



Linguagens: Múltiplos olhares, múltiplos sentidos

(Orgs.)

Flávia Zanatta
Garine Andréa Keller
Grasiela Kieling Bublitz
Kári Lúcia Forneck
Makeli Aldrovandi
Rosiene Almeida Souza Haetinger

volume 3



Flávia Zanatta
Garine Andréa Keller
Grasiela Kieling Bublitz
Kári Lúcia Forneck
Makeli Aldrovandi
Rosiene Almeida Souza Haetinger
(Organizadoras)

Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos: volume 3

1ª Edição

 EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2016



Centro Universitário UNIVATES

Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari

Vice-Reitor e Presidente da Fuvates: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Madalena Dullius

Pró-Reitora de Ensino: Profa. Ma. Luciana Carvalho Fernandes

Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaecher



Editora Univates

Coordenação e Revisão Final: Ivete Maria Hammes

Editoração: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares

Adriane Pozzobon

Marli Teresinha Quartieri

Rogério José Schuck

Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar

Suplentes

Fernanda Rocha da Trindade

Ieda Maria Giongo

João Miguel Back

Alexandre André Feil

Avelino Tallini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado - RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

L755 Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos

Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos / Flávia Zanatta et al.
(Orgs.) - Lajeado: Ed. da Univates, 2016. (Linguagens; 3)

260 p.

ISBN 978-85-8167-178-9

1. Linguística 2. Literatura I. Título

CDU: 80:37

Catálogo na publicação – Biblioteca da Univates

**As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão,
adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva
responsabilidade dos autores.**

APRESENTAÇÃO

Em sua terceira edição, o *e-book Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos* – uma publicação do Curso de Letras da Univates – segue o propósito do curso de Letras de pensar a linguagem a partir de diferentes olhares, desde o olhar científico até o olhar da inquietação literária.

Na seção *Artigos acadêmicos*, pesquisadores, docentes e estudantes observam, descrevem e analisam as linguagens sob diferentes perspectivas teóricas.

A leitura é tema da pesquisadora da PUCRS, Danielle Baretta, no artigo *Teoria da argumentação na língua: uma proposta para o ensino da leitura*. A autora oferece aos professores uma sugestão de trabalho que leva o aluno a compreender como os sentidos são construídos, tornando-o capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente.

Já a pesquisadora Sabrine Amaral Martins (PUCRS), no artigo *Leitura e compreensão no acometimento da afasia: as relações entre o processamento e a circuitaria cerebral*, apresenta considerações sobre o processamento da leitura de afásicos. O objetivo é trazer contribuições para aprofundar o tema e disseminar estudos sobre afasia e leitura no Brasil.

As autoras Lucélia Goergen e Silvane Fensterseifer Isse (Univates), no artigo *A educação física na área das linguagens*, analisam a compreensão acerca da Educação Física na escola, como pertencente à área de conhecimento das Linguagens, por parte de professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental e Médio.

O ensino de língua estrangeira é discutido no artigo *Livros didáticos de inglês e competência interacional: análise de um livro didático do PNL-2014*, dos pesquisadores (PUCRS) Karina Verónica Molsing e Paulo Ott Tavares. O estudo aborda a interação nas tarefas de produção oral de um livro didático e propõe sugestões que possam mobilizar os subsídios oferecidos pelos livros didáticos para o desenvolvimento da oralidade de maneira mais integral.

Já a pesquisadora e docente do Curso de Letras da Univates, Makeli Aldrovandi, no artigo *Conhecimentos declarativo e procedural na aprendizagem de segunda língua*, busca esclarecer a influência destes dois tipos de conhecimento no processo de aprendizagem de línguas adicionais.

As questões do léxico da língua são abordadas em dois artigos: a docente do Curso de Letras da Univates, Flávia Zanatta, analisa, no artigo *O léxico especializado nos dicionários de uso: considerações acerca de sua inclusão e marcação*, o tratamento dispensado ao léxico especializado, especificamente no tocante à sua inclusão e marcação, por dois dicionários de uso do espanhol; já o estudo da toponímia (estudo dos nomes próprios de lugar) é tema do trabalho do professor Kleber Eckert (IFRS), no artigo *Bases latinas e gregas das taxionomias toponímicas: um estudo etimológico*. O autor analisa etimologicamente as taxionomias toponímicas com atenção para os radicais e prefixos gregos e latinos que as formam.

O texto publicitário é objeto de estudo de dois trabalhos. A pesquisadora e docente do Curso de Letras da Univates, Kári Lúcia Forneck ilustra, em *O contrato da palavra na linguagem publicitária*, a aplicação de fundamentos teóricos da semiolinguística, em especial da abordagem de Charaudeau, em uma análise descritiva de um texto publicitário. No

artigo “*Essa carne é... ?*”: *tensão discursiva e produção de sentidos em campanha publicitária*, a pesquisadora Vanessa Fonseca Barbosa (PUCRS) analisa uma campanha publicitária a partir de uma interface entre os estudos bakhtinianos e os postulados do semiolinguista francês Patrick Charaudeau.

A literatura é tema de vários trabalhos. Em *Ficção e história: uma análise da obra A Resistível Ascensão Do Boto Tucuxi*, da pesquisadora (PUCRS) Margarete Hülsendeger, o romance histórico do amazonense Marcio Souza é analisado a partir das ideias filosóficas difundidas pelos contos de Jorge Luis Borges, distorção consciente da história, ficcionalização de personagens históricos, metaficção, presença de uma intertextualidade e de conceitos bakhtinianos, como a paródia e a carnavalização. O artigo da pesquisadora Sophia Celina Diesel (PUCRS), *A evolução da crítica ao romance histórico de Walter Scott*, analisa o novo interesse crítico pelo romance histórico de Walter Scott, destacando que a distância temporal traz a possibilidade de reavaliar a obra de Scott de forma mais ampla. *Contribuições de Bakhtin para a teoria literária*, artigo do professor Maiquel Röhrig (IFRS), discute alguns dos conceitos criados ou ressignificados por Bakhtin, que possuem relação com a literatura. O autor sintetiza as principais categorias do pensamento bakhtiniano, situando-as no contexto histórico dos estudos literários do século XX.

Um dos objetivos da série *Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos* é também se constituir como um espaço de divulgação das pesquisas realizadas pelos acadêmicos do Curso de Letras da Univates, como uma forma de incentivo à produção científica e ao espírito investigativo.

As práticas de ensino são destaque em dois trabalhos orientados pela Professora do Curso de Letras, Maristela Juchum. O acadêmico Brendom Lussani apresenta, no artigo *Mala da Leitura: prática de letramento*, o projeto Mala da Leitura, analisando, a partir dos registros feitos pelos participantes, os gêneros do discurso produzidos como forma de interação entre os estudantes. Já as acadêmicas Bruna Rafaela dos Santos e Marina Hofstätter Eidelwein entrevistaram professores de Língua Portuguesa de escolas públicas, com o objetivo de entender como as escolas desenvolvem atividades de produção de texto. O resultado é o artigo *Escre(ver): o ponto de vista dos professores sobre a produção textual*.

Os artigos *Eating cheese in pubs: what words can define Ireland and Switzerland cultures?*, de Aline Jéssica Antunes e Ana Cristina Diersmann; *A corpus based search about the French language*, de Bruna I. Sebastiany e Júlia Bazanella; e *England and Colombia: cultural stereotypes*, de Daniela Sandri Bizarro e Joel Francisco Echenique, todos sob orientação da professora Lívia Pretto Mottin, abordam questões culturais que estão vinculadas ao uso da língua, a partir de uma análise do Corpus of Contemporary American English. Os autores estudaram a frequência de determinadas palavras relacionadas a diversas culturas, em diferentes gêneros, orais ou escritos, observando como o uso da língua revela estereótipos.

Análises de obras literárias são apresentadas em artigos orientados pela Professora do Curso de Letras, Rosiene Almeida Souza Haetinger. Em *Discordância e desencontrários: o poder da palavra nos anos 70*, das acadêmicas Daniela Sandri Bizarro e Marina Hofstätter Eidelwein, as autoras suscitam reflexões sobre discordar em tempos de ditadura. No artigo *O amor líquido em dez (quase) amores*, de Cláudia Tajés, as acadêmicas Aline Schmidt e Daniela Guizzo de Oliveira analisam a temática do amor a partir das definições do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, descritas no livro *Amor Líquido*. Em *O espaço como objeto influenciador nas obras “Vidas secas” e “O quinze”*, os acadêmicos Letícia Krüger e Róger Sullivan Faleiro, sob orientação das professoras Rosane Maria Cardoso e Rosiene Almeida Souza Haetinger,

analisam como o espaço transforma radicalmente a vida das personagens humanas nestas obras.

Três trabalhos orientados pela Professora do Curso de Letras da Univates, Grasiela Kieling Bublitz, foram produzidos a partir da Disciplina Fonética e Fonologia na Educação Básica. A acadêmica Tatiane Agostini busca esclarecer, no artigo *A fala de pacientes com fissura labiopalatal*, o funcionamento do processo de reabilitação de pacientes com fissura labiopalatina, bem como identificar o perfil da fala das crianças e adolescentes com esta deformidade. No artigo *O realismo nominal como obstáculo na percepção das rimas*, as alunas Edilara Piassini, Joseane Diehl e Marluce Werle, avaliaram, em crianças de três e quatro anos, a relação entre a consciência fonológica e a semântica através de atividades envolvendo rimas. Em *A tônica de Tonica: uma proposta de transposição didática da prosódia*, as acadêmicas Fabiele Lermen Spohr e Gilmárcia da Silva Picoli, sob supervisão da professora Grasiela Kieling Bublitz, propõem uma sequência de atividades didáticas com o objetivo de demonstrar o uso do lúdico como ferramenta para o ensino de gramática, mais especificamente no que tange às regras de acentuação gráfica.

Na seção *Resenhas acadêmicas*, apresentamos dois textos cuja temática é literatura. A resenha *O último suspiro de Saramago*, de Maiquel Röhrig, apresenta a inacabada obra do autor – o livro póstumo *Alabardas, alabardas, espingardas, espingardas* –, uma crítica à violência, ao contrário do que o título poderia supor. Em *A crítica em estado crítico: uma análise comparativa sobre a crise da crítica literária*, das autoras Gilmárcia Picoli e Rosiene Almeida Souza Haetinger, o desafio é analisar os textos “O ideal do crítico”, de Machado de Assis e “Que fim levou a crítica literária”, de Leyla Perrone-Moisés, a partir de diferentes contextos sócio-históricos e de prestígio da cena literária.

A terceira seção deste e-book é dedicada à *Escrita criativa*. Escritores dividem com seu público textos que intrigam, emocionam, fascinam: Adriane Mallmann, Ciro Oliveira, Marcelo Maldonado, Iuli Gerbase, Aline Lenz, Júlia Bazanella, Gilmárcia Picoli, Nathalie Teixeira, Évelin Reichert e Camila Fonseca. Nesta seção, também apresentamos os vencedores do concurso de Escrita Criativa para alunos da Educação Fundamental #*contaí*, edição 2015.

Esta edição consolida um dos objetivos do Curso de Letras da Univates, qual seja, garantir espaços de produção e de divulgação de conhecimentos sobre a linguagem.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Artigos acadêmicos

TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA LEITURA	12
<i>Danielle Baretta</i>	
LEITURA E COMPREENSÃO NO ACOMETIMENTO DA AFASIA: AS RELAÇÕES ENTRE O PROCESSAMENTO E A CIRCUITARIA CEREBRAL ...	21
<i>Sabrina Amaral Martins</i>	
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DAS LINGUAGENS	32
<i>Lucélia Goergen</i>	
<i>Silvane Fensterseifer Isse</i>	
LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS E COMPETÊNCIA INTERACIONAL: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DO PNLD-2014	40
<i>Karina Veronica Molsing</i>	
<i>Paulo Ott Tavares</i>	
CONHECIMENTOS DECLARATIVO E PROCEDURAL NA APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA	52
<i>Makeli Aldrovandi</i>	
O LÉXICO ESPECIALIZADO NOS DICIONÁRIOS DE USO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE SUA INCLUSÃO E MARCAÇÃO	57
<i>Flávia Zanatta</i>	
BASES LATINAS E GREGAS DAS TAXIONOMIAS TOPONÍMICAS: UM ESTUDO ETIMOLÓGICO	69
<i>Kleber Eckert</i>	
O CONTRATO DA PALAVRA NA LINGUAGEM PUBLICITÁRIA	77
<i>Kári Lúcia Forneck</i>	
“ESSA CARNE É... ?”: TENSÃO DISCURSIVA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM CAMPANHA PUBLICITÁRIA	86
<i>Vanessa Fonseca Barbosa</i>	
FICÇÃO E HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA OBRA "A RESISTÍVEL ASCENSÃO DO BOTO TUCUXI"	98
<i>Margarete Hülsendeger</i>	
A EVOLUÇÃO DA CRÍTICA AO ROMANCE HISTÓRICO DE WALTER SCOTT	110
<i>Sophia Celina Diesel</i>	

CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN PARA A TEORIA LITERÁRIA	117
<i>Maiquel Röhrig</i>	
MALA DA LEITURA: PRÁTICA DE LETRAMENTO	129
<i>Brendom da Cunha Lussani</i>	
<i>Maristela Juchum</i>	
ESCRE(VER): O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL.....	140
<i>Bruna Rafaela dos Santos</i>	
<i>Marina Hofstätter Eidelwein</i>	
<i>Maristela Juchum</i>	
EATING CHEESE IN PUBS: WHAT WORDS CAN DEFINE IRELAND AND SWITZERLAND CULTURES?.....	149
<i>Aline Jéssica Antunes</i>	
<i>Ana Cristina Diersmann</i>	
<i>Lívia Pretto Mottin</i>	
A CORPUS BASED SEARCH ABOUT THE FRENCH LANGUAGE.....	153
<i>Bruna I. Sebastiany</i>	
<i>Júlia Bazanella</i>	
<i>Lívia Pretto Mottin</i>	
ENGLAND AND COLOMBIA: CULTURAL STEREOTYPES	158
<i>Daniela Sandri Bizarro</i>	
<i>Joel Francisco Echenique</i>	
<i>Lívia Pretto Mottin</i>	
DISCORDÂNCIA E DESENCONTRÁRIOS: O PODER DA PALAVRA NOS ANOS 70	164
<i>Daniela Sandri Bizarro</i>	
<i>Marina Hofstätter Eidelwein</i>	
<i>Rosiene Almeida Souza Haetinger</i>	
O AMOR LÍQUIDO EM DEZ (QUASE) AMORES, DE CLÁUDIA TAJES	170
<i>Aline Schmidt</i>	
<i>Daniela Guizzo de Oliveira</i>	
<i>Rosiene Almeida Souza Haetinger</i>	
O ESPAÇO COMO OBJETO INFLUENCIADOR NAS OBRAS “VIDAS SECAS” E “O QUINZE”	174
<i>Letícia Krüger</i>	
<i>Róger Sullivan Faleiro</i>	
<i>Rosane Maria Cardoso</i>	
<i>Rosiene Almeida Souza Haetinger</i>	
A FALA DE PACIENTES COM FISSURA LABIOPALATAL	178
<i>Tatiane Agostini</i>	
<i>Grasiela Kieling Bublitz</i>	

O REALISMO NOMINAL COMO OBSTÁCULO NA PERCEPÇÃO DAS RIMAS 185

Edilara Piassini
Joseane Diehl
Marluce Werle
Grasiela Kieling Bublitz

A TÔNICA DE TONICA: UMA PROPOSTA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA PROSÓDIA 194

Fabiele Lermen Spohr
Gilmárcia da Silva Picoli
Grasiela Kieling Bublitz

Resenhas acadêmicas

O ÚLTIMO SUSPIRO DE SARAMAGO 202

Maiquel Röhrig

A CRÍTICA EM ESTADO CRÍTICO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE A CRISE DA CRÍTICA LITERÁRIA 205

Gilmárcia S. Picoli
Rosiene A. S. Haetinger

Escrita criativa

INDIFERENÇA 209

Adriane Mallmann

SEM DENÚNCIA, SEM PROPAGANDA 210

Ciro Nogueira de Oliveira

SELFIE 214

Marcelo Maldonado Cruz

QUANDO ELA QUEIMOU O SUFLÊ 217

Iuli Gerbase

O PRIMEIRO ASSASSINATO, A GENTE NUNCA ESQUECE 221

Aline Lenz

REDESCOBERTA 223

Júlia Bazanella

I CAN'T GET NO SATISFACTION: INQUIETAÇÕES DA DOCÊNCIA 225

Gilmárcia da Silva Picoli

COM A CORDA NO PESCOÇO 227

Nathalie Luiza de Carvalho Oliveira Teixeira

O CORRIMÃO DE MARIA HELENA 228

Évelin Simone Reichert

RESISTÊNCIA	230
<i>Camila Cristina Martins Fonseca</i>	

Concurso #contai

A IMAGINAÇÃO VERDE DE ALISSA	234
<i>Maíssa Trombini</i>	

ATÉ A HORA DO ADEUS ETERNO	236
<i>Ana Luiza M. Käfer</i>	

DESENCONTROS NA ADOLESCÊNCIA	240
<i>Isabella Nether Schardong</i>	

ERA UMA VEZ	242
<i>Maria Clara Neumann</i>	

HALLOWEEN	244
<i>Raica Franz Weiss</i>	

O CASO DO ENVENENAMENTO	246
<i>Andrieli Leonhardt Müller</i>	

O MONSTRO DEBAIXO DA MINHA CAMA	249
<i>Gabriel Ziem Cardoso de Siqueira</i>	

O RECOMEÇO DA MINHA VIDA	252
<i>Fernanda Portella</i>	

O TELEFONEMA	256
<i>Laura Barzotto Klafki</i>	

VIDA REAL	258
<i>Renato Luiz Enger Bertoglio</i>	

Artigos acadêmicos

TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA LEITURA

Danielle Baretta¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo discutir alguns aspectos da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Ducrot e colaboradores, propondo encaminhamentos para o ensino. Com isso, pretende-se oferecer aos professores uma sugestão de trabalho que leve o aluno a compreender como os sentidos são construídos, tornando-os capazes de interpretar diferentes textos que circulam socialmente. Nesse sentido, parte-se da concepção proposta por Ducrot (1989) de que a argumentação está inscrita no funcionamento da língua, por meio de relações estabelecidas entre entidades linguísticas que orientam a continuidade do discurso, direcionando o interlocutor a certas conclusões. Desse modo, ler não é somente reconhecer informações em um texto, mas compreender o percurso argumentativo estabelecido pelo locutor na construção dos sentidos nele presentes. Sendo assim, o presente artigo está constituído de uma fundamentação teórica, na qual são apresentados alguns conceitos da TAL. Em seguida, com o intuito de ilustrar esses conceitos, realiza-se a análise de uma crônica, buscando verificar como o sentido argumentativo é produzido. Por fim, é apresentada uma proposta de atividade de leitura, tomando como base a teoria e a análise realizada.

Palavras-chave: Teoria da Argumentação na Língua. Ensino. Leitura.

1 Introdução

Resultados de provas oficiais que analisam o desempenho em leitura dos estudantes constataam que os índices alcançados pelos alunos brasileiros são insatisfatórios. Segundo relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico² (OCDE) de 2014, em 2012, o desempenho em leitura dos estudantes brasileiros piorou em relação a 2009. Conforme dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), o país somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que sua pontuação na última avaliação, sendo que a média dos países avaliados foi de 497 pontos. Com isso, o Brasil ficou com a 55ª posição no *ranking* de leitura.

O relatório destaca, ainda, que quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de reconhecer a ideia principal de um texto, realizar inferências elementares, entender as relações ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto e estabelecer comparações ou conexões entre o texto e conhecimentos externos.

Esses resultados indicam a preocupante condição de compreensão leitora dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio e revelam o quadro caótico em que se encontra o ensino de leitura nas escolas brasileiras, ainda dominado por práticas pedagógicas ultrapassadas.

Nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura focalizam, na maioria das vezes, questões referentes ao conteúdo, buscando informações no texto para posterior realização de associações com o mundo. Assim, é comum encontrar nos livros didáticos perguntas do tipo: “você concorda com o autor?”, “você alguma vez já passou por uma situação semelhante à relatada?”, entre outras. O trabalho com os elementos linguísticos do

1 Mestranda em Linguística no PPGL/FALE/PUCRS, daniellebaretta@hotmail.com

2 Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias>>. Acesso em: 20 Jun 2016.

texto é feito após as atividades de compreensão e delas desvinculado, caracterizando-se, via de regra, pelo ensino de normas gramaticais classificatórias.

Essa realidade indica a necessidade de se repensar as práticas de leitura na escola, revendo as estratégias adotadas. Nesse contexto, a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), concebida por Oswald Ducrot com colaboração de Jean-Claude Anscombre e, atualmente desenvolvida por Oswald Ducrot e Marion Carel, pode representar uma possibilidade teórica para qualificar o ensino de leitura na Educação Básica, tornando os alunos capazes de compreender diferentes textos que circulam socialmente.

Isso se deve pelo fato de a TAL propor uma análise linguística do texto, na qual o sentido é construído no discurso por meio das relações estabelecidas no uso da língua. Segundo Ducrot (1989, p. 16), a argumentação está inscrita no funcionamento da língua, por meio de relações estabelecidas entre entidades linguísticas que orientam a continuidade do discurso, direcionando o interlocutor a certas conclusões. Desse modo, ler não é somente reconhecer informações em um texto, mas compreender o percurso argumentativo estabelecido pelo locutor na construção dos sentidos nele presentes.

O objetivo deste trabalho é, portanto, discutir alguns aspectos da TAL, propondo encaminhamentos para o ensino. Com isso, pretende-se oferecer aos professores uma sugestão de trabalho que leve o aluno a compreender como os sentidos são construídos.

Dado esse propósito, o presente artigo está constituído de uma fundamentação teórica, na qual são apresentados alguns conceitos da TAL. Em seguida, com o intuito de ilustrar esses conceitos, realiza-se a análise de uma crônica, buscando verificar como o sentido argumentativo é produzido. Por fim, é apresentada uma proposta de atividade de leitura, tomando como base a teoria e a análise realizada, fechando com algumas considerações finais.

2 A Teoria da Argumentação na Língua

A Teoria da Argumentação na Língua (TAL), proposta por Oswald Ducrot e colaboradores assume que o sentido é produzido na e pela língua, isto é, pelas relações que, no discurso, se estabelecem entre palavras e frases.

A TAL tem sua base nas noções saussurianas de *signo*, *língua*, *fala* e *relação*, embora as modifique. O signo, que nessa teoria é a frase complexa, é uma entidade abstrata cujo sentido é determinado na relação com outros signos. Desse modo, pode-se dizer que a frase apresenta uma significação, isto é, um conjunto de instruções que orientam a continuidade no discurso. É justamente no discurso que ela se concretiza por meio de enunciados, entidades observáveis dotadas de sentido. Sendo assim, percebe-se que, para Ducrot, língua e fala são inseparáveis, uma vez que é no discurso, no uso da língua, que é possível encontrar o sentido do enunciado.

A TAL, ao considerar o uso da língua, caracteriza-se como uma teoria enunciativa que prevê a presença, em um mesmo enunciado, de vários sujeitos com estatutos diferentes: o sujeito empírico, o locutor e o enunciador.

O sujeito empírico é o ser no mundo, autor do enunciado, por isso sua determinação não interessa à teoria, uma vez que o que está em jogo aqui é o sentido do enunciado, ou seja, o que o locutor diz. O locutor, por sua vez, é o responsável pelo enunciado, no qual está marcado por meio de marcas de pessoa, tempo e espaço. Os enunciadores são a origem dos pontos de vista presentes no enunciado. Não são seres reais, mas pontos de vistas abstratos,

cujas “vozes” estão implícitas no enunciado. É em relação a esses pontos de vistas que o locutor se posiciona no discurso. Ele pode identificar-se, concordar, ou se opor a eles.

Para ilustrar esses conceitos, Ducrot (1988, p. 24) cita como exemplo o enunciado *Pedro não veio*. Nele, é possível observar dois enunciadores:

E1: Pedro veio.

E2: Pedro não veio.

Nesse caso, o locutor se identifica com E2 e rejeita E1.

Com esse aporte teórico, Ducrot critica a concepção de unicidade do sujeito falante, que considera que cada enunciado possui um único locutor e estabelece a base da *Teoria Polifônica da Enunciação*.

Essas concepções levaram Ducrot a descartar a objetividade na língua, uma vez que, ao tomar atitudes frente aos enunciadores, o locutor argumenta. Desse modo, mesmo a descrição da realidade sempre será feita a partir da subjetividade, isto é, de uma visão particular.

Nesse sentido, Ducrot comenta que um mesmo fato pode ser representado por enunciados diferentes, que conduzem a argumentações também diferentes. Um exemplo seriam os enunciados *Pedro estudou pouco* e *Pedro estudou um pouco*. O fato descrito por ambos é o mesmo: Pedro estudou um período de tempo reduzido. No entanto, a conclusão a que cada enunciado encaminha é diferente. Enquanto no primeiro pode-se concluir que o estudo de Pedro foi insuficiente para alcançar seu objetivo e, portanto, ele não será aprovado; o segundo nos leva à conclusão de que o estudo foi suficiente para que Pedro tenha êxito e seja aprovado. Isso demonstra que a argumentação está na língua e não no contexto extralinguístico.

A argumentação para Ducrot parte, portanto, da relação indissociável entre dois seguimentos: o argumento e a conclusão que juntos constituirão o sentido do enunciado.

Os exemplos apresentados por Ducrot são: *Está fazendo calor; vamos passear* e *Está fazendo calor; vamos ficar em casa*. Percebe-se que, nos exemplos acima, que o sentido de *calor* não é o mesmo, uma vez que, enquanto no primeiro exemplo, tem-se um calor agradável, propício ao passeio, no segundo, tem-se justamente o contrário, um calor tão intenso que impossibilita o passeio. Nesses casos, o primeiro segmento é argumento para o segundo e só terá sentido se estiver relacionado a ele.

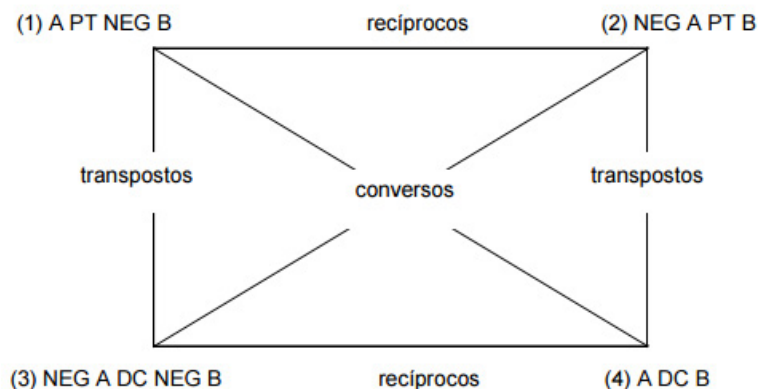
No momento atual da TAL, denominado *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS) e desenvolvido por Ducrot em parceria com Marion Carel, o sentido de uma expressão é construído pelos discursos argumentativos que podem ser encadeados a partir dessa expressão. Esses discursos são denominados encadeamentos argumentativos, constituídos por uma sequência de proposições ligadas por um conector, expressas, de modo geral, por A CON B. Os conectores podem ser de dois tipos: DC, *donc*, que significa *portanto*, e PT, *pourtant*, no entanto, em português. Por exemplo:

Maria estudou DC foi aprovada.

Maria estudou PT não foi aprovada.

O sentido resultante da relação entre os dois seguimentos: *estudar* e *ser aprovada* é denominado bloco semântico. Os enunciados acima expressam, portanto, dois aspectos do mesmo bloco, isto é, da mesma ideia: o primeiro normativo (A DC B) e o segundo; transgressivo (A PT B).

Esses aspectos de um mesmo bloco semântico estabelecem, entre si, relações discursivas que podem ser: conversas, recíprocas ou transpostas, como mostra a figura a seguir:



In: DUCROT e CAREL, 2008.

Além disso, Ducrot também desenvolve os conceitos de argumentação interna (AI) e argumentação externa (AE). A argumentação interna funciona como uma espécie de paráfrase de uma entidade linguística. Desse modo, temos, por exemplo, como AI de *inteligente*: difícil PT compreende. A argumentação externa, por sua vez, ocorre quando a entidade linguística faz parte de um encadeamento. Relaciona-se, portanto, aos discursos que precedem ou seguem a entidade analisada. Assim, tomando o exemplo *João é inteligente*, pode-se ter como AE:

João é inteligente DC é bom aluno. (Aspecto normativo)

João é inteligente PT não é bom aluno. (Aspecto transgressivo)

A TBS, como diz o próprio Ducrot, aprofunda e amplia a ideia proposta pela TAL de que a argumentação está na língua e não fora dela, uma vez que entende o sentido como resultante da relação entre segmentos de um encadeamento argumentativo.

3 Da teoria à prática: a TAL na sala de aula

A Teoria da Argumentação na Língua se apresenta como uma produtiva ferramenta para análise de textos. Ao apropriar-se dos procedimentos e recursos proporcionados pela teoria, professor e alunos terão a seu dispor um método eficaz para analisar os mais variados discursos, percebendo o percurso argumentativo e os sentidos neles presentes.

3.1 Análise do discurso selecionado

Com o objetivo de ilustrar os conceitos apresentados na seção anterior, realiza-se a análise de uma crônica de Luis Fernando Verissimo, intitulada *Pai não entende nada*, buscando verificar como o sentido argumentativo é produzido.

Pai não entende nada

- Um biquíni novo?
- É, pai.
- Você comprou um no ano passado!

– Não serve mais, pai. Eu cresci.

– Como não serve? No ano passado você tinha 14 anos, este ano tem 15. Não cresceu tanto assim.

– Não serve, pai.

– Está bem, está bem. Toma o dinheiro. Compre um biquíni maior.

– Maior não, pai. Menor.

Aquele pai também não entendia nada.

VERISSIMO, L. F. *Pai não entende nada*. Porto Alegre: L&PM, 1999, p. 26.

A crônica mostra o diálogo entre um pai e uma filha adolescente. Nos dois primeiros enunciados, apresenta-se o tema da conversa: a filha pede ao pai para comprar um biquíni novo.

No terceiro enunciado, o pai contesta o pedido da filha, dizendo: *Você comprou um ano passado!*, enunciado que contém uma argumentação expressa pelo encadeamento:

já possui um biquíni DC não precisa comprar outro

O enunciado seguinte, *Não serve mais, pai. Eu cresci*, discurso da filha, é a justificativa para sua solicitação:

crescimento físico DC não servir biquíni

não servir biquíni DC comprar outro

Esse encadeamento é reforçado pelo uso do operador *mais* na fala da filha (*Não serve mais, pai*), que permite pressupor que o biquíni servia antes (pressuposto), mas, devido ao crescimento físico da garota, não serve agora (posto).

Desse modo, o sentido da palavra *servir* pode ser traduzido por sua argumentação interna:

crescimento físico DC biquíni pequeno

A justificativa para o pedido da filha, portanto, pode ser apresentada por:

biquíni pequeno DC comprar maior.

A fala seguinte do pai é, novamente, uma tentativa de contestar a filha: *Como não serve mais? No ano passado você tinha 14 anos, este ano tem 15. Não cresceu tanto assim*. Nela, a argumentação é feita a partir do aspecto converso do encadeamento presente na fala da filha: **crescimento físico PT neg-não servir biquíni**. Portanto, embora o pai reconheça o crescimento da filha, o uso do operador argumentativo *tanto assim* orienta para uma conclusão que afirma o aspecto recíproco do bloco semântico defendido pela filha: **neg-não servir biquíni DC neg-comprar outro**.

Na resposta, a filha retoma sua argumentação anterior: *Não serve, pai*, enfatizando os encadeamentos:

crescimento físico DC não servir biquíni

não servir biquíni DC comprar outro

O pai, por fim, rende-se à estratégia argumentativa da filha e lhe dá o dinheiro para comprar um biquíni novo: *Está bem, está bem. Toma o dinheiro*. Com isso, reconhece a argumentação anteriormente apresentada pela filha para justificar seu pedido.

não servir biquíni DC comprar outro

Nessa mesma fala, o pai comenta: *Compra um biquíni maior*. Nesse enunciado, ele retoma a argumentação expressa pela palavra *servir* na segunda fala da filha: **crescimento físico DC biquíni pequeno** e assume o bloco semântico: **biquíni pequeno DC comprar maior**.

No entanto, o enunciado seguinte, *Maior não, pai. Menor*, quebra a expectativa do leitor, uma vez que a filha argumenta por meio do aspecto converso do encadeamento defendido em sua fala anterior: **crescimento físico PT neg-biquíni pequeno**. O sentido produzido por ela afirma o aspecto recíproco ao encadeamento assumido pelo pai: **neg-biquíni pequeno DC neg-comprar maior**.

Desse modo, a fala final da filha modifica o sentido expresso no enunciado por ela anteriormente apresentado: *Não serve mais, pai. Eu cresci*. O sentido de *servir* e *crescer*, construído internamente no discurso em questão, orienta, agora, para uma argumentação expressa pelos encadeamentos:

**crescimento físico DC amadurecimento
amadurecimento DC biquíni inadequado
biquíni inadequado DC comprar outro**

Percebe-se que, para a filha, o biquíni não servia por ser inadequado à sua idade, por estar ultrapassado, e não por não caber em seu corpo. A palavra *servir* assume, portanto, o sentido de *adequação*, enquanto o vocábulo *crescer* se refere ao *amadurecimento psicológico* da garota e não ao seu crescimento físico. Esse deslocamento de sentido, que orienta para o tamanho de biquíni a ser comprado, confere humor à crônica.

O último enunciado é uma intervenção do narrador: *Aquele pai também não entendia nada*. Nesse caso, a expressão “*aquele pai*” nos remete à situação vivida pelas personagens da crônica: um pai que, não conhecendo as preferências de sua filha adolescente, não foi capaz de compreender suas intenções. A argumentação que se estabelece aqui parte do encadeamento:

**não conhecer preferências dos adolescentes DC estar desatualizado
estar desatualizado DC não entender os filhos**

O uso do operador argumentativo *também* nos remete ao título da crônica, *Pai não entende nada*, mostrando que a situação vivida pela personagem é compartilhada com outros pais. O título, portanto, apresenta uma argumentação que generaliza o encadeamento proposto pelo narrador e que é a conclusão a que se quer chegar:

pais são desatualizados DC não entendem seus filhos.

Com a análise aqui desenvolvida, percebe-se que, como afirma Ducrot, a língua é, por natureza, argumentativa e que essa argumentação tem como base a relação entre palavras, sintagmas e enunciados.

3.2 Proposta de atividade de leitura a partir de conceitos da TAL

Neste tópico, será apresentada uma proposta de atividade de leitura elaborada com base em conceitos da TAL. O objetivo aqui é fornecer um modelo prático de aplicação da proposta teórica, de modo a instrumentalizar o professor para que possa desenvolver suas próprias atividades de leitura sob a ótica da TAL.

Para tanto, a partir da análise realizada na seção anterior, foram formuladas perguntas que buscam chamar a atenção para as relações linguísticas constitutivas do sentido do discurso. As atividades foram pensadas para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

Evidentemente não se pensa em trabalhar conceitos da TAL com os alunos. O que se pretende é propor questões que possibilitem, como menciona Costa Silva (2009, p. 102), que os estudantes reflitam sobre a língua em uso, através da verificação da argumentatividade inerente a esse uso.

3.2.1 Atividade proposta: *Pai não entende nada*

Após a leitura atenta do texto *Pai não entende nada*, responda às questões propostas.

1. O texto lido é uma crônica construída a partir de um diálogo. Quem são as pessoas envolvidas nesse diálogo?

Resp.: *A crônica mostra o diálogo entre um pai e sua filha adolescente.*

2. Na crônica, as personagens defendem duas ideias opostas:

- a. é preciso comprar um biquíni novo.
- b. não é preciso comprar um biquíni novo.

Que argumentos são utilizados para defender cada ideia? Relacione, na coluna abaixo, os argumentos às ideias defendidas.

Argumentos		Ideias defendidas
(2) Você comprou um [biquíni] no ano passado...	portanto	1. é preciso comprar um biquíni novo.
(1) Eu cresci...		
(1) [O biquíni] não serve...		2. não é preciso comprar um biquíni novo.
(2) [Você] não cresceu tanto assim...		

Observe o argumento utilizado pela filha para justificar a compra de um biquíni novo e responda às questões 3, 4 e 5.

Não serve mais, pai. Eu cresci.

3. O ponto final, empregado entre os dois enunciados, poderia ser substituído, sem modificar o sentido, pela palavra:

- () mas
- () por isso
- () no entanto
- (X) porque

4. No enunciado, a palavra *servir* está sendo empregada com o mesmo sentido de:

- () O menino *serviu* de guia para os turistas.
- () Ela *serviu* feijoada na comemoração do aniversário.

- (X) Experimentou várias sandálias, mas nenhuma *serviu*.
 () Os garçons desse bar não *servem* ninguém depois da meia-noite.

5. No enunciado, a palavra destacada (negrito) transmite o sentido de que:

- () o biquíni ainda serve.
 (X) o biquíni servia antes.
 () o biquíni nunca serviu.
 () o biquíni agora serve.

6. Com o objetivo de rebater o argumento apresentado pela filha para justificar a compra do biquíni, o pai comenta: *Não cresceu tanto assim*. Que efeito de sentido a expressão “tanto assim” traz para a fala do pai?

Resp.: A expressão “tanto assim” indica que, para o pai, o crescimento da filha não seria suficiente para fazer com que o biquíni não coubesse em seu corpo.

7. No final do texto, há uma palavra que quebra a expectativa do leitor e é a responsável pelo humor na crônica. Que palavra é essa? Explique por que ocorre essa quebra de expectativa.

Resp.: A palavra “menor”, em “Maior não, pai. Menor”. A quebra de expectativa ocorre porque o leitor esperava que, por haver crescido, a filha quisesse comprar um biquíni maior e não menor.

8. Essa palavra demonstra que, na crônica, as personagens envolvidas dão interpretações diferentes à mesma fala, ocasionando um mal-entendido. Com base na resposta anterior, explique o sentido atribuído ao enunciado “Não serve mais, pai. Eu cresci”:

a. pelo pai: *o pai julga que a filha esteja afirmando que cresceu e que, portanto, o biquíni ficou pequeno, sendo necessário comprar um maior.*

b. pela filha: *a filha quer comprar um biquíni novo, por julgar que o que já possui é grande demais e, portanto, inadequado para sua idade, sendo necessário comprar um menor.*

9. Que relação é possível estabelecer entre o comentário feito pelo narrador no final da crônica e a última fala da filha?

Resp.: No final da crônica o narrador conclui que o pai não entendia nada, pois não percebeu que a filha, por ser adolescente, queria um biquíni menor, mais sensual.

Conclusão

No presente trabalho partiu-se da constatação de que o ensino da língua materna com foco na gramática normativa, ainda tão presente nas escolas brasileiras, não tem contribuído para o aprimoramento da competência leitora dos estudantes. Desse modo, vislumbrou-se na Teoria da Argumentação na Língua, proposta por Ducrot e colaboradores, uma possibilidade teórica bastante pertinente para qualificar o ensino de leitura na Educação Básica.

Para demonstrar essa hipótese, inicialmente foram retomados alguns conceitos fundamentais da teoria. Em seguida, tais conceitos foram aplicados na análise de um discurso com o intuito de instrumentalizar o professor para a realização de suas próprias análises. Posteriormente, partiu-se para elaboração propriamente dita de atividades de

leitura sob a ótica da TAL. Nelas, tentou-se trabalhar, explícita ou implicitamente, aspectos importantes da teoria, tais como os conceitos de argumentação interna e externa, locutor e alocutário, pressuposto, bem como a noção de relação e de encadeamentos argumentativos.

Com isso, pretende-se capacitar os estudantes a perceberem como as palavras se relacionam para construir sentidos, uma vez que, segundo a TAL, elas não podem ser analisadas de forma isolada, mas a partir das relações semânticas que estabelecem no uso da língua. É por isso que, ao pensar o ensino da leitura, é necessário abandonar os rótulos gramaticais e analisar a linguagem a partir dos sentidos construídos por um locutor ao fazer uso da língua. Ler, nessa perspectiva, é, portanto, focar o olhar nas escolhas linguísticas presentes no discurso e nos sentidos delas decorrentes.

Desse modo, o trabalho com o princípio proposto pela TAL de que sentido é construído na língua poderá possibilitar uma renovação no ensino e aprendizagem da leitura, ao centralizar a atenção nos elementos linguísticos presentes no texto e não fora deles, instrumentalizando os alunos com recursos para compreender e produzir a língua em diferentes situações enunciativas.

No entanto, para que isso ocorra, é importante que os professores tenham não apenas o conhecimento teórico, mas também reflitam sobre a importância da transposição desses conceitos para a sua prática pedagógica, de modo a levar à sala de aula, os avanços teóricos proporcionados pelos estudos linguísticos. O presente trabalho é uma tentativa de contribuir com esse diálogo entre universidade e escola, aproximando teoria e prática.

Referências

BARBISAN, Leci Borges. Uma proposta para o ensino da argumentação. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, junho, 2007.

CAREL, Marion e DUCROT, Oswald. *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Buenos Aires: Colihue, 2006.

COSTA SILVA, Carmem Luci da. Argumentação e ensino de língua materna. In: COSTA SILVA, Carmem Luci da; TOLDO, Claudia Stumpf; BARBISAN, Leci Borges e MARQUARDT, Lia Lourdes. (Orgs.) *Teorias do discurso e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 77-103.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Argumentación y polifonía*. Cali: Universidad del Valle, 1988.

DUCROT, Oswald e CAREL, Marion. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, 2008, p. 7-18.

