesma lição, “incorporar texto e imagens de itens de vocabulário com definições e sons reais facilita o aprendizado e melhora a memória para as palavras-alvo do vocabulário”² (Allen; Mcnamara, 2016, p.93).

A aprendizagem mediada pela tecnologia traz um avanço na democratização do acesso ao conhecimento, mas também pode ser uma experiência decepcionante para o aluno que não foi preparado para tirar o maior proveito desses valiosos recursos. Tavares (2008) afirma que “(...) a escola é chamada a responder aos desafios impostos pelo novo letramento, preparando alunos capazes de ler, escrever e navegar no espaço cibernético, correspondendo, assim, as necessidades dessas novas tecnologias”. Portanto, é imperativo desenvolver métodos e materiais pedagógicos que auxiliem os alunos a reconhecer e exercitar estratégias que os ajudem a utilizar as habilidades cognitivas inerentes ao ato de ler, como a memória, o conhecimento prévio do mundo, o conhecimento da língua, suas motivações e interesses.

Muitos estudos mostram quão importante o ensino de estratégias de leitura é na formação de leitores proficientes (Mokhtari e Sheorey, 2001; Carrell, 1998, Catts, 2022, Lemos, 2021). Para compreender um texto de forma eficaz, o leitor deve utilizar seu conhecimento metacognitivo e deve usar estratégias de leitura de forma consciente e deliberada. O conhecimento metacognitivo sobre leitura inclui a conscientização acerca de uma variedade de estratégias de leitura e sobre como e quando usá-las para atingir seus objetivos de leitura (Mokhtari e Sheorey, 2001).

2 “incorporating text and visual images of vocabulary words with actual definitions and sounds facilitates learning and improves memory for target vocabulary words”

Visto essas duas necessidades, ensinar leitura através da conscientização acerca das estratégias nela empregadas e letrar digitalmente nossos alunos para que eles sejam capazes não somente de acessar os mais variados conteúdos disponibilizados pela Internet, como também de agir na sociedade na qual estão inseridos, é que nos propomos a investigar como esses novos conceitos acerca de ensino estão sendo utilizados para ensinar leitura em um curso online e gratuito. A seguir, discorreremos a respeito da metodologia utilizada durante a pesquisa.

2 Pesquisando o ensino de leitura em EaD

1.1 Metodologia

Neste trabalho, objetivamos descrever os textos e as atividades de compreensão propostas em um curso online de leitura e compreensão de textos em língua inglesa como língua estrangeira oferecido pela *Universidad Autónoma Metropolitana* (México) através da plataforma de aprendizagem online Coursera³. Trata-se do curso “Reading and Comprehension of English Text Module 1” (Figura 1), que consiste de 6 unidades com carga horária total de 25 horas (3 a 6 horas semanais de dedicação, conforme consta na descrição do curso), a serem concluídas em 6 semanas de estudo. Para concluir o curso, o aluno precisa obter nota 80 ou superior nos testes (*Graded Quiz*). O público-alvo do curso são aprendizes em nível inicial (*beginner*). A escolha desta disciplina se deu por dois motivos principais. Primeiro pelo fato do curso se propor a trabalhar compreensão textual, trazendo conteúdo exclusivamente em inglês, tanto os textos para resolução das tarefas como as instruções presentes nas aulas. O segundo motivo se deu pelo curso ser oferecido em uma plataforma online de forma completamente gratuita, o que nos permitiu e permite aos alunos acesso ao seu conteúdo sem custos⁴.

3 <https://www.coursera.org/>.

4 Entendemos que o acesso ao curso pode ser limitado por outros fatores, como a necessidade de uso de dispositivo digital e conexão com a internet, não apenas pelo custo do curso. Além disso, caso o aluno deseje, ele pode pagar para receber também o certificado de conclusão do curso.

Figura 1 – Descrição do curso no catálogo da Coursera

The image shows a screenshot of the Coursera website. At the top, the Coursera logo is on the left, followed by a search bar with the text 'What do you want to learn?'. To the right of the search bar are navigation links for 'Online Degrees', 'Find your New Career', 'English', and a user profile for 'Keyla Lemos'. Below the navigation bar, there are breadcrumb links: 'Browse > Language Learning > Learning English'. The main content area features the course title 'Reading and Comprehension of Text in English' in large, bold letters. To the left of the title is the logo of 'UNIVERSIDADE AUTÓNOMA METROPOLITANA'. Below the title, it says 'Taught in English'. A blue button labeled 'Go To Course' is visible, along with the text 'Already enrolled' and 'Financial aid available'. To the right of the title, there is a 'Course' section with the text 'Gain insight into a topic and learn the fundamentals', an instructor profile for 'Gabriela Cortés Sánchez', and a 'PLUS' badge indicating it is 'included with Coursera Plus'. Below this, three key features are highlighted in separate boxes: 'Beginner level' (Recommended experience), 'Approx. 20 hours to complete' (3 weeks at 6 hours a week), and 'Flexible schedule' (Learn at your own pace). At the bottom of the page, there are links for 'About', 'Modules', 'Recommendations', and 'Testimonials', and a small Coursera logo in the bottom right corner.

Fonte: www.coursera.org

Escolhemos como método de investigação para a nossa pesquisa de natureza exploratória o estudo de caso por considerarmos que seja o mais adequado, já que se trata de “um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.” (Gil, 2002, p. 54)

Nesta parte deste trabalho, visamos apresentar os resultados obtidos através da análise dos textos e atividades da disciplina estudada. Esta apresentação dos resultados se dará em dois momentos. No primeiro, intitulado **Materiais**, descreveremos os textos e atividades propostas em cada tópico. No que concerne aos textos utilizados no curso, apresentaremos tabelas que disponibilizarão as informações necessárias para responder às seguintes perguntas da nossa pesquisa: (1) Qual a fonte (o autor) dos materiais utilizados?; (2) Os alunos leem textos autênticos ou apenas textos produzidos pelo professor que elabora o curso?; (3) Quais tipos de textos são trabalhados? As respostas a essas perguntas serão fornecidas através de uma análise descritiva do material, utilizando tabelas nas quais serão registradas informações sobre os textos utilizados, tais como: autor, título, autenticidade e tipo textual. Visto que o objetivo geral do curso é “aplicar vários tipos de estratégias de compreensão leitora e vocabulário que permita a obtenção de uma leitura efetiva de textos em inglês”, faremos também uma descrição do conteúdo das unidades a fim de identificar se eles trabalham de fato os temas necessários para a obtenção desses objetivos.

No segundo momento, intitulado **Estratégias de Leitura**, pretendemos registrar as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura enfocadas na resolução das tarefas, respondendo às seguintes

perguntas de pesquisa: (1) Há ênfase no ensino de estratégias de leitura?; (2) As estratégias trabalhadas nas atividades são as mesmas utilizadas nas aulas? O registro das estratégias trabalhadas nas atividades propostas permitirá, por sua vez, a identificação dos tipos de estratégias utilizadas no curso.

Em seguida, discutiremos os dados obtidos por meio de análise descritiva do material utilizado e as atividades propostas no curso através dos princípios teóricos para elaboração de técnicas de leitura interativas de Brown (2001).

1.2 Resultados

2.2.1 Materiais

Nesta seção, analisaremos os textos utilizados no curso juntamente com os exercícios propostos, explicando-os a partir da organização curricular (Anexo 1). O curso é composto de 6 unidades, cada uma composta por tópicos, entre 3 e 5, a maior parte deles voltados para o ensino de estratégias de leitura, embora tragam também pontos gramaticais normalmente associados ao ensino de leitura em língua inglesa (palavras cognatas, afixos, condicionais, etc.). Cada tópico vem seguido de uma atividade com questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso ou de completar informações.

Todas as unidades são divididas em tópicos seguidos por atividades que trabalham os aspectos abordados nelas. Estas atividades sempre oferecem feedback automático (NUNES *et al.*, 2019), que informa o aluno se a resposta está correta ou incorreta, sem maiores explicações acerca de como o aluno pode chegar à resposta acurada, no caso de esta estar incorreta.

O primeiro tópico de cada unidade traz os objetivos da unidade. No segundo tópico, são apresentados textos informativos, infográficos⁵, que trazem explicações sobre os conteúdos trabalhados nas unidades, tanto referentes a estratégias de leitura como a temas gramaticais. Em seguida, são propostas atividades de prática e atividades de avaliação da unidade. Todas trazem um texto que será referência para a realização das atividades. No Quadro 1 expomos as características dos textos propostos em cada unidade.

5 Entendemos o infográfico aqui como um texto que combina elementos verbais com linguagem simples e sucinta, mídias de diversas naturezas, como figuras, mapas, gráficos, e elementos complementares, como cores, números, setas, etc.) (Alves; Franco; Ramos, 2022).

QUADRO 1 – Descrição dos textos utilizados nas unidades

| Unidade | Tópico | Título | Autor | Autêntico | Tipo Textual |
|---------|----------|--|-----------------|-----------|--------------|
| 1 | 2 | <i>Types of text and prediction</i> | NI ⁶ | NI | Expositivo |
| 1 | 3 | <i>MP3: The Creative Process of Destructive Compression</i> | NI | NI | Expositivo |
| 1 | 4 | <i>The 22 greatest movies in America</i> | NI | NI | Descritivo |
| 1 | 4 | <i>Do we live in a multiverse?</i> (avaliação da unidade) | NI | NI | Expositivo |
| 2 | 2, 3 e 4 | <i>Cognates, Parts of speech, Prefixes, and Suffixes</i> | NI | NI | Expositivo |
| 2 | 4 | <i>What's the origin of the Cosmic Rays?</i> (avaliação da unidade) | NI | NI | Expositivo |
| 3 | 2, 3 e 4 | <i>Inferring meaning from context</i> | NI | NI | Expositivo |
| 3 | 4 | <i>Why do people succumb to Stockholm Syndrome?</i> (avaliação da unidade) | NI | NI | Expositivo |

6 Não informado.

| | | | | | |
|---|-------------|---|----|----|------------|
| 3 | 5 | <i>What do dreams mean?</i> (avaliação parcial do curso) | NI | NI | Expositivo |
| 3 | 5 | <i>What turns a cell cancerous?</i> (avaliação parcial do curso) | NI | NI | Expositivo |
| 4 | 2, 3 | <i>Prediction and identifying main ideas</i> | NI | NI | Expositivo |
| 4 | 4 | <i>Why do we yawn?</i> | NI | NI | Expositivo |
| 5 | 2, 3, 4 e 5 | <i>Recognizing key words and cognates</i> | NI | NI | Expositivo |
| 5 | 4 | <i>The scent of love</i> | NI | NI | Expositivo |
| 5 | 5 | Sem título (carta/ email) | NI | NI | Narrativo |
| 5 | 5 | <i>What was the purpose of Stonehenge?</i> (avaliação da unidade) | NI | NI | Expositivo |
| 6 | 2 | <i>Skimming and identifying words related to the topic</i> | NI | NI | Expositivo |
| 6 | 2, 3 | <i>The true story of Robin Hood</i> | NI | NI | Expositivo |
| 6 | 3 | <i>True Stories about not-so-bright Criminals</i> | NI | NI | Expositivo |
| 6 | 4 | <i>What's behind mass hysteria?</i> (avaliação da unidade) | NI | NI | Expositivo |

| | | | | | |
|---|---|---|----|----|------------|
| 6 | 4 | What's the secret behind Trees' Longevity? (avaliação final do curso) | NI | NI | Expositivo |
| 6 | 4 | Are UFOs really alien spaceships? (avaliação final do curso) | NI | NI | Expositivo |

Fonte: elaborado pela autora.

Dentre as informações que buscávamos no curso, estava a autoria e autenticidade dos textos. Acreditamos, assim como Brown (2008), que é importante utilizar textos autênticos nas aulas de língua estrangeira. O aluno deve ser exposto à língua real, autêntica, como utilizada pelos falantes nativos. Essa exposição permite que o aluno conheça a língua em contextos reais de comunicação e, assim, seja capaz de ser comunicar, entender e ser entendido quando se encontrar igualmente em uma situação real de comunicação, sem a segurança e o controle da sala de aula. Entretanto, não pudemos acessar essas informações em relação aos textos utilizados, pois os autores do curso não informam a fonte dos textos. Não há referências nas unidades, ou nos créditos do curso.

Dessa forma, não pudemos informar a procedência dos textos, se autênticos ou confeccionados para o ensino de línguas, ou se, ainda, foram escritos pelos próprios professores especialmente para o curso. Salientamos a importância de informar sempre seus leitores/alunos das fontes utilizadas. Com conhecimento das fontes, o aluno pode buscar a leitura de outros textos por conta própria, desenvolvendo sua autonomia como aprendiz.

Podemos perceber, a partir da observação do Quadro 1, que o material do curso expõe o aluno a textos pertencentes a três tipos textuais (Marcuschi, 2008), expositivo, descritivo e narrativo. Dos 22 textos trabalhados no curso, 20 são expositivos. Cada um deles tratando de temáticas muito semelhantes, relacionadas à ciência, seja ela história, física ou psicologia. O texto descritivo se trata de uma lista dos melhores filmes já lançados nos Estados Unidos, contendo detalhes, como ano de lançamento, elenco e diretor. Já o texto narrativo consiste de um parágrafo, um e-mail ou carta. Embora não seja especificado no curso e o formato não nos permitir afirmar com certeza, acreditamos se tratar de uma correspondência, pois traz uma saudação, um parágrafo narrativo e uma despedida.

2.2.2 Estratégias de leitura

A tabela abaixo apresenta as estratégias cognitivas (COG) e metacognitivas (MET) ⁷ trabalhadas em cada aula. Estratégias metacognitivas são aquelas que usamos de forma intencional e consciente a fim de monitorar nossa leitura, como por exemplo, usar marcas tipográficas para auxiliar na compreensão do texto. Estratégias cognitivas são aquelas inconscientes que usamos ao lidar com o texto, como por exemplo, passar os olhos em uma lista telefônica para encontrar o número de nosso interesse (Araújo, 2008).

QUADRO 2 – Descrição das estratégias trabalhadas nas unidades.

| Estratégias de Leitura | Unidade 1 | Unidade 2 | Unidade 3 | Unidade 4 | Unidade 5 | Unidade 6 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Fazer uma Leitura rápida (COG) | X | | | | | X |
| Identificar a idéia central (COG) | | X | X | X | X | X |
| Distinguir idéia principal e detalhe (COG) | | X | X | X | X | |
| Localizar informação explícita (COG) | X | X | X | X | X | X |
| Fazer Predição (COG) | X | | | X | | X |
| Inferir o significado de palavras do texto (MET) | | X | X | X | X | X |
| Resumir (COG) | | | X | | X | X |
| Avaliar o que está lendo (COG) | | | X | | | X |

⁷ Esta divisão foi adaptada a partir de Araújo (2008) e Mokhtari e Sheorey (2001).

| | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|
| Estabelecer objetivos para a leitura (MET) | X | | | | | |
| Observar a organização do texto (MET) | | | | | | |
| Planejar como ler o texto (MET) | X | | | | | |

Fonte: elaborado pela autora.

Observamos, portanto, que a disciplina trabalha estratégias de leitura variadas, embora não focalize o seu ensino. Não constatamos, porém, estratégias de leitura distintas das usadas em leitura de texto impresso. Isso não atesta, entretanto, que não há estratégias específicas para leitura de hipertexto. Cremos que os hipertextos utilizados na disciplina em muito se assemelhavam aos textos impressos, pois não apresentavam a estrutura em nós que caracteriza o hipertexto, não estimulando, dessa forma, o uso de estratégias distintas das usadas em textos impressos.

1.3 Análise e discussão dos dados

A análise dos dados obtidos através da análise descritiva do material utilizado e as atividades propostas no curso aqui pesquisado, cujo objetivo é o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos de um curso online e gratuito, fundamenta-se nos princípios teóricos para elaboração de técnicas de leitura interativas de Brown (2001). O autor propõe oito princípios que devem ser adotados na elaboração de matéria instrucional e iremos analisar criticamente a disciplina a partir de seis⁸ desses princípios.

1. Use técnicas intrinsecamente motivantes

Segundo Brown (2001), focar-se nos objetivos dos alunos para a leitura em língua inglesa e permitir que o aluno escolha seus materiais de leitura são maneiras de promover motivação intrínseca

8 Decidimos mesclar os princípios 1 (Focalize-se nas habilidades de leitura) e 4 (Encoraje o desenvolvimento de estratégias de leitura) por acharmos que os conceitos de 'habilidades' e 'estratégias' estarem sendo usados na obra de Brown indiscriminadamente, apesar de receberem diferentes nomenclaturas. Também excluímos o princípio 6 (Siga a sequência "SQ3R"), visto que o próprio autor reconhece que esta sequência pode não ser adequada para todos os contextos, embora sirva como um guia geral para aulas de leitura.

no aluno. Por se tratar de um curso online, percebemos que não há contato direto entre professor e aluno, o que dificulta que este tenha conhecimento dos objetivos de leitura dos seus alunos. Porém, é possível oferecer opções variadas de textos, com temas, gêneros e tipos textuais variados para atender a diferentes leitores. Infelizmente, não constatamos essa diversidade nos textos oferecidos no curso. Quase todos os textos tinham o mesmo tipo textual, expositivo, e tratavam de temas relacionados à ciência. Apenas um texto foi descritivo (Unidade 1, Tópico 4), e um texto narrativo (Unidade 5, Tópico 4). A leitura da palavra e leitura do mundo complementam-se, uma informando a outra, uma se alimentando da outra. Assim como no mundo encontramos textos diversos, também precisamos guiar os nossos alunos na compreensão e reflexão crítica sobre os mais variados textos, para que leitura do mundo e leitura do texto sejam uma só.

2. Equilibre textos autênticos e de fácil leitura

Brown (2001) afirma que textos autênticos dos mais variados gêneros textuais podem ser encontrados no mundo real, tanto simples como complexos, o que minimiza a necessidade de se produzir textos simplificados. Pensamos que textos não-autênticos foram utilizados para o ensino explícito das estratégias e conteúdos linguísticos. Acreditamos que este uso se deu devido à necessidade de expor um exemplo claro e simples do conteúdo da unidade. Porém, nesses textos que tratam de pontos gramaticais, os exemplos apresentados são apenas frases descontextualizadas, talvez pelo fato de o estudo gramatical não ser o foco do curso.

3. Encoraje o desenvolvimento de estratégias de leitura

Acreditamos que uma conscientização acerca das estratégias de leitura não acontece de forma rápida, mas deve ser constantemente trabalhada a fim de desenvolver leitores proficientes, capazes de monitorar sua própria compreensão do texto. Durante as unidades, os alunos foram instruídos quanto às estratégias de leitura com os textos explicativos, infográficos, e logo em seguida testados. Certamente, um maior número de exemplos antes da prática poderia beneficiar os alunos, visto que leva tempo para que o uso das estratégias se torne automático.

4. Inclua tanto técnicas de leitura ascendente como descendente

Brown estimula o ensino dos “blocos da língua escrita”, ressaltando que os alunos podem ser bastante beneficiados com o estudo dos fundamentos da língua, desde que estejam apropriados ao seu nível de proficiência linguística. Tais elementos não são explorados no curso, o que, no caso de alunos pouco proficientes, pode gerar problemas na compreensão dos textos quanto confrontados por estruturas ou vocabulário desconhecidos.

5. Subdivida suas atividades em pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Atividades de pré-leitura fazem o “aquecimento” para que o tópico do texto seja introduzido, estimulam o uso de estratégias de predição, além de aumentar a motivação do aluno para ler o texto. As atividades de pré-leitura no curso se concentram em introduzir o tema da unidade, as estratégias ou tópicos gramaticais abordados, etc, mas não no assunto do texto.

6. Avalie seus alunos quanto à compreensão e ao desenvolvimento das habilidades de leitura.

A avaliação das atividades de leitura é feita através de questões objetivas ao final de cada tópico nas unidades. Encontramos alguns desafios quanto aos testes. Os textos para a leitura, os enunciados das questões e as instruções, traziam erros gramaticais e principalmente de ortografia. Por exemplo, nas instruções para a realização do “Practice Quiz” da unidade 6, lemos “Decide in which anecdote you will probably find each these key words”, onde notamos a falta da preposição “of”, “each of these key words”. Ainda no mesmo enunciado, sentimos a falta da pontuação: “Then read the anecdotes and check some words may appear in both anecdotes.”. Para que o enunciado faça sentido, inserimos um ponto final após “check”: “Then read the anecdotes and check. Some words may appear in both anecdotes.”. Na unidade 6, Final evaluation, um dos itens diz: “What happen if a part of a tree dies?”, faltando o -s da Terceira pessoa do singular no presente: happens.

Outra questão diz respeito ao *feedback* automático. O feedback é problemático não apenas com relação às limitações da tecnologia, que não permite, quando é necessário digitar, variações nas respostas, ainda que digam a mesma coisa⁹; mas também com relação a incongruências entre o que se pede o que se afirma como o correto. Por exemplo, na unidade 6, no tópico “Recognizing words related to the main idea”, é pedido que o leitor identifique as palavras, dentre uma lista apresentada, que estão no texto, mas aponta como errada quando marcamos uma palavra existente no texto que está na lista.

Outro exemplo está na atividade “Evaluation of the unit”, igualmente da unidade 6. No texto diz “close to 20 teenagers in Le Roy” e na atividade pede que se identifique se a afirmação “20 teenagers in Le Roy...” é falsa ou verdadeira. Entretanto, identificaram como errada quando escolhemos a opção ‘falsa’, já que “close to 20”

9 Por exemplo, em um dos testes, o aluno teria que escrever palavras-chave em caixas. As instruções não especificavam como essas palavras deveriam estar separadas, por espaço, ponto final, virgula, etc. Mesmo digitando as palavras corretas, o item poderia ser considerado errado caso o aluno não usasse virgula, mas ele só poderia descobrir isso fazendo tentativas até descobrir – sozinho – qual era o erro na questão.

não significa 20, pode ser 18, 19 ou 21, etc., um número próximo, mas não igual.

Esses problemas evidenciam dificuldades que emergem dos cursos online gratuitos, que normalmente não oferecem acompanhamento de um tutor/professor. Especialmente para estudantes iniciantes, é importante a presença do professor para tirar dúvidas, como também é importante para o professor receber retorno dos alunos acerca de problemas encontrados no curso, com a finalidade de avaliação também do método e do conteúdo.

3 Considerações finais

Acreditamos que o caminho para a formação de cidadãos capazes de refletir criticamente sobre o contexto social no qual estão inseridos e de interferir nele passa pela leitura. E a leitura em língua estrangeira permite que distâncias sejam encurtadas para que o indivíduo seja parte de um universo ainda mais largo do que ele imaginara possível. É imprescindível que o aluno, especialmente o iniciante, procure orientação de professores experientes na busca de materiais e cursos para estudo, de forma que não desperdice tempo em materiais ou cursos que, ainda que grátis e/ou facilmente acessíveis, não o auxiliem a desenvolver proficiência nas habilidades que deseja aprimorar.

Tentamos mostrar, através deste estudo, como se dá o ensino de leitura em um curso grátis na modalidade à distância. O uso de práticas diversas no ensino de línguas é relevante não só para expor os alunos a uma variedade de gêneros e tipos de textos presentes na língua oral e escrita, mas também para ratificar a importância da língua como veículo de transmissão de informação, visto que o objetivo primordial da linguagem é a comunicação. Portanto, é primordial que sejam ofertados, de forma ampla e gratuita, cursos *de qualidade* aos estudantes se é o nosso desejo avançar no ensino e, principalmente, na internacionalização do currículo e do ensino nas nossas universidades.

Referências

ALLEN, L.; MCNAMARA, D. The Role of Language Development in the Successful Comprehension of Texts. In: CONNOR, C. McDonald. **The Cognitive Development of Reading and Reading Comprehension**. New York: Routledge, 2016, p. 85-99.

ALVES, Rafael V.; RAMOS, William C.; FRANCO, Neil. O gênero infográfico hipermediático no contexto de ensino: por uma organização retórica. **Fórum Linguístico**, v. 19, n. 01, 2022, p.7481-7499. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2022.e74815>

ARAÚJO, A. D. Leitura de Textos Eletrônicos: Diagnosticando estratégias de compreensão. In Leda M. B. Tomitch (Ed.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Santa Catarina: EDUSC, 193-212, 2008.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 2nd ed. New York: Longman, 2001.

CARRELL, P. L. Can Reading Strategies Be Successfully Taught? **Australian Review of Applied Linguistics**, 1998, v. 21, n.1, p. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1075/ara1.21.1.01car>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LEMONS, Keyla Maria Frota. **Processamento Leitor na Compreensão e Retenção de Informações em Textos Acadêmicos e Jornalísticos em Mídias Impressa e Digitais**. 2021. 310f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOKHTARI, K.; SHEOREY, R. “Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers.” **SYSTEM** 29, 431-449, 2001. Pergamon Press.

NUNES, G. M.; LEFFA, V. J.; LOPES, J. A.; OLIVEIRA, V. O. O Uso do Feedback Automático no Aplicativo Educacional Busuu e sua Influência na Aprendizagem de Línguas. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 25–38, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1531>.

TAVARES, V. M. C. As Novas Exigências de Letramentos e a Construção de um Ambiente Propício ao Ensino da Leitura. In: **Letramentos na Web**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

ANEXO 1

Organização Curricular do curso – *Reading and Comprehension of Text in English*

| UNIDADES | | |
|---|-----------------------------|---|
| Unidades | Carga horária ¹⁰ | Descrição da Unidade |
| Unit 1 – Identifying content and text types. Prediction | 47 minutos | <p><u>Topic 1</u> – Introduction to Unit 1: objectives of the unit</p> <p><u>Topic 2</u> – Types of text: “Types of Text and Prediction” – Reading +Practice Quiz</p> <p><u>Topic 3</u> – Types of reading: Purpose of a text – “MP3 The creative Process of Destructive Compression” – Reading +Practice Quiz</p> <p><u>Topic 4</u> – Prediction: “The 22 greatest movies in America” – Reading + Practice Quiz</p> <p><u>Evaluation of the Unit:</u> “Do we live in a multiverse?” – Reading + Graded Quiz.</p> |
| Unit 2 – Cognates, Parts of Speech, Prefixes and Suffixes | 34 minutos | <p><u>Topic 1</u> – Introduction to Unit 2: objectives of the unit</p> <p><u>Topic 2</u> – Recognizing Cognates: “Cognates, parts of speech, and prefixes” - Reading +Practice Quiz</p> <p><u>Topic 3</u> – Parts of speech: “Cognates, parts of speech, and prefixes” – Reading +Practice Quiz</p> <p><u>Topic 4</u> – Prefixes and suffixes: “Cognates, parts of speech, and prefixes” – Reading + Practice Quiz</p> <p><u>Evaluation of the Unit:</u> “What’s the origin of powerful cosmic rays?” – Reading + Graded Quiz.</p> |
| Unit 3 – Inferring meaning from Context, Using a Bilingual Dictionary, Relative Clauses | 62 minutos | <p><u>Topic 1</u> – Introduction to Unit 3: objectives of the unit</p> <p><u>Topic 2</u> – Inferring meaning from Context: “Inferring meaning from Context” – Reading +Practice Quiz</p> <p><u>Topic 3</u> – Using a Bilingual Dictionary: “Inferring meaning from Context” – Reading +Practice Quiz</p> <p><u>Topic 4</u> – Relative Clauses: “Inferring meaning from Context” – Reading +Practice Quiz</p> <p><u>Evaluation of the Unit:</u> “Why do people succumb to Stockholm Syndrome?” – Reading + Graded Quiz.</p> <p><u>Midterm Evaluation:</u> “What do dreams mean?” – Reading + Quiz;</p> <p>“What turns a cell cancerous” – Reading + Graded Quiz.</p> |

¹⁰ Soma do tempo informado no curso como estimado para a realização de cada atividade. Não encontramos informações referentes ao tempo estimado para resolução dos testes (“Practice Quiz” e “Evaluation of the Unit”).

| | | |
|--|------------|--|
| Unit 4 – Prediction and Identifying Main Ideas | 23 minutos | <p><u>Topic 1</u> – Introduction to Unit 4: objectives of the unit</p> <p><u>Topic 2</u> – Predicting the topic: “Predicting and Identifying Main Ideas”– Reading +Practice Quiz</p> <p><u>Topic 3</u> – Synonyms and Antonyms: Reading +Practice Quiz</p> <p><u>Evaluation of the Unit:</u> “Why do we yawn?” Reading + Graded Quiz (80% to pass)</p> |
| Unit 5 – Recognizing Key Words and Cognates | 33 minutos | <p><u>Topic 1</u> – Introduction to Unit 5: objectives of the unit</p> <p><u>Topic 2</u> – Recognizing key words: Reading “Recognizing key words and cognates” +Practice Quiz</p> <p><u>Topic 3</u> – Cognates: Reading +Practice Quiz</p> <p><u>Topic 4</u> – Word Webs: “The scent of love” – Reading + Practice Quiz</p> <p><u>Topic 5</u> – Conditionals – Reading + Practice Quiz</p> <p><u>Evaluation of the Unit</u> – “What was the purpose of Stonehenge?” - Reading + Quiz.</p> |
| Unit 6 – Skimming and Identifying Words Related to the Topic | 16 minutos | <p>Topic 1 – Introduction to Unit 6: objectives of the unit</p> <p>Topic 2 – Skimming: Reading “The story of Robin Hood” + Practice Quiz</p> <p>Topic 3 – Recognizing words related to the topic</p> <p>3.1 – “The story of Robin Hood” Reading +Practice Quiz</p> <p>3.2 – Finding the main idea: Practice Quiz</p> <p>3.3 – Recognizing words related with main ideas: Reading “The true stories of not-so-bright criminals” - Reading + Quiz.</p> <p>Topic 4 – Sequencing connectors:</p> <p><u>Evaluation of the Unit:</u> “What’s behind mass hysteria?” Reading + Quiz.</p> <p><u>Final Evaluation:</u> “What is the secret behind trees’ longevity?” – Reading + Quiz;</p> <p>“Are UFOs really alien spaceships?” – Reading + Quiz.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora.

A interação verbal no ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos

Moisés Batista da Silva

1 Introdução

A linguagem humana vai além de um mero instrumento de comunicação, configurando-se como um lugar de interação verbal. Ou seja, através dela, o falante não apenas transmite informações, mas exerce influência sobre o ouvinte, tecendo laços e construindo compromissos que não existiam antes da fala. Por isso, a linguagem é fundamental para o desenvolvimento da humanidade, como também é condição primordial para apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir.

Este artigo aborda a linguagem como espaço de interação, nas práticas de leitura e produção textual que se processam no ensino-aprendizagem da língua. Em primeiro lugar, apresentamos visão geral sobre a linguagem no contexto do ensino. De forma mais detalhada, também apresentamos algumas considerações sobre o modelo sócio-histórico de M. Bakhtin sobre a interação na linguagem. Depois, discorremos sobre a linguagem em seu funcionamento discursivo e as práticas de leitura e produção de textos que levam em conta a interação verbal. Por compreendemos que a produção de um discurso não acontece no vazio, julgamos necessário também refletir sobre as condições de produção da atividade interativa ao escrever textos. Para que possamos entender melhor a relação entre autor/texto/leitor, nossas reflexões são fundamentadas, principalmente, nas orientações de Geraldi (1993) e Bronckart (1999).

2 A linguagem no ensino de língua(gem)

Conceber a linguagem como forma de interação é entender que o usuário da língua realiza ações e atua sobre o interlocutor. Como bem afirma Travaglia:

A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou os interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com informações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (Travaglia, 1997, p. 23).

Portanto, a língua só existe no jogo que se articula nas interações humanas. É estudar a língua(gem) é tentar detectar compromissos que se criam através das interações e as condições que devem ser preenchidas por um ator para agir de certa forma em certa situação concreta de interação. Por isso, “é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem” (Geraldí, 1993, p. 5). Isso se dá na interlocução. Então, focalizar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos significa admitir que:

a) que a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói;

b) que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem, com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que esta se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas;

c) que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. (Geraldí, 1993, p. 28).

Constatamos, assim, que quando falamos, dependemos não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento de interlocução. Claro que construir sentidos, no processo interlocutivo, demanda o uso de recursos expressivos. Mas o ato de falar não é só apropriar-se de um sistema de expressões pronto em si mesmo. Se fosse apenas isso, não haveria construção de sentidos.

2.1 O modelo linguístico sócio-histórico de Bakhtin

O modelo linguístico sócio-histórico de Bakhtin nos ajudar a entender a interação na linguagem. Para Bakhtin, a linguagem é vista como atividade interativa, marcada pelo diálogo face a face. O seu objeto de estudo é o diálogo verbal e a sua unidade de análise é o

enunciado. Na teoria de Bakhtin, os conceitos básicos mais trabalhados são: o signo ideológico, os gêneros do discurso, a alteridade, a heterogeneidade discursiva e a polifonia.

Em “Estética da Criação Verbal”, Bakhtin assegura que alternância dos sujeitos falantes é observada de forma clara e direta no diálogo onde os enunciados dos interlocutores alternam-se regularmente. O diálogo (interação) além de ser o objeto de estudo do modelo teórico de Bakhtin, é também a forma clássica da comunicação verbal. O diálogo possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível tomar, com relação a esta posição, um posicionamento responsivo. Este acabamento é um dos traços fundamentais do enunciado. Conforme Bakhtin (1992), o enunciado é a unidade real da comunicação verbal:

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas (Bakhtin, 1992, p. 293).

E sustentar que em Bakhtin a linguagem é vista como atividade interativa quer dizer que a sua concepção da linguagem é dialógica. Por isso que, com base no seu conceito de signo, vai ser elaborado o conceito de dialogia. Para Bakhtin (1986), signo é:

[...] o produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, um instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” [...] E mais adiante fala: “Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (Bakhtin, 1986, p. 31-35).

Portanto, para Bakhtin, os signos surgem numa situação e num grupo social onde a interação se realiza através dos enunciados que são permeados pela polifonia que, segundo Koch (1994) é o coro de vozes que se manifesta normalmente no discurso, já que o pensamento do outro é constitutivo do nosso, não sendo possível separá-los radicalmente.

3 As práticas de linguagem: leitura e produção de textos

No efetivo funcionamento discursivo da linguagem, percebemos os objetivos dos interlocutores, as imagens recíprocas que eles fazem um do outro e o conhecimento de mundo que são portadores. Portanto, para Costa Val (1992, p.1):

Reconhecer esses elementos como integrantes do processo de significação que se constitui na/pela atividade implica conceber a linguagem como forma de interação cujo funcionamento prevê sua relação com as circunstâncias da enunciação. O código linguístico – a estrutura fonológica, morfológica e sintática da língua, aspecto privilegiado pela escola – é uma das dimensões desse fenômeno. Além dessa dimensão formal, é preciso considerar a dimensão semântica – a relação da língua com os sistemas de representação da realidade – e a dimensão pragmática – a relação da língua com seus usuários.

Então, reconhecer a dimensão pragmática da língua implica reconhecer também o discurso, que é a unidade comunicativa básica, como objeto por excelência do estudo da língua. Isso quer dizer que se o professor e a escola começarem a ver a linguagem por esse ponto de vista, acontecerá uma grande mudança: o objeto não será apenas o código linguístico, mas também os processos de produção de textos, por meio dos quais os usuários da língua exercitam na aquisição e no desenvolvimento da escrita e, conseqüentemente, da leitura.

3.1 A interação no processo da leitura

Muitas já foram repensadas, mas, no geral, algumas práticas de leitura realizadas, dentro da sala de aula ainda não surtiram os efeitos desejados. Talvez porque: a) a escola ainda não tem dado à leitura o espaço que lhe é devido; b) a leitura na escola ainda tem sido mero pretexto para outras atividades e pouco produtivas para o aprendizado da língua; c) a leitura na escola ainda se limita quase sempre aos textos veiculados pelos livros didáticos; d) a monotonia e a mesmice na metodologia dos professores não motivam os alunos para

a leitura; e) praticamente não há uma verdadeira interação linguística entre escritor/professor/aluno, porque a leitura que é feita na maioria das vezes é uma leitura já autorizada e veiculada nos livros didáticos e uma questão bem mais atual que é f) talvez o uso excessivo e desmedido do celular dentro e fora da sala esteja comprometendo as relações face a face das interações.

As teorias linguísticas contemporâneas têm lutado para mudar essas práticas, como também contribuído de forma significativa para que tenhamos uma nova concepção de texto e de leitura com uma nova postura metodológica.

Orlandi (1988) destaca alguns componentes das condições de produção da leitura: a) para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão futuramente; b) Há diferentes tipos de discurso. Por exemplo, antigos textos sânscritos sagrados são lidos hoje como textos literários; c) Existe um modo de leitura que pode ser remetido às distinções de classes sociais; d) Há leituras previstas para um texto, mesmo que essa previsão não seja total, já que sempre são possíveis novas leituras dele; e) Todo leitor tem sua história.

Leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão de texto de um dado leitor. O que coloca, também para a história do leitor, tanto a sedimentação de sentidos como a intertextualidade, como fatores constitutivos da sua produção. Em suma, as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura em seu aspecto previsível (Orlandi, 1988, p.43).

Podemos dizer que os sentidos são constituídos no ato da leitura e, por isso, são distintos de leitor para leitor. Nesse espaço, os interlocutores se deparam e se definem no que diz respeito às suas próprias condições de produção, sendo que o ato de ler é configurando a partir delas.