LEITURA E COMPREENSÃO NO ACOMETIMENTO DA AFASIA: AS RELAÇÕES ENTRE O PROCESSAMENTO E A CIRCUITARIA CEREBRAL

Sabrina Amaral Martins¹

Resumo: A afasia é um distúrbio linguístico que acomete 25% dos pacientes que sofreram AVE – acidente vascular encefálico (ORTIZ, 2010). As limitações provenientes desse transtorno podem ser de modalidades expressiva e receptiva, podendo afetar a habilidade de lembrar nomes de objetos, organizar palavras nas frases ou a leitura. Os prejuízos mais comuns da leitura podem ser problemas em entender substantivos, reconhecer palavras soltas, ler jornal. Embora haja algumas pesquisas focadas na descrição e tratamento dos déficits de leitura provenientes da afasia, muito pouco ainda se sabe sobre ela. Por isso, este trabalho tem o objetivo de apresentar considerações sobre o processamento da leitura nesse acometimento e seus correlatos. O presente trabalho justifica-se por contribuir para um maior aprofundamento no tema, com o intuito também de disseminar estudos em afasia e leitura no Brasil, onde este tópico precisa ser alvo de maior investigação.

Palavras-chave: Afasia. AVE. Leitura.

INTRODUÇÃO

A leitura é parte das atividades rotineiras humanas, é uma das formas de adquirir conhecimento. Todavia, é frequente as pessoas apresentarem dificuldade para compreender o que leem, impedindo a comunicação. O Brasil possui um enorme déficit de leitura, conforme indicadores do Pisa (2009). É uma habilidade bastante complexa, que é aprendida (DEHAENE, 2009) e que envolve a dinâmica de vários processos como linguagem, memória, pensamento, inteligência, percepção (STERNBERG, 2010). Para compreender uma leitura, reconhecer letras apenas não é o bastante uma vez que o leitor necessita da integração de outros processos cognitivos para reconhecer as palavras, acessar o significado e fazer interagir a sintaxe e a semântica, bem como aspectos pragmáticos. Essa é uma das grandes questões que desafiam educadores e a sociedade como um todo, como obter êxito no processo de ensino e aprendizagem da leitura. A preocupação aumenta quando o déficit do processamento de leitura ocorre em populações clínicas, como é o caso daqueles que sofrem de afasia.

Há avanços da Neurociência que permitem que o indivíduo realize um tratamento e que possa recuperar suas habilidades de leitura. Indubitavelmente, a falta da habilidade leitora causa um dano significativo na qualidade de vida dos afásicos. Considerando que o aporte do processamento da leitura ainda representa um tema promissor a ser investigado, reflete-se, neste trabalho, sobre considerações preliminares sobre o processamento da leitura em afasia. No presente trabalho, de cunho Neuropsicolinguístico, busca-se discutir definições de leitura, afasia, manifestações linguísticas na afasia e compreensão leitora. É importante destacar que o conceito de leitura advindo da Psicolinguística subjaz as observações. Sob essa ótica, a natureza cognitiva do processamento da leitura manifesta-se no fato de a compreensão do texto ser efetivada na mente do leitor, havendo interação entre os conhecimentos de mundo, linguístico e textual – adquiridos através da experiência (KLEIMAN, 1989). Então, o significado, não se encontra no texto, este é responsável por dar

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista CNPq. Contato: sabrina.martins@acad.pucrs.br.

pistas necessárias ao leitor para compreender um texto. As pistas ativam o conhecimento do leitor acumulado na memória e integram o conhecimento novo e velho. Dessa forma, construir o sentido, através da leitura, é consequência das interações do novo com o que já se conhece (SMITH, 2003). Essa visão não exclui a importância do texto, nem do leitor. Ela sugere uma integração entre todos os processamentos para que a leitura aconteça. Dada a importância da leitura, é imprescindível que se investigue como ocorre seu processamento e essa integração de conhecimentos em indivíduos que sofreram uma lesão cerebral, que é o caso dos afásicos. Para isso, é preciso, primeiramente, discutir como ocorre o processo da leitura em indivíduos saudáveis, compreensão leitora e as regiões cerebrais que subjazem a leitura nesses indivíduos. Logo após, haverá uma definição para o termo afasia, uma caracterização do processamento de leitura no distúrbio e a circuitaria que a envolve. Por fim, haverá as considerações finais.

2 LEITURA EM INDIVÍDUOS SAUDÁVEIS

2.1 Processamento da leitura

A leitura é uma habilidade que foi adquirida há pouco tempo considerando a história da humanidade (LENT, 2010). Ela é derivada da linguagem oral, mas não é uma função natural, é uma aquisição cultural (MORAIS; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, 2004). Com o surgimento da cultura, parece incoerente que ela tenha sido determinada por algum processo biológico evolutivo. Pelo contrário, pode-se afirmar que a leitura é parte de um processo adaptativo, já que é sabido atualmente que o aprendizado da leitura é capaz de transformar o cérebro. Ela especializa, nessa tarefa, um conjunto de áreas no córtex cerebral, deixando-as habilitadas para a compreensão do significado e dos símbolos da escrita.

Essa rede de áreas cerebrais, vinculada à percepção visual, mostrou-se mais ativada nos alfabetizados do que nos analfabetos, na visualização de palavras escritas (DEHAENE et al., 2010). Segundo Lent (2010), biologicamente, o cérebro do alfabetizado está mais adaptado, favorecendo a vida social e a interação entre os indivíduos. Segundo relatórios do PISA, esse processo é mais complexo do que simplesmente saber ler e escrever (MORAIS; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, 2004).

Para Moraes, Kolinsky e Grimm-Cabral (2004), ler é extrair a pronúncia que corresponde a uma representação gráfica da linguagem falada. Segundo os autores, o processamento da leitura envolve uma dinâmica cerebral, pois é necessário haver o que os pesquisadores denominam de um decodificador², um bibliotecário, um calculador-intérprete e locais onde a informação possa ser armazenada a curto e a longo prazo. A função do decodificador seria decodificar a representação ortográfica da palavra. A do bibliotecário seria responsabilizar-se pela seleção da informação semântica e fonológica correspondente e a do calculador-intérprete seria efetuar os cálculos sintáticos e a interpretação semântica na frase.

De acordo com esses autores, quando a criança inicia a aprendizagem da leitura, ela já tem, por causa da comunicação oral, todas essas capacidades, excetuando o decodificador. Aprender a ler é essencialmente adquirir essa ferramenta. A decodificação grafofonológica demanda habilidades específicas, não é apenas entender o princípio alfabético e representar os fonemas individualmente. É importante para o futuro leitor saber integrar as informações,

2 No texto original está *descodificador*, mas optamos por decodificador.

por exemplo, a habilidade de fusão fonológica com o conhecimento do código ortográfico da língua. Além disso, é sabido atualmente, que a falha em determinadas regiões cerebrais pode causar problemas na aquisição da leitura, na dislexia, por exemplo, bem como na manutenção dessa habilidade, sendo o caso da afasia. No acometimento, por causa da lesão cerebral, o indivíduo afásico poderá ter problemas de compreensão de textos, sejam eles lidos ou ouvidos. Esses problemas poderão ser simples, de ordem semântica, ou mais complexos, envolvendo as estruturas como um todo, prejudicando o entendimento global do discurso. Considerando a importância da leitura e a complexidade de seus processos subjacentes, se faz necessário entender o que é compreensão leitora.

2.2 Compreensão leitora

A leitura de um texto demanda do leitor um processo ativo de construção de uma representação mental do material lido, mobilizando diferentes bases de conhecimento e operações mentais de natureza distinta. Smith (2003) indica que informações visuais e não visuais podem estar envolvidas no ato de ler. As informações visuais estão ligadas às informações extraídas do texto propriamente dito, da sua decodificação. Aquelas não visuais estão relacionadas com a linguagem e o conhecimento de mundo do leitor. Então, não é prudente afirmar que a leitura é apenas um processo de decodificação de informação visual. É preciso que o leitor transforme o que está vendo em significado para que haja uma compreensão. Esse processo ocorre simultaneamente, ao passo que se aprofunda no que é lido, menos informação visual é necessária para a decodificação. Um leitor que esteja muito atrelado à informação visual poderá ter problemas de compreensão daquele texto. Há que se destacar ainda o que Smith (2003) trata como uma sobrecarga na memória. Se a leitura não for suficientemente rápida, a memória pode ser sobrecarregada. Dando a manutenção dos itens tratados acima, pensa-se sobre a previsão, como base para a compreensão da linguagem escrita. À medida que o leitor identifica determinada característica estrutural e/ou linguística ele pensará na alternativa mais adequada para ser a próxima a ser lida. Portanto, para compreender um texto, é imprescindível relacionar o conhecimento linguístico e de mundo com as informações contidas no texto (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p.291).

Para Marcuschi (2008, p. 228), “ler não é um simples ato de extrair conteúdo ou identificar sentidos”. É tarefa que não depende somente de esquemas linguísticos ou cognitivos para a produção dos sentidos, “é um processo que exige habilidade, interação e trabalho” (MARCUSCHI, 2008, p. 230). Para o autor, não existem garantias de que a leitura possa gerar compreensão (MARCUSCHI, 2008). Segundo Goodman (1973, p. 22), “a leitura é um processo psicolinguístico pelo qual o leitor reconstrói, da forma possível para ele, uma mensagem que foi codificada e disponibilizada graficamente pelo escritor”. Ela concebe o ato de ler como uma “tarefa interativa entre a linguagem e o pensamento” (KLEIMAN, 2008, p.29). Considerando que as pesquisas psicolinguísticas ajudaram na concepção das fases envolvidas no processamento textual, da decodificação da grafia aos processos cognitivos maiores, relacionados aos sentidos do texto, Kleiman (2008) trata do envolvimento da percepção, atenção e memória para a compreensão textual. Para ela, além de ter esses fatores como recurso, o bom leitor deve ter determinadas habilidades, como o conhecimento gramatical, percepção de relações entre palavras, conhecimento do léxico e conhecimento dos gêneros do discurso. Por fim, quanto mais relações o leitor conseguir fazer sobre o texto e seu conhecimento de mundo, mais coerente será sua representação do texto e melhor será sua compreensão (VAN DEN BROEK, 1994).

Apesar de a compreensão ter como base o conhecimento de mundo do leitor, é possível errar na primeira leitura de um texto. Goodman (1973) afirma que ninguém é isento de erros quando se depara com o texto em uma primeira vez. Pode-se inferir, a partir daí, que o texto pode trazer material que não seja do conhecimento do leitor ou que seja de uma determinada área. E, com a ausência de conhecimentos prévios sobre o assunto, muito provavelmente o leitor terá problemas em gerar uma interpretação coerente, uma macroestrutura para o texto. Louwerse e Graesner (2006) afirmam que o processo de associação do conteúdo do texto com a bagagem do leitor é automático. Do contrário, o texto seria, além de sem utilidade, muito difícil de conceber para o indivíduo, ou seja, seria um amontoado de frases. Para melhor entender a compreensão textual, criaram-se os níveis de macroestrutura e microestrutura de Kintsch e van Dijk (1998).

A macroestrutura textual colabora para o significado para o leitor. É uma estrutura subjacente abstrata: forma que representa o texto como uma unidade completa. Pode-se dizer ainda que são as estruturas globais de um texto. Ela evidencia o que é mais relevante no discurso, permitindo que o leitor interprete o texto coerentemente atribuindo um sentido global. Van Dijk (2004) afirma que a compreensão e a produção de um discurso só poderão ser coerentes se as frases e os atos de fala estiverem distribuídos ao longo dessa estrutura hierárquica mais alta. Por causa da macroestrutura, é possível resumir textos, responder perguntas de interpretação, memorizar informações contidas neles.

Além da macroestrutura, Louwerse e Graesner (2006) destacam as conexões entre as orações e sentenças, dentro dos parágrafos. Eles salientam a importância da microestrutura. Essa seria relacionada às estruturas das orações e relações de coerência entre elas, sendo formadas pelas regras de sintaxe e de significado das palavras. A microestrutura organizaria as relações entre os conjuntos proposicionais de frases, orações e períodos. Dessa forma, pode-se afirmar que a microestrutura trataria da superfície da sentença, ao passo que a macroestrutura, da estrutura profunda do texto, isto é, nos níveis sentenciais e globais, respectivamente.

Conforme Kintsch e van Dijk (1998), o intuito final da compreensão textual é a formação da micro e macroestruturas. Durante o processamento da compreensão de um texto, as unidades desse texto são transformadas para proposições. Para regir essas proposições, existe uma estrutura semântica que possui macrorregras que permitem a deleção, generalização e construção do conhecimento das proposições juntamente com o conhecimento de mundo do leitor. Elas são operações que organizam e reduzem as informações vindas de um texto, seja ele falado ou escrito. Essas macrorregras são utilizadas para obter a macroestrutura de um texto, um resumo dentre outras atividades, pois elas são recursivas. Elas transformam um conjunto de proposições em uma sequência menor de proposições, eliminando proposições menos importantes e generalizando outras, sem perder o significado proposicional original.

As proposições têm sido relacionadas às orações. Elas são estruturas relacionais com predicado e argumentos, existindo, assim, uma relação de um para um entre proposições e orações (van DIJK, 2004, p27). Segundo Kintsch (1978), a representação textual é uma rede de proposições. São as proposições da compreensão textual da macroestrutura que estarão disponíveis na memória do leitor, embora haja limitações quanto ao número de proposições que podem ser processadas pela memória de trabalho (KINTSCH; van DIJK, 1983).

Kintsch e van Dijk (1983) afirmam que as proposições que são processadas em múltiplos ciclos e as que ficam mais tempo na memória de trabalho são as que serão

melhor lembradas posteriormente. A memória de trabalho tem papel importante na seleção das proposições mais recentes e das que estão numa hierarquia mais elevada de ordem de importância. Se um ciclo de processamento textual não dá conta de lidar com muitas proposições simultaneamente, a memória passa para o próximo ciclo. Ainda, outros pesquisadores afirmam que as proposições da macroestrutura são melhor lembradas do que as da microestrutura (GRAESSER, 1981; KINTSCH; KEENAN, 1973; KINTSCH; KOZMINSKY; STREBY; MCKOON; KEEN, 1975; MCKOON; RATCLIFF, 1980; MEYER, 1975). Eles destacam que, porque as macroestruturas estão em um nível mais elevado nas sequências de proposições, é muito problemático identificar as manifestações linguísticas das microproposições em um nível superficial de um texto. Além de discutir sobre os níveis micro e macroestrutural do texto, é importante refletir sobre as áreas envolvidas no processamento da leitura.

2.3 Circuitaria do processamento da leitura

Uma região cerebral imprescindível para a ocorrência do processo da leitura é o giro fusiforme, na região occipitotemporal esquerda, sobre a face ventral do cérebro, responsável pela identificação da forma visual das palavras. A área da forma visual das palavras tem por papel extrair a identidade de uma palavra sem ser perturbada pela forma, tamanho ou posição das letras dessa palavra. Em menos de um quinquagésimo de segundo, o resultado da análise feita por essa área é transmitido para outras duas regiões cerebrais, localizadas nos lobos temporais e frontais, ocorrendo, assim, uma integração das informações de sonoridade e de significação (DEHAENE, 2012).

Desde Déjerine, no século XIX, é sabido que problemas ou perturbações nas circunvoluções da ponta occipital, na base do cúneus, no lóbulo lingual e no lóbulo fusiforme, podem ter sido as causadoras da alexia pura do senhor C., paciente de Joseph-Jules Déjerine (DEHAENE, 2012). O senhor C. sofria de uma perda seletiva do reconhecimento das letras e das palavras escritas, denominada pelo médico como cegueira verbal pura. O paciente apresentava intacto o hemisfério direito, no entanto lesões ocupavam a parte posterior do hemisfério esquerdo. Dejerine (1892) sugere que a lesão abala a transmissão de informações visuais que se direcionam ao centro visual das letras, no giro angular. Considerando que esse centro estava inabalado, pois o senhor C. conseguia escrever, ortografar e reconhecer gestualmente a forma das letras, o médico pôde supor que o centro estava desconectado, não recebia as informações essenciais para a decodificação da leitura e encontrava-se incapaz de aplicar os conhecimentos sobre as letras. O que é sabido atualmente é que não só pessoas com alexia pura enfrentam problemas na leitura; pessoas com afasia motora e sensorial também. Na próxima seção, será definida afasia.

3 LEITURA NA AFASIA

3.1 Conceituando afasia

A afasia é uma consequência frequente das doenças cerebrovasculares, como o acidente vascular encefálico – AVE. As sequelas dos AVEs incidem na qualidade de vida dos indivíduos de modo avassalador (BARROS, 2003). Pode-se elucidar essa declaração utilizando como exemplo casos em que o indivíduo sofre uma lesão cerebral no hemisfério esquerdo, causando um distúrbio de linguagem que o restringe socialmente, impedindo de comunicar-se e/ou de compreender mensagens linguísticas tanto faladas quanto ouvidas.

Esse prejuízo linguístico que atua na expressão oral, na compreensão e nas habilidades de leitura/escrita, podendo também influenciar a nomeação e a categorização de objetos, sintaxe frasal e características morfológicas/fonéticas e fonêmicas das palavras é chamado de afasia. Segundo Pedersen (1995), ela é prevalente em 38% dos casos de AVE (PEDERSEN et al., 1995 apud MANSUR et al, 2002). Das pessoas que apresentam afasia na fase aguda do AVE, aproximadamente 20% continua com esse prejuízo após 6 meses do episódio da doença (CAO et al., 1998, apud FELIPE, 2009), e a falta da habilidade de comunicação praticamente extingue a independência e a convivência saudável da pessoa em sociedade. A afasia “é uma perda de uma capacidade lógico-perceptiva responsável pela linguagem” (MORATO, 2010, p.16), pois além de ocasionar uma modificação no conteúdo, na forma e no uso da linguagem, ela altera seus processos cognitivos subjacentes, como percepção e memória (CHAPPEY, 1996).

A afasia ocasiona um dano nos componentes semântico, sintático, fonológico, morfológico do sistema linguístico. Ela é caracterizada por uma redução e uma disfunção linguísticas, que se manifestam no aspecto expressivo e receptivo da linguagem oral e escrita, em diferentes graus (CHAPPEY, 1996). O distúrbio pode ser tão severo que pode tornar a comunicação com a pessoa quase impossível ou muito dificultosa. Problemas de ordem linguística de diversos graus podem acometer o indivíduo, como os de compreensão de substantivos ou palavras de conteúdo como verbos, adjetivos e advérbios, dificuldades de identificação de palavras isoladas, na seleção de palavras para determinada tarefa. Ainda, o afásico pode ter comprometido as memórias de trabalho, episódica e semântica além de ter restrições para a compreensão de sinais de trânsito, lembrança e reconto de eventos de uma narrativa e identificação e nomeação das letras do alfabeto. Há também dificuldades na categorização de objetos e na leitura em voz alta. É possível que aconteçam limitações na leitura de modo geral, prejudicando o aprofundamento e abstração sobre determinado tema, criação de resumos mentais, compreensão da ideia principal de um texto. Embora haja alguns trabalhos focados na descrição e tratamento dos déficits de compreensão provenientes da afasia (BEESON; HENRY, 2008; BEESON; HILLIS, 2001; HILLIS; CARAMAZZA, 1992; PEDERSON, 1994), pode-se dizer que os achados são incipientes diante da vasta literatura acerca da produção afásica, costumeiramente mais evidenciada nas terapias.

3.2 As características da leitura afásica

As limitações provenientes do transtorno podem ser tão graves que a comunicação com o afásico fica bastante problemática. A afasia pode afetar a habilidade de lembrar nomes de objetos, a habilidade de organizar as palavras nas frases ou a habilidade de leitura. Normalmente, vários aspectos da comunicação são fragilizados (ORTIZ, 2010). Sabe-se que todos os tipos de afasia, fluentes e não-fluentes, apresentam problemas na leitura. Ao passo que alguém com anomia, dificuldade na nomeação de objetos, pode ter danos na leitura de livros, a pessoa com afasia severa pode apenas reconhecer algumas palavras. Dentre os prejuízos mais comuns na leitura podem estar: problemas em entender substantivos ou palavras de conteúdo e função, reconhecer palavras soltas, ler um jornal e selecionar palavras, entender mapas, sinais de trânsito. Há ainda problemas em identificar as categorias dos objetos, por exemplo, onde encontrar determinado produto no supermercado. Ainda, os problemas na leitura de narrativa seguem do nível mais superficial até o mais profundo. Os afásicos têm dificuldade em memorizar fatos de uma narrativa após a leitura de um parágrafo, da mesma forma, têm problemas na abstração e interpretação daquelas muito longas, além de dificuldade de leitura em voz alta, nomear letras do alfabeto e resumir.

Enfim, muitos são os déficits observados nesse distúrbio. Dada a devida atenção à leitura, é imprescindível tratar da compreensão leitora.

Destacados pelo Instituto Americano Afasia Center³, os prejuízos mais comuns com a leitura podem ser problemas em entender substantivos ou palavras de conteúdo, não poder reconhecer palavras soltas, ler um jornal e atentar apenas para determinadas palavras, ler é uma atividade lenta e trabalhosa, entender mapas e sinais de trânsito e ler palavras de função como artigos e preposições é muito laborioso, não poder acessar padrões fonológicos para leitura, não poder lembrar eventos da narrativa após alguns parágrafos, não possuir habilidade de identificar e nomear letras do alfabeto, ter dificuldades em compreender profundamente uma narrativa e em usar um index ou encontrar coisas usando categorias (onde olhar para encontrar determinado produto no supermercado por exemplo), ler em voz alta e resumir são tarefas árduas.

A Associação Americana de Afásicos recomenda não perder tempo tentando reensinar leitura para o afásico como se ele fosse uma criança – não há necessidade de começar nos primeiros passos com a identificação de letras do alfabeto ou qual o som que as letras têm. Poucos afásicos podem usar essa rota para leitura: a maioria usa sua habilidade de ler palavras por inteiro. Isso quer dizer que eles reconhecem a palavra como um todo, não através do som de cada letra. Algumas pessoas com afasia podem usar áudio livros para acompanhar com uma cópia escrita, mas isso normalmente é muito difícil e frustrante.

Há muitos níveis diferentes de leitura. A literatura trata de duas rotas de compreensão leitora: semântico-lexical e fonológica (BEESON; HILLIS, 2001; CAPLAN, 1992; WEBB, 2005). A compreensão leitora via rota semântico-lexical ocorre quando o leitor reconhece uma palavra e imediatamente a processa para uma representação semântica. Nesse momento, a pessoa compreende o significado da palavra. Quando o leitor não consegue reconhecê-la, seja por ser um vocábulo novo ou uma pseudopalavra, a conversão grafema-fonema é requerida para a compreensão. Esta é referida como a rota sublexical ou fonológica. Seguindo esta rota, o indivíduo deve primeiramente determinar a pronúncia da palavra antes de acessá-la semanticamente. Resumindo, o modelo de rotas de leitura explica como as pessoas processam o texto escrito no nível da palavra, ou seja, na microestrutura. Entretanto, este modelo não revela o processo multifacetado que subjaz a compreensão de um texto escrito além do nível da palavra, por exemplo, níveis de frase e de parágrafo, ou seja, a macroestrutura (DIETZ, 2007). Pode-se afirmar que a investigação sobre leitura e afasia requer muito mais do que simplesmente identificar letras e palavras, ela requer uma integração entre os distintos elementos da cognição, envolvendo a linguagem ou não. Além disso, são importantes as regiões que subjazem o processamento das duas formas linguísticas da compreensão: audição e leitura.

3.4 Circuitaria da linguagem na afasia

Com todos os recursos de imageamento cerebral existentes atualmente, há que se considerar as regiões envolvidas na compreensão leitora e até auditiva de afásicos e de indivíduos saudáveis. É importante ainda verificar os locais preservados, considerando os corticais tanto quanto os subcorticais, uma vez que é sabido que tanto as áreas do córtex quanto da matéria branca são importantes no que tange ao processamento da linguagem. Os estudos mais clássicos sobre as áreas da linguagem no cérebro apontam que as mais

3 Para mais informações: <<http://www.theaphasiacenter.com/2015/01/reading-aphasia/>>.

importantes estão alocadas nos córtices frontal inferior (área de Broca) e temporal (área de Wernicke), com dominância do hemisfério esquerdo (DEHAENE, 2012). A literatura atual sugere que há outras áreas cerebrais que exercem função linguística, como é o caso dos feixes de fibras que conectam essas áreas. Elas estão ligadas através de duas vias: dorsal e ventral, as quais desempenham mais de uma função, por exemplo, “a via dorsal está envolvida no processamento sintático, particularmente na complexidade das sentenças” (FRIEDERICI, 2012, p.262). É possível separá-la em duas vias: uma que conecta o córtex temporal ao córtex pré-frontal através do córtex parietal inferior e partes do fascículo longitudinal superior e a outra que interliga o córtex temporal à área de Broca através do fascículo arqueado (FRIEDERICI, 2012). A via ventral também parece ser responsável por mais de uma função. Ela auxilia no mapeamento do som e do significado bem como no processamento sintático. Considerando a complexidade de regiões cerebrais envolvidas no processamento linguístico no nível da compreensão leitora e auditiva, assim como na produção de linguagem, é possível afirmar que existe um processo dinâmico subjacente a essa atividade e que muitas de suas facetas ainda precisam ser investigadas.

4 CONSIDERAÇÕES NADA FINAIS

Pouco se sabe sobre a leitura na afasia. Pesquisadores afirmam que os processos que subjazem a aquisição da língua escrita são substancialmente diferentes, tanto filogeneticamente quanto ontogeneticamente, daqueles da língua oral (LUZZATTI, 2008). Na afasia, pode ser uma das habilidades mais difíceis de ser reabilitada, além de ser uma das que os pacientes mais querem recuperar. Quando o indivíduo está afásico, a falta de comunicação tanto oral quanto escrita causa um prejuízo na vida social, traz restrições familiares e constitui-se de uma grande barreira no mundo moderno, pois até mesmo as atividades mais simples tornam-se árduas (SPRINGER, 2008). Embora a leitura possa estar mais preservada do que a escrita, pode-se levar um longo tempo para recuperá-la. Todos os afásicos, fluentes e não-fluentes afasia apresentam dificuldades na leitura em algum nível. Muitos pacientes são leitores ávidos antes da afasia e a perda da habilidade leitura é devastadora. Por isso, são imprescindíveis as investigações nesta área do conhecimento.

Este trabalho, de cunho neuropsicolinguístico, tinha por intuito discutir definições de leitura e compreensão na afasia, conjuntamente com as relações entre o processamento e a circuitaria cerebral que subjazem esses processos. Então, julga-se que este artigo contribuiu para um maior aprofundamento no tema e para a disseminação dos estudos em afasia e leitura no Brasil, onde este tópico precisa ser alvo de maior investigação.

REFERÊNCIAS:

AKBARI, M. A. Multidimensional Review of Bilingual Aphasia as a Language Disorder. *Advances in Language and Literary Studies*, v. 5, n. 2, p. 73–86, 28 abr, 2014.

BARROS, J. E. F. Doença encefalovascular. In: NITRINI, R.; BACHESCHI, L.A. **A neurologia que todo médico deve saber**. São Paulo: Atheneu, p. 53-58, 2003.

BENSON, D.F. (1988) apud JURADO, M. Bases anatômicas e fisiológicas da linguagem. In: PLAJA, C.J, RABASSA, O.B. I., SERRAT, M.M.I. **Neuropsicologia da linguagem: funcionamento normal e patológico – reabilitação**. São Paulo: Santos, p. 41-47, 2006.

BENSON, D.F., ARDILA A. **Aphasia – A clinical perspective**. Oxford: Oxford University press, 1996.

BEESON, P.; HILLIS. Comprehension and production of written words. In: CHAPEY, R. (Ed.), **Language Intervention strategies in aphasia and related neurogenic communication disorders**. 4ª ed. Baltimore, MD: Lippincott, Williams, and Wilkins, p. 572-604, 2001.

CAPLAN, D. Reading and writing single words. In: CAPLAN, D. **Language: Structure, processing, and disorders**. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, p. 159-217, 1992.

CAO, Y.; GEORGE, K.P.; EWING, J.R.; VIKINGSTAD, E.M.; JOHNSON, A.F. Neuroimaging of Language and Aphasia After Stroke. **Journal Stroke Cerebrovascular Diseases**. v.7, nº4, p.230-233, 1998.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

DEJERINE, J. Contribution à l'étude anatomo-pathologique et clinique des différentes variétés de cécité verbale. **Mémoires de La Société de Biologie**, v.4, p.61–90, 1892.

DIETZ, A.; MCKELVEY, M.; BEUKELMAN, D. R. Visual scene display (VSD): New AAC interfaces for persons with aphasia. **Perspectives on Argumentative and Alternative Communication**, v.15, nº 1, p.13-17, 2007.

FRIEDERICI, A. The cortical language circuit: from auditory perception to sentence comprehension. **Trends in Cognitive Sciences** v, 16, nº 5, p. 262-268, 2012.

FRIEDMAN, R. F.; WEEN, J. E.; ALBERT, M. L. Alexia. In: HEILMAN, E. V. K. M. (Ed.), **Clinical neuropsychology**. 3ªed.. New York: Oxford University Press, p.37-62, 1993.

GERNSBACHER, M. A. **Language comprehension as structure building**. Oregon: Psychology Press, 1990.

GOODMAN, K.S. Psycholinguistic Universals in the reading process. In: SMITH, F. **Psycholinguistics and reading**. Holt, Rinehart and Winston, INC, p. 21-49, 1973.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. PISA 2009 Brasília, DF: Inep-Mec. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/pisa2009_apresentacao_resultados_divulgacao.ppt. Acesso em 28 de abril de 2015.

KIM, E.; BOLGER, P. Examining the facilitative effect of semantic context on sentence Reading in aphasia using Eye-tracking. **Procedia Social and Behavioral Sciences** v. 61, p.58-59, 2012.

KINTSCH, W.; van DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, v.85. p. 364-394, 1978/1983.

KINTSCH, W. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

- KLEIMAN, A. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**. Campinas: Fontes, 1989.
- KOCH, I.; CUNHA-LIMA, M. L. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística – Fundamentos Epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004.
- LENT, R. **Cem Bilhões de Neurônios: Conceitos Fundamentais de Neurociência**. 2ª ed. São Paulo: Atheneu, 2012.
- LOTUFO, P.A.; BENSENOR, I.M. Improving WHO STEPS Stroke in Brazil. **Lancet Neurol**. v.6, p.387-88, 2007.
- LOUWERSE, M.M.; GRAESSER, A.C. Macrostructures. In: BROWN, E.K. (Ed.) **The encyclopedia of language and linguistics**. Amsterdam: Elsevier, p. 120-134, 2006.
- LUZZATTI, C. Acquired Reading and writing disorders. In: STEMMER, B.; WHITAKER, H.A. et al. **Handbook of neuroscience of language**. 1ª ed. Academic Press. p. 209-217, 2008.
- MARCUSCHI, L. **Produção Textual, Análise de gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARSHALL, J.C.; NEWCOMBE, F. Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. **Journal of Psycholinguistic Research**, v.2, p.175-199, 1985.
- McNEIL, M.R.; PRATT, S.R.; SZUMINSKY, N.; SUNG, J.E.; FOSSETT, T.R.D.; FASSBINDER, W.; LIM, K.Y. Reliability and validity of the computerized revised token test: comparison of reading and listening versions on persons with and without aphasia. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**. v. 58, p.311-324, 2015.
- MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; GRIMM-CABRAL, L. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, L.; TOMITCH, L. (Ed.), **Linguagem e Cérebro Humano: contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, p. 53-66, 2004.
- MORATO, E. M. Neurolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Org.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, v. 2. p. 167-200, 2012.
- ORTIZ, K.Z. Afasia. In: ORTIZ, K.Z. (Org.) **Distúrbios neurológicos adquiridos**. 2ª ed. São Paulo: Manole, p.47-65, 2010.
- PEDERSEN, P.M.; JORGENSEN, H.S.; NAKAYAMA, H. et al. Aphasia in acute stroke: incidence, determinants, and recovery. **Ann Neurol** v.38, p.659-666, 1995 apud MANSUR, L.L.; RADANOVIC, M.; RÜEGG, D.; MENDONÇA, L.I.Z.; SCAFF, M. Descriptive study of 192 adults with speech and language disturbances. **São Paulo Med J**. v. 6, p.120-126, 2002.
- PURDY, M.; NEWMAN, D. Comparison of Reading performance in fluent and non-fluent aphasia. **Procedia Social and Behavioral Sciences** v. 23, p. 80-81, 2011.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SPRINGER, L. Therapeutic approaches in aphasia rehabilitation. In: STEMMER, B.; WHITAKER, H.A. et al. **Handbook of neuroscience of language**. 1ª ed. Oxford: Academic Press, p. 397-406, 2008.

STEMMER, B.; WHITAKER, H.A. et al. **Handbook of neuroscience of language**. 1ª ed. Oxford: Academic Press, 2008.

STERNBERG, R. J. *Psicologia cognitiva*. São Paulo: Cengage, 2010.

van DIJK, T.A. **Cognição, Discurso e Interação**. São Paulo: Contexto, 2004.

WEBB, W. Acquired dyslexias: reading disorders associated with aphasia. In: LAPOINTE, L. (Ed.), **Aphasia and related neurogenic language disorders**. 3ª ed. p. 83-96, 2005.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DAS LINGUAGENS

Lucélia Goergen¹
Silvane Fensterseifer Isse²

Resumo: Esta pesquisa, de cunho qualitativo, teve como objetivo analisar a compreensão acerca da Educação Física na escola, como área de conhecimento das Linguagens, por parte de professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental e Médio. Para a coleta de dados, foram realizadas três entrevistas com professores de Educação Física das redes municipal e estadual do município de Boqueirão do Leão/RS, bem como a análise dos projetos político-pedagógicos das escolas e dos planos de estudo da disciplina de Educação Física. Os resultados da pesquisa evidenciaram pouca ou nenhuma discussão a respeito da Educação Física como componente curricular da Área das Linguagens, nem na formação inicial, nem na formação continuada. Os resultados mostram, também, professores atarefados com o cotidiano da escola e, por isso, com pouco tempo para formação ou diálogo com o coletivo docente.

Palavras-chave: Educação Física. Escola. Linguagem.

INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1998), a disciplina de Educação Física está posicionada na área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Informática e Arte. Esse posicionamento também se faz presente em alguns outros documentos, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, 2012). E, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não há uma discussão aprofundada a respeito da Educação Física como uma das áreas das Linguagens (BRASIL, 1998). O documento propõe:

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (p. 7).

Os documentos norteadores da educação brasileira evidenciam o posicionamento da Educação Física na área da linguagem. Para Santos et al. (2012) (apud LADEIRA; DARIDO, 2003), é na escola que os alunos conhecerão e desenvolverão as diferentes interpretações corporais, ou seja, eles passarão a compreender os diversos elementos da cultura corporal de movimento que diz respeito à dança, ao jogo, à luta, à ginástica e aos esportes.

Atualmente, está em processo de construção e debate, em todo território nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que se pretende orientador dos currículos das escolas de Educação Básica do país. Uma versão inicial da Base, que foi colocada em consulta pública durante aproximadamente oito meses, foi disponibilizada no dia 30 de julho de 2015. A partir das considerações feitas pela população brasileira, foi criada uma segunda versão da BNCC, a qual foi tornada pública em abril de 2016 e se encontra

1 Acadêmica do Curso de Graduação em Educação Física.

2 Doutoranda em Ciências do Movimento Humano – UFRGS; docente dos cursos de Educação Física e Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES.

em discussão no período de finalização da escrita deste texto. Esta Base, como os outros documentos já citados, também posiciona a Educação Física na Área das Linguagens. Um dos objetivos gerais da Base Nacional Comum para a área das Linguagens na Educação Física é “interagir, reconhecer e compreender as práticas de linguagem em diferentes modalidades, buscando refletir sobre os seus efeitos e o seu papel nas construções sociais e culturais” (BRASIL, 2015, p. 31).

A BNCC, na proposta para a área das Linguagens, busca romper com conceitos lógicos da organização escolar e articular os vários recursos expressivos. Hoje, na escola, há uma diferença expressiva entre as linguagens, ou seja, as áreas de conhecimento não conversam entre si (BRASIL, 2015). Assim, a base propõe um aprimoramento da educação básica integrando os quatro componentes da área, isto é, promovendo a integração entre Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física.

Este estudo buscou compreender a aproximação da área da Linguagem com a da Educação Física, identificando as possibilidades desta disciplina na área de conhecimento em que está posicionada. O objetivo geral do estudo foi analisar a compreensão dos professores de Educação Física, atuantes no Ensino Fundamental e Médio, a respeito da Educação Física como área de conhecimento das linguagens, na escola. Além disso, buscou-se verificar a formação dos professores participantes, a fim de conhecer o que eles entendem por linguagem e linguagem corporal. Também se analisou como os professores participantes do estudo avaliam o posicionamento da Educação Física na Área das Linguagens e, por fim, compreender como as escolas têm discutido a questão da EF na área das linguagens.

Caminhos metodológicos

A pesquisa foi realizada em três escolas, duas da rede estadual e uma da rede municipal de ensino, do município de Boqueirão do Leão/RS. Os participantes do estudo foram dois professores e uma professora, licenciados em Educação Física, com diferentes tempos de atuação profissional.

A primeira escola investigada, Escola “A”, se localiza na zona urbana da cidade de Boqueirão do Leão. Atualmente, atende 800 alunos, Ensino Fundamental e Médio. A professora desta escola entrevistada concluiu a graduação em 1995 e começou a lecionar em 1997. Nessa mesma escola, ela iniciou o trabalho docente com Ensino Fundamental e Médio. Após alguns anos, surgiu a oportunidade de fazer parte da equipe diretiva. Hoje ela é vice-diretora, porém continua ministrando aulas de Educação Física, no Ensino Fundamental e Médio.

A segunda investigada, a Escola “B”, localiza-se na zona rural da cidade de Boqueirão do Leão. Atualmente, atende 154 alunos, todos do Ensino Fundamental. O professor entrevistado concluiu a graduação em 2007 e leciona desde 2009 no município. Desde 2009 também, o professor atua nesta escola. A partir de 2016, passou a exercer o cargo de diretor e abdicou de ser professor de Educação Física.

A terceira escola participante da pesquisa, a Escola “C”, localiza-se na zona rural da cidade de Boqueirão do Leão. Atualmente, atende 105 alunos, todos do Ensino Fundamental. O professor entrevistado desta escola é graduado em Educação Física, desde 1999. Começou a lecionar no mesmo ano do término da graduação. O professor entrevistado, logo depois de formado, lecionava 20h/aula em uma escola municipal. Mais tarde, foi aprovado em Concurso do Magistério Público Estadual - 20 horas semanais. Além disso, assumiu mais 20 horas como professor com contrato emergencial. No período da realização do trabalho de

campo, ele estava com 20h/aula e 20h no cargo de vice-diretor. Atualmente, ele leciona 20 horas em uma escola e 20 horas em outra. Numa das escolas, somente no Ensino Médio, e na outra, somente no Fundamental.

Como instrumentos para a coleta de informações foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. As entrevistas aconteceram nas escolas de atuação dos professores, em período de intervalo das aulas, com agendamento prévio. As entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, devolvidas para a avaliação e eventuais revisões dos participantes. Foi feita a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e dos Planos de Estudo de Educação Física. No Projeto Político Pedagógico, analisou-se, principalmente, a articulação entre as áreas de conhecimento da área das linguagens e o plano de ação que as escolas desenvolvem a partir dessa articulação. Já no Plano de Estudos, analisou-se como o professor planeja as aulas, se ele faz um planejamento anual ou trimestral; como se dá a escolha dos conteúdos; se leva em conta a realidade social dos alunos e como ele aborda a questão das linguagens nas aulas de Educação Física.

Para a análise dos documentos, primeiramente, foi feita uma leitura geral dos três projetos político pedagógicos, elencando aspectos em comum e destacando assuntos isolados. A partir daí, passou-se a reunir as semelhanças e a destacar as diferenças fazendo a triangulação entre informações coletadas no campo de pesquisa, referencial bibliográfico e interpretação das autoras.

A formação dos professores e o elemento da linguagem na Educação Física

Os objetivos e propostas da Educação Física vêm se modificando ao longo do tempo. Várias tendências influenciaram e ainda influenciam bastante essa área. No Brasil, no final da década de 60, a Educação Física passou a ter a função de selecionar os mais aptos para a formação de um exército. Assim, eram escolhidos os mais fortes e saudáveis para representar o país contra forças opositoras (DARIDO; RANGEL, 2005).

Somente a partir da década de 80, esse modelo de educação passou a ser criticado e começa-se a pensar em novas formas de organizar e de pensar a Educação Física na escola, as quais buscavam aproximá-la da realidade e da sua função escolar. Passa-se a pensar numa escola vinculada a um projeto político pedagógico que represente uma intenção da sua função social (SOARES et al., 1992). Consequentemente, critica-se o esporte de rendimento que até então era hegemônico nas aulas de Educação Física. Contudo, ainda hoje há reflexos dessa educação física militar e esportivizada (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2012), que ainda é transmitida em escolas e em instituições de ensino que formam professores. Ou seja, ainda existem resquícios desse modelo de educação do século passado, de princípios militares e esportivizados, que ficaram evidentes nas falas de dois participantes da pesquisa, quando questionados sobre sua formação inicial:

"[...] me sentia às vezes bem preocupada porque a (instituição) trabalha bastante o aluno atleta, não o aluno, sala de aula, o corpo, é aquele aluno (não em todas as disciplinas), mas a maioria na prática era o aluno voltado para o pódio, aluno atleta, melhor rendimento" (ENTREVISTA PROFESSOR "A", 17/03/16)

Trabalhar visando apenas o pódio e o rendimento parece-nos um equívoco. Segundo Kunz (2003, p. 16):

Estariamos deixando de trabalhar a cidadania, emancipação, autonomia, superação, autoeducação, participação, cooperação, inclusão. Porém, ainda existe uma enorme

distância entre os saberes produzidos em universidades e o saber que se utiliza no cotidiano escolar.

No entanto, a fala abaixo ilustra que concepções ultrapassadas e equivocadas ainda permeiam a concepção de Educação Física na Escola:

“[...] levavam mais para o lado de querer formar atletas, queriam a perfeição em alguns tipos de jogos né. [...]” (ENTREVISTA PROFESSOR “C”, 08/04/16)

Como se percebe, tendências antigas, principalmente o modelo esportivizado, ainda vigoram em muitas instituições de ensino. Porém, cada vez mais, a Educação Física está ligada à formação do cidadão e à inserção do aluno na cultura corporal, para que possa usufruir os conteúdos em benefício próprio, para melhorar sua qualidade de vida. Percebe-se que a Educação Física não está somente ligada à aprendizagem do gesto motor, mas, também, ao entendimento das diversas manifestações da cultura corporal (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007). Sabe-se que a Educação Física está na área de conhecimento da Linguagem desde 1996, porém estudos, como o de Kunz (2000), mostram que ela ainda não é vista como tal. Segundo o autor, citado por Darido e Souza Júnior (2007), “o esporte como conteúdo hegemônico impede o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a Educação Física, tais como o sentido expressivo, criativo e comunicativo” (p. 18). Kunz (2000) questiona o processo de aprendizagem do esporte na escola. Segundo ele, é muito precoce o ensino dessas modalidades esportivas. Ele defende um modelo de ensino que se concentre na aprendizagem de habilidades básicas para as crianças, sem envolvê-las em processos de treinamento. O autor ainda comenta que: “Os alunos precisam aprender a entender com abrangência e profundidade, os fundamentos básicos implícitos nos problemas com a realização de movimentos” (KUNZ, 2003, p. 9). Ou seja, os alunos precisam entender para que servem esses movimentos e por que devem movimentar-se, isto é, o professor precisa esclarecer os significados dos movimentos nas diferentes situações, sejam elas, nos jogos, nas danças, na ginástica, nas lutas ou nos esportes. Ao serem questionados sobre a discussão a respeito da Educação Física como área da linguagem na formação inicial, dois entrevistados foram taxativos em dizer:

“Não! Na minha formação, em nenhum momento eu, a gente falava sobre isso.” (PROFESSOR “A”, 17/03/16).

“Olha, no começo não se aprendeu nada que a educação física estava relacionada às linguagens [...]” (PROFESSOR “C”, 08/04/16)

Darido e Souza Júnior (2007) comentam por que a Educação Física está vinculada a apenas um de seus conteúdos: os esportes coletivos. Os autores questionam a pouca utilização de outros conteúdos como: dança, capoeira, judô e ginástica. Eles acreditam que a motivação dos alunos para a prática de Educação Física poderia ser maior, se fossem diversificados os conteúdos, o que, na verdade, abriria o leque de oportunidades e de possibilidades. Consequentemente, não se excluiriam alunos com pouca habilidade, ou o baixinho, ou o gordinho, ou o mais alto. Segundo os mesmos autores, não se pode mais tolerar essa exclusão. Todos têm direito a adquirir conhecimentos e a participar ativamente.

A perspectiva da Educação Física como linguagem traz essa ideia, que busca incluir todos; porém, cada sujeito com suas particularidades. Contudo, todos participam e colaboram para a construção de uma cultura corporal de movimento, de criação, de expressão e de comunicação de ideias, com reflexão sobre seus efeitos e as construções sociais e culturais.

Nesta perspectiva, o professor entrevistado “A” comenta:

“[...] tem alunos que não tem aquela habilidade, e que talvez nunca desenvolva tal, mas aquele aluno ama esporte e talvez nunca seja um atleta. E daí eu vou deixar de lado esse aluno? Não posso né?! Tenho que inserir ele na minha aula,... [...]” (17/03/16)

Este é justamente um dos desafios citados na BNCC, nos fundamentos da Educação Física como componente curricular. É um desafio didático: elaborar estratégias para ensinar e avaliar, em uma perspectiva coerente aos propósitos da Educação Física, como componente da área das Linguagens. Ou seja, o professor precisa adequar as experiências corporais dos alunos proporcionadas à especificidade da escola e de sua função social.

Os espaços de discussão e formação continuada

A mesma legislação que institui a Educação Física na área de conhecimento conhecida como Linguagem também traz a interdisciplinaridade como um princípio de construção do conhecimento, que prevê a interação, o diálogo entre diversas áreas de conhecimento. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sugerem: “Integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização” (BRASIL, 2006, p. 219).

Quando questionados sobre os espaços de discussão e de formação continuada em suas respectivas escolas, os professores afirmaram que não dispõem de tempo para essas discussões. Há previsão de tempo para o planejamento das aulas; porém, relataram que não há encontros com outros professores. O professor “A” exemplifica: *“[...] a gente estuda pra ter uma escola interdisciplinar, onde a gente possa todos os professores, conversar sobre o mesmo assunto, mas, infelizmente, nossa sala de aula ainda é caixinha, o professor não reúne tempo para falar sobre isso”. [...]. (PROFESSOR “A” 17/03/16).*

Segundo Bregolato (2003), é imprescindível a ação pedagógica na perspectiva interdisciplinar, ou seja, as áreas de conhecimento devem inter-relacionar-se e, muitas vezes, traduzir problemas que a sociedade enfrenta. Segundo Darido e Rangel (2005), a exploração dos conteúdos nas diversas formas de manifestação é um exemplo de interdisciplinaridade, porque possibilita que as disciplinas interajam. As autoras também comentam as dificuldades que os profissionais de Educação Física enfrentam para construir um trabalho interdisciplinar. Segundo as autoras, a saída seria investir na formação dos professores e numa nova forma de organização escolar que invista verdadeiramente nas questões sociais.

Os professores entrevistados fizeram referência a algumas conversas informais que acontecem em corredores ou na sala dos professores, mas é tudo muito rápido e muito raro. Em conversa informal com os professores depois da entrevista, pude perceber que a falta de espaço para discussão se deve à carga horária de trabalho. Ou seja, trabalham em duas ou mais escolas para fechar a carga horária, o que impede que criem vínculos significativos com seus colegas de trabalho. Durante a entrevista, o professor “B” comentou que nunca ocorreu uma reunião pedagógica desde que leciona na escola (desde 2009) e que nunca foram reunidos por áreas do conhecimento para nenhuma atividade. Já o professor “C” comentou que em sua escola também há poucas reuniões para discussão; porém, anualmente, acontecem reuniões pedagógicas com várias escolas da região. Nesta ocasião, são realizadas discussões, além de várias outras atividades, reunidos por áreas de conhecimento, mas que, de fato, não acontece nenhuma discussão acerca da linguagem.

Segundo ele, é a única vez em que eles têm a possibilidade de conversar com profissionais da sua respectiva área (PROFESSOR “C”, 08/04/16).

Ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) prevejam a formação continuada, ela acontece de forma bastante tímida nas escolas investigadas (BRASIL, 2015).

Linguagem e linguagem corporal

Segundo Bregolato (2003), as práticas corporais são os elementos que constituem a cultura corporal, ou seja, a apropriação de várias formas de linguagens e expressões corporais. Para Brikman (1989, p. 12),

O movimento corporal é uma linguagem, uma maneira privativa de manifestar-se, e a expressão corporal tende a resgatar essa linguagem individual nos seus mínimos detalhes, para assim desenvolver as potencialidades e possíveis combinações individuais.

Quando questionados sobre seu entendimento sobre linguagem e linguagem corporal, os entrevistados responderam que, para eles, linguagem é sinônimo de comunicação, expressão, e todo tipo de postura corporal que adotamos ou deixamos de adotar ao longo da nossa vida. A professora A relatou que é bem perceptível a linguagem corporal em suas aulas: “*é visível pelos corpos dos alunos o que estão sentindo, se estão gostando ou não da aula*” (PROFESSOR “A”, 17/03/16). A professora parece ter um olhar atento aos alunos, ao observar e analisar sua expressão corporal ao longo do desenvolvimento da aula.

Já o professor “B” destacou que é “*bem complicado*” (PROFESSOR “B”, 26/04/16) trabalhar e perceber a linguagem em sua escola, porque, segundo ele, a competitividade, a mídia e a sexualidade são temas que inibem de certo modo a expressão dos alunos. Segundo o entrevistado, um toque, muitas vezes, é mal compreendido; são adolescentes e crianças retraídas, em função de uma cultura que está enraizada em nossas escolas.

Ao analisar os documentos das escolas, percebeu-se que somente um dos PPP faz menção à linguagem ou à Educação Física como área de conhecimento das Linguagens. Este documento que é da escola “A” divide as disciplinas por áreas de conhecimento. Os outros dois apenas subtendem essa forma de divisão das disciplinas.

Já nos planos de estudos, nos três analisados, existem conteúdos elencados conforme o ensino e a série designada. Nos três planos, percebe-se a Educação Física bem estruturada, com todos os conteúdos especificados. Porém, o mais completo também é o da escola “A”, que traz um plano de ensino, do 1º até o 5º ano do Ensino Fundamental, na área sociolinguística, que engloba o Português, a Educação Física e Artes-Música. A proposta é interessante e traz como ementa:

O ensino da área sociolinguística deve despertar nos alunos o gosto pela construção do conhecimento da linguagem oral e escrita, permitindo assim a produção e compreensão de textos, com atividades variadas, coletivas ou individuais, bem como, a criatividade e o gosto através do fazer artístico como produção cultural do desenvolvimento de potencialidades: percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação, intuição, curiosidade e flexibilidade. Desenvolvimento das capacidades físicas durante os jogos, brincadeiras, atividades rítmicas e expressivas (BOQUEIRÃO DO LEÃO, 2010 [P.12]).

O posicionamento da Educação Física na área das linguagens, como mostram os dados da pesquisa, ainda é algo que demanda muita reflexão e debate. A compreensão de legisladores, gestores e professores acerca do que seja linguagem e linguagem corporal mostra-se um tanto divergente, o que desafia a todos esses atores da educação a constituírem espaços de formação nos quais esse debate e aprofundamento teórico possam avançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer e trabalhar a Educação Física como linguagem é fundamental para que os alunos aprendam a desenvolver a expressão de forma mais ampla, conhecendo e vivenciando os movimentos e seus significados.

O aluno deve aprender muito mais que a simples reprodução do gesto motor, para que ele possa ter conhecimento de variadas culturas e até da sua constituição física. Como podemos perceber, a disciplina de Educação Física envolve uma série de temas, conteúdos, situações e concepções. São inúmeros conteúdos a serem trabalhados, mas, infelizmente, o que ainda ocorre é a frequente reprodução de jogos e esportes. Não se contempla, ainda, de uma forma consistente, a ideia da Educação Física como linguagem, segundo apregoam os documentos citados anteriormente.

Os resultados da pesquisa nos instigam a refletir sobre em que medida as políticas de formação de professores têm contribuído para a integração da Educação Física à área da Linguagem. Os professores entrevistados revelaram pouco conhecimento acerca da sua área na formação inicial e menos ainda, na formação continuada. Constatou-se certo receio e insegurança por se tratar de um assunto relativamente novo e desconhecido para eles. É compreensível, de certa forma, essa situação, considerando a atual situação do país, no que tange à falta de valorização do professor que se obriga a trabalhar demasiadamente, em várias escolas, dando-lhe poucas oportunidades de uma formação continuada.

REFERÊNCIAS

BOQUEIRÃO DO LEÃO. (Município). **Projeto Político Pedagógico da Escola “A”**. Equipe Diretiva. Boqueirão do Leão, 2010.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 18 mai. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015.

BREGOLATO, Roseli Aparecida. **Cultura corporal do esporte: livro do professor e do aluno**. São Paulo: Ícone, 2003.

BRIKMAN, Lola. **A linguagem do movimento corporal**. São Paulo: Summus, 1989.

DARIDO, Suraya Cristina. SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar a educação física:** Possibilidades de intervenção na escola. São Paulo, Papirus, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina. RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 5. ed. Ijuí: 2003.

_____. **Didática da educação física.** 3. ed. Ijuí, 2000.

LADEIRA, Maria Fernanda; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física e Linguagem: algumas considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.1, p. 31 - 39, jan./abr. 2003.

SANTOS, Marlene de Fátima. MARCON, Daniel. TRENTIN, Daiane Togo. Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.3. jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n3/a17v18n3.pdf>> Acesso em: 24 mai. 2016.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elizabeth; FILHO, Lino Castellani; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física/coletivo de autores.** São Paulo: Cortez, 1992.

LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS E COMPETÊNCIA INTERACIONAL: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DO PNLD-2014¹

*Karina Veronica Molsing*²

*Paulo Ott Tavares*³

Resumo: O presente trabalho discute a interação nas tarefas de produção oral de um livro didático de inglês do 6º ano aprovado no PNLD-2014. A partir do conceito de competência interacional, na maneira como é proposto por Hall & Doehler (2011), Walsh (2013), e Young (2011, 2013), foram definidos os conceitos de colaboração, negociação, e criatividade, como subsídios necessários para que tarefas de produção oral possam desenvolver a competência interacional dos alunos. A pesquisa buscou investigar em que medida esses subsídios estão presentes nas tarefas de *speaking* do livro analisado. O resultado da análise mostrou que os subsídios são trabalhados de maneira variada, e parece haver uma tendência a propor tarefas de produção oral a partir de modelos e roteiros, sem espaço para contribuições próprias dos alunos. A partir dessa constatação, foram feitas sugestões de como as tarefas podem ser trabalhadas de maneira a mobilizar os subsídios de maneira mais integral. A conclusão do estudo é de que as tarefas analisadas são um ponto de partida interessante para o desenvolvimento da competência interacional, e que o trabalho do professor é fundamental no sentido de aproveitar ao máximo o potencial interativo das tarefas propostas pelos livros.

Palavras-chave: Competência interacional. Tarefas de produção oral. Livro didático. PNLD.

Considerações iniciais

A discussão sobre o ensino de línguas adicionais⁴ na escola pública no Brasil é caracterizada por sua complexidade e sua natureza desafiadora, o que a torna cada vez mais relevante. Tanto em seus aspectos estritamente pedagógicos, em relação aos diferentes métodos, abordagens e práticas, quanto em termos mais amplos, com a discussão sobre o papel e a importância do ensino e do domínio de outras línguas no mundo globalizado e cada vez mais conectado em que vivemos, o debate em torno do ensino e aprendizagem de LA na escola pública perpassa as discussões da educação como um todo e é de fundamental importância para o avanço da qualidade do ensino no Brasil.

O presente trabalho busca contribuir com esse debate ao discutir o trabalho com a interação oral em língua inglesa na escola pública, a partir da análise e discussão das tarefas de produção oral de um livro didático de inglês aprovado na edição de 2014 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O conceito de competência interacional, na maneira como é proposto por Hall & Doehler (2011), Walsh (2013) e Young (2011, 2013), configura a orientação teórica da análise e reflexão desenvolvidas. A análise proposta busca investigar

1 Este trabalho é baseado na dissertação de mestrado intitulada “A interação nas tarefas de produção oral dos livros didáticos de língua inglesa do 6º ano do PNLD-2014”, de autoria de Paulo Ott Tavares, com bolsa FAPERGS e sob a orientação da Prof. Dra. Karina Veronica Molsing, defendida no PPG-Letras da PUCRS em dezembro de 2015.

2 PUCRS, karina.molsing@pucrs.br

3 Doutorando em Letras na PUCRS, bolsista CNPq, pauloott@yahoo.com

4 O termo “língua adicional” é adotado neste trabalho a partir da perspectiva discutida por Schlatter e Garcez (2012) e encontrada no documento da UNESCO intitulado *Teaching Additional Languages* (<http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac06e.pdf>). No entanto, citações em que os termos “língua estrangeira”, “segunda língua”, ou “L2”, apareçam, os mesmos serão mantidos.

até que ponto as tarefas de produção oral de um livro didático do PNLD-2014 fornece os subsídios para o desenvolvimento da competência interacional dos alunos.

Inicialmente, será feita uma breve exposição das considerações sobre interação e oralidade presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e no PNLD. Então, o conceito de competência interacional será desenvolvido, com vistas a contextualizar a análise e discussão propostas. Em seguida serão apresentados o livro didático, os critérios e a metodologia da análise realizada. Por fim, três tarefas de produção oral serão analisadas a partir da fundamentação teórica apresentada anteriormente. O trabalho encerra com uma reflexão com base na discussão realizada.

O papel da oralidade e da interação nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no PNLD

Os PCNs reconhecem que as diferentes habilidades comunicativas devem ser trabalhadas, mas, ao afirmar que “o primeiro foco (...) estaria colocado na habilidade da leitura” (BRASIL, 1998, p.21), oferecem a possibilidade de uma interpretação que privilegie o ensino da leitura em língua adicional. De fato, historicamente, essa tem sido majoritariamente a característica do ensino de línguas adicionais na escola pública: privilégio do trabalho com a leitura, muitas vezes com a justificativa que a escola pública não possui as condições necessárias para um trabalho que englobe a oralidade e as outras habilidades, ou que não há necessidade de os alunos desenvolverem a competência oral em uma língua adicional.

No entanto, como afirma Souza (2011, p.136), “é provável que a defesa do ensino privilegiado da habilidade da leitura que acendeu debates na década de 1990 tenha hoje evanescido, frente ao conjunto de mudanças aceleradas durante os anos que se seguiram ao término do último milênio”. Entre as mudanças que afetam o papel da oralidade nas aulas de línguas adicionais, estão: o crescimento do acesso de alunos da escola pública ao ensino superior, e as possibilidades de vivências e oportunidades que o ensino superior proporciona, e que muitas vezes dependem do domínio (nas quatro habilidades) de outras línguas; a maior oferta de programas de intercâmbio, como o Ciência sem Fronteiras e o Jovens Embaixadores; a realização de eventos internacionais no Brasil, tais como Copa do Mundo e Jogos Olímpicos, que possibilitam oportunidades pessoais e profissionais para quem sabe outras línguas.

Esse novo cenário implica na necessidade de se avançar em relação ao que é proposto nos PCNs, na direção de um ensino de língua adicional que dê mais espaço para o desenvolvimento da produção oral dos alunos. Miccoli (2011, p.180) é bastante direta ao defender que a produção oral não pode mais ser deixada de lado no ensino de línguas adicionais:

O ensino de línguas com foco na comunicação, no uso da língua em sala de aula na interação entre professor e alunos através do desenvolvimento das quatro habilidades, embora desafiador, passa a ser o propósito a nortear as ações de professores em sala de aula, única e exclusivamente porque ninguém pergunta “Você lê e escreve em inglês?”. A concepção de saber uma língua estrangeira está associada à comunicação. Somos perguntados: “Você fala espanhol?” ou “você fala italiano?”. O estudante busca essa realização – *falar uma língua estrangeira*. (grifo nosso)

Leffa e Irala (2014, p.267) também contribuem para essa defesa, abordando o caráter inclusivo de tal postura:

a produção oral deveria sim ser prioritária em um ensino verdadeiramente inclusivo de línguas, especialmente levando em conta que a mobilidade de bens e pessoas na atualidade tem levado ao surgimento de entraves/disputas e oportunidades localmente situados, em que há evidências concretas da necessidade de uso oral das línguas, em uma dimensão talvez muito diferente do que se poderia prever no contexto brasileiro há algumas décadas. (grifo dos autores)

Os PCNs, apesar de enfatizarem um possível domínio da leitura como foco do ensino de línguas adicionais, ao abordarem o conceito de interação, acabam oferecendo subsídios para que essa defesa da oralidade seja colocada em prática. O documento é fundamentado em uma concepção sociointeracional da linguagem, e elabora suas orientações a partir da premissa de que a produção (oral e escrita) é “decorrente de situações de interação” (BRASIL, 1998, p.101) e de que o foco “passa a ser colocado na interação entre o professor e aluno e entre alunos, atualmente” (BRASIL, 1998, p.57.).

A oralidade e a interação também têm lugar de destaque nas diretrizes e nos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na edição de 2014. O Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 afirma que “o processo de ensino e aprendizagem de uma língua é dinâmico e implica considerar que é na interação que se produzem sentidos” (BRASIL, 2013, p. 8). Já o edital do programa, que orienta as editoras na elaboração das coleções, observa que é importante que as obras oportunizem “atividades de expressão oral em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do aluno” (BRASIL, 2011, p. 74).

A coleção *It Fits*, umas das três coleções aprovadas no PNLD-2014, defende que a oralidade é trabalhada de forma sistemática. O manual do professor da coleção mostra que “há uma preocupação constante em promover a oralidade ao longo das seções” (CHEQUI, 2012, p.19) e que “tem o objetivo primordial de proporcionar ao aluno prática consistente das mais importantes habilidades (compreensão oral, *produção oral*, compreensão escrita e produção escrita)” (CHEQUI, 2012, p.5, grifo nosso).

No que se refere ao conceito de interação, a coleção fala sobre o trabalho colaborativo em “uma didática voltada para a interação” (CHEQUI, 2012, p.15), e menciona “a importância de se considerar constantemente uma pedagogia voltada para as relações, *interações*, diálogos e conseqüentes *negociações*” (CHEQUI, 2012, p.13, grifo nosso).

As ideias expostas nos PCNs, nos documentos do PNLD e na coleção didática analisada neste trabalho, são claros em afirmar que a interação tem papel fundamental nas suas propostas de ensino, mas não oferecem uma definição elaborada do que é interação. No entanto, tal definição é necessária para contextualizar a proposta de análise apresentada neste trabalho. A próxima seção trata desse conceito.

Interação e competência interacional

A interação, segundo Hall e Doehler (2011, p.15),

é fundamental na vida social. Em nossas interações com os outros, nós estabelecemos objetivos e *negociamos* os meios para alcançá-los. Ao mesmo tempo, constituímos e

controlamos nossas *identidades* individuais, nossas *relações sociais* e nossas filiações a grupos sociais e comunidades⁵ (grifo nosso).

Na sala de aula, especialmente na aula de língua adicional, a interação é o que sustenta o uso da linguagem em diferentes atividades e práticas. É através das diferentes formas de interação entre alunos e professores que ocorre o desenvolvimento de novas habilidades, o acesso a novos conhecimentos, a percepção de problemas de compreensão ou comunicação, entre outros processos. Além disso, a interação possibilita o estabelecimento e manutenção de relações entre as pessoas, fator importante no processo de ensino e aprendizagem. Hall e Verplaetse (2000, p.10) dizem que “são em suas interações que aprendizes e professores trabalham juntos para criar as atividades práticas e intelectuais que determinam tanto a forma quanto o conteúdo da língua-alvo, bem como os processos e resultados do desenvolvimento individual”⁶.

É importante destacar que a visão de interação que fundamenta este trabalho não é a de algo estático, em que os participantes são meros receptores e/ou produtores de enunciados em uma troca verbal. Como afirma Young (2013, p.19), “a participação em uma interação não é apenas uma questão de ser um falante ou um ouvinte, mas das maneiras pelas quais um falante se constrói como animador, autor, ou diretor das palavras enunciadas.”⁷ A interação pressupõe que os participantes estejam atentos às ações e colocações uns dos outros, estabelecendo relações e formulando interpretações que vão afetar as contribuições e colocações seguintes, e assim por diante. A interpretação e percepção de cada movimento vão determinar os movimentos seguintes, seja na mesma direção, ou na direção contrária ao movimento anterior. A interação é, em outras palavras, uma atividade essencialmente colaborativa.

Essa percepção da interação como uma atividade colaborativa, com os participantes engajados na co-construção de uma prática através de contribuições linguísticas e pragmáticas (YOUNG, 2013) é o ponto de partida para o desenvolvimento do conceito de *competência interacional*. Esse termo, segundo Young (2011) e Walsh (2013), aparece inicialmente em um artigo de Kramersch (1986), em que a autora afirma que a necessidade de interagir de maneira competente no cenário internacional é a justificativa para o desenvolvimento de proficiência em uma língua adicional. Entretanto, segundo a autora, proficiência e competência interacional não são sinônimos, pois a última vai muito além de elementos puramente linguísticos, e envolve intenções, percepções e expectativas. Para que uma interação dê certo, é preciso colaboração dos participantes, no sentido de criar um contexto compartilhado de participação, englobando os elementos acima citados. Assim, uma interação sempre envolve a negociação dos sentidos pretendidos, percebidos e esperados. A competência interacional seria, então, a habilidade de trabalhar esses elementos, de maneira satisfatória, em cada situação de interação.

5 No original: “interaction is fundamental to social life. In our interactions with others, we set goals and negotiate the procedures used to reach them. At the same time, we constitute and manage our individual identities, our social role relationships, and memberships in our social groups and communities.” Esta e as outras traduções são de responsabilidade dos autores.

6 “It is in their interactions with each other that teachers and students work together to create the intellectual and practical activities that shape both the form and content of the target language as well as the processes and outcomes of individual development”.

7 “Participation in interaction is not simply a matter of being either a speaker or hearer; rather it is the ways in which a speaker constructs him or herself as an animator, author, or principal of the words being spoken”

Hall e Doehler (2011, p.15) definem a competência interacional como

o conjunto de expectativas e disposições específicas para cada contexto de nosso mundo social que usamos para orientar nossas interações com os outros, e implica a habilidade de coordenar mutuamente nossas ações. Inclui o conhecimento das diferenças sociais e contextuais de eventos comunicativos, seus objetivos típicos e as trajetórias de ação pelas quais esses objetivos são atingidos, e os comportamentos convencionais pelos quais os papéis dos participantes e as relações entre os papéis são estabelecidas.⁸

O conceito de competência interacional é, de certa forma, uma evolução do conceito de competência comunicativa, na medida em que esta era considerada como característica de um indivíduo (YOUNG, 2013), e aquela define a comunicação como uma atividade colaborativa que demanda competência coletiva de todos os envolvidos (WALSH, 2013). Segundo Walsh (2013, p.47), “em qualquer conversa, falantes e ouvintes têm a mesma responsabilidade em fazer a conversa funcionar – suas habilidades para essa tarefa dependem de seus níveis de *competência interacional*, e não *competência comunicativa*”⁹ (grifo nosso). Hall e Doehler (2011, p.15) corroboram essa visão quando afirmam que os “vários componentes da competência comunicativa têm, no geral, sido tratados como propriedades cognitivas estáticas, tornando invisíveis suas raízes sociais. Além disso, o foco de pesquisa tem sido em competência para a fala, e não em competência para interação”¹⁰.

O conceito de competência interacional radicaliza a fundamentação social de eventos comunicativos a partir do momento em que seus componentes são construídos nos contextos comunicativos específicos de cada interação, e compartilhados pelos seus participantes. Apesar de haver um aspecto cognitivo envolvido, que são as estruturas de expectativas para cada contexto, essas estruturas são flexíveis e dinâmicas, e suas formas estão ligadas aos seus usos em atividades comunicativas contextualizadas, especificamente situadas.

As ideias expostas até aqui, principalmente as de Hall e Doehler (2011), Walsh (2013), e Young (2011 e 2013), evidenciam a importância da interação na aprendizagem de línguas adicionais, caracterizando a interação como evento colaborativo, construído em conjunto pelos seus participantes. A partir dessa premissa, o conceito de competência interacional surge como um elemento a ser trabalhado, avançando em relação ao trabalho já estabelecido com a competência comunicativa. A base desse avanço é o fato de a competência interacional desenvolver a capacidade de fazer a interação dar certo, através da colaboração com os outros, enquanto a competência comunicativa é focada na performance individual, que nem sempre é suficiente para garantir o entendimento desejado em determinadas situações comunicativas.

8 “IC, that is the context-specific constellations of expectations and dispositions about our social worlds that we draw in to navigate our way through our interactions with others, implies the ability to mutually coordinate our actions. It includes knowledge of social-context-specific communicative events or activity types, their typical goals and trajectories of actions by which the goals are realized and the conventional behaviors by which participant roles and role relationships are accomplished.”

9 “(...) in any conversation, (...) speakers and listeners have equal responsibility to ‘make it work’ – their ability to do this depends very much on their level of interactional competence, not their communicative competence”.

10 “various components of communicative competence have, by and large, been treated as static, cognitive properties of individuals, thereby rendering invisible their social foundations. Second, the focus of research has been on competence for speaking and not on competence for interaction.”

A relação entre colaboração, negociação, construção e diálogo, presente em cada evento comunicativo, sob a influência de seus diferentes contextos, é exatamente o ponto crucial do trabalho com a competência interacional, e é a partir dessa característica definidora que o livro didático selecionado para análise será investigado. Os conceitos de colaboração, negociação e criatividade formam os subsídios que podem ajudar a trabalhar a competência interacional. Tais conceitos serão detalhados na próxima seção.

Metodologia

A série *It Fits* recebeu, no Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 – Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês) (BRASIL, 2013), a avaliação máxima no critério produção oral, o que justifica a sua escolha para a análise.

Com base na fundamentação teórica já apresentada, a análise das tarefas de produção oral será feita em torno de três conceitos principais, que caracterizam os subsídios que podem ajudar a desenvolver a competência interacional dos alunos:

- *colaboração*: em que medida é necessário um trabalho conjunto para que a tarefa possa ser realizada. Esse subsídio pode ser definido como *menos colaborativo* (quando envolve apenas uma pergunta e uma resposta) ou *mais colaborativo* (quando as respostas determinam a construção das perguntas seguintes);

- *negociação*: em que medida há negociação e construção de sentidos na interação. A negociação, quando presente nas tarefas, pode ser *menor* (quando há sentidos construídos) ou *maior* (quando há sentidos construídos a partir de sentidos anteriores);

- *criatividade*: trabalha a autonomia do aluno criar seus próprios enunciados a partir da tarefa proposta, sem o suporte de modelos e ou roteiros. As tarefas podem ser *criativas* (quando há espaço para o aluno criar enunciados novos) ou *não-criativas* (quando o aluno fica restrito a modelos fornecidos pelo livro didático);

As tarefas selecionadas para análise foram extraídas da seção *Speaker's Corner* (seção com foco específico na produção oral) do volume do 6º ano do ensino fundamental. Além de descrever e analisar as tarefas, serão observados os comentários e orientações presentes no manual do professor, relacionando o que é defendido pelos autores com o que é apresentado ao aluno, e serão apresentadas sugestões para explorar ao máximo o potencial das tarefas em questão.

Análise e discussão

O volume do 6º ano da coleção *It Fits* apresenta 14 tarefas específicas de produção oral, e chama a atenção o fato de que 12 dessas tarefas trabalham a oralidade a partir do suporte do texto escrito. Na primeira unidade, há a tarefa reproduzida a seguir:

2. Look at this conversation. In your opinion, what is the context?

Receptionist: Hi. What's your name?

Tilly: My name is Tilly.

Receptionist: Milly?

Tilly: No! My name is Tilly.

Receptionist: Willy?

Tilly: No. It's Tilly. T-I-L-L-Y.

Receptionist: OK, I understand. Tilly.

Tilly: Yes.

Ao soletrar consoantes dobradas (por exemplo, Milly), você pode dizer, no caso, *double L*. Isso vale para outros casos também, como Larry, Patty, Alissa, entre outros.



- One person is being very rude with the other person.
- One person is having problem to understand what the other person is saying.
- One person is speaking slowly and the other person is speaking fast.

Be ready to do the same. Choose from these groups of names or create your own names.

Elisabete, Bernadete, Ivanete

Darnell, Denzel, Daniel

Cássio, Inácio, Horácio

Cayla, Bailey, Kaylee

Adelaide, Jade, Wade

3. Choose one of these situations. Then practice saying dialogues similar to the one above with a classmate.

at a dentist's office at the reception of a club other: _____

Fonte: Chequi (2012, p.24)

Nessa tarefa, os alunos devem analisar um diálogo e inferir o contexto em que ele acontece, para, a partir do modelo, praticar uma conversa semelhante com um colega. Após a discussão sobre o contexto do diálogo apresentado (uma pessoa está com dificuldade para entender o que a outra está dizendo), os alunos devem escolher grupos de nomes que podem causar desentendimentos, ou elaborar grupos de nomes com essa característica, para, então, praticar a conversa. Os alunos também devem escolher um contexto para o diálogo, dentre as situações fornecidas pelo livro ou alguma que os próprios alunos podem imaginar.

Essa tarefa se caracteriza pela ênfase que dá ao contexto da situação, o que pode deixar a tarefa mais significativa para os alunos, a partir do momento em que eles podem se imaginar no contexto específico em que o diálogo acontece. Desde a etapa de análise do diálogo até a parte da produção, o contexto de produção é valorizado. Os alunos também têm a chance de dar a sua contribuição à tarefa, na medida em que podem usar nomes diferentes daqueles sugeridos pelo livro.

A tarefa, em relação ao seu padrão de colaboração, pode ser caracterizada como mais colaborativa, pois simula uma situação de desentendimento em que uma pergunta ou resposta determina as perguntas e respostas seguintes. Apesar de haver um roteiro para o diálogo, os alunos têm a oportunidade de dar a sua contribuição à tarefa, ao escolher os nomes da lista, ou elaborarem uma lista própria. Um elemento que pode diminuir o potencial de colaboração da tarefa é o fato de os interlocutores saberem os nomes que vão ser trabalhados, antes da prática do diálogo. Entretanto, por se tratar da primeira unidade da coleção, talvez não seja adequado esperar que os alunos tenham recursos linguísticos para realizar a tarefa de maneira mais autônoma.

A simulação da negociação de sentidos é o elemento principal da tarefa proposta, o que, pelos critérios propostos neste trabalho, a caracteriza como apresentando negociação maior, em que sentidos são construídos a partir de sentidos anteriores. É importante destacar

que o caráter de *simulação* é central na tarefa, pois, apesar de haver um roteiro e falas pré-determinadas (caracterizando a tarefa como não-criativa), a tarefa trabalha exatamente com a negociação envolvida quando alguém deseja se fazer entender pelo seu interlocutor.

As orientações ao professor não sugerem diferentes maneiras de realizar a tarefa, nem do que poderia ser trabalhado na sequência; a discussão é centrada na questão do contexto de produção do diálogo.

Se o objetivo dessa tarefa for a produção oral de um diálogo exatamente nos moldes do apresentado, é difícil que isso não aconteça através do uso do modelo fornecido. No entanto, se o objetivo é a prática oral de uma situação em que alguém se apresenta e o outro anota o seu nome, conferindo a grafia do mesmo (como em diversas situações profissionais/acadêmicas/pessoais), a tarefa pode ser realizada de outra maneira. Como a própria tarefa valoriza os contextos de produção, a tarefa poderia ser adaptada de forma que os alunos tivessem que fazer o cadastro de outras pessoas, por exemplo, e para isso fosse necessário perguntar o nome, conferir a grafia, etc. A partir de um contexto e uma situação, os alunos poderiam participar de uma tarefa de *role-play*, em que cada um interpretaria um papel, sem um roteiro pré-determinado. Para manter a questão da negociação envolvida no não-entendimento dos nomes, poderia ser pedido aos alunos que escolhessem nomes diferentes, ou com grafias mais complicadas; dessa forma, é possível que a colaboração e negociação fossem intensificadas.

A seção *Speaker's Corner* da segunda unidade apresenta a seguinte tarefa, proposta após os alunos desenharem o rosto de pessoas de sua família em porta-retratos estilizados:

2. Look at these lines of a conversation. Select the ones you can use to introduce your family members to a classmate.

- My name is ...
- Who's this one here?
- Hello! How are you?
- Call me Leo, please.
- How old is your brother/sister/mother/...?
- Let me show you some pictures of my family.
- How interesting!
- His phone number is 9755-8531.
- These are my grandparents/parents/...
- His name is William Shakespeare, a famous author.
- And who are these?
- This is my nickname.
- She's ... years old.
- Is this your father/mother/...?

Other: _____

3. Work with a classmate. Use your drawing in activity 1 and the sentences in activity 2 to introduce your family to him or her.

Algumas expressões tornam o diálogo mais espontâneo. Você pode reagir ao que seu colega diz falando, por exemplo, *oh really?* (é mesmo?), *cool!* (legal!), *how interesting!* (que interessante!). É claro que isso varia conforme a pessoa com quem estivermos conversando. Às vezes, não fica bem usar expressões informais com pessoas mais adultas, por exemplo. É sempre bom ter isso em mente!



Fonte: Chequi (2012, p.37)

Inicialmente, os alunos devem selecionar as frases que podem ser usadas em uma conversa para apresentar os membros de sua família. A partir disso, e dos desenhos feitos anteriormente, os alunos devem trabalhar em duplas para apresentar os seus familiares. A tarefa não oferece um roteiro para a interação proposta, mas as frases e perguntas apresentadas sugerem a orientação do diálogo a ser conduzido pelos alunos, e das

possibilidades de assuntos a serem abordados. O livro também possibilita que os alunos coloquem perguntas que eles esperam encontrar nesse tipo de interação, evidenciando o caráter criativo da tarefa.

Em termos de colaboração, a tarefa é caracterizada como mais colaborativa, pois, ao longo da apresentação, as perguntas e respostas são elaboradas de acordo com o andamento da interação. Os alunos têm autonomia para escolher o que perguntar (dentre as possibilidades que a tarefa permite), ou o que falar, o que torna a realização da tarefa mais espontânea. O livro também sugere expressões como “Oh, really?” e “cool” para reagir ao que o interlocutor diz, para tornar a conversa ainda mais espontânea. Há a oportunidade de discutir questões de registro (através do *box* ao lado da tarefa) e permitir que os alunos escolham as formas de sua preferência leva a um trabalho de apropriação e construção de identidade na língua adicional. Tal fenômeno é importante por ser apresentado no primeiro volume da coleção didática.

A negociação proporcionada pela tarefa é maior. À medida que o diálogo avança, novos sentidos vão sendo construídos e somados à interação. Os alunos devem trabalhar juntos para entender os desenhos e conhecer a família dos colegas. Um fator que pode ajudar nesse aspecto da negociação, e engajar os alunos na tarefa, é o fato de eles serem convidados a falar de algo que faz parte de sua realidade e é, conseqüentemente, mais significativo para eles.

As orientações ao professor sugerem que, antes de os alunos iniciarem a atividade, seja elaborado, no quadro, um roteiro para o diálogo. Tal proposta pode ser questionada na medida em que colocaria os alunos, mais uma vez, seguindo um modelo pronto para realizar uma tarefa que, por se tratar de algo relativamente comum (apresentar alguém), pode ser realizada de maneira espontânea pelos alunos. Outra sugestão é que, caso os alunos estejam realizando a tarefa com facilidade, outras informações sejam requisitadas, como cor dos olhos, nome completo, etc. Essa sugestão amplia o escopo original da tarefa e, se acontecer sem o uso de modelos, pode proporcionar que os alunos troquem ainda mais informações de maneira natural e espontânea.

A seção de prática oral da quinta unidade apresenta a seguinte tarefa:

2. Be a TV host! Follow these steps to introduce your classmates' musical group.

- Prepare the text to be used in the introduction of the band. Imagine this is the text of a teleprompter. Follow as a guide.

Good morning/afternoon/evening, ladies and gentlemen.
 I'm ...(your name). I'm your host for one more ...(the name of your TV show).
 This morning/This afternoon/Tonight, our first attraction is ... (the name of your classmates' band). The band members are ... (the names of the band members).
 They are here today to present to us their new song. The name of the song is ...(the title of their song).
 The writer is ...(the name of the composer). Are you ready?
 So, ladies and gentlemen, let's welcome ... (the name of your classmates' band)... giving them a big hand.

- Include other information in this introduction, if you want.
- Read your text many times to become familiar with it.
- When you are ready, stand up and introduce the band to your classmates. Be natural. Look at the audience. Use gestures. Show enthusiasm...



A maioria dos apresentadores de TV lê um texto escrito antes pela produção do programa. Esse recurso se chama *teleprompter*. O texto aparece em caracteres numa câmera colocada na frente do apresentador. Cabe à pessoa ler o texto com espontaneidade e com alguma improvisação também, pois a passagem do texto escrito para o oral prevê isso. Quais são as outras situações que também exigem que nós criemos um "roteiro" antes de falar alguma coisa?

Fonte: Chequi (2012, p. 80).

Após tarefas em que os alunos escrevem a letra de uma música e "formam uma banda", a tarefa em questão pede que os alunos imaginem que são apresentadores de TV e apresentem a banda dos colegas como se estivessem lendo a partir do *teleprompter*. O livro oferece um modelo de texto, que deve ser preenchido com as informações necessárias.

A tarefa, da maneira como está proposta, apresenta um padrão de interação menos colaborativo, pois não sugere perguntas ou outra forma de participação dos interlocutores. A fala de quem está fazendo a apresentação não muda em virtude de seus interlocutores; ela está planejada a partir de um roteiro pré-estabelecido pelo material didático.

A negociação de sentidos, nessa tarefa, também não é trabalhada, pelos mesmos motivos que a colaboração não é favorecida. Além disso, como todos os alunos têm o modelo do texto, todos sabem basicamente o que vai ser dito e como a apresentação será feita. As instruções da tarefa sugerem que os alunos façam a apresentação de maneira natural, com gestos e entusiasmo, mas isso não altera a forma de interação (ou a falta de interação) que a tarefa proporciona. A mera apresentação na frente da turma não parece favorecer a interação entre os alunos, pois a audiência já sabe o que vai ser dito e tem um papel passivo na tarefa.

A tarefa pode trabalhar outras questões relativas à oralidade (entonação, ritmo, etc.), mas não favorece o trabalho com a competência interacional, a partir da definição de colaboração, negociação e criatividade, como subsídios necessários para esse desenvolvimento. As orientações ao professor não sugerem maneiras de trabalhar a tarefa nesse sentido, tornando-a mais interativa ou diversificada.

Uma forma de tornar essa tarefa mais interativa seria transformá-la no gênero entrevista. Os alunos poderiam pensar nas perguntas a serem feitas à banda, depois realizar a entrevista e apresentar o grupo para a turma. Isso demandaria mais tempo de preparação e orientação do professor, mas poderia render situações de interação que implicassem em colaboração, negociação de sentidos, e diálogo entre os alunos. Outra possibilidade seria

que os grupos se apresentassem, e a audiência tivesse que preencher uma tabela com as informações dos grupos e depois escolher o grupo mais interessante, por exemplo.