Desse modo, a leitura não é apenas um ato de decodificação da palavra escrita. Trata-se de uma ação dotada de sentido social, reflexivo, crítico e construtivo. A leitura funciona como processo de interação do indivíduo com a sociedade. A leitura se constitui, assim, num caminho de acesso a todos que desejam a obtenção da interação. A leitura só se fortalece quando praticada constantemente e numa perspectiva crítica, através da qual o leitor se posiciona não apenas diante do quê, mas perante o mundo e a sociedade que ele traduz. O leitor não só recebe, mas também constrói um significado para o texto. O leitor busca pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Já o produtor do texto procura basicamente a adesão do leitor. Por isso, da melhor maneira possível o

autor apresenta os argumentos que ele acha convincentes através das pistas formais para facilitar o alcance dos seus objetivos. Na interação da leitura, há uma responsabilidade mútua, “pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos” (Kleiman, 1997, p. 65).

Ou seja, no processo de leitura, o produtor deve deixar pistas suficientes no seu texto para permitir ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. Por outro lado, o leitor precisa acreditar que o produtor, de forma coerente, tem alguma coisa importante a dizer por meio do texto. Se o leitor não entender algo, ele deve ativar o seu conhecimento prévio linguístico, textual e de mundo.

3.2 A interação no processo da escrita

Sabemos que os usuários já têm um conhecimento intuitivo da língua. Este conhecimento os possibilita a interagir, socialmente, de forma eficiente e eficaz. Por isso, já que a língua é um fenômeno pluridimensional, devemos conceber também o conhecimento desses falantes como multifacetado. Neste momento, destacamos duas dimensões desse conhecimento linguístico: a dimensão pragmática, relacionada à enunciação e a dimensão gramatical, relacionada ao enunciado.

No que diz respeito ao conhecimento pragmático, “a enunciação é o conjunto das circunstâncias que cercam a produção da linguagem” (Castilho, 1988, p.113). Os elementos de enunciação correspondem a: 1º) o contexto histórico-cultural em que vivem e atuam os interlocutores e que determina sua teoria do mundo (inclusive seu conhecimento de outros textos) e seus conhecimentos linguísticos-pragmáticos e gramaticais; 2º) os interlocutores, com seus objetivos, as imagens recíprocas que fazem um do outro (e, é claro, seus conhecimentos enciclopédicos e linguísticos); 3º) a situação imediata de comunicação, que inclui a modalidade de língua utilizada (oral ou escrita) e, portanto, o canal/suporte da fala ou da escrita. Todos estes elementos são fundamentais na constituição das formas e dos significados dos textos.

Já em relação ao conhecimento gramatical, para Costa Val (1992), o produtor do texto aciona uma gama de decisões, em áreas e níveis diferentes, tendo por objetivo seu propósito comunicativo, a imagem empírica ou virtual de seu leitor, os conhecimentos enciclopédicos partilhados com seu interlocutor, o veículo e o gênero de seu texto.

Se a linguagem for vista como uma atividade que vai além dos aspectos gramaticais, sendo interferida também pelos fatores cognitivos e pragmáticos, teremos, então, uma mudança radical no modo como as estratégias do ensino de língua são concebidas. Se pensarmos assim, com certeza, por exemplo, as aulas de língua portuguesa não

serão mais limitadas a uma visão mecanicista da língua. Seguindo este entendimento, Costa Val (1992, p. 13) constata que:

Quando se tomam como objeto de trabalho em sala os processos de produção e leitura de textos, numa visão integrada dos mecanismos de criação da linguagem, não há mais lugar para o ensino centrado na descrição e prescrição de regras do enunciado, ensino em que só cabe ao aluno o reconhecimento passivo e inconsequente de categorias estantes...Pelo contrário, o ensino terá como foco a enunciação, os processos de significação resultantes das relações entre o texto e suas condições de produção, e aí caberá ao aluno o uso produtivo dos recursos e possibilidades do sistema linguístico e a reflexão sobre eles.

Dessa maneira, a produção de textos sempre será uma atividade muito importante no ensino de uma língua. Sobre isso, Geraldi (1991, p.135) afirma:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua...Sobretudo, é porque no texto que a língua - objeto de estudo – se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Um outro ponto relevante que Geraldi também ressalta é que na redação, produzem-se textos para a escola. Já na produção de textos, produzem-se textos na escola. Poderíamos até dizer, produzem-se textos a partir da escola. Discutindo a questão sobre a redação para a escola, Geraldi (1984, p. 24) declara que: “o aluno vive a contradição de escrever para quem lhe ensina a escrever, que lerá o texto não para saber o que o texto diz, mas para ver se o aluno sabe ou está aprendendo a escrever”.

Para Geraldi, a presença do professor interlocutor com essa imagem é tão forte que pode impactar o próprio aluno locutor. Seu texto pode não acabar representando o produto de uma reflexão ou uma tentativa de estabelecer uma interlocução com o leitor professor.

3.2.1 As condições de produção de textos

Seguindo as orientações de Geraldi (1993) e Bronckart (1999), apresentamos as condições de produção fundamentais para que o aluno possa efetivar um trabalho significativo com a linguagem, ou

seja, algumas condições para se produzir um bom texto. Segundo Geraldi (1997, p. 137), para produzir um texto é preciso que:

- a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Para Bronckart (1999), as condições de produção podem exercer influência fundamental na forma como o texto é estruturado. Essas condições são reagrupadas em dois conjuntos: o primeiro, refere-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao subjetivo.

No contexto físico, estão presentes quatro parâmetros, assim caracterizados pelo autor: o lugar de produção (lugar físico onde o texto é produzido); o momento de produção (tempo em que o texto é produzido); o emissor (pessoa que produz o texto, seja na modalidade oral ou escrita); e, por fim, o receptor (pessoa que pode receber concretamente o texto).

No segundo plano, estão o mundo social (normas, valores, regras) e o mundo subjetivo (imagem que o agente expõe de si). É um contexto que Bronckart (1999) divide em quatro parâmetros principais:

- **o lugar social:** onde e em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, interação comercial, interação informal etc.
- **a posição social do emissor:** é o papel social que o emissor desempenha na interação, no momento de produção: papel de professor, de pai, de amigo, de superior etc.?
- **a posição social do receptor:** qual é o seu papel? De aluno, de criança, de colega, de pai, de subordinado etc.?
- **o objetivo(s) da interação:** que efeitos o texto pode produzir no seu destinatário, do ponto de vista do enunciador?

É importante ressaltar que Bronckart faz uma distinção entre estatuto de emissor e receptor (organismo que produz ou recebe um texto) do estatuto de enunciador e de destinatário (papel social assumido, respectivamente pelo emissor e pelo receptor). Um mesmo emissor pode produzir um texto exercendo diferentes funções sociais: de pai ou de aluno, ou de professor, ou de colega etc. Ao desempenhar um determinado papel social, o emissor adquire o estatuto de enunciador e para o autor,

[...] a noção de enunciador designa as propriedades sociosubjetivas do autor, do modo como podem ser apreendidas por uma análise externa de sua situação de ação. Entretanto, há uma outra acepção do mesmo termo (cf. Ducrot, 1984), que provém de uma análise das propriedades, não da situação de ação, mas do texto efetivamente produzido, e que se relaciona com as diferentes vozes que neles são postas em cena (Quem “fala” no texto? Quem é o responsável pelo que é expresso?) (Bronckart, 1999, p. 95).

Num texto podem estar presentes uma multiplicidade de vozes. Como esclarece Bronckart, para explicar o conceito de “polifonia”, Ducrot introduziu o conceito de enunciador que “designa na verdade, um construto teórico, uma instância puramente formal, a partir da qual são distribuídas as vozes que se expressam em um texto” (Bronckart, 1999, p.95). Todo esse contexto de produção, postulado por Bronckart, pode ser considerado pelo professor ao desenvolver o trabalho de produção de textos em sala de aula.

4 Considerações finais

Podemos constatar que é de suma importância para o indivíduo o reconhecimento da leitura como fator de desenvolvimento pessoal e cultural. É através da leitura que o homem consegue interagir com o autor do texto para melhor compreender o mundo e a sociedade. Ou seja, a leitura não pode ser considerada como uma prática separada da realidade educativa do aluno, mas como um processo de interação no cotidiano.

O professor, antes de tudo, deve se conscientizar de que as práticas de leitura e produção de textos precisam ser constantes na vida do aluno. Para isso, faz-se necessário introduzir nas aulas vários tipos recursos bem como vários tipos de gêneros textuais, priorizando a leitura polissêmica como forma de levar o aluno a produzir múltiplas interpretações de um texto, possibilitando, dessa maneira, a aquisição de novos conhecimentos.

Portanto, o que podemos afirmar categoricamente sobre a interação linguística é que ela precisa ser desenvolvida constantemente, porque se configura como a melhor maneira de efetivar processos eficazes de ensino/aprendizagem através da leitura e da produção de textos, não só dentro, mas também fora da sala de aula.

Por fim, também é relevante destacar que, de forma alguma, este trabalho tem a pretensão de esgotar a discussão em relação à interação linguística na sala de aula. Nosso propósito maior foi encaminhar algumas reflexões que possam ajudar os pesquisadores e interessados da área nas próximas discussões acerca da temática proposta.

5 Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

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

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTILHO, A. T. Análise da conversação e ensino da gramática. In: **Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. Campinas: IEL - UNICAMP, 1988.

COSTA VAL. **Interação linguística como objeto de ensino/aprendizagem da língua portuguesa**. *Jornal da Alfabetizadora*, São Paulo: 1992. Ano VI, Nº 32.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (org). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**. 5ª ed. Campinas: Pontes, 1997.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**. 3ª ed. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Contexto, 1994.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, M. B. Contrato de cooperação e implicaturas. In: MEURER, J.L. & ROTH, D. M. (Org). **Parâmetros de cooperação**. Santa Maria: UFSM, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

A escola e a formação de sujeitos leitores

Candice Cristiane Costa Apolinário

1 Introdução

A leitura é de grande relevância na vida dos homens. Ler é uma ferramenta essencial na sociedade moderna, visto que o modelo de organização social do capitalismo globalizado pressupõe indivíduos que dispõem de um mínimo de conhecimento. O indivíduo contemporâneo, portanto, para se inserir no mundo atual, capitalista, bem como no universo do consumo, deve possuir atributos fundamentais, como domínio da leitura e da escrita. A leitura é uma forte ferramenta do processo de produção do conhecimento e de formação de cidadãos capazes de compreender e atuar no mundo moderno.

É por meio da leitura que se torna possível realizar trocas de experiências com os nossos semelhantes, bem como, testar nossos próprios valores e pensamentos. Ao final de cada leitura, novas ideias e conhecimentos são adquiridos, uma gama de palavras é acrescentada ao nosso vocabulário e, com certeza, um grande número de informações é assimilado, o que possibilita uma maior interação com o meio social. A leitura permite a cada um que faz uso dela, conhecer melhor o mundo e a si próprio.

Ler, partindo do ponto-de-vista epistemológico, não se restringe apenas à decodificação de signos linguísticos, a um simples passar de vista sobre as letras, ou ao ensino de uma Língua. Ler é mais que isso: é ensinar o aluno a raciocinar, a compreender o que está explícito e o que está nas entrelinhas, tornar-se um ser humano crítico, capaz de estabelecer um diálogo com o texto, ou seja, que não comungue sempre com as ideias sacramentadas pelo senso comum. A leitura, vista dessa perspectiva, é uma forte ferramenta para o desenvolvimento intelectual dos seres humanos. Sobre isso, Abreu (1999, p. 14) relata:

Por meio da leitura, podemos, pois, realizar o saudável exercício de conhecer as pessoas e as coisas, sem limites no espaço e no tempo. Descobrimos, também, uma outra maneira de transformar o mundo, pela transformação de nossa própria mente. Isso acontece quando nós adquirimos a capacidade de ver os mesmos panoramas com novos olhos.

Todavia, o que se pode constatar da realidade educacional brasileira é que o Brasil não é considerado um país leitor. Pesquisas revelam que brasileiros leem pouco e mal, isto é, além do baixo

número de livros que é lido durante o ano, na maior parte das vezes não compreendem o que lê. Diante disso, pode-se perceber que essa dificuldade que a maioria dos alunos apresenta em abstrair o sentido de um texto encontra suas raízes alicerçadas nas práticas pedagógicas falhas que ainda perduram nas aulas de leitura, acarretando assim implicações na formação de leitores competentes.

Desta forma, o estudo a ser apresentado se fundamentará em pesquisas bibliográficas, tomando como parâmetro a visão de pesquisadores consagrados no campo da leitura e das estratégias que a escola pode utilizar para melhor despertar a efetivação da formação de sujeitos-leitores.

2 As dimensões do ensino de leitura

Inicialmente é importante explanar algumas breves linhas gerais acerca da definição do termo “leitura”. “Entende-se por leitura a capacidade de se entender um texto escrito” (ADAM e STAR, 1982). Uma definição tão simples parece ser bastante evidente, porém as implicações de sua interpretação não são tão óbvias. Diante de tal conceituação, alguns questionamentos surgem em torno do ensino de leitura na escola. Conforme cita Colomer e Camps (2002):

Apesar do reconhecimento espontâneo da afirmação ler é entender um texto, a escola contradiz, com certa frequência, tal afirmação ao basear o ensino da leitura em uma série de atividades que se supõe que mostrarão aos meninos e às meninas como se lê, mas nas quais paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo que entendam o que diz o texto.

Partindo dessa realidade, deparamo-nos com um cenário educacional, mais especificamente com um ensino de leitura, que não prioriza a compreensão, que utiliza textos em sala de aula apenas como um “pretexto” para se explorar as questões gramaticais ou o estudo de vocabulário, a partir de palavras soltas, descontextualizadas, sem levar em consideração o entendimento global do que se está lendo. Além disso, muitos educadores não demonstram possuir hábitos de leitura frequente, isto é, não possuem laços de intimidade com as palavras, com os textos que trabalham em sala de aula. De acordo com Kleiman (1996), “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura.” Porém, a realidade da qual dispomos é de que muitos educadores que têm a missão de formar leitores, não sentem prazer em ler. Daí, surge uma dúvida: como alguém que não tem intimidade com as palavras pode despertar o gosto pela leitura em um aluno? Dessa forma, a difícil tarefa de levar o aluno a se tornar um leitor competente passa a ser ainda mais árdua, um desafio ainda maior.

“Por que o meu aluno não lê?” Essa é uma das reclamações mais recorrentes nos corredores das escolas e em reuniões de professores. Porém, por maiores que sejam as tentativas de explicar o fato de o brasileiro não possuir o hábito de leitura, as justificativas não são as mais simples. Conseqüentemente, quando pensamos em ações que levam a despertar o gosto pela leitura nos alunos, requer que seja feita uma análise profunda da atual situação educacional, mais precisamente, de como a leitura é trabalhada na escola. No entanto, uma coisa parece estar clara: se não existe motivação para desfrutar o prazer da leitura é necessário transformar a relação que as crianças têm com os livros para que ocorra uma formação de leitores positiva.

Por ser a Escola a instituição de maior responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem de leitura e, conseqüentemente, pela formação de sujeitos-leitores é necessário reavaliar as práticas pedagógicas e as posturas adotadas pelos professores frente a essa proposta.

2.1 Leitura e aprendizagem: um conjunto de desafios cognitivos

A relevância do acesso à leitura como suporte ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo é um aspecto fundamental para a inserção social, é um fato assumido entre os estudiosos, está presente no discurso dos professores e nos textos dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares. Nesse sentido, a leitura é uma competência constituída de habilidades que ultrapassam a dimensão técnica da decodificação de um código linguístico para se transformar em importante ferramenta de compreensão do real.

Através da leitura, infinitas portas das mais diversificadas áreas de conhecimento são abertas, possibilitando ao leitor um armazenamento maior de informações, de conhecimento de mundo, tornando-o mais crítico e convicto de seus posicionamentos e ideais. Ler possibilita o acesso ao processo de produção do saber pessoal, frente ao mundo que favorece a transformação. Assim, a sistematização do ensino de leitura na escola adquire importância substancial no processo de aprendizagem. Mas, será que a escola e as ações docentes têm favorecido o desenvolvimento de sujeitos-leitores? Será que houve uma concretização da consciência dos educadores e estes já ultrapassaram aquele modelo de alfabetização que tinha como alvo somente o acesso aos procedimentos e técnicas de leitura, no uso de palavras soltas, na união de sílabas, sem alertar para o contexto e para a compreensão?

Mediante as diversidades culturais e sociais existentes em todos os grupos, não ficando a escola exclusiva desta afirmação, os educadores e as instituições voltadas para a educação precisam lançar um olhar mais cuidadoso e perceber que não se pode mais ensinar sem

levar em consideração que cada pessoa possui um desenvolvimento cognitivo diferente dos demais.

Em muitas realidades escolares, desconsideramos ainda a ideia de que o ato de ler é uma atividade social e compartilhada, a qual se desenvolve não só por meio da própria atividade de leitura, mas também pela interação entre pessoas de competências e subjetividades diversificadas. Configurar essa diversidade de alunos como um ponto fundamental no processo ensino-aprendizagem é um grande passo para a efetivação da formação de leitores maduros. Como define Marisa Lajolo (1982, p. 53):

A maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda a compreensão dos livros, das gentes e da vida.

Outra questão importante e que merece ser tratada é que a leitura, quando feita de forma madura, implica também no desenvolvimento da habilidade metalinguística, a qual permite ao leitor pensar sobre a sua própria aprendizagem, como uma reflexão, uma autoanálise.

Só se aprende a ler, lendo. Com a prática de leitura é que ocorre o desenvolvimento desta habilidade, não podendo esta ser ensinada de maneira isolada ou descontextualizada da prática social, das vivências as quais os sujeitos encontram-se inseridos. Por isso, a escola precisa se envolver com a leitura enquanto objeto de conhecimento, considerando-a um processo de conhecimento mais amplo, mais abrangente, cuja dinâmica envolve tanto componentes emocionais, intelectuais, neurológicos, quanto culturais, econômicos e políticos.

Pensar em uma maneira de solucionar as problemáticas que pairam sobre o ensino de leitura não significa pensar em métodos de ensino, mas implica pensar na mudança de concepção que o professor tem sobre leitura e que está refletida em suas práticas pedagógicas. Para despertar o amor pelos livros e instigar o aluno a sentir prazer em ler, o professor precisa também ser um leitor assíduo, disciplinado, entusiasmado, atualizado. Caso contrário, como ajudar no processo ensino-aprendizagem de alguém que não cuida de sua própria aprendizagem?

É preciso que os educadores percebam que ensinar a ler é ensinar a pensar e que esta é uma atividade que envolve um conjunto de habilidades e desafios cognitivos. É com base neste ponto-de-vista que deve estar fundamentado o verdadeiro sentido entre leitura e aprendizagem que a escola precisa descobrir e adotar em suas ações pedagógicas.

2.2 Um fato importante: a seleção dos textos

Dentre as práticas de ensino de leitura que passam a ser causa de crítica e preocupação dentro do contexto escolar é a escolha de um número elevado de livros que é cobrado na escola, porém, tais obras, as ditas “clássicas”, foram escritas, a grande maioria, por escritores renomados, no século passado. Assim, podem-se extrair implicações, uma vez que, as temáticas abordadas em obras escritas naquela época não exercem mais uma relação significativa com o contexto atual. Até mesmo a questão da linguagem dificulta a compreensão, por terem sido obras escritas há tanto tempo, a Língua Portuguesa também passou por transformações, tornando assim, a leitura pouco interessante, cansativa e uma atividade enfadonha. Certamente, tais clássicos que, por sinal, há décadas que são os mesmos cobrados pela escola, não atingem de forma positiva os alunos, principalmente os que estão insertos no grupo infantojuvenil.

É importante frisar que não se trata de uma questão de ser “contra” os clássicos e os autores na escola, mas sim da luta em prol de uma prática pedagógica voltada para o ensino de leitura consciente, pautado nos valores e nas ações que contribuem para um resultado positivo. Para isso, faz-se necessário levar em consideração os fatos e acontecimentos do presente, do hoje, e não de décadas atrás, que só escutamos relatos quando, raramente, nossos avós ou bisavós comentam. Para que haja um ensino de qualidade é importante que se estabeleçam critérios de seleção de leituras mais condizentes com o cotidiano dos alunos. Não se trata aqui de uma questão de mérito de obras e autores, mas sim, da seleção de livros.

E o que leva o professor a adotar critérios de seleção de leitura como esses? O que o impede de inovar em sala de aula? Primeiramente, por uma questão simples: eles costumam adotar livros que já tiveram oportunidade de conhecer, de ler, de trabalhar em anos letivos anteriores, com outras turmas escolares. Em decorrência do pouco tempo que dispõe, termina não fazendo novas leituras, não conhecendo novos textos e acaba, por conveniência, adotando as obras já trabalhadas, tendo em vista a facilidade na realização da aula, visto que o planejamento será o mesmo de anos anteriores. O problema é que essa prática se torna recorrente, gerando consequências negativas para a formação de leitores.

Quando se trata do contexto escolar, a referida situação se configura como imposição, pois os professores, de forma unilateral, escolhem os livros que desejam que os alunos leiam, sem fazer uma consulta prévia, democrática, sobre opiniões de textos que eles gostariam de trabalhar. Portanto, o professor, por si só, e de forma um tanto “autoritária”, seleciona os livros para os alunos, acarretando assim, uma visão negativa da leitura.

Em se tratando de professores conscientes, que buscam adotar medidas que resgatem o estímulo dos alunos pelos textos, o que se pode constatar é que, mesmo com a sede de mudança e de renovação na prática, a escola cobra que sejam trabalhadas as obras que não se adequam nem à série e nem à faixa etária.

Versando sobre o posicionamento da escola, temos um impasse: a escola peca no momento em que dita regras, abstém o professor de utilizar caminhos que auxiliam na busca de ensino de leitura mais positivo. Pensando por outro ângulo, a escola apenas está se rendendo às imposições sociais, ao mercado de consumo, ao sistema, uma vez que, são os clássicos que são exigidos nas provas, por força da tradição e imposição das editoras. Trata-se de um jogo de poder que envolve questões políticas, sociais, econômicas, fatores que vão além do fim essencialmente educacional.

É nesse ambiente, onde quem julga e toma decisões é “apenas” e tão somente a escola, onde lições e exercícios sem significação são impostos, onde a interação social não regula as ações, que se pretende que o aluno seja um leitor competente. Situações como essas, levam muitos alunos a se perguntarem o porquê de estarem estudando tais conteúdos e como e quando serão utilizados no rito prático do cotidiano.

2.3 O papel do professor frente ao desafio de formar sujeitos-leitores

O Professor é uma peça fundamental na formação e no desenvolvimento de leitores competentes. Por isso, os educadores devem procurar caminhos eficazes que venham a corroborar com este fim.

Abandonar algumas práticas que desmotivam os alunos, bem como, criar situações estimulantes de contato com textos é uma das posturas mais urgentes e fundamentais que os educadores devem adotar para que se efetive, de fato, uma mudança progressiva neste quadro.

Os professores devem assumir o papel de mediadores na relação texto-leitor frente ao desafio de incentivar o aluno à leitura. Para isso, deve-se repensar acerca das práticas de ensino que são adotadas pela escola.

Não existe uma fórmula pronta para formar leitores, mas uma questão é real: embora a maior parte das informações ser veiculadas por meio de recursos tecnológicos, ainda é o professor que orienta os primeiros passos para que se formem bons leitores, críticos, capazes de expressar seus pensamentos.

Para aprender, gostar e ler bem é preciso que os alunos sejam expostos a situações e que estejam em ambientes que o estimulem a

essa prática. É preciso que ouçam e entendam a leitura que eles próprios fazem, pois a razão principal dessa habilidade é a compreensão. É muito importante primar pelo entendimento do que está sendo lido. É importante que sejam feitos relatos acerca do que ouviram e do que leram, pois o comentário força a leitura a ter sentido e não ser uma mera sucessão de sons provocados pela correta decodificação dos signos linguísticos. Acerca disso, comenta Resende (2000, p. 25):

Quando o professor pretende formar leitores, deve estar disposto a mudar e enriquecer a sua forma de trabalhar (...) utilizar diferentes tipos de textos (...) criar situações de contato e manipulação dos diferentes suportes de textos (...). Criar situações reais de leitura, solicitando ao aluno que leia tendo um objetivo em vista(...). Utilizar diferentes objetivos de leitura para que o aluno desenvolva a metacognição.

Para que o professor concretize o processo de mediação entre o texto e o leitor é fundamental o conhecimento e a aplicação dos diversos recursos que auxiliam na realização de uma aula de leitura interessante. Apresentar aos alunos variados gêneros textuais para a dinamização, bem como diferentes tipos de textos, fazer uso das estratégias de leitura, ter bastante claro o objetivo de ler determinado texto, levantar e considerar os conhecimentos prévios trazidos pelo leitor acerca do assunto a ser trabalhado, priorizar a compreensão, o contexto, etc. São algumas maneiras de se trabalhar o texto em sala de aula e auxiliar de forma positiva no papel do professor como mediador na formação de leitores autônomos.

3 Considerações finais

Ao final deste estudo, fica clara a necessidade de se reavaliar o ensino de leitura na escola e o papel do professor no processo de mediação da relação texto-leitor. Podemos questionar também o porquê do alto índice de rejeição pela leitura e até mesmo de dificuldades que os alunos apresentam no processo ensino-aprendizagem.

Diante do que se vivencia na escola, uma atividade que deveria ser a solução para a aprendizagem passa a ser um ponto limitante. Certamente, podem ser levantadas algumas hipóteses que, diante do contexto social do mundo capitalista, onde o que prevalece nas relações de poder sempre é a classe dominante, a instituição “escola” pode considerar um leitor competente, autônomo, maduro, crítico, um sujeito perigoso, ameaçador, uma vez que são capazes de entender as contradições e as raízes históricas do sistema. Daí, a necessidade de o ensino de língua materna e de outras tantas disciplinas continuarem a

formar apenas decodificadores de signos linguísticos. Partindo dessa premissa, formar sujeito-leitor, aquele que detém autonomia para avaliar as mais diversas realidades não é, de um todo, interessante.

Além do que já foi mencionado, é fundamental que a escola disponibilize de um ambiente de leitura que possibilite um melhor rendimento no processo ensino-aprendizagem, pois o que se pode perceber é que o espaço para leitura em sala de aula é pouco oportunizado e o ensino de gramática ainda é visto por muitos professores como prioridade no ensino de Língua Portuguesa, o que acarreta sérias dificuldades para que o aluno desenvolva a habilidade de compreender o que lê e de despertar o amor pela leitura.

Referências

ABREU, A. S. **A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção**. São Paulo: Ateliê, 1999.

COLOMER, T. e CAMPS, *Anna*. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo, Assoeste, 1984.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor – Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

A ação docente em questão: velhos dizeres para novos cenários

Josefa Francisca Henrique de Jesus

1 Introdução

Este capítulo tem por objetivo propor uma reflexão sobre as reformas empreendidas no campo da formação do educador no atual contexto de educação no Brasil, face à ação docente na sala de aula, a partir das constantes reformas promulgadas pelas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de professores e seus possíveis impactos nos diversos níveis e modalidades de ensino e para o avanço das políticas educacionais no país.

As discussões principiam com um trecho extraído da obra “As aventuras de Tibicuera (Veríssimo, 1937), cuja narrativa, reflete uma metodologia de ensino e uma concepção de educação, descritas, primeiramente, aos olhos da personagem infantil Tibicuera, para evidenciar que o processo de ensino-aprendizagem que se operacionaliza no contexto da sala de aula, depende, significativamente, das práticas e posturas assumidas pelo professor (Cruz, 2007).

Implica dizer que, em meio às reformas que legislam o exercício de sala de aula, o professor tem propriedade e legitimidade para contribuir com as propostas de melhoria curricular e humana, uma vez que lida diretamente com o sujeito em formação – o educando, partilhando com ele uma relação de troca de saberes e de companheirismo. Ou seja, antes de qualquer reformulação sobre os conteúdos e as atividades de ensino-aprendizagem, é preciso considerar que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (Geraldí, 2011, p.34).

Assim, faz-se necessário considerar o papel do educador, mediador direto dos conteúdos ensinados, do enfoque teórico utilizado para seleção das estratégias de trabalho e de interação com os alunos, e demais procedimentos facilitadores da condução, concretização e avaliação de atividades de sala de aula, em especial das atividades de leitura.

Daí por que optamos pelos relatos da personagem-mirim, cujas lembranças retratam episódios de sua infância, conforme ilustrado no início dessa introdução, vivenciados por meio da interação com o padre. Conhecedor da realidade com que lida, cotidianamente, o educador constitui-se peça-chave para a proposição de mudanças ou de uma nova reforma educacional.

2 A ação docente a as reformas da educação brasileira

O trecho a seguir, extraído de uma das obras de literatura infantil, é do escritor Érico Veríssimo. Foi escolhido para que possamos iniciar nosso trabalho com uma reflexão acerca da ação educativa por que passamos, cada um de nós, desde os primeiros anos de vida escolar, até que nos formemos professores:

Anchieta me contou as maravilhas do mundo. Com desenhos riscados na areia e com palavras simples ele me explicou o que era uma ilha, um continente, um cabo. Fiquei sabendo que do outro lado do grande mar existiam outras terras, outras nações com povos de pele, cara e costumes diferentes dos das nossas tribos. (Veríssimo, 1937).

Essas palavras, resquícios literários desse renomado escritor brasileiro, revivem na memória mirim e retratam seus primeiros contatos com a leitura e com o conhecimento, mediados pelos desenhos na areia e pelas explicações do jesuíta. Numa situação comum de sala de aula, a prática da leitura oportuniza-nos viajar nas palavras de cada texto ou livro lido. A depender do encaminhamento de atividades de leitura de textos ou de obras a que tenha acesso, um leitor iniciante buscará (ou não) novas fontes, espalhadas pelas bibliotecas escolares ou em outros locais, onde são disponibilizadas e lidas com frequência.

Aluno precursor do nosso cenário educacional, Tibicuera deixou-nos o legado do respeito aos mestres e o compromisso com a busca do conhecimento, guiado pelo modelo de educação jesuítica que, na visão do educando, considerava a arte, as crenças e os costumes das tribos indígenas para o plano da ação pedagógica.

A reflexão acerca desse episódio, narrado por Veríssimo, remete-nos à concepção de educação em cenário brasileiro. Talvez, Tibicuera seja o primeiro entre os tantos personagens mirins povoadores e formadores da grande nação brasileira com direito à ação libertadora da educação, considerando que, embora não possamos inferir ou constatar, pelo trecho da narrativa, que o educando seja o agente de seu próprio aprendizado, é possível perceber, na ação do educador, uma postura de educação flexível, adaptável e centrada no educando (Freire, 1996).

Os educadores de nossas gerações sempre tiveram acesso a esse modelo de educação retratado por Veríssimo em 1937, uma proposta de ensino fruto do trabalho do padre Anchieta que, na incumbência de catequizar os índios, volveu seu olhar à realidade dos seus discípulos, para dali retirar subsídios para o seu fazer pedagógico.

Em meio ao contexto de colonização, o padre não desconsiderou as diversidades de crença, costumes, nem as potencialidades da

comunidade indígena, em nome de sua fé cristã. Ao contrário, ouviu-lhes e fez-lhes cientes da existência de outras nações e de outras realidades. Como educador instigou o aluno a pensar e a interagir com os diferentes conhecimentos; como pesquisador produziu diversas obras, tais como autos, gramáticas e dicionários, em que registrou e consolidou a cultura indígena brasileira para as gerações futuras. E utilizou-se das habilidades de leitura e de escuta da comunidade indígena para o processo de ensino-aprendizagem.

Misto de realidade e ficção, a obra registra saberes já consolidados acerca da educação no cenário brasileiro, incentiva a criação e execução de um plano educacional flexível, que se adeque a todo e qualquer contexto social para o qual seja direcionado. E, em se tratando de uma arte da literatura, considera o saber uma arte e concebe o educador como protagonista da arte de ensinar e como produtor dos saberes. Seu conteúdo é subsídio para estudo e reflexão dos primeiros postulados acerca da história da formação e divulgação de valores da nação brasileira orientados pela educação.

O autor, que é um verdadeiro historiador, projeta seu plano de ação para um público de leitores mirins alocado e adormecido na memória de leitores adultos, provocados a despertá-lo. Na voz de Tibicuera, personagem de sua criação, o escritor assume, sabiamente, o lugar de narrador para, por meio da estratégia do contar, reacender na memória do leitor, cenas da vida familiar e do ambiente escolar. Principalmente as que são resgate da relação pais-filho, vivenciada na infância, e da relação professor-aluno, construída e consubstanciada nos primeiros anos de vida escolar, em que os conhecimentos eram assimilados sob a orientação do mestre, que se utilizava de procedimentos de ensino sem se desvencilhar da realidade dos educandos.

A leitura do trecho, escrito em primeira pessoa, com enunciados curtos e linguagem do cotidiano, propicia ao leitor a ativação de conhecimentos e fatos já armazenados, socialmente compartilhados no seu ambiente familiar ou na interação com outros sujeitos. Esse atuar na memória, pelo resgate de conhecimento de coisas, sentimentos, lembranças adquiridas em vivências e experiências passadas, tão comum nas narrativas infantis, é ótima estratégia para as práticas de leitura e escrita na sala de aula e tem sido abordado por professores e estudiosos como recurso para que o aluno tenha acesso a novos conhecimentos (Koch; Elias, 2009; 2018; Souza; Carvalho, 2008).

Diante de tais considerações, é possível inferir que o episódio narrado por Veríssimo ilustra o modelo de educação pioneiro no cenário brasileiro, cuja base curricular é o ensino jesuítico, reformulado por volta de 1759, pelo Marquês de Pombal. Embora o objetivo primeiro fosse utilizar a educação como ferramenta de dominação da população

nativa e de difusão da cultura europeia nas terras indígenas, como claramente expressa o excerto - *Fiquei sabendo que do outro lado do grande mar existiam outras terras, outras nações com povos de pele, cara e costumes diferentes dos das nossas tribos*, a posição política assumida pelo padre Anchieta, para com a aprendizagem dos índios, tanto na escolha ou seleção dos recursos didáticos e procedimentos de ensino (*Com desenhos riscados; com palavras simples ele me explicou*) quanto do espaço (*na areia*) para a aula de leitura visual (desenhos) e de escuta (exposição oral), mostrou-se contrária aos interesses coloniais.

Tais posturas reveladoras da autonomia da ação docente para que a aprendizagem se efetivasse satisfatoriamente, de modo a beneficiar os educandos, desagradaram os objetivos dos colonizadores. Resultaram, portanto, na reforma do Marquês de Pombal (1759), que culminou na expulsão dos fundadores da educação jesuítica do Brasil. De lá para cá, temos acesso a um conjunto de reformas na educação, que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos centrados na organização dos conteúdos e métodos para a sala de aula, mas que ainda desconsideram o saber-fazer dos professores. Entre elas destacamos a reforma Benjamin Constant (1891), conhecida como a primeira das reformas educacionais da república brasileira, e a reforma Francisco Campos (1931), considerada a primeira reforma educacional de caráter nacional.

3 Leitura na escola: prática docente em questão

É prática comum nas instituições de ensino, por ocasião do início do ano ou semestre letivo, reunirem-se os professores para a realização do planejamento pedagógico. Um evento necessário que permite o planejamento, a organização e a previsão do que será trabalhado por determinado período, conforme as especificidades de cada universo de alunos. Permite também que sejam avaliadas as tomadas de decisão ocorridas em momentos anteriores, com vistas a repensar a prática, corrigir equívocos e dar continuidade, ou não, a ações que ainda estão por concluir.

As experiências e as contribuições partilhadas entre os docentes, nesses momentos, impactam consideravelmente na melhoria do fazer da comunidade escolar. Sua atitude individualizada diante de um agir próprio na sala de aula, pautada em deliberações e atitudes nascidas, refletidas e aprovadas coletivamente, surte o efeito esperado e ainda fortalece o trabalho da coletividade. Daí a importância de participarmos ativamente do projeto institucional da comunidade em que congregamos nossa ação educativa e, a partir dele, criarmos o nosso próprio projeto, conforme as projeções e os referenciais teórico-

metodológicos que defendemos e as especificidades de cada realidade, mas em sintonia com o plano da instituição. Muitas vezes temos uma série de ações desenvolvidas ou inquietações em comum, mas não as socializamos.

Uma das inquietações mais recorrentes nesses debates está ligada ao ensino da leitura, independentemente do nível de ensino. No seio universitário, falta-nos, ainda, muitas vezes, conectar o aluno com o conhecimento por meio da leitura e fichamento de textos predominantemente necessários a determinadas disciplinas. Sem um hábito de leitura formado, a interação com o acervo de textos acadêmicos torna-se um desafio para o aluno.

Um dos primeiros desafios é a ausência de interação com os textos-base ou com outros textos ou outras fontes de conhecimento acerca do assunto tratado. Outro é a dificuldade para selecionar ideias-chaves dos textos para as discussões em sala de aula ou para a produção escrita, conforme discorre o tópico seguinte.

3.1 *Partilhando experiências com práticas de leitura*

Indagados acerca das recordações que guardam da infância, adquiridas com a leitura de textos e de obras literárias, que ressurgem na memória sempre que leem outras fontes que tratam da história da civilização, em especial das dominações territoriais, como a do Império Romano à Península Ibérica e de Portugal ao Brasil, envolvendo a linguagem, os costumes e a herança cultural de cada povo, graduandos do curso de licenciatura em Letras, ultimamente, tem-se mostrado apáticos e alheios à aquisição desses conhecimentos sócio-histórico-culturais.