As três tarefas de produção oral da coleção *It Fits* ilustram uma forte inclinação ao trabalho a partir de modelos pré-determinados e com base no texto escrito. Entretanto, o padrão de interação gerado a partir dessas tarefas é variado. Há, desde tarefas que usam o texto escrito como base para uma interação mais autônoma e espontânea, a tarefas que oferecem poucas possibilidades de interação e contribuição dos alunos, portanto o suporte do texto escrito não é o que determina a interação; isso é determinado pelo que a tarefa pede dos alunos, independente do suporte escrito.

Considerações finais

O fato de as tarefas usarem o texto escrito como suporte não parece ser um entrave em si para o trabalho com a competência interacional. O texto escrito pode ser uma forma de andamento (*scaffolding*) a partir do qual os alunos possam começar a sua produção para, então, assumir a responsabilidade por seus enunciados e interações. Uma justificativa para a produção oral no livro analisado ter o texto escrito como suporte inicial é justamente o fato de o livro ser destinado a alunos do 6º ano, provavelmente começando seus estudos formais de inglês e com pouca experiência com a língua. Seria inapropriado propor tarefas que exigissem um comando mais avançado da língua inglesa. Entretanto, acredita-se que os alunos têm potencial para, a partir dos andaimes oferecidos pelo texto, avançarem em sua produção oral.

As sugestões apresentadas ao longo da análise e discussão das tarefas não pretendem esgotar as possibilidades de trabalhar as tarefas apresentadas pelos livros, nem reduzir as possibilidades comunicativas das tarefas apresentadas; são, sim, reflexões a partir do trabalho com a competência interacional, no sentido de tirar o máximo dos alunos, sem subestimar a sua capacidade de interagir oralmente de maneira colaborativa e em coordenação com seu(s) interlocutor(es) em uma língua adicional.

Uma das conclusões deste estudo também é reforçar a importância do professor de língua adicional como potencializador das possibilidades oferecidas pelos livros didáticos. As tarefas apresentadas pelos livros, em sua maioria, são interessantes, criativas e atrativas, mas acabam não avançando no sentido de aproveitar ao máximo as possibilidades de produção dos alunos. O professor que valoriza e acredita no desenvolvimento da competência interacional dos alunos, com isso em mente, pode adaptar as tarefas nesse sentido. Algumas sugestões foram oferecidas na seção anterior deste trabalho.

O trabalho aqui apresentado espera, com esta discussão, ter contribuído para o debate em torno do uso do livro didático nas aulas de línguas adicionais na escola pública brasileira, ao debater uma abordagem da produção oral com mais fundamentos linguísticos e que ofereça subsídios para que os alunos possam desenvolver a sua competência interacional em língua adicional. Ao colocar os conceitos de colaboração, negociação e criatividade como centrais na abordagem da interação em língua adicional, espera-se, também, ter contribuído para as reflexões em torno da relação entre teoria e prática nas aulas de línguas, tendo o livro didático e o professor (principalmente) como mediadores desse processo.

Referências

- BRASIL. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília.
- _____. (2014). *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): editais*. Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 12/12/14.
- CHEQUI, W. (org.) (2012) *It fits: inglês*. São Paulo: Edições SM.
- HALL, J. K.; DOEHLER, S. P. (2011). L2 interactional competence and development. In: HALL, J. K.; HELLERMANN, J.; DOEHLER, S. P. (orgs.) *L2 interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters, p. 1-18.
- HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. (2000) The development of second and foreign language learning through classroom interaction. In: HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. (org.). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah: LEA.
- IRALA, V. B.; LEFFA, V. J. (2014). Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. In: IRALA, V. B.; LEFFA, V. J. (orgs.) *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT, p. 261-279.
- KRAMSCH, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, Vol. 70, No. 4, p. 366-372.
- MICCOLI, L. (2011). O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. de. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 171-184.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. (2012). *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra.
- SOUZA, R. A. de. (2011). A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional nacional: um estranho caso de alienação. In: LIMA, D. C. de. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 133-146.
- WALSH, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- YOUNG, R. F. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In: HINKEL, E. (org.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. London & New York: Routledge. p. 426-443.
- _____. (2013). Learning to talk the talk and walk the walk: Interactional competence in academic spoken English. *Ibérica* 25, p.15-38.

CONHECIMENTOS DECLARATIVO E PROCEDURAL NA APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA

Makeli Aldrovandi¹

Resumo: O presente trabalho configura-se como um artigo de revisão bibliográfica e tem como objetivo esclarecer a influência dos conhecimentos declarativo e procedural no processo de aprendizagem de línguas adicionais. Concebe-se conhecimento declarativo como aquele sobre o qual se tem consciência e que pode ser verbalizado pelo aprendiz. Por sua vez, o conhecimento procedural é aquele que é inconsciente e automatizado, que não pode ser explicado, pois não é acessível ao aprendiz. Por meio das leituras, conclui-se que ambos os tipos de conhecimento são relevantes na aprendizagem de uma língua adicional, porém, cada um tem uma função específica em momentos diferentes do processo. Nos níveis iniciais, o conhecimento declarativo é importante, pois é por meio dele que o aprendiz passa a ter consciência de padrões que devem ser aprendidos. Nos níveis mais avançados, o conhecimento procedural é mais relevante, pois o aprendiz não necessita refletir de forma tão explícita sobre sua produção, uma vez que já domina as regras da língua.

Palavras-chave: Conhecimento declarativo. Conhecimento procedural. Língua adicional. Aprendizagem.

Introdução

A construção de novos conhecimentos na academia está em constante crescente: novas descobertas em diversos campos são feitas e muitas delas revolucionam sua área, inclusive naquelas ligadas ao ensino. Porém, enquanto pesquisadores chegam a conclusões relevantes em relação aos processos de ensino-aprendizagem, a educação básica parece estar vivendo dias cada vez mais difíceis, em que a qualidade do ensino parece diminuir. Os números de teste internacionais corroboram essa visão. Por exemplo, segundo dados do INEP, no PISA (Programme for International Student Assessment) de 2012, a pontuação do Brasil foi de 410 em leitura, 391 matemática, 405 em ciências, sendo a média de 402 pontos. Segundo Prates (2014), esse resultado coloca o Brasil na 58ª posição em matemática, 55ª em leitura e 59ª em ciências.

Levando-se essa realidade em consideração, acredita-se que se faz necessário que o conhecimento produzido na academia chegue à escola e, talvez, uma das melhores maneiras de se fazer isso é observar nos estudos quais suas implicações diretas para o ensino.

Este texto tem esse objetivo. Trata-se de um artigo de revisão literária que busca em três artigos científicos o conhecimento novo produzido por seus autores e, por meio dele, sinalizar as implicações que esse conhecimento possa ter no ensino básico. Para tanto, foram utilizados dois artigos científicos que tratam das memórias declarativa e procedural e outro que aplica na prática do ensino de línguas os achados sobre o assunto.

Como metodologia, buscaram-se nos artigos os conceitos de conhecimento declarativo e procedural, a relação desses tipos de conhecimento com a aprendizagem de uma língua adicional, no que tange a sua influência no aprender. Além disso, procurou-se apresentar a implicância metodológica que decorre do conhecimento científico sobre o assunto.

1 Centro Universitário UNIVATES. makeli.aldrovandi@gmail.com.

Memória declarativa e memória procedural na aprendizagem incidental

Em seu artigo *Declarative and procedural memory abilities as individual differences in incidental language learning*, Hamrick (2015) define os tipos de conhecimentos pelos quais as memórias declarativa e procedural são responsáveis. Segundo Hamrick, a memória declarativa sustenta conhecimento de fatos gerais, enquanto a memória procedural suporta aprendizado motor e de habilidades cognitivas. Em relação à linguagem, o conhecimento declarativo seria responsável pela aprendizagem do léxico, enquanto o conhecimento procedural seria responsável pelos conhecimentos gramaticais. No entanto, formas gramaticais complexas também seriam armazenadas na memória declarativa em forma de *chunks*, ou blocos de expressões. Por sua vez, sintaxe e morfossintaxe, por sua característica combinatória, seriam armazenadas na memória procedural. Porém, em casos de língua adicional, Hamrick afirma que o desenvolvimento inicial de gramática depende da memória declarativa e essa dependência pode, em alguns casos, persistir para sempre. Essa é a primeira implicação do artigo de Hamrick para o ensino: tem havido uma corrente no ensino de línguas adicionais que nega o valor da instrução formal em relação à gramática. Contudo, se é pela instrução formal que se chega ao conhecimento declarativo, a instrução, pelo menos nos estágios iniciais, é de extrema importância. Isso porque se o aluno não estiver ciente do aspecto linguístico a que está sendo exposto, ele pode simplesmente não perceber suas regularidades e ser incapaz de reproduzi-las em outras ocasiões, como mostra o estudo de Hamrick.

Sua pesquisa procurava responder à seguinte pergunta: Há uma relação entre habilidades de memória declarativa e procedural e o desenvolvimento sintático de L2² em casos de aprendizagem incidental? Para medir a memória declarativa, os participantes selecionados para a pesquisa realizaram um teste em que tinham de memorizar palavras em uma pseudolíngua e relacioná-las a imagens também irreais. Na sequência, eles recebiam uma palavra e tinham de selecionar o objeto que a representava. Para medir a memória procedural, os participantes foram informados de que seria apenas um teste motor. Foram mostradas sequências geométricas aleatórias e outras que tinham padrões. Quando questionados se havia algum padrão nas imagens e se podiam reproduzir tais padrões, nenhum participante conseguiu reproduzir o padrão. Isso demonstra que eles não estavam cientes ou tinham um nível de consciência muito baixo em relação aos padrões. Isso remete ao que foi mencionado anteriormente: o aprendiz precisa estar ciente de que há um padrão a ser percebido para que ele seja capaz de reconhecê-lo e reproduzi-lo em outros contextos. Imaginemos a regra gramatical de língua que exige a presença do sujeito em todas as orações. Se o aluno não for alertado para isso, ele pode não perceber essa necessidade.

Na segunda etapa do estudo de Hamrick, uma língua semiartificial foi utilizada. Ela era formada por palavras em inglês ordenadas no padrão sintático persa. Ex: *Earlier today the farmer at the market tomatoes sold*. Inicialmente, os participantes foram incentivados a ler as frases para compreender seu sentido. Depois, lhes foram apresentadas outras frases e eles tinham de avaliar se já haviam visto aquelas estruturas. Algumas das frases eram repetidas outras não. Duas semanas depois, os participantes realizaram o mesmo teste de reconhecimento. Depois de analisados os dados, os resultados mostraram uma relação entre memória declarativa e aprendizagem de sintaxe, mas não de memória

2 O autor não fez, em seu artigo, distinção entre L2 (segunda língua) e língua adicional. Para ele, L2 corresponde a qualquer língua que não seja a nativa do indivíduo.

procedural e aprendizagem de sintaxe. Isso corrobora a hipótese inicial de que a gramática de L2 depende de memória declarativa, pelo menos nos estágios iniciais. Por outro lado, identificou-se que, após o tempo sem exposição, ou seja, na segunda etapa do estudo, a memória procedural estava ligada a aprendizagem de sintaxe. Isso também implica que o conhecimento declarativo é importante nos estágios iniciais de aprendizagem, mas que a memória procedural está relacionada à retenção do que foi aprendido incidentalmente. Ou seja, a instrução formal a respeito de gramática é importante, mas a prática deste conhecimento levará à retenção do que foi aprendido.

Memória declarativa e memória procedural: semelhanças e diferenças

O segundo artigo analisado neste estudo e que trata de memória declarativa e procedural é *The Declarative/Procedural Model: A Neurobiological Model of Language Learning, Knowledge, and Use* de Ullman (2016). Segundo Ullman, a memória declarativa tem a capacidade de “aprender” rapidamente, com pouca exposição ao estímulo, porém, uma maior exposição ao estímulo reforça a memória. O pesquisador ainda afirma que, uma vez aprendidas, as informações armazenadas na memória declarativa podem ser usadas em vários contextos. O estudo mencionado anteriormente, de Hamrick (2015), mostrou que os participantes nem sequer reconheceram que havia um padrão nas figuras geométricas e, por isso, não conseguiram reproduzi-lo. O mesmo pode acontecer quando o aluno não é alertado a respeito de certos padrões da língua que está aprendendo. Isso impedirá que tal conhecimento seja armazenado na memória declarativa e, conseqüentemente, o impossibilitará de replicá-lo em outros contextos.

Ullman também coloca os dois sistemas de memória em relação em seu estudo. O sistema declarativo é aquele que adquire conhecimento inicial, devido a sua rápida aquisição de habilidades. O procedural adquire gradualmente os mesmos conhecimentos que serão, ao longo do tempo, processados rapidamente ou mesmo automaticamente. Ele ainda afirma que o contexto de ensino afeta diretamente sobre qual dos sistemas será requisitado: a instrução explícita demanda a memória declarativa, enquanto a falta de instrução explícita ativa a memória procedural. Ou seja, é importante que o professor de língua saiba qual o sistema de memória que deve ser ativado para um melhor resultado na situação específica de aprendizagem.

Em relação às implicações para a linguagem, Ullman diz que a memória declarativa parece ser responsável pelo aprendizado no nível da palavra ou de expressões, seja no seu aspecto fonético, morfológico e semântico. Formas morfológicas irregulares também são armazenadas nela. Regras gramaticais também podem ser armazenadas na memória declarativa, principalmente as de forma irregular. A memória procedural, segundo Ullman, se presta a conhecimentos probabilísticos, por isso, regras gramaticais também podem ser armazenadas aqui. O autor ainda afirma que esse sistema de memória somente aprende com exposição repetida e o conhecimento se forma gradualmente.

Devido à rapidez de aquisição de conhecimento da memória declarativa, regras gramaticais de uma segunda língua deveriam ser inicialmente aprendidas dessa forma e, com o tempo, esse conhecimento seria proceduralizado, por meio da repetição. Ou seja, nas fases iniciais da aprendizagem de uma língua adicional, é relevante que o aluno seja exposto a informações explícitas sobre o uso da língua para que, por meio da repetição, possa criar uma memória procedural das regras aprendidas declarativamente. É importante ressaltar que o autor não pretende afirmar que um tipo de memória se transformará em outra. O

que acontece, de fato, é que o uso repetido dos conhecimentos armazenados na memória declarativa criam marcas na memória procedural. Com o tempo, somente a memória procedural será recrutada para exercer determinada atividade.

A prática não leva à perfeição

Depois de analisarmos os artigos que tratam das memórias declarativas e procedurais, partimos para o artigo de Dekeyser, *Practice for Second Language Learning: Don't Throw out the Baby with the Bathwater* (2010) que trata mais diretamente das implicações desse conhecimento para o ensino de línguas adicionais, principalmente no que se refere à instrução explícita e a prática de formas em salas de aula.

Dekeyser afirma que, recentemente, inúmeros estudiosos têm dito que a prática das formas nas aulas de língua adicional não surte o efeito de aprendizagem, pois o conhecimento declarativo não se torna conhecimento procedural. Como vimos nos artigos anteriores, não há uma transformação de um tipo de memória em outra. O que há, de fato, é a construção da memória procedural por meio da repetição do que fora aprendido de maneira declarativa.

O autor argumenta, no entanto, que a prática de formas, quando adequada aos objetivos e aos alunos, é válida. Dekeyser ainda argumenta que a razão para que a prática de formas tenha sua importância negada provém de um mal entendido: um tipo de conhecimento realmente não se transforma em outro, porém, um é de fundamental importância no desenvolvimento do outro. Assim, o conhecimento declarativo desenvolvido através da conscientização dos alunos em relação à forma e à prática dessa forma pode ajudar o aluno a desenvolver um conhecimento procedural, ao longo do tempo. Em alguns casos, o ensino explícito de forma resolve o problema de elementos que são difíceis de adquirir sem instrução, como aqueles de forma irregular, como alguns plurais em língua inglesa; em outros casos, a prática extensiva se faz necessária a fim de tornar procedural a relação forma-sentido tanto na compreensão quanto na produção.

Contudo, antes de haver prática, deve haver conhecimento a ser praticado. Por isso, o autor afirma que “a prática não leva à perfeição³” (2010, p. 158), isto é, faz-se necessário que o aluno seja apresentado ao conhecimento e, somente depois, possa praticá-lo. Porém, a apresentação de formas gramaticais isoladas não é a única forma de fazê-lo. Estudos citados por Dekeyser (Ellis, 2003; Long, 2009; Swain and Lapkin, 1998) comprovam que o conhecimento declarativo é mais facilmente retido se surgir em resposta a uma pergunta ou problema, isto significa que, embora a instrução explícita seja importante, isso não significa apenas apresentar as regras gramaticais de forma isolada.

Conclusão

A educação básica brasileira passa por um momento de grandes dificuldades e o ensino de línguas adicionais parece fadado ao fracasso. Por isso, é fundamental que os conhecimentos produzidos na academia sejam levados às escolas a fim de tentarmos reverter esse quadro.

Uma das formas de fazê-lo é buscando nesses conhecimentos o que pode ser aplicado ao ensino. Vimos, na análise dos artigos, que há, pelo menos, dois tipos de memória

3 Tradução nossa: practice does not make perfect.

envolvidos no aprendizado de línguas, inclusive de línguas adicionais, sendo que cada uma é desenvolvida de uma maneira diferente e exigida em situações distintas do processo de ensino-aprendizagem.

Possivelmente, o achado mais relevante deste estudo tenha sido a importância de se trabalhar com a memória declarativa em aulas de línguas adicionais por meio da instrução explícita, pelo menos nas fases iniciais do aprendizado. Esse achado vai de encontro à corrente atual que tem como ultrapassado e ineficiente o ensino de regras gramaticais em aulas de línguas e que preza o uso da língua apenas em situações reais. O artigo de Hamrick (2015) mostra como a prática sem a ciência do aluno sobre o que está sendo praticado não o leva a aprender. Ullman (2016), por sua vez, afirma que, embora o conhecimento retido na memória declarativa não se torne procedural, ambos podem ser desenvolvidos em paralelo e, para isso, é preciso que haja instrução inicial aliada à prática, já que é por meio dela que se criam memórias procedurais. Dekeyser (2010) corrobora essa visão ao afirmar que a prática não leva à perfeição caso não haja um conhecimento prévio a ser praticado, no entanto, afirma que o conhecimento declarativo apresenta melhor retenção quando provém da solução de um problema ou em resposta a uma pergunta.

Portanto, conclui-se que, para que o ensino de línguas adicionais seja mais eficiente, deve haver um equilíbrio entre as demandas de memória declarativa e procedural. Além disso, a instrução explícita pode ser um primeiro passo na criação de conhecimentos que podem ser processados mais rápida e automaticamente por meio da prática significativa das formas aprendidas.

Referências

DEKEYSER, Roberto. **Practice for Second Language Learning: Don't Throw out the Baby with the Bathwater**. 2010, International Journal of English Studies. Universidad de Murcia. Disponível em: <http://revistas.um.es/ijes/article/viewFile/114021/108011>. Acesso: 13 jun 2016.

HAMRICK, Phillip. **Declarative and procedural memory abilities as individual differences in incidental language learning**. Learning and Individual Differences (2015). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.10.003>. Acesso: 13 jun 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Pisa – Resultados**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em 13 jul 2016.

PRATES, Marcos. **Brasil é 38º – de 44 países – em teste de raciocínio do Pisa**. Disponível em <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/brasil-fica-em-38o-de-44o-paises-em-teste-de-raciocinio>. Acesso: 13 jul 2016.

ULLMAN, Michael T. **The Declarative/Procedural Model: A Neurobiological Model of Language Learning, Knowledge, and Use**. In: *Neurobiology of Language*. 2016, Elsevier Inc. Disponível em: https://brainlang.georgetown.edu/sites/brainlang/files/documents/ullman_bookchapter_16_3.pdf. Acesso: 13 jun 2016.

O LÉXICO ESPECIALIZADO NOS DICIONÁRIOS DE USO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE SUA INCLUSÃO E MARCAÇÃO

Flávia Zanatta¹

Resumo: O século XX viu surgir um tipo de dicionário bastante peculiar, designado *dicionário de uso*. As obras lexicográficas dessa natureza se distinguem dos dicionários gerais porque seu propósito é apresentar a língua em uso por uma comunidade linguística. Tendo em vista tal particularidade, um aspecto que merece atenção é o tratamento que tais obras dispensam ao léxico especializado. Este trabalho se assenta justamente sobre esse tema, e tem como objetivo analisar o tratamento dispensado ao léxico especializado, especificamente no tocante à sua inclusão e marcação, por dois dicionários de uso do espanhol.

Palavras-chave: dicionário de uso; léxico especializado; lematização; marcação diatécnica

Introdução

Os dicionários em geral se caracterizam por se proporem a realizar uma descrição do léxico de uma língua de forma sistemática e conta-se, nos dias de hoje, com uma vasta gama de obras lexicográficas à disposição. Biderman (2001, p. 131), fazendo referência especificamente aos dicionários monolíngues de orientação semasiológica, diz que os mais comumente consultados pelos usuários são o dicionário padrão e o dicionário geral de língua², ademais de modelos reduzidos de emprego muito frequente no ensino/aprendizagem do idioma materno (minidicionários, dicionários escolares e dicionários infantis). Os dicionários classificados como gerais buscam registrar o léxico de uma língua reunindo seu conjunto de unidades lexicais da forma mais abrangente possível. Isso implica tratar também do chamado “léxico especializado”, ou seja, daquelas unidades que denominam um conceito próprio de uma determinada área do saber. Boulanger; L’Home ((1991) *apud* Maciel (2001, p. 43)), estimam que a proporção do léxico comum e do especializado nos dicionários gerais monolíngues se aproxima dos 50%. Há, portanto, a presença de um grande número de vocábulos pertencentes às linguagens especializadas nesse tipo de dicionários.

Porém, ainda no âmbito da lexicografia monolíngue, o século XX viu surgir um tipo de obra lexicográfica bastante peculiar, designada *dicionário de uso*, que vem conquistando espaço entre os usuários. As obras assim denominadas se distinguem dos dicionários gerais porque seu objetivo não é ser o inventário de um grande conjunto de massa léxica, mas sim apresentar a língua em uso por uma comunidade linguística, abarcando somente as palavras efetivamente empregadas pelos falantes bem como a maneira como são empregadas, já que, à primeira vista, essas obras se caracterizam por ter um objetivo eminentemente

1 Docente do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES. E-mail: flavia.zanatta@univates.br

2 A autora utiliza um critério quantitativo (o total de entradas) para estabelecer a diferença entre o dicionário padrão e o dicionário geral. Este não teria um número específico ou limitado de entradas, posto que é um dicionário de inventário aberto, ou seja, o lexicógrafo tem a liberdade de incluir todas as palavras que julgue pertinentes. O dicionário padrão, por outro lado, se caracteriza por possuir uma macroestrutura que varia entre 50 e 70 mil entradas léxicas.

descritivo³. Dubois (1978, s.v. *uso*) define o dicionário de uso como “um dicionário cuja nomenclatura corresponde ao léxico comum do conjunto dos grupos sociais que constituem a comunidade linguística”. Seguindo nessa mesma linha, Haensch (1982, p. 156) diz que o dicionário de uso “seleciona as palavras mais correntes [da língua]”. Apesar de alguns estudiosos terem procedido à definição do que seria um dicionário de uso, a verdade é que ainda não contamos com uma que seja definitiva nem com uma classificação tipológica aplicável aos dicionários dessa natureza. Dispomos apenas de alguns critérios que serviriam para diferenciar os dicionários de uso dos demais tipos de dicionários, provenientes das considerações de Haensch (1982, p. 95-187), que estabelece oito critérios práticos para a classificação tipológica das obras lexicográficas: 1) formato e extensão; 2) caráter linguístico, enciclopédico ou misto; 3) sistema linguístico em que se baseia o dicionário (de *corpus* ou de autor); 4) número de línguas; 5) seleção do léxico registrado (vocabulário geral x parcial, codificação exaustiva x seletiva, critério cronológico, caráter prescritivo x descritivo); 6) ordenação do material léxico; 7) finalidade específica do dicionário; 8) dicionário tradicional x eletrônico. Desses oito critérios, destacamos apenas dois, os quais consideramos relevantes para a caracterização e diferenciação dos dicionários de uso dos demais tipos de obras lexicográficas: o sistema linguístico em que se baseia o dicionário e os princípios para a seleção do léxico registrado.

Com relação ao sistema linguístico, podemos dizer que os dicionários de uso são baseados tanto em um sistema de *corpus* quanto em um sistema de autor. É fato que nos dias de hoje, em função das facilidades que proporciona a utilização de computadores para os estudos do léxico, a elaboração dos dicionários de uso (e também de outros tipos de obra) tem sido bastante favorecida pela utilização de *corpus*, porém, a contribuição do autor segue sendo fundamental, posto que é ele quem decide o que fazer com os materiais que tem à disposição a partir do *corpus*.

Quanto à seleção do léxico, os dicionários de uso podem ser classificados como 1) de vocabulário geral e codificação seletiva, já que tratam do conjunto lexical de uma língua, porém com a pretensão de abarcar apenas o léxico efetivamente empregado pela comunidade linguística; 2) sincrônicos, pois tratam da língua usada em um período de tempo da contemporaneidade bem delimitado; e 3) descritivos, dado que se preocupam em descrever o emprego que os falantes efetivamente fazem da língua na sua atividade linguística.

Acreditamos que esses critérios conferem aos dicionários de uso características exclusivas e, com base nelas, – sobretudo o fato de que o seu objetivo maior é descrever a língua efetivamente empregada pelos falantes –, surgiu-nos o propósito de abordar certas questões relativas ao tratamento dispensado ao léxico especializado por parte dos dicionários de uso, já que a maior parcela desse léxico não tem seu uso estendido na língua, ou seja, é desconhecida pelos falantes “comuns”. Dizemos maior parcela porque

3 Com base nisso, pode-se afirmar que a primeira coisa em que um usuário pensa quando se depara com uma obra dessa natureza, é que vai encontrar documentadas apenas as palavras de uso frequente na língua. Chega-se então à conclusão de que o uso para esses falantes é entendido unicamente como frequência, como aquilo que é corriqueiro. No entanto, em Zanatta (2006) detectamos que essa conclusão não é de todo verdadeira e há que se ter certa cautela ao lidar com esse tipo de obra lexicográfica, posto que o conceito de *uso* é empregado de forma bastante variada em lexicografia, e que o termo *uso* atribuído a esses dicionários pode ser entendido tanto como frequência, ou seja, como o conjunto léxico efetivamente empregado pela comunidade linguística quanto como prescrição. Dessa forma, o usuário vai encontrar em tais obras a descrição da língua usada em um determinado período de tempo e também informações quanto à utilização das variantes preferenciais que se identificam com a norma exemplar da língua.

nos deparamos com a situação de que há, em função dos avanços científicos e tecnológicos experimentados nos dias atuais e à sua ampla divulgação na mídia, uma disseminação do léxico especializado entre esses falantes “comuns”. Fato é que praticamente todos os usuários da língua se deparam diariamente com termos como *internet*, *internauta*, *deletar*, *clonar*, *clone*, *transgênico*, *ecossistema*, *obesidade*, *anabolizante*, o que nos leva a concluir que essas unidades léxicas, apesar de terem surgido em função de uma necessidade designativa própria de uma determinada área do conhecimento, tiveram seu emprego generalizado na língua e, dada sua larga frequência de uso, já não são sentidas como específicas dessas áreas. Há, portanto, uma boa parcela do vocabulário especializado que não tem seu uso limitado apenas aos especialistas de uma determinada área. Deparando-nos com essas situações, achamos pertinente abordar certas questões relativas à inclusão e marcação do léxico especializado nos dicionários de uso.

1. Objetivo do trabalho

Em estudos já realizados (cf. Zanatta (2006)) nos quais tratamos, entre outros aspectos, das marcas diatécnicas nos dicionários de uso, constatamos a presença de um grande número de tecnicismos integrando a macroestrutura dessas obras, sendo que muitos deles não recebiam nenhum tipo de marcação. Essas constatações nos servem agora de guia para o estudo que pretendemos realizar neste trabalho, cujo objetivo é analisar o tratamento dispensado ao léxico especializado, especificamente no tocante à sua inclusão e marcação, por dois dicionários de uso do espanhol: *Gran Diccionario de uso del Español Actual* – GDUEA (2001) e *Diccionario de uso del Español de América y España* – DUEAEe (2003)⁴.

Os critérios adotados para a escolha desse *corpus* de análise foram apenas três. Decidimos avaliar os dicionários que: a) tratassem unicamente das línguas portuguesa e espanhola, b) trouxessem o termo “uso” em seu título e c) tivessem sido elaborados a partir de um *corpus*.

Como os dicionários sob análise foram idealizados a partir de *corpus* e nos deparamos com a inclusão de um número bastante grande de unidades léxicas especializadas nessas obras, questionamo-nos se o que determina essa inclusão é: a) o número significativo de ocorrências no *corpus*, ou seja, uma frequência de uso relevante ou b) a simples ocorrência no *corpus*, independentemente de sua frequência de uso.

Quanto à marcação do léxico especializado abordado pelos dicionários, interessamos observar o conjunto de marcas que as obras em análise fornecem e averiguar se fazem uma distinção entre aqueles vocábulos que denominam conceitos de uma área específica do saber, mas que tiveram seu uso difundido na língua comum e aqueles que têm um uso restrito aos seus respectivos âmbitos de especialidade.

Essa distinção nos parece necessária para a abordagem das marcas diatécnicas presentes nos dicionários de uso, pois para o primeiro caso, acreditamos não ser necessário proceder à marcação; já na segunda situação, caso o dicionário inclua o vocábulo, é recomendável que se indique ao consulente sua condição de vocábulo especializado. A possibilidade de se fazer essa distinção se deve ao fato de que todas as informações fornecidas pelos dicionários

⁴ Acompanhando a tendência da metalexigrafia europeia, utilizaremos abreviaturas para todos os dicionários mencionados no presente trabalho (cf. Hartmann, 2001, p. 11). Portanto, a partir de agora, sempre utilizaremos essas abreviaturas para nos referir às obras analisadas. Salientamos ainda que a presença de uma letra e, maiúscula ou minúscula, agregada a uma abreviatura, indica que foi consultada a versão eletrônica do dicionário em questão.

tiveram por base *corpora* textuais, os quais possibilitam a análise do comportamento do léxico especializado em seus contextos de ocorrência. Por tais motivos, parece-nos adequado avaliar os procedimentos metodológicos para o tratamento do léxico especializado a partir dos pressupostos teóricos da perspectiva textualista da Terminologia – no que tange à importância dada ao estudo do texto para observar o funcionamento das unidades léxicas especializadas – e da Linguística de *Corpus*, pois para efetuar esse tipo de pesquisa, é essencial se contar com grandes compilações de massa léxica, ou seja, os *corpora*.

2 A Perspectiva Textualista da Terminologia e a Linguística de *Corpus*

Desde seu estabelecimento como disciplina científica, a Terminologia vem passando por reflexões e aprimoramentos em relação ao tratamento de seu principal objeto de estudo, o termo. Há, atualmente, um grande número de correntes que tratam de teorizar sobre a Terminologia, cada qual instituindo novos pressupostos e propostas de aproximação ao léxico especializado.

A Terminologia como disciplina científica começou a desenvolver-se após a Segunda Guerra Mundial, posto que nesse período estava ocorrendo um crescente interesse no intercâmbio de informações e na transferência de tecnologia na esfera internacional. Quem primeiro buscou alçar a Terminologia a um patamar de disciplina científica foi o engenheiro austríaco Eugen Wüster, que buscava estabelecer as bases para o estudo dos termos técnicos e científicos com vistas a sua normalização. O princípio regente dessa busca era a crença na univocidade entre o conceito e o termo que o designava. Em outras palavras, prevalecia a noção de que um único termo pode designar um conceito. Wüster não se interessava pelo caráter linguístico das terminologias – apesar de estar ciente acerca dos estudos linguísticos que eram realizados à época. Sua busca era pela univocidade da comunicação especializada através da padronização terminológica, primando sempre pelo aspecto normativo dos termos. Foi Wüster quem apresentou as bases fundamentadoras do que se conhece hoje por Teoria Geral da Terminologia (TGT), que se ancora em dois pressupostos básicos: 1) a prioridade do aspecto cognitivo sobre o aspecto linguístico e 2) a necessidade da existência de uma “língua universal” que possa assegurar a perfeita transmissão do conhecimento (cf. Wüster (1996, p. 153-204) e Wüster (1998)).

Em meados da década de 80, esse pensamento passa a ser questionado. Começa-se, então, a refletir sobre os pressupostos teóricos e as limitações da TGT, tendo em vista o fato de que as premissas dessa teoria já não eram satisfatórias para enfrentar os problemas da comunicação especializada em função das inúmeras transformações das técnicas e das ciências. Como resposta a esses questionamentos, surgem novas propostas para o estudo do léxico especializado que abarcam uma perspectiva linguística do termo. Dentre essas novas propostas para o tratamento das terminologias, destacam-se a Socioterminologia, a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), proposta por Maria Teresa Cabré e uma Terminologia de caráter textualista, fundamentada em trabalhos como os de Lothar Hoffmann. Enquanto a TCT estabelece o termo como seu principal objeto de estudo e aborda o texto considerando-o um mero suporte para o estudo do termo, a Terminologia de viés textualista adota o texto especializado como seu objeto de estudo, reconhecendo-o como o *habitat* natural das terminologias (cf. Krieger (2006, p. 195)) e partindo de sua observação para obter um panorama do funcionamento das unidades lexicais especializadas (cf. Finatto (2004) e Krieger (2004)). Passa-se a realizar, por conseguinte, um “estudo do texto que tenha termos” em lugar de um “estudo de termos em textos” (cf. Finatto (2004, p. 352)).

Dentre os teóricos que postulam ser o texto o verdadeiro objeto de estudo da Terminologia, destacam-se as ideias de Pearson (1998), que chama atenção para o reconhecimento da função que desempenham os contextos nas investigações que primam pela identificação dos termos, principalmente em *corpora* textuais. Pearson (1998, p. 22-40) aponta alguns métodos que permitem se fazer distinções entre palavras e termos. Um desses métodos explora a noção de cenário comunicativo [communicative setting]. Assim, há termos conhecidos e usados exclusivamente por especialistas, enquanto outros penetraram na língua geral em função da ampla divulgação dos avanços e descobertas na área na qual se inserem. A autora acredita haver uma correlação direta entre o número de pessoas familiarizadas com um determinado vocabulário especializado e a percepção desse vocabulário como sendo especializado. Algumas pessoas determinam se uma palavra ou frase podem ser consideradas termos em função de sua baixa frequência na língua geral e/ou em função do cenário comunicativo no qual é usado. Ciapuscio (1998), por exemplo, chama a atenção para o fato de que os termos sofrem uma variação conceitual numa íntima relação com os distintos graus de especialização peculiares a determinadas classes textuais, tais como artigo científico, resumo, notícia jornalística, etc. Surge então uma visão linguístico-comunicacional das unidades léxicas especializadas, segundo a qual uma unidade lexical adquire o estatuto de termo em função do cenário comunicativo em que é empregada.

Para que seja possível proceder ao estudo de textos com o objetivo de averiguar o comportamento dos termos, Pearson (1998) promove uma aproximação da Terminologia com a Linguística de *Corpus*, disciplina que se ocupa da composição e análise de grandes conjuntos de massa léxica com vistas à descrição a uma abordagem empírica do uso de uma determinada língua. É inegável que a Linguística de *Corpus* vem sendo de grande valia para os estudos tanto do léxico geral quanto do léxico especializado. De acordo com Finatto (2007, p. 450), “a Terminologia cada vez mais se aproxima de uma das vocações da Linguística de *Corpus*: o processamento extensivo de grandes *corpora* com o fim de identificar usos ‘reais’ de língua”. Fato é que o reconhecimento da informática como uma ferramenta à disposição dos estudos do léxico provocou e vem provocando uma mudança considerável na elaboração de obras lexicográficas. Graças a isso, o trabalho dos estudiosos do léxico foi facilitado em inúmeros aspectos, entre eles, a possibilidade de obter informações a partir de grandes quantidades de palavras. Há também a questão de ser possível delimitar a língua a ser representada no dicionário de acordo com um recorte sincrônico, isto é, são adotados como *corpus* textos orais e/ou escritos que sirvam como exemplo da língua utilizada em um determinado recorte temporal, como ocorre nos dois dicionários por nós analisados. Porém, é necessário que haja sempre uma avaliação qualitativa dos dados advindos do *corpus*, e essa é uma função própria do estudioso do léxico. Vem sucedendo, entretanto, que muitos lexicógrafos delegam ao *corpus* um trabalho que seria exclusivamente deles, de modo que não há uma análise cuidadosa dos dados que fornece o *corpus*. A verdade é que o *corpus* é uma ferramenta limitada e seu bom aproveitamento vai depender do tratamento que o lexicógrafo queira dar-lhe. Nesse âmbito, a primeira consideração a ser feita está relacionada à seleção dos materiais para a montagem do próprio *corpus*, que deve estar adequada aos objetivos a que se propõe o dicionário⁵. Insistimos que o *corpus* se apresenta como uma ferramenta importante para o trabalho do lexicógrafo, mas não se constitui o trabalho em si, dado que é função do lexicógrafo analisar e selecionar aquilo que é pertinente segundo os objetivos estabelecidos para o dicionário que será elaborado.

5 Para considerações acerca da elaboração de *corpus*, ver Berber Sardinha (2004) e Pearson (1998, p. 41-65).

Nesse sentido, já que os dicionários de uso analisados foram elaborados a partir de *corpora*, o tratamento dos termos pode ser abordado em dois aspectos: a) quantitativo, ou seja, levando em consideração o número de ocorrência nesses *corpora* e b) qualitativo, ou seja, avaliando seu comportamento nos contextos de uso em que aparecem, pois isso irá auxiliar na definição de seu caráter difundido ou especializado. Através da observação do tipo de texto em que se identifica o emprego de terminologia, o lexicógrafo pode avaliar, por exemplo, se se trata de vocábulos especializados cujo uso já se encontra difundido entre os falantes (quando aparecem em textos de jornais ou revistas, por exemplo) ou se têm seu uso restrito a um contexto especializado (quando ocorrem em artigos científicos). A partir da análise do suporte no qual se identifica o uso de terminologia, poder-se-á ter um critério para proceder ou não à inclusão e marcação do léxico especializado nos dicionários de uso.

Por tudo que foi exposto, cremos que a perspectiva textualista da Terminologia é o melhor caminho que o lexicógrafo encontra para uma abordagem do léxico especializado que seja condizente com os objetivos a que se propõem os dicionários de uso, ou seja, descrever a língua como ela de fato é usada.

3 Análise da situação do léxico especializado nos dicionários de uso

Com base nas considerações acima arroladas, analisaremos o DUEAEe (2003) e o GDUEA (2001) a fim de averiguar se adotaram critérios para a inclusão e marcação do léxico especializado, e caso isso tenha ocorrido, avaliar quais são esses critérios. Para tanto, faremos um levantamento das informações presentes no Front Matter⁶ dessas obras que digam respeito à seleção dos *corpora* que serviram de base para a compilação de sua macroestrutura, bem como dos critérios para a extração e tratamento do léxico especializado.

3.1 Quanto à sua inclusão

O DUEAEe (2003) se define como um dicionário de características pan-hispânicas, isto é, que se destina a todos os falantes – nativos ou não – de língua espanhola. Tal dicionário pretende ajudar seu consulente “oferecendo uma descrição do que se poderia chamar espanhol comum atual”⁷ (cf. DUEAEe (2003, p. VI)). Para tanto, o primeiro critério estabelecido foi o de que o dicionário refletisse a língua espanhola da atualidade tendo por base o *corpus* VOX, a partir do qual seria possível encontrar exemplos de diferentes usos da língua presentes tanto em sua modalidade escrita quanto oral e presente em fontes literárias ou não literárias. Não há nenhuma informação precisa que indique que tipos de textos estão englobados sob o rótulo “fonte não literária”. Isso não nos permite ter uma ideia sobre a tipologia de textos nos quais se poderia encontrar linguagem especializada.

6 Para Hartmann (2001), o Front Matter diz respeito à introdução do dicionário e ao índice de abreviaturas linguísticas. Landau (2001) diz que se trata do material introdutório, de um guia de uso para o consulente, cujo objetivo é descrever da maneira mais clara possível todo tipo de informação incluída no dicionário. Bugueño Miranda; Farias (2007) consideram o Front Matter um componente essencial por duas razões: a) porque permite informar o consulente sobre o que esperar do dicionário e b) porque serve como manual de instruções para o usuário.

7 Por “español común actual” o dicionário entende 1) a língua espanhola que apresenta elementos, palavras e expressões que sempre foram ditas e que continuarão sendo ditas ao longo da evolução da língua, 2) o espanhol que mesmo não sendo compartilhado por todos os falantes, se firmou em alguma região em que esse idioma é falado e 3) as palavras e expressões que ingressaram em alguma das variedades do espanhol na época atual para nomear entidades novas e que se fixaram na língua com formas alternativas (cf. DUEAEe (2003, p. VI e VII)).

Quanto à inclusão de termos no dicionário, uma avaliação superficial já é suficiente para se detectar que foi lematizado um grande número de unidades léxicas especializadas, tais como: *abanicar* (tauromaquia), *abazón* (zoologia), *abintestato* (derecho), *ablativo* (lingüística), *abscisa* (matemáticas), *acetilcolina* (química), entre inúmeras outras.

O GDUEA (2001) é considerado pioneiro na lexicografia espanhola contemporânea pelo fato de apresentar, usando dados obtidos a partir do *Corpus Cumbre*, uma densidade macroestrutural de grande magnitude: 72.000 verbetes. Esse *corpus* é composto por 20 milhões de palavras que, segundo os autores, são (ou eram) amplamente representativas do espanhol falado na Espanha e na Hispano-América no fim do século XX e início do XXI em sua variedade escrita e oral e de onde foram tiradas as entradas que conformam a macroestrutura de GDUEA (2001). O objetivo da obra é oferecer um modelo que se ajuste realmente à língua espanhola falada nos dias atuais. Baseado no número de ocorrências dos verbetes no *corpus Cumbre*, GDUEA (2001) estabeleceu uma escala de indicação de frequência que vai até 5, de modo que nesse dicionário o uso é quantitativamente marcado, ou seja, os dados encontrados no *corpus* foram transformados em informação numérica para o consulente. Para estabelecer essa escala, o dicionário estipulou um número mínimo de ocorrências por milhão, como discriminado no quadro abaixo:

	frecuencia no significativa	menos de 5 ocorrências sobre o total do <i>corpus</i> ou 0,25 por milhão
1	frecuencia baja	até 3 por milhão
2	frecuencia moderada	3-10 por milhão
3	frecuencia notable	11-25 por milhão
4	frecuencia alta	26-75 por milhão
5	frecuencia muy alta	mais de 75 por milhão

(cf. GDUEA (2001, p. 10))

Parece-nos que a inclusão de palavras cuja frequência não é significativa é uma atitude que contraria o objetivo pretendido pelo dicionário, qual seja, refletir o real uso da língua espanhola. Em uma análise mais atenta do conjunto de verbetes de frequência não significativa que constam em GDUEA (2001), pudemos constatar que se trata, em sua grande maioria, de tecnicismos, tais como: *nostras* (medicina), *flavo* (literatura), *neuroxicólogo* (medicina), *barita* (química), *abañar* (agricultura), *baderna* (náutica), *banderillear* (tauromaquia), *báratro* (mitologia), *barriguera* (equitación), *narval* (zoología), etc.

Com o intuito de obter uma conclusão com dados empíricos e não apenas impressionistas com relação à inclusão de termos nos dicionários de uso, compilamos um conjunto de 30 termos da área de “medicina” lematizados na letra “A” de DUEAEe (2003)⁸. A partir dessa lista, procedemos à verificação da ocorrência desses mesmos vocábulos em GDUEA (2001). Com isso, almejamos averiguar a frequência de uso desses termos no *Corpus de Referencia de Español Actual* (CREA), *corpus* disponível online. A partir do cotejo das informações presentes nos dicionários com as informações obtidas através da análise do CREA, pretendemos obter algum indício que nos permita encontrar respostas para nossos questionamentos relativos à lematização de tecnicismos pelos dois dicionários de uso sob análise. Adotamos tais procedimentos metodológicos porque não temos acesso aos

⁸ Partimos de DUEAEe (2003) pela maior facilidade de busca por marcas diatécnicas, por se tratar de uma versão eletrônica.

corpora que serviram de base para a definição macroestrutural quantitativa dos dicionários analisados e como a constituição desses *corpora* e dos que serviram de base para a elaboração dos dicionários se assenta sobre os mesmos gêneros textuais, acreditamos que possam convergir quanto às informações⁹.

Com relação ao *corpus* de contraste, é interessante apresentar algumas informações básicas. O CREA reúne 160 milhões de palavras provenientes de materiais escritos e orais. Os textos escritos provêm tanto de livros quanto de jornais e revistas. Os textos orais estão representados por transcrições de documentos sonoros, a maior parte proveniente do rádio e da televisão.

Apresentamos abaixo um quadro com os dados extraídos dos dois dicionários e com o resultado do número de ocorrências obtido através da busca no CREA:

DUEAEe (2003)	GDUEA (2001)	Número de ocorrências no CREA
<i>acidosis</i>	<i>acidosis</i>	150
<i>acinesia</i>	<i>acinesia</i>	6
<i>acrocefalia</i>	-	1
<i>acromegalia</i>	<i>acromegalia</i>	10
<i>adenitis</i>	<i>adenitis</i>	2
<i>adenoma</i>	1 <i>adenoma</i>	24
<i>adiposis</i>	<i>adiposis</i>	1
<i>Adipsia</i>	<i>adipsia</i>	0
<i>agenesia</i>	<i>agenesia</i>	56
<i>alalia</i>	<i>Alalia</i>	0
<i>amenorrea</i>	<i>amenorrea</i>	180
<i>ametropía</i>	-	11
<i>anaplasia</i>	-	3
<i>angioma</i>	<i>angioma</i>	4
<i>anisocitosis</i>	-	3
<i>anovulación</i>	<i>anovulación*</i>	6
<i>anoxia</i>		41
<i>anuria</i>	<i>Anuria</i>	25
<i>aepsia</i>	<i>aepsia</i>	1
<i>apirectomía</i>	-	0
<i>apirexia</i>	<i>apirexia</i>	0
<i>arteriosclerosis</i>	1 <i>arteriosclerosis</i>	263
<i>artrismo</i>	<i>artrismo</i>	13
<i>artrología</i>	<i>artrología</i>	1
<i>astenospermia</i>	-	2
<i>ataráxico</i>	<i>ataráxico</i>	1
<i>ateroma</i>	1 <i>ateroma</i>	71
<i>atresia</i>	<i>Atresia</i>	34
<i>auscultación</i>	<i>auscultación*</i>	109
<i>autovacuna</i>	<i>autovacuna</i>	3

* Não marcadas diatecnicamente

9 É certo que em se tratando dos tecnicismos, seu número de ocorrência vai depender em grande medida da quantidade e da tipologia de textos que abriguem terminologias (textos de jornais, revistas, técnicos/científicos) incluídos no *corpus*. Decidimos trabalhar com o CREA por falta de opções mais adequadas ou que mais se aproximassem dos *corpora* usados pelos dicionários.

Do conjunto dos 30 termos que levam a marca diatécnica Medicina extraídos de DUEAE (2003), GDUEA (2001) lematiza 23. Dos 23 termos que aparecem em GDUEA (2001) apenas três possuem indicador de frequência 1 (indicando até 3 ocorrências por milhão no *corpus* Cumbre), os demais apresentam frequência não-significativa (menos de 5 ocorrências sobre o total do *corpus*). Com relação à frequência desses vocábulos no CREA, podemos perceber que alguns apresentam um número de ocorrências bastante expressivo (*acidosis, amenorrea, arteriosclerosis, auscultación*). Outros apresentam um número menor de ocorrências, mas ainda assim relevante (*adenoma, agenesia, anoxia, anuria, atresia*), outros ainda cujo número de ocorrências é baixíssimo (*acrocefalia, adenitis, adiposis, anaplasia, apepsia, atarácico, etc.*) e alguns para os quais não foram registradas ocorrências (*adipsia, alalia, apirectomía, apirexia*).

Pode-se observar que há entre ambos os dicionários comportamentos diferentes; enquanto DUEAE (2003) lematiza termos cujo número de ocorrências no CREA é baixo ou nulo, tais como *acrocefalia, anaplasia, anisocitosis, apirectomía, astenospermia*, o GDUEA (2001) não os lematiza. Em contrapartida, GDUEA (2001) não lematiza *anoxia* que, de acordo com o CREA, tem uma frequência significativa. Nossa opinião é que essas atitudes divergentes com relação à inclusão de termos nos dicionários de uso se dão em função a) do tamanho do *corpus*, b) da quantidade e do tipo de textos que conformam o *corpus* e c) da falta de uma avaliação cuidadosa do comportamento dos termos nos materiais que conformam o *corpus*. Por isso defendemos a importância de se abordar o contexto de ocorrência dos termos para observar como se comportam. Outro detalhe que corrobora nossa opinião é o fato de que os vocábulos *anovulación* e *auscultación* não levam a marca Medicina em GDUEA (2001). Porém, o consultante não tem como saber por qual ou quais motivos o dicionário teve essa atitude. Uma observação mais acurada dos contextos em que tais termos apareceram, além é claro de seu número de ocorrências, possibilitaria tomar uma decisão mais confiável com relação à marcação de tais unidades.

Com base nesses dados, é possível dizer que os dois dicionários se comportam mais como dicionários gerais de língua, isto é, dicionários que lematizam diversas unidades léxicas da língua ainda que sua representatividade no *corpus* não seja muito expressiva. É possível até que algumas dessas unidades léxicas constituam *happax legomena*, ou seja, que tenham ocorrido uma única vez no *corpus* e que mesmo assim foram lematizadas. Isso evidencia a falta de uma avaliação tanto quantitativa quanto qualitativa por parte dos três dicionários, que deveria estabelecer critérios mais rígidos quanto à inclusão de palavras cuja ocorrência no *corpus* é baixíssima, além é claro, da relevância da inclusão de determinadas unidades léxicas. Isso demonstra que não houve uma preocupação em lematizar apenas os termos cuja frequência foi significativa. Portanto, podemos concluir que o critério que de fato determinou a inclusão de termos nos dicionários de uso foi sua simples ocorrência no *corpus*, independentemente de sua frequência de uso.

3.2 Quanto à sua marcação

As marcas diatécnicas servem como indicação ao consultante de que as unidades léxicas assim marcadas não pertencem à língua comum e que, portanto, são usadas principalmente em um âmbito de especialidade ou por falantes com conhecimentos específicos dessas áreas do conhecimento.

Entre os dois dicionários analisados GDUEA (2001) é o que apresenta o maior número de marcas diatécnicas. São 39 no total: *aeronáutica, agricultura, anatomía, arquitectura, artes,*

astronomía, biología, bioquímica, botánica, comercio, informática, deportes, derecho, economía, electricidad, equitación, etnología, filosofía, física, geografía, geología, geometría, gramática, historia, lingüística, literario, mecánica, matemáticas, medicina, militar, mitología, música, náutica, ortografía, química, tauromaquia, teatro, técnica, zoología. Já DUEAEe (2003) apresenta uma lista menos extensa do que GDUEA (2001). São ao todo 27: *anatomía, arquitectura, astronomía, biología, botánica, deportes, derecho, economía, filosofía, física, geología, gramática, historia, informática, lingüística, literatura, marina, matemáticas, medicina, militar, música, pintura, química, religión, tauromaquia, tecnología, zoología.* Assim, podemos encontrar nesses dicionários inúmeras unidades léxicas que levam essas marcas.

Com relação à diferenciação entre termos próprios de uma área do conhecimento e entre aqueles difundidos entre os falantes “comuns”, que em nosso entendimento é fundamental para se proceder à marcação do léxico especializado nos dicionários de uso, encontramos em DUEAEe (2003) e GDUEA (2001) situações convergentes: ambos prescindem de marcas diatécnicas para aqueles vocábulos que já se encontram disseminados entre a comunidade linguística, tais como *ecosistema, internauta, internet, escáner, clon, clonación, anfetemina, tumor, anabolizante, transgênico, gen, biodiversidad*, e marcam aqueles que ainda se restringem a contextos especializados, como no caso dos 30 termos da medicina arrolados no quadro comparativo. Parece-nos que tais obras procedem adequadamente nesse aspecto. A observância dos textos nos quais esses vocábulos aparecem possibilitaria tomar uma decisão condizente com o real uso da língua: se são termos alçados ao estatuto de palavras comuns, não há necessidade de marcá-los, caso contrário, é fundamental fornecer ao consulente a informação relativa à área do conhecimento a que pertence.

Considerações finais

Esse breve estudo nos permitiu constatar que parece não haver em DUEAEe (2003) e GDUEA (2001) critérios bem estabelecidos para o tratamento do léxico especializado. O único critério estabelecido, o qual detectamos a partir da análise das informações presentes no Front Matter dos dicionários, diz respeito ao fato de que, para alcançar o propósito de apresentar a língua realmente em uso, os três dicionários estabelecem sua macroestrutura a partir de um *corpus* e se valem da frequência de uso, isto é, do número de ocorrências de cada vocábulo para proceder ou não à sua lematização.

No tocante à inclusão e marcação do léxico especializado nos dicionários de uso, pudemos chegar às seguintes conclusões com relação a nossos questionamentos iniciais: quanto à inclusão, constatamos que o que parece determinar a inclusão de léxico especializado é a simples ocorrência no *corpus* que serviu de base para a elaboração dos dicionários, independentemente de sua frequência; quanto à marcação, observamos comportamentos divergentes entre os dicionários do espanhol e o do português no que concerne à marcação do léxico especializado abordado pelos dicionários. Enquanto este adota apenas uma marca diatécnica, aqueles adotam um conjunto expressivo de marcas. Por isso, pode-se dizer que tanto DUEAEe (2003) quanto GDUEA (2001) fazem uma distinção entre aqueles vocábulos que denominam conceitos de uma área específica do saber, mas que tiveram seu uso difundido na língua comum, não os marcando e entre aqueles que têm um uso restrito aos seus respectivos âmbitos de especialidade, sendo que estes aparecem devidamente marcados.

Ademais das constatações acima arroladas, pudemos, com base nos dados encontrados no decorrer de nossa análise, inferir que a diferença existente entre um dicionário geral

de língua e esses dicionários ditos *de uso* reside no fato de que estes são baseados em um *corpus* que lhes dá subsídios para, a partir da massa léxica abarcada pelo recorte sincrônico feito pelo lexicógrafo, precisar quais unidades léxicas efetivamente são empregadas pela comunidade linguística, além de dar indícios palpáveis acerca do real uso que é feito da língua em um determinado momento. No entanto, esse detalhe não garante que tais obras cumpram com aquilo a que se propõem (apresentar o léxico em uso), pois como pudemos observar, tanto DUEAEe (2003) quanto GDUEA (2001) incluem em sua macroestrutura verbetes com baixa frequência de uso ou até mesmo desusados. Parece-nos, porém, que na condição de dicionários nos quais o uso é entendido como frequência, o lexicógrafo deveria ter feito uma filtragem mais cuidadosa das unidades léxicas especializadas e um estudo sobre a pertinência de sua inclusão no componente macroestrutural dos dicionários em questão.

Finalizamos esse estudo cientes de que é extremamente importante e necessário incorporar terminologias nos dicionário de língua “comum”, afinal, todo e qualquer falante pode deparar-se com uma unidade léxica especializada em seu dia-a-dia. No caso específico dos dicionários de uso, há um critério a ser observado para proceder à lematização em função do propósito que eles pretendem alcançar – refletir a língua em uso – a observância de um *corpus* para o levantamento do léxico a ser apresentado no dicionário. No entanto, percebemos uma falta de avaliação dos dados obtidos, o que prejudica o cumprimento dos objetivos a que as obras se propõem. Vale reiterar, portanto, que o *corpus*, *per se*, não fornece todas as respostas. É função do lexicógrafo avaliar a pertinência e a adequação das informações obtidas através da análise do *corpus* para o objetivo da obra que pretende desenvolver. Com relação especificamente ao tratamento do léxico especializado, reiteramos a importância de o lexicógrafo partir da análise dos contextos em que aparecem terminologias, dado que isso permitirá proceder à marcação ou não de certas unidades especializadas. Além disso, apenas a simples ocorrência no *corpus* não é indício de que o termo seja amplamente usado. Nesse sentido, é também necessário que o lexicógrafo escolha o maior número possível de tipologias de texto para ter uma representação mais completa dos usos da língua.

Referências

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

BIDERMAN, M. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A.M.P.P.; ISQUERDO, A.N. *As Ciências do Léxico: Lexicologia. Lexicografia. Terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS, 2001, p.13-22.

BUGUEÑO MIRANDA, F.; FARIAS, V. S. Avaliação do programa de informações em dicionários monolíngues de português. Trabalho apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Brasília, 11 de julho de 2007.

CIAPUSCIO, G. E. La Terminología desde El punto de vista textual: selección, tratamiento y variación. Porto Alegre: *Organon*, v.12, n.26, 1998, p. 43-65.

CREA (2008). Real Academia Española: Banco de datos. *Corpus de referencia del español actual*. Disponível em <http://www.rae.es>. Acesso em maio de 2016.

DUBOIS, Jean et all. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1978.

DUEAE (2003). *Diccionario de uso del español de América y España*. Barcelona: SPES Editorial, 2003. 1 CD-ROM.

FINATTO, M. J. B. Exploração terminológica com apoio informatizado: perspectivas, desafios e limites. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. *As Ciências do Léxico: Lexicologia. Lexicografia. Terminologia*. Campo Grande/São Paulo: Editora UFMS/Humanitas, 2007, p. 447-458.

_____. Termos, textos e textos com termos: novos enfoques dos estudos terminológicos de perspectiva linguística. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. da G. (Org.) *As Ciências do Léxico: Lexicologia. Lexicografia. Terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS, 2004, p. 341-357.

GDUEA (2001). Sociedad General Española de Librería. *Gran diccionario de uso del español actual*. Madrid: SGEL, 2001.

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

HARTMANN, R. R. K. *Teaching and researching lexicography*. London: Longman, 2001.

KRIEGER, M. da G. Do ensino da terminologia para tradutores: diretrizes básicas. Santa Catarina: *Cadernos de Tradução*, v.17, 2006.

KRIEGER, M. da G. Do reconhecimento de terminologias: entre o linguístico e o textual. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. da G. (Org.) *As Ciências do Léxico: Lexicologia. Lexicografia. Terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS, 2004, p. 327-339.

LANDAU, S. *Dictionaries: The art and craft of lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MACIEL, A. M. B. Terminologia, linguagem de especialidade e dicionários. In: KRIEGER, M. G.; MACIEL, A. M. B. *Temas de Terminologia*. Porto Alegre/São Paulo: Ed. da Universidade UFRGS/Humanitas/USP, 2001.

PEARSON, J. *Terms in Context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

WÜSTER, E. *Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica*. Barcelona: Institut Universitari de Linguística Aplicada/Universitat Pompeu Fabra, 1998.

_____. La teoría general de la Terminología: una zona fronterera entre la lingüística, la lógica, l'ontologia, la informàtica i les ciències especialitzades. In: CABRÉ, M.T. (Dir.) *Terminologia. Selecció de textos d'E. Wüster*. Barcelona: Servei de Llengua Catalana, 1996.

ZANATTA, F. *Análise de dicionários de uso do espanhol e do português*. 2006. 82f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BASES LATINAS E GREGAS DAS TAXIONOMIAS TOPONÍMICAS: UM ESTUDO ETIMOLÓGICO

Kleber Eckert¹

Resumo: O tema do presente artigo é a toponímia, isto é, o estudo dos nomes próprios de lugar, a partir da investigação etimológica das taxionomias toponímicas propostas por Dick (1990). Faz-se uma discussão teórica acerca da onomástica, que é a ciência dos nomes próprios, e, dentro dela, da toponímia. Após, analisam-se etimologicamente as taxionomias toponímicas com atenção para os radicais e prefixos gregos e latinos que as formam. Com este estudo, pesquisadores interessados na área poderão ter mais facilidade para compreender o significado e a origem de cada taxionomia toponímica, uma vez que, ao lado da origem etimológica, apresentam-se exemplos de cada uma delas. Chegou-se à conclusão de que os radicais e prefixos gregos superam os latinos em larga escala, o que mostra a influência da língua grega nas ciências e, inclusive, na própria língua latina.

Palavras-chave: Toponímia. Taxionomias toponímicas. Etimologia. Radicais.

Introdução

Este texto tem como tema a toponímia – estudo dos nomes próprios de lugar – em sentido amplo e, em sentido estrito, as taxionomias toponímicas do ponto de vista etimológico. As taxionomias são classificações que se levam em conta na análise dos topônimos, de acordo com a origem e o significado do nome do lugar, como, por exemplo, o topônimo Lajeado-RS, cidade que recebeu este nome pelo fato de no rio que a banha haver uma grande laje que antigamente dificultava a navegação. Então, Lajeado classifica-se como um litotopônimo, pois o radical *lito* significa ‘pedra’.

Portanto, o problema de pesquisa que norteia as presentes reflexões é “quais são e o que significam as bases latinas e gregas que compõem as taxionomias toponímicas?” Diante do tema e do problema, os objetivos são: identificar as bases latinas e gregas que formam as taxionomias toponímicas; analisar o significado de radicais e prefixos latinos e gregos de cada taxionomia; relacionar o significado dos radicais e prefixos à interpretação dada a cada taxionomia; contribuir com o pleno entendimento de cada taxionomia toponímica; sanar problemas de interpretação das taxionomias toponímicas; exemplificar cada taxionomia toponímica com o nome de uma cidade ou região do Brasil.

O trabalho justifica-se, em primeiro lugar, por não haver nenhum estudo, até onde foi possível saber, acerca de uma análise etimológica minuciosa das palavras que compõem as taxionomias toponímicas, cujos conceitos são básicos para quem deseja dedicar-se ao estudo da toponímia. Assim, espera-se que este estudo auxilie estudantes de toponímia e futuros pesquisadores no esclarecimento do que efetivamente significa cada um dos conceitos utilizados na classificação dos topônimos. Em segundo lugar, o estudo colocará em diálogo duas áreas da ciência da linguagem, a toponímia – que estuda os nomes próprios de lugar – e a etimologia – que estuda a origem e a formação das palavras, bem como os significados dos elementos que as compõem, como radicais e afixos.

1 Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – *Campus* Bento Gonçalves. E-mail: klebereckert@hotmail.com.

O método de pesquisa, de acordo com Paviani (2006, p. 43), pode ser interpretado em sentido estrito e em sentido complementar geral, ou seja, naquele caso “designa um modo básico de conhecer” e neste “indica um conjunto de regras, de instrumentos, de técnicas e de procedimentos”. No presente estudo, para alcançar os objetivos propostos, utiliza-se, primordialmente, a pesquisa bibliográfica como método, uma vez que os dados a serem pesquisados encontram-se disponíveis em livros e artigos científicos (GIL, 2002, p. 44).

As fontes bibliográficas que servem de base para esta pesquisa são livros de referência e artigos científicos da área da toponímia. Além desses materiais, é de fundamental importância a utilização de livros de referência informativa (GIL, 2002, p. 45), como dicionários de língua portuguesa, língua latina, língua grega, bem como dicionários etimológicos, os quais explicam a origem e a evolução das palavras de determinada língua. Nesse sentido, somado à pesquisa bibliográfica, pode-se dizer que este estudo também utiliza o método etimológico, que “é a pesquisa das relações que uma palavra mantém com outra unidade mais antiga, de que se origina” (DUBOIS et al., 2006, p. 251).

Quanto à organização, este artigo encontra-se dividido em quatro grandes partes. Na primeira, a introdução, estão o tema, o problema de pesquisa, os objetivos e a metodologia. Na segunda, discutem-se algumas questões relativas à onomástica e à toponímia, com base em Dauzat (1947), Dick (1990), Seabra (2006), Mioranza (2009), Marcato (2009) e Siqueira (2011). Em seguida, as taxionomias são apresentadas, analisadas etimologicamente e exemplificadas com nomes de cidades ou regiões do Brasil. Finalmente, na conclusão, retomam-se alguns aspectos de discussão acerca dos radicais e prefixos empregados, bem como se apontam possibilidades de estudos futuros.

1. A onomástica e a toponímia

Antes de adentrar nas reflexões acerca da onomástica – estudo dos nomes próprios – é preciso situá-la numa área dos estudos da linguagem. Para Seabra (2006, p. 1953), o estudo dos nomes próprios faz parte dos estudos do léxico, o qual “é definido como o conjunto de palavras de uma língua, responsável por nomear e exprimir o universo de uma sociedade”. Assim, o nome próprio, seja de lugar, seja de pessoa, pode ser considerado também um patrimônio lexical que expressa determinada visão que se tem de uma sociedade.

De origem grega, o termo *onomástica* é formado originalmente por dois radicais: “*ónoma* (nome) e *tékne* (arte), resultando em *onomastiké*, arte dos nomes” (MIORANZA, 2009, p. 27, grifos do autor). Da forma grega ocorre uma evolução e, no latim tardio, surge a palavra *onomasticon*, a qual chega ao português como onomástica. A disciplina dedica-se, principalmente, aos estudos dos nomes próprios de pessoas e aos de lugar, por isso dividida em antroponímia e toponímia, respectivamente.

Formada pelos radicais gregos *topos* (lugar) e *onoma* (nome), a toponímia tem como foco de estudo os nomes próprios de lugar. O nome de um lugar, seja ele um acidente físico ou humano, é, para Dick (1990, p. 19) “um repositório dos mais ricos e sugestivos, face à complexidade dos fatores envolventes”. A autora ainda acrescenta que a significação dessa área de estudos “começou a se delinear a partir do momento em que os núcleos humanos se distribuíram distintamente, em porções territoriais delimitadas, impondo-se a identificação das regiões que se iam ocupando” (DICK, 1990, p. 19).

Sobre a escolha do nome de um lugar, Dauzat (1947) esclarece que ela pode ocorrer espontaneamente, quando se caracteriza como uma espécie de obra inconsciente de uma coletividade, ou pode ser sistemática, “quando ela se deve à ação refletida da autoridade,

de um conquistador, de um fundador de cidade” (DAUZAT, 1947, p. 19-20). Nesse sentido, Siqueira (2011, p. 193) argumenta que a nomeação de lugares “segue procedimentos que têm origem em fatos históricos, sociais, culturais ou ainda se finca em motivações cuja face cognitiva reflete-se em descrições metafóricas ou metonímicas para escolha do nome do lugar a ser designado”.

Nas relações entre toponímia e língua, Marcato (2009, p. 108) considera que à pesquisa toponímica compete reconstruir, por exemplo, a origem do nome de um lugar em pelo menos dois aspectos: a forma e a motivação que está na base do nome. Pelo estudo de um topônimo é possível identificar e até mesmo reconstruir a história linguística e cultural de determinado território. Especificamente sobre questões de língua, a autora afirma que “Os nomes de lugar [...] podem oferecer indicações importantes para a história linguística de um território, como testemunha de antigos estratos linguísticos, da presença de outra língua, de diferentes fases de uma mesma língua” (MARCATO, 2009, p. 112).

Para proceder à classificação dos topônimos, Dick (1990) propõe uma divisão entre os topônimos de natureza física e os de natureza antropocultural, e chega a 11 e 18 taxes, respectivamente. A descrição, a exemplificação e a análise etimológica encontram-se na próxima seção deste artigo.

2. As taxionomias toponímicas – uma análise etimológica

Conforme explicitado anteriormente, Dick (1990) divide as taxionomias, que são uma “classificação de elementos, séries de elementos e de classes de séries para formar listas” (DUBOIS et al., 2006, p. 581), em dois grandes grupos: as de natureza física e de natureza antropocultural. No presente trabalho, iniciar-se-á pelo primeiro grupo e após serão analisadas as taxionomias do segundo. Obviamente, a análise centrar-se-á somente no prefixo e/ou radical que se antepõe à palavra topônimo, uma vez que esta última repete-se em todas as taxionomias e a sua etimologia já foi explicitada anteriormente.

a) Taxionomias de natureza física:

- **Astrotopônimos:** de origem grega, o radical *astron* entrou no latim como *astrum* e, a partir daí, passou ao português como *astro*. Além de radical, a forma *astro* é utilizada atualmente também como substantivo e significa, de acordo com o Dicionário Caldas Aulete “nome genérico com que se designam todos os corpos celestes; estrelas, planetas, cometas e satélites.”² Portanto, um astrotopônimo é um nome de lugar dado em relação aos corpos celestes em geral. Ex.: Cruzeiro do Sul – RS.

- **Cardinotopônimos:** do latim *cardinalis*, (CUNHA, 1986, p. 155), significa, de acordo com Houaiss (2001, p. 623), “pólo (norte e sul), depois ponto cardeal, linha transversal traçada do norte ao sul”. Logo, percebe-se, nessa explicação, a origem da taxionomia, que indica um nome de lugar relativo às posições geográficas em geral. Ex.: Praia do Sul-BA.

- **Cromotopônimos:** radical de origem grega “*chrôma, atos*, no sentido de cor” (HOUAISS, 2001, p. 877). A taxionomia indica os topônimos relativos à escala cromática. Ex.: Colorado – PR.

- **Dimensiotopônimos:** de acordo com Cunha (1986, p. 266), o radical origina-se “do latim *dimensio-onis*, sentido em que se mede a extensão para avaliá-la, tamanho”. A

2 Disponível em <http://www.aulete.com.br/astro>. Acesso em 26 de fev. de 2016.

taxionomia é utilizada para indicar topônimos relativos às dimensões dos acidentes geográficos. Ex.: Vale Real – RS.

- **Fitotopônimos:** conforme considerações de Cunha (1986, p. 360), o radical vem “do grego *phyt(o)-*, de *phytón* ‘planta’, que se documenta em inúmeros vocábulos eruditos introduzidos na linguagem científica internacional, a partir do século XVIII, particularmente no domínio da botânica”. Fica esclarecido, então, nessa explicação, o sentido da taxionomia, que indica nomes de lugares derivados de nomes de plantas. Ex.: Ipê – RS.

- **Geomorfotopônimos:** composta pelo radical *geo*, que se origina “do grego *ge*, ês terra (em todos os sentidos), país, região” (HOUAISS, 2001, p. 1444) e pelo radical *morfo*, também “do grego *morphe,es*, ocorrente em cultismos do século XIX em diante” (HOUAISS, 2001, p. 1961), a taxionomia é relativa às formas do relevo terrestre ou às formas topográficas. Ex.: Colinas – RS.

- **Hidrotopônimos:** de acordo com Cunha (1986, p. 409), o radical vem “do grego *hydro-* de *hýdor* – *atos* ‘água’”. A taxionomia indica os nomes de lugar relativos aos acidentes hidrográficos em geral. Ex.: Riozinho – RS.

- **Litotopônimos:** o radical, consoante Houaiss (2001, p. 1772) vem “do grego *lithos,ou* ‘pedra’”. Indica os nomes de lugar relativos aos minerais ou à constituição do solo. Ex.: Lajeado – RS.

- **Meteorotopônimos:** Cunha (1986, p. 517) explica o significado e o percurso etimológico do radical *meteoro*: “qualquer fenômeno atmosférico [...]. Do francês *metéore*, derivado do latim medieval *meteora* e, este, do grego *metéoros* ‘elevado ao ar’”. A taxionomia é relativa aos fenômenos atmosféricos. Ex.: Chuvisca – RS.

- **Morfotopônimos:** de acordo com Cunha (1986, p. 533) o radical origina-se “do grego *morpho-*, de *morphe* ‘forma’”. A taxionomia é relativa aos nomes de lugares que indicam formas geométricas. Ex.: Triângulo Mineiro – MG.

- **Zootopônimos:** o radical *zoo* vem “do grego *zôion,ou* (com iota subscrito) ‘ser vivo, animal’, já presente no latim científico do século XVI, nos vernáculos do século XVIII em diante, em especial nas ciências naturais” (HOUAISS, 2001, p. 2910). A taxionomia é relativa aos nomes de lugar derivados de nomes de animais. Ex.: Anta Gorda – RS.

b) Taxionomias de natureza antropocultural:

- **Animotopônimos** ou **nootopônimos:** o primeiro radical significa alma, do latim “Alma (princípio vital) sopro vital, vida” (FARIA, 1975, p. 80), ao que Houaiss (2001, p. 222) acrescenta: “do latim *anima* nominativo singular de *anima, ae* ‘sopro, alento, alma’”. Já o segundo vem “do grego *nóos-noûs, nóou-noû* ‘inteligência, espírito, mente, pensamento’” (HOUAISS, 2001, p. 2026). A taxionomia, portanto, é constituída por topônimos relativos à vida psíquica e/ou à cultura espiritual. Ex.: Feliz – RS.

- **Antropotopônimos:** o radical vem do grego *antrophus,ou* e significa, efetivamente, homem (HOUAISS, 2001, p. 240). A taxionomia indica nomes de lugares motivados a partir de nomes próprios de pessoas. Ex.: Bento Gonçalves – RS.

- **Axiotopônimos:** de acordo com Houaiss (2001, p. 360) o radical provém “do grego *áksios,a,on* ‘ponderável, valioso; digno, que merece; conveniente’”. Por exemplo, um axiônino é, de acordo com o dicionarista acima, “um nome ou locução com que se presta reverência a determinada pessoa do discurso”, como Vossa Excelência. Nesse sentido, a taxionomia é relativa a títulos e dignidades que acompanham os nomes próprios individuais. Ex.: Doutor Ricardo – RS.

- **Corotopônimos:** o radical tem origem no “grego *khôros,ou* espaço, lugar, localização (no espaço e no tempo); local determinado, país, região, terra, campo” (HOUAISS, 2001, p. 840). Nos estudos toponímicos, a taxionomia ocorre quando nomes de cidades, países, estados, regiões e continentes são utilizados para a nomeação de novos lugares. Ex.: Ipanema (bairro de Porto Alegre) – RS.

- **Cronotopônimos:** o radical origina-se da forma grega *khrónus,ou* e significa tempo (HOUAISS, 2001, p. 877). A taxionomia é relativa a indicadores cronológicos como, por exemplo, os adjetivos novo(a) e velho(a). Ex.: Novo Hamburgo – RS.

- **Ecotopônimos:** conforme Houaiss (2001, p. 1096), o radical vem do grego *oikos,ou* e significa “casa, habitação; bens, família”. A taxionomia é utilizada para indicar nomes de lugar motivados por qualquer tipo de habitação. Ex.: Barracão – RS.

- **Ergotopônimos:** Houaiss (2001, p. 1187) explica que o radical tem origem no “grego *érgon,ou* ‘trabalho, ocupação, obra, ação’; ocorre em cultismos do século XIX em diante”. Percebe-se, portanto, porque a taxionomia é relativa a topônimos motivados por elementos da cultura material. Ex.: Jangada – MT.

- **Etnotopônimos:** para Houaiss (2001, p. 1272) a origem do radical está no grego *éthnos,eos-ous* e significa “toda classe de seres de origem ou de condição comum, donde ‘raça, povo, nação; classe, corporação’; segundo os antigos, de *éthos* ‘costume’, a saber, grupos de homens que têm os mesmos costumes”. A taxionomia indica nomes de lugar relativos aos elementos étnicos. Ex.: Teutônia – RS.

- **Dirrematopônimos:** composta por duas partes, o prefixo grego *di* e o radical grego *rema*, a taxionomia é relativa a topônimos constituídos de frases ou enunciados linguísticos. O prefixo *di* significa duas vezes e o radical *rema* quer dizer a “parte da frase que diz algo de novo sobre o tema; comentário” (HOUAISS, 2001, p. 2423). Etimologicamente, segundo o dicionarista, vem “do grego *rhêma,atos* ‘tudo que se diz, palavra, fala, objeto do discurso’” (p. 2423). Ex.: Não-me-Toque – RS.

- **Hierotopônimos:** o radical vem “do grego *hierós,á* ou *os,oís* ‘sagrado, santo, divino’; ocorre em cultismos ligados sobretudo à religião, documentado na língua desde o século XV” (HOUAISS, 2001, p. 1531). Nos estudos toponímicos, a taxionomia é utilizada para indicar nomes de lugar referentes a crenças sagradas, a associações religiosas e até mesmo a lugares de culto. Ex.: Igrejinha – RS. Os hierotopônimos dividem-se em duas subcategorias, hagiotopônimos e mitotopônimos, cuja exemplificação encontra-se a seguir.

- **Hagiotopônimos:** o radical provém “do grego *hágios,a,on* ‘santo, sagrado’ (HOUAISS, 2001, p. 1503) e, de acordo com Cunha (1986, p. 402), “se documenta em vocábulos eruditos, alguns formados no próprio grego, [...] e alguns outros introduzidos nas línguas de cultura, particularmente na linguagem da Igreja.” A taxionomia é empregada na análise de nomes de lugar relativos aos santos do hagiológico católico romano. Ex.: São Leopoldo – RS.

- **Mitotopônimos:** de acordo com Houaiss (2001, p. 1936), o radical origina-se “do grego *mûthos,ou* ‘fábula, relato, discurso, palavra’.” A taxionomia é relativa aos nomes de lugar referentes a entidades mitológicas. Ex.: Exu – PE.

- **Historiotopônimos:** para Houaiss (2001, p. 1543) o radical entrou no português pela forma latina *historia*, mas a origem é “do grego *historia,as* ‘pesquisa, informação, relato, história’.” A taxionomia é relativa aos movimentos de cunho histórico, a seus membros e a datas comemorativas. Ex.: Farroupilha – RS.

- **Hodotopônimos**: o radical origina-se “do grego *hodós,ou* ‘caminho, via’.” (HOUAISS, 2001, p. 1544) e a taxionomia é utilizada referente a nomes de lugar relativos às vias de comunicação, sejam rurais ou urbanas. Ex.: Viadutos – RS.

- **Numerotopônimos**: a origem do radical está no latim *numerus, is* (HOUAISS, 2001, p. 2035) e significa, conforme Cunha (1986, p. 553) “palavra ou símbolo que expressa a quantidade”. A taxionomia refere-se aos nomes de lugar referentes aos adjetivos numerais. Ex.: Dois Irmãos – RS.

- **Poliotopônimos**: de acordo com Houaiss (2001, p. 2248), o radical vem “do grego *polis, eos* ‘cidade’.” A taxionomia é empregada para analisar os nomes de lugar relativos às palavras vila, aldeia, cidade, povoado, etc. Ex.: Arraial – PI.

- **Sociotopônimos**: a origem do radical “do latim *socius, a, um* ‘que acompanha; associado a ou com’” (HOUAISS, 2001, p. 2595). A taxionomia refere-se a nomes de lugar provenientes de atividades profissionais, de lugares de trabalho ou de pontos de encontro de uma comunidade. Ex.: Olaria – MG.

- **Somatopônimos**: a origem do radical está no grego *sôma, tos*, que significa corpo. Ainda, de acordo com Houaiss (2001, p. 2605), é “relativo a ou próprio do organismo considerado fisicamente; físico, corporal.” A taxionomia indica nomes de lugar relativas, metaforicamente, às partes do corpo humano ou animal. Ex.: Braço do Trombudo – SC.

Considerações finais

Após a análise etimológica das taxionomias toponímicas elencadas por Dick (1990), percebe-se, em primeiro lugar, que todas elas podem ser consideradas neologismos, uma vez que não foi possível localizá-las em dicionários de Língua Portuguesa e tampouco no VOLP – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, disponível no site da Academia Brasileira de Letras. Trata-se, no entanto, de um processo muito específico, em que as novas palavras são formadas a partir da junção de radicais ou prefixos provenientes do grego ou do latim e, por isso, podem ser chamados de neologismos de origem erudita.

Ainda na análise das bases latinas e gregas que se somam à palavra topônimo (também formada por dois radicais de origem grega), percebeu-se uma supremacia dos elementos de origem grega em detrimento daqueles de origem latina: foram identificados 26 radicais gregos e apenas 5 latinos, e 1 prefixo grego e nenhum latino. Essa presença dos elementos gregos pode ser compreendida à base das considerações que Janson (2015) tece acerca da importância do grego para a história das línguas:

Em português, como nas demais línguas europeias, existe obviamente um grande número de palavras emprestadas do grego antigo. Existem empréstimos de muitas outras línguas também, mas os gregos são especiais. Muitos deles ajudam a estruturar nossa existência ao fornecer as categorias (*kategoríai*) dentro das quais agrupamos os fenômenos (*phainomena*) da realidade. Os gregos inventaram boa parte do nosso modo de entender o mundo, e seus esquemas e padrões ainda estão vivos em nossa língua (2015, p. 94, grifos do autor).

Nesse sentido, ficou também perceptível que alguns radicais entraram no português pela língua latina, mas numa análise mais pormenorizada, nota-se que a origem deles está no grego (*astro, meteoro, historia*). Pode-se então considerar que, mesmo o Império Romano tendo dominado a Grécia política ou militarmente, na língua aconteceu um processo um pouco diferente, o grego passou a influenciar o latim, e este passou a adotar vários termos provenientes da língua grega.

Quanto aos objetivos desta pesquisa, acredita-se que foi possível atingi-los, pois todas as taxionomias foram analisadas etimologicamente e todos os radicais e prefixos foram identificados. Foi também possível relacionar o significado dos radicais e prefixos à interpretação dada a cada taxionomia e, dessa forma, contribuir para o pleno entendimento de cada taxionomia toponímica e para sanar eventuais problemas de interpretação para futuros estudiosos da área.

Como estudos futuros, poderão ser analisadas etimologicamente outras taxionomias toponímicas levantadas por pesquisadores da área, a partir do esquema classificatório proposto por Dick (1990). Entre elas, por exemplo, as proposições de Francisquini (1998), que acrescenta mais 5 taxionomias, a saber: acronimotopônimos (topônimos formados por siglas), estematopônimos (topônimos que têm relação com os cinco sentidos), grafematopônimos (topônimos formados pelas letras do alfabeto), higitopônimos (topônimos relativos a questões de saúde, higiene ou de bem estar físico) e necrotopônimos (topônimos relativos à morte).

Referências

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DAUZAT, Albert. *Les noms de lieux: origen et évolution – Villes et villages – Pauys – Cours d'eau – montagnes – lieuxdits*. 5 ed. Paris: Delagrave, 1947.

Dicionário on-line Caldas Aulete. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/> Acesso em 26 de fev. de 2016.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.

FARIA, Ernesto (Org.). *Dicionário escolar latino-português*. 5 ed. Brasília: Finame (Fundação Nacional de Material Escolar), 1975.

FRANCISQUINI, Ignez de Abreu. *O nome e o lugar: uma proposta de estudos toponímicos na microrregião de Paranavaí*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 1998.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JANSON, Tore. *A história das línguas: uma introdução*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCATO, Carla. *Nomi di persona, nomi di luogo: introduzione all'onomastica italiana*. Bologna: il Mulino, 2009.

MIORANZA, Ciro. *Filius Quondam: a origem e o significado dos sobrenomes italianos*. 2 ed. São Paulo: Larousse, 2009.

PAVIANI, Jayme. *Conhecimento científico e ensino: ensaios de epistemologia prática*. Caxias do Sul: Educs, 2006.

SEABRA, M. C. T. C. de. Referência e onomástica. In: *Múltiplas perspectivas em linguística: Anais do XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (XI SILEL)*. Uberlândia: ILEEL, 2006. p. 1953-1960. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_442.pdf>. Acesso em: 01 de jul. de 2015.