Um dos motivos para essa apatia é a ausência ou pouca prática de leitura e de interação com os textos-base: não consegue ativar conhecimentos armazenados na memória que remetam a situações ou coisas de mundo já vivenciadas em situações comunicativas, nem relacionar o que lê com outros textos ou outras fontes de conhecimento acerca do assunto tratado.

Outro motivo é o fato de não compreender o que lê: ler é uma atividade cognitiva que exige do leitor uma série de habilidades mentais, como localizar informações relevantes, relacionar, comparar, concordar ou não com os posicionamentos, entre outras. Segundo Souza e Carvalho (2008, p.2), “as pessoas têm necessidades informacionais diversificadas, sendo que a internalização dos conteúdos difere de uma pessoa para outra e, assim, o acesso de cada um ao conhecimento é diferente”. Necessitam, portanto, de diferentes estratégias que as ajudem a ler com mais eficiência.

Além do mais, sem compreender, não registram os pontos-chave do texto lido, não conseguem opinar sobre eles: quando

lemos, o conhecimento de mundo, as multirreferências arquivadas na memória sofrem alterações em razão da atualização de nossas práticas sociocomunicativas. Desse modo, para o reconhecimento e compreensão de textos, a leitura é primordial.

Em se tratando de práticas de leitura e compreensão de textos da linguística diacrônica, que abordam assuntos ligados a fatos históricos e descritivos da língua, que não fazem parte da programação diária de TV, jornais, redes de bate-papo nem de outros ambientes virtuais de acesso a fontes de informação a que estão familiarizados, os graduandos não recorrem a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua. Adquirir tais informações exige, além das habilidades sociocognitivas, disciplina e disponibilidade para a realização de uma sequência de leituras, de anotações, fichamentos de um acervo bibliográfico específico.

Na educação básica, mais precisamente nas séries finais do fundamental e no ensino médio, esses conhecimentos são adquiridos em obras da literatura infanto-juvenil, de escritores como Veríssimo ou em obras didáticas para o ensino da literatura informativa ou de viagem, que tratam da terra e da gente do Brasil na época do descobrimento, normalmente indicadas para a educação básica, mais especificamente para o ensino médio ensino fundamental.

Para o ensino superior, as fontes de informação são mais densas e constituem-se de estudos já consolidados de pesquisadores da área e de fontes recentes, tais como dissertações, teses, artigos de pesquisas em andamento. O repertório de leitura e fichamentos de um acervo bibliográfico é bem mais específico.

Por essa razão, quando os questionamos acerca dessas leituras, solicitando que nos relatassem alguns trechos de músicas, poemas, romances, que tivessem ouvido ou lido em rádio, revistas, livros ou qualquer fato do cotidiano que pudessem relacionar com as informações teóricas abordadas na bibliografia em estudo, eles não fizeram essa inter-relação textual. E quando enumeramos algumas histórias presentes nessas obras, descobrimos que não tiveram acesso a elas, nem na leitura das obras, nas bibliotecas escolares ou municipais das localidades onde moram (ou moraram) nem na voz de alguém disposto a ler ou contar histórias para crianças.

A ausência de envolvimento nas discussões de sala, a desinformação acerca dos fatos relatados no material utilizado para leitura básica da disciplina, a incompreensão de certos vocábulos, importantes para a análise dos textos, resultam da ausência de leituras no cotidiano esses graduandos. Tal hábito, além do desenvolvimento da afetividade, do gosto pelo lúdico, pela fantasia, teria proporcionado a esses futuros formadores, a aquisição de saberes sistematizados e enciclopédicos - da literatura, da filosofia, da ciência, da religião,

da arte, da cultura universal - e a identificação destes com sua vida pessoal - emoções, inseguranças, sonhos, amizades.

O distanciamento da prática de leitura foi uma constante na educação básica da maioria desses graduandos. Assim, eles também não costumam ler ou leem com certa dificuldade e/ou resistência o material indicado pelo professor como bibliografia básica para as aulas da disciplina. As demais fontes que lhes são indicadas, sugeridas ou apresentadas em sala de aula passam despercebidas.

3.2 A formação pela leitura e a leitura como princípio da pesquisa.

“Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos (Brasil, 1997, 41). Implica dizer que o leitor proficiente realiza um constante trabalho de construção, atualização e reformulação de sentidos possíveis do texto, considerando para a leitura, o diálogo com outras já realizadas.

Embora seja objeto constante das propostas curriculares de ensino, a leitura não é uma atividade simples, espontânea do cotidiano o aluno. Requer processamento de habilidades sociocognitivas para se constituir objeto significativo de sua aprendizagem. O objetivo é adquirir e aprimorar prazer pela leitura e reflexão dos textos estudados, intensificar a prática de levantamento bibliográfico e de produção e socialização de posicionamentos.

Na educação jesuítica já temos o uso efetivo dessa proposição. Através de procedimentos metodológicos que unem o gosto indígena pelo lúdico e pelas artes, o padre Anchieta, incumbido de atender às intenções da Corte, teve a oportunidade de construir obras de arte literária e sobre a língua, que refletem as crenças e rituais da cultura dos povos indígenas e registram as línguas nativas do Brasil quinhentista.

Nas bases curriculares nacionais vigentes, as diretrizes e reformas voltadas para a organização e execução dos conteúdos, as práticas de leitura continuam sendo objeto de ensino, conforme constatam estudiosos e pesquisadores (Cruz, 2007; Souza; Carvalho, 2008; Geraldi, 2011). O objetivo é destacar a importância da leitura como via de o acesso ao conhecimento, melhoria da aprendizagem e, sem dúvida, de inclusão social.

No tocante às atividades de leitura como princípio da pesquisa, é importante destacar que todas as propostas orientadas para a interação com o conhecimento, promove a efetivação de procedimentos de pesquisa, uma vez que oportuniza: visitar estudos prévios, construir o estado da arte de um assunto específico, selecionar e compilar

dados para um determinado *corpus*, dentre outras metas favoráveis à assimilação e produção de novos conhecimentos.

Na cultura acadêmica, “aponta-se a necessidade de se avançar nas discussões sobre o tema, olhando para a leitura interdisciplinarmente e considerando-a em sua dimensão discursiva, envolta em relações culturais e socioideológicas (Santos; Silva; Pan, 2023, p. 1), e nas especificidades e propósitos comunicativos das comunidades discursivas.

Segundo Prestes (2008, p. 17), “o conhecimento pode ser conceituado como a apreensão intelectual de um fato ou verdade, como o domínio (teórico ou prático) de um assunto, uma arte, uma ciência, uma técnica”. E aquele que “resulta da investigação metódica, sistemática da realidade, transcendendo os fatos e os fenômenos em si mesmos e analisando-os, a fim de descobrir suas causas e chegar à conclusão das leis gerais que os governam” é denominado conhecimento científico.

Se o professor vive a constância dessa relação teoria-prática, atua metódica e sistematicamente na formação de sujeitos que se utilizam das competências e habilidades adquiridas para a construção e reconstrução do conhecimento científico. É também, portanto, mediador da leitura como processo formativo de docentes e pesquisadores.

Nos dizeres de Demo (2007, p. 19) “cada professor precisa saber propor seu modo próprio e criativo de teorizar e praticar a pesquisa, renovando-a constantemente e mantendo-a como fonte principal de sua capacidade inventiva”. Em outras palavras, é o saber-fazer do professor, sua sensibilidade aguçada que gerencia ação interventiva na sala de aula, possibilitando ao aluno, a assimilação de novos conhecimentos.

4 Considerações finais

O acesso ao conhecimento sistematizado faz o homem ascender intelectual e moralmente. Os meios pelos quais é estimulado a utilizar esse conhecimento, em benefício próprio e da coletividade o torna mais competente, mais solidário e comprometido com as causas sociais; no entanto, esse acesso nem sempre é igual para todos. Conforme evidenciadas ao longo das discussões, diversas inquietações, vivenciadas no cerne da academia e muitas vezes socializadas em reuniões, que viabilizaram a produção deste texto, podem ser amenizadas com um estudo aprofundado e sistematizado de textos que tratem da prática de leitura nas salas de aula.

É mister possibilitar ao aluno ou a um grupo de alunos com quem dialogamos diariamente, a providência do material para a reflexão da aula do dia seguinte. Deliberar tarefas e papéis a serem por ele

desempenhados em sala, permite-lhe o exercício da responsabilidade consigo e com o outro e o faz perceber como se efetiva o exercício dessa mesma prática no outro. Isso o fará conceber a sala de aula como um ambiente oportuno para o trabalho conjunto.

Façamos da leitura um guia matinal para a reflexão e a busca incessante de melhorias para o nosso fazer pedagógico de cada dia. Lembremo-nos de que todo esse progresso tecnológico de que não nos damos conta, tamanha a dinamicidade com que acontece, é fruto do progresso intelectual dos seres humanos.

Um cenário dinâmico exige uma atuação docente dinâmica. Precisamos estar dispostos a lidar com os desafios e vencer os medos e incertezas que possam vir a florescer no seio dos jovens e crianças que constituem o universo educacional de hoje. Para isso, necessitamos volver nosso olhar para o outro, exatamente a partir do lugar em que nos encontremos e, dependendo da visão que tenhamos, teremos as condições de apontar, criar, selecionar e utilizar as estratégias que possam solucionar qualquer dificuldade, desafio, medo ou incerteza. Enfim, atuar pela leitura: método simples, a nosso dispor desde a educação quinhentista, de utilidade precisa para uma educação milenar.

Referências

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRUCH, D. R.; RIBEIRO, M. E. M. Da chuva ao arco-íris: introduzindo a pesquisa na sala de aula da educação infantil. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, vol. 18, n. 3, 2018, p. 125-139.

CRUZ, G. B. da. A prática docente no contexto da sala frente às reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007. Editora UFPR

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

GERALDI, J. W (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH; I. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2018

KOCH; I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2009

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 3.ed. São Paulo: Rêspel, 2008.

SANTOS, Valdecir Ramos; SILVA, Adriane Alves da; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Práticas de leitura na universidade: uma revisão sistemática. *Revista Transmutare*, UFPR, v. 8, Curitiba, Paraná, Brasil, 2023, p. 1-23.

SOUZA, L. B; CARVALHO, K. **A importância da leitura para a pesquisa**. VIII Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa em Informação. UFBA, 2008. <http://www.cinform2008.ici.ufba.br/>

VERÍSSIMO, E. **As Aventuras de Tibicuera que são também as do Brasil**. 15. ed. Porto Alegre: Editora Globo, s.d. Disponível em <http://groups.google.com.br/group/digitalsource>.

Ensino de língua estrangeira: leitura e discussão do texto literário

Margarete Solange Moraes

1 Introdução

Estudos apontam que o ensino de uma língua estrangeira deve fundamentar-se no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, ou seja, o aluno deve desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, não necessariamente seguindo essa ordem, de maneira gradual e progressiva, com a finalidade de compreender e se fazer compreender na língua-alvo, em situações reais de comunicação. Isso quer dizer que o aluno deve ser exposto a atividades que desenvolvam de igual modo essas quatro habilidades linguísticas, com o propósito de torná-lo verdadeiramente capaz de se comunicar com desenvoltura em outra língua. No entanto, é notório que nem sempre é dada a devida atenção às atividades de leitura para o desenvolvimento da fluência e, em especial, à leitura do texto literário.

Sabe-se que comumente os estudantes preferem ouvir música ao invés de ler um poema, que dispõem de tempo para assistir filmes, séries ou jogar, por exemplo, mas não têm tempo suficiente para dedicar-se a leitura de um livro. Por que essas coisas acontecem? Isso geralmente acontece porque a leitura exige da mente trabalho e reflexão. Todavia, é importante que o estudante seja conscientizado de que essa prática é necessária, seja na língua materna, seja no aprendizado de outra língua (Moraes, 2003). Sobre isso, os professores sabem bem. A dúvida de alguns é: “Que tipo de leitura seria interessante para o aprimoramento de uma língua estrangeira?” A essa pergunta os autores respondem indicando os mais variados tipos de textos e especialmente a leitura do texto literário em suas diversas formas.

À vista disso, aborda-se neste artigo a leitura e discussão do texto literário como recurso didático para o desenvolvimento da competência comunicativa em aulas de língua estrangeira. Adotam-se concepções de Içoz (1992), Colie e Slater (2001), dentre outros que consideram a leitura literária uma excelente oportunidade para exercitar a língua-alvo em situação de comunicação. Acredita-se que essa necessidade de se comunicar em uma língua estrangeira para discutir e analisar as obras lidas, irá motivar os alunos a se empenharem na tarefa, especialmente aqueles que já são leitores proficientes na língua materna. Sabe-se, porém, que o professor poderá enfrentar dificuldades em motivar e envolver, nessa atividade, aqueles que ainda não praticam a leitura ou são pouco fluentes na língua-alvo.

2 Leitura e discussão do texto literário na aprendizagem de língua estrangeira

A leitura do texto literário contribui para desenvolver a fluência em uma segunda língua, primeiramente por ser mais prazerosa e promover sensibilização e encantamento. Ademais, de acordo com Collie e Slater (2001), através da leitura do texto literário os estudantes adquirem familiaridade com usos linguísticos e convenções da escrita.

De fato, a prática da leitura em si é benéfica para o progresso do aluno, favorecendo o seu desenvolvimento global, sendo uma eficiente forma de ampliar o vocabulário e adquirir informações e conhecimentos, quer seja na língua materna, quer seja na aquisição de outra língua. E em estágios iniciais da leitura, é importante a atuação do professor como mediador entre o texto e o aprendiz. Nessa mediação, o professor deve fornecer modelos para a atividade global, e, “dependendo dos objetivos da aula, fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo previsões, perguntas, comentários” (Kleiman, 1995, p.27).

Segundo Murdoch (1992), em anos recentes vem crescendo o interesse pela literatura em aulas de línguas e os professores têm investido na leitura do texto literário como base para a interação imaginativa e para as atividades de discussão.

2. 1 A percepção do aluno quanto ao uso do texto literário na aprendizagem de línguas

Em uma pesquisa intitulada “A percepção do aluno quanto ao uso do texto literário na aprendizagem de língua inglesa” realizada por Moraes¹¹ em 2009 com estudantes do 5º e 6º períodos da graduação em Letras habilitação em língua inglesa, os participantes, respondendo a um questionário com questões subjetivas, reconheceram os vários aspectos favoráveis às atividades envolvendo a leitura do texto literário em aulas de língua inglesa, e, ainda assim, testemunharam que nem sempre se sentem motivados a ler e, portanto, o fazem na maioria das vezes tão somente para cumprir as exigências do curso. Entre os motivos apresentados, os mais citados foram: a falta do hábito de leitura; o baixo nível de fluência com que entraram na universidade, bem como o fato de que os textos selecionados nem sempre são interessantes, por serem arcaicos e, por vezes, de difícil compreensão. Disseram também que nem sempre recebem o acompanhamento necessário por parte do professor e, referindo-se às disciplinas de literatura, reclamaram

11 Trabalho publicado e apresentado no 1º Encontro de Pesquisa em Assú, (UERN). IN Programa e resumos/Messias Dieb, Mários Jorcelan (Org). Natal, RN EDUFRN, 2009.

da grande quantidade de obras a serem lidas por semestre. Nenhum dos alunos de ambos os períodos deu ênfase ao fato de ler os textos literários pelo prazer da leitura em si. Ao contrário, a maioria se declarou leitor não proficiente, valendo a resposta tanto para a língua materna como para a língua-alvo.

Os alunos foram solicitados a apresentar críticas e sugestões e, de modo geral, pode-se dizer que a maioria sugeriu que o trabalho com o texto literário deveria ser introduzido desde os estágios iniciais, graduado a cada período de acordo com o nível da turma, com acompanhamento sistemático por parte do professor da disciplina. Alguns alunos, nesta questão e também em questões anteriores, reconheceram que existem professores desempenhando de modo satisfatório o trabalho com o texto literário, porém afirmaram que a maior dificuldade enfrentada por eles está no fato de não possuírem o hábito de ler, tampouco traziam uma boa fluência na língua estrangeira ao ingressarem na graduação. Sugeriram que houvesse alguma intervenção para solucionar tais deficiências e propuseram que algumas disciplinas do currículo atual fossem substituídas por outras que tenham mais relação com a aprendizagem de línguas. Na apresentação das críticas, novamente queixaram-se dos textos considerados desinteressantes e da grande quantidade de textos a serem lidos em curto espaço de tempo.

Importa esclarecer que a referida pesquisa coletou dados tão somente abrangendo o ponto de vista dos alunos em relação às atividades realizadas e ao desempenho do professor. Nesse caso, fica evidente a necessidade de um maior aprofundamento sobre o tema pesquisado, numa sondagem que considere também o parecer do professor sobre o desempenho e interesse dos alunos em relação às tarefas de leitura do texto literário. Há de se considerar que as críticas e sugestões apresentadas pelos alunos estão em conformidade com as sugestões dadas por autores tais como Taubits (1974), Gower e Pearson (1996), dentre outros os quais sugerem que haja cuidados, critérios e acompanhamento por parte do orientador de leitura.

3 A motivação para leitura no ensino de língua estrangeira

O pesquisador Bamberger (1987, p.10) afirma que: “Estudos psicológicos revelam que o aprimoramento da capacidade de ler também redundam na capacidade de aprender como um todo, indo muito além de mera recepção”. Portanto, é incontestável que a prática da leitura desempenha papel importante na aquisição de conhecimentos, seja na aprendizagem da língua materna ou de uma língua estrangeira. Porém, embora as pesquisas tenham revelado que bons leitores são, consequentemente, bons alunos em todas as áreas do desempenho escolar, para a grande maioria dos alunos, ler é uma atividade realizada

muito mais por ser imposta pelo professor para obtenção de uma nota. Dessa forma, a desmotivação do estudante em relação a essa prática tem feito com que ela seja um privilégio de poucos.

A respeito de incentivar o hábito da leitura, Bamberger (1987, p. 08) diz que “[...] é imperativo descobrir e pôr em prática novos métodos para assegurar que a leitura seja, ao mesmo tempo, uma experiência agradável e uma porta para o conhecimento”.

Totis (1991), tratando sobre a língua inglesa no currículo escolar, sugere que seja dada ênfase à leitura no ensino desse idioma. A autora não sugere que o ensino de língua seja voltado para uma única habilidade, esclarece que a sua proposta é considerar a força da leitura para a aprendizagem de uma língua estrangeira, e dela tirar proveitos, já que, de modo geral essa habilidade tão essencial acaba sendo negligenciada ou até mesmo ausente no ensino de línguas.

A leitura proporciona um rico processo de aprendizagem, investir nessa atividade tem o propósito de avançar na aquisição de línguas de modo global. Incentivar o hábito de ler é papel de qualquer professor, não importa qual disciplina ele leciona. Contudo, os professores que trabalham com disciplinas diretamente relacionadas à leitura de textos, e em especial a leitura e discussão de textos literários, devem adotar processos metodológicos que motivem os alunos, bem como devem rejeitar métodos e atitudes que ao invés de motivarem, façam efeito contrário.

O papel do professor, como orientador e mediador entre o texto e o leitor, é extremamente importante, especialmente em estágios iniciais. O mestre deve ser visto como um parceiro incentivador, desafiador, aquele que propicia situações nas quais a leitura se torna uma necessidade, um prazer. E, para ser bem sucedido na tarefa de convencer aos alunos de que ler é uma prática enriquecedora e prazerosa, os autores são unânimes em dizer que é imprescindível que o mestre seja, ele próprio, um leitor assíduo, um amante da leitura, conhecedor de autores e obras literárias, tanto em língua estrangeira como na sua língua materna (Moraes, 2003).

Portanto, cabe ao professor a tarefa de incentivar e criar situações nas quais os alunos sejam motivados a buscar a leitura na língua estrangeira, tanto para adquirir informação e aprimorar seus conhecimentos, como também para a apreciação de obras literárias. É papel do professor selecionar textos que sejam interessantes para esse fim.

É fundamental que o professor de línguas invista nessa atividade, iniciando com alunos em estágios iniciais. Que motive e oriente o aluno a recorrer à leitura como estratégia eficaz de aprendizagem para adquirir conhecimentos e crescer na fluência da língua. Isso não significa fazer opção pelo Método de Leitura ou

dedicar-se unicamente a essa habilidade, mas sim que se deve recorrer à leitura de textos, em especial ao texto literário, com a finalidade de obter melhores resultados no ensino/aprendizagem.

3.1 Aprendizagem de língua estrangeira através da leitura de textos literários

A literatura é uma arte que envolve a beleza, sensibilidade e riqueza de saberes. O homem e a literatura estão conectados um ao outro. Assim, de modo belo e sensível, a história da humanidade tem sido retratada ao longo dos séculos através de poesias, crônicas, contos e romances. Em prosa ou em verso, escritores do mundo inteiro falam de épocas, crenças, amores, medos, ideologias etc. Enfim, a produção literária é um rico tesouro passado de geração para geração, e, como material autêntico, deve estar sempre presente em aula de língua estrangeira para leitura e discussão (Moraes, 2003). Portanto, se o professor solicita a leitura do texto literário na língua-alvo e consegue que os alunos se envolvam nas discussões evitando a língua materna, essas aulas certamente farão os alunos crescerem na língua nos mais diversos aspectos.

O texto literário proporciona um amplo e diversificado conhecimento linguístico e cultural, ideal para promover a competência comunicativa do aprendiz. Todavia, mesmo sendo uma excelente proposta, pode não estar presente em aulas de línguas, ou, por vezes, não ser explorado de modo que leve o leitor a expressar-se comentando a obra lida, mas servindo tão somente como pretexto para alguma atividade de respostas prontas, por exemplo. De fato, as atividades de leitura e discussão do texto literário constituem excelente recurso, visto que, ao mesmo tempo em que desperta o prazer do leitor, o instiga a dialogar com o texto, fazendo perguntas e motivando-o a buscar respostas para suas curiosidades e indagações. A leitura desse gênero proporciona ao aprendiz a oportunidade de argumentar, analisar e criticar. Enfim, abre as portas para que o estudante desenvolva o pensamento crítico e reflexivo fazendo-o avançar na aquisição de conhecimentos na língua-alvo. No entanto, nem sempre o aluno é consciente desse modo eficaz de crescer na aprendizagem da língua estrangeira.

Para que os benefícios da leitura do texto literário alcancem o aprendiz, se faz necessário que o professor como mediador de leitura, promova atividades que sejam direcionadas para este fim. Importa que o aprendiz seja conscientizado de que estudar uma língua vai além do ouvir, compreender e se comunicar. É preciso ler para crescer nos mais variados aspectos. E crescer por meio da leitura do texto literário é, ao mesmo tempo, enriquecedor e recreativo. Lendo obras literárias, o leitor traz o mundo até ele e viaja pelo mundo.

De acordo com Murdoch (1992), em anos recentes vem crescendo o interesse pelo uso da literatura em aulas de línguas. Pesquisadores ressaltam os benefícios do texto literário como base para a interação imaginativa, bem como para as atividades de discussão. Acredita-se que o estudo da literatura pode desenvolver o caráter dos estudantes, ajudar a construir a maturidade emocional e equipá-los com novas faculdades críticas. Todavia, muitos professores, especialmente nos ensinamentos Fundamental e Médio, ao trabalhar o texto literário em sala, não trabalham a fluência da língua. Em geral, são exercícios de tradução, estudos gramaticais e questões de compreensão leitora cujas respostas estão óbvias no texto, portanto, não levam o aluno a refletir e argumentar na língua-alvo. E, nesse contexto, está a maioria dos alunos que ingressam na faculdade. Por outro lado, cada vez mais os professores em cursos de idiomas têm descoberto maneiras interessantes e prazerosas de trabalhar o texto literário com os alunos desde os primeiros anos de aprendizado. Isto é louvável, visto que, de acordo com Bowler e Parminter (1993), a literatura desempenha papel importante no processo de aprendizagem por tratar-se de um material autêntico e, como tal, deve ser exposto ao aprendiz.

Por que os pesquisadores consideram a literatura tão benéfica na aprendizagem de uma língua estrangeira? Os autores Collie e Slater (2001) perguntam e respondem a essa questão. Eles dizem que é importante que os aprendizes sejam postos em contato com esses textos literários em situações que motivem a prática da língua, especialmente quando se trabalha com alunos que já adquiriram certo nível de aprendizagem. Esses autores acreditam que na leitura de textos literários o aprendiz adquire familiaridade em diferentes usos linguísticos, formas e convenções da modalidade escrita, tais como ironia, exposições, argumentação, narração, dentre outros. Além disso, a literatura pode incorporar uma grande quantidade de informação cultural. E, sem dúvida, conhecer crenças e tradições de outras épocas é essencial.

Segundo Sitman e Lerner (1999), a literatura desempenha uma função tripla de estímulo, veículo e ferramenta para aquisição da competência comunicativa, porque incita o leitor a usar a língua estrangeira para explorar, decifrar e interpretar o conteúdo e as estruturas linguísticas e estilísticas desse texto. O texto literário leva o aprendiz a entrar em contato com outra cultura e isso irá ajudá-lo a ampliar sua própria consciência cultural. Içöz (1992) argumenta que o aluno desenvolve mais afinidade pela língua e melhora sua proficiência global através da leitura literária. Ler obras na língua-alvo fará o aluno crescer na aprendizagem e, em níveis mais avançados, dará material para discussões, nas quais o aluno poderá praticar a oralidade.

3.2 Sugestões e técnicas para motivar a leitura do texto literário

Na língua materna os trabalhos com texto literário devem ser bem planejados, do contrário essa tarefa, ao invés de instigar, pode fazer efeito contrário. No ensino de línguas não é diferente. Formar leitores na língua-alvo é tarefa complexa e, portanto, requer cuidados. É crucial que o mestre adote metodologias que permitam aos estudantes buscar e descobrir aquilo que o texto esconde, guiá-los para se sentirem agentes da própria leitura. E para convencê-los de que a leitura é uma maneira interessante e eficaz de adquirir fluência na língua, é necessário que essa tarefa seja prazerosa ao invés de ser tão somente uma imposição sem atrativos.

Bamberger (1987) e Kleiman (1995) concordam que as atividades de leitura devem ser dosadas com certo grau adequado de complexidade. Segundo eles, textos muito difíceis não são eficazes porque geram fracassos e, ao invés de motivar, funcionam como inibidores. Portanto, para que haja bons resultados, é imprescindível que o trabalho com o texto literário represente um desafio ao alcance do aprendiz e que os leve à reflexão e ao prazer de ler.

Antes de tudo, é preciso conscientizar o aluno acerca dos benefícios da leitura para o seu aprendizado e cabe ao professor incentivar os alunos a fazer descobertas por si mesmos durante a leitura. É essencial que exercícios que não são adequados à turma sejam evitados, por exemplo, exercícios considerados muito fáceis ou muito difíceis. É necessário também que o professor previamente forneça informações suficientes ao entendimento do texto. Gower e Pearson (1996) sugerem que, em estágios iniciais, o professor adote critérios especiais, como escolher textos mais curtos e de fácil entendimento, considerando como critério de seleção aqueles que irão despertar o interesse desses alunos. A assistência dada aos alunos irá depender do grau de dificuldade dos textos. Os autores acreditam que o curso de literatura propriamente dito deve ser oferecido nos níveis avançados, quando o aluno já desenvolveu a capacidade de compreensão leitora. Nesse estágio o professor pode trabalhar uma variedade de textos literários, tais como poemas, peças, contos e romances. Contudo, se o professor pretende integrar a literatura com o ensino de língua em níveis iniciais, certamente contribuirá para o desenvolvimento da habilidade de leitura e aprimoramento da língua em seus diversos aspectos.

Se o texto selecionado para leitura e discussão for uma poesia, a leitura pode ser feita em classe, porém, se se trata de um texto mais longo como um conto ou romance, os estudantes podem ser orientados a ler previamente esse material extraclasse, no entanto a discussão deve ser feita em classe, através de seminários com alguns grupos ou

em um grande grupo envolvendo toda turma. Outra opção é pedir que os alunos elaborem um trabalho escrito no qual discutirá sobre o autor e a obra lida (Collie e Slater, 2001).

Existem alunos que durante as atividades de leitura e compreensão na língua estrangeira buscam saber o significado de todas as palavras desconhecidas. Todavia, é importante que o aprendiz compreenda desde o início que a leitura não deve ser um processo mecânico de mapeamento de palavras, mas sim um processo que envolve várias técnicas e estratégias. Cabe ao professor conscientizar o aluno de que, nesse estágio, não se espera que ele compreenda o texto completamente, portanto, eles devem tentar compreender a ideia central daquilo que estão lendo, sem recorrer a traduções. Gower e Pearson (1996) sugerem que seja dado aos leitores, posteriormente, uma tarefa simples, como questões que focam a ideia central ou algum detalhe importante, por exemplo. Os aprendizes geralmente são capazes de ler textos difíceis, se trabalhados em atmosfera de cooperação, se ajudados a aumentar a motivação e confiança. Trabalhos em duplas contribuem para essa atmosfera de cooperação e estimulam as discussões. Se o professor preferir, as tarefas podem ser em grupos não muito grandes ou podem ser trabalhadas individualmente, em casa ou em sala com toda turma.

O professor pode ler o texto em voz alta ou usar o áudio e orientar os alunos para a leitura silenciosa, cada um no seu próprio ritmo. Num segundo encontro, os estudantes devem ser encorajados a buscar um maior entendimento. Para obter compreensão nas partes mais difíceis, eles podem buscar ajuda em um dicionário (monolíngue). Contudo, é preferível que o estudante, usando a língua estrangeira, peça ajuda aos colegas ou mesmo ao professor e que, aos poucos, o professor consiga fazê-lo menos dependente de dicionários, encorajando-o a inferir o significado das palavras com ajuda do contexto no qual elas aparecem (Taubits, 1974).

Se a turma é suficientemente avançada, os textos podem ser mais longos e mais complexos, como uma novela ou um romance, por exemplo. Todavia, Zyngier (1988) sugere que a melhor opção é trabalhar contos, visto que são narrativas curtas e o aluno conseguirá ler mais rapidamente, podendo reler para garantir um melhor entendimento e empregar mais tempo no desenvolvimento de sua análise. Nesse estágio mais avançado, o professor deve discutir com os estudantes, na língua-alvo, os textos lidos extraclasse. Após a discussão envolvendo o grande grupo, o professor pode pedir aos alunos para fazerem um trabalho escrito individual expressando sua opinião, resenhando o texto lido (Collie e Slater, 2001).

Para discutir os textos, o professor pode seguir algumas técnicas para motivar os alunos a participarem. De acordo com Taubits (1974), o

professor pode iniciar lendo o texto em voz alta e, em seguida, responder algumas questões concernentes ao significado das palavras e sentenças que poderão surgir. Então, poderá pedir aos alunos para descrever a época e lugar da narrativa, solicitar que descrevam os personagens da história, ajudando-os quando necessário. Pode fazer indagações sobre o ponto de vista do narrador, estrutura da trama e, juntos, alunos e professor podem identificar elementos como apresentação do conflito, desenrolar da trama e o clímax.

O professor que trabalha com textos literários deve ter em mente a opinião de escritores como Gower e Pearson (1996), os quais consideram fundamental promover o interesse dos estudantes para a leitura antes mesmo que estes comecem a ler. Esses autores afirmam que se os estudantes forem motivados para ler e estiverem cheios de curiosidade, provavelmente encontrarão grande prazer nessa tarefa e terão mais independência para atribuir sentido ao texto.

4 Considerações finais

A leitura e discussão de obras na língua-alvo constituem excelentes recursos para ampliação do vocabulário, aquisição de conhecimentos gramaticais, além de desenvolver a capacidade de reflexão e crítica. É fundamental que o professor esclareça o quanto a leitura do texto literário pode trazer benefícios para aprendizagem global do aluno. Informá-los sobre isso é uma forma de motivá-los para essa tarefa. Todavia, mesmo que os alunos já sejam leitores e apreciem literatura na língua materna, mas não possuam um nível satisfatório de fluência na língua estrangeira, discutir o texto lido, falando ou escrevendo, será um trabalho bastante árduo, visto que os alunos terão dificuldades para apresentar as suas discussões.

Sem dúvida, os iniciantes não vão obter o mesmo desenvolvimento daqueles que são já capazes de ler uma língua estrangeira com certa eficiência, sem traduções escritas ou mentais. Porém é papel do professor orientar os alunos e dar-lhes informações sobre os caminhos que devem percorrer para superar suas dificuldades de leitura e compreensão, a fim de que passem a dedicar-se à leitura das obras literárias especialmente pelo prazer da leitura em si. Para isso, espera-se que o professor seja exemplo de leitor experimentado, apaixonado por literatura e conhecedor de obras literárias, tanto na língua estrangeira como na língua materna.

Enfim, é imprescindível que os professores tracem seus planos e objetivos, sabendo que os resultados desse trabalho raramente são imediatos. E que a sua atuação como mediador e orientador de leitura é fundamental, visto que, tanto poderá motivar o aluno para a leitura como poderá afastá-lo ainda mais dessa prática. O trabalho de leitura e discussão do texto literário deve voltar-se para o lúdico, para o prazer,

jamais para a imposição e opressão. É preciso que o trabalho com o texto literário represente um desafio ao alcance do aprendiz, e seja uma atividade capaz de prender o interesse dos leitores, levando-os à reflexão e ao prazer de ler.

Referências

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987.

BOWLER, B.; PARMINTER, S. **Literature – Upper-Intermediate**. New York: Oxford University Press, 1993.

COLLIE, J.; SLATER S. **Literature in the Language Classroom**. UK: Cambridge, 2001.

GOWER, R.; PEARSON, M. **Reading Literature**. England, Longman, 1996.

IÇOZ, N. **Teaching Literature: Why, What, and How**. Rio de Janeiro: English Teaching forum, Jan, 1992. p. 10-11.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

MORAES, M. S. **Teaching English through Literature: Recurrent themes in Poe's short stories The Black Cat and The Tell-Tale Heart**. Mossoró, RN: UERN, 2003. 31p. (Monografia de especialização em Ensino de Língua Inglesa) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, 2003.

MURDOCH, G. S. **The Neglected Text – A Fresh look at Teaching Literature**. Rio de Janeiro: English Teaching Forum, Jan, 1992, p. 2-5

SITMAN, R.; LERNER, I. **La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿Un lugar de encuentro o desencuentro?** Revista Espéculo, 1999, nº. 12 Disponível em: [Http://www.ucm.es/info/especulo/numero 12](http://www.ucm.es/info/especulo/numero 12). Acesso em junho de 2008.

TAUBITZ, R. **On Teaching Narrative Prose and Poetry**. Rio de Janeiro: English Teaching Fórum, July-Sep, 1974, p. 31-32.

TOTIS, V. P. **Língua Inglesa: leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

ZYNGIER, S. **Teaching a Short Story**. In: English Teaching Forum. Rio de Janeiro: July 1988. p. 22-25.

SEÇÃO II

DISCURSO E LITERATURA

Discurso, sexo e verdade ou a experiência de si no mundo mediado

Ana Maria de Carvalho
Edgley Freire Tavares

O sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso. (Foucault. Não ao sexo rei).

1 Introdução

A mídia pode ser pensada enquanto uma prática discursiva contemporânea de produção e circulação de sentidos em nossa sociedade. A mídia, assim percebida, está ligada a um dispositivo mais amplo de nossa cultura moderna, que busca instaurar um novo modo de dizer, ver e fazer ver nossas intimidades, dando novos contornos à velha relação entre o público e o privado, publicizando os modos de subjetivação.

Tomados enquanto acontecimentos discursivos, os textos e imagens que circulam na mídia constituem materialidades discursivas que possibilitam problematizar questões da vida social. Neste ensaio, sob uma perspectiva discursiva, buscamos refletir sobre esta visibilidade da intimidade e os sentidos nela produzidos em seções de carta-pergunta e resposta, veiculadas na revista *Men's Health*. A descrição e interpretação dessas práticas específicas de uso da linguagem possibilitam colocar a questão da mediação da nossa experiência subjetiva por meio dos suportes midiáticos e de suas formas de interação (Thompson, 1998). De modo mais específico, interessamo-nos por uma relação que se estabelece entre o leitor que escreve para a revista e a figura do especialista da revista. Toda essa discursividade em torno da intimidade é um acontecimento próprio de um dispositivo de *afetividade-sexualidade*, tal como decorre da historicização dos discursos e das práticas que se ocupam da sexualidade (Foucault, 2005a). Atribuímos a esta discursividade a dimensão de uma relação pedagógica constituída pelas regras e modalidades enunciativas próprias de algumas práticas midiáticas na atualidade, que se configuram, por sua vez, como técnicas de subjetivação.

2 Mídia e a experiência de si no mundo mediado: revisitando a história da sexualidade de Michel Foucault

A temática aqui abordada é bastante discutida por uma série de autores no campo das ciências humanas e sociais, espaço de produção de conhecimentos no qual os estudos em linguagem se inserem para tornar evidente a centralidade das práticas discursivas na problematização e compreensão da cena contemporânea. Para Gregolin (2007), o diálogo dos Estudos da mídia com a Análise do Discurso tem sido bastante profícuo, uma vez que as materialidades midiáticas são bastante exploradas como objeto de análise. É desta forma, pois, que os discursos que circulam na mídia, nos mais diversos gêneros, ao darem visibilidade a certas práticas de si e modos de vida, produzem certos efeitos de verdade, tipos de saber e formas de normatividade, a partir dos quais inúmeras problematizações podem surgir.