SIQUEIRA, Kênia Maria de Freitas. Estudo toponímico: âmbitos e perspectivas de análise. In: *ReVel*, v. 09, n. 17, 2011. p. 191-210.

VOLP – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario> Acesso em 02 de mar. de 2016.

O CONTRATO DA PALAVRA NA LINGUAGEM PUBLICITÁRIA

Kári Lúcia Forneck¹

Resumo: Neste texto pretende-se ilustrar a aplicação de fundamentos teóricos da semiolinguística, em especial da abordagem de Charaudeau (2010), em uma análise descritiva de um texto publicitário veiculado na imprensa. Nesse contexto, mais do que emissor e receptor, entram em cena outros participantes num complexo jogo cênico de interação pela linguagem. Em um exercício de análise, são descritos os participantes e seus objetivos, a fim de ilustrar de que modo aspectos teóricos da linguística podem contribuir para uma análise mais completa e profunda do gênero textual em questão. Assim, apresentam-se os diferentes *eus* e diferentes *tus* que se concretizam num jogo de linguagem que ilustra a natureza do contrato da palavra do texto publicitário, cujo objetivo é persuadir ao consumo.

Palavras-chave: Linguagem publicitária. Circuito da palavra. Semiolinguística.

1 Considerações iniciais:

A Linguística, por meio de diferentes abordagens teóricas, vem contribuindo para um grande número de estudos e análises em que se aplicam os princípios teóricos às especificidades da linguagem em uso. É o caso, por exemplo, da linguagem publicitária, cujo enfoque de análise pode ser complexificado, caso assumamos paradigmas linguísticos para tratar das particularidades da organização do discurso.

O presente estudo é uma tentativa de situar a linguagem veiculada em campanhas publicitárias numa perspectiva teórica discursiva. Trata-se de um mero exercício ilustrativo, sem o intuito de desenvolver grandes reflexões epistemológicas. Ao contrário, o propósito é o de ilustrar como teorias linguísticas, neste caso uma teoria de base semiolinguística, podem contribuir para descrever e explicar fenômenos da linguagem humana, entre os quais a linguagem da persuasão.

Para tanto, proponho um recorte de aspectos descritivos da proposta semiolinguística de Patrick Charaudeau (2010), que tem como fundamento o Contrato da Palavra entre o eu comunicante-enunciador e o tu destinatário-interpretante, os quais serão aplicados na análise do texto publicitário *Mude sua embalagem*, criado pela agência DPZ. Num primeiro momento, então, explicarei brevemente alguns elementos característicos da linguagem publicitária. Num segundo momento, apresentarei os fundamentos teóricos propostos por Charaudeau (2010) acerca da natureza do circuito de trocas típico de textos publicitários. Por fim, ilustrarei como se aplica o conceito de *contrato da palavra* (CHARAUDEAU, 2010) no texto *Mude sua embalagem*, da agência DPZ.

2 Da natureza da linguagem publicitária:

É evidente a importância da linguagem publicitária na sociedade contemporânea. Prova disso é o fato de as campanhas publicitárias estarem presentes em todos os veículos midiáticos existentes, o que determina um alcance considerável de interlocutores. Organizada

¹ Doutoranda em Letras pela PUCRS e professora do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, kari@univates.br

de forma diferente das demais mensagens de natureza verbal, a publicidade² vale-se de recursos estilísticos para persuadir o destinatário a consumir o produto anunciado.

Sant’anna (2011) argumenta que a publicidade provoca emoções nos indivíduos de modo a impulsionar seus desejos mais latentes e fazer com que eles se sintam impulsionados a trabalhar para satisfazê-los, sendo que *trabalhar*, neste caso, refere-se à ação de tomar atitude de consumidor e adquirir o produto que está sendo anunciado. Além disso, o autor menciona que a publicidade age sobre indivíduos isolados, que integram uma multidão. Dessa forma, cada um dos indivíduos adquire uma atitude comportamental diferente daquela que teria se estivesse isolado, de modo que é impelido, junto com a multidão, a consumir um determinado produto (SANT’ANNA, 2011). Em outras palavras, a base motivacional da publicidade é o consumo da coletividade.

Para que o consumidor adquira determinado produto anunciado, a linguagem publicitária precisa, antes de tudo, chamar a atenção, tendo em vista que o destinatário/ consumidor, especialmente o urbano, vive em um meio saturado de informações e estímulos, com tamanha intensidade que sequer dá conta de assimilar as mensagens que lhe chegam pelos diferentes veículos midiáticos. Portanto, pode-se dizer que a linguagem publicitária enfrenta o maior de todos os desafios: prender a atenção do destinatário. A propósito disso, Sandmann (2003) sugere que, se a mensagem publicitária conseguir prender a atenção do destinatário, então convencê-lo a consumir o produto parece ser um desafio menor. Em outras palavras, fazer com que o destinatário preste atenção no anúncio publicitário é a tarefa mais árdua das campanhas publicitárias.

É por isso que a linguagem verbal veiculada na publicidade, como recurso de persuasão, é um mecanismo extremamente importante. Carvalho (2004) argumenta que a palavra é o principal instrumento da linguagem publicitária. Segundo a autora, “a palavra deixa de ser meramente informativa, e é escolhida em função de sua força persuasiva, clara ou dissimulada” (CARVALHO, 2004, p. 19). Essa seleção das palavras empregadas em um anúncio publicitário pode ser fator decisivo para se estabelecer o grau de originalidade da campanha publicitária e, por conseguinte, garantir o aliciamento do consumidor. Eco (2001) sugere que

a técnica publicitária, nos seus melhores exemplos, parece baseada no pressuposto informacional de que um anúncio mais atrairá a atenção do espectador quanto mais violar as normas comunicacionais adquiridas (e subverter, destarte, um sistema de expectativas retóricas) (ECO, 2001, p. 157).

Percebe-se, em função disso, que as campanhas publicitárias destinadas à persuasão de um grande público consumidor enfatizam um discurso aliciante voltado, também, à originalidade da apresentação do texto publicitário e à fuga do lugar-comum que o gênero publicitário pode acarretar.

2 No capítulo *Teoria da Publicidade*, Sant’anna (2011) propõe uma distinção entre *propaganda* e *publicidade*, o que, para os propósitos deste trabalho é irrelevante, uma vez que não pretendemos fazer uma análise do texto publicitário em si, mas sim ressaltar um de seus aspectos - a organização argumentativa - à luz da teoria de Charaudeau. Para fins de conhecimento, o autor determina que os termos *publicidade* e *propaganda*, embora sendo sinônimos, não significam necessariamente a mesma coisa. *Publicidade* significa divulgar, tornar público, e *propaganda* significa implantar uma ideia, uma crença na mente alheia. Ora, anunciar tem como objetivo promover vendas e, para vender é preciso implantar na mente das pessoas a ideia do produto. Dessa forma, os dois termos podem ser usados indistintamente.

É o caso do texto publicitário selecionado para o estudo ilustrativo que aqui se propõe, como se pode ver a seguir.

Figura 1 – Texto publicitário *Mude sua embalagem*



Fonte: 26º Anuário do Clube de Criação de São Paulo.

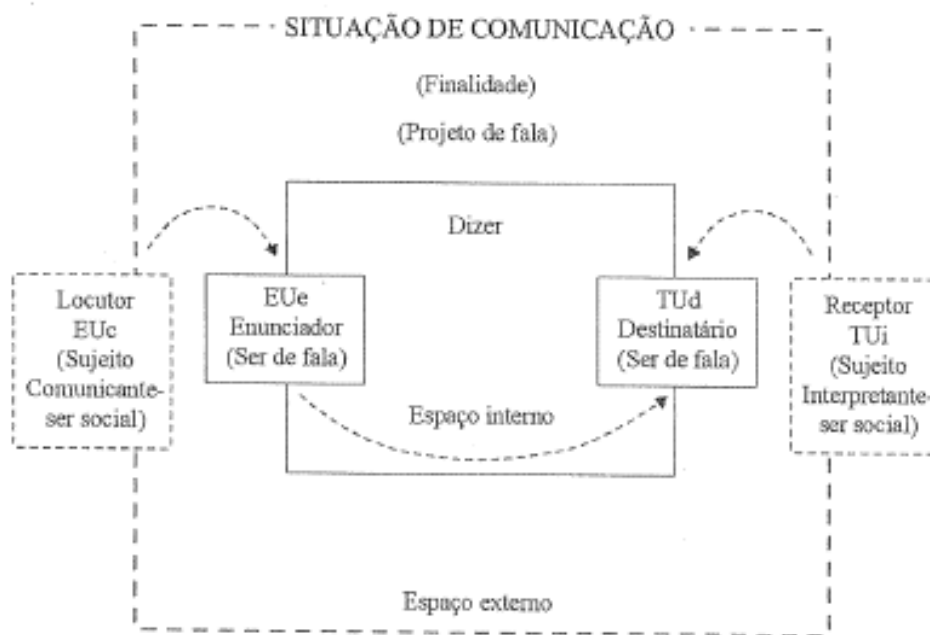
Levando em consideração todas essas questões, na próxima seção serão abordados aspectos linguísticos do texto publicitário, a fim de ilustrar como se dá o jogo de encenação entre os participantes desse circuito linguístico. Em seguida, tentarei esboçar uma análise das particularidades do texto selecionado, à luz da proposta de Charaudeau (2010).

3 Do circuito publicitário:

Anunciante e consumidor representam um circuito de trocas que é mediado pela campanha publicitária, cuja sistematização se dá através da linguagem. Segundo Charaudeau (2010), a linguagem publicitária se insere num mecanismo de encenação, no qual atuam quatro protagonistas: o eu comunicante (Euc), o eu enunciador (Eue), o tu destinatário (Tud) e o tu interpretante (Tui). Esses protagonistas se articulam em dois circuitos: o interno, da palavra configurada, e o externo à palavra configurada.

A organização dos circuitos explica de que maneira funciona o mecanismo da linguagem publicitária:

Figura 2 – Quadro enunciativo: o ato da linguagem



Fonte: Charaudeau (2010).

Temos o Euc que corresponde à agência de anúncio, ou seja, ao publicitário que atende aos desejos do fabricante anunciando um produto que deve entrar no mercado de consumo; o Tud que corresponde ao consumidor idealizado pelo Euc-Publicitário no momento que cria o anúncio publicitário; o Tui que de fato é o consumidor, a pessoa presente no mundo que comprará ou não o produto e, por isso, pode ou não corresponder ao Tud; e o Eue que vem a ser o sujeito responsável pela palavra configurada.

A encenação à qual Charaudeau se refere depende de alguns fatores específicos do gênero textual publicitário. Um deles consiste na *existência da concorrência de mercado*, o que permite supor que o ato de compra-venda seja alternativo e, portanto, gere um discurso de valorização do produto (P), ou seja, de sua singularização. É neste ponto que a marca (M) se impõe: em um conjunto de (P), existe P(M). Outro fator diz respeito à *deontologia publicitária*, já que as campanhas não podem estabelecer comparação explícita com o produto de uma outra marca. Assim, é preciso valorizar o seu próprio produto, sem denegrir a imagem do concorrente: P(M) é melhor que todos os P possíveis. E o terceiro fator a influenciar a linguagem é a *existência de questões sociais* que determinam a categoria dos consumidores, já que ora a tendência é preservar a experiência que determina uma força restritiva à inovação, ora a tendência é renovar e expandir a aquisição de bens de consumo inovadores. Assim, o gênero publicitário mantém os discursos da persuasão e da sedução como seus fundamentos.

Mas voltemos ao texto em análise.

É preciso levar em conta a estreita relação entre a linguagem verbal e a não-verbal para que se compreenda o sentido veiculado no texto. Vemos ao centro uma imagem representando um pacote de açúcar, mas que, ao mesmo tempo, representa a região abdominal do corpo humano. Com o discurso *Mude sua embalagem*, o leitor, possível usuário do produto, pode ser surpreendido ao perceber o duplo sentido veiculado pela linguagem verbal: ao mesmo tempo em que muda a embalagem do açúcar consumido, muda também

a “embalagem” física, constitutiva do seu próprio corpo, ou seja, o consumidor emagrece. Se levarmos em consideração a crescente preocupação do homem moderno pela busca constante da melhoria da aparência física, pode-se dizer que este anúncio muito além de apresentar um produto – um açúcar dietético com sabor de açúcar comum – se engaja ao conceito de beleza veiculado pelos meios de comunicação atualmente. Mas, em vez de expor claramente esse conceito, o anúncio atrai a atenção do espectador por subverter o lugar-comum de campanhas publicitárias desta categoria de produtos, nas quais aparecem pessoas com boa aparência física exibindo produtos que supostamente têm o poder de transformar o consumidor na imagem veiculada pelo anunciante. No caso da MIDSugar o que ocorre é o inverso: por questões deontológicas, o produto anunciado não pode denegrir a imagem de seu concorrente, mas pode convencer o consumidor de que sua aparência física é semelhante à embalagem do açúcar e que o produto que vem consumindo não está oferecendo os resultados esperados em uma sociedade de consumo da beleza física. Dessa forma, o leitor-consumidor é convidado a se reconhecer como sendo alguém fora de sua forma física, já que está consumindo um produto inadequado e, por isso, o convite: mude a embalagem do açúcar que você consome e mude também sua embalagem corporal, emagreça.

Nesse caso, temos o Euc representado pela agência DPZ que tenta lançar um produto dietético no mercado de consumo, mas temos um Eue que, muito além de exaltar as qualidades do produto (o que, diga-se de passagem, percebemos implícito no uso da palavra *mude*, que dá ideia de inovação), tenta convencer o leitor de que é hora de mudar o açúcar que está consumindo, a partir da ideia de que esse leitor, que é o destinatário (Tud), esteja fora de forma, interessado principalmente em modificar sua aparência física.

À primeira vista, se o Tui (leitor interpretante e possível consumidor) se identificar com o Tud (alguém que precisa mudar de embalagem) e comprar o produto, então a campanha terá alcançado êxito, porque o conceito de sucesso para o texto publicitário, segundo Charaudeau, dependeria da aproximação entre o Tui (alguém no mundo real) e o Tud (alguém idealizado pelo anúncio). À segunda vista, porém, percebemos que esse conceito é mais complexo, porque o processo de compra e venda do produto não tem relação direta com o sucesso do circuito da palavra, já que o Tui pode identificar-se com a imagem da campanha, pode reconhecer-se como Tud e ainda assim não consumir o produto. Em outras palavras, o sucesso do circuito interno da palavra independe do sucesso do circuito externo que é onde se configura a troca dos bens de consumo.

4 Do contrato da palavra publicitária:

Charaudeau criou, em sua proposta teórica, o conceito de *contrato da palavra* que, no caso da linguagem publicitária, contém peculiaridades que especificam esse gênero textual, determinando características e regras de organização comuns a todos os textos do gênero.

Esse contrato, porém, procura se restringir ao circuito interno da palavra, ocultando o externo, porque subjacente a este último está a relação de interesse de venda e compra do produto, a troca entre produtor e consumidor, que não entra explicitamente em jogo nas palavras. Isso se explica pelo fato de o contrato ser o resultado de uma hipótese em que o Euc-publicitário oculta-se no Eue-enunciador oferecendo um produto P. Esse produto acaba ocupando o lugar de Auxiliar da Procura, já que o Tui é alguém no mundo que passa a ser idealizado como Tud que, por sua vez, está interessado não pelo produto P, mas por

aquilo que ele procura, seu objeto de desejo, ou seja, ser magro, mudar de forma física, no caso do anúncio analisado.

Para explicitar melhor o Contrato da Palavra do circuito interno, tomemos suas particularidades sob três perspectivas: a característica enunciativa, a organização narrativa e a organização argumentativa, a partir da campanha publicitária *Mude sua embalagem*.

a) a característica enunciativa

A característica enunciativa se configura no circuito interno, no qual entram em ação o Eue, o Elex e o Tud. O primeiro é o responsável pela palavra configurada. Normalmente, o enunciador não se revela como publicitário, mas tenta se identificar, de forma genérica, com a Sociedade produtora do bem de consumo. Então, o que ocorre é que o leitor é convencido de que Eue e Euc são um único e mesmo sujeito. No caso do anúncio acima, o Euc é a agência DPZ, que através da pessoa do criador do texto, procura elucidar ao consumidor a existência de um Eue que tem como garantia oferecer um produto P, com a marca *MIDSugar* que, abarcando certas qualidades, pode se diferir dos outros P de outras marcas. Então, o Euc e o Eue parecem ser o mesmo sujeito. A esse sujeito, Charaudeau dá o nome de *Anunciador*.

O anunciador procura oferecer um produto (P), de uma marca (M) que apresente uma qualidade (q) que é exatamente o que o consumidor está procurando no produto (R). Esse produto é o Elex. Então temos:

- [P(M)] = açúcar dietético MIDSugar
- (q) = produzir o efeito de emagrecimento, de mudança de embalagem do corpo
- (R) = emagrecimento, mudança de embalagem

E, por fim, temos o Tud, que consiste no utilizador eventual do produto. Para a propaganda analisada, o Tud seria um consumidor descontente com sua forma física e que, por causa desse descontentamento, procura mudar o açúcar que consome, mudando então a embalagem do produto e, conseqüentemente, mudando sua própria “embalagem” corporal.

b) a organização narrativa

Segundo Charaudeau, a organização narrativa do texto publicitário se configura estabelecendo ao destinatário o papel de atuante no processo. Esse destinatário possui uma Falta [R(-)] e, quando toma consciência dessa falta, torna-se o Agente de uma Procura a fim de preencher a falta. Então o Objeto é representado por aquele que procura o produto [R(+)], sendo o produto [P(M)] o auxiliar dessa procura, já que representa o modo de preencher a Falta do consumidor. Dessa forma temos:

- o consumidor tem uma falta: R(-) = ser magro
- o consumidor procura preencher essa falta: Procura = busca pelo produto que auxilie a conquista da boa forma
 - R representa a Falta preenchida: Objeto de procura = açúcar dietético
 - P(M) x q é o meio de preencher a falta: Auxiliar de procura = MIDSugar, que muda a embalagem do consumidor

Há um aspecto importante neste ponto da teoria que diz respeito ao fato de que o resultado da procura que, no caso da propaganda analisada, é a mudança de forma física

não é de preocupação da campanha publicitária. Ou seja, o discurso publicitário se insere em uma estratégia artificial de Fazer-Fazer, em que se configura um duplo objetivo da enunciador Eu. Para o Euc, o publicitário, o resultado satisfatório está no desencadeamento da compra do produto. Porém, para o Eue, o anunciador, o resultado não está na compra, mas sim no convencimento do consumidor de que ele realmente possua uma Falta e de que existe um Objeto de procura que supra essa Falta. É por isso que a compra não constitui a prova do sucesso da campanha publicitária, porque o consumidor pode ser convencido de que o produto apresentado preenche uma Falta (Fazer-Crer), entretanto pode vir a não consumir o produto (Dever-Fazer). E, por outro lado, a não-compra do produto não necessariamente se constitua na prova do fracasso da campanha publicitária.

c) a organização argumentativa

O argumento de um texto publicitário compreende um Propósito, uma Proposição e um Ato de Persuasão. Se Elex é um produto que pode auxiliar na busca da boa forma física, então o produto da marca MIDSugar, combinado com suas qualificações, oferece um certo resultado: $P(M) \times q \rightarrow R$. Assim, o argumento estabelece um raciocínio indutivo: i) Propósito: você quer R (mudar sua embalagem); ii) Proposição: se você quer R, então conheça P(M) (açúcar dietético da marca MIDSugar) que lhe oferece R; iii) Ato de Persuasão: compre P(M) porque ele realmente lhe oferece a possibilidade de mudar sua embalagem. Desse modo, fica evidente o propósito de persuasão através do discurso de sedução, que ainda pode ser assim decomposto:

- Você não pode não querer R: você não pode querer continuar com a sua embalagem física.
- Somente P(M) lhe permitirá obter R: num universo de diferentes marcas de açúcar dietético, apenas o da marca MIDSugar pode lhe oferecer a oportunidade de mudar sua embalagem.

Pode-se dizer, assim, que o publicitário deve conquistar o seu interlocutor, através da constituição da idealização sedutora e persuasiva de um sujeito destinatário Tud de modo que o interlocutor-consumidor possa se identificar com ela. Seu objetivo é qualificar o próprio destinatário, fabricando uma imagem do Tud que o Tui não pode recusar: você está realmente acima do peso, não pode se recusar a mudar de embalagem física e, portanto, deve mudar a embalagem do açúcar que vem consumindo e usar MIDSugar.

Como vemos, em sua proposta teórica semiolinguística, Charaudeau pôs em jogo as relações que se estabelecem entre a linguagem e os participantes da produção da linguagem. Tentando articular sua teoria com argumentos relacionados às Teorias do Discurso, o autor configurou a existência de quatro participantes da encenação do ato de produção da linguagem, propondo, assim, que a construção de sentido e a compreensão desse sentido são processos mais complexos do que a simples relação entre EU emissor e TU receptor presentes no mundo real.

Ao sugerir que existe um circuito externo, no qual se encontram o Eu comunicante e o Tu interpretante, e um circuito interno, em que se idealizam o Eu enunciador e o Tu destinatário, Charaudeau também sugeriu que todo o ato de linguagem é resultado de um jogo entre implícitos e explícitos, que se organizam através das particularidades de cada circunstância de discurso.

Na linguagem publicitária, assim como em qualquer situação de linguagem, também se articulam os quatro protagonistas, tendo como pano de fundo o Contrato da Palavra ao

qual todos se submetem. Entretanto, há neste gênero textual algumas particularidades em jogo que são esclarecidas pela proposta de Charaudeau.

Como já foi dito, a linguagem publicitária precisa ser suficientemente convincente a ponto de persuadir o consumidor a adquirir o produto anunciado. Sob essa ingênua máscara, a boa relação entre produtor, anunciante e consumidor dependeria exclusivamente do consumo da marca anunciada, estabelecendo lucros ao fabricante e créditos pelo sucesso ao publicitário. Contudo, a partir da proposta teórica de Charaudeau, percebemos que essa relação não é tão direta quanto parece. As relações entre vendedor e comprador, entre produtor e cliente não fazem parte do jogo linguístico da palavra publicitária. Charaudeau determinou que essas relações se definiriam no circuito externo da linguagem.

Mas onde, então, ficaria a palavra? A criação do conceito de Contrato da Palavra configurada no circuito interno foi a inovação que Charaudeau trouxe aos estudiosos da linguagem publicitária. De acordo com sua proposta, o contrato se estabelece numa relação de persuasão, de convencimento, de fazer-crer da necessidade da compra de um determinado produto. O Anunciador e o Tui se articulam numa relação de troca em que um oferece um benefício para o outro que tem uma falta. É aí que a palavra se configura. Contudo, se a compra for ou não realizada pode não depender, exclusivamente, da palavra veiculada no anúncio publicitário.

Sabe-se que, se o anúncio se estruturar de forma inovadora e surpreendente, tanto maior garantia terá de chamar a atenção do consumidor, levando-se em consideração a quantidade de anúncios veiculados nos meios de comunicação. Por isso, se o publicitário tiver conhecimento de que o fazer-crer é diferente do fazer-fazer, em se tratando de linguagem publicitária, maiores serão suas chances de estreitar a distância que separa o Tud e o Tui.

5 Considerações finais:

Neste texto, pretendi ilustrar de que modo aspectos teóricos da linguística podem contribuir para complexificar a análise de textos publicitários.

As reflexões aqui propostas não respondem a questões complexas sobre a natureza da linguagem publicitária, mas concretizam o exercício da reflexão linguística e da aplicação de fundamentos de natureza teórica a aspectos da linguagem em uso.

O estudo do discurso publicitário, por sua vez, mostra-se importante porque revela que a propaganda precisa convencer o consumidor de que ele tenha uma falta e também de que essa falta possa ser preenchida com a compra do produto. Teorias linguísticas podem explicar como se concretiza esse jogo cênico pela linguagem. É por isso que o anunciante que tiver conhecimento dessas questões possivelmente estará um passo à frente dos demais e isso pode fazer a diferença.

Referências

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2010.

ECO, Humberto. *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SANDBMANN, Antônio. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 2003.

SANT'ANNA, Armando. *Propaganda: teoria, técnica e prática*. 8a ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

VESTERGAARD, Torben; SHROEDER, Kim. *A linguagem da propaganda*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Mude sua embalagem. 26º Anuário do Clube de Criação de São Paulo. Disponível em: <<http://www.clubedecriacao.com.br/pecas/mude-sua-embalagem-3/>> Acesso em: 20/07/2016.

“ESSA CARNE É... ?”: TENSÃO DISCURSIVA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM CAMPANHA PUBLICITÁRIA

Vanessa Fonseca Barbosa¹

Resumo: Partindo de um olhar discursivo para o processo de construção de sentidos na linguagem, este trabalho tem por objetivo apresentar uma análise sobre uma polêmica ocorrida no ano de 2014, envolvendo o cantor Roberto Carlos como protagonista de um anúncio publicitário da marca de carnes Friboi. Contemplando a linguagem como um espaço de tensão, busca-se compreender o confronto advindo das vozes discursivas do comercial em questão, o qual resultou no rompimento de um contrato milionário firmado entre a empresa publicitária responsável pelo anúncio e o referido cantor. Este texto estabelece uma interface entre os estudos bakhtinianos e os postulados do semiolinguista francês Patrick Charaudeau e revela uma tensão de vozes existente entre a imagem de um EUC vegetariano e um EUC carnívoro, o que provoca uma reação negativa do TUi, que rejeita o anúncio publicitário. Tal rejeição faz emergir sentidos que atravessam o discurso, criando-se, a partir da cena publicitária, uma imagem não confiável da campanha e conseqüentemente do produto em foco. Espera-se, com esta pesquisa, apresentar reflexões que contribuam com os estudos da linguagem filiados a maneiras enunciativo-discursivas de vislumbrar esse objeto multifacetado.

Palavras-chave: Discurso publicitário. Tensão de vozes. Análise discursivo-enunciativa.

Introdução

Certamente, a linguagem é um dos elementos mais marcantes da cultura e história da humanidade. Através da linguagem, o homem materializa as trocas e os valores simbólicos que constituem a interação e possibilitam o estabelecimento das variadas relações, bem como permitem a criação e propagação do pensamento abstrato e de todos os conceitos, valores e fatos que marcam sua história. Não é à toa que a linguagem e, mais especificamente, sua capacidade simbólica é tema central de grandes discussões, obras e questões filosóficas, teses e inúmeras reflexões.

Conforme destaca Fiorin (2012, p.146), “não temos acesso direto à realidade a não ser porque que nossa relação com ela é sempre mediada pela linguagem” materializada principalmente por meio de múltiplos textos e discursos”. Essa observação sobre a importância do papel da linguagem (realizada em textos e discursos inúmeros), que edifica e concretiza as relações sociais, é foco de grande parte dos estudos linguísticos há muito tempo, sobretudo aqueles que se encaixam em uma perspectiva enunciativa ou enunciativo-discursiva.

Esse é o caso, por exemplo, dos trabalhos desenvolvidos sob o prisma dialógico, proposto pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin, assim como dos estudos advindos do semiolinguista francês Patrick Charaudeau. Ambos os pesquisadores citados têm contribuições teórico-metodológicas que nos auxiliam a compreender o processo de produção de sentidos engendrados na linguagem, às quais recorreremos para embasar as reflexões traçadas neste texto.

Os membros que compuseram o chamado Círculo de Bakhtin – pensadores advindos de diferentes áreas do conhecimento, reunidos na Rússia de 1919 a 1929 (FARACO, 2009), desenvolveram um debate, opondo-se ao pensamento então em voga nos estudos

1 Doutoranda em Letras na área de concentração em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), e-mail: vanessa.barbosa@acad.pucrs.br. Bolsista CNPq.

linguísticos: “o teoreticismo racionalista” (FARACO, 2009, p.18). Segundo Faraco (idem) a postura bakhtiniana combate tudo o que “se constitui exatamente pelo gesto de se afastar do singular, de fazer abstração da vida” (ibidem). Os pensadores do Círculo consideraram a abordagem estruturalista da língua, embora legítima, abstrata para os fins de uma análise da linguagem.

Outro teórico dos estudos do discurso que embasa o trabalho ora desenvolvido é Patrick Charaudeau, um linguista francês, responsável pelo desenvolvimento da teoria semiolinguística, a qual também considera a linguagem sob ótica social. O foco de trabalho do autor francês situa-se no entremeio dos objetos texto e discurso, considerando os textos materializados em situações discursivas diversas – dando uma atenção especial às advindas da mídia – e busca melhor compreender o processo de produção de sentidos que delas advém e por meio delas se (trans)forma. Com vasta publicação entre livros e artigos, o autor desenvolve métodos e princípios de análise para esse objeto tão rico e complexo: a linguagem.

Charaudeau afirma que “toda a análise [de um ato de linguagem] é uma interpretação” (CHARAUDEAU, 2014, p.62). Assim, buscando observar de que maneira ocorre o processo de construção de sentidos na linguagem, este trabalho apresentará uma possível interpretação para a polêmica ocorrida no ano de 2014, envolvendo o cantor Roberto Carlos como protagonista de um anúncio publicitário da marca de carnes *Friboi*. Vislumbra-se, mais especificamente, compreender a tensão entre as vozes discursivas advindas do comercial em questão, que chegaram a resultar no rompimento de contrato firmado entre a empresa e o referido cantor.

Desse modo, o presente artigo tem por objetivo analisar o confronto de vozes discursivas advindo de uma campanha publicitária da marca de carnes *Friboi*, lançada em fevereiro de 2014, que tinha o cantor Roberto Carlos como garoto-propaganda. O comercial foi produzido pela empresa Lew’Lara/TBWA, conhecida como uma das agências líder do mercado publicitário. Mais especificamente, analisaremos um vídeo² de lançamento da referida campanha, em que o presidente do Grupo JBS, ao qual pertence a Marca *Friboi*, bem como o presidente da Lew’Lara/TBWA falam da expectativa de sucesso quanto à utilização da imagem de Roberto Carlos como garoto-propaganda da marca *Friboi* e apresentam o comercial em primeira mão.

Além do vídeo mencionado, constitui também o material de análise deste trabalho uma notícia³ *online*, disponível no portal do G1, publicada em 11 de novembro de 2014, a qual trata do rompimento de contrato entre a empresa publicitária JBS e o cantor Roberto Carlos, mencionando uma suposta solicitação de indenização de Roberto para a JBS, no valor 7, 2 milhões de reais. Com os dois gêneros citados (o vídeo e a notícia), espera-se demonstrar a tensão entre as vozes advindas da campanha publicitária em foco, as quais se deram sobretudo, em nossa compreensão, pelo conflito entre Eu-comunicante e Eu-enunciador; conceitos explicitados pela teoria de Charaudeau, no gênero anúncio publicitário.

2 O referido vídeo encontra-se disponível no seguinte *link* < <https://www.youtube.com/watch?v=NMjZ8WToYPU> >. Acesso em 1º de junho de 2015.

3 Encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico a notícia mencionada: <<http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2014/11/roberto-carlos-processa-jbs-apos-quebra-de-contrato-milionario.html>>. Acesso em 1º de junho de 2015.

1 Postulados Bakhtinianos: Enunciado e Gêneros do Discurso

Dentre as inúmeras contribuições trazidas pelos pensadores do Círculo de Bakhtin para os estudos da linguagem, mencionaremos, de modo bastante resumido neste trabalho dois conceitos: o de *enunciado* e de *gêneros do discurso*. Tal seleção justifica-se pelo espaço de que dispomos para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa assim como porque se trata de dois conceitos que subsidiarão esta pesquisa junto de outros expostos na seção seguinte, quando da interface com os pressupostos de Charaudeau.

Bakhtin ([1952]/2011), trouxe, portanto, a definição de enunciado como a unidade básica e real de análise da linguagem, uma vez que, ao contrário da frase, o “enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro” (BAKHTIN, [1952]/2011, p.294). Tal entendimento do enunciado possibilita uma reflexão mais abrangente sobre a constituição da língua, uma vez que o enunciado está ligado necessariamente à enunciação e é definido como “um elo na cadeia da comunicação verbal” (idem, p.320).

Tratar do enunciado enquanto elo permite que se tenha uma visão mais holística do processo de interação verbal, já que um elo presume que se considerem os demais elementos da corrente. Conseqüentemente, essa analogia expõe que a abordagem bakhtiniana reflete sobre a língua a partir da relação desta com os outros componentes que a constituem. Estes, nesse caso, dizem respeito ao enunciador (o que emite o enunciado) e ao enunciatário (a quem o enunciado se dirige), bem como às relações dialógicas estabelecidas na comunicação verbal.

Diante dessa multiplicidade de fatores que envolvem o complexo processo da interação verbal e, por conseguinte, constituem a linguagem, os enunciados se manifestam, portanto, por meio dos gêneros do discurso (BAKHTIN, [1952]/2011). Esta definição se refere aos “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p.279), pois toda a enunciação é orientada a partir dessa relativa estabilidade dos gêneros.

Contar com tal relatividade é o que permite que nos inter-relacionemos nas mais diversas situações de maneira significativa. Caso contrário, isto é, se contássemos apenas com a estabilidade do enunciado, não haveria razões para nos debruçarmos sobre a linguagem a partir de situações concretas, tendo em vista que apenas o estudo das formas linguísticas garantiria, de forma eficaz, a nossa compreensão de todo e qualquer enunciado.

Bakhtin ([1952]/2011) afirmou também que “o querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso” (p.301), sendo essa seleção que permite, então, que sejamos proficientes nas múltiplas situações reais de utilização da linguagem, de realização deste projeto de dizer do locutor. Após tal escolha, “o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado” (idem). Assim, é necessário que o locutor seja proficiente na organização do gênero discursivo que embasa o seu projeto enunciativo em dada situação discursiva com vistas a lhe possibilitar a compreensão e aproximação do interlocutor aos propósitos comunicativos pretendidos pelo locutor.

2 Algumas considerações da Semiologia de Patrick Charaudeau

Nesta seção, traremos considerações de alguns capítulos de duas obras de Charaudeau traduzidas para o português brasileiro: *Linguagem e Discurso: modos de organização*; e *Discurso das Mídias*, com vistas a dar conta de nosso principal objetivo, isto é, analisar o confronto de vozes discursivas advindo de uma campanha publicitária, desenvolvida em 2014 pela agência Lew/Lara/TBWA, para marca de carnes *Friboi*.

No prefácio de *Linguagem e Discurso*, o autor afirma que “a linguagem é uma atividade humana que se desdobra no teatro da vida social e cuja encenação resulta de vários componentes, cada um exigindo um ‘savoir-faire’, o que é chamado de *competência*” (CHARAUDEAU, 2014, p.7, grifos do autor). Sobre essa competência, denominada de *competência discursiva*, ele afirma que ela se compõe pelo imbricamento de outras três: a competência situacional; a semiologia; e a semântica. A primeira define-se em razão do princípio de que nenhum ato linguageiro ocorre *a priori* de uma situação comunicacional, o que, segundo o autor, obriga-nos a considerar o propósito da situação de comunicação em que a linguagem se manifesta bem como a identidade dos sujeitos (locutores e interlocutores) nela implicados e as trocas que estabelecem entre si.

A competência semiológica constitui-se pelo saber da organização da encenação do ato de linguagem e tem de obedecer a certas visadas (enunciativa, descritiva, narrativa e argumentativa), recorrendo, para tanto, às categorias de que cada língua dispõe. A competência semântica, por sua vez, institui-se na construção de sentido com o auxílio das formas verbais (gramaticais ou lexicais), “recorrendo aos saberes de conhecimento e de crença que circulam na sociedade, levando em conta os dados da situação de comunicação e os mecanismos de encenação do discurso” (CHARAUDEAU, 2014, p.7). O conjunto dessas competências, portanto, forma a competência discursiva, responsável pela produção de atos de linguagem permeados pelo sentido e com vínculo social.

Como se pode perceber, para compreender qualquer processo de comunicação na perspectiva de Charaudeau, não se pode considerá-lo como algo abstrato, que ocorre à parte dos sujeitos e dos diversos elementos (linguísticos e não-linguísticos) constitutivos e atuantes na produção de sentidos instaurados em toda a troca linguageira. Para compreendermos essa constituição de sentidos, devemos considerar ainda o fato de que, na opinião do autor, qualquer ato de linguagem tem uma dupla dimensão inseparável, *Explícita* e *Implícita*, e deve de ser considerada por todo aquele que pretende compreender as práticas de linguagem, tomando-a, é claro, a partir da definição *linguagem-objeto-não-transparente* (CHARAUDEAU, 2014, p.20).

O valor explícito da linguagem é definido como “testemunha de uma atividade estrutural da linguagem: a Simbolização referencial” (CHARAUDEAU, 2014, p.24) e, para explicá-lo, o autor traz a seguinte frase “Feche a porta”, dizendo que, embora fora de contexto, conseguimos atribuir-lhe sentido, já que a identificamos como diferente de “Abra a porta” ou “Feche a janela”. Isso demonstra que as duas últimas frases são possibilidades da primeira e advêm de operações de comutação estabelecidas por meio de relações de oposição (paradigmas) e de combinação (sintagma) entre os signos. Conforme explica o teórico francês, essas paráfrases estruturais permitem que se estabeleça na linguagem “um jogo de reconhecimento morfossemântico construtor de sentido, que remete à realidade que nos rodeia (atividade referencial), conceituando-a (atividade de simbolização)” (CHARAUDEAU, 2014, p.24); daí a denominação *simbolização referencial*.

Já a segunda dimensão da linguagem, a *implícita*, é definida como “testemunha de uma atividade serial da linguagem: a Significação”. Para que possamos compreendê-la, traremos o raciocínio desenvolvido por Charaudeau, a partir da retomada da primeira frase mencionada anteriormente (Feche a porta). O autor afirma que o mesmo sujeito falante que pronunciou essa frase poderia comunicar ao seu interlocutor que “está com frio” ou que desejava “contar-lhe um segredo”. Assim, seria a partir do conhecimento das circunstâncias discursivas que teríamos condições de elaborar as frases do tipo “Estou com frio” ou “Tenho um segredo para lhe contar”. Essas frases demonstram o sentido implícito (que é variável a depender das circunstâncias discursivas) e recebem a classificação de *paráfrases seriais*, posto que sua principal característica está no fato de que não é exclusiva do enunciado explícito, tampouco exclusiva uma da outra. Em síntese, as paráfrases seriais “são concomitantes à mesma instância de fala (é dito ao mesmo tempo “Feche a porta” e “Estou com frio”) e são compatíveis em uma combinação interfrástica do gênero “Feche a porta porque estou com frio” (CHARAUDEAU, 2014, p.25).

Tais considerações nos permitem vislumbrar a complexidade da linguagem, já que é por meio desse entrelaçamento de explícito e implícito que o sentido se constitui e necessariamente se modifica a depender de cada situação de comunicação em que ocorre, pois “é o ato de linguagem, em sua totalidade discursiva, que constitui [o paradigma de um signo] a cada momento de forma específica” (CHARAUDEAU, 2014, p.26). Charaudeau, para observar as condições de produção/interpretação do ato de linguagem (ou das Circunstâncias de discurso), afirma que é indispensável atentar para duas relações fundamentais: i) a que o sujeito enunciativo e o sujeito interpretante mantêm frente ao propósito linguageiro; e ii) a relação que esses dois mesmos sujeitos mantêm, um diante do outro.

A fim de melhor compreendermos as relações de que fala o autor, iremos apresentar as definições de Charaudeau sobre o ato de linguagem como algo interenunciativo e quais são os sujeitos da linguagem na opinião do autor. Desse modo, resumiremos o exemplo de uma suposta situação comunicativa ilustrada pelo autor. A cena começa com um rapaz que decide entrar em um café para se proteger da chuva e uma garçonete que, ao vê-lo, pergunta-lhe se é fumante. Ele, sem compreender o porquê da pergunta, formula uma série de hipóteses sobre o questionamento da mulher: estaria sendo paquerado? sua “cara de fumante” seria tão evidente? desejava a garçonete que lhe oferecesse um cigarro? Antes mesmo de conseguir responder a pergunta que lhe fora realizada, a mulher já havia deixado um cinzeiro na mesa e virado as costas. Isso desperta raiva no homem que se culpa por não perceber que “ninguém gosta de ver tocos e cinzas de cigarro nas xícaras de café” (CHARAUDEAU, 2014, p.43).

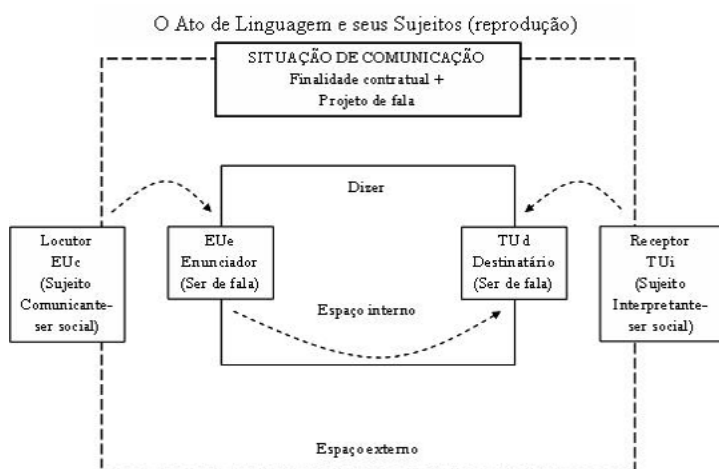
Com vistas a explicar a situação resumida acima e, conseqüentemente, os sujeitos da linguagem, Charaudeau afirma que o que foi descrito explicita a assimetria da comunicação, já que o personagem masculino, denominado Vitor, na posição de sujeito interpretante, elabora uma série de hipóteses a fim de tentar desvendar o propósito comunicativo da garçonete. Ao entrar no café, Vitor tem imagens de um interlocutor, a partir do que acredita ser possível entre a relação *garçon/cliente* na situação *café/Bar*, no entanto, tais representações não são a de um enunciativo real do ato de linguagem, mas sim de um enunciativo que Vitor, na posição de sujeito interpretante, idealiza. Do mesmo modo, a garçonete espera que seu interlocutor compreenda corretamente a sua pergunta, o que significa, segundo o autor francês, que ela constrói uma imagem do interlocutor-destinatário que não corresponde com a do seu interlocutor-interpretante.