O modo como a mídia faz ver a subjetividade afetiva e sexual é, como se pode imaginar, uma forma de interpretação das transformações culturais, sociais e epistemológicas em curso, na contemporaneidade. A mídia parece tornar cada vez mais visível, como diz Fischer (2005, p. 44), uma “tendência crescente que experimentamos de publicizar a vida privada e expor a intimidade nos espaços públicos”. Enquanto prática discursiva ligada ao funcionamento da cultura, a mídia consegue articular múltiplos jogos de verdade, tipos de saber e efeitos de sentido. Nesse movimento de expor a intimidade e “borrar” as linhas que demarcavam os limites do público e do privado, a mídia parece fazer sentido numa cultura ocidental moderna que não cessa de obstinar-se em arrancar verdades sobre nós e colocar para “funcionar”, como disse Foucault (2005a), discursos em torno do sexo.

A sexualidade seria, nessa busca pelas verdades, o correlato de uma série de discursos e práticas não discursivas, ligadas a uma ciência do sexual na tentativa de conhecer a experiência subjetiva, algo que opera inúmeros efeitos em nossa sociedade. Entre tais efeitos, interessa-nos a produção de um imperativo discurso em torno do sujeito e de suas formas de se relacionar sexualmente e afetivamente. Ao explorar as possibilidades da mídia mediar a nossa experiência subjetiva ou, sobretudo, do modo como os saberes e discursos que circulam na mídia possibilitam, como declara Thompson (1998), que haja uma acentuação de nossa reflexão sobre quem somos na vida social, em nossas práticas de si, tendo em vista que, neste domínio da intimidade, estamos cada vez mais nos tornando sujeitos reflexivos (Giddens, 1993).

Nas palavras de Thompson (1998, p. 185),

A acentuação mediada da organização reflexiva do *self* pode ter consequências inquietantes, tanto para

os indivíduos como para as comunidades de que eles fazem parte. A profusão de materiais simbólicos pode fornecer aos indivíduos os meios de explorar formas alternativas de vida de um modo imaginário e simbólico; e consequentemente permitir-lhes uma reflexão crítica sobre si mesmos e sobre as reais circunstâncias de suas vidas.

Na perspectiva discursiva empreendida aqui não está em jogo a univocidade dos sentidos ou uma lógica do real. O que interessa é focalizar os acontecimentos discursivos a partir do pressuposto de que há um real da língua e um real da história. O trabalho do analista do discurso é compreender a relação entre essas duas ordens, uma vez que o sentido se dá pela relação entre sujeitos históricos e, por isso, a interpretação nasce da relação do homem com a língua e com a história (Pêcheux, 2008; Orlandi, 1996). Assim, a materialidade discursiva é vista nesse duplo funcionamento - linguístico e histórico, e os enunciados que surgem na mídia, como é o caso dos textos do gênero carta-pergunta e resposta, possuem uma historicidade e uma série de relações de saber e poder na cultura que os possibilitam determinados efeitos de verdade ou de sentido.

É deste modo que propomos revisitar a história da sexualidade foucaultiana. Desconstruída enquanto dispositivo em nossa cultura, a sexualidade organiza práticas, discursos e funções enunciativas em diversos espaços de saber e mesmo da vida social, como é o caso da mídia e sua inserção na atualidade como forma de visibilidade e discursividade (Deleuze, 2005). Pensando em nossa atualidade, percebemos que a mídia ocupa um lugar central nesse dispositivo em torno da intimidade, em que as mediações simbólicas são preponderantes em nossas experiências. Não é segredo que as práticas midiáticas igualmente se obstinam por nossas práticas sexuais e afetivas, no modo como procuram dizê-las e vê-las, em interpretações, num movimento de refratar as visibilidades e os próprios discursos históricos em torno desse domínio de subjetivação.

Em *A vontade de saber*, primeiro volume da história da sexualidade, Foucault (2005a) registra o estudo da constituição do indivíduo moderno como sujeito de uma sexualidade, ou seja, lança uma arqueogenealogia da sexualidade, enquanto um dispositivo correlato de um complexo saber/poder/subjetividade. A noção de dispositivo é por Foucault (1999a) sintetizada em uma entrevista concedida a Alain Grosrichard, em que ele explicita os sentidos e a função, em sua obra desse conceito. Em primeiro lugar, o dispositivo é um conjunto heterogêneo que envolve discursos, instituições, leis, decisões regulamentares, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. O que Foucault (1999a) evidencia quando alega que o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo é

o fato de o dispositivo envolver práticas discursivas e não discursivas, heterogeneidade por onde podemos reconhecer focos de saber/poder que funcionam em relação à experiência subjetiva de uma época.

Outra característica fundamental é que a natureza dessa relação que se pode estabelecer entre as práticas discursivas e não discursivas é igualmente complexa, envolve tentar desvelar, nos jogos de verdade instituídos, os tipos de saber e relações de poder que fazem parte dos posicionamentos táticos e estratégicos de uma determinada ordem de discurso, como é o caso da mídia. É dessa forma, situaremos melhor a descrição e interpretação dos enunciados discursivos, a partir de suas condições de possibilidade, que faz surgir um determinado acontecimento discursivo, como a publicização da intimidade em espaços de interação mediada pela mídia.

Em terceiro lugar, o dispositivo não possui uma dinâmica geral a partir da qual, por exemplo, poderíamos descrever e interpretar todos os discursos sobre o sexo. Nesses termos, é preciso compreender que o dispositivo de sexualidade-afetividade (Foucault, 2005a; Giddens, 1993) possui várias formas estratégicas, determinadas no tempo e no espaço, que fazem funcionar focos locais de relações de saber e poder. Como indica Foucault (1999a), dispositivos como o prisional, o manicomial e o próprio dispositivo de sexualidade, estão inscritos numa *sobredeterminação funcional*, que produz efeitos negativos e positivos. Além disso, em relação à noção de dispositivo, devemos situá-la como uma espécie de vetor entre as pesquisas arqueológicas em torno dos saberes e suas teses da fase genealógica do poder e da subjetividade. Nessa perspectiva, o dispositivo é concebido por Foucault (2005a; 1999a) como algo inscrito numa relação de poder atravessado por tipos de saber. Em suma, o dispositivo é algo muito mais geral, implica reconhecer o cruzamento de práticas institucionais, sociais, culturais e científicas com os discursos das revistas. É desta forma que tratamos da mídia enquanto prática discursiva em sua relação com um dispositivo de afetividade-sexualidade mais amplo de nossa cultura, situando as práticas discursivas midiáticas nessa tagarelice em torno do sexo.

Revisitar a história da sexualidade foucaultiana é, antes de tudo, a possibilidade de pensar em dessencializar a sexualidade e passar a desconstruí-la, pensar a centralidade discursiva em torno do sexo em nossa sociedade. Na obra de Foucault (2005a, 1999a, 1999b), não fora o mecanismo negativo de exclusão, repressão ou rejeição imposto às práticas e aos atos, que se instalou numa rede que envolve os filhos, os pais, as famílias, os pedagogos, os médicos e os psicólogos. Não se tratou, simplesmente, de como se afastou esse “sexo selvagem” para alguma região obscura: é a própria produção da sexualidade que está em jogo.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (Foucault, 2005a, p. 100).

É preciso reconhecer os deslocamentos táticos que se encadeiam historicamente entre homens e mulheres, pais e filhos, jovens e velhos, entre educadores e alunos, padres e leigos, médicos e pacientes, enfim, entre a administração e a população. Para tanto, importa entender que esse dispositivo ao fazer funcionar uma vontade de verdade que envolve o sujeito em sua relação com a sexualidade, não foi para reprimir o sexo, e sim para solicitá-lo, suscitar sua difusão na superfície das coisas ditas e dos corpos, torná-lo foco de atenção. Nesta historicização da sexualidade, “pelo menos, inventamos um outro prazer: o prazer da verdade do prazer, prazer de sabê-la, exibí-la, [...], dizê-la” (Foucault, 2005a, p. 69).

Nossa sociedade foi a única, como diz Foucault (2005a), a se obstinar por uma *ciência do sexual*. Uma dupla articulação entre técnicas de saber e estratégias de poder advém dessa *scientia sexualis* de que fala o pensador francês. Não podemos esquecer que há sempre, na arqueogenealogia foucaultiana, uma relação entre a subjetividade e a verdade, seja por práticas de objetivação pelo saber e poder, seja no domínio da ética e das práticas de si, em que o indivíduo se reconhece como sujeito de desejo e de um saber sobre sua sexualidade (Foucault, 1995a). Nessa dupla articulação de que a sexualidade é um correlato, os discursos sobre o sexo e as técnicas de confissão se difundiram como tecnologias para se produzir uma verdade sobre o sujeito e sua sexualidade.

Entendendo algo como um dispositivo de sexualidade-afetividade, fazemos menção às contribuições de Giddens (1993) sobre a discussão de uma centralidade da sexualidade em nossa modernidade, pois segundo esse autor, nossas formas de intimidade estão se transformando, levando-nos a ter que refletir a experiência sexual contemporânea a partir das próprias mudanças sociais e das novas formas de relacionamento interpessoal afetivo. Nesse domínio da transformação dos modos de subjetivação sexuais, a afetividade aparece nas descrições do sociólogo como um reverso instigante dessa “liberação” da intimidade que experimentamos.

Essa visibilidade da intimidade que acontece nos discursos da mídia pode ser interpretada como um deslocamento contemporâneo desta prática discursiva histórica obstinada em conhecer a verdade

sobre a sexualidade e a verbalizar esta vontade de conhecer por meio de discursos de saber. Em relação a estas formas de discursividade do sexo, a modernidade vai conhecer diversas formas de propagá-las.

A verbalização das práticas e dos atos possui uma historicidade interessante que se instaura pelo exame da confissão. Discurso, sexo e verdade, portanto, teria sido a correlação que durante muito tempo – e talvez ainda hoje, tenha multiplicado os arranjos de saber/poder que estruturam nossa vida e nossa cultura, no domínio da sexualidade, e que ainda suscitam pontos de permanência e ruptura. No jogo de saber e poder em torno da sexualidade (Foucault, 2005a), o indivíduo passou a ser conhecido e reconhecido pela referência dos outros e pela manifestação de vínculos, autenticado por um discurso de verdade que era capaz e/ou obrigado a ter sobre si mesmo.

A confissão passou a ser, no Ocidente, uma das técnicas mais valorizada para produzir a verdade e, desde então, tornamo-nos uma sociedade singularmente confessada. Os efeitos da confissão foram amplamente difundidos, seja na medicina, na justiça, na pedagogia, nas relações familiares e amorosas e até na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes. Como aponta Foucault (2005a, p. 59),

confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessam-se a infância, confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito, confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem ama; fazem-se a si próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros. Confessa-se – ou se é forçado a confessar.

É exatamente neste ponto, o de que a confissão tenha se difundido em várias dimensões da cultura e da sociedade, que esperamos argumentar que a mídia é um espaço de discursividade que tenta produzir ou fazer circular verdades em torno do sujeito e mediar nossa reflexividade sobre nós mesmos. Como veremos, as práticas discursivas da revista *Men's Health* reelaboram técnicas de confissão e de discursos de saber, numa espécie de pedagogização do sexo, dispondo de arranjos táticos próprios das práticas midiáticas neste tipo de suporte impresso.

São estes arranjos específicos que possibilitam uma descrição e interpretação dos textos do gênero carta-pergunta e resposta. É desta forma que nos referíamos a uma mediação de experiência de si, no modo como as materialidades discursivas organizam funções enunciativas e produzem efeitos de sentido, entre aquele que escreve para a revista e a figura discursiva do especialista da revista, corroborando a discursividade

no que diz Thompson (1998, p.181), afirmando que o domínio da experiência de si tem sido “cada vez mais alimentado por materiais simbólicos mediados, que se expandem num leque de opções disponíveis aos indivíduos”, o que altera o modo como nos relacionamos com o outro, por exemplo, por meio da linguagem. Com o desenvolvimento da mídia, como aponta o autor, além de ter enriquecido e transformado o processo de constituição do *self*, novos tipos de relação íntima se tornaram possíveis.

É este tipo de exposição da intimidade em espaços públicos, a possibilidade de o indivíduo experimentar novas formas de reflexão e prática de si, entre outras formas, aquelas mediadas pela mídia, o que em parte nos faz pensar nesta grande aporia da modernidade que nos apresenta Bauman (2007), que discorre ao seu modo sobre uma experiência subjetiva desejosa por explicações e coerências num mundo regido pelas incertezas. Talvez mais do que isso, esta questão da experiência de si mediada por um dispositivo midiático nos provoque a questionar, tentar entender os tipos de interação que vivemos em que a vida subjetiva se torna um espetáculo, mergulhada numa discursividade em que prevalece a “realização sempre saciada do desejo, ou pelo menos da incitação permanente ao prazer, ao gozo, a não interdição” (Fischer, 2005, p. 110).

Como acontece nas seções de carta-pergunta e resposta do suporte analisado, mais do que simplesmente uma reinvenção das técnicas de confissão, temos novas formas de interação mediada, jogo discursivo de produção de sentidos no qual o sujeito busca se constituir enquanto sujeito de desejo e de um modo de relacionar-se consigo e com o outro. Seria esse um exemplo da dupla articulação a que estamos sempre expostos, que entramos em redes específicas de saber-poder, na qual muitas vezes buscamos uma transformação de nossa intimidade, num movimento que experimentamos de tornar público o privado (Fischer, 2000).

Foucault em suas últimas investigações - História da sexualidade, principalmente em *O uso dos prazeres* e em *O cuidado de si*, ao tratar da relação do sujeito consigo mesmo, no mundo grego antigo e no romano, preocupava-se com o presente, acreditando que há nessa história da sexualidade um tesouro de dispositivos, técnicas, procedimentos que constitui ou ajuda constituir, assim ele afirma, em entrevista com Dreyfus e Rabinow, “um certo ponto de vista que pode ser bastante útil como ferramenta para a análise do que ocorre hoje em dia – e para mudá-lo” (Foucault, 1995b, p. 261).

3 Pedagogias do sexo e constituição da subjetividade: descrevendo e interpretando práticas discursivas em seções de carta-pergunta e resposta

O gênero carta-pergunta e resposta é encontrado em seções específicas na maioria das revistas masculinas e femininas, como forma de interagir com seu público leitor acerca de temas variados, quase sempre remetendo às formas de intimidade (Silva, 2008). Sua estrutura formal apresenta duas partes: o texto pergunta enviado pelo leitor, utilizando na maioria das vezes o canal correio-eletrônico – e-mail, modalidade enunciativa na qual o leitor assume um posicionamento discursivo de confidente de seus relacionamentos, em que se pede conselhos; e o texto resposta, posicionamento discurso assumido por um figura de especialista, geralmente psicólogos/as e sexólogos/as que são responsáveis por estas seções das revistas.

É o que se dá com a publicação de circulação nacional *Men's Health*, espaço midiático entendido aqui também a partir da ideia de suporte apresentada por Marcuschi (2003), como um *locus* físico com formato e domínio discursivo específicos, que serve de base para práticas discursivas, como eventos sociais realizados e que se materializam nos mais diversos gêneros. Iremos nos deter sobre questões discursivas relativas aos posicionamentos assumidos neste suporte midiático e, mais especificamente, nestas seções de carta pergunta.

Normalmente estas seções contam com a colaboração de profissionais como psicólogos, sexólogos, advogados dentre outros, conforme a temática da seção. Na publicação em que selecionamos materialidades para análise, das edições de set. 2008 e mar. 2009, encontramos duas seções de carta-pergunta: *Gil, o garçom* e *Pergunte à vizinha*, em que leitores, geralmente homens, escrevem sobre assuntos típicos do universo masculino, notadamente em torno dos relacionamentos afetivo-sexuais. Nessas duas seções da revista, evidenciam-se a exposição da intimidade, a colocação do sexo em discurso e a intensificação dos prazeres, num jogo discursivo entre leitor e especialista da revista. De um lado, temos a figura de um garçom de bar que na discursividade aparece como um homem experiente nos assuntos masculinos, e na outra seção, uma mulher que ensina aos homens como se relacionarem e entenderem o universo feminino. Na perspectiva das materialidades discursivas, nossa análise orienta-se na relação apresentada por Gregolin (2005, p. 23-24) entre discurso e gênero na perspectiva da análise do discurso.

Proponho pensar o *gênero* como um dispositivo que pertence tanto à ordem do discurso (no sentido de que

contribui para o controle dos sentidos) quanto à instância da intertextualidade (já que possibilita a interpretação por meio do acionamento de um cânone, de uma memória discursiva). Enquanto dispositivo discursivo, ao mesmo tempo em que revela a presença do sujeito no discurso, o gênero constrói dois efeitos de sentido – a identidade e a alteridade – por meio dos quais articulam-se o linguístico e o histórico, o discurso e o interdiscurso.

Ao entendermos o gênero carta-pergunta como um dos gêneros midiáticos possíveis, podemos nos deter nas estratégias discursivas que dele se desdobram, com os efeitos de sentido que lhe são possíveis, a partir dos quais uma relação entre leitor e especialista se estabelece. Nesta prática discursiva midiática, há uma *vontade de saber* que tenta produzir um discurso de verdade sobre o sujeito por meio da discursividade que envolve o relato afetivo-sexual do leitor e o discurso sancionado, legitimado do/a especialista.

Carta-pergunta 01
(Na seção “Gil, o garçom”)

Gil, quando transamos, minha namorada deixa marcas de unha... Ela diz que é nessas horas que ela goza. Tenho medo de pedir para moderar e constrangê-la. O que faço?

(A.L., por e-mail)

Vista um escafandro! Não, falando sério: sempre me impressionei com a capacidade de abandono de uma mulher ao gozar. Mas unhas foram raras. Se você foi premiado com tanto furor, brinque com a situação: no Natal, peça de presente uma caixa de band-aid. Mas o que pode acontecer, também, é que, como nós, homens inteligentes, prezamos muito o orgasmo da parceira, às vezes somos recompensados com um fingimentozinho por parte dela. Sim, mais uma prova de que as mulheres nunca perdem certos traços infantis. Na dúvida, fique ligado nas contrações e lubrificação vaginais e no batimento cardíaco dela. Se aumentarem, compre mais band-aid e relaxe.

(Revista Men's Health/setembro/2008/p.18).

Enquanto analistas do discurso, podemos descrever e interpretar a prática discursiva acima como uma relação de pedagogização que se estabelece, pois, na e pela linguagem, como acontecimento enunciativo inserido numa formação discursiva e numa historicidade, que funciona “como um espaço discursivo, uma forma de articular os conteúdos enunciativos em certo momento histórico e que aponta para uma identidade enunciativa” (Gregolin, 2005, 24). Em outras palavras, é preciso levar em consideração, como faz Foucault (2007), que o discurso é uma prática, articuladora de saberes e que estrutura

práticas sociais e posicionamentos discursivos, que define para uma determinada ordem de discurso o exercício da função enunciativa.

Como estão posicionados leitor e especialista da revista nesta relação de alteridade mediada pelo uso da linguagem na mídia? Antes, é preciso entender que temos uma relação em que se confessa o íntimo, em que se busca subjetivar-se pela ação do outro, figura discursiva que detém saberes em torno dos modos de se constituir enquanto sujeito afetivo-sexual. Neste jogo discursivo, leitor e especialista assumem funções enunciativas próprias e passam a se constituir enquanto sujeitos numa dinâmica de saber/poder na qual o privado é posto em praça pública, numa verbalização incitada, mecânica de um dispositivo de sexualidade-afetividade (Foucault, 2005a; Giddens, 1993).

Em se tratando do posicionamento discursivo adotado pelo leitor que escreve para a revista, a construção de sua subjetividade masculina, como efeito de sentido (Gregolin, 2005), fica em parte legitimada e reconhecida na figura de alteridade, a partir desse *lugar-Outro*, fundamental na experiência subjetiva discursiva. Esta vontade de saber em relação a si mesmo que se desdobra na relação com o Garçon Gil, que fulgura como experiente na difícil arte de conhecer os relacionamentos afetivo-sexuais, parece denotar as palavras de Bauman (2007, p. 28), para quem nossas decisões estão sempre cercadas de vozes alheias em contraste com nossa própria consciência, como se constantemente precisássemos “que alguém nos ajude a entender o que ouvimos, mesmo que apenas para garantir que nossas percepções se sustentem”.

Como discute Thompson (1998), o desenvolvimento das práticas midiáticas produz novas formas de intimidade e tecnologias do eu a partir do modo como os sujeitos se constituem enquanto sujeitos num mundo mediado por materiais simbólicos, em tipos de interação que reinventam a velha dinâmica do face a face. Ainda para este autor, a mídia possui um *poder simbólico*, “que nasce na atividade de produção, transmissão e recepção do significado das formas simbólicas” (Thompson, 1998, p. 24). Enquanto sujeitos reflexivos, fazemos usos deste capital cultural que dispomos e que em grande medida amplia-se nos dias atuais, alterando nossa experiência de si em relação ao *espaço-tempo*, cada vez mais deslocado. Nesse jogo entre o visível e o enunciável de uma época, a questão das transformações da intimidade passa a ser compulsivamente discursivizada, tornada como objeto de saber.

A relação de pedagogização, instaurada como um dos efeitos de sentido das práticas discursivas das seções de carta-pergunta e resposta aqui descritas e interpretadas, é um dos modos pelos quais a mídia pode mediar a experiência subjetiva. Estaria aí uma possibilidade de o dispositivo midiático transformar nossas experiências privadas subjetivas, pois antes da mídia, os materiais simbólicos que

impactavam na constituição de si eram adquiridos apenas numa interação face a face, condição que vem se alterando profundamente com os meios de comunicação e produção simbólica. Novas formas de conhecimento não locais, como pontua Thompson (1998), surgem com o desenvolvimento da mídia e estão constantemente sendo reproduzidas tecnicamente e transmitidas.

As relações de saber-poder constituídas nas formas de mediação face a face se deslocaram à medida que os sujeitos vão tendo acesso a novas formas de conhecimento e de experiência subjetiva mediada. Pelo menos uma questão significativa surge desta possibilidade de experiência de si mediada pela mídia e por seus materiais simbólicos, que é a acentuação reflexiva do sujeito, ponto importante nos modos de subjetivação contemporâneos.

O desenvolvimento da mídia também aprofunda e acentua a organização reflexiva do self no sentido de que, com a expansão dos recursos simbólicos disponíveis no processo de sua formação, os indivíduos são continuamente confrontados com novas possibilidades, seus horizontes estão continuamente se alargando, seus pontos simbólicos de referência estão continuamente mudando (Thompson, 1998, p. 185).

Entre leitor e especialista, que são os posicionamentos discursivos que se constituem na e pela materialidade discursiva, há esta pedagogia do corpo e da sexualidade num jogo discursivo entre a exposição da intimidade e a prática de aconselhamento. Como se faz notar na carta-pergunta e na carta-resposta, há todo um efeito de sentido que aponta para a ideia de que, mesmo sendo o homem contemporâneo sensível ou até mesmo passível aos prazeres da parceira, funcionaria isso como uma arte de si, na qual o homem não pode deixar escapar a obtenção de mais prazer.

É preciso não conter as fantasias sexuais dela, e mais, é preciso buscar um saber para dinamizá-las. Afinal, o homem inteligente é aquele que busca o cuidado de si e do outro da relação, nem que para isso se perca nas incertezas do relacionamento afetivo-sexual e busque, na praça pública da mídia, um discurso de verdade que funcione como uma catarse para alma: “como se lhe fosse essencial que o sexo se inscrevesse não somente numa economia do prazer mas, também, num regime ordenado de saber” (Foucault, 2005a, p. 68).

Carta-pergunta 02
(Na seção “Pergunte à vizinha”)

Vizinha, há dois meses saio com uma menina oito anos mais nova que eu. Até agora não rolou sexo. Insisto ou não?

(Leonardo Dias, Rio de Janeiro -RJ)

Leo, depende de quantos anos vocês têm! Se a menina for realmente uma menina e você achar que vale a pena esperar, vá com calma, pegue leve, dê o tempo de que ela precisa. Mas, se ela for uma mulher – segura e independente –, não vejo razão para você ficar a ver navios por tanto tempo. Obviamente não estou colocando seu talento em questão. Imagino que durante estes dois meses você tenha sido bacana, sedutor e envolvente. Portanto, antes de pressioná-la, questione sua pegada. A realidade pode ser dura, não?

(Revista Men's Health/março/2009/p. 21).

A discursividade presente nessa segunda carta, que tem como subtítulo “a verdade nua e crua sobre as mulheres, por nossa adorável colega”, chama-nos atenção para o modo como o foco da pedagogização, mesmo se constituindo do ponto de vista feminino, não altera o efeito de sentido próprio do dispositivo de sexualidade, que é extorquir do sexo a verdade sobre a intimidade dos nossos relacionamentos e sobre nós mesmos. Na função enunciativa que exerce o especialista da revista, da seção anterior, o garçom Gil, no discurso de verdade sobre o sexo no qual o especialista torna-se uma posição, buscou-se instaurar um aprendizado técnico, a partir da valorização das fantasias sexuais e do detalhamento do ato sexual, dado pelo bom humor. Nessa segunda carta, vemos que a dinâmica entre o leitor, às voltas com o exercício da sexualidade e valorização da masculinidade, e a especialista da revista, uma mulher que entende o relacionamento afetivo-sexual do ponto de vista delas, a pedagogização do sexo se desdobra de forma muito parecida.

A figura da especialista, ao tender seu conselho, inicialmente, para a importância de se discutir a relação, como meio de maximizar a oportunidade de manter o relacionamento, não o faz senão como meio pelo qual o sujeito de desejo, a posição do leitor, consiga cumprir o script, que é a vivência do prazer. Novamente, o que está em jogo é a valorização do sexo e de um ideal de masculinidade no qual o exercício da sexualidade é proclamado, questionado com uma pitada de veneno no final da fala da especialista, dando a entender que o conflito afetivo-sexual publicizado pelo sujeito leitor tem como pêndulo a qualidade ou não da “pegada” dele, pois esta sim, tem que funcionar, não adiantando a postura de ser bacana, sedutor e envolvente.

4 Considerações finais

Partindo das teses de Foucault (2005a; 2005b; 2006) sobre a *História da sexualidade* e da breve análise das práticas discursivas nas seções de carta-pergunta da *MH*, fica a ilustração do modo como nos perguntamos tanto por nossas práticas sexuais e por nossos relacionamentos afetivos a ponto de buscarmos discursos de verdade, como diria Bauman (2007), que possam diminuir as dores de nossas almas – pelo menos aparentemente, na escuta de uma verdade e de uma interpretação sobre nós mesmos. Na dinâmica do gênero carta-pergunta e resposta há uma relação de saber/poder que tem como efeitos de sentido, além de discutir o sexo, organizar os significados em torno dele, ornamentá-lo com todos os apetrechos que lhe convir, e nos fazer pensar instigados, como faz Foucault (2005a), no que está em jogo para que esse fragmento tão ínfimo (o sexo) seja capaz de dizer tanto, ou antes, de se dizer tanto, e ser cercado de tanto cuidado, revelação e incitação.

Podemos entrever que o ato confessional que se opera no tipo de carta aqui analisada, constitui-se como uma tecnologia do eu, em cujo mecanismo o indivíduo não é obrigado, mas é impelido pelos seus próprios desejos ou propósitos a confessar-se. (Foucault, 2004). Confessa-se os medos, as decepções, o amor, os conflitos, o sexo e, ao mesmo tempo, espera-se do interlocutor um direcionamento preciso. Sob esse prisma, a confissão se institui como instância de subjetivação, ou seja, é vista como uma atividade ética, no sentido foucaultiano, de cuidado de si, de exercícios que o sujeito pratica em prol de si mesmo em busca de sanar suas “mazelas”, na expectativa de ficar bem, de atingir um certo modo de ser. Trata-se, portanto, de uma nova ascese em que o sujeito que confessa é marcado pela alteridade, ou melhor, o outro se presentifica como figura necessária a sua constituição subjetiva. Há agora uma espécie de deslocamento em que os jogos de verdade sobre o sexo não se referem mais a uma prática coercitiva, como nos modos religioso e institucional, mas a uma prática de autoformação do sujeito.

O que é preciso colocar, então, é que a subjetivação, não deixa de se fazer, mas, como aponta Deleuze (2005, p. 111), “metamorfoseando-se, mudando de modo, [...] Recuperada pelas relações de poder, pelas relações de saber, a relação consigo não pára de renascer, em outros lugares e em outras formas”. Eis, portanto, a experiência de nós mesmos, nesse mundo mediado.

Referências

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: JZE, 2007.

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução: Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FISCHER, R. M. B. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 65, p. 43-58, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 mar. 2006.

FISCHER, R. M. B. Mídia e produção do sujeito: o privado em praça pública. *In*: FONSECA, T. M. G.; FRANCISCO, D. J. (Orgs.). **Formas de ser e habitar a contemporaneidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 109-120.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*.: RABINOW, P. e DREYFUS, H. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução: Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p. 231-249.

FOUCAULT, M. Michel Foucault entrevistado por Hubert L Dreyfus e Paul Rabinow. *In*.: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução: Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, p. 253-278.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. *In*.: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução Angela Loureiro de Souza. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999a.

FOUCAULT, M. Não ao sexo rei. *In*.: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução: Angela Loureiro de Souza. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999b.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade (Entrevista com H. Becker, R. Fornet-Betancourt e A. Gomez Müller). *In*.: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Ditos & Escritos V. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 16. ed. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: O cuidado de si**. 8. ed. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005b.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. 11. ed. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, M. Nietzsche, Freud e Marx. *In.*: FOUCAULT, M. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento – Ditos & Escritos II**. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução: Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 40-55.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade: amor, sexo e erotismo nas sociedades modernas**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

GREGOLIN, M. Nas malhas da mídia: agenciando os gêneros, produzindo os sentidos. *In.*: BARONAS, R. L. (Org.). **Identidade cultural e linguagem**. Cáceres/MT: Unetmat Editora; Campinas/SP: Pontes, 2005. p. 23-33.

GREGOLIN, M. R. Análise do discurso e mídia: a (re) produção de identidades. **Revista Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, v. 4, n. 11, p. 11-25, nov. 2007.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. *In.*: DLCV (Org.). **Língua, linguística e literatura**. João Pessoa: Idéia, 2003. p. 9-40.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni P. Orlandi Campinas/SP: Pontes Editores, 2008.

REVISTA **Men's Health**. n. 29, setembro 2008.

REVISTA **Men's Health**, n. 33, março 2009.

SILVA, L. B. D. O ethos no gênero carta-pergunta. *In.*: SILVA, F. P. **Travessias do sentido e outras questões de linguagem**. Mossoró/RN: Queima Bucha, 2008. p. 51-66.

TAVARES, E. F. Foucault e o estudo do discurso em linguística aplicada. *In.*: LINS, J. N.; TAVARES, E. F. **Linguagem e práticas discursivas**. João Pessoa/PB: Edições Fotgraf, 2009. p.77-88.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

Fluxo da consciência e delineamento simbólico no romance *to the lighthouse* de virginia woolf

Fernanda Cardoso Nunes

1 Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar as técnicas de fluxo da consciência (*stream of consciousness*) através do delineamento simbólico no romance *To the Lighthouse* (*Ao Farol*) da escritora britânica Virginia Woolf.

Sabemos que a introdução da consciência na ficção é uma tentativa moderna de análise da mente humana. O conceito de ficção do fluxo da consciência surgiu no início do século XX. Podemos defini-lo, em linhas gerais, como sendo o tipo de ficção onde a atenção principal é voltada para a exploração dos níveis pré-verbais da consciência objetivando apresentar conteúdo inarticulado e, portanto, revelar o estado psíquico das personagens.

Virginia Woolf é considerada – ao lado de James Joyce, William Faulkner, Henry James, entre outros – uma das pioneiras no emprego do fluxo da consciência nas literaturas de língua inglesa. Seus romances estão carregados de um alto teor psicológico e introspectivo onde ela, segundo Robert Humphrey, “buscava formular os processos e as possibilidades da compreensão interior da verdade – uma verdade que ela considerava inexprimível; conseqüentemente, só podia encontrar esse processo de compreensão em um nível da mente que não é expresso” (1976, p.11). Ela considerava que o importante para o artista era expressar sua visão particular da realidade. A visão dessa realidade não consistia numa busca exterior e sim interior. Por isso, a autora iria usar o fluxo da consciência como meio de exprimir essa atividade psíquica.

Em seu ensaio “Modern Fiction” (“Ficção Moderna”), ela procura esclarecer seu método de escritura: “Registremos os átomos à medida que caem sobre a mente na ordem que caem, tracemos o padrão, por mais desconexo e incoerente que possa parecer que cada visão ou incidente registra na consciência” (Woolf apud Humphrey, 1976, p.28). Assim, a escritora buscava apresentar ao leitor as nuances da mente humana através do fluxo da consciência.

No romance *To the Lighthouse*, Woolf subverte os moldes convencionais da narrativa tradicional centrando a atenção no drama que se desenrola na mente das personagens. Ela apresenta os conflitos existenciais que permeiam a vida psíquica humana: o amor; os sonhos; a oposição entre a razão e a emoção; a morte; através de uma prosa extremamente poética carregada de impressões, símbolos e sonoridades que nos permitem mergulhar nas profundezas da consciência humana.

2 As técnicas narrativas e o delineamento simbólico

O romance *To the Lighthouse* foi publicado em 1927, seguindo-se a *Mrs. Dalloway* e ao volume de crítica *The Common Reader*. Como a própria Virginia Woolf deixa claro em seus escritos, o romance é um *roman à clef*, ou seja, baseado em pessoas reais. A história se passa numa das ilhas Hébridas (Escócia), onde a família Ramsay (o Sr. e a Sra. Ramsay e seus oito filhos – lembrando a mãe da escritora, Julia Stephen, e o pai, o intelectual vitoriano Sir Leslie Stephen) e alguns convidados (William Bankes, Augustus Carmichael, Lily Briscoe, Paul Rayley e Minta Doyle) estão passando as férias. O enredo acontece em dois dias: o primeiro, antes da Primeira Guerra Mundial e o segundo, dez anos depois com a Sra. Ramsay e alguns de seus filhos já mortos.

Tudo começa com a Sra. Ramsay dizendo que seu filho caçula James pode ir ao farol no dia seguinte se fizer bom tempo. O sonho de James, por anos acalentado, iria finalmente se realizar. No entanto, o Sr. Ramsay a contradiz: “Mas o dia não ficará bom.”¹²(Woolf, 1993, p.14). Assim, a situação básica da trama – o antagonismo de forças – é dotada de significado simbólico. O relacionamento geral das personagens, a luta por respostas a problemas básicos de conhecimento, a busca incessante de códigos para lembranças e impressões assumem a importância que vem com uma busca mística e simbólica.

A própria essência do romance é simbólica: a tentativa das personagens de chegar ao farol localizado numa ilha a pouca distancia do lugar onde estão. Ele é constituído de todo um conjunto simbólico onde o tema deixa de ser um grupo específico de pessoas e passa a ser os conflitos metafísicos vivido por esse grupo e que permeiam a vida humana: a vida; a morte; o espírito humano individual e a oposição entre a experiência fragmentária de viver e a verdade ou beleza ideal à qual a mente aspira.

O interesse de Virginia Woolf está menos na história do que nos acontecimentos à margem desta: as digressões que se afastam do tema central ou as tentativas de descrever estados de espírito de personagens que, geralmente, pouco ou nada influem no desenvolvimento da ação. Assim, a autora recorre ao fluxo da consciência procurando descortinar esses acontecimentos interiores nas mentes das personagens.

A experimentação dentro do uso do fluxo da consciência levou à criação de uma série de técnicas narrativas especiais. No caso do romance em estudo, vários artifícios são utilizados para mostrar mudanças de níveis psíquicos. *To the Lighthouse*, com toda a sua

12 Utilizaremos aqui as citações da obra em sua tradução para o português de Luiza Lobo: WOOLF, Virginia. *Ao Farol*. Tradução de Luiza Lobo. Rio de Janeiro: Ediouro, 1993.

riqueza e complexidade literária, apresenta várias técnicas especiais. Trataremos aqui dos artifícios cinematográficos, dos artifícios mecânicos e de alguns artifícios básicos. Essas categorias de técnicas especiais para apresentação do fluxo da consciência foram definidas por Robert Humphrey em seu estudo *O Fluxo da Consciência* de 1976.

A primeira das técnicas especiais – o artifício cinematográfico ou de montagem – refere-se, segundo Humphrey, “a uma classe de artifícios usados para mostrar um interligação ou associação de idéias, tais como uma rápida sucessão de idéias, tais como uma rápida sucessão de imagens, a sobreposição de imagem sobre imagem ou o contorno de uma imagem focal por outras a ela relacionadas” (1976, p. 44).

Na verdade, o artifício de montagem é uma técnica que serve para mostrar pontos de vista compostos sobre um mesmo assunto. São usados vários métodos para conseguir o efeito de montagem no romance em estudo. Analisaremos as técnicas de *multiple view* (visão múltipla); *fade-out* (dissolvência em negro); corte e *flash-back* (recordação). Existem outras técnicas de montagem além dessas que, no entanto, não interessam ao presente estudo.

O uso de várias técnicas para produzir variados efeitos é mais do que explicável pelo fato do foco narrativa da ficção de fluxo da consciência exigir a liberdade de adiantar-se ou retroceder e de misturar passado, presente e futuro imaginários. São chamadas de cinematográficas por possuírem métodos análogos aos do cinema – a ficção moderna não deixou de sofrer a influência significativa do surgimento e popularização do cinema no início do século XX.

A técnica de visão múltipla, que analisaremos agora, consiste num método que serve para mostrar multiplicidade de opiniões sobre um mesmo tema. Um fato, uma lembrança, uma palavra ou mesmo uma sensação provoca reações nas pessoas que a percebem. Essa sensação pode ser chamada de *insight*.

No trecho a seguir, as personagens falavam sobre assuntos variados como salário, a má estação de pesca e desemprego. De repente, ocorre uma sensação estranha em todos:

Mas, já entendida, Lily sentiu que alguma coisa estava faltando; o Sr. Bankes sentiu que alguma coisa estava faltando; enrolando-se no xale, a Sra. Ramsay sentiu que alguma coisa estava faltando. E todos, inclinados-se para ouvir, pensaram: “Queira Deus não se exponha o interior da minha mente”, pois que cada um deles pensava: “Os outros o estão sentindo. Sentem-se ultrajados e indignados com o governo em relação aos pescadores, enquanto eu não sinto absolutamente nada”. (Woolf, 1993, p. 96)

Como podemos notar, o foco da câmera da ficcionista dirige-se para cada um dos participantes da cena focalizando suas opiniões sobre o assunto em debate. Cada personagem tenta esconder seus verdadeiros pensamentos e é como se acontecesse uma mudança brusca na narrativa; como se, após um momento de silêncio e introspecção, eles voltassem a ouvir o debate. Como se a câmera, em meio à discussão, se aproximasse de cada um rapidamente e mostrasse os vários pontos de vista implícitos na mente das personagens. Temos aí duas técnicas cinematográficas: a visão múltipla e a vista de perto (*close-up*).

A segunda técnica, dissolvência em negro, é muito comum no cinema e indica, muitas vezes, um aprofundamento dos níveis da consciência.

Com um pé na soleira, a Sra. Ramsay esperou mais um momento, numa cena que se desvanecia no mesmo instante em que ela via; e então, assim que tomou o braço de Minta e saiu da sala, a cena mudou, se transfigurou; dando uma última olhadela por sobre o ombro, a Sra. Ramsay sabia que aquela cena já se transformara em passado. (Woolf, 1993, p. 112).

Assim, a cena vista pelas personagens se dissolve: “(...) numa cena que se desvanecia no mesmo instante em que ela via” e torna-se “memória”, “passado”; indo alojar-se num nível de consciência mais profundo.

A técnica de *flash-back* pode ser amplamente encontrada tanto nos romances modernistas quanto nos romances anteriores ao século XX. Constitui uma volta ao passado fazendo com que a consciência flua através de recursos como o tempo subjetivo e a memória involuntária.

Para demonstrarmos o uso dessa técnica dentro do romance virginiano, recorreremos ao início do livro onde a personagem William Bankes caminha pela praia olhando as dunas longínquas e pensando sobre o ar solitário do Sr. Ramsay quando é interrompido bruscamente por momento de recordação.

William Bankes se lembrou (e devia se referir a algum incidente real) de uma galinha estirando as asas para proteger uma ninhada de pintinhos, e Ramsay, parando, apontara com sua bengala e dissera: “– Bonito, bonito” – o que era como uma estranha centelha no coração que mostrava sua simplicidade, sua simpatia para com as coisas humildes; parecia-lhe, no entanto, que sua amizade cessara, ali, naquele trecho de estrada. Depois, Ramsay se casara. E mais tarde, com uma coisa e outra, a melhor parte de sua amizade se fora. (Woolf, 1993, p. 28-29)

O processo apresentado utiliza associações psíquicas através das quais a personagem rememora fatos aparentemente banais de seu passado que acabaram por ficar registrados na memória e associados a significados mais profundos. É como se no meio de sua caminhada pelas dunas, Bankes fosse repentinamente interrompido em suas meditações e uma lembrança o carregasse de volta ao passado.

A técnica de corte apresenta interrupções bruscas na narrativa e mudanças de um nível mental para outro mais profundo ou mais superficial.

Na citação seguinte temos por cena a mesa da sala de jantar da casa dos Ramsay, à noite, onde as personagens se encontram imersos em seus pensamentos. Em dado momento, ocorre uma espécie de quebra e suas consciências emergem para um nível mental mais coerente: “Imediatamente todos passaram por uma brusca mudança, como se isso houvesse de fato acontecido e todos tivessem consciência de comporem um grupo numa caverna, numa ilha; ou de defenderem a mesma causa contra a fluidez do exterior.” (Woolf, 1993, p. 99)

No parágrafo anterior ao desse trecho fica clara a relutância das personagens em aceitar o mundo real. A Sra. Ramsay e seus convidados sentem-se como se fossem um grupo à parte do mundo exterior: “(...) lá, no exterior, havia apenas um reflexo em que tudo tremulava e desvanecia fluidamente.” (Woolf, 1993, p.99)

A próxima categoria de artifícios, os mecânicos, diz respeito aos controles de topografia e pontuação no sentido desses recursos darem ao monólogo interior o efeito de direção retilínea e ao mesmo tempo permitirem ao escritor controlar o monólogo de dentro-da-cena.

Muitas vezes são um sinal de importantes mudanças de direção, compasso, tempo ou mesmo foco da personagem. Às vezes, é a única indicação dessas mudanças. Alguns escritores, por exemplo, usam o estilo de fonte em itálico para indicar mudanças de tempo. Virginia Woolf usa, no entanto, outro artifício de pontuação: limita-se ao uso de parênteses, com grande habilidade, não se valendo deles como sinal consistente. Em *To the Lighthouse* ela os utiliza com uma certa frequência em meio aos monólogos interiores indiretos e em meio a outras técnicas.

No trecho seguinte, a personagem William Bankes elogia os romances de Walter Scott da fase Waverley:

Lia um em cada seis meses – disse. E por que isso irritava Charles Tansley? Ele se apressava em criticar os romances de Scott (tudo isso - pensou a Sra. Ramsay, só porque Prue não queria ser gentil com ele) quando não conhecia nada do assunto, absolutamente nada – pensou a Sra. Ramsay, observando-o mais do que ouvindo o que ele dizia. (Woolf, 1993, p. 107)

Segundo Humphrey, o que os parênteses indicam nesse trecho é “uma mudança de níveis de consciência; é bem verdade que não se trata de uma mudança extrema, mas, à maneira tipicamente sutil de Virginia Woolf, não deixa de ser uma mudança. Como sua técnica narrativa básica nesse romance é o monólogo interior indireto, ela acha desnecessário depender com muita frequência de artifícios externos como a pontuação.” (Humphrey, 1976, p.53)

A terceira categoria de técnicas especiais, os artifícios básicos, pode ser subdividida em três: suspensão do conteúdo mental de acordo com as leis de associação psicológica; representação de descontinuidade e condensação por figuras de retórica padronizadas e a sugestão de níveis de significado múltiplos e extremos através de imagens e símbolos. Dos três supracitados nos deteremos no primeiro (artifício da livre associação psicológica) e no último (o uso de imagens e símbolos).

O princípio de livre associação psicológica é usado pelos escritores do fluxo da consciência para orientar a direção dos fluxos mentais das personagens. Os processos da consciência devem ter conteúdo adquirido pelo poder da associação de coisas comuns ou contrárias. A memória é a base dessa associação, os sentidos são seu guia e a imaginação determina sua elasticidade.

Na obra de Virginia Woolf esse processo associativo é condicionado por seu método de monólogo interior direto. Serve tanto para controlar o movimento e a direção dos fluxos das personagens como também para indicar o fator íntimo da consciência. Portanto, a característica principal dessa técnica é a orientação do fluxo pelo autor. Para a ficcionista, que aplica este princípio da associação ainda mais perceptivelmente do que a maioria dos escritores que se utilizam da técnica do fluxo, essa técnica apresenta uma maior intimidade do material, convencendo o leitor da sua autenticidade.

Segundo David Daiches, citado por Robert Humphrey, a escritora tem um sinal especial para qualquer mudança na direção do fluxo e para qualquer lugar no qual entre essa associação particular. No romance analisado e nos outros romances da autora que também utilizam o fluxo da consciência, este sinal “é uma combinação do uso da palavra ‘pois’ como conjunção ilativa com o uso do pronome ambíguo ‘se’.” (Daiches apud Humphrey, 1976, p. 65)

Observemos a seguinte citação:

Mas, quando ela *se* voltou, risonha, para William Bankes, era como *se* o barco regressasse e o sol inflasse outra vez suas velas – e Lily pensou, um tanto divertida, ao sentir alívio: por que ela *se* penaliza dele?

Pois era essa impressão que ela lhe dava quando comunicava a William Bankes que suas cartas estavam

no vestibulo. Coitado dele, parecia dizer; como *se* em parte sua exaustão *se* devesse à pena que sentiu dos outros e como se a vida que havia nela e a resolução de viver que recuperara fossem impulsionadas por esse sentimento de pena. (Woolf, 1993, p. 87) (Grifos nossos.)

A passagem prossegue até que Lily Briscoe se lembra de algo: “E, de repente, como se tivesse encontrado um tesouro, lembrou-se de que ela também tinha o seu trabalho.” (Woolf, 1993, p. 87). E dessa forma retorna a um estado de consciência mais próximo da razão. Podemos notar que ela faz uma reflexão associativa (os “ses” vão tecendo uma espécie de “teia” associativa) sobre o modo da Sra. Ramsay se relacionar com as outras personagens – no caso, com o Sr. Bankes. O uso de “pois” para indicar tanto a mudança na direção com as associações individualizadas torna-se claro. O uso do “se” salienta a intimidade e, no entanto, permite à autora conduzir o leitor pela “teia”.

A última das técnicas especiais, o uso de imagens e símbolos, é muito importante para a presente análise. Virginia Woolf o emprega de maneira impressionista, pois é mais subjetivo. A escritora é considerada por vários estudiosos como sendo impressionista. O escritor impressionista prefere não nomear a coisa a qual se refere, e sim descrever as sensações e as emoções que ela desperta num dado instante. Para Humphrey, “tanto a imagem quanto o símbolo tendem a expressar alguma coisa da qualidade de intimidade na consciência: a imagem sugerindo os valores emocionais particulares daquilo que é percebido (seja diretamente, pela memória ou pela imaginação); o símbolo, sugerindo a maneira trancada de percepção e o significado expandido.” (Humphrey, 1976, p. 92). Seu objetivo, portanto, é expressar tudo aquilo que na consciência não pode ser expresso por comunicação direta.

Em se tratando da obra de Virginia Woolf, tudo é questão de introspecção, pois os valores simbólicos não podem ser claramente definidos; e quando os encontramos, sabemos disso apenas por intuição, por “senti-lo”. O anteriormente citado David Daiches, que explorou esta característica da obra de Woolf, fala do romance em análise:

Virginia Woolf passa de uma consciência para outra, de um grupo para o outro, explorando a importância de suas reações, seguindo o curso de suas meditações, combinando e moldando cuidadosamente as imagens que surgem em suas mentes, reunindo com cuidado parcimônia um número seletivo de incidentes simbólicos, até atingir um delineamento... e a experiência é encarada como sendo uma coisa inexprimível e todavia significativa. (Daiches, 1942, p. 82)

Com relação ao uso de impressões, podemos dizer que isso se deve ao fato da romancista estar se preparando para os momentos de visão de suas personagens. Podemos chamá-la de mística no sentido de se interessar pela busca de unificação realizada pelas suas personagens. Ela seleciona impressões como um estágio para se chegar a uma visão. Para Humphrey, “não são as trivialidades indistintas que influenciam a consciência a que lhe interessa; é o incidente ilusório que é significativo e que traz o germe da introspecção.” (1976, p.13)

Suas personagens têm momentos de visão. Não é que a Sra. Ramsay ou Lily Briscoe sejam místicas disciplinadas cuidadosamente para isso, mas sua criadora achava que a coisa mais importante na vida humana era a busca de significado e identificação por parte do indivíduo. A realização plena das personagens ocorre quando a autora sente que estão prontas para a introspecção, ou visão, final. Para tanto, os preparativos são feitos em forma de introspecções fugidias, para dentro da mente de outras personagens e em sínteses de símbolos particulares ligados ao presente e ao passado. Esse delineamento simbólico e essa visão simbólica podem ser encontrados em quase toda a obra da escritora britânica.

Em *To the Lighthouse*, vários símbolos são utilizados com o objetivo de conduzir e desencadear os processos interiores. O principal ímpeto para confiar em símbolos tem origem no processo psicológico que indica que a simbolização é um processo mental primário, portanto, ligado a níveis mais profundos da consciência humana. O próprio farol, iluminado a todos com seu fecho de luz, é o símbolo condutor de toda a narrativa em estudo. Notamos a presença de vários outros símbolos como, por exemplo, no seguinte trecho no qual a personagem Lily Briscoe simboliza o pensamento rígido e formal do Sr. Ramsay através de uma “mesa de cozinha rústica”: “Assim, ela sempre via uma mesa de cozinha rústica, quando pensava na obra do Sr. Ramsay.” (Woolf, 1993, p. 31)

Outros símbolos como o movimento do sol, as ondas: “que a vida, por ser composta dos pequenos incidentes significantes que uma pessoa vive um a um, se tornava contínua e completa, como uma onda que tivesse alçado alguém com ela para depois o lançar de novo na areia da praia ao rebentar”(Woolf, 1993, p.53); podem ser encontrados ao longo de toda a narrativa como se esta imitasse o próprio movimento das ondas do mar. Noutra parte do texto há uma representação da intelectualidade e da capacidade do Sr. Ramsay através do símbolo das letras de A a Z, onde o objetivo do ser humano, durante sua vida, seria alcançar a última letra. Lily Briscoe associa sua pintura à mesa da cozinha. Usa o saleiro como símbolo da árvore que desejava traçar em seu quadro: “sim, deslocarei a árvore mais para o centro; assim evitarei aquele vazio sem propósito (...). Pegou o saleiro e o colocou

sobre uma flor no estampado da toalha, para não se esquecer de mudar a árvore de lugar.” (Woolf, 1993, p. 87)

Além de todos esses símbolos, existem vários outros que desenrolam processos interiores e contribuem para apresentar o fluxo da consciência. A literatura desse tipo de ficção usou símbolos de forma metódica e bastante realista.

No tocante à forma impressionista de tratamento das imagens é interessante notarmos que se procura captar as impressões no momento exato em que as sensações se transformam em sentimentos e a realidade interessa no sentido de registrar justamente as impressões que desperta. Quanto à linguagem, são utilizadas palavras pela sua musicalidade sugestiva, mais evidente que os significados. Observemos o seguinte trecho:

Então, deixando os olhos deslizarem imperceptivelmente pela poça e descansarem na ondulante linha entre o céu e o mar, nos troncos das árvores que a fumaça dos navios a vapor fazia tremerem acima do horizonte, ficou hipnotizada por todo esse poder que se contraía selvagem e inevitavelmente se alastrava. E os dois sentidos, de amplidão e de insignificância, florescendo dentro da poça (que diminuira outra vez), faziam-na sentir com as mãos e os pés amarrados e incapaz de se mover devido à intensidade de sentimentos que reduziam seu próprio corpo, sua própria vida e as vidas de todas as pessoas do mundo, para sempre, ao nada. (Woolf, 1993, p.79)

Assim, a imagem da poça d'água transformada impressionisticamente num desencadear de sensações pela personagem Nancy Ramsay, transforma-se numa viagem ao interior de sua mente e num momento de introspecção e meditação sobre a vida.

Todas as personagens objetivam a uma introspecção final. Nesse romance, visando impressionar o leitor da importância de se ir ao farol, Virginia Woolf emprega uma situação simbólica para servir de contraponto ao básico. Trata-se de Lily Briscoe, que através dos dez anos que separam os dois dias da narrativa, está tentando terminar a pintura de um quadro. Ela termina no exato momento em que James Ramsay chega ao farol, quando então, de repente, ela tem um momento de introspecção, de inspiração: “Então, com uma repentina, intensidade, como se pudesse vê-la nitidamente por um segundo, traçou uma linha ali, no centro. Estava pronto; estava acabado. Sim – pensou, pousando o pincel, com extremo cansaço -, eu tive a minha visão.” (Woolf, 1993, p. 206)

A narrativa termina nesse exato momento, com a visão simbólica de Lily Briscoe. A poeticidade desse trecho está presente ao longo do livro como forma de apresentar intimidade e associação psíquica.

3 **Considerações finais**

Com a apresentação das técnicas especiais e o delineamento simbólico podemos perceber que o romance em questão é de uma riqueza notável. As várias técnicas utilizadas, os artifícios empregados, as impressões e os símbolos nos conduzem ao interior da psique humana e todo o fluxo de pensamentos se manifesta de diversas formas. O exterior fica relegado a um plano secundário, mas mesmo assim, ainda permanece como dotado de poesia e musicalidade, provocando em quem os percebe, momentos de reflexão, meditação e introspecção.

Virginia Woolf, portanto, tinha consciência de que os vários aspectos da realidade, seja ela objetiva ou subjetiva, constituíam matéria prima para seus romances. *To the Lighthouse* prova que os vários aspectos da vida não podem ser considerados de forma separada e sim como um todo que constitui o sentido do mundo.

Referências

DAICHES, D. **Virginia Woolf**. Norfolk: New Directions, 1942.

HUMPHREY, R.. **O Fluxo da Consciência**. Trad. Gert Meyer. São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil, 1976.

WOOLF, V. **Ao Farol**. Trad. De Luiza Lobo. Rio de Janeiro: Ediouro, 1993.

_____. **To the Lighthouse**. London: Penguin Books, 2000.

Os castelos de palavras e os fins infinitos da linguagem em *Leite Derramado*, de Chico Buarque

Pedro Fernandes de Oliveira Neto

1 Introdução

A crítica literária algumas vezes tem afirmado que Chico Buarque é o autor cuja obra é profundamente marcada pela história do Brasil desde os anos de ditadura militar¹³; não se findando aqui, toda a produção artística desse autor, expõe-nos diante de uma fragmentação da realidade coletiva e dos sujeitos, instaurando-se como uma criação em resistência aos fluxos de bestificação porque passam sociedade e sujeitos cindidos seja pelo imperativo do capital estadunidense, seja pelo domínio quase fatalista das marés de ideologias políticas.

Cantor, compositor, teatrólogo, sua estreia na literatura acontece ainda na adolescência, quando publica suas primeiras crônicas no jornal estudantil do Colégio Santa Cruz; depois, publica no jornal *O Estado de São Paulo* o conto “Ulisses”, incorporado no primeiro livro chamado *A banda* que reunia manuscritos das primeiras canções. Apresenta-se como romancista na década de 1990 com a publicação de *Estorvo* (1991), seguido de *Benjamim* (1995), *Budapeste* (2003), *Leite derramado* (2009), *O irmão alemão* (2014), *Essa gente* (2019) e o livro de contos *Anos de chumbo* (2021). Antes havia publicado ainda, dentre outros, a novela *Fazenda modelo* (1974), o infantil *Chapeuzinho amarelo* (1979), o poema *A bordo do Rui Barbosa* (1981), as peças *Roda viva* (1967), *Calabar* (1973), *Gota d’água* (1975), *Ópera do malandro* (1978) e *O grande circo místico* (1983).

Em *Estorvo* há duas características preponderantes que, com o seu reaparecimento em alguns romances posteriores do escritor – como *Benjamim*, *Budapeste* e *Leite derramado* – podemos chamar de elementos constituintes de um estilo buarquiano. A primeira de tais características diz respeito ao plano da forma – a objetividade da narrativa que em alguns casos, muito se aproxima dos gestos e movimentações dos *sketches* para TV ou dos *storyboards* para episódios do cinema; e a segunda característica, fruto da constatação apresentada no início deste texto, tem a ver com o plano temático da obra, atento ao permanente estágio de crise do sujeito e das fronteiras sociais no Brasil. A distância que Chico toma deste país anômalo – meio novo-rico, sem deixar de ser meio miserável – lhe permite apreendê-lo entre a imagem do pesadelo e da vertigem.

13 A afirmação toma por base Fernando Barros e Silva em *Chico Buarque*, texto publicado na coleção Folha Explica. Ver referências no fim do texto.

Acerca desta última observação, em *Estorvo*, por exemplo, Schwarz (1991) descreve que seu protagonista situado transitoriamente entre o centro e a margem faz deste um romance-metáfora para o Brasil seu contemporâneo. Na leva de questões sociais que vigoram neste livro, é possível citar ainda uma reapropriação dos temas caros à formação identitária do país, como a escravidão, por através de temas ligados ao preconceito racial (mestiçagem), as relações escusas no epicentro do poder político por através de legados como o “jeitinho-brasileiro”, ou ainda os complexos das relações de classe. Todos esses interesses se apresentam vivamente também em *Leite derramado*.

Em todos os romances anteriores a *Leite derramado* (neste, a presença é menos significativa, mas não menos operante) apontam o interesse pela dissolução dos sujeitos e das identidades; cite-se *Budapeste* em que o protagonista José Costa-Zsoze Kósta, duplicado no nome, na volta de um congresso de escritores anônimos é, devido a um pouso inesperado, preso por um dia numa cidade de língua desconhecida, configurando-se, desde então, sujeito em trânsito, “em-busca-de/ encontrar-se com”. Budapeste acaba por se constituir ponto de fuga da sua incômoda realidade: a personagem em questão é um *ghost-writer*, um escritor contratado para escrever se passando por outro, vive um casamento entediante, e Vanda, sua mulher, diferentemente dele é uma jornalista reconhecidamente de alto prestígio no seu meio profissional. No fugir da rotina de um ninguém e no encantamento que a personagem vai nutrindo pela cidade e língua desconhecidas, podemos inferir, uma fuga de si para um descobrimento de seu possível próprio eu.

Ainda nessa perspectiva convém sublinhar que os demais romances, *Estorvo* e *Benjamim*, se configuram num modo narrativo de procura – no sentido arqueológico do termo – seja acerca dessa realidade de fragmentação do sujeito, seja da realidade de escrita do próprio escritor. Como José da Costa em *Budapeste*, os protagonistas em *Estorvo*, *Benjamim* apresentam-se invadidos por um constante mal-estar que os conduzem a ciclos cerceadores de si. Massi (2009) aponta os elementos modelares a esse entendimento, que são as usuais marcas de circularidade das tramas e as rotas de andarilho das personagens – suas voltas em torno de si acabam fazendo com que elas girem em falso, migrando do centro para as margens, dissolvendo toda a identidade na vala do anonimato. Em *Leite derramado*, por exemplo, esse tratado das incertezas já aparece inscrito no nome próprio da personagem: Eulálio é um nome que de tanto ser repetido nas linhas circulares das suas gerações passadas – foi nome do trisavô, do bisavô, do avô e do pai – acaba por de-compor-se numa poética da indefinição de si no mesmo tempo que aponta para uma convergência; Eulálio d’Assumpção é ele, mas é ainda todos os que aparecem atados

nessa corrente de homônimos. Sem a voz desses outros, seu nome, e ele conseqüentemente, não são nada.

Os romances buarquianos seguem a rota de um emparedamento, tratam de universos abafados, sem conciliação possível, são sujeitos (e nem sempre se reconhecem enquanto tais) que padecem do absurdo tragicômico individual e coletivo, sujeitos em estágio de anomia social porque impossibilitados de uma identificação coletiva, *personas* obnubiladas, umas pouco à vontade no seu mundo que por vezes são o corpo da esquizofrenia, do desespero e do pesadelo do contexto de vertigem a que estão submetidos.

Ainda daquela primeira característica – a da objetividade da narrativa –, convém citar que ela se dá pela composição de um elemento estrutural, que é a sua linguagem. Os três primeiros romances do escritor dão contas claramente de um trabalho de refinamento e exercício próprio de revelação do estágio de sutileza da linguagem: um tom preciso, desprezioso, aberto para as linhas simples e firmes de um realismo que feito de linguagem não é nada simples e muito menos firme. Sem querer estabelecer linhas de sobreposição, mas na impossibilidade de fugir delas, claro está que *Leite derramado* é, sem dúvidas, o momento em que esse binômio linguagem-realidade se mostra mais vigoroso, mais bem executado pelo escritor. Esse trabalho se manifesta na voz do narrador – que é personagem e condutor dos fios que constituem a diegese, da sua própria existência e a da realidade que ele vai modelando.

Com a arrogância dos ares de nobreza, Eulálio Montenegro d'Assumpção, do alto de uma centena de anos e já pelo fim da vida num leito de hospital, se põe a contar a sua historio-biografia – desde o trisavô, que teria desembarcado no Brasil com a corte portuguesa – passando pela ascensão social do avô e do pai, até a derrocada com o filho e os netos. A majestade desse romance reside no aspecto de se beneficiar de um gênero tipicamente em voga, o da saga familiar, mas sem se deter em certas especificidades a ele comuns, visto que, todo o trajeto aqui construído se deixa guiar diretamente pelos rodopios de uma memória vacilante, com suas idas e vindas, e de brevidade quase que sumária; e é aqui que atuam os jogos de linguagem que tudo regem.

Tomando como categoria de leitura o ponto de vista ou foco narrativo, nosso objetivo pauta-se, a partir da leitura analítico-interpretativa da obra, entender o processo de materialização da linguagem pelo narrador-personagem no exercício de des-construção de uma imagem de si, uma vez que, das duas bifurcações possíveis apresentadas por Moisés (1984, p.113), prevalece aquela em que uma personagem principal relata-nos sua história em detrimento daquela em que uma personagem secundária comenta o drama do protagonista.

Convém destacar o que afirma Moisés (1984, p.114), acerca da tomada do ponto de vista como categoria de análise de um romance: o de que ao prescindir desse aspecto estamos “sob pena de escamotear um fator de capital relevância na estrutura da obra ficcional.” No entanto, vale salientar que, os dois dos fatores capitais apontados pelo estudioso – a onisciência do novelista a fim de falsear uma intimidade e o emprego de mais de um foco narrativo – não se aplicam em *Leite derramado*. Do contrário, o narrador-personagem buarquiano não mede palavras sobre o que se põe a narrar e não está, em momento algum, interessado em estabelecer laços de intimidade com o leitor, diferente, portanto, da sedução operada pelo balé narrativo dos narradores de Machado de Assis em *Dom Casmurro* ou em *Memórias póstumas de Brás Cubas*; tampouco, temos focos narrativos, mas apenas uma voz que em errância vai construindo uma narrativa. Além de que, vale frisar, nosso propósito aqui reside em tomar o foco narrativo ou ponto de vista como elemento situacional (categoria, chave) para a leitura a que nos propomos: a da linguagem no romance em questão.

Essa leitura será processada tomando três etapas, aqui separadas, porém intrinsecamente ligadas: a primeira tem a ver com esse caráter de falastrão (o não medir palavras) da personagem, o que aponta para uma possível independência sua frente outras vozes; a segunda tem a ver com a colocação das ideias pela personagem; e a terceira, como um desdobramento da segunda, tem a ver com a constituição dos relativismos e perspectivas que apontam para a reelaboração, pelo terreno da ficção, daquela reflexão acerca da própria identidade da sociedade brasileira.

2 De castelos de palavras e os fins infinitos da linguagem em Leite derramado

A princípio convém salientar que a personagem em Chico Buarque parece dissoluta em meio aos fios que compõe o fenômeno da realidade social. Se isso dava sinais limpos desde *Estorvo*, em *Leite derramado* se apresenta de maneira muito mais precisa, uma vez que o protagonista está, a todo momento, se impondo (ou querendo se impor) enquanto membro de uma elite sobre as demais classes; é ele dotado de elementos típicos que dão a si uma pluralidade de imagens, porém determináveis, formadas de uma residualidade que, no seu conjunto, vem trazer à ribalta discursiva uma resposta para além da pergunta feita a si mesmo “quem sou eu?” (quando se põe a contar suas memórias) ou que possamos fazer a ele “quem é você?” (quando nos pomos a ler tais memórias), que é a pergunta “o que é o Brasil?” ou ainda “o que da formação do Brasil resta nas explicitadas linhas de mudança desde a nossa entrada na modernidade?”. Tais perguntas,

entretanto, não têm a ver com uma composição ou recomposição de traços de uma realidade, mas sim de valores e sentidos acerca de certa realidade.

No seu processo de criação, o autor está pouco interessado em desfiar características mais significativas, traços que apontem para uma existência física acerca do protagonista. O que parece haver, entretanto, é um apara de arestas daquilo que vai lhe sendo ditado pelo velho enfermo – notável na própria densidade da narrativa pelos cortes ou apartes de certos assuntos. Isto é, de certo modo, o ponto de vista do autor está em toda parte do romance, mas é (totalmente) subordinado a própria voz do protagonista. E já aqui deixamos claro que a independência da personagem não é de um todo completa, mas uma “certa” independência; o que não impede, mesmo assim, que a personagem em *Leite derramado* comporte o *status* de títere, manipulável por seu criador no papel de elemento imerso na materialidade social; ela nos é como uma chave de acesso, olho visível sobre si própria e, conseqüentemente, sobre a realidade (o externo) que ela ocupa.

De olhar fixo para a decadência de sua família e alinhavando esse olhar com fios de um amor-paixão por Matilde e no grotesco dos outros, o narrador parece cego em não notar a camada de sujeira (preconceito, pedantismo, arrogância, uma confusão moral) que vai se acumulando e ao mesmo tempo que o ergue também o vai desfigurando. São elementos plurissignificativos porque são eles que reunimos para visualizar a personagem que fala na narrativa, e vê-la como sujeito anômalo e logo intolerável ao meio em que viveu (sentimentos que são notáveis numa leitura despreziosa do romance, mas que não se firmam de um todo, quando numa leitura mais acurada, já que esse Eulálio d’Assumpção é capaz de despertar os mais diversos e contraditórios sentidos).

É, sobretudo, o edifício verbal que vai sendo construído em rodopios com os rodopios da palavra, objeto informe, aquilo que lhe sustém. Em *Leite derramado* o que a personagem é no mundo é o que o mundo é para si própria – uma materialidade em decadência:

Seria até cômico, eu aqui, todo cagado nas fraldas, dizer a vocês que tive berço. Ninguém vai querer saber se porventura meu trisavô desembarcou no Brasil com a corte portuguesa. De nada adianta me gabar de ele ter sido confidente de dona Maria Louca, se aqui ninguém faz ideia de quem foi essa rainha. Hoje sou da escória igual a vocês, e antes que me internassem, morava com minha filha de favor numa casa de um só cômodo nos cafundós. (Buarque, 2009, p. 50)¹⁴

14 A partir daqui todas as citações referentes ao romance em análise, sendo de uma mesma edição e no intuito de não sobrecarregar visualmente o texto, serão

O excerto em destaque reúne uma série de características: no mesmo instante em que é matéria narrada, é matéria de composição da personagem; isto é, aquilo que podemos chamar de traço socio-caracteriológico da personagem não é um elemento antedado ou apresentado como apêndice ao romance ou ainda como elemento externo a ele, antes é apresentado pelo autor como uma combinação interna do campo de visão do próprio protagonista. É aliás esse elemento (uma autoconsciência) que dá à personagem uma pluralidade e aponta para o seu caráter de sujeito em trânsito, algo como notou Bakhtin (2008, p.56) ao tratar da composição da personagem em Dostoiévski: “A autoconsciência, enquanto dominante artístico da construção da personagem não pode situar-se em concomitância com outros traços da sua imagem; ela absorve esses traços como matéria sua e os priva de qualquer força que determina e conclui a personagem.”

A fala em primeiro plano, umas vezes ranzinza, desarticulada, outras vezes carregada de um simpático toque de *gentleman*, é, sobretudo nesse último caso, o discurso de um homem cuja estética apenas serve para nutrir o verniz de uma fachada já desgastada desde sua construção – lembremos que toda a trajetória dos Assumpção se deu por através de negócios escusos, favores, jogos ilícitos, casos arrumados. E de tudo ficamos sabendo pelo comportamento de falastrão do narrador-personagem, que acaba por denunciar, entre outras questões que não convém enumerar agora, que o luxo dos ricos, num país cuja construção se deu de cima para baixo, não passa de aparência fajuta e barata. Por esse viés, a linguagem adquire no romance sua objetividade. Ora, não há nada além e aquém da palavra dita pelo protagonista. Tudo, se verdadeiro ou falso, é absorvido pelos limites da palavra. Nada aparece fora dela. Esse recurso que agora designamos buarquiano, mas típico do texto confessional (de certo modo é esse o tom da narrativa ora em análise, visto estarmos lidando com um monólogo interior direto, já que em sua boa parte a fala mental da personagem liga-se por um jogo simétrico ao universo da fala mental do seu interlocutor/ leitor), e típico do romance desde Dostoiévski, reitera a particularidade de que o plano da linguagem na narrativa se confunde com o uniforme da própria realidade modelado por ele (sem fazer confusões entre realidade e ficção, campos que não cabem refletir aqui).¹⁵

tratadas apenas pelo número de página.

15 Citamos o Dostoiévski de *Memórias do subsolo*, cujo protagonista, sempre em monologação, transfere toda a carga de sentidos que vai sendo construída no interior da diegese para uma relação direta sua com o seu interlocutor.

Também esse caráter reforça duas outras características operantes nesse romance. Uma diz respeito à figura do autor, comentada anteriormente como elemento questionável ao mesmo tempo que elo de coesão para o que seria uma imagem do protagonista. Esse caráter, entretanto, é meramente externo, tem muito mais a ver com uma certa orquestração ou composição concreta da linha melódica do romance. O papel de falastrão ocupado pela personagem em *Leite derramado*, de certo modo, cerceia o lugar imaginário do autor e este torna-se elemento secundarista, com suas bases abaladas e, no que diz respeito ao plano de existência da narrativa, é um elemento apenas acessório, uma vez que o que nesse romance vai prevalecendo é uma escrita em processo quase que de maneira automática; é uma escrita em linguagem anônima, uma voz solta, guiada pelo fio do discurso e materializada na palavra escrita que emerge. Se o plano da linguagem é heteróclito, se o do discurso é heteroglótico (em termos bakhtinianos), tudo nesse romance cambia para o plano que é o próprio plano da linguagem e do discurso, o plano do heteróclito e o plano da heteroglossia; se a palavra um meio de in-expressividade do real e da própria linguagem, tudo nesse romance, em sendo fruto do advento da palavra, se constitui no campo da dúvida, da incerteza, podendo ser isso, mas também o seu oposto, num estágio constante de exceção a começar pela vinda desse trisavô em embarcação de D. João VI e de seus serviços prestados a D. Maria, a Louca.

A outra característica advém dessa condição desarranjada do protagonista a aventurar-se pelo território da fala por através do da escrita. Ao equiparar os dois canais, o da fala ao da escrita, aparentemente numa mesma linha, a linha do efeito de narrar, e ao se fazer senhor da sua voz, ele também faz desempenhar o papel de senhor exclusivo do mundo e do tempo nos quais se debruça. Tal papel lhe dá o poder sobre a voz do outro. Pelo fato de estarmos diante de um monólogo, estamos também diante de uma linguagem usada como a serviço do próprio narrador, como ferramenta de uma operação fechada em si e, portanto, diante de um romance monológico (nos bons moldes bakhtinianos), “o que não significa certamente que o plurilinguismo ou mesmo o multilinguismo não possa penetrar inteiramente na obra” (Bakhtin, 2003, p.94).

Convém pensar ainda a constituição desse discurso monológico, se fica marcadamente no romance com a voz de quem narra as presenças de seus interlocutores – ora são enfermeiras, ora plantonistas, ora a filha do protagonista, ora o médico, ora a própria mãe. Mas, diferentemente de outros romances do tipo em que o narrador-personagem se dirige a um outro concreto na cadeia comunicativa, em *Leite derramado* (e aqui reside uma peculiaridade desse romance) o plano discursivo de quem narra é estruturado sobre uma confissão

que se constrói na ausência de expectativa desse outro concreto, mas de um outro virtual, na maior parte do tempo invisível, distinguido apenas no interior do discurso do narrador; isto é, um outro pode ser qualquer um, inclusive o próprio narratário.

Essa peculiaridade no uso da voz narrativa, um recurso meramente do exercício poético – em que o poeta é o dono de todas as vozes de um tempo para uma percepção niveladora da existência –, Chico Buarque parece importar, sem generalizações, de seu ofício de compositor. O discurso de Eulálio d’Assumpção é único e incontestável, como são as apresentações, as ações e as vozes das outras personagens que vão se formando no plano da diegese. Convém citar como exemplo duas personagens: Matilde, tratada como a esposa perturbadora, “tatibitate em francês”, desconhecadora dos assuntos que regem a política, “amava fitas de caubói, mas não sustentaria uma conversa sobre literatura”, aluna-problema do Sacré-Coeur, mãe aos 16 anos, que assobia para chamar os garçons, congregada mariana e ainda autora de uma suposta traição amigável; e Balbino, um negro roliço de “jeito meio feminil de se abaixar com os joelhos juntos”, agregado da família e promíscuo, por incitar no protagonista o desejo por “enrabá-lo”, quando só para atiçar os delírios de sodomia de Eulálio, este o mandava catar mangas do alto da árvore. Por tais aspectos a imagem que temos dessas personagens é a que é tecida pela voz de Eulálio. São personagens que estão “a serviço de”, em termos bakhtinianos, escravas mudas.

Logo, como é para o poeta, a linguagem no romance ora posto em análise é dada a ele, o narrador-personagem, a partir de uma interioridade, num trabalho que é intencional, e não a partir de uma exterioridade, tomando por base o entendimento de Bakhtin (2003, p.94) quando este se propõe elaborar suas teses em torno da diferenciação entre o discurso no romance e o discurso na poesia. Isso aponta para uma voz que se destaca frente às demais já que todos os que são sugados pela rede de memória do narrador-personagem se vão sendo reduzidos ao mesmo pó do anonimato.