Postular esses quatro sujeitos da linguagem (sobre os quais falaremos melhor) expõe o espaço de fala de Charaudeau nas teorias da comunicação, para o qual “o ato de linguagem não deve ser concebido como um ato de comunicação resultante da simples produção de uma mensagem que um Emissor envia a um Receptor” (CHARAUDEAU, 2014, p.44). Para o autor, esse ato é sempre dialético entre dois processos: um de *produção*, proposto por um EU dirigido e um TU-destinatário; e um de *interpretação*, criado por um TU'-Interpretante, que edifica uma imagem EU' do locutor (idem). Disso decorre a compreensão de linguagem como *ato interenunciativo* entre quatro sujeitos, um “lugar de encontro imaginário de dois universos de discurso que não são idênticos” (CHARAUDEAU, 2014, p.45).

Assim, quanto ao sujeito destinatário (TUd), Charaudeau (2014, p.45-46) afirma que ele é uma construção do EU como destinatário ideal, próprio ao ato de enunciação, sempre presente no ato languageiro, seja marcado ou não. Já o sujeito interpretante (TUi ou TU') corresponde “ao ser que age fora do ato de enunciação produzido pelo EU” (idem), o que não quer dizer que ele não possa intervir no ato de linguagem, uma vez que este enquanto totalidade envolve os processos de produção e interpretação imbricados. Quanto ao EU-comunicante (EUc), Charaudeau postula que, assim como o TUi, constitui-se por “um sujeito agente que se institui como locutor e articulador da fala, por nós denominado sujeito comunicante” (CHARAUDEAU, 2014, p.48). O EU-enunciador, por sua vez, “é um ser de fala” e “uma imagem de enunciador construída pelo sujeito produtor da fala (EUc) e representa seu traço de intencionalidade nesse ato de Produção” (idem).

Em outras palavras, podemos afirmar que o EUc e o TUi são compostos pelos sujeitos empíricos que constituem a situação de comunicação, ao passo que o EUe e o TUd são imagens discursivas desses sujeitos. Portanto, quando o EUc (sujeito comunicante) inicia um processo de comunicação, ele instaura um EUe (ser de fala) que projeta um TUd (ser de fala), o qual pode estar ou não intimamente relacionado a um TUi (sujeito interpretante). Isso significa que, quanto mais próxima estiver a correspondência do TUd com o TUi (edificada pelo EUe), mais bem-sucedida tende ser a compreensão da situação de comunicação projetada pelo EUe, tendo em vista que “o EUc é o iniciador-responsável pelo ato de produção e é a relação EUc-EUe que produz um certo efeito pragmático sobre o Interpretante” (CHARAUDEAU, 2014, p.52). A figura abaixo, desenvolvida pelo autor, explicita bem as considerações tecidas:

Figura 1: Esquema representativo da Situação de Comunicação



Fonte: (CHARAUDEAU, 2014, p.52)

Essa imagem demonstra que o mundo falado pelos sujeitos apresenta dupla representação em comunhão com a esfera em que se situam: “quando esse mundo é considerado no circuito de fala, corresponderá a uma representação discursiva; se ele for considerado no circuito externo, como testemunha do real, corresponderá a uma representação da situação de comunicação” (CHARAUDEAU, 2014, p.53). Tal organização do ato de linguagem sob a ótica de compreensão de Charaudeau é deveras importante para vislumbrar o objeto de análise neste trabalho, conforme demonstraremos melhor nas seções seguintes. Antes, discorreremos ainda sobre as compreensões de *efeitos de verdade* e *contrato de comunicação* (CHARAUDEAU, 2006), as quais serão importantes para as análises que compõem o presente trabalho.

Sobre os efeitos de verdade, o semiolinguista francês afirma que não devemos confundir *valor de verdade* com *efeito de verdade* embora ambos configurem um julgamento epistêmico e estejam intrinsecamente ligados ao imaginário de cada grupo social, tendo em vista a necessidade do homem em geral de pautar a sua relação com o mundo a partir de um “crer ser verdade” (CHARAUDEAU, 2006, p.48), o que demonstra também que não comportam uma definição universal. Segundo o autor, o *valor de verdade* não pertence à ordem empírica, isto é, dá-se por meio de uma “construção explicativa elaborada com a ajuda de uma instrumentação científica que se quer exterior ao homem, objetivamente objetivada” (CHARAUDEAU, 2006, p.49), a qual pode se organizar a partir de um conjunto de técnicas de saber dizer, de saber comentar o mundo. Tal utilização, para o autor, possibilita a edificação de um “ser verdadeiro” que se liga a um saber erudito construído por textos fundadores.

O *efeito de verdade*, por outro lado, relaciona-se mais com o “acreditar ser verdadeiro” (idem) e advém da subjetividade “em sua relação com o mundo, criando uma adesão ao que pode ser julgado verdadeiro pelo fato de que é compartilhável com outras pessoas, e se inscreve nas normas de reconhecimento do mundo. Em síntese, o *valor de verdade* baseia-se na evidência e o *efeito de verdade* na convicção, ambos são essenciais para o processo comunicativo, posto que colocam em jogo uma busca de “credibilidade” por parte dos sujeitos da comunicação, ou seja, “aquilo que determina o “direito à palavra” dos seres que comunicam, e as condições de validade da palavra emitida” (idem).

Charaudeau postula ainda que toda a comunicação, de modo geral, constitui-se por meio de um *contrato*, resultante das características típicas da situação de troca linguageira em que se edifica (os *dados externos*) somadas às características discursivas (os *dados internos*). Os primeiros são compostos por quatro condições de enunciação, a saber: *de identidade* (quem troca com quem?); *de finalidade* (estamos aqui para dizer o quê?); *de condição de propósito* (do que se trata?); e *de condição de dispositivo* (em que ambiente se inscreve o ato de comunicação?). Já os dados internos “são aqueles propriamente discursivos, os que permitem responder à pergunta do ‘como dizer?’” (CHARAUDEAU, 2006, p.70). Eles configuram as restrições discursivas do ato de comunicação. Desse modo, o contrato de comunicação e o projeto de fala do EUE se complementam e engendram o processo discursivo de instauração de sentidos.

Apreender as considerações do linguista francês sobre as quais se discorreu nesta seção será fundamental para compreender a interpretação realizada à análise da polêmica discursiva instaurada na propaganda de carnes da marca *Friboi*, divulgada no ano de 2014, desenvolvida pela empresa de publicidade Lew’Lara/TBWA. Para tanto, na seção a seguir, explicitaremos o *corpus* que compõe este trabalho.

3 Os Objetos em foco: a campanha publicitária da *Friboi* e o rompimento de contrato entre Roberto Carlos e a empresa publicitária Lew'Lara/TBWA

Nosso objeto é constituído por um vídeo⁴ disponível na internet, publicado em 21 de fevereiro de 2014, que trata do lançamento do cantor Roberto Carlos como novo garoto-propaganda da marca de Carnes *Friboi*, e de uma notícia veiculada no Portal G1 da Globo *online* do dia 11 de novembro de 2014⁵ que menciona o rompimento de contrato entre o cantor e a empresa publicitária. O vídeo mencionado fora desenvolvido pela Lew'Lara/TBWA, por solicitação do Grupo JBS, ao qual pertence a *Friboi*. No quadro a seguir, descreveremos⁶ as falas dos sujeitos que constituem o vídeo em questão a fim de que explicitar parte do *corpus* desta investigação.

Quadro 1: Transcrição das falas que compõem o vídeo de lançamento do anúncio publicitário

Repórter que apresenta a campanha: – A pergunta “Essa carne é Friboi?”, criada pela agência Lew'Lara/TBWA para a marca de carnes Friboi e estrelada pelo ator Tony Ramos, marcou o ano de 2013. [...] Quase um ano depois após a exibição do primeiro comercial, os resultados são surpreendentes. As vendas da marca subiram 16% nos primeiros seis meses de campanha e, para este ano, a Friboi continuará investindo fortemente em mídia e, desta vez, aposta na popularidade do cantor Roberto Carlos.

Wesley Batista (Presidente da JBS): – A demonstração da parceria com Roberto é a demonstração clara da nossa crença na marca, nos produtos, na qualidade daquilo que nós estamos vendendo e vai ser um ano de investimento. Nós temos um enorme orgulho e um prazer de ter ali o Lara junto conosco nesse projeto aí. O Luíz Lara, além de um grande profissional, é um amigo e tem estado conosco aí já há alguns anos na ideia de construir marca de carnes, e a Friboi foi durante esses últimos anos a marca que nós escolhemos para fazer isso. O Roberto claro que é uma adição fantástica, nós acreditamos muito que o Roberto junto com o Tony aí [...] vem trazer o reforço daquilo que nós acreditamos e que estamos fazendo.

Repórter que apresenta a campanha: – Mesmo com a entrada do cantor Roberto Carlos na Campanha, o garoto-propaganda da Friboi, Tony Ramos, continuará à frente das ações da marca.

Tony Ramos: – Eu vi que era pertinente à minha pessoa, meu perfil de cidadão, de homem que não é contra à publicidade, mas acha que publicidade comigo tem que ser com aquilo que eu acredito. Eu não podia esperar, como me perguntaram aí, a repercussão, que tamanho teria, como seria [...], mas é evidente que um profissional como eu, de tantos e tantos anos de trabalho, fica feliz com essa repercussão. Nada melhor do que você reinventar o produto, colocando o Roberto, a partir de uma declaração que ele deu aos jornais, há tempos atrás [...], e eles viram aquilo e perguntaram: “será que ele toparia”? [...] e, ao mesmo tempo, me insiro na campanha, como a menina gentilmente me chamou de “embaixador da Friboi”, mas eu me insiro na campanha como reforço dela própria.

Luis Lara (Presidente da Lew'Lara/TBWA): – A gente pesquisou em 2006, o Rei já tinha dito que tava com vontade de voltar a comer carne, em 2009, ele repetiu, dizendo que tava “marombado” e que tava pensando em voltar a comer carne. Nós fomos checar, ele voltou a comer carne e, aí, Manir, Luck, Márcio, toda a equipe da Lew'Lara/TBWA teve a felicidade de criar esse filme “Eu voltei”, no qual o garçom troca os pratos e o Roberto fala: “Pera aí, mas o meu prato é o de carne” e o garçom fala: “Mas você voltou?” e ele fala “Eu voltei, mas essa carne é...?” e o garçom confirma que é Friboi e ele fala: “Friboi com certeza”. Temos certeza que isso vai virar um rit, um meme, pela credibilidade do Roberto Carlos, pela verdade dele. E vamos continuar com ele e com o Tony ao longo de 2014, porque eu repito: nós temos a felicidade, na Lew'Lara/TBWA, de ver um anunciante com consistência, investindo em comunicação, trazendo credibilidade, porque a gente acredita que no posicionamento: “Carne de confiança tem nome. É Friboi”

4 Conforme já explicitado, o referido vídeo encontra-se disponível no seguinte *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=NMjZ8WToYPU>>. Acesso em 1º de junho de 2015.

5 A referida notícia, como encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico a notícia mencionada: <<http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2014/11/roberto-carlos-processa-jbs-apos-quebra-de-contrato-milionario.html>>. Acesso em 1º de junho de 2015.

6 As falas foram descritas em acordo com as marcas de oralidade típicas do gênero entrevista.

Antes da análise dos dados que compõem o nosso trabalho, vamos transcrever, no quadro abaixo a notícia que configura, junto da campanha descrita, nosso *corpus*.

Quadro 2: Notícia publicada no Portal G1 da Globo.com no dia 11 de novembro de 2014.

**Roberto Carlos processa JBS após quebra de contrato milionário
Ex-garoto propaganda da Friboi pede indenização de R\$ 7,2 milhões.
Grupo tenta penhorar imóvel para pagar multa, mas cantor recusa oferta.**

O cantor Roberto Carlos entrou com uma ação na Justiça contra o grupo JBS, dono da marca Friboi, exigindo o pagamento de uma multa milionária depois que a empresa rompeu um contrato publicitário de R\$ 25,5 milhões, amplamente divulgado em fevereiro deste ano. No processo, os advogados do artista pedem que a JBS pague R\$ 7,2 milhões pelo rompimento, mas a empresa afirmou que só aceita pagar uma indenização de R\$ 3,2 milhões. O artista tentou manter o processo em segredo de Justiça, mas a 38ª Vara Cível de São Paulo negou o sigilo e tornou a disputa pública, alegando não haver justificativa legal para isso. Cinco empresas ligadas ao cantor – Natureza, RDC Eventos, Amigo Produções, Atlântico Promoções e DC Set Shows – teriam direito a parte da multa. Também foi rompido um contrato firmado no exterior com as empresas JBS USA Holdings, INC e Chaterella Investors Limited, mas a JBS afirmou que só pagaria uma eventual multa fora do país. Procurados, a JBS e a assessoria do cantor não se manifestam sobre o assunto. Os advogados do artista também foram procurados e negaram-se a comentar o processo.

Ex-vegetariano não convenceu

Roberto Carlos ganhou os holofotes em fevereiro, quando o JBS anunciou sua contratação como garoto propaganda das marcas Friboi e Swiss. Também ficou acordado que o “rei” emprestaria sua imagem para uma série de ações da empresa. Roberto Carlos chegou a receber R\$ 4,5 milhões por emprestar sua imagem ao grupo. Ao estrelar um comercial de TV no qual pedia um suculento bife, o cantor recebeu severas críticas por não ter sequer saboreado o pedaço de carne, colocando em dúvida a notícia de que teria deixado de ser vegetariano. O frigorífico rompeu o contrato com o artista no último dia 16 de julho, mas o caso somente veio a público esta semana. Segundo os advogados do cantor, a rescisão foi feita de forma unilateral. Ou seja, de iniciativa de uma das partes, apenas [...].

Uma vez apresentado nosso *corpus* de pesquisa, passaremos, na seção a seguir, à análise dos dados, destacando, no entanto, que ela constitui uma interpretação diante de outras tantas possíveis, posto que “analisar um texto não é nem pretender dar conta apenas do ponto de vista do sujeito comunicante, nem ser obrigado a só poder dar conta do ponto de vista do sujeito interpretante” (CHARAUDEAU, 2014, p.63). Trata-se, antes de tudo, de estabelecer *possíveis interpretantes* que emergem (ou se edificam) no ponto de encontro de ambos os processos de produção e interpretação (idem).

3.1 TENSÕES ENTRE O EU-COMUNICANTE E O EU-ENUNCIADOR E A CONSEQUENTE REJEIÇÃO DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO PELO TU-DESTINATÁRIO

Ao traçarmos uma síntese do referencial teórico utilizado neste trabalho, mostramos que, tanto na perspectiva bakhtiniana quanto na de Charaudeau, a linguagem sempre advém de uma interação social, isto é, ela ocorre na vida social a partir da combinação entre elementos diversos que engendram o múltiplo processo de produção de sentidos. Para compreendê-lo, então, necessitamos utilizar da *competência discursiva*, a fim de considerar o propósito e os sujeitos da comunicação (a *competência situacional*), a própria organização da encenação (a *competência semiolinguística*) e os mecanismos do ato linguageiro (a *competência semântica*). Como menciona Bakhtin ([1952]/2011) “[...] a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de

seu emprego vivo em enunciado concreto”, são, portanto, às “palavras vivas do discurso”, recortadas de enunciados reais, a que recorreremos nesta análise.

Associando essas considerações à campanha de lançamento da marca de carnes *Friboi* (Quadro 1), devemos considerar, primeiramente, que os elementos de compreensão do gênero publicitário são essenciais para o estabelecimento de sentidos que ocorre. Então, considerando o contexto situacional envolto na divulgação da marca de carnes, bem como o fato de um gênero que circula na esfera publicitária envolver inclusive um investimento financeiro, isso gera inúmeras expectativas que deixam em evidência a aposta de sucesso na propaganda lançada por parte dos sujeitos envolvidos.

Toda a organização discursiva da encenação construída na propaganda em foco (observada por meio da *competência semiolinguística*) parte do pressuposto de que – com o aumento significativo no número das vendas da marca durante o ano anterior (no caso, 2013: “As vendas da marca subiram 16% nos primeiros seis meses de campanha” – Enunciado do Repórter) – depois de contar com uma celebridade nacional, a inserção de outro famoso com invejável trajetória de destaque profissional, muito conhecido pelo público brasileiro, garantirá o satisfatório reconhecimento da marca e, em consequência, o aumento no número de vendas: “e, para este ano, a Friboi continuará investindo fortemente em mídia e, desta vez, aposta na popularidade do cantor Roberto Carlos” (Enunciado do Repórter).

Para dar conta dessa expectativa, os depoimentos expostos no lançamento do gênero campanha publicitária são de importantes figuras que representam as relações de poder na edificação do produto como, por exemplo, o presidente da agência de publicidade e o presidente do grupo que representa a marca de carnes em questão, assim como as duas celebridades de grande destaque na mídia brasileira. Se atentarmos à *competência semântica* dos discursos pelos sujeitos proferidos, veremos a predominância de verbos no modo indicativo, o qual é tradicionalmente conhecido por ser “o modo da certeza”, gerando uma espécie de efeito de sentido que desperta a confiabilidade do destinatário na marca a partir de afirmações, tais como as dos seguintes enunciados da campanha transcrita: “os resultados são surpreendentes”; “aposta na popularidade do cantor” (palavras do Repórter); “A demonstração da parceria com Roberto é a demonstração clara da nossa crença na marca”; “nós temos um enorme orgulho”; “nós acreditamos muito” (palavras do Presidente da JBS) ou “eu me insiro na campanha como reforço dela própria” (palavras de Tony Ramos). Essas enunciações demonstram que “é no gênero que a palavra ganha certa expressão típica” (BAKHTIN, [1952]/2011, p.293).

Conforme postulou Charaudeau, a linguagem comporta uma dupla dimensão, entre explícito e implícito, que revela a sua natureza complexa e permite compreender os motivos dos equívocos ou das situações de conflito que nela se desenvolvem. Esse foi o caso, por exemplo, da campanha publicitária em análise, uma vez que nem tudo pode ser “controlado” pela constituição de paráfrases estruturais, pela atividade estrutural que organizou o ato linguageiro da campanha em foco, já que, como demonstra o autor francês, há uma atividade serial, típica do âmbito implícito, que é também responsável pelo estabelecimento da significação.

Desse modo, ao afirmar ter “certeza que isso [a campanha] vai virar um rit, um meme, pela credibilidade do Roberto Carlos, pela verdade dele”, o Presidente da agência Lew’Lara/TBWA, Luiz Lara, demonstra o seu desconhecimento ou a sua falta de consideração à dimensão implícita da linguagem, a qual tem de considerar outros fatores, sobretudo os relacionados à constituição dos sujeitos da linguagem, os quais, em acordo

com os postulados de Charaudeau, são um dos principais responsáveis pelo fracasso da campanha publicitária, em nossa compreensão.

Para explicar as afirmações realizadas, vamos destacar ainda o postulado do semiolinguista quanto às relações fundamentais de todo o ato linguageiro: as que ocorrem entre o sujeito enunciador e o sujeito interpretante para o propósito enunciativo, bem como as relações que esses sujeitos mantêm entre si. A natureza dessas relações influenciará no bom desenvolvimento (ou não) da comunicação estabelecida. Portanto, devemos resgatar as compreensões do autor para os sujeitos da linguagem, a qual configura-se, acima de tudo, como um ato iminentemente interenunciativo.

Tomando por base os postulados de Charaudeau, podemos afirmar, então, que o confronto de vozes discursivas instaurado entre a campanha publicitária da marca de carnes *Friboi*, desenvolvida pela empresa JBS em fevereiro de 2014, e o rompimento de um contrato milionário (conforme notícia do G1) entre a agência e o cantor deu-se, principalmente, por meio de uma confusão entre o EU-comunicante e o EU-enunciador e a consequente não identificação do TU-interpretante com o TU-destinatário idealizado pelos responsáveis da propaganda.

Vamos tomar como EUC Roberto Carlos, sujeito empírico, cantor profissional famoso, considerado pela mídia e pelo grande público em geral como o “Rei” da música brasileira. Além disso, é preciso considerarmos também o fato de que o Eu-comunicante, embora costume ser discreto, tem alguns de seus hábitos pessoais frequentemente divulgados pela imprensa, o que é habitual, quando se trata de uma celebridade. Dentre esses hábitos, citamos o fato de ele não usar roupas muito coloridas, ter preferência pelos tons de branco e azul, não pronunciar palavras ditas “negativas” e, principalmente, não comer carne vermelha.

Quando faz parte do comercial da *Friboi*, Roberto Carlos instaura um EU-enunciador que desempenha papéis em acordo com a imagem que o telespectador do comercial (o TU destinatário) espera dele, isto é, de uma celebridade, almoçando em um restaurante com um grupo de amigos, uma imagem de pessoa confiável, afinal, trata-se do “Rei”, tal como afirma o presidente da JBS afirma na divulgação da campanha: “O Roberto claro que é uma adição fantástica”. No entanto, o EU-enunciador traz uma informação que não condiz com a do EU-comunicante de Roberto Carlos: o fato de comer carne vermelha. Para ratificar a problemática instaurada, não há sequer um momento de degustação e comprovação do *efeito de verdade* da afirmação de que o cantor voltara a ingerir carne vermelha.

Na certeza de que o TU-interpretante, telespectador do comercial, iria se identificar com o EU-comunicante, tal como aconteceu no caso de Tony Ramos como garoto-propaganda da marca, os responsáveis pela propaganda analisada não preveem o conflito que poderia se formar em razão da não-proximidade do TUi com o TUD e a consequência negativa advinda da situação que se instaura: o rompimento de contrato de milhões de reais entre a empresa publicitária e o cantor Roberto Carlos. A notícia veiculada no G1 (Quadro 2) legitima a leitura que apresentamos, principalmente quando afirma que o “Ex-vegetariano não convenceu” (na linha 14) e complementa com a seguinte colocação “Ao estrelar um comercial de TV no qual pedia um suculento bife, o cantor recebeu severas críticas por não ter sequer saboreado o pedaço de carne, colocando em dúvida a notícia de que teria deixado de ser vegetariano”.

Como podemos perceber a partir da compreensão dos pressupostos de Charaudeau, é o conflito entre a imagem do EUC e do EUE que desencadeia a recusa do TUi pela representação

do TUd e, conseqüentemente, a rejeição ao comercial veiculado e o rompimento *do contrato de comunicação*. Evidentemente, o material selecionado é bastante rico e há outras diversas questões que poderiam ser levantadas com vistas a melhor compreendê-lo, assim como o conflito de vozes instaurado, tendo em vista que a linguagem é tomada enquanto um *objeto-não-transparente*. No entanto, diante do cumprimento do objetivo deste trabalho e do espaço de que dispúnhamos para concluí-lo, encerramos a presente reflexão com o intuito de que ela tenha contribuído com a compreensão do leitor para vislumbrar uma possibilidade (diante das várias existentes) do processo de instauração de sentidos na linguagem, principalmente em perspectiva discursiva semiolinguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos demonstrar alguns dos vários pontos de contribuição aos estudos da linguagem, advindos de duas importantes teorias que tomam o discurso como um dos temas centrais de suas investigações: os estudos bakhtinianos e os postulados de Charaudeau. Com tal ancoragem, analisamos o conflito de vozes discursivas advindo de uma campanha publicitária da marca de carnes *Friboi* desenvolvida no ano de 2014 pela agência Lew'Lara/TBWA.

No decorrer do trabalho, debuçamo-nos sob os elementos que compõem a prática linguageira, a qual, segundo Charaudeau, deve ser sempre tomada como uma ação *interenunciativa*. Em síntese, a análise dos objetos selecionados permitiu demonstrar a tensão de vozes existente entre a imagem de um EUC vegetariano e um EUC carnívoro, o que provocou uma reação negativa do TUi, o qual rejeitou o anúncio publicitário. Tal rejeição fez emergir sentidos que atravessam o discurso, criando-se, a partir da cena publicitária, uma imagem não confiável da campanha e conseqüentemente do produto em foco.

Conforme destacamos neste texto, se tomamos a *linguagem-objeto-não-transparente*, não temos a pretensão de ter esgotado as possíveis interpretações para o fenômeno linguageiro analisado, mas sim desejamos ter deixado uma contribuição para os estudos discursivos da linguagem, sobretudo filiados a maneiras enunciativo-discursivas de vislumbrar o objeto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso (1952). In: _____. *Estética da Criação Verbal* (1979). Tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e Discurso: modos de organização*. 2ed., 2 reimpressão. Coordenadoras da equipe de Tradução: Angela S. M. Corrêa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Discurso das Mídias*. Tradução de Angela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs). *Texto ou discurso?* São Paulo, Contexto, 2012. p.145-165.

FICÇÃO E HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA OBRA "A RESISTÍVEL ASCENSÃO DO BOTO TUCUXI"

Margarete Hülsendeger¹

"... se um povo é feliz por não necessitar de heróis, duplamente feliz será por não precisar de mitos" (SOUZA, 1982: 14).

Resumo: O amazonense Marcio Souza, conhecido por seu romance *Galvez, o imperador do Acre* (1976), utiliza a conhecida lenda do boto tucuxi, para escrever *A resistível ascensão do Boto Tucuxi*, publicado em 1982. Nas duas obras ele dá um tratamento satírico a acontecimentos históricos reais, apropriando-se de diversas narrativas, rompendo com a ficção histórica nos moldes tradicionais e tornando matéria de ficção a história brasileira. Desse modo, neste artigo se analisará a segunda obra mencionada, *A resistível ascensão do Boto Tucuxi*, tendo como orientação as seis categorias apontadas por Seymour Menton em seu livro *La nueva novela histórica de la América Latina: 1979-1992*: ideias filosóficas difundidas pelos contos de Jorge Luis Borges, distorção consciente da história, ficcionalização de personagens históricos, metaficção, presença de uma intertextualidade e de conceitos bakhtinianos, como a paródia e a carnavalização (MENTON, 1993: 43-44). Para demonstrar a presença dessas categorias, que classificam a obra como um romance histórico, será examinada, não só a narrativa propriamente dita, como também alguns dos elementos que antecedem o texto principal.

Palavras-chave: Romance histórico. Márcio Souza. Paratextualidade. Intertextualidade.

É tradição do povo da Amazônia, no mês de junho, festejar o nascimento de Santo Antônio, São João e São Pedro. Nessas noites são feitas fogueiras, se atiram foguetes enquanto os festeiros desfrutam de comidas típicas e dançam quadrilhas. Corre uma lenda pela região, que nessas noites, quando as pessoas estão distraídas, um boto rosado aparece sob a forma de um belo rapaz. Ele costuma agir como um galante cavalheiro que conquista e encanta jovens bonitas. Em algumas versões, depois de conquistar as jovens ele as leva para o fundo do rio e em outras ele as engravida para depois abandoná-las.

A lenda do boto tucuxi, bastante conhecida na Amazônia, é o ponto de partida do escritor amazonense Márcio Souza para criar o romance *A resistível ascensão do Boto Tucuxi*, publicado em 1982. O autor ficara conhecido quando em 1976 publicou *Galvez, o imperador do Acre*, uma obra que trata, mesmo que de forma burlesca, da conquista do território do Acre, pelo espanhol Dom Luiz Galvez Rodrigues de Aria (1864-1935). Nas duas obras Márcio Souza dá um tratamento satírico a acontecimentos históricos reais, apropriando-se de diversas narrativas, rompendo com a ficção histórica nos moldes tradicionais e tornando matéria de ficção a história brasileira.

No caso de *A resistível ascensão do Boto Tucuxi*, Márcio opta por não identificar pelo nome real o seu protagonista. No entanto, basta uma breve pesquisa sobre a história do Amazonas, particularmente da cidade de Manaus, para que o personagem fique claramente identificado. O apelido de "Boto Tucuxi" – e também de "professor" – foi dado nos anos 50 a um político chamado Gilberto Mestrinho de Medeiro Raposo ou Gilberto Mestrinho (1928-2009). Ele foi prefeito de Manaus entre 1956 e 1958 e governador do Amazonas de

1 Mestra em Teoria da Literatura/PUCRS; Doutoranda em Teoria da Literatura/PUCRS (bolsista CAPES). E-mail acadêmico: margarete.huelsendeger@acad.pucrs.br. E-mail pessoal: margacenteno@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5215940595095768>.

1958 até o AI5 quando seu mandato foi cassado. Politicamente seguia o que seus opositores denominavam de doutrina “gilbertista”, e por anos foi quase imbatível no estado. Era um populista e tinha no assistencialismo as comunidades carentes, sua maior força eleitoral. Cabe especular se o uso do apelido em vez do nome próprio – como aconteceu em *Galvez, o imperador do Acre* – não tenha tido como causa o fato do político ainda estar vivo quando o livro foi publicado. Especulações a parte, a verdade é que a ficcionalização de personagens históricos, identificados ou não, é uma das características do romance histórico latino-americano.

Como explica Seymour Menton, enquanto os historiadores do século XIX concebiam a história como o resultado das ações dos grandes imperadores, reis ou outros líderes, os romancistas do final do século XX “gozan retratando *sui generis* a las personalidades históricas más destacadas” (MENTON, 1993: 43). Essa opção vai na contramão do modelo tradicional, conforme definido por György Lukács que, ao analisar a obra de Walter Scott, colocava o herói mediano, prosaico, como figura central. Para Lukács, a tarefa desse herói era a de

mediar os extremos cuja luta ocupa o romance e pela qual é expressa ficcionalmente uma grande crise da sociedade. Por meio da trama, que tem esse herói como ponto central, procura-se e encontra-se um solo neutro sobre o qual forças sociais opostas possam estabelecer uma relação humana entre si (LUKÁCS, 2011: 53).

No entanto, em *A resistível ascensão do Boto Tucuxi*, assim como não se percebe um compromisso com o “herói mediano” de Lukács, também não se respeita a recomendação de Menton, baseada na definição de Anderson Imbert, para que se reserve a categoria de romance histórico para aquelas obras cuja ação ocorre total ou predominantemente em um passado não experimentado pelo autor (MENTON, 1993). Não obstante, o próprio Menton reconhece que em um sentido mais amplo, todo o romance é em maior ou menor grau um romance histórico já que capta o ambiente social de seus personagens (MENTON, 1993). Assim, mesmo que os eventos históricos descritos em *A resistível ascensão do Boto Tucuxi* estejam próximos ao passado vivenciado pelo autor, eles estão conscientemente distorcidos, a partir de omissões e exageros, permitindo que o leitor encare a narrativa pelo o que ela realmente é, uma ficção.

Neste artigo será realizada a análise dessa obra tendo como orientação as seis categorias apontadas por Seymour Menton em seu livro *La nueva novela histórica de la América Latina: 1979-1992: ideas filosóficas difundidas pelos contos de Jorge Luis Borges, distorção consciente da história, ficcionalização de personagens históricos, metaficção, presença de uma intertextualidade e de conceitos bakhtinianos, como a paródia e a carnavalização* (MENTON, 1993: 43-44). Para demonstrar a presença dessas categorias, que classificam a obra como um romance histórico, será examinada, não só a narrativa propriamente dita, como também alguns dos elementos que antecedem o texto principal.

A paratextualidade no *Boto Tucuxi*

O primeiro elemento a chamar a atenção em *A resistível ascensão do Boto Tucuxi* é o fato da obra estar classificada como “folhetim”. Essa especificação se confirma no “aviso” que aparece em uma nota de rodapé na folha de rosto do livro: “Este folhetim foi originalmente publicado, de forma abreviada, no suplemento dominical do jornal ‘Folha de São Paulo’, entre os meses de maio de 1981 e março de 1982”. Informação que é ratificada quando se

busca dados sobre o autor: “Publica em folhetins, no jornal *Folha de S. Paulo*, o romance *A Resistível Ascensão do Boto Tucuxi*, entre 1981 e 1982”².

Meyer explica que inicialmente o “folhetim” (em francês, *feuilleton*) designava a parte inferior da primeira página dos jornais, destinada à publicação de textos de entretenimento: piadas, charadas, receitas de cozinha, críticas de peças e de livros, pequenos textos em geral (MEYER, 1996). Depois a designação passou a ser “romance-folhetim” referindo-se especificamente ao subgênero de romance com elementos melodramáticos, golpes de teatro, cortes de capítulo, suspense, com o leitor sendo conduzido pela mão no meio do labirinto (ou do rocambole) da história (MEYER, 1996). Além disso, o narrador nesse gênero utiliza recursos ou “procedimentos de sedução” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996: 20) como a retomada de eventos apresentados em capítulos anteriores, explicação do aparecimento de novos personagens, simulação de reações do leitor e legitimação das mesmas.

Márcio Souza não só usa todos esses recursos, como os anuncia em texto que antecede a narrativa. Nele, Souza informa ao leitor, não apenas o gênero literário, como também as suas principais características:

FOLHETIMBURLESCO CRIPTO-BARÉ, PSICOGRÁFADO EM 1977 PELA IMAGINAÇÃO DESTEMINDA E FERINA DO PROFESSOR EDINEY AZANCOTH, ABSTRATOR DE QUINTESSÊNCIAS AMAZONENSES, TENDO SIDO ILUSTRADO PAR EXCELLENCE PELO MESTRE PAULO CARUSO, CARTUNISTA EN ROBE DE PARADE, E PLAGIADO POR MÁRCIO SOUZA EM 1981 (SOUZA, 1982: s/nº p.)³.

A proposta de Souza, no entanto, não é a de escrever um “folhetim” conforme os moldes tradicionais, muito em voga no século XIX. A opção do autor por apresentar seu livro nessa forma tratar um assunto sério – a política baseada no tráfico de influências e na espoliação dos bens públicos – a partir de um ponto de vista burlesco, reunindo em um mesmo texto o cômico e o caricato. Essa ideia é reforçada com a apresentação dos capítulos na forma de cadernos ou folhetos – o autor utiliza o termo “fascículos” – que, em teoria, vão sendo “publicados” por partes, com ilustrações que aparecem no fim ou no meio de cada “fascículo”, em um tamanho maior representando alguma cena do texto, e também no início, em um tamanho menor, seguida de uma breve descrição do que havia acontecido no “fascículo” anterior. A combinação desses recursos dá a ilusão de estarmos diante de um gênero literário “menor” construído no dia a dia até o total esgotamento da curiosidade de um público em busca de diversão. Um gênero diferente do romance tradicional, pois não está atento a uma organização interna, com vistas a uma unidade da estrutura narrativa necessária para o seu valor estético (COSTA SERRA, 1997).

2 Informação retirada da Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa5552/marcio-souza>. Acesso em: 21 jun 2016.

3 No texto original as letras estão em maiúsculas, mas os grifos em itálico são meus.

A invenção nesse “anúncio ao leitor” só se detém quando é apresentado o autor das ilustrações, o “mestre Paulo Caruso⁴, um cartunista *en robe de parade*”⁵. A autoria do livro, no entanto, volta a ter o ingrediente ficcional, pois é atribuída a um psicógrafo imaginário, “abstrator de quintessências amazonenses” (SOUZA, 1982: s/nº p.), o professor Ediney Azancoth e um “plagiador”, o escritor real Márcio Souza. Na primeira parte do livro, que corresponderia ao prólogo, o leitor fica sabendo da existência de um “terceiro autor”, um espírito que aparece ao professor Azancoth “usando um elegante terno Harris Tweed, consumindo caviar” (SOUZA, 1982: 22), que se identifica como um jornalista morto em 1946 chamado Epaminondas Anthony. É ele que ditará a Azancoth a história do Boto Tucuxi ou o “flagelo da honestidade burguesa e ídolo das repartições públicas” (SOUZA, 1982: 26). E Souza, por sua vez, plagiará Azancoth dando origem a um “folhetim burlesco cripto-baré” (SOUZA, 1982: s/nº p.).

A subversão do gênero e da própria autoria, é evidente já na apresentação dos textos que antecedem a narrativa principal. O autor não satisfeito em ficcionalizar personagens históricos, quer também ficcionalizar o escritor. Assim, Azancoth divide com Souza a autoria da escrita do folhetim, enquanto Anthony assume-se como autor intelectual. Enquanto em *Galvez, o imperador do Acre* havia uma fragmentação da narrativa, com a presença de múltiplos discursos ocupando o mesmo espaço hierárquico, em *A resistível ascensão do Boto Tucuxi* a experimentação segue no sentido de assumir um discurso diferente do romanesco tradicional, com a adição de elementos da cultura popular e de personagens de diferentes extratos sociais que mantêm entre si um diálogo no qual prevalece uma “linguagem familiar” (BAKHTIN, 1987). Como resultado o histórico e o literário acabam compartilhando o mesmo espaço, já que ambos ao final assumem um discurso cujo objetivo é preencher os espaços vazios deixados pela história oficial.

O Boto Tucuxi e o romance histórico

Na leitura do texto principal de *A resistível ascensão do Boto Tucuxi*, é possível reconhecer a primeira das seis categorias que Seymour Menton identifica como sendo características dos romances históricos latino-americanos: a “presentación de algunas ideas filosóficas, difundidas en los cuentos de Borges y aplicables a todos los periodos del pasado, del presente y del futuro” (MENTON, 1993: 42). Ideias que estão relacionadas não só com a impossibilidade de conhecer a verdade histórica ou a realidade, mas também com a eventualidade de acontecimentos inesperados e fantásticos poderem ocorrer (MENTON, 1993).

No caso da obra analisada o inesperado e o fantástico já começam a se delinear quando a autoria é dada a um morto, o jornalista Epaminondas Anthony, que há anos tenta entrar em contato com os mortais. Quando o “problema de comunicação” é descrito logo nota-se que a maioria dos “potenciais médiuns” foram contatados em períodos nos quais o Brasil estava atravessando por algum tipo de turbulência: em 1951 (segundo governo de

4 Cartunista e caricaturista paulista já trabalhou em todos os grandes jornais e revistas do país. Mas foi na revista *IstoÉ*, na qual manteve por 20 anos a coluna Avenida Brasil – um retrato bem-humorado da política brasileira na última página da publicação – que seu trabalho se tornou mais conhecido. Atualmente publica essa página na Revista de Domingo do *Jornal do Brasil*, no Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805134&SecaoID=948848&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout_autor.asp&AutorID=830841. Acesso em: 18 jun. 2106.

5 A expressão em francês se refere a um poema de Ezra Pound, *The Garden*.

Getúlio Vargas), Anthony tenta contato com um comerciante de pau-rosa que se suicida ao falar, em 1959 (final do governo de Juscelino Kubitschek) é a vez de um jornalista que acaba sendo preso e torturado pela polícia, em 1964 (ano do golpe militar) o aspirante a médium é um estudante de filosofia preso pelo Exército, acusado de comunista e em 1971 (governo do general Emílio Garrastazu Médici) há uma tentativa de comunicação com um coronel, mas como ele passa o dia obcecado com a ameaça comunista, esse contato também falha. Epaminondas Anthony só tem sucesso em 1977 quando encontra o professor Ediney Azancoth. O insólito, contudo, mistura-se com o real quando é explicada a forma como o professor começou a “sentir” a presença do espírito do jornalista, era 1968 e em Manaus ocorriam manifestações contra o governo. A referência a esse ano específico não é algo fortuito, mas uma alusão aos protestos iniciados em Paris e depois espalhados pelo restante do mundo nos quais estudantes e trabalhadores se mobilizaram em defesa dos direitos civis. A seriedade do momento é, aparentemente, quebrada quando o narrador descreve como o inocente professor, sendo pego em meio a essa manifestação, sofre nas mãos de “quatro garbosos e gentis soldados da Polícia Militar” (SOUZA, 1982: 15) que souberam aplicar os mais recentes “métodos de diálogo democrático” (SOUZA, 1982: 15). Apesar da ironia na construção das frases ser clara, será esse acontecimento – “que lhe brindara fisicamente não mais do que dois calombos doloridos na cabeça” (SOUZA, 1982: 16) – que permitirá ao jornalista morto finalmente aparecer, mesmo que em sonhos, ao professor. O espírito é apresentado pelo narrador como “um cavalheiro bem vestido, em roupas anacrônicas, é certo, mas com um ar de familiaridade, uma aura de bonomia, um sorriso doce que pairava entre o nariz afilado e o bigode bem aparado” (SOUZA, 1982: 16).

O recurso de unir ficção e eventos históricos conhecidos, não apenas no Brasil, mas no mundo, dando vida a situações inesperadas e excêntricas, volta a ser utilizado em outros trechos da narrativa. Um desses trechos refere-se ao lançamento do satélite russo Sputnik (4 de outubro de 1957), marcado como o evento que manteve a cidade de Manaus em pleno século XX, por 24 horas (SOUZA, 1982: 118). Do mesmo modo, o insólito também está presente na descrição das eleições municipais que, segundo o narrador, foram marcadas por “algumas alterações menores e sintomáticas” (SOUZA, 1982: 114), como a levitação de uma urna no Teatro Amazonas ou o caso de uma mulher que deu à luz em uma “cabine indevassável” com a criança trazendo “na mão uma cédula do PTB” (SOUZA, 1982: 114). Assim, mimetização da realidade é substituída por uma representação caricata e cômica de momentos significativos da história brasileira, rompendo com uma tradição realista herdada do século XIX. Além disso, a história passa a ter uma nova face, na qual é possível perceber seu caráter, muitas vezes, imprevisível.