Aqui chegando, passamos à segunda das três etapas que nos propomos neste texto: a que tem a ver com a colocação das ideias pela personagem. À primeira vista, parece fácil percebê-las como sendo destoantes, ainda mais porque sabemos que o narrado provém da memória de um velho perturbado – “Estou pensando alto para que você me escute” (p.7); além do estágio de decadência que ocupa – “A memória é deveras um pandemônio” (p.41) –, o que dá ao texto um tom duvidoso e um torvelinho de especulações. Citemos, para efeito, o desaparecimento inexplicado de Matilde – ela, por ciúmes, por birra, por sedução barata, partiu (ou não) com o engenheiro francês Dubosc? Ou ainda, veio tornar-se aquilo que pulsava nas suas veias de mulata

e que alimentavam o desejo em Eulálio? Engravidou de Dubosc? Ou mais ainda, adoeceu e saiu da rota de quem a amava para evitar sofrimentos maiores? E, afinal, o traiu ou não? O pai, o senador, foi assassinado por adversários da política ou numa birra com o marido de uma amante? Eulálio-avô, comensal de D. Pedro II, manteve ligações com a rainha da Inglaterra, ou era somente mais um brasileiro deslocado com espírito de nobre europeu que acabou na amargura por não ter suas ideias correspondidas? Amerigo Palumba, tornou-se seu genro por amor a filha, Maria Eulália, ou para lhe aplicar um golpe? – “É esquisito ter lembranças de coisas que ainda não aconteceram” (p.117). Por essas notas, também fica perceptível que, somente o estado de saúde em que se encontra e a memória parca, não são elementos suficientes para esse estágio de constante dúvida e de nenhuma afirmação que não a autoafirmação da personagem; há, na verdade, perpassando tudo, um futuro cujo prenúncio é de morte iminente e um complicado passado, dominado por um carretel de emoções que a todo momento emerge naquilo que poderia ser uma linha reta da sua narrativa (são desafetos, traições, desejos, taras, sonhos e mortes). De modo que, “o reino do narrador é o próprio reino da arte, aquela arte condenada por Platão como imprevisível, paradoxal, dominada pelos sentidos, por sentimentos mórbidos, fantasias ilusionistas, própria para loucos e videntes.” (Cavalcanti, 2009, não paginado)

Nesse caudal de ideias soltas que vão se sobrepondo, e, como um visgo, se alinhavando umas às outras e dando forma ao romance, vai se abrindo margem para uma leitura particular do protagonista; trata-se de uma personagem que sente vivamente sua imperfeição, mas não perde sua capacidade de superar-se do estado material em que se encontra, seja quando fantasia:

Quando eu sair daqui, vamos nos casar na fazenda da minha feliz infância, lá na raiz da serra. Você vai usar o vestido e o véu da minha mãe, e não falo assim por estar sentimental, não é por causa da morfina. Você vai dispor dos rendados, dos cristais, da baixela, das joias e do nome da minha família. Vai dar ordens aos criados, vai montar no cavalo da minha antiga mulher. E se na fazenda ainda não houver luz elétrica, providenciarei um gerador para você ver televisão. Vai ter também ar condicionado em todos os aposentos da sede, porque na baixada hoje em dia faz muito calor. (p. 5)

ou quando encontra uma capacidade de se superar interiormente e de se converter em verdade, ainda que em estágio de passagem, ainda que em estágio de delírio – “Pois agora também demorei a atinar comigo, demorei a acreditar que meu desejo pudesse se restaurar a esta altura da vida, tão forte quanto nos dias em que Matilde me olhava

como se eu fosse o maior homem do mundo.” (p.181). É esse exercício de fala-só do protagonista, contando fatos importantes ou secundários, o que vai aclarando a sua figura – ou tornando-o uma incógnita. São suas justificações, suas autoacusações, suas contradições, o que há de mais significativo na matéria do romance e, portanto, seu tema.

Também a série de recortes, de *flashes*, e todos os comportamentos dados pelo ritmo da linguagem, com seus baixos e contraltos, compõe o romance apontando para a constituição de uma cadeia de relativismos e da inconclusibilidade da personagem. Isso não nos permite afirmar muita coisa dela, é verdade, senão o que está posto no seu trajeto narrativo. E já no final, apenas, que o tom da narrativa não é mais o mesmo daquele início descompassado, é onde podemos dizer da personagem; é que a personagem se mostra enquanto verdade, mas verdade-para-si, que da verdade-para-outro escapa apenas resquícios: entrevemos um sujeito que traz consigo os resquícios de tudo aquilo de elementos que nós brasileiros combinamos e levamos na composição de nossa própria identidade; isto é, Eulálio assume, destarte, o papel que outras personagens da literatura brasileira antes assumiram: o de anti-herói nacional. Essa sua arrogância, prepotência, orgulho, preconceito, tudo regado pelo tom de sua voz, são elementos que se tornaram forma na cadeia daquilo que alimenta uma imagem da própria elite nacional. Eulálio não apenas registra a sua autobiografia, ele revela, sob diversos ângulos, uma experiência coletiva, de modo que seus segredos e abismos são os segredos e abismos que revelam os traços elementares de nossa subjetividade.

À medida que busca se impor por através de um discurso de perfeição, mas ironia ou não, fortemente marcado pela dessequenciação dos fatos e a repetição de outros, isso parece assinalar uma alegoria para uma imagem acerca da própria história do Brasil – e aqui consideramos a constituição material da narrativa. Chico Buarque perscruta com plena clareza os termos da realidade brasileira, tão delirante quanto a colocação das ideias pela memória de Eulálio, apontando para uma noção de que a história desse país não tem possibilidade de ser narrada pelas leis do pragmatismo e do racionalismo em voga, há de se tentar entender uma realidade, que é em si um fato delirante, a partir do próprio delírio (cf. Cavalcanti, 2009).

Se antes falávamos que o protagonista de *Leite derramado* se compunha como elemento imerso na materialidade social, tal assertiva advém da constatação de que os vórtices de memória desse moribundo anti-herói, profundamente marcados pelas questões de classe e raça, se configuram num feixe de relativismos e perspectivas que apontam para a re-elaboração pelo terreno da ficção daquele refletir acerca da realidade brasileira, social e política e, conseqüentemente, da própria

identidade nacional. Tentemos enfocar essa questão, que é a terceira assinalada anteriormente para o roteiro de leitura a que nos propomos.

Introduzido no romance de revés pela fala do Eulálio d'Assumpção a realidade brasileira é-nos apresentada como um painel vasto e diverso e suas “tendências” são seculares. De certo modo, Chico acompanha de muito perto a elevação da vida social de uma classe alta e rege de maneira muito sutil os menores deslocamentos e flutuações de tal atmosfera elitista; o retrato que apresenta *Leite derramado* é o olhar para o Brasil pela lente de um sujeito de uma elite já decadente. A voz do protagonista, apesar de individual, vem carregada de uma residualidade que é própria das outras vozes que povoam seu discurso, as vozes sociais e históricas, que lhe dão determinações significativas. E tudo acaba por transbordar como se fosse a espuma de um leite que ferve, num tom quase que de denúncia, apontando, por exemplo, e esse é o veio crítico mais forte operado pela obra, que aquela ideologia escravocrata, para tocarmos num elemento da nossa complexa identidade, ainda não foi de um todo escamoteada, do contrário, ela foi transformada noutras rotas tão maléficas quanto as do século da escravidão, que é o preconceito pela cor de pele, ainda dona geratriz de conflitos. Essa parece ser uma das feridas nacionais que este romance toca e reatualiza no campo das discussões, ao montar-se com um trajeto no curso do romance (fruto seja da relação Eulálio-Matilde ou fruto seja de outras relações mais escusas, como a do avô da protagonista que largava a mulher em casa à caça das negras na senzala). De certo modo, Chico não esquece que a construção da sociedade brasileira se deu com base na mestiçagem, e que o retrato atual do país muito ainda carrega de parte da violência escravagista.

Todo o passado evocado pela memória do protagonista não funciona, portanto, como uma recordação nostálgica (a não ser por alguns momentos dos tempos em que esteve casado com Matilde), mas como um olhar perscrutador de seu universo familiar, os do Assumpção, que é como um fio disfarçado entre os retalhos do tecido social do país. Também não é a diferença entre os tempos, nem a superação de um pelo outro, tampouco a validação de um processo ou de um retrocesso, apenas a decadência é algo a se pensar melhor. Talvez toda fala de Eulálio a erguer objetos e lugares – como baixelas, vitrolas RCA Victor, Telefunken, o piano Pleyel, Frigidaire, os enormes quartos, banheiros de mármore com bidês, salões com espelhos venezianos, estátuas do casarão de Botafogo, a fazenda na raiz da serra, o colégio para moças etc. – seja para mostrar que somos possuidores de uma memória frágil, objeta, facilmente substituível, sem o menor esforço que não o derrubar para construir por cima – principalmente a memória histórica materializada na arquitetura: os casarões são derrubados para darem lugar a estacionamentos e

hospitais, arranha-céus, igrejas neopentescostais, as favelas e as rodovias vão se espalhando estirando acima das chácaras e fazendas e nem mesmo o jazigo dos Assumpção nesse estágio de constante ruína é preservado, sendo vendido e mais tarde substituído por um túmulo de mármore lilás com um nome turco.

Ainda nesse rol, a visão que da sociedade brasileira vai sendo formada por através de Eulálio d'Assumpção, por uma memória marcadamente afetada “de coloquialismos *vintage* característicos do falar de certa elite e classe média antigas” (cf. Silva e Moraes, 2009), diz respeito ao mandonismo das elites, os compadrios, o machismo, o preconceito, o oportunismo, a burocracia, a corrupção e a delinquência, que atravessa toda a linha genealógica da família, e tudo posto de certa maneira a serviço de uma “encenação” dos períodos da História do Brasil nos últimos 200 anos; os excertos seguintes são bastante significativos, nesse sentido:

Durante um período, para você ter uma ideia, encasquetei que precisava enrabar o Balbino. Eu estava com dezessete anos, talvez dezoito, o certo é que já conhecia mulher, inclusive as francesas. Não tinha, portanto, necessidade daquilo, mas do nada decidi que ia enrabar o Balbino. Então lhe pedia que fosse catar uma manga, mas tinha de ser aquela manga específica, lá no alto, que nem madura estava. Balbino pronto me obedecia, e suas passadas largas de galho em galho começaram de fato a me atijar. Acontecia de ele alcançar a tal manga, e eu lhe gritar uma contraordem, não é essa, é aquela mais na ponta. Fui tomando gosto por aquilo, não havia dia em que não mandava o Balbino trepar nas mangueiras uma porção de vezes. E eu já desconfiava que ele também se movia ali no alto com malícias, depois tinha um jeito meio feminino de se abaixar com os joelhos juntos, para recolher as mangas que eu largava no chão. Estava claro para mim que o Balbino queria me dar a bunda. Só me faltava ousadia para a investida final, e cheguei a ensaiar umas conversas de tradição senhorial, direito de primícias, ponderações tão acima de seu entendimento, que ele já cederia sem delongas. (p. 19-20)

O ciúme é então a espécie mais introvertida das invejas, e mordendo-se todo, põe nos outros a culpa da sua feiura. Sabendo-se desprezível, apresenta-se com nomes supostos, e como exemplo cito a minha pobre avó, que conhecia seu ciúme como reumatismo. Contam que ela gania de dor nas juntas, na fazenda na raiz da serra, cada vez que meu avô ia procurar as negras. Mas se declarava indiferente às andanças dele, que sempre teve esses vícios, desde fedelho se metia entre as escravas nas propriedades do seu pai, o barão negreiro. Minha avó não deixava por menos, jurava

que seu marido era o pai dos filhos de Balbino, o leal criado. Dizia essas coisas com resignação na alma, mas transida de dores pelo corpo inteiro, a tal ponto que meu avô mandou vir reumatologistas de toda a Europa. Por fim trouxe da Suíça um mestre-de-obras que levantou um chalé no longínquo areal de Copacabana. E ali vovô a isolou, para que mitigasse seu sofrimento com banhos terapêuticos. Já eu, casei e fui morar com Matilde no velho chalé com o propósito de passar a vida inteira a seu lado. Só saía para o trabalho, que a princípio não me exigia grandes quês. Bastava-me pôr uma das gravatas inglesas do meu pai e andar por onde ele andava, como queria mamãe, até que algum dia acertasse meu próprio passo. No Senado era sempre bem acolhido, tomava café em diversos gabinetes, circulava pelos corredores, ficava fumando por ali, não raro era convidado para um almoço com políticos no La Rôtisserie. Senão, comia sozinho numa casa de pasto, depois passava no escritório da Le Creusot, levava um bombom para a secretária, perguntava por algum cabograma, sentava na cadeira que meu pai deixara vaga. Com os pés sobre a mesa, fumava, olhava o telefone, estava pronto para assumir as funções de papai a qualquer momento. (p. 62-63)

[...] o Eulálio se entretinha no quarto com empregadinhas do bairro, caixas de supermercado, namorou até uma oriental, garçonne num sushi bar. Trazia também colegiais, um dia o vi entrar com uma menina muito branquinha, cheirosa, um andar gracioso. Dessa vez coleei o ouvido num copo contra a minha parede, curioso dos gemidos dela, queria saber que melodia tinham. Por baixo de uma batucada distingi sua cantilena triste, aguda, que subitamente deu lugar a gritos guturais, fode eu, negão!, enraba eu, negão!, e não sou homem que se melindre à toa. Mas assim que cruzei com ela, me vi compelido a lhe dizer, o negão aí é descendente de dom Eulálio Penalva d'Assumpção, conselheiro do marquês de Pombal. (p. 150)

Do interior das questões de mestiçagem e forte vínculo-denúncia do preconceito racial, Chico vem recobrar outro elemento constituinte de nossa identidade e que tem o firme peso do processo de colonização portuguesa: certo machismo, notadamente nos três excertos e mais ainda no segundo em que a avó de Eulálio se submete aos caprichos do avô; essa cena será retomada em vários outros momentos da narração – como no das saídas repentinas e escusas do pai-senador para reuniões de gabinete de noites e dias a portas fechadas – ou em episódios como o do terceiro excerto em que orgulhoso da performance sexual do bisneto, Eulálio deixa escapar um autoelogio

que também é um reforço de toda a machidão operante na família: “o negão aí é descendente de dom Eulálio Penalva d’Assumpção”; tal machismo vai ganhando novas feições e dimensões a ponto de servir de tónus para uma violência transferida – que é o subjugamento das relações homossexuais, notadamente apresentada no primeiro excerto, cujo Balbino adquire os traços de negro promíscuo, mas, mais pelos atos incitados por Eulálio do que pelo seu interesse.

Além disso, os oportunismos – fonte de favores e benesses políticas e fruto daquela classe que veio de escória na Corte Portuguesa, se perpetua no poder até os dias de hoje e parece se perpetuar ainda nas gerações futuras – de ambiciosos pelo poder, pelo prestígio e pela riqueza, mas que para conseguir tudo há de mover o menor esforço, apenas pondo à volta do pescoço gravatas inglesas do pai e frequentando os mesmos espaços seus, estão aí representados. Ao excerto segundo de acima convém citar o seguinte a título de corroborar com essa observação:

A Faculdade de Direito estava fora de cogitação, eu mal punha os pés lá dentro, mas o emprego, consegui de imediato. O pai de Matilde me recebeu com simpatia extrema, me garantiu que o filho do senador Eulálio d’Assumpção teria cadeira cativa em seu gabinete, ficou até de apressar minha filiação ao partido. (p. 71)

Ainda nessa denúncia involuntária da cadeia de uma riqueza e um poder de fachadas, Chico nos apresenta determinados modismos que fizeram e ainda fazem a perpetuação do poder político para além das esferas administrativas e a sobreposição das figuras abastadas por tal poder sobre aquelas que se formaram à custa de conduta e esforço próprio, como hábito brasileiríssimo de sair renomeando cidades, ruas e locais públicos com o nome de tais figurões de determinada fase da história oficial:

Eulálio Montenegro d’Assumpção, 16 de junho de 1907, viúvo. Pai, Eulálio Ribas d’Assumpção, como aquela rua atrás da estação do metrô. Se bem que durante dois anos ele foi uma praça arborizada no centro da cidade, depois os liberais tomaram o poder e trocaram seu nome pelo de um caudilho gaúcho. A senhora já deve ter lido que em 1930 os gaúchos invadiram a capital, amarraram seus cavalos no obelisco e jogaram nossas tradições no lixo. Tempos mais tarde um prefeito esclarecido reabilitou meu pai, dando seu nome a um túnel. Mas vieram os militares e destituíram papai pela segunda vez, rebatizaram o túnel com o nome de um tenente que perdeu a perna. Enfim, com o advento da democracia, um vereador ecologista não sei por que cargas-d’água conferiu a meu pai aquela rua sem saída. Meu avô também é uma travessa, lá para os lados das

docas. E pelo meu lado materno, o Rio de Janeiro parece uma árvore genealógica, se duvidar mande um moleque comprar o mapa da cidade. Estes são meus dados pessoais, caso a senhora tenha interesse em atualizar o cadastro. (p. 77-78)

Ou também a burocracia, esse fenômeno que o Brasil incorporou com todas as forças a ponto de ser lapidado em seu melhor *status* de atuação, bem como a desvalorização do serviço público: “falei com meus advogados, e finalmente está para sair o ressarcimento pela desapropriação da minha fazenda na raiz da serra. Entra governo, sai governo, são sessenta anos de um processo contra a União, para rever uma indenização irrisória que me estipularam à primeira vista.” (p.79)

Chico Buarque promove, desse modo, um jogo de encaixe perfeito entre aquilo que marcou de algum modo a existência desses Assumpção e, sem nenhum remorso, a formação de determinados valores e costumes da sociedade brasileira no último século. Voltando ao fenômeno da decadência, ele parece enfatizar que não se trata de algo nascente no atual estágio da sociedade brasileira, mas vem refletir que ela foi fantasma sempre a nos rondar desde o dado de avantajamento da colônia em capital do império. Logo, a dinâmica sócio-histórica que remontam as raízes de Eulálio (confundidas com as raízes do Brasil) demonstra que as coisas não mudaram tanto assim e tampouco permaneceram as mesmas. Essa variabilidade na invariabilidade está demonstrada não apenas no que se conta como também no como se conta, daí a importância da própria linguagem nesse processo.

3 Considerações finais

A análise da linguagem gerida pela personagem principal em *Leite derramado* permite-nos o conhecimento da construção estrutural da narrativa buarquiana; uma narrativa pautada numa brevidade densa e espiralar, expandindo assim seus modelos criativos. Com Eulálio d’Assumpção, enovelado nos extensos castelos de palavras que testemunham o fim iminente, Chico Buarque produz uma personagem que é a representação dos lentos derradeiros dias de uma classe brasileira; de certo tipo aristocrático que cede lugar a uma elite agora integralmente alienada pelo consumo e se por um lado presa nos simulacros produzidos pelo capital por outro alheia a extensão das misérias coletivas.

A diferença era que ao nosso redor a cidade agora não acabava mais, grassavam casebres de alvenaria crua e sem telhado, onde antes havia clubes campestres e chácaras aprazíveis. Perplexa, Maria Eulália olhava aqueles homens de calção à beira da estrada, as meninas grávidas ostentando as panças, os moleques que atravessavam a pista correndo atrás de uma bola. São

os pobres, expliquei, mas para minha filha eles podiam ao menos se dar o trabalho de cair suas casas, plantar umas orquídeas. Orquídeas talvez não vingassem naquela terra dura, e o calor dentro da camionete piorou quando abri a janela. Saímos da rodovia por uma rua poeirenta, e o motorista perguntou pela igreja do pastor Adelton a um travesti, que nos mandou seguir em frente até a curva do valão. O valão era um rio quase estagnado de tão lamacento, quando se deslocava dava a impressão de arrastar consigo as margens imundas. Era um rio podre, contudo eu ainda via alguma graça ali onde ele fazia a curva, no modo peculiar daquela curva, penso que a curva é o gesto de um rio. E assim o reconheci, como às vezes se reconhece num homem velho o trejeito infantil, mais lento apenas. Aquele era o ribeirão da minha fazenda na raiz da serra. E à beira-rio uma mangueira me pareceu tão familiar, que por pouco eu não ouvia o preto Balbino lá no alto: ó Lalá, vai querer manga, ó Lalá? Adiante a casa amarela, com o letreiro Igreja do Terceiro Templo na fachada, estava erguida provavelmente sobre os escombros da capela que o cardeal arcebispo abençoou em mil oitocentos e lá vai fumaça. E ao entrar na casinha ao lado da igreja, me trouxe certo conforto saber que debaixo do meu chão estava o cemitério onde meu avô repousava. Se um dia eu viesse a me finar por ali, de bom grado lhe faria companhia, pois àquela terra já era afeito e mesmo aos miasmas do valão tratei de me habituar. Penoso era acordar toda manhã com o alto-falante da igreja, suas orações e cantorias. (p. 177-178)

Leite derramado leva-nos por esse labirinto de memória feito de linguagem e de palavras a refletir acerca dos relativismos e perspectivas individuais e coletivas da sociedade brasileira. Se se pode falar de entrelinhas, elas aqui são muitas, seja porque estamos no terreno movediço e embaralhado da memória – “São tantas as minhas lembranças, e lembranças de lembranças de lembranças, que já não sei em qual camada da memória eu estava agora” (p.138-139) – seja porque este mesmo terreno da memória é seletivo – “mas esta passagem nem precisa constar das minhas memórias, porque trata de fatos incertos, que não presenciei” (p.163) – seja ainda porque o que designamos realidade é uma provocação que carece de reflexão mais acurada. Ainda nessa movimentação de memória-história o que aqui prevalece é o entendimento de que nem tudo está perdido (derramado). Haverá certamente respingos no vasilhame que nos permita ao menos entender o que restou em nós deste passado ora escavado pela memória de Eulálio e que a fina força tentamos enterrar como com as escavadeiras a derrubar casarões e os guindastes a erguer novos edifícios sobre nossa memória.

4 Referências

BAKHTIN, Mikhail. O discurso na poesia e o discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4 ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Annablume; Hucitec, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BUARQUE, Chico. **Benjamim**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BUARQUE, Chico. **Budapeste**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BUARQUE, Chico. **Estorvo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

BUARQUE, Chico. **Leite derramado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CAVALCANTI, Jardel Dias. Chico Buarque e o leite derramado. In: **Digestivo Cultural**, 28 abril 2009.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Memórias do subsolo**. Tradução de Boris Schnaiderman. São Paulo: Editora 34, 2009.

MASSI, Augusto. Pai rico, filho nobre, neto pobre. In: **O Estado de São Paulo**, 28 março de 2009.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 1984.

MORAES, Reinaldo. Leite derramado, memórias quase póstumas de Chico Buarque. In: **Jornal do Brasil**, 28 março 2009.

SCHWARZ, Roberto. Brincalhão, mas não ingênuo. In: **Folha de São Paulo**, 28 março 2009.

SCHWARZ, Roberto. Em Estorvo, Chico Buarque inventa uma forte metáfora para o Brasil contemporâneo. In: **Revista Veja**, 07 ago. 1991.

SILVA, Fernando Barros. **Chico Buarque**. São Paulo: 2004. (coleção Folha Explica).

Pedro Fernandes de Oliveira Neto é professor de Literatura na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mesma instituição onde obteve o Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem/ Literatura Comparada. É autor, dentre outros, de *Retratos para a construção do feminino na prosa de José Saramago* (Appris, 2012).

O trágico e o poético nas falas e silêncios das personagens femininas de fogo morto

Izabel Cristina da Costa Bezerra
Oliveira

1 Introdução

O presente capítulo faz uma leitura sobre o trágico e o poético nas falas e silêncios das personagens femininas de *Fogo morto*. Há no desenrolar das ações da narrativa de José Lins do Rego uma expressiva presença das personagens femininas que não vivem apenas de tragédias, há no curso da vida momentos poéticos que se intercalam numa forma de amenizar o sofrimento vivido diante das situações difíceis que precisam enfrentar. É uma constante na obra em estudo a forma como a essência do poético revela-se nas frases, alegrias, sons, razões e descobertas que envolvem ações diretamente relacionadas à natureza. É, pois, característico na prosa desse romancista o poético se fazer presente nas emoções, nas meditações, nos sentimentos, nas reivindicações e desejos, apontando-nos o perfil de cada personagem, transitando pelo poético e, fundamentalmente, pelo trágico. Como ponto de partida nesse estudo, busca-se as ideias de Aristóteles (1973), Engels (1975), Vernant (1977), Gomes (1991), e Bakhtin (1981).

Segundo Aristóteles, a tragédia é a imitação de uma ação, denota personagens em ação, pois de acordo com o filósofo, ela “apresenta indivíduos em situação de agir, coloca-os na encruzilhada de uma opção com que estão totalmente comprometidos...” (Aristóteles, 1977, p. 283)¹⁶. Vimos, pois, que nessa ‘encruzilhada’ à qual se referiu o filósofo, o homem não se livra da tragédia por ser esta algo quase imanente ao seu destino. Desse modo, acreditamos que a prosa de José Lins do Rego retém elementos trágicos na sua narrativa, pois verificamos que o homem representado por este romancista é “forçado a fazer uma escolha definitiva, a orientar sua ação num universo de valores ambíguos, onde nunca algo é estável” (Vernant, 1977, p. 28).

O trágico e o poético são bem expressivos nas ações que movem as personagens de *Fogo morto*. No romance, temos três personagens femininas com vidas marcadas por momentos poéticos, que ora exprimem alegria como algo muito passageiro e ora expõem uma trágica, surpreendente e indesejada experiência pessoal e social, o que as transformam em seres dasacreditados diante de um novo

16 Cf. As propostas teóricas de Aristóteles em *Arte retórica e arte poética*, no capítulo V, onde o autor defende a tese afirmando que a tragédia grega tem sua origem nos cantos de Ditirambo. Segundo o filósofo, “Ditirambo acompanhado de dança, mímica apaixonada, música de flauta e talvez até de uma narrativa épica, seria a origem da tragédia ática” (ARISTÓTELES, 1977, p. 290).

amanhecer. O trágico e o poético serão analisados dentro das mudanças pelas quais passam as personagens no espaço familiar e na sociedade que enfrenta uma forte modificação no contexto econômico e social.

2 Amélia, d. Sinhá e Sinhá Adriana

2.1 Amélia

A prosa de José Lins do Rego parece-nos estar “fixada” ao número três. Explicando melhor, a narrativa apresenta a história (em três partes) de três homens — Mestre José Amaro, S. Lula e capitão Vitorino — derrotados nos afazeres do cotidiano familiar e social; três filhos — Marta, Neném e Luís — que se distanciam do relacionamento com seus pais e, três mulheres — Amélia, Sinhá e Sinhá Adriana — sofredoras com problemas semelhantes em torno dos maridos e filhos. Nesse artigo, vamos nos deter na análise do trio feminino a partir de vozes distintas de várias camadas sociais, mas que, indiscutivelmente, têm uma participação muito expressiva no processo de composição desse romance. Estas diferentes vozes resultam no que Heloísa Toller Gomes chamou de “vários eus” que atuam, refletem, dialogam; e a voz que narra na terceira pessoa, em lugar de expressar um pensamento próprio — ingênuo embora — limita-se a complementar o que vai sendo expresso pelos próprios personagens (Gomes, 1981, p. 62). É muito interessante essa análise de Heloísa Toller porque ela acaba afastando a ideia de que aquela voz do narrador-personagem, como o menino Carlos de Melo, presente nas primeiras obras de José Lins do Rego, facilmente se confundia com a voz do autor. De acordo com a estudiosa, “em *Fogo morto*, [...] há um narrador que não se nomeia. Muitas vezes, este parece apenas encaminhar o que se passa no íntimo das personagens, como que desprovido de um pensamento próprio” (Gomes, 1981, p. 57), não havendo mais a confusão entre a voz do autor e a do narrador-personagem.

Em *Fogo morto*, Amélia é a filha mais velha do capitão Tomás Cabral de Melo e Dona Mariquinha. Moça fina, foi educada nas melhores escolas do Recife. Tocava piano divinamente e encantava as pessoas do Pilar com acentuado gosto musical. Filha de senhor de engenho, despertara certa inveja nas negras da casa-grande porque se mantinha mais reservada, não puxava conversas com elas. Como todo bom pai, o capitão Tomás preocupava-se com o futuro de suas duas filhas, Olívia e Amélia. Também como era de costume na época, esperava casar primeiro a filha mais velha. Os anos passam e com eles aumenta o desejo do capitão para casar à primogênita e, determinado dia, recebe a visita do primo Luís César de Holanda Chacon. Logo no primeiro momento, Amélia mostrou interesse pelo primo e “agora o piano tinha mais sentimento, as varsovianas soluçavam, os dedos da

moça eram mais leves. O primo, calado no sofá, escutava a artista que caprichava nas valsas” (*FM*, p. 218-219). O poético fazia-se presente na sala da casa-grande do Santa Fé quando Amélia contagiava a todos com as suas belas melodias, principalmente os pais, orgulhosos da filha que tinham. Mas, “nunca aquele piano falara com tanto entusiasmo. Amélia dedilhava como uma fada: o capitão ficava em silêncio, escutando a filha, que dava a sua alma ao primo Lula, nas músicas do coração que tocava” (*FM*, p. 219).

Na sociedade agrário-patriarcal, a participação feminina é completamente negada nos espaços sociais, restando ao casamento simbolizar a única “solução” capaz de preencher a vida da mulher, pois lhe propiciaria a maternidade, uma vida doméstica com possíveis promessas no campo da felicidade. Por isso, em *Fogo morto*, vemos a frustração do capitão Tomás que esperava de Lula o pedido da mão de sua filha, como na passagem: “Quando Luís César de Holanda Chacon marcou o dia da viagem, o capitão Tomás esperou o pedido à mão de sua filha. [...] E se foi sem falar em casamento” (*FM*, p. 219).

Paralelamente a esta “decepção”, capitão Tomás enfrenta um problema diríamos, de ordem maior: recebera com muita tristeza a notícia de que sua filha Olívia adoecera no Recife, “preparou-se para a viagem, e foi com o coração partido que encontrou a filha completamente perdida” (*FM*, p. 219). Com apenas dezessete anos de idade, passava por problemas mentais e retorna para morar com os pais no engenho Santa Fé. Desde a vinda da menina, os pais passam a viver momentos trágicos ao perceber que sua caçula passava boa parte do tempo chamando pelas negras da época de sua infância e, em momentos críticos, repetia várias vezes que estava fazendo a mortalha do próprio pai. O trágico para a família do capitão Tomás residia principalmente no fato de não poder reverter essa situação, uma realidade difícil de ser encarada por todos porque Olívia andava de um lado para o outro dia e noite, nada do que as pessoas falavam ou faziam surtia algum efeito. O trágico estado do senhor de engenho é assim posto pelo narrador: “O capitão Tomás abalou-se profundamente com a desgraça de Olívia. Quando voltou para o Santa Fé era outro homem. [...] Fizera o possível pela filha. Tudo dera aos seus (*FM*, p. 219-220).

Todos do Santa Fé voltavam as atenções para o capitão, tentando fazê-lo acreditar novamente na vida, pois “nunca se vira um homem se acabar tão depressa” (*FM*, p. 220). Dentre as pessoas que buscavam retirá-lo desse estado de tristeza, destacava-se Amélia que, insistentemente, “procurava arrancá-lo daquela tristeza sem fim” (*FM*, p. 220), passando horas no piano numa forma de acalmá-lo, trazer de volta o gosto pela vida e os afazeres do engenho que ele construía com tanto sacrifício. Os pensamentos e as ações do capitão Tomás

começam a mudar quando a família recebe uma carta do primo Lula e nela consta o pedido da mão de Amélia em casamento. A felicidade com a notícia faz o capitão voltar a falar, ação que não praticava há dias e num estado de radiante alegria grita para a mulher: “— Mariquinha — [...] —, anda cá. É o pedido do primo Lula. A tua filha vai se casar” (*FM*, p. 224). Amélia e a mãe se abraçaram e choraram um bom tempo e o estado do senhor de engenho comungava com o espaço da casa-grande e o espaço da natureza, propiciando ao leitor um dos momentos poéticos mais belos desta prosa do romancista paraibano, como a passagem: “Nuvens de tanajuras caíam no chão, a terra molhada, os partidos acamando na várzea, [...] o Santa Fé, firme, sem dever nada a ninguém, moeda de ouro enterrada debaixo da cama, e agora Amélia para se casar. Olhou o tempo [...]” (*FM*, p. 224). Confirmada a união de Amélia e S. Lula, ela passa a fazer parte do grupo de mulheres que se submete social e moralmente às vontades e ações do marido. Logo que casaram, o pai de Amélia exigiu que os dois continuassem morando no engenho Santa Fé. No entanto, no dia a dia, a convivência com o genro passa a ter uma nova conotação, uma vez que o “capitão estranhou o jeito caladão do primo. Ficava o rapaz naquela rede do alpendre horas inteiras, lendo jornais velhos, virando folhas de livros. Não era capaz de pegar um cavalo e sair de campo afora para ver um partido” (*FM*, p. 224-225). Mostrando-se profundamente preocupado com esta situação e quase que “prevendo” o futuro do engenho, pensava “aquela terra que ele moldara ao seu gosto, que ele povoara, tratara, lavrara, talvez que, com a sua morte, voltasse ao que fora, a um pobre sítio, a uma pobre terra sem nome. Não acreditava no genro” (*FM*, p. 230). Amélia juntamente com Sinhá, Sinhá Adriana e as outras personagens femininas de José Lins do Rego simbolizam as mulheres que deixaram de “obedecer” os desejos e ações de seus pais e passam a viver submetidas às vontades dos maridos. Um aspecto comum que aproxima estas três mulheres é a delicada função maternal que a cada uma foi lhe dado o direito de ser mãe.

Quando Amélia dá a notícia de que esperava um herdeiro para a família, o pai a recebe e nutre uma esperança de agora ver o genro tomar gosto pelo trabalho no engenho. Afinal, um filho implicaria em mais responsabilidades e reflexões sobre o futuro. Mas, nem a notícia da gravidez fez S. Lula pensar na vida descansada que levava. Enfrentando dificuldades na relação entre o pai e o marido, Amélia ainda não tinha ideia sobre o que lhe “aguardava” o destino, que num futuro próximo ia acumular ruínas, mágoas e solidão. Um dos primeiros momentos trágicos na vida da personagem reside no fato de ver o pai no indesejado estado em que se encontrava, “era aquele fantasma vivo, de olhos mortiços, a andar de um lado para o outro, numa ânsia que não parava. A casa-grande do Santa Fé ficara

assim, muda de repente” (*FM*, p. 236). Personagem secundária vai ganhando dimensão dentro da trama, pois de uma forma incansável, tenta a todo o momento melhorar a difícil realidade por que passa o pai, e posteriormente, enfrentará a difícil realidade de ver o engenho Santa Fé perder a riqueza que um dia foi orgulho de toda a sua família, herança de muita luta do seu pai, o capitão Tomás Cabral de Melo.

Outro aspecto que muito preocupa a primogênita do capitão Tomás é a estranha personalidade da filha Neném criada com muito “mimo” do pai, o S. Lula de Holanda, que leva a vida cuidando das plantas e para tal recebe elogios de todos que visitam o engenho. Assim como a mãe Amélia, Neném também apresenta muita familiaridade com o piano, ocupando-se deste instrumento para satisfazer a vontade do pai. A menina demonstra ter mais aproximação e carinho pelo pai e mantém uma certa indiferença às ações da mãe, o que a faz sofrer profundamente com a situação que se instala em sua vida.

A nosso ver, o trágico se faz presente nas ações desta personagem numa sucessão de episódios que, de uma forma ou de outra, acabam por fortalecê-la enquanto mulher. No triste momento em que dera à luz um filho “aleijão”, Amélia sofre pela perda da criança e depois com a atitude do marido que se distancia dela numa forma de “castigá-la” por não ter sido capaz de lhe dar um filho normal e do sexo masculino.

Assim, pensamos que é delegada à figura feminina a função de ser mãe, protetora incansável da família, ser responsável pelas alegrias e também pelas insatisfações do pai e do marido, fossem estas nas ações do cotidiano ou na responsabilidade humana de procriar. A angústia de Amélia cresce a cada dia vendo o pai na constante luta para reerguer o engenho, sozinho e doente, acumulando mágoas e se entregando ao mundo do silêncio. O capitão Tomás, que sempre utilizou o diálogo para com sua família e, em alguns momentos “era homem duro sem conversa, mas tinha coração generoso” (*FM*, p. 242) para com os agregados. O acúmulo das mágoas, a falta de recursos econômicos e vontade para falar com as pessoas a sua volta fazem a saúde do capitão agravar-se. O homem forte, fundador do Santa Fé, que erguera sozinho o seu engenho, não resiste a tanta tragédia e vem a falecer. A sua morte simboliza no romance o início da decadência do patriarcado.

Vimos, pois, que todos sofrem com a morte do capitão Tomás, mas nada se compara ao sofrimento de sua primogênita. Foi muito difícil para Amélia e d. Mariquinha enfrentarem a nova realidade que se instalava em suas vidas, pois ambas viviam numa sociedade em que era negado o direito da mulher trabalhar fora, as atividades exercidas por elas limitavam-se quando muito aos afazeres domésticos, aos bordados, à “fiscalização” das tarefas desempenhadas pelos escravos

na casa-grande, aos cuidados de um jardim ou ainda numa forma de enaltecer o orgulho do seu “dono”, fosse este o pai ou o marido.

O silêncio de Amélia frente à situação que a mãe vivenciava, ao tentar aproximar-se da neta Neném reflete e consolida a submissão que uma esposa tinha de suportar e silenciar. Pensamos que este conformismo de Amélia pode ser compreendido a partir da visão materialista proposta por Engels na obra *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Segundo o autor, quando o homem descobriu a importância da paternidade e junto com esta os direitos de bens hereditários, ocasionou-se desde então a anulação de toda e qualquer vontade do “poder feminino” frente ao desenvolvimento das forças produtivas. Sobre a condição histórica do sexo feminino, nos relata o filósofo acerca da negação do direito materno: “a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo. O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução (Engels, 1975, p. 61).

Percorrendo a visão de Engels, vimos que a origem da subordinação da mulher reside na sua exclusão no mundo produtivo. Na sociedade à qual Amélia e sua mãe pertenciam, a subordinação de ambas e tantas outras mulheres que residiam no Pilar advinham dessa negação do direito ao trabalho. Quando, em raríssimas circunstâncias, precisavam ocupar o lugar destinado ao sexo masculino, muitos foram os obstáculos enfrentados por elas. Amélia começa a agir de forma “clandestina” nas ações que pratica para melhorar o momento difícil que atravessa o engenho. E, não querendo “desobedecer” ao marido ou mesmo fazê-lo passar vergonha frente à sociedade se a visse trabalhando no lugar do seu “dono”, agia às escondidas e pedia discrição aos poucos empregados.

Na verdade, analisando a estrutura familiar e socioeconômica do S. Lula de Holanda, podemos dizer que estamos diante do fim do patriarcado no engenho Santa Fé, uma vez que todos os esforços de d. Amélia não foram suficientes para reerguer o patrimônio deixado pelo capitão Tomás. Neste momento tão difícil de sua vida, ainda se “ilude” com a felicidade de uma ostentação galgada nos bens e no prestígio social que a família tivera, tudo tão passageiro como o caminho que percorria do engenho à Igreja, pois “naqueles minutos, quando atravessa a rua grande, que via gente na janela, mulheres e homens de olhos virados para o cabriolé que enchia aquele mundo desprezível, ela era feliz, bem feliz mesmo. Mas quando entrava na estrada, via que tudo fora só um fogo de palha (FM, p. 290). Percebemos que a personagem demonstra ter autoconsciência do momento presente. Paralelamente aos poucos minutos de felicidade na trajetória que percorria até a missa no Pilar e à história de luta que levou frente

à silenciosa gerência no engenho, d. Amélia se abatia diante de outra situação que fugia do seu domínio enquanto mãe: vive a triste realidade de não contar com o amor da única filha, a menina Neném, que preferia se isolar e entregar-se cada vez mais aos trabalhos de jardinagem do que ter uma boa conversa com a sua genitora. Amélia, “como ninguém, sofria pelos seus. [...] Só pensava na filha que sofria. Era outra coisa que lhe doía muito. Não tinha uma filha que chegasse para ela para abrir-se, ser como criatura humana. Em Neném tudo era diferente; era tão estranha” (*FM*, p. 291).

Desse modo, podemos afirmar que o trágico perpassa quase todas as ações na vida de Amélia, ela sentia muito esse abandono da filha assim como “[...] sentia o abandono da terra de seu pai, como se visse um filho no desamparo” (*FM*, p. 291). Entretanto, acreditamos que o caráter de Amélia permaneceu o mesmo no decorrer da narrativa, pois mesmo vivenciando momentos de muitas dificuldades econômicas, afetivas e de saúde do marido Lula, que sofria de epilepsia, doença considerada grave para a época, mostrava-se disposta para enfrentar novos problemas que surgiam.

Esse duplo sofrimento que Amélia vivencia não foi o último em sua vida, restava, pois, a triste sina de lidar com a indesejada visita de Antonio Silvino e o bando de cangaceiros que invadira o engenho, deixando um rastro de destruição no que ainda restava do Santa Fé. A visita do capitão Antonio Silvino deixa a todos do engenho num estado psicológico bastante abalado, mesmo diante da constante justificativa do cangaceiro quando fala ao coronel Lula “(...) como eu disse, estou em boa paz. Não ando matando e esfolando como os mata-cachorros” (*FM*, p. 358). Num discurso contraditório, o cangaceiro diz que não invadiu o Santa Fé para roubar, mas sim para “pedir” o ouro que ele julgava encontrar nas terras de S. Lula. De forma autoritária, grita com todos que nega haver dinheiro no engenho e ordena ao bando para “cascavilhar tudo”, sendo o S. Lula a primeira vítima da arrogância e indiferença do cangaceiro, pois acometido por um ataque epilético passa horas inconsciente, restando à tortura maior para D. Amélia que vivencia mais de perto a ditadura do bando. Era ela também quem “(...) avaliava o perigo que corriam. Neném escondida no quarto e d. Olívia, aos gritos, falando para o pai (...)” (*FM*, p.360).

Cada ação desenvolvida por Antonio Silvino revela a d. Amélia uma nova sensação da tragédia que se instalava no Santa Fé como no momento em que fora obrigada a tocar piano para o bando. Pensamos que uma força superior a ajudou a atender ao “pedido” do cangaceiro, uma vez que ela se encontrava profundamente abalada com todo o acontecido. O narrador nos aponta o difícil estado pelo qual se encontra a personagem: “As mãos finas de d. Amélia bateram no teclado. Um som rouco encheu a casa. E uma valsa triste começou a sair dos dedos

nervosos de d. Amélia. Os cangaceiros pararam para ouvir. A música triste, dolente tropeçava de quando em vez na memória de d. Amélia” (*FM*, p. 362). Encontra-se, também, em torno das ações e do perfil de Antonio Silvino, a figura histórica de um “mito” por este apresentar uma postura de defensor dos miseráveis, das crianças e das mulheres.

2.2 D. Sinhá

O cangaço também é motivo de sofrimento na vida de outras duas mulheres que se destacam na prosa de *Fogo morto*. Toda esta tragédia vivida por Amélia no cenário do Santa Fé se configura sob uma conotação diferente nas vidas de d. Sinhá e de Sinhá Adriana. A primeira passa a sofrer com a constante ajuda que o marido, o mestre José Amaro, dá ao bando de cangaceiros. A segunda sofre ao enfrentar quase que diariamente as desastrosas atitudes do marido, o capitão Vitorino Carneiro da Cunha, com discursos ora coerentes e ora contraditórios em defesa dos pobres e injustiçados do Pilar. Assim como Amélia, essas criaturas não puderam solucionar os problemas familiares surgidos no difícil cotidiano que enfrentavam no meio social.

No entanto, d. Sinhá age diferente da comadre Adriana e de Amélia, pois demonstra ter mais firmeza nas suas decisões, quando, não suportando mais a convivência conjugal, encontra na fuga a “solução” mesmo que temporária para seus problemas. Nos diálogos que tem com o marido, não demonstra ter forças suficientes para impedi-lo de praticar determinada ação ou expressar o que sente, baixa a cabeça em sinal de respeito mesmo não aceitando ou concordando com tudo que ele diz ou “dita” na casa em que moram. O esposo, mestre José Amaro, tratava a filha Marta e a mulher com desprezo e grosseria e, nesse sentido, “não podia olhar para o marido que não visse a filha, naquela noite da surra, a filha apanhando como um cachorro. Não estava na sua vontade. Via no marido a causa de tudo” (*FM*, p. 348). O seleiro, sempre que podia, culpava a esposa por não ter lhe dado um herdeiro para dar continuidade ao ofício de fazer e remendar selas. Acreditamos que tal sentimento simboliza para a sociedade da época a continuação do poder, um filho representaria além da continuidade de determinado ofício, a extensão ao sobrenome da família.

Vivendo em um mundo regulado pelas leis que expressavam o desejo masculino, d. Sinhá toma uma atitude de dar um basta em tanta opressão e sofrimento que o marido lhe proporcionava a cada novo amanhecer. Toma a decisão de abandoná-lo porque jamais conseguiria mudar a rude maneira como ele compreendia a vida e a filha Marta, o único projeto comum de ambos. A ação de d. Sinhá rendeu-lhe duras críticas das pessoas do Pilar, de parentes e amigos mais próximos. Mas,

aqui está o diferencial desta mulher vinda de uma classe social baixa e sem estudos, bem diferente de d. Amélia que recebera uma boa formação nas melhores escolas do Recife, encontrando no viés da “conformação” uma maneira de amenizar o sofrimento que passava quando “[...] conformava-se com as impertinências do marido. Não lutou mais, não sofreu mais. Era tudo como Deus quisesse. A vida que tinha de viver seria aquela, sem outro remédio para vivê-la” (*FM*, p. 164).

Acreditamos que a atitude de Sinhá, ao abandonar a casa e o marido, deu-se após um longo período tentando fazê-lo compreender o estado de saúde da filha, uma vez que sentia também o rude tratamento que recebia enquanto esposa. Em termos materiais, a separação do casal foi menos traumática, já que não envolveu partilha de bens, pois ambos pertenciam à mesma classe social de extrema pobreza. Mas, o que ela desejava mesmo era contar com a ajuda do seleiro no sentido de dar mais atenção e quem sabe amor à Marta. Segundo o narrador, “a velha Sinhá não sabia o que se passava com o seu marido” (*FM*, p. 98) e acrescenta: “Fora ele sempre de muito gênio, de palavras duras, de poucos agrados. Agora, porém, mudara de maneira esquisita. Via-o vociferar, crescer a voz para tudo, até para os bichos, até para as árvores. Não podia ser velhice, a idade abrandava o coração dos homens. (*FM*, p. 98).

No geral, d. Sinhá tinha consciência das dificuldades que passava e sabia que não podia esperar muito da vida. Em seus silêncios, leva a vida refletindo sobre a filha e carrega uma indagação: “o que teria ela de menos que as outras? Não era uma moça feia, não era uma moça de fazer vergonha” (*FM*, p. 98). Não sabia d. Sinhá que o pior estava por vir, pois os anos vão passando e nada de a menina conseguir algum pretendente para se casar e nada mudava na relação entre pai e filha. O sofrimento de Sinhá aumenta a cada dia ao presenciar a grosseria do marido com a menina Marta. O mestre gritava com ela sem a mínima necessidade e a chamava de “pamonha” e “leseira” aumentando assim o desprezo que a esposa sentia por ele. No entanto, o primeiro momento máximo de sua dor reside na cena em que presencia um ataque da filha e daí em diante passa a perceber que ela não era uma menina normal, como para toda mãe “aquilo lhe doía fundo” (*FM*, p. 113).

O silêncio da dor e da decepção também toma conta do velho seleiro ao saber que a única filha sofria de problemas mentais e, pela primeira vez, o homem bruto que costumava falar ou reclamar sobre as coisas “não deu uma palavra. Ficou quieto, numa mansidão que não era de seu feitio. Sinhá deixou-o naquela postura de homem sem ação. Teve pena do marido” (*FM*, p. 113).

Uma vez conhecida a doença de Marta, Sinhá jamais pensara que fosse viver outro momento trágico. Mas, num encontro com uma

moça com quem esteve lavando roupa no rio, quando esta acusa o mestre de ser “lobisomem” e ainda ter relações com a própria filha, d. Sinhá fica tão perplexa com a fala da jovem que não acerta mais dar prosseguimento à ação rotineira das mulheres do campo. Muito angustiada, nega todas as acusações que recaem sobre o marido e segue lembrando as frases pronunciadas pela companheira que estava no rio: “[...] estão dizendo que é um tal de mestre José Amaro que deu para virar bicho...” e “[...] até dizem também que este homem tem uma filha que ele faz coisa com ela” (FM, p. 121).

Há, portanto, a intromissão da “voz do outro” como observa Bakhtin em *Problemas da poética de Dostoiévski*. A mulher do mestre seleiro toma conhecimento do estado em que se encontra o marido através da fala da moça e, incorporar o discurso desta é, para Sinhá, uma maneira de dissimular o seu, uma forma de esquecer o que pensava. Sobre este aspecto, é muito relevante a análise feita por Bakhtin em torno do herói na trama (1981, p. 182) “Na autoconsciência do herói penetrou a consciência que o outro tem dele, na auto enunciação do herói está lançada a palavra do outro sobre ele; a consciência do outro e a palavra do outro suscitam fenômenos específicos que determinam a evolução temática da consciência de si mesmo”.

A angústia de Sinhá se revelaria ainda no sombrio sentimento que passa a ter em relação ao mestre. O medo está presente nas ações que compartilha com o marido, no difícil cotidiano de lidar com a dramática vida da filha e os afazeres domésticos que ficavam sob sua responsabilidade. Dedicara-se integralmente no sentido de ajudar a menina Marta com suas crises de loucura, amenizando de alguma forma o sofrimento vivenciado por todos, fosse com um gesto de carinho ou mesmo com o insistente discurso para convencer o pai a ter mais paciência com a única herdeira. A dor dessa mulher aumenta mais quando ela toma consciência do terrível destino que aguardava a sua filha e tudo isso lhe consumia num misto de esperança e desânimo.

Na verdade, na sua concepção, tudo que acontecera à Marta era inexplicável e as dúvidas iam se acumulando em torno do futuro dela. Enquanto mãe buscara todas as alternativas possíveis que estavam ao seu alcance para sanar ou amenizar a dor e a angústia da filha, finalizando suas ações na internação da menina. É interessante observar que este episódio encerra a primeira parte do romance, revelando para nós leitores a sensibilidade do autor ao mencionar a tragédia que se instala na vida desses seres, componentes de uma classe social que vivem à margem. Nesse contexto, também reside uma das sutilezas de *Fogo morto*, qual seja, o fato de o romancista dedicar um capítulo inteiro aos problemas da família Amaro, demonstrando uma consciência crítica com relação às desigualdades sociais.

2.3 Sinhá Adriana

Assim como d. Sinhá que buscara primeiramente a saúde e depois um bom futuro para Marta, Sinhá Adriana dedicou-se a vida inteira ao filho Luís. Em sua constante dedicação, observava que “o menino era tão diferente de Vitorino, tão calmo, tão cheio de carinho para com ela. Quis que ele fosse para a Marinha para que não sofresse com o pai que tinha. [...] Luís fugia do pai. Não era por ela não. Era pelo pai” (*FM*, p. 91). Sinhá Adriana faz parte do trio de mulheres sofredoras de *Fogo morto*, se casara sem amor, somente para fugir da miséria e chega ao Pilar fugida da grande seca de 1977 que castigara o sertão e toda a família.

Sobre este drama na sua vida, guarda com carinho as lembranças da precisa ajuda que recebeu de d. Amélia. O sentimento de gratidão lhe acompanha a vida inteira, “ela gostava do povo do Santa Fé. Por mais que falassem do S. Lula, por mais que contassem histórias de negros morrendo de apanhar, não podia se esquecer de d. Amélia descendo da casa-grande, tão bonita, tão moça, para vir ajudar a sua família na pior desgraça” (*FM*, p. 345). Mas, nem tudo na vida de Sinhá Adriana se resume em trágico. Diferente da comadre Sinhá, ela vivencia momentos agradáveis com a presença e as ações do filho Luís que “gostava de agradar os pequenos. Era um oficial, e não dava importância à patente, parecia um soldado raso na conversa com os outros. Não tinha orgulho. Não puxava aquela gabolice do pai” (*FM*, p. 348). Com temperamento bem diferente da personalidade de Olívia e Marta, resguardado pela saúde que tinha, o filho de Vitorino e Sinhá proporcionou muito orgulho aos pais, ao povo do Pilar e os parentes da Várzea. Luís preocupava-se com a vida singela que os pais levavam no meio rural e acaba fazendo um convite para que os dois seguissem com ele para o Rio de Janeiro onde trabalhava e morava, pois “já havia encomendado as passagens” (*FM*, p. 348).

É notória a espontânea dedicação dele em relação à mãe ao dizer “— A senhora precisa fazer um vestido mais resguardado. Está frio no Rio, por este tempo” (*FM*, p. 348). A felicidade que Sinhá Adriana vivenciava parecia-lhe um sonho, todas as boas ações do filho lhe tiravam daquele vazio sentido em sua vida, mas ao mesmo tempo era como se não acreditasse no que se passava. Aliás, um dos aspectos que observamos nas reflexões de Sinhá era a estranha sensação que sentira, deixando-a dividida entre atender ao chamado de Luís e ter que abandonar a casa e o marido Vitorino, pois este jamais deixaria as terras do Pilar. No entanto, vale mencionar o grande amor que ela volta a sentir pela vida no momento em que recebeu o convite do seu herdeiro: “Passou o resto do dia sem pensar em outra coisa. Uma alegria como nunca sentira tomou conta dela. Faria tudo para que o

filho fosse mais feliz do que foram os pais. Às vezes imaginava que tudo aquilo fosse um sonho (*FM*, p. 349).

Os momentos poéticos proporcionados por Luís não foram, contudo, suficientes na vida de sua mãe que sofria por demais com a personalidade e as ações do marido. A valentia de Vitorino, homem capaz de “sustentar as suas opiniões, para enfrentar os perigos” (*FM*, p. 367), era vista por muitos como um motivo de piada e diversão, as pessoas não levavam a sério as suas ideias e ações. Sinhá Adriana carrega a certeza de que o marido não tinha noção real sobre o mundo em sua volta. Triste pelo fato de Vitorino não aceitar o convite do filho para morar no Rio de Janeiro, ela pensa que “não podia ficar por ali para ver a desgraça de tudo. Vitorino não tinha consciência para sofrer. Não sofria, não era capaz de sentir que tudo se acabara, que eles em breve veriam o fim da família de Lula que fora tão grande, tão cheia de riqueza” (*FM*, p. 345).

Sinhá Adriana é, entre as três mulheres que analisamos até aqui, d. Amélia e Sinhá, a que mais conhece a personalidade do marido. Para ela, o caráter de Vitorino se formara por um alto grau de imaturidade, “ele não deixava a vida que levava. Era uma criança, sempre o mesmo, com as manias, a preocupação de parecer o que não era. Deus o fizera assim e ninguém desmanchava aquele destino” (*FM*, 349).

3 Considerações finais

A presença de d. Amélia, Sinhá e Sinhá Adriana são bem expressivas na prosa de *Fogo morto*, mesmo as três personagens sendo tipicamente classificadas como secundárias, torna-se bastante difícil imaginarmos o enredo sem a presença de cada uma dessas mulheres.

No romance de José Lins do Rego, vimos mulheres conscientes da crise que atingia suas famílias tanto no nível familiar quanto no social e em alguns momentos, chegavam a apontar determinadas possibilidades objetivando solucionar ou amenizar a problemática vivenciada no meio onde estão inseridas. Na tese *Fogo morto: uma tragédia em três atos*, o professor Elri Bandeira de Souza analisa a representação da crise do patriarcalismo no meio rural e sintetiza a essência das três mulheres: “Amélia é a consciência que resta na casa-grande do Santa Fé, a ponte entre aquele mundo e o mundo real. D. Adriana é o bom-senso que falta a Vitorino. Sinhá, dissonância de Amaro, é a tentativa de fuga da tragédia, abandonando o marido, apesar das perdas já sofridas” (Souza, 2006, p. 125).

As ações de d. Amélia, Sinhá e Sinhá Adriana significam rupturas à medida que todas tentaram, ainda que silenciosamente, buscar alternativas para colocar em prática desejos não realizados nas ações masculinas. D. Amélia, Sinhá e Sinhá Adriana são mulheres que

comungavam de um mesmo desejo: ter uma vida menos problemática e a esperança de que os seus descendentes fossem mais felizes do que os seus pais. Havia em ambas aquela certeza de que jamais poderiam voltar o tempo, mas certamente guardavam uma tímida esperança para acreditar em um novo tempo.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BAKHTIN, Mikail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

GOMES, Heloísa Toller. *O poder rural na ficção*. São Paulo: Ática, 1981.

REGO, José Lins do. *Fogo morto*. 63 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SOUZA, Elri Bandeira. *Fogo morto: uma tragédia em três atos*. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba. (Tese de Doutorado). João Pessoa-PB, março/2006.

VERNANT, Jean-Pierre e VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mito e tragédia na Grécia antiga*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

Exílio e solidão em De Cócoras, de Silviano Santiago

Marcos Vinícius Medeiros da Silva

1 Introdução

O período conhecido por pós-modernidade tem como característica marcante a heterogeneidade – pluralidade de vozes, de estilos, de formas, de gêneros e de visões do mundo. Esse período é marcado pelo desencanto em relação aos ideais de engajamento social e político da década de 1970. Caracteriza-se pela temática predominantemente urbana, com ênfase nos estilos pessoais e na exploração de novas técnicas narrativas.

No Brasil de hoje, são inúmeras as formas que o romance vem assumindo, sobretudo se pensarmos nas novas produções culturais, no novo horizonte técnico, enfim, na multiplicidade de situações que a vida contemporânea propõe, nestes tempos de violência social, ceticismo político e fascinação tecnológica. E apesar de tantas transformações no campo histórico-social, que constitui a matéria viva da qual se nutrem as narrativas, subsiste ainda uma concepção de romance que Antonio Candido (1969, p. 109) definiu com clareza e objetividade:

O fundamento da forma romance é a realidade elaborada por um processo mental que guarda intacta a sua verossimilhança externa, fecundando-a interiormente com um fermento de fantasia que a situa além do cotidiano – em concorrência com a vida. Os seus melhores momentos são aqueles em que ele permanece fiel à vocação de elaborar conscientemente uma realidade humana, extraída da observação direta, construindo assim um sistema imaginário e durável.

Tais considerações parecem bastante adequadas para a literatura contemporânea, que em muito se distancia do projeto de Sherazade de manipular tramas na construção do enredo. Os escritores contemporâneos justapõem, na narrativa, enredos e artifícios de criação, desdobrando projetos estéticos que resultam em uma narrativa centrada na perspectiva do sujeito.

A situação primitiva em que se inseria o universo do narrar – um acontecimento a ser narrado, um público a quem se narra e um narrador que serve de mediador entre essas duas esferas – contamina-se hoje pela atitude reflexiva própria do ensaio. Flora Sussekind e Antonio Candido, este em “A nova narrativa” (2000) e aquela em “Ficção 80” (2002), já anunciavam, há alguns anos, essa nova perspectiva de que se vale agora o autor no espaço do narrar. E o próprio Silviano Santiago situa cronologicamente esse novo modo de narrar:

Na história da literatura brasileira, Clarice Lispector inaugura tardiamente a possibilidade de uma ficção que, sem depender do desenvolvimento circunstanciado e complexo de uma trama novelesca oitocentista, consegue alcançar a condição de excelência atribuída pelos especialistas (Miranda, 1999, p. 13).

A atitude do narrador diante de seu objeto não é mais distanciada como na narrativa tradicional e um forte sintoma da onisciência – a antecipação dos acontecimentos – não ocorre mais em uma narrativa cujo olhar se direciona para as reflexões privilegiadas a partir de uma seleção subjetiva, acionada pela memória.

Desde Machado de Assis, na literatura brasileira, o espaço da ficção teve exemplo rentável de autores que suspendiam a narração dos acontecimentos para abrir espaço à argumentação, à apresentação e/ou defesa de idéias que entrecruzam os fatos da narrativa. Paralelamente à narração, ou sobrepondo-se a ela, o narrador de hoje dá espaço a uma estratégia discursiva de cunho reflexivo-especulativo sobre um tema cujo dispositivo foi acionado no plano narrativo, no desdobrar dos acontecimentos.

2 A memória da solidão em *De cócoras*

De cócoras é uma obra de forte nuance lírica. A novela conta a história de Antônio Albuquerque e Silva, o qual já se faz conhecer como um aposentado logo nas primeiras linhas. A narrativa se inicia *in ultima res*, no último dia de vida de Antônio e transita entre seu presente – viúvo solitário – e suas memórias: tematiza a velhice e a morte solitária. A dissolução do corpo e as reflexões existenciais que isso acarreta para o personagem central podem ser pensadas como enfraquecimento da própria razão, o que vem promover uma espécie de exílio, que o leva a uma degradação física e existencial.

Em relação ao enredo da narrativa, este se nos apresenta de forma linear: é a história de Antônio, uma existência solitária, sem grandes sobressaltos ou acontecimentos, um personagem que pode ser visto como um homem comum, cuja característica mais marcante é a honestidade e a preservação do caráter.

Em *De cócoras*, as reminiscências têm importância fundamental na trama, uma vez que, nos momentos finais de sua vida, Antônio se dedica a recordar, sobretudo, cenas de sua infância e juventude. A memória então é acionada por meio de fotografias, recordações de músicas, de filmes, enfim, do mundo íntimo do personagem que, aos poucos, se descortina, ainda que de forma opaca, diante de si. O patrimônio de reminiscências faz, portanto, do personagem um cativo de suas lembranças. São lembranças que se vão ancorar nos longes

da infância, e que ganham vida, novamente, pelo sopro renovador da recordação.

De suas parcas e descoloridas referências familiares, fica o irmão mais velho, figura que se opõe radicalmente a Antônio, principalmente pelo traço verborrágico e carente de presença familiar. Antônio é estoico, símbolo da mais intensa solidão:

– A solidão me distrai.
– Distrai?! – assustou-se o irmão mais velho.
– As horas do dia passam mais depressa. É como se meu corpo estivesse flutuando o dia inteiro no mar, aquecido pelo sol. Mal cai a noite e já parece que estou na manhã de um novo dia. Você se lembra daquele relógio Omega que o papai me deu de presente no dia da formatura? Você se lembra? Virou jóia. É um enfeite que está guardado na gaveta do criado-mudo. Trancado a sete chaves na caixinha de música da falecida. (Santiago, 1999, p. 54).

Em seu rol de recordações, Antônio encontra semelhança entre seu corpo e um relógio que foi, aos poucos, perdendo os ponteiros dos segundos, dos minutos, das horas, culminando na confusão dos números soltos no visor. A passagem do tempo descaracteriza a matéria e oferece ao corpo uma aparência de degradação paulatina, expressa inclusive pela perda sucessiva dos dentes.

Ecléa Bosi, em seu livro *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, chega à conclusão, a partir do depoimento de alguns velhos, de como há uma divisão do tempo no ato da lembrança. Se a infância é larga, “quase sem margens”, e o território da juventude é atravessado sem desembaraço, é na velhice – o tempo presente dos velhos que lembram – que o tempo se congela. Assim, a “idade madura” é entremeada pela estagnação, pela falta de esperança, num tempo “que gira sobre si mesmo em círculos iguais e cada vez mais rápidos sobre o sorvedouro” (Bosi, 1994, p. 415).

É dessa maneira que podemos pensar em Antônio, personagem de *De cócoras*: um homem que, diante da dor de envelhecer, se apegava com toda força e tenacidade às lembranças do passado como a tentar se livrar do sorvedouro, ou como a abraçar de vez o absurdo da vida. Por isso, voltar. Voltar à infância e à juventude, para o lugar de origem de sua família, exorcizando os traumas, as dores, mesmo que elas ainda não estejam cicatrizadas.

Esse procedimento de Antônio, inevitavelmente o leva a se afastar do mundo, das relações sociais, das pessoas próximas. Faz dele um homem sozinho com suas lembranças, tanto que, depois da morte da mulher, com quem viveu uma relação marcada pela insipidez, o vínculo que Antônio estabelece com o mundo efetiva-se como uma

atitude de contemplação e de total, ou melhor, radical distanciamento: “O mundo não seduz mais os olhos de Antônio” (Santiago, 1999, p. 57). Numa espécie de balanço, o personagem encontra a si mesmo como um homem de ações medianas, que não tem pretensão de eternização nem méritos para isso. Alheio ao mundo, longe do convívio social, vê sua existência semelhante à do cão, Gama, que, envelhecido, caminha pelas ruas sem ser notado.

Em suas lembranças, ao encontrar a si mesmo ainda menino, o Antônio encontra-se também com a marcante imagem da mãe, morta no caixão, depois de ter dado à luz o irmão Beбето. O menino passa a ter no irmão a imagem do diabo, alguém que espalha o mal. O pensamento impregnado do imaginário do pecado é compartilhado também por aqueles que tentam desviá-lo desse pensamento, isto é, na tentativa de fazer o irmão não pensar em tais assuntos, a irmã mais velha também o ameaça ante a imagem do mal:

O irmãozinho tem pacto com o Diabo – é o que Antônio diz para as duas irmãs (...).

A mais velha responde, dizendo-lhe que não é hora de pensar nessas coisas. Se continuasse pensando assim, era ele que ia direto pro inferno. Pra alma dele não ia ter purgatório, ia ficar penando pela terra até o dia do Juízo final (Idem, p. 92-93).

Nos seus momentos finais, Antônio vê-se diante de presente e passado, e as imagens da memória reverberam a ponto de lhe trazerem sensações, inclusive físicas, na recuperação dos momentos de dor na infância: “Antônio está mergulhado e subindo à tona no sonho da própria vida. Ora nele vive como criança, ora contempla-o da margem como adulto que examina velhas fotos num álbum de família” (Idem, p. 110). Termina sua trajetória depois de ver anjos que vêm para ajudá-lo a desvencilhar-se da dor física e encontrar a morte, numa espécie de arremate do vivido.

3 De cócoras: exílio e solidão

Em *De cócoras*, Silviano Santiago oferece à produção ficcional contemporânea, uma narrativa que se constrói aos moldes tradicionais da novela e parece resistir, assim, a uma certa tendência presente em parte da ficção atual que o é fracasso/esgotamento do narrar. O narrador desse livro caminha na fronteira entre a crônica do cotidiano e a narração dos fatos reveladores da memória da personagem, numa espécie de inventário das imagens, resultante da edição das cenas do percurso de Antônio, o qual se revela como uma radiografia do comum, da simplicidade densificada pelo modo de olhar.

Levantava. Ia até o guarda-roupa. Tirava o edredom do inverno da prateleira de cima. Estendia-o, dobrava ao meio, no chão encerado. Ficava ali deitado, de olhos pregados no teto, até o dia iluminar as janelas.

Antônio põe de volta o pedaço de maçã no prato à sua frente. Antônio deixa a cozinha (Idem, p. 56).

Pelo que se observa do fragmento acima, o trânsito entre os fatos que cumprem a função de rememorar a história de Antônio e seu momento presente marcam-se não só pelos tempos verbais, mas também por meio de um dispositivo que, acionado, desloca a atenção para um retorno à narração do presente. No caso deste fragmento, a maçã é o dispositivo do presente. É uma espécie de *take* que ora emoldurava um plano geral e, na cena seguinte, passa a um plano específico, preenchido de significação aglutinadora de esferas diversas.

A maçã, por exemplo, estava situada antes fora do campo de visão da narrativa da memória, mas se liga aos acontecimentos pelo fio narrativo cuja unidade é dada por Antônio. Sua presença inicial parece corresponder a um mero acessório descartável que “no momento em que é colocado pode não ter nenhum interesse próprio”, conforme definição de Jacques Aumont e Michel Marie (2003, p. 168).

Esta narrativa também pode ser lida à luz da teoria da montagem do cinema. Eisenstein estende este conceito à arte em geral, inclusive à literatura e faz uma análise de *Madame Bovary*, de Flaubert, como exemplo daquilo que chamou de montagem cruzada de diálogos (Eisenstein, 2002). Pode-se pensar em uma análise análoga nesse texto de Silviano Santiago, no que diz respeito aos planos de narração: a montagem cruzada desses planos permite ao leitor um olhar sobre o romance que posiciona Antônio no limiar entre história/memória e presente, entre a vida e a morte.

Ainda pensando a estrutura, *De cócoras* constrói-se em três quadros-cenários reveladores da condição de solidão de Antônio: cozinha, alpendre e quarto de dormir. A experiência vivida por Antônio em seu último dia de vida acontece dentro de casa e cada um desses ambientes revelará uma perspectiva de olhar os outros e a si mesmo. A composição que se faz desses quadros-cenários é simples: o último percurso de Antônio começa no pragmatismo da cozinha, passa pelo “último adeus” ao mundo exterior no alpendre e recolhe-se à intimidade da dor no quarto.

Gaston Bachelard, em *A poética do espaço* (2000), considera a casa como o espaço privilegiado da intimidade, uma espécie de universo particular. Afirma ainda que a noção de casa tem como marca a essência da habitação de um espaço. Nesse sentido, o espaço assume a identidade de quem o ocupa: “na mais interminável das dialéticas, o ser abrigado sensibiliza os limites do seu abrigo” (Bachelard, 2000, p.

25). Esclarece ainda que o espaço interno oferece maior possibilidade de expansão onírica em relação ao espaço externo:

As lembranças do mundo exterior nunca hão de ter a mesma tonalidade das lembranças da casa. Evocando as lembranças da casa, adicionamos valores de sonho. Nunca somos verdadeiros historiadores; somos sempre um pouco poetas, e nossa emoção talvez não expresse mais que a poesia perdida (Idem, p. 25-26).

A casa de Antônio revela-se como essa potência de identificação com a personagem, na medida em que lhe denuncia a solidão. Mesmo a cozinha, espaço tradicional de uso coletivo, revela a ausência de vida que habitavam o corpo e o espaço de Antônio. O sentido de despedida, de último adeus, confere unidade à montagem desses três quadros-cenários. A cozinha e sua atualidade factual carregada de funções pragmáticas é o início do percurso. O alpendre cumpre a função de localização de Antônio no mundo e ressalta-lhe a solidão diante da presença de vida da rua. O olhar da personagem para fora de seu diminuto mundo revela a ótica de quem faz uma espécie de balanço do vivido. A figura do cachorro esquecido na rua remete a narrativa ao sentido de abandono traçado desde o início do romance.

Gama é hoje em dia um cachorro velho e solto no mundo, que inventa os caminhos na rua. Passeia por ela com o focinho altivo, sem nunca pôr as patas na esquina da rua das Laranjeiras. Ao cruzar com os moradores apressados, não os incomoda. Ao passar pelos porteiros sonolentos, não os desperta. Observa a uns e aos outros sem se valer dos costumeiros truques caninos para chamar a atenção para si. (...). Os moradores e os porteiros da rua não o enxergam, do mesmo modo como não enxergam moleque de rua (Santiago, 1999, p. 75).

No quarto de dormir, Antônio encontra o abrigo maior para a solidão, recolhendo-se para despedir-se da vida. É este o espaço da intimidade, onde encerra sua trajetória em reclusão, na condição de sobrevivente em relação aos outros, inclusive ao cachorro, com preservação de dignidade nessa atitude de isolamento.

Esses três cenários, antes planos independentes, colidem-se no processo de montagem estruturada no princípio de justaposição, a fim de reconstituir a história de uma personagem que se caracteriza fundamentalmente pelo isolamento. Assim também acontece com as referências semióticas. Elementos dispersos, como o rock de Cazusa, o filme *Gilda* e a tela de Guignard encontram-se também para construir um jogo de linguagens que tem seu ponto alto na continuidade que se estabelece no desdobramento daquilo que, na superfície, representaria a descontinuidade.

O *Blues da piedade*, de Cazusa, cujo refrão serve de representativa epígrafe ao livro aparece como o anúncio do anjo torto de Drummond. Parece já denunciar a miséria, a precariedade de que se contornará a personagem durante sua trajetória, e que será motivo de crítica do anjo grandioso, o qual lutava para um final de pompa para alguém que fora tão apagado na vida, como o nosso protagonista. Antônio corresponderia, assim, ao que a personagem Laura, de “Imitação da rosa”, de Clarice Lispector, chamou de “pessoa marrom”. Essa neutralidade de Antônio, sua não-ação encontra em alguns versos de Cazusa perfeita tradução:

Vamos pedir piedade
Senhor, piedade
Pra essa gente careta e covarde
Vamos pedir piedade,
Senhor, piedade
Lhes dê grandeza e um pouco de coragem
Quero cantar só para as pessoas fracas
Que tão no mundo e perderam a viagem.
(Cazusa, 1998).

Antônio, que “não era rapaz ambicioso, não seria homem de ação” (Santiago, 1999, p. 62). não se distingue senão pela sua grande capacidade de conservação de traços, que o afasta da ousadia pedida em forma de prece na canção de Cazusa. O protagonista de *De cócoras* é um sujeito esquivo, substancializado pela solidão e definido pelo traço de estado periférico sem que isso represente situação socioeconômica desprivilegiada.

Sob essa ótica, Antônio poderia ser pensado como um estrangeiro, aquele que não tem alocação de origem onde está, o que se situa em uma posição de desconforto em relação à identidade circundante, alguém que não está em si, mas numa realidade alheia a si mesmo. Percebe-se como “outro”, sendo este um ser diferente, estranho, que não compõe a figura homogênea daqueles que pertencem ao local. Nesse sentido, vale a referência ao texto de Julia Kristeva:

Estrangeiro: raiva estrangulada no fundo de minha garganta, anjo negro turvando a transparência, traço opaco, insondável. Símbolo do ódio e do outro, o estrangeiro não é nem a vítima romântica de nossa preguiça habitual, nem o intruso responsável por todos os males da cidade. Nem a revelação a caminho, nem o adversário imediato a ser eliminado para pacificar o grupo. Estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade, o espaço que arruína a nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e a simpatia (Kristeva, 1994, p. 9).

A presença do filme *Gilda* explica-se claramente pelo fato de representar a fantasia de Antônio, seu desejo de proximidade com a beleza, com aquilo que escapa à realidade “cortante” a qual ele está submetido e, ao mesmo tempo, alheio. Gilda, apolíneo e, ao mesmo tempo, dionísio símbolo sexual do cinema americano da década de 40, confunde-se com a mulher de Antônio, na perspectiva dele mesmo, revelando que o personagem de *De cócoras* permite-se o sonho, o desejo do transcendente, apenas no plano da idealização e tão somente nele. As cenas nas quais a atriz americana esbanja sensualidade configuram os únicos momentos de glamour na vida prosaica de Antônio.

A capacidade de Antônio de se deslocar daquele cotidiano simplório, banal, sem grandes emoções se dá em um plano muito distanciado da possibilidade de concretização efetiva, revelando assim a resignação dele em permanecer em sua condição de afastado do convívio social. A referência ao filme corrobora com o clima lírico que permeia o texto.

A imagem pictórica de *São Sebastião*, de Guignard, que serve de capa ao livro, vem também encontrar as outras referências para com elas compor a grande metáfora desse texto. Este santo é símbolo de sofrimento e resistência, de sacrifício. Por sua compaixão aos cristãos, foi considerado traidor pelo imperador romano Diocleciano, que ordenou sua execução por meio de flechas. Atirado seu corpo ao rio, foi encontrado ainda com vida. Levado novamente a presença do imperador, este ordenou que o espancassem até a morte. Antônio, assim como São Sebastião, sofre duas mortes: a primeira quando se aposenta e fica viúvo, perdendo as únicas perspectivas de vida, e a segunda quando é levado pelo anjo. O que fica principalmente dessa possibilidade de analogia entre ele o santo é o sentido que o narrador chama de “condição de sobrevivente”:

Antônio nunca gostou da condição de sobrevivente. Desde menininho odeia a condição de sobrevivente que, uma vez mais, há seis meses a morte da mulher o deixou.

Depois da morte dela, cama de casal e corpo dele passaram a conviver em total estado de desarmonia (Santiago, 1999, p. 55).

A similaridade com São Sebastião, naquilo que chama de “condição de sobrevivente”, faz de Antônio um estrangeiro no sentido da resistência em relação à passagem do tempo: viúvo, aposentado e sem filhos, conserva apenas memória de convívio social constante. É um transeunte nas relações de contingência, sem laços ou desdobramentos afetivos.

Não faz parte da constituição desse sujeito uma atitude ofensiva diante da vida. Sua configuração passa, desde muito cedo, pela contemplação, pela atitude conformada e pela obediência, nunca pelo desbravar de acontecimentos. Antônio vive em um mundo em que são flagrados indivíduos marginalizados, absortos em suas reflexões acerca da dificuldade de relacionamento quando se trata de ser diferente.

Antônio opta por uma vida reclusa, longe até do convívio de um irmão inoportuno, pois reconhece na solidão seu espaço mais íntimo, com o qual se identifica e sente bem. Não vê com isso que, ao afastar-se do mundo, isola-se também de seu direito de a ele pertencer. Mas isso parece não o incomodar, uma vez que o pertencimento do mundo não faz parte da preocupação do personagem.

4 Considerações finais

Como diz Bachelard: “[...] no teatro do passado que é a nossa memória, o cenário mantém as personagens em seu papel dominante” (Bachelard, 2000, p. 24). Em *De cócoras* é para o espaço da infância que se procura dirigir o olhar de quem mergulha em tempos passados buscando compreender a si e talvez os outros. Infância essa que é, por assim dizer, produtora de significantes instáveis, não só por encontrar-se distante, mas também por ser reconstruída pela memória que é refratária por natureza.

A dinâmica da memória no texto de Silviano Santiago é, portanto, um movimento que intenta, ativamente, esclarecer – no sentido mesmo de tornar claro, de iluminar – um período opaco e nebuloso. Se, por um lado, o gesto do personagem Antônio de se debruçar sobre o passado apresenta um certo viés nostálgico e melancólico provocado pela constatação de um tempo desde sempre e para sempre perdido – a infância –, ele é também, por outro lado, um debruçar-se atento e reflexivo que almeja trazer o passado à presença do presente, salvar o passado no presente, diria Walter Benjamin (1985).

Seria então a busca do entendimento do *eu*, no crepúsculo da vida, que é tema que marca fortemente a narrativa de Silviano Santiago, busca que, sob as mais distintas feições, atormenta cada um de nós. Mas, ironia suprema, a busca que alimenta o andamento das histórias, revelando segredos, se esvai na pequenez das revelações: afinal nada do descoberto é tão surpreendente, inusitado ou importante assim. Importante mesmo é o exercício da recordação, a velha arte de transformar o mundo e reconstruí-lo através da magia das histórias inventadas por uma imaginação que é necessária no processo de lembrar o que está num plano já tão distante.

Fértil é o tema da volta à infância, num tempo em que estamos órfãos: nossas crenças sequestradas, ideais e esperanças esvaziados, a transcendência está longe demais, mortas estão as utopias, as angústias, banalizadas, viram clichês. Parco é o poder dos mistérios num tempo em que a razão justifica toda sorte de desmando. Assim, o caminho escolhido por Silviano Santiago traz preciosos tesouros guardados por suas desorientadas figuras – personagens perdidas, desnorteadas – a lembrar que o norte está na busca e não no encontro, a alegria do mistério muito mais no caminho do desvendamento, nos interditos, nos silêncios, do que na solução, se é que ela existe, fazendo renascer sempre, magnífico e renovado, por sobre as cinzas que restam da vida.

O universo ficcional de Silviano Santiago constitui-se a partir de uma ação privilegiada do olhar, que revela imagens constituintes do simulacro do mundo. Um mundo que se descortina através de imagens projetadas por personagens deslocados do mundo, escondidos que estão na condição que lhes é presente: a solidão.

Essa solidão que configura, nesse contexto, o sentimento mais constante em um mundo no qual as pessoas têm menos tempo umas para as outras muito menos demonstram solidariedade com o próximo. Antônio poderia ser a representação desse ser solitário que, na velhice, se vê abandonado, à espera da morte que se aproxima a trotes rápidos.

Referências

AUMONT, J.; MARIE, M. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Campinas: Papyrus, 2003.

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENJAMIN, W. O narrador. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira*. São Paulo: Martins Fontes, 1969. v. 2.

_____. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 2000.

CAZUZA. “Blues da piedade”. In.: *Ideologia*. São Paulo: Universal Music Brasil, 1988. 1 CD.

EISENSTEIN, S. *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MIRANDA, W. M. (org.). *Narrativas da modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SANTIAGO, S. *De cócoras*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

SUSSEKIND, F. *Papéis colados*. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2002.

A relação cinema-literatura

Emílio Soares Ribeiro

1 Introdução

As produções cinematográficas foram, a princípio (final do século XIX), realizadas através de uma câmera fixa, em um plano único, produzindo uma perspectiva visual similar a de um palco de teatro, como afirma Mascarenhas (2006, p. 26). Esses primeiros filmes eram compostos por quadros que eram separados por grandes elipses para os quais nem mesmo as legendas conseguiam recuperar uma sequência narrativa lógica. De fato, como afirmam Aumont et al (2002, p. 89), nos primeiros anos de existência, o cinema não era necessariamente narrativo, não tendo a vocação de contar história e sendo concebido apenas como forma de registro.

Entretanto, depois, buscando se legitimar enquanto arte, o cinema passou a adquirir enredos mais desenvolvidos, recorrendo ao romance e ao teatro. Brito (2006, p. 08) diz que, apesar da crise generalizada de representação vivenciada pelas artes, com o surgimento das vanguardas do começo do século XX, o cinema optou por seguir o modelo convencional do romance do século anterior, com enredos dotados de começo, meio e fim. O autor cita o cineasta David Wark Griffith que, utilizando suas leituras constantes das obras de Charles Dickens, criou técnicas cinematográficas inovadoras. Aparentemente “imitando” o romance, Griffith inventava uma linguagem específica, genuinamente cinematográfica.

Como afirma Cruz (*apud* Santana, 2005, p. 08), traduzir literatura para as telas é uma atividade empreendida desde o início do cinema. Com os avanços promovidos pela indústria cinematográfica (adotando, por exemplo, avançados níveis de computação gráfica na elaboração dos filmes), as trocas entre os dois meios crescem incessantemente. Diversas obras literárias são escritas exatamente para serem transmutadas para o cinema. Outras ganham leitores adeptos através da tradução cinematográfica, como por exemplo, *O Senhor dos Anéis*, que, tendo sido escrito por Tolkien há mais de cinquenta anos, ganhou admiradores de uma outra geração graças à trilogia de Peter Jackson, embora já tivesse milhões de fãs em todo o mundo. Há ainda os casos de filmes que inspiram obras escritas.

Sabe-se que o cinema é uma arte heterogênea e, como tal, abrange características básicas de outros sistemas. Por exemplo, possui a plasticidade e a noção de quadro (enquadramento) da pintura; o movimento e o ritmo de música e dança; o estilo dramático, a noção de encenação, de cenário e de representação do teatro; e o estilo narrativo, incluindo conflito, trama e montagem, das obras literárias.

Comparando um texto literário com o cinema, aparentemente, há um abismo que separa estas duas esferas, cada um com seu sistema de signos e seus códigos específicos. Porém, enquanto nos currículos escolares e universitários, por exemplo, os dois sistemas são colocados em campos estanques e continuam sendo estudados separadamente, as trocas, migrações e intercursos entre as diversas linguagens são densos e complexos (Santaella, 2005, p. 27). Para Santaella, costuma-se confundir linguagem com o canal que a veicula, e voltar acentuada atenção para o meio veiculador das linguagens. Contrariando tal visão, a autora coloca que, embora o meio pelo qual determinada linguagem é veiculada seja relevante para se compreender a produção, transmissão e recepção de suas mensagens, deve-se levar em consideração as trocas de recursos entre as linguagens e seus processos sógnicos (Santaella, 2005, p. 27).

Dessa forma, análises envolvendo, por exemplo, traduções cinematográficas de obras literárias ou livros inspirados em filmes e sua relação com a obra homônima, podem ter como base a relação entre as linguagens envolvidas, suas peculiaridades e como estas se relacionam na construção dos significados da obra estudada. Além disso, tais pesquisas não podem negar as diversas maneiras como uma obra literária é reescrita fora de seu sistema, de forma a assumir um novo lugar em seu novo sistema ou época. A crítica, a historiografia, o ensino, a antologia e a tradução cinematográfica são exemplos de “refrações” (Lefevre, 1999), que representam o original para aquelas pessoas que não tiveram acesso à literatura como foi escrita primeiramente.

Desse modo, no presente capítulo, defendo que “autores e seus trabalhos são sempre entendidos e concebidos [...] ou [...] refratados através de um determinado espectro, da mesma maneira que a obra em si pode refratar trabalhos anteriores através de um certo espectro” (Lefevre, p. 1999, p. 234). Assim como as refrações concebidas por Lefevre, toda e qualquer espécie de interpretação, incluindo a tradução cinematográfica, é por nós entendida como uma forma de traduzir ou modificar, inevitavelmente, aqueles signos a que somos expostos no dia-a-dia, visto as alterações exigidas pela mudança de língua ou de sistema semiótico, o conhecimento de mundo do intérprete e seu envolvimento com o processo, a época em que se traduz, entre outros fatores.

2 A literatura traduzida no cinema

Foi Cattrysse (1992) quem primeiro inseriu a análise de adaptações filmicas nos Estudos de Tradução. Apoiado na *Teoria dos Polissistemas*, o autor procurou desenvolver um método de estudo para textos transmutados (traduzidos de um sistema de signos verbais

para um sistema de signos não-verbais). Após analisar 30 filmes *Noir* americanos dos anos 40 e 50, Cattrysse verificou a ineficiência do método dos polissistemas em fornecer instrumentos adequados para se estudar e comparar adaptações, devido à necessidade de se aperfeiçoar a concepção de *sistema*. Apesar do presente trabalho não utilizar o método adotado pelo autor, seu pioneirismo em considerar o texto transmutado como tradução é inegavelmente relevante. Cattrysse (1992) explicou como se analisar um texto transmutado, afirmando que o ato de traduzir não é realizado arbitrariamente, mas gerido por normas relacionadas ao sistema no qual a tradução está inserida.

Nos últimos vinte anos, tanto no Brasil quanto no exterior, muitos pesquisadores têm estudado a tradução de textos literários para o cinema. Diniz (1998) explicou as estratégias intersemióticas usadas pelo diretor russo Grigori Kozintsev para traduzir *Karol Lear*, da peça de Shakespeare, *King Lear* e a influência de alguns aspectos culturais nessa tradução. Novamente Diniz (2003), ampliando seu trabalho, fez uma análise comparativa de quatro traduções fílmicas de *King Lear*: o filme russo de Kozintsev, *Karol Lear* (1970); o filme do diretor inglês Peter Brook (1969/1970); o filme japonês de Akira Kurosawa, *Ran* (1985) e o do diretor francês Jean-Luc-Godard, com o mesmo nome da peça (1987).

Oliveira (1999) também trabalhou com tradução intersemiótica ao examinar em sua tese a minissérie “Grande Sertão Veredas”, da Rede Globo de Televisão, produzida em 1985, baseada na obra de João Guimarães Rosa. Da mesma forma, Silva (2002) analisou a transmutação de ‘Mrs. Dalloway’, de Virginia Woolf, para o cinema. Seu trabalho examinou se o filme inverteu o projeto narrativo de um romance de conjectura e se o transformou num drama romântico cuja ênfase está no enredo. Diferentemente de Silva (2002), Alves (2004) analisou a tradução intersemiótica do livro de Michael Cunningham *As Horas* para o cinema, realizada pelo diretor Stephen Daldry. Fundamentada na teoria literária, a partir da qual analisou aspectos da literatura de Virginia Wolf, assim como na semiótica de Peirce, a autora identificou as relações icônicas, indiciais e simbólicas existentes entre romance e filme.

Mascarenhas (2006) procurou investigar três diferentes traduções audiovisuais da peça *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna: os filmes *Os trapalhões no Auto da Compadecida* (1987) e *O Auto da Compadecida* (1999), e a microssérie *O Auto da Compadecida* (1999). Além de discutir a tradução da peça de Suassuna, a autora tece relevantes discussões acerca da adaptação como ato tradutório, bem como reflexões sobre intertextualidade entre gêneros decorrente desse processo intersemiótico.

Ribeiro (2007) analisou a tradução cinematográfica do símbolo *Anel* da obra *O Senhor dos Anéis* (1954), de J.R.R. Tolkien,

para o cinema. O autor entende que a grande maioria das análises já realizadas que abordam a tradução de uma obra específica para o cinema se dizem intersemióticas simplesmente pelo fato de envolverem dois sistemas sógnicos distintos. Todavia, tais análises não têm como pretensão utilizar a semiótica, de fato, como fundamentação teórica para a análise. Seu trabalho, porém, é inovador pelo seu anseio em demonstrar como a semiótica pode ser utilizada de forma a tornar a análise da literatura e de suas refrações em geral mais enriquecedora.

Em geral há um extenso campo de realizações para os estudiosos da literatura e suas traduções cinematográficas, críticos e cineastas, que têm na relação entre literatura e cinema uma área experimental infundável. O modo como cineastas e teóricos trabalham com tal relação tem mudado ao longo dos anos, estabelecendo um leque extremamente diverso de possibilidades: o diretor pode, por exemplo, escolher determinado aspecto sem relevância em uma determinada obra, ampliá-lo e realizar outra obra; pode também, ao traduzir para o cinema, evocar obras escritas anteriormente pouco reconhecidas.

McFarlane (1996, p. 03) diz que, bem mais do que outros assuntos ligados ao cinema, a questão da adaptação:

[...] tem sido fruto de discussão há mais de sessenta anos. Escritores, por meio de um amplo alcance crítico, tem considerado o assunto fascinante. Jornais e revistas oferecem comparações entre filmes e seu precursor literário; de revistas para fãs à livros escolares, encontramos reflexões sobre a incidência da adaptação. Enfim, trabalhos de todos os tipos encaram de diferentes maneiras esse fenômeno, quase tão antigo quanto a instituição do cinema.¹⁷

Por se tratar de uma transmutação de um texto verbal em um texto não-verbal, a adaptação fílmica foi por muito tempo considerada como algo que muda o texto original. Por esta razão, o que chamamos de *tradução intersemiótica*, conceito desenvolvido por Jakobson (1991), durante muitos anos não foi considerado tradução. Mesmo atualmente, muitos críticos e o próprio público em geral não compartilham o mesmo posicionamento acerca de adaptações, como afirma Brito (1995, p. 18 – 19), em seu artigo, em que comenta quão diversas são as visões a respeito da adaptação cinematográfica. Dessa

17 “[...] the issue of adaptation has attracted critical attention for more than sixty years in a way that few other film-related issues have. Writers across a wide critical spectrum have found the subject fascinating: newspaper and journal reviews almost invariably offer comparison between a film and its literary precursor; from fan magazines to more or less scholarly books, one finds reflections on the incidence of adaptation; works serious and trivial, complex and simple, early and recent, address themselves to various aspects of this phenomenon almost as old as the institution of the cinema.” (McFarlane, 1996, p. 03)

forma, apesar do progresso que a teoria da tradução teve durante os últimos anos e da expressiva superioridade do número de filmes adaptados em relação aos provindos de roteiros originais, a concepção de adaptação filmica como tradução não substituiu as idéias de alguns especialistas tradicionais.

Um exemplo é o teórico Jean Mitry, citado por Brito (1995, p. 18 – 19), que pensa ser impossível a tradução entre a literatura e o cinema, devido às diferentes estruturas dos dois sistemas. Em uma visão essencialmente prescritiva do processo de adaptação, o autor sugere fidelidade à obra escrita, ou caso afaste-se do original, sugere que um novo título seja criado para a obra.

Posicionamentos como este nos fazem observar que o termo “adaptação” é comumente entendido como referente a um processo de mudanças no qual as diferenças entre a obra escrita e o filme se devem quase totalmente à passagem da obra de um sistema sógnico para outro, o que implica um “original” estável, cuja essência é estanque, somente compreensível a um pesquisador que utilizar a correta aparelhagem conceitual e, conseqüentemente, for capaz de realizar uma adaptação fiel. Assim, vê-se no texto tido como “original” o possuidor de significado e qualidades estéticas que lhe seriam inerentes, independentes de um leitor. Ao adaptá-lo, tal intérprete teria que “transportar” esses elementos do texto de partida para outra língua ou sistema semiótico, criando assim um texto de chegada equivalente ao original.

Para Oliveira (1999, p. 11), a divulgação da minissérie “Grande sertão: veredas” (1985), da Rede Globo de televisão, também é exemplo da presença ainda constante dessa idéia tradicional que envolve o conceito de “adaptação”. Segundo Oliveira (1999), em entrevistas com a equipe de produção, observou-se ênfase à procura pela “fidelidade ao original”. Além disso, o diretor Walter Avancini, na apresentação que precedeu o primeiro capítulo do programa, disse: “Trabalhamos muito, muito mesmo, em busca da fidelidade que a obra merece”.

Tal enfoque é unilateral, visto que utiliza o texto-fonte como parâmetro para julgamento das traduções e não há referência ao contexto de recepção dos trabalhos nem a como os signos inerentes a cada sistema envolvido na tradução se organizam. A idéia de que apenas os textos que se mostram como equivalentes, ou seja, que apresentam todos os segmentos substituídos em outra língua, são traduções levaria à exclusão de muito material que Lefevere (1992) julga de suma importância, tais como textos que apresentam acréscimos, adaptações, omissões, resumos, eliminados do corpus de pesquisa pelos lingüistas. O próprio autor chegou a afirmar que “o conceito de recepção é necessariamente diferente de sua produção, não pode haver possibilidade alguma de recuperação”.

Em lugar de tecer minuciosas comparações entre original e tradução, Lefevere e Bassnett (apud Rodrigues, 2000, p. 125), na introdução da coletânea *Translation, history and culture*, deixam claro que se deve evitar qualquer juízo de valor, ao afirmarem:

O leitor não vai mais encontrar minuciosas comparações entre originais e traduções; porque tais comparações, além de falsamente reforçarem a idéia do texto-enquanto-unidade, tendem a ser vítimas da “teoria invisível” do *tertium comparationis*, implicitamente postulado para garantir julgamentos sobre o motivo de uma determinada tradução (normalmente a proposta pelo escritor do trabalho em questão) ser melhor que a outra.

Igualmente, os autores vão de encontro ao pensamento tradicional, segundo o qual deveria existir um modelo de correção para se traduzir e que se deveria tentar sistematizar o processo para que qualquer tradução pudesse atingir esse padrão de “fidelidade” e “exatidão”.

No presente trabalho, considero que todo e qualquer filme é, desde o princípio, uma tradução, mesmo que não se inspire em alguma obra literária: tudo começa com a tradução de uma idéia para o roteiro, e então desse roteiro para a produção do filme. Stam (2005), tendo como base a noção de adaptação como hipertexto¹⁸ de Gerard Genette, fala das traduções cinematográficas como hipertextos derivados de hipotextos pré-existentes que foram transformados por meio de operações de ampliação, atualização, recontextualização, redução e seleção, numa relação em que a “adaptação é automaticamente diferente do original devido à mudança de meio”^{19 20} (Stam, 2000, p. 55). Em sua abordagem, o autor não trabalha com hierarquização de valores, de modo que o texto alvo pode ser analisado em todas as suas alterações técnicas, interpretativas, ideológicas ou críticas.

Stam (2000, p. 57) mostra que os sinais verbais nem sempre são comunicados da mesma forma em outro contexto. Referências óbvias aos leitores do século XVIII de Robinson Crusóe não são necessariamente óbvias aos leitores atuais. Além disso, o teórico lembra que, se nem mesmo os próprios autores estão conscientes

18 Teoria que trata da relação entre um texto (hipertexto) e um texto anterior (hipotexto), em que o primeiro (filme, nesse caso) transforma, modifica, elabora ou estende o segundo (obra literária).

19 Todas as traduções do trabalho foram por mim realizadas, e os textos-fonte encontram-se em notas de rodapé.

20 “[...] An adaptation is automatically different from the original due to the change of medium.” (STAM, 2000, p. 55).

de suas intenções mais profundas, como podemos então exigir que alguém seja a eles fiel?

De fato, como já afirmei anteriormente e como menciona Dick (1990, p. 183), ao falar sobre adaptação fílmica, sabemos que essa fidelidade em tradução é impossível. Em cada releitura ou interpretação é inevitável que se mude o texto de partida e que o produto seja uma nova obra, principalmente quando trabalhamos com dois sistemas sónicos diferentes ou com obras que estão sendo traduzidas para novos contextos culturais e temporais.

Como mostra Mcfarlane (1996, p. 07), sabe-se que:

[...] o leitor está sempre comparando as imagens mentais que cria constantemente sobre universo de uma obra literária e seus personagens com aquelas criadas pelo produtor do filme. Porém, como afirma Christian Metz, o leitor não irá sempre encontrar *seu* filme, no instante em que ele está se deparando com a fantasia de um outro alguém.²¹

Dessa forma, uma tradução deve necessariamente possuir características próprias de seu tradutor. Se não pensasse dessa forma, estaria partindo do pressuposto de que o texto original funciona como algo imutável e, portanto, superior. Para Lages (2002), na verdade, o tradutor deve ter liberdade para realizar seu trabalho de traduzir, pois, ao fazê-lo, ele está criando um novo produto, o que o leva a responder pela sua obra. Poderíamos assim deduzir que o ato de traduzir está muito mais ligado à idéia de diferença do que à idéia de semelhança.

3 Considerações finais

O conceito de fidelidade em tradução é equivocado, pois, ao levar em conta o que pode ser transferido da obra escrita para o filme, ele marginaliza elementos que não têm relação com o livro, mas que têm grande influência sobre o filme, como questões ligadas à própria cultura de chegada e ao desenvolvimento da tradução como obra autônoma e dotada de ideologia. Para Christopher Orr (apud Mcfarlane, 1996, p. 10), a questão que deve ser levada em consideração não é se o filme traduzido é fiel à sua fonte ou não, mas “como a escolha de estratégias específicas e o enfoque dado a essas estratégias constroem a ideologia do filme”²².

21 Constantly creating their own mental images of the world of a novel and its people, they are interested in comparing their images with those created by the filmmaker. But as Christian Metz says, the reader will not always find his film, since what he has before him in the actual film is now somebody else's phantasy.

22 “[...] the issue is not whether the adapted film is faithful to its source, but

A idéia de tradução de signos entre diferentes sistemas de linguagem é o que forma o conceito de *tradução intersemiótica*. Esta é um processo de criação que determina escolhas no interior de um sistema de signos estranho ao sistema original e leva à descoberta de outras realidades.

O olhar autônomo do tradutor está comprometido com o signo que lê, objeto de sua representação. Em uma análise intersemiótica, torna-se importante considerar as características de todos os sistemas ou signos envolvidos e até que ponto a intertextualidade como semiose declarada e reveladora do processo de tradução está inscrita na adaptação.

Dessa forma, a adaptação é um tipo de tradução, e “tradução” pode ser vista como construtora de sentido, visto a ação do signo, pois não envolve transferência de uma “essência”, mas constrói significados em um outro sistema de signos, no caso da transmutação. Como afirma Santana (2005, p. 30), a sintaxe da obra-alvo varia, ou está relacionada à própria forma dos signos do sistema alvo. Ao se constituir como uma nova sintaxe, a tradução não almeja uma cópia de realidades pré-existentes, mas visa a criação de novos conteúdos. A adaptação filmica, assim como qualquer outro tipo de tradução, é, portanto, inversa à ideologia da fidelidade.

rather how the choice of a specific source and how the approach to that source serve the film's ideology.” (MCFARLANE, 1996, p. 10)

Referências

ALVES, S. F. A tradução intersemiótica do romance *The Hours* de Michael Cunningham para o cinema. In CARVALHAL, T. et al. **Transcrições: teorias e práticas**. Porto Alegre: Evangraf, 2004.

AUMONT, J. et al. **A estética do filme**. 2ª ed. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1995.

BRITO, J. B. Literatura, cinema, adaptação. **Graphos**, João Pessoa, ano I, n. 2, p. 9 – 28, 1995.

_____. **Literatura no cinema**. São Paulo: Unimarco, 2006.

CATTRYSSE, P. Film (adaptation) as translation: some methodological proposals. In **Target**. Amsterdam, 4:1, p. 53-70, 1992.

DICK, B. F. **Anatomy of film**. 2ª ed. New York: St. Martin's Press, 1990.

DINIZ, T. F. N. Tradução intersemiótica: do texto para a tela. In **Cadernos de Tradução**, número 3, p. 313-338, Florianópolis, 1998.

_____. **Literatura e cinema: da semiótica à tradução cultural**. 2ª ed. Ouro Preto: Gráfica Editora O lutador, 2003.

JAKOBSON, R. Aspectos lingüísticos da tradução. In **Lingüística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, p. 63-72, 1991.

LAGES, S.K. Teoria da tradução e melancolia. In Benjamin, W. **Tradução e melancolia**. São Paulo: Edusp, p. 65 – 97, 2002.

LEFEVERE, A. **Translation, rewriting & the manipulation of literary fame**. London and New York: Routledge, 1992.

_____. A. **Mother's Courage's Cucumbers**. Text, system and refraction in a theory of literature. In VENUTI, L. (Ed.) *The translation studies reader*. Routledge, 1999.

MASCARENHAS, R. O. **O Auto da Compadecida em transmutação: a relação entre os gêneros circo e auto traduzida para o sistema audiovisual**. Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 2006. (Dissertação de mestrado)

MCFARLANE, B. **Backgrounds, issues and a new agenda.** In: *Novel to film: an introduction to the Theory of adaptation.* Oxford: Clarendon Press, 1996. p. 1 – 30.

OLIVEIRA, P. X. O. **A televisão como “tradutora”:** veredas do grande sertão na Rede Globo. São Paulo: Tese de Doutorado não-publicada, UNICAMP, 1999.

RODRIGUES, Cristina C. **Tradução e diferença.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

RIBEIRO, E. S. **A tradução da simbologia do Anel da obra O Senhor dos Anéis para o cinema:** uma análise intersemiótica. Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 2007. (Dissertação de mestrado)

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento:** sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SANTANA, S. R. L. **Olhares sobre a adaptação cinematográfica de O jogo de Ripley em O amigo americano.** Salvador: UFBA, dissertação de mestrado não-publicada, 2005.

SILVA, C. A. V. **Transmutando Virginia Woolf para o cinema:** uma análise da tradução cinematográfica de Mrs. Dalloway. Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 2002. 112p. (Dissertação de mestrado).

STAM, R.. *Beyond Fidelity: the dialogics of adpatation.* In NAREMORE, J. **Film adaptation.** Rutgers University Press, 2000. p. 54 – 78.

_____. *Introduction: the theory and practice of adaptation.* In: STAM, R. & RAENGO, A. (ed) **Literature and film:** a guide to the theory and practice of film adaptation. Blackwell Publishing, Ltd., p. 1 – 52, 2005.

Os Autores

Ana Maria de Carvalho é Doutora em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL/UERN (2023) e Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. É professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, ministrando disciplinas como Análise do Discurso, Tópicos de Gramática, Morfossintaxe e Seminário de Monografia. É membro do Grupo de Estudos do Discurso da UERN - GEDUERN, desenvolvendo pesquisas na área de Análise do Discurso de linha francesa. **Email:** anacarvalho@uern.br.

Candice Cristiane Costa Apolinário é graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. É Especialista em Psicologia Escolar e da Aprendizagem pela Faculdades Integradas de Patos - FIP. Atualmente é servidora pública estadual da UERN, onde desempenha suas funções no cargo de Técnico Administrativo. **Email:** candicecristiane@uern.br.

Edgley Freire Tavares é Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPgEL/UFRN, e Mestre em Letras pela mesma instituição. É membro do Grupo de Estudos do Discurso da UERN (GEDUERN), desenvolvendo pesquisas na área de análise do discurso francesa e práticas discursivas contemporâneas. É professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), ministrando disciplinas como Produção Textual, Morfossintaxe e Seminário de Monografia. **Email:** edgleyfreire@uern.br.

Emílio Soares Ribeiro é Doutor em Estudos Linguísticos pela UNESP, com Estágio Sanduíche no Centre for Adaptations da De Montfort University, em Leicester, Inglaterra. É Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2007). É membro do Grupo de Estudos de Tradução (GET) da UERN, e do Grupo de Estudos do Gótico. Atualmente é Professor de Língua e Literatura de Língua Inglesa do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Campus Central, em Mossoró, e do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, PPCL/UERN, no qual orienta trabalhos sobre adaptações filmicas contemporâneas de obras literárias góticas. Seus temas de interesse incluem adaptação filmica, literatura gótica, tradução, pós-modernidade e a semiótica peirceana. É autor de artigos

científicos envolvendo os temas supracitados e do livro *O gótico e seus monstros: a literatura e o cinema de horror*, lançado em 2021 pela Cartola Editora. **Email:** emilioribeiro@uern.br.

Fernanda Cardoso Nunes É Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL/UFPB), na área de literatura, cultura e tradução. É Mestra em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE), onde coordena o Grupo de Estudos em Literatura de Autoria Feminina da FAFIDAM – GELAFF. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em literaturas de língua inglesa e portuguesa, ensino de língua e literatura inglesa, e seus interesses de pesquisa incluem o ensino de língua inglesa, os estudos de tradução, literaturas de língua inglesa, literaturas de língua portuguesa, literatura de autoria feminina, estudos de gênero e literatura medieval. **Email:** fernanda.cardoso@uece.br.

Izabel Cristina da Costa Bezerra Oliveira é Doutora e Mestra em Literatura Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), onde leciona na área de Letras. Atualmente é Membro dos Grupos de Pesquisa Gestão e Planejamento Sustentável do Turismo (UERN/CNPq) e Estudos da Modernidade (UFRN/CNPq). Participa de atividades e estudos no Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses (NCCEN/UFRN). Tem experiência na área de Letras, Pedagogia e Turismo, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura e Regionalismo, Literatura e Modernidade, Literatura e Ensino, Formação do Professor, Turismo e Cultura, Leitura e Produção Textual, Seminário de Monografia e Metodologia do Trabalho Científico. **Email:** izabelcristina@uern.br.

José Roberto Alves Barbosa é Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), onde também realizou Pós-Doutorado na área de Análise de Discurso Crítica e Práticas de Letramento. e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade federal do Rio Grande do Norte. É professor do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), atuando também no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN) e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UERN/Mossoró). Na graduação na pós-graduação, leciona e pesquisa nas seguintes áreas: Teorias Linguísticas e Literárias, Análise do Discurso Crítica, Letramento Multimodal, Ensino de Línguas clássicas e contemporâneas. **Email:** josealves@uern.br.

Josefa Francisca Henrique de Jesus é Doutora e Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGL/UERN). É Professora aposentada do Departamento de Letras Vernáculas da UERN e integra o Grupo de Pesquisa em Linguística e Literatura (GPELL) e o Grupo de Estudos em Texto, Argumentação e Léxico (GETAL). Tem experiência acadêmica em Linguística, Letras – Língua Portuguesa, Linguística Aplicada ao ensino de língua materna e Metadiscorso. Suas publicações são na área de organização do texto, análise de gêneros, escrita acadêmica, LIBRAS, educação a distância, metadiscorso e ensino de língua materna. **Email:** josefajesus@uern.br.

Keyla Maria Frota Lemos é Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Foi bolsista Fullbright (2018-2019), atuando como pesquisadora visitante na Universidade da Califórnia em Irvine, onde trabalhou em projetos desenvolvidos em escolas do estado e também dando continuidade à análise de dados da pesquisa de Doutorado. É Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, onde também coordena o Programa de Residência Pedagógica de Letras – Língua Inglesa, e exerce o cargo de chefe do Departamento de Assuntos Internacionais e Interinstitucionais, além de coordenar o Projeto de Extensão Rede IsF – UERN. Ministra disciplinas e orienta trabalhos nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, formação de professores, leitura, ensino e novas tecnologias. **Email:** keylafrota@uern.br.

Márcia Socorro Ferreira de Andrade é Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2007). Atualmente cursa Doutorado no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PPGL/UERN. É Professora de Língua e Literatura Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras da UERN. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas e atualmente estuda acessibilidade textual. **Email:** marciaandrade@uern.br.

Marcos Vinicius Medeiros da Silva é Doutor em Literatura Comparada pela Universidade do Rio de Janeiro (PGL/LETRAS/UFRJ) e possui Pós-Doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Ceará. É Mestre em Letras também pela UFC. É Professor do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e membro do Grpo de Estudos de

Literatura e suas interfaces críticas (GELINTER). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Portuguesa e Brasileira, atuando principalmente em pesquisas sobre discurso e memória. **Email:** marcosmedeiros@uern.br.

Margarete Solange Moraes é Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGL/UERN), na área de Estudos do Discurso e do Texto. É Professora aposentada de Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa do Departamento de Letras Estrangeiras, também da UERN, com experiência em ensino, pesquisa e orientação de trabalhos em Línguas, Leitura e Literatura. É também escritora de romances, contos, crônicas e poesias, tendo recebido premiação em concurso literário em 2009 e em 2014, na categoria contos. **Email:** marmoraesjc@gmail.com.

Maria Solange de Farias é Doutora em Língua Espanhola pela Universidad de Salamanca - ES (2018), Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Americana – PY (2014) e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2007). Atualmente é Professora de Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Docente Orientadora do Residência Pedagógica de Letras Língua Espanhola (DLE/FALA/UERN) e vice líder do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GPELL/UERN). Desenvolve pesquisas na área de formação de professores de espanhol, em estudos de interlíngua e de ensino e aprendizagem da língua espanhola, principalmente da área de pronúncia, de Fonética e Fonologia e de correção fonética. **Email:** solangefarias@uern.br.

Marisa Ferreira Aderaldo é Doutora em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na área dos Estudos da Tradução. É Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e atua principalmente no ensino de língua e literatura espanhola e hispano-americana. Atualmente desenvolve pesquisas na subárea da tradução audiovisual acessível voltada a pessoas com deficiência visual (audiodescrição), com ênfase no compartilhamento de obras de artes visuais bidimensionais em meios eletrônicos e outras imagens em livros didáticos e paradidáticos. É Assessora de Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência da UECE, setor subordinado ao Gabinete da Reitoria para a implementação das ações afirmativas na universidade. **Email:** marisa.aderaldo@uece.br.

Moisés Batista da Silva é Doutor (2012) e Mestre (2007) em Linguística, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É Professor do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (DLV/FALA/UERN), docente permanente do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (Unidade Mossoró) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL), da UERN, atuando, principalmente, na linha de pesquisa “Estrutura e funcionamento da Linguagem”. Também é membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos e Literários (GPELL/UERN) e Líder do Grupo de Pesquisa em Multimodalidade, Semiótica Social e Tics (MultiSemioTics/UERN), onde tem pesquisado sobre Multimodalidade, Gramática do Design Visual, Análise do Discurso Multimodal, Pedagogia dos Multiletramentos, Paisagens linguísticas e Geossemiótica, Letramento digital, bem como as novas tendências tecnológicas aplicadas em espaços escolares e não escolares. **Email:** moisesbatista@uern.br.

Pedro Fernandes de Oliveira Neto é Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN (PPGEL/UFRN), com área de concentração em Literatura Comparada. É Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGL/UERN). Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Coordena o Grupo de Estudos sobre Romance e é membro do Grupo de Estudos Críticos da Literatura (GECLIT). Atualmente é pesquisador colaborador na Cátedra Internacional José Saramago (sediada na Universidade de Vigo) e dirige, com Miguel Koleff, a Revista de Estudos Saramaguianos e, com Cesar Kiraly, a Revista 7faces. É autor de Retratos para a construção do feminino na prosa de José Saramago (Appris, 2012), Sertanices e do e-book Palavras de pedra e cal (poesia, edição independente). Desde 2018, coordena a Coleção Estudos Saramaguianos, com publicações que acrescentam à compreensão e ampliação das fronteiras do universo literário de José Saramago. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, Teoria e Crítica Literárias. **Email:** pedro.letras@yahoo.com.br.