Outros dois traços apontados por Seymour Menton como característicos do romance histórico são a distorção consciente da história e a ficcionalização dos personagens históricos. O primeiro está presente em toda a obra, enquanto o segundo surge com mais força na representação do protagonista, o Boto Tucuxi. Os conchavos políticos e o tráfico de influências são o tema principal do livro, no entanto, eles aparecem sempre caracterizados de forma bizarra, dando-se ênfase ao conteúdo grotesco que neles existe. A visita do emissário de João Goulart a Manaus é uma dessas situações. O governador Cabelereira – “poeta e médium espírita” (SOUZA, 1982: 75) – recebe o enviado com uma festa, pois necessita do dinheiro que o apoio a Goulart pode lhe render. Para dar um tom caricato a esse “evento político”, a festa realiza-se no cabaré mais famoso da cidade o “La Chunga”. A ironia está no fato do convidado não conseguir reconhecê-lo pelo que ele é, um prostíbulo. Para o político, vindo do Rio de Janeiro, La Chunga é autêntico e “saudável como o povo

brasileiro” (SOUZA, 1982: 94). Durante a festa o emissário devora vários pratos à base de tartaruga o que acaba provocando, por conta de um desarranjo intestinal, a sua morte. O deboche a um conceito de nacionalismo ufanista – “Isso aqui é mais simples que o Palácio do Cacete” (SOUZA, 1982: 94) – é contundente. Se o emissário é ou não é real não importa, a imagem passada ao leitor é a de acordos políticos sendo feitos em bordéis – tendo como resultado mal-estares de “ordem intestinal” –, onde prostitutas misturam-se com “autoridades”, transformando-se em muitos momentos uma única entidade. Desse modo, “La Chunga” torna-se uma representação, em miniatura, não só da vida amazonense, mas, principalmente, da nacional. O humor (negro) presente na narrativa usa uma linguagem orientada e familiar que introduz de forma impessoal aspectos de uma realidade construída sob o signo da mentira e do suborno descarado.

A ficcionalização do personagem principal é outro elemento interessante da narrativa de Márcio Souza. O primeiro aspecto da caracterização já foi mencionado: em momento algum o nome real do protagonista aparece, o que não impede que ele seja reconhecido. O autor, no entanto, o reveste de uma aura mística, mostrando o seu nascimento a partir de uma “visão” do professor Azancoth. Nela o espírito do jornalista Epaminondas Anthony está ao lado de um enorme boto mergulhado em um recipiente de cristal cheio de caviar. Após se materializar, o cetáceo passa por uma série de transformações e contorções, até que se transforma em um “homem ainda jovem, por volta de seus trinta anos, baixo e moreno, os olhos escuros e demoníacos que fitavam dominados por uma inteligência primitiva, a boca fechada e demarcada por um bigodinho de galã de dramalhão da Pel-Mex” (SOUZA, 1982: 26). Para enfatizar esse quadro, pretensamente mítico, a voz do jornalista anuncia ao ouvido do professor o nascimento do “mito dos mitos amazônicos”, o Boto Tucuxi, “flagelo da honestidade burguesa e ídolo das repartições públicas” (SOUZA, 1982: 26).

A representação do personagem é completada quando Souza adiciona a esse quadro “mítico/espiritualista” uma “pitada” de tragédia. Um anúncio é feito pela voz fantasmal do jornalista explicando que o Boto, apesar de parecer figura do folclore ou da comédia, é um personagem de tragédia (SOUZA, 1982: 26). É claro que o conceito de tragédia (assim como o de folhetim) utilizado pelo autor guarda pouca, ou nenhuma, relação com o conceito tradicional. Sua concessão ao gênero está na presença de três feiticeiras – uma paródia de *Macbeth* – que aparecem, no Cabaré La Chunga, em meio a gargalhadas “pavorosas de arrepiar os cabelos” (SOUZA, 1982: 38), proclamando: “- Salve, Boto Tucuxi! Salve, professor! - Salve, Boto Tucuxi! Salve, prefeito de Manaus! - Salve, Boto Tucuxi! Salve, Governador do Amazonas!” (SOUZA, 1982: 60). O anúncio reveste o personagem de suas principais características: um ser mítico do qual ninguém sabe as origens – “ninguém sabia ao certo de onde viera” (SOUZA, 1982: 48) –, personagem de uma “tragédia” ao melhor estilo baré, envolvido em atividades diversas – “o maior banqueiro de bicho da cidade, dono de diversos cassinos clandestinos, atravessador de banana de Solimões” (SOUZA, 1982: 48) –, apadrinhado por três feiticeiras e seu chefe, o diabo – um “homem alto, de gestos finos e roupas caras, sobranceiras circunflexas, sapatos de cromo alemão e expressão de diplomata” (SOUZA, 1982: 125). Esses “disfarces” e exageros corroboram o fato de que o Boto Tucuxi não se encaixa no perfil de um “herói mediano”. Na verdade, eles servem para ressaltar características que permitem reconhecê-lo como uma figura representativa na sua época e região. No entanto, pela força criativa do autor, a imagem do homem real fica em segundo plano e quem assume o protagonismo da história é esse personagem misto de ser mítico e bufão.

A quarta categoria apontada por Menton, como uma das marcas características do romance histórico, é a metaficção ou os comentários do narrador. A maior parte da narrativa está escrita na terceira pessoa, já que não se trata de um diário ou um relato memorialístico. Contudo, isso não significa que o narrador esteja ausente. Ao contrário, em *A resistível ascensão do Boto Tucuxi* há um narrador que explica, corrige e, por consequência, interfere na narrativa. Antes mesmo do texto principal começar é o narrador que informa aos leitores as origens do “folhetim”. Depois, na abertura do “Fascículo I”, ele volta a se dirigir aos leitores declarando seus objetivos e realizando uma espécie de gênese da obra, com a apresentação do tema, do contexto social e político e dos “autores”. Assim, ele anuncia que “estas páginas serão como sonhos” (SOUZA, 1982: 13) nos quais os leitores realizarão uma “corrida de obstáculos com a modernidade” (SOUZA, 1982: 13). Alerta para uma literatura em crise, razão que teria provocado a volta do picaresco, e fazendo jus ao caráter burlesco da narrativa, esclarece que o folhetim irá reproduzir ao “melhor estilo extrativista as peripécias de um herói mítico chamado Boto Tucuxi” (SOUZA, 1982: 14).

Na descrição da cidade de Manaus o narrador utiliza uma série de adjetivos, a maior parte deles relacionada com o calor e a cultura da borracha – “cidade réptil”, “despudorada”, “Paris dos Trópicos”, “melancólica Port au Prince” –, de certa forma, também transformando a cidade em um personagem. Além disso, é o narrador que responde a pergunta do professor Azancoth, “mas porque o Boto? (SOUZA, 1982: 32), oferecendo duas explicações: a primeira referindo-se a lenda do Boto que seduzia as mulheres e, portanto, “um importante personagem na expansão demográfica do Amazonas” (SOUZA, 1982: 32); a segunda considerando-o um mito do tipo mercantilista, mais forte que a lógica cartesiana, capaz de romper “com os baluartes de sua fortaleza parnasiana” (SOUZA, 1982: 33). O narrador complementa a explicação declarando que a narrativa que vai ser escrita está relacionada com o Modernismo, pois “ninguém pode continuar passadista depois da Constituinte de 46! Você conhece algum soneto sobre a Coluna Prestes?” (SOUZA, 1982: 33). As várias menções ao movimento da década de vinte podem significar uma sintonia com as ideias dessa época, o que teria incentivado o autor a utilizá-las como modelo para construir a sua história. Essa opção de trazer os conceitos modernistas para a narrativa explicaria, não apenas a ruptura com as estruturas de tradição realista, mas o alinhamento com a esquerda política por meio da denúncia dessa mesma realidade.

É interessante observar que o narrador intervém, não apenas para explicar ou corrigir, mas também para impor limites ao autor. Nesse caso, o narrador utiliza a voz de um dos “autores”, o professor Azancoth, para censurar algumas das ideias do jornalista morto, por considerá-las uma “remissão passadista” (SOUZA, 1982: 105). O motivo para a intervenção seriam frases ditadas pelo autor/espírito Epaminondas Anthony – “entusiasmado com o progresso do folhetim, caía, sem perceber, no exagero” (SOUZA, 1982: 104) – julgadas pelo “psicografador relutante” fruto de um estilo “mofado que provocaria orgasmos inesperados na Academia de Letras” (SOUZA, 1982: 105). Novamente a presença de uma ironia ácida criticando uma instituição que oficialmente representa o que de melhor existe na literatura brasileira.

A narração de *A resistível ascensão do Boto Tucuxi* oscila entre o discurso direto, no qual os diálogos predominam e o indireto livre, com o narrador servindo de intermediário para os personagens expressarem suas ideias e sentimentos. É pelo estilo indireto livre que o leitor conhece, por exemplo, a opinião do Dr. Peruca, dono do Cabaré La Chunga, sobre o protagonista, o Boto Tucuxi. Para Peruca, Boto é um oportunista que pensa em filiar-se ao PTB – Partido Trabalhista Brasileiro – apenas porque este já se encontra no poder

a nível federal. Também é pelo discurso indireto que o leitor descobre os pensamentos e sentimentos de Pedro Funcionário, faxineiro do cabaré. Por meio deles sabe-se da sua vontade de agredir o patrão que o atormenta e “de arrumar sua trouxa e voltar para casa” para, simplesmente, “sintonizar a Rádio Nacional e ouvir ‘Balança mas não cai’, programa de sua predileção” (SOUZA, 1982: 55). Esses diferentes discursos tornam a narrativa mais rica em significados e interpretações. Contudo, é importante ressaltar que mesmo quando o narrador parece ausente, continua sendo ele o responsável por manter íntegra a estrutura do romance, já que ele “constitui a única realidade do relato” (TACCA, 1983: 65). No livro de Márcio Souza o que se percebe é uma variação nas distâncias entre o narrador e os personagens, entre o narrador e o leitor e entre os personagens e o leitor, mas, com certeza, é a voz do narrador que conduz todos esses movimentos.

As duas últimas categorias apontadas por Seymour Menton como traços representativos do romance histórico são a intertextualidade e a presença de conceitos bakhtinianos, como a paródia e a carnavalização. Na verdade, todas essas ideias foram elaboradas primeiro por Mikhail Bakhtin (1895-1975), sendo depois difundidas pelos teóricos Gérard Genette e Julia Kristeva. Em *A resistível ascensão do Boto Tucuxi*, a intertextualidade já está presente na forma como o autor estruturou o seu livro, ou seja, apresentando-o como um “folhetim”. Ao fazer essa escolha ele estabeleceu um diálogo entre este gênero e aquele que, segundo Bakhtin, introduz na sua composição diferentes gêneros literários e extraliterários, o romance. Desse modo, está estabelecida a primeira condição para a intertextualidade, “que as obras se dêem como inacabadas, isto é, que elas permitam e solicitem um prosseguimento” (PERRONE-MOISÉS, 2005: 81).

Conforme Bakhtin, no romance o autor pode recorrer a todo o tipo de linguagem para orquestrar os seus temas e refletir suas ideias e julgamentos de valor. Do mesmo modo, há nesse gênero uma forte relação com o folclore carnavalesco, no qual palavra e imagem encontram-se em uma relação especial com a realidade, baseada na experiência, na fantasia e na diversidade de estilos e de vozes. Assim, acaba-se criando uma linguagem própria que se caracteriza pela lógica original das coisas “ao avesso”, das permutações constantes do alto e do baixo, da face e do traseiro, dos coroamentos e destronamentos bufões (BAKHTIN, 1987). Essas novas formas linguísticas contribuem para o estabelecimento de um ambiente de liberdade no qual a linguagem familiar torna-se um reservatório onde se acumulam expressões verbais proibidas.

Em *A resistível ascensão do Boto Tucuxi* os elementos descritos por Bakhtin encontram-se em abundância. O próprio protagonista apresenta-se como um bufão, alguém que mesmo atingindo o topo da escala social, tornando-se prefeito de Manaus e depois governador de Estado, continua sendo ridicularizado pela “elite baré” que o vê como um gnomo cuja voz assemelha-se a um “epilético baile de ébrios, um tristíssimo timbre de órfão do destino, um tormento verbal como um clamor uterino de clavicórdios, hóspede que é dos remorsos indigitados de Lúcifer” (SOUZA, 1982: 132). Em razão dessa bufonaria, a figura do Boto Tucuxi acaba se tornando o estopim de uma série de confusões que incorporam o que Bakhtin denominou de “princípio cômico” (BAKHTIN, 1987), onde a “vida festiva” e o “riso carnavalesco” (BAKHTIN, 1987) acabam assumindo uma posição estética, um método de interpretação da realidade com enorme força criativa.

Esse princípio não está apenas na personificação do Boto. A “vida festiva” apresenta-se com força em todos os acontecimentos que dizem respeito ao Cabaré La Chunga. Nesse espaço de total liberdade eliminam-se as distâncias entre as diferentes camadas sociais, estabelecendo um contato “familiar”, no qual distintos discursos convivem em pé

de igualdade. E é nesse espaço que se encontra outra importante personagem, a amante do Boto, a prostituta Maria Pequeninina. Descrita pelo narrador como uma morena, com um corpo pequeno, mas escultural (SOUZA, 1982: 70) ela será a cabeça de uma greve no cabaré que vai exigir aumento de 50% sobre o michê, 13º michê e limitação da jornada de trabalho para cinco horas (SOUZA, 1982:183). O La Chunga acaba tornando-se o palco de um enfrentamento “carnavalesco” entre as “Trabalhadoras nos Negócios do Lenocínio da Cidade de Manaus e Arredores” (SOUZA, 1982: 182) e o Dr. Peruca, dono do bordel. O autor, contudo, não opta por um discurso panfletário, preferindo apenas descrever a manobra demagógica do Boto e a capitulação das “Trabalhadoras” diante de suas promessas vazias. Somente Maria Pequeninina percebe a artimanha do “cetáceo”, sendo a única com coragem para enfrentá-lo. Esse primeiro enfrentamento determinaria uma reviravolta na vida da personagem, com ela assumindo no final do livro o papel de opositora ao novo regime que se instauraria a partir de 1964. Essa nova posição que Maria Pequeninina passa a ocupar determina o seu destino na narrativa, ou seja, a prisão e o a consequente defenestração “durante animado interrogatório num Batalhão do Exército” (SOUZA, 1982: 197).

Os aspectos humorísticos do carnavalesco são reforçados pelo autor quando introduz a paródia na sua narrativa. Ele mantém dois de seus traços característicos: sua natureza ambivalente e a recriação do discurso a partir de um modelo. Assim, ao contrário da simples sátira que é em essência demolidora, a paródia é capaz de reinventar o modelo, atraindo uma nova luz sobre ele. Em *A resistível ascensão do Boto Tucuxi*, encontra-se a paródia de um famoso documento da história brasileira, a carta-testamento de Getúlio Vargas. O morto é o emissário enviado por João Goulart para negociar com o governador Cabelreira, o mesmo que ao ingerir uma série de quitutes a base de tartaruga acaba falecendo vítima de uma “guerra intestina” (SOUZA, 1982: 100).

Existem duas versões da carta-testamento de Getúlio Vargas, “uma manuscrita, bastante concisa, e outra mais longa, datilografada, que foi distribuída para a imprensa como a mensagem oficial do político ao povo brasileiro”⁶. Ao comparar os dois documentos com a paródia criada por Márcio Souza logo se constata que a versão escolhida pelo autor foi a oficial. É claro que ele introduz modificações que remetem ao evento que provocou a morte do emissário. Além disso, ele toma cuidado de envolver essa carta do mesmo mistério que até hoje encobre a carta-testamento Getúlio: quem a teria escrito? O morto ou alguém da oposição (leia-se Boto) que quer prejudicar politicamente o governador Cabelreira.

Como ocorre em muitas paródias parte do texto é mantido como o original, enquanto outras são estrategicamente alteradas. Assim, enquanto na carta de Getúlio lê-se: “Não me acusam, insultam; não me combatem, caluniam; e não me dão o direito de defesa. Precisam sufocar a minha voz e impedir a minha ação, para que eu não continue a defender, como sempre defendi, o povo e principalmente os humildes”⁷, a do emissário diz: “Não me acusam: purgam-me. Não me combatem, me empurram sem meios de defesa para o sanitário. Sufocam a minha voz com poderosas convulsões nos meus intestinos, para que eu não possa defender, como sempre, o direito dos trabalhadores humildes” (SOUZA, 1982: 104). Em outro trecho emblemático da carta-testamento de Getúlio em que se lê: “Eu vos dei a minha vida. Agora ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro

6 *História Viva*. Disponível em: http://www2.uol.com.br/historiaviva/artigos/as_duas_cartas_de_getulio_vargas.html. Acesso em: 24 jun 2016.

7 *Ibidem*.

passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na história”⁸, na do falecido político carioca encontra-se: “Eu vos dei a minha vida e agora vos dou a minha última borrada. Nada receio, serenamente dou o primeiro passo para dentro do sanitário e saio da cama para entrar no banheiro” (SOUZA, 1982: 104).

Para Bakhtin, “tudo tem a sua paródia, vale dizer, um aspecto cômico, pois tudo renasce e se renova através da morte” (BAKHTIN, 1981: 109). A morte referida por Bakhtin não tem uma conotação negativa, ao contrário, ela significa um movimento no sentido de trazer novos significados para um texto considerado modelo. Na paródia da carta-testamento de Getúlio Vargas feita por Márcio Souza percebe-se a presença, não só do riso carnavalesco, ambivalente e universal, mas também a criação de um “duplo destronante” (BAKHTIN, 1981: 109) representado pelo emissário que, na verdade, não se suicidou, mas morreu em virtude de uma manobra política característica das ações bufas do protagonista. Nesse sentido, a recriação da carta-testamento constituiu-se em “um autêntico sistema de espelhos deformantes: espelhos que alongam, reduzem e distorcem em diferentes sentidos e em diferentes graus” (BAKHTIN, 1981: 110). Esse processo de distorção fica evidente quando o narrador comenta que “esse negócio de carta-testamento, nos idos de cinquenta, mais do que um estilo literário, era o diábão de um problema epistolar” (SOUZA, 1982: 103). Assim, o discurso paródico acaba oferecendo uma outra visão desse “mundo às avessas” que constitui a narrativa de *A resistível ascensão do Boto Tucuxi*, caracterizada pelas constantes permutações entre o alto e o baixo, o sagrado e o profano.

Boto Tucuxi: entre a literatura e a história

O folhetim é um gênero que sobrevive do suspense, pois como é publicado em fascículos é preciso manter o interesse do público. Para isso, os escritores de folhetim utilizavam-se de diferentes recursos cujo objetivo era atingir o “leitor principiante, narrador permissivo e tolerante” (LAJOLO E ZILBERMAN, 1996: 19). O livro de Márcio Souza tem, no entanto, outro propósito. Com uma crítica mordaz ele, não só se apropria de um gênero considerado “menor” na literatura, como o utiliza para recontar a sua maneira eventos importantes da história do Brasil. É isso o que ele faz, por exemplo, quando descreve a “Operação Boi-Bumbá” (SOUZA, 1982: 195), responsável por prender o Boto e que, na verdade, é a representação “carnavalizada” do golpe militar de 64. Além desse evento, o autor também representa outros episódios que fazem parte da história brasileira: o segundo governo de Getúlio Vargas, a morte de Carlos Prestes, a eleição e depois renúncia de Jânio Quadros e até mesmo o lançamento do satélite russo Sputnik.

Desse modo, com um protagonista que não se encaixa no perfil de um herói mediano, pois trata-se de um personagem conhecido na política amazonense, Márcio Souza recria uma época (1953 a 1964) e suas circunstâncias. Além disso, ele apresenta um livro que conta com três autores: um real e dois ficcionais. O autor real escreve seu “folhetim” entre os anos de 1981 e 1982 e os autores ficcionais o escrevem em 1977. Esse recurso causa no início uma sensação de estranhamento que mergulha o leitor em mundo no qual o “princípio da festa” (BAKHTIN, 1987) está presente gerando novas formas de comunicação. O leitor acaba deparando-se com uma linguagem que oscila entre um registro culto, como o do governador Cabeleira – “Não serei fiador de bandido. Odeio folclore, sou um escritor do naturalismo tardio. Estou mias para abade Prévost que para Raul Bopp” (Souza, 1982: 80) –

8 *Ibidem.*

e outro mais popular, como a da prostituta Maria Pequeninina – “Eu que cismeiei? E quem deu prá pobre moça um palacete na 10 de Julho? Quem deu prá ela um Aerowillis novinho em folha?” (SOUZA, 1982: 138).

Entretanto, acima desses recursos existe o narrador e é ele que se encarrega de manter a narrativa coesa, dando a palavra ora aos personagens, ora aos supostos autores, permitindo assim que um diálogo atemporal se estabeleça entre eles. A presença de elementos carnavalescos – como o discurso paródico – acaba ajudando a remover barreiras entre gêneros (folhetim e romance), entre sistemas fechados de pensamento e entre diferentes estilos, aproximando e unificando unidades distantes e dispersas (BAKHTIN, 1981). A variação entre o discurso direto e o indireto livre também contribui para a criação de uma atmosfera na qual o cômico e o grotesco combinam-se atraindo para a história novos significados. Os diálogos dos personagens, o acesso aos seus pensamentos e as constantes intervenções do narrador enriquecem a narrativa dando-lhe colorido e demonstrando que a realidade, assim como a verdade histórica, é impossível de ser conhecida na sua totalidade.

A resistível ascensão do Boto Tucuxi é um belo exemplo do fato de que a narrativa ficcional não tem um compromisso com a veracidade porque quando se trata de uma criação artística, “só existem verdades no plural, e jamais uma só Verdade; e raramente existe a falsidade *per se*, apenas as verdades alheias” (HUTCHEON, 1991: 146). De qualquer modo, o mural histórico que Marcio Souza nos apresenta não só é capaz de enviar o leitor para o passado, como também permite que estabeleça um diálogo com o que ocorre no presente. A crítica mordaz aos conchavos políticos, ao desvio de verbas públicas e ao tráfico de influências encontram ressonância em muitos dos eventos que atualmente testemunhamos. No entanto, é importante ressaltar que o vínculo que se estabelece entre o mundo e o texto é um “vínculo que reconhece sua identidade como construto, e não o simulacro de um exterior ‘real’” (HUTCHEON, 1991: 158).

Em *A resistível ascensão do Boto Tucuxi*, não só vamos encontrar elementos do romance histórico latino-americano, conforme classificação de Seymour Menton, como também traços de uma metaficção historiográfica que não nega o passado “real”, mas o problematiza desestabilizando as “noções admitidas de história e ficção” (HUTCHEON, 1991: 159). Qual, então, o valor dessa história? Com certeza, não se trata de uma lição moral que “do além o autor quis exemplificar” (SOUZA, 1982: 207), mas, quem sabe, a forma encontrada por Márcio Souza de provocar uma reflexão sobre os motivos que, ainda hoje, levam grande parte do povo brasileiro a “manter a burrice como uma fisiologia metafísica” (SOUZA, 1982: 208).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular da Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: UNB, 1987.

COSTA SERRA, Tania Rebelo. *Antologia do romance-folhetim brasileiro*. Brasília: Editora UNB, 1997.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. Tradução Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LUKÁCS, Georg. *O romance histórico*. Trad. De Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENTON, Seymour. *La nueva novela histórica de la América Latina, 1979-1992*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

MEYER, Marlyse. *Folhetim: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Texto, crítica, escritura*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOUZA, Márcio. *A resistível ascensão do Boto Tucuxi*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

TACCA, Oscar. *As vozes do romance*. Coimbra: Almedina, 1983.

A EVOLUÇÃO DA CRÍTICA AO ROMANCE HISTÓRICO DE WALTER SCOTT

Sophia Celina Diesel¹

Resumo: Gyorgy Lukács afirma que Walter Scott deu ao romance histórico a sua melhor forma: o equilíbrio entre seus personagens históricos secundários e heróis medianos traz a tona os dois lados dos conflitos e coloca o leitor em uma posição em que ele se sente vivenciando a história. Lukács reavivou a fama do autor de *Waverley* e *Rob Roy* e o colocou em sua devida posição de importância na história da literatura mundial. Porém, nem todos pensam assim, e boa parte da crítica que surge depois de Lukács questiona a canonização de Scott e que o tipo de romance histórico escrito por ele seja o melhor ou a única forma de misturar história e literatura.

Palavras-chave: Walter Scott; Literatura inglesa; romance histórico

A parcialidade de Gyorgy Lukács em relação à literatura de Walter Scott é evidente. No primeiro capítulo de *O Romance Histórico* (1937) o filósofo húngaro não esconde a admiração pelo autor que, segundo ele, inventa o romance histórico em sua forma mais autêntica. Ao dar vida humana a tipos sociais históricos e figurá-los com grandiosidade, univocidade e concisão, Scott inova e dá continuidade ao grande romance social do século XVIII (LUKÁCS, 2011). Mais do que narrar a ascensão e queda do romance histórico com base na criação de Scott, Lukács revitaliza a imagem do escritor escocês no século XX, identificando-o com um historicismo mais sério e moderno, e a partir daí, dá origem a uma nova e forte corrente crítica que liga os famosos romances de *Waverley* (*the Waverley novels*), aos estudos histórico-sociais de Escócia Iluminista (DUNCAN, 2008).

Segundo Lukács, os parâmetros de forma e conteúdo traçados por Scott aplicam-se para avaliar tudo o que veio depois dele em termos de romance histórico, inclusive as obras de Tolstói e Balzac. É verdade que alguns seguidores de Scott – se não admiradores confessos, mas seguidores do estilo – superam o mestre em certos aspectos como, por exemplo, na figuração do indivíduo psicológico em Manzoni ou, além disso, na figuração estética da trama em Púchkin. Mas é Walter Scott que tem para si o crédito pela união certa de todos os elementos que compõem uma trama capaz de traduzir uma época e um povo e trazê-los ao presente em forma de romance. Scott inova com seus romances ao introduzir novos traços estéticos na literatura épica: “o amplo retrato dos costumes e das circunstâncias dos acontecimentos, o caráter dramático da ação e, em estreita relação com isso, o novo e importante papel do diálogo no romance” (LUKÁCS, 2011). Além disso, seus heróis medianos e aparentemente fracos expressam o grande talento épico do autor, pois como figuras centrais, agem como mediadores dos extremos cuja luta ocupa o romance e pelos quais se expressa ficcionalmente uma grande crise da sociedade (LUKÁCS, 2011). Estes heróis, que possuem tanto traços honrados quanto limitados da classe média inglesa, também representam a visão politicamente moderada de Scott, baseada na busca pela moderação entre os extremos. Segundo Lukács, Scott encontra consolo no fato de que na história inglesa, “a violenta oscilação das lutas de classes ter sempre acabado por apaziguar-

1 Mestre em literatura inglesa pela Universidade de Loughborough no Reino Unido e mestranda em teoria da literatura na PUCRS. Orientador Prof Pedro Theobald. E-mail sophia.diesel@acad.pucrs.br.

se em um glorioso ‘meio’”, e assim, fornece em seus romances uma concepção histórica e perspectiva tal como a concebe (LUKÁCS, 2011).

Lukács, porém, afirma não ter desenvolvido um tratado final sobre o assunto. Ao contrário, na própria nota à edição alemã do *O Romance Histórico*, ele ressalta que seu trabalho é uma primeira abordagem, e faz votos que se sigam outras obras que corrijam os resultados alcançados desta que seria o começo do estudo deste “solo ainda tão pouco arado” (LUKÁCS, 2011). E outros trabalhos se seguiram. A amarração tão elogiada entre história e literatura de Scott foi também criticada; e muitos críticos discordaram ou fizeram ressalvas às afirmações de Lukács, que ironicamente, acabou criando os parâmetros para a nova crítica a Walter Scott, assim como ele clama que Scott criou os parâmetros do romance histórico.

David Deiches, em seu ensaio *Scott's achievement as a novelist* (1951), não chega a mencionar Lukács, e é possível que na época ainda não tivesse acesso ao seu texto, já que a tradução para a língua inglesa de *O Romance Histórico* somente foi publicada em 1962. Deiches é considerado, juntamente com Lúkács, responsável pela revalidação da obra de Walter Scott sob uma perspectiva nova que desafia a crítica anterior e o estabelece como um escritor de grande importância para a história da literatura britânica e mundial (BROWN, 1979).

Deiches, porém, segue uma abordagem mais tradicional e menos radical. Ele aponta que ao contrário do que muitos professores de literatura inglesa insistem em acreditar, Walter Scott não foi um ultrarromântico influenciado pelo extravagante romantismo alemão e sua obra não se resume a uma literatura de baixa qualidade recheada de resquícios do gênero gótico do século XVIII baladas, folclore e outras velharias, combinadas com cenas extravagantes de heroísmo. Ele acrescenta que apesar de parte da obra de Scott ser realmente de uma qualidade inferior à que seus admiradores gostariam de admitir, existe outra parte, muito mais grandiosa, que deixa o romantismo completamente de lado e mostra que a ação heroica, como retratada na literatura romântica clássica, nada tem de verdadeiramente heroica nem útil. Scott demonstra que o verdadeiro desafio do homem não se dá entre trombetas em um campo de batalha, mas sim nos esforços e nas crises pessoais e sociais do dia a dia (DEICHES, 1951). Como as melhores obras de Walter Scott, ele seleciona *Waverley*, *Rob Roy*, *The Legend of Montrose*, *Guy Mannering*, *The Antiquary*, *Old Mortality*, *The Bride of Lammermoor* e *Redgaundlet* – todas, com exceção de *Redgaundlet*, do início da carreira como romancista.

Vemos que Lukács segue um pensamento similar ao afirmar que Scott se desvencilha do estereótipo romântico muito atribuído a ele no passado e se aproxima mais de uma evolução da epopeia, ressaltando seu caráter épico e figuração dos seus heróis. Mas diferentemente da epopeia, Scott humaniza a personalidade histórica e a posiciona na crise como representante de uma corrente social importante, significativa e abrangente para boa parte da nação, não de uma nação inteira (LUKÁCS, 2011). Esses heróis são um produto de novos tempos onde as nações se dividem e não existe mais um sentimento nacional único como na épica de Homero. Também ao contrário do herói tipicamente romântico, não são idealizados, nem cultuados como seres superiores. O herói de Scott é diretamente ligado ao povo, e a aparição deles é fomentada naturalmente, é o produto de uma necessidade histórica que pede heróis como Rob Roy, que surge em meio à luta dos clãs pela sobrevivência na forma de um representante natural desta resistência. A figura histórica em Scott não é uma força superior, como representaria um escritor romântico, mas sim parte do povo. Assim eles “ligam os traços essenciais dos acontecimentos aos motivos de seu próprio agir

e de sua condução do agir das massas” (LUKÁCS, 2011). Por isso, quando vistas de perto, não figuram em um pedestal romântico; eles não são somente representantes de correntes históricas, mas possuem traços determinados e seu caráter é posto de forma complexa em relação ao seu papel na luta em que se inserem. E é na capacidade de retratá-los como seres dotados de virtudes e fraquezas, de boas e de más qualidades, que reside a riqueza da multiplicidade de interação entre o homem e a unidade social (LUKÁCS, 2011).

Onde a opinião de Deiches se diferencia mais da de Lukács é na responsabilidade de Walter Scott pela criação do romance histórico. Ao invés de atribuir a Scott a criação de um molde para o romance histórico em geral, qualificando assim tudo o que veio antes e depois dele, Deiches afirma que o que Scott escreveu foi um determinado tipo de romance histórico, não sua totalidade. Ao contrário de Lukács, Deiches não rejeita outras formas do uso de elementos históricos na literatura e não considera que uma obra seja inferior por conta de usar a história com o mero intuito de gerar mais interesse por uma aventura, sem que ela interfira diretamente no enredo. *Kidnapped*, de Stevenson seria um exemplo desse tipo. Quanto a Scott, a melhor parte de seus romances se diferencia por exibir um envolvimento maior com a situação histórica. Neles o movimento histórico não é um mero pano de fundo, mas é significativa e serve principalmente para ilustrar certos aspectos do caráter humano que permanecem importantes e significativos independentemente da época (DEICHES, 1951).

Um dos fatores para os melhores romances históricos de Scott atingirem tamanha grandiosidade é o envolvimento do autor em relação à história escocesa. O passado recente é encarado por ele de forma trágica, resultando em obras também trágicas em que não se consegue negar a inevitabilidade de que o passado e as tradições estão ficando para trás. Os clãs das altas montanhas da Escócia perdem espaço a cada dia para novos senhores de terras e estão fadados ao desaparecimento mediante a política da época. Protagonistas como Edward Waverley e Francis Osbaldistone retratam essa inevitabilidade em seus contatos apaixonantes com o passado através de aventuras excitantes, mas passageiras (DEICHES, 1951). Eles são temporariamente seduzidos pela tradição e pelos empolgantes clamores do nacionalismo escocês, mas depois inevitavelmente retornam a suas vidas de jovens ingleses modernos.

Richard Maxwell, em um ensaio mais recente, de 2001, chama a atenção para esse passado tão nostálgico, e muitas vezes pouco preocupado com precisão histórica, que permeia a obra de Scott. Segundo ele, assim como para muitos críticos antigos e atuais, Scott é uma espécie de historiador antiquário – um arqueólogo que estuda a história a partir de tudo aquilo que Deiches atribuiu somente à pior parte da obra dele: as baladas, o folclore, as lendas, etc. Um antiquário recria a história a partir de fontes menos documentais e oficiais e busca as relações entre a cultura e os sistemas sociais de um determinado período. Essa forma de pesquisa engloba o que foi deixado de fora da definição de história política e militar criada por Tucídides para investigar os sistemas sociais, se preocupando mais em explicar os acontecimentos do ponto de vista do desenvolvimento humano geral do que em organizá-los em ordem sequencial e visando os detentores do poder político (MAXWELL, 2001). Peter Burke aponta o antiquarismo como “a história vista de fora” que deu origem à futura nova história, ou história das minorias, ou ainda a história vista de baixo, que no século XX deixa de ser marginal e compete com a história tradicional, ganhando espaço a cada dia (BURKE, 1992). Os romances históricos de Scott seguem de muitos pontos de vista os típicos preceitos do antiquarismo e muitas vezes sofrem os mesmos preconceitos. Neles, Scott reúne as tais “velharias” para recuperar as estruturas sociais do passado e

torná-las visíveis sem a necessidade de uma apresentação histórica linear. Para Duncan, a contribuição de Scott em sua forma de representação das terras altas da Escócia, segundo ele também de acordo com outros críticos modernos, aperfeiçoou a “invenção de tradição”, com a aplicação de um historicismo plausível e virtuosa retórica da ficção. Por isso, suas descrições evocam uma melancólica e suave conformidade à derrota iminente destes elementos selvagens que resistiram até então na absorção da Escócia pelo estado moderno (DUNCAN, 2008).

Maxwell destaca que no início do século dezenove, as revoluções e guerras seguidas da Revolução Francesa geravam uma grande onda de nostalgia na literatura que naturalmente se incorporou à literatura de antiquário, dando a ela novo fôlego e popularidade. Ao enfatizar as saudades de casa, do antigo lar ou pátria, Scott logo associou essa nostalgia com as saudades da antiga Escócia, tão mudada e em processo de perda de identidade. Assim ele cria seus heróis nostálgicos, tão bravos e destemidos quanto melancólicos e vulneráveis. O antiquarismo literário era de tamanha popularidade na época de Walter Scott que havia se estabelecido quase como um gênero literário propriamente dito. Seus ávidos leitores buscavam nele a identificação com o passado, com uma comunidade da qual já estavam distantes, mas ao mesmo tempo perto o bastante para viverem nela através da literatura. Ao se ater pouco às cronologias, Scott comprime ou estica a história a seu favor, se permite anacronismos e liberdades poéticas, e assim relata a história de forma relativamente livre e romanceada, dando margem a críticas menos compreensivas. O historicismo tradicional não vê o antiquarismo com bons olhos, pois afirma que em sua nostalgia os grandes eventos acabam sendo invocados de forma simplificada demais e embaçada, conferindo maior emoção, acentuando a aventura e a fantasia, mas perdendo em nitidez e veracidade (MAXWELL, 2001).

Lukács não usa a palavra antiquário para se referir a Scott, mas caracteriza sua composição em pontos parecidos: Scott se prende mais ao fator humano do que ao político e incrementa o vínculo entre os representantes históricos e o movimento popular ao intensificar os acontecimentos e compactá-los dramaticamente, retratando da maneira mais ampla possível a correlação entre o homem e seu ambiente social. Assim, em um momento de grande virada histórica, ele é capaz de fazer com que tempos há muito desaparecidos possam ser revividos. Lukács acrescenta que a concentração do tempo se torna necessária, pois sem ela não seria possível representar os fatores humanos de forma autêntica o suficiente para que o leitor de uma época posterior possa vivenciá-los. A intensificação dramática não foi uma invenção de Scott, mas sua inovação foi justamente usá-la em um gênero que se assemelha muito à história e, por isso, é imensa a tentação de reproduzir os fatos de forma integral. “No romance histórico, portanto, não se trata do relatar contínuo dos grandes acontecimentos históricos, mas do despertar ficcional dos homens que os protagonizaram” (LUKÁCS, 2008). A opinião de Lukács se assemelha a de Deiches quando ele afirma que o enredo do romance histórico não deve apresentar o passado como uma série de curiosidades históricas e psicológicas, mas sim que o experimentemos “como uma etapa do desenvolvimento da humanidade que nos diz respeito e nos move” (LUKÁCS, 2008). A diferença é que para Deiches a relação e significância psicológica de presente e passado caracteriza um tipo de romance histórico no qual Scott se encaixa, mas para Lukács este seria o preceito do romance histórico em geral.

Quanto aos heróis medianos de Scott, mencionei que Lukács os vê como um símbolo da genialidade do autor, mesmo tendo sido largamente criticados. Eles representam o presente moderno em contato com o passado, mas nunca permanentemente seduzido

por ele. Por exemplo, em *Rob Roy*, Francis Osbaldistone é um jovem filho do homem que quebrou as tradições de sua família em Northumberland e se tornou um comerciante em Londres. Francis é educado em Paris e sonha em ser poeta ao invés de assumir os negócios do pai. Por causa de problemas relacionados exatamente com esses negócios de seu pai, Francis se envolve na guerra jacobina travada por Rob Roy e seus compatriotas nas terras altas da Escócia, mas, após suas aventuras, ele retorna a sua vida pacífica e moderna. Outros críticos modernos também veem que heróis como Osbaldistone têm a função de mediar as tensões entre os lados da rebelião, dando-lhes voz e equilibrando a ação. Duncan escreve que a melhor parte da crítica recente a Walter Scott se rende ao seu pioneirismo em usar este narrador cujos sentimentos e forma de narrar, incluindo eventuais enganos em suas descrições, são partes integrantes da história. Cria-se assim a subjetividade masculina do século dezanove em sua melhor forma pré-freudiana: ressentimentos e expectativas em relação ao pai, desejo e medo provocado por mulheres fortes, raiva mortal por irmãos mais velhos, tudo isso exprimido através de forte ansiedade e culpa (DUNCAN, 2008).

O jogo de modernidade *versus* passado também se evidencia no contraste entre os personagens de Francis e de Nicol Jarvie, representando respectivamente os discursos poético e político do romance. Jarvie, em seu discurso político, retrata a cidade de Glasgow em torno de 1765 em seu período de virada econômica e entrada na era industrial. Ele representa não só a causalidade histórica, mas o centro político da trama do romance, e se envolve somente porque sente culpa por sua irresponsabilidade perante a confiança do pai. Ao invés de Jarvie ser o indivíduo moderno enquanto Francis é o passado com sua poesia pertencente a uma corrente morta, Francis acaba mostrando-se mais moderno do que Jarvie e seu utilitarismo rudimentar ao escrever sua história em forma de romance, a nova grande forma de expressão literária. Sua integração forçada com o mundo moderno o torna o típico herói do romance do século XIX: o comerciante, o viajante que conhece diferentes culturas e que é capaz de entender a dinâmica da história e se identificar conscientemente com a nação. Esse conflito se assemelha ao conflito travado por Walter Scott quando ele próprio deixa a poesia para se aventurar no romance histórico: o do romance *versus* a história real (DUNCAN, 2008). Scott ousa ao mesclar elementos político-econômicos com os perigos e glamour do romance e cria o herói e a forma literária popular da modernidade.

O contraste entre passado e futuro é uma análise constante na crítica a Scott. Na maioria das vezes o retrato do escritor nostálgico prevalece como uma forma de explicação sobre as motivações que ele tinha para a escolha de seus temas. É interessante considerar, porém, como sugere Deiches, que o retrato de Walter Scott como um amante do passado é parcial. Ele também acreditava no presente, na grande política, e se dizia dividido entre velhos e novos valores. É assim que, através de seus personagens tão incompatíveis e de valores diferentes, ele produz a tensão necessária entre os extremos em seus romances. Scott via seus romances escoceses como uma contribuição para a história e tradições de seu país nativo, fadadas a desaparecer (DEICHES, 1951). Esse Walter Scott dividido lembra o descrito por Lukács, buscador do glorioso caminho do meio quanto aos grandes conflitos históricos. A modernidade era inevitável e Scott soube usar essa consciência da melhor forma em sua criação.

Outra consideração interessante de Deiches é que desde seu primeiro romance, *Waverley*, Scott percebeu que tinha um objeto rentável em mãos. O romance histórico se mostrava muito mais lucrativo do que a poesia e era válido investir esforços para conquistar o público. O amor pelas antigas tradições dividia espaço com as altas especulações financeiras com editoras e gráficas com as quais Scott estava permanentemente envolvido,

pois passou boa parte de sua vida calculando gastos e possíveis lucros (DEICHES, 1951). Saunders, em 1964, lamenta que o grande talento de Scott seja nitidamente prejudicado por sua relação com a indústria literária. Os prazos de entrega apertados e, conseqüentemente, a pressa com que escrevia trouxe à tona o pior em Scott, ao contrário do caso de Samuel Johnson, para quem a literatura impressa em larga escala só trouxe vantagens. O resultado disso é que, para muitos, o que Walter Scott deixou prova que ele tinha potencial para ter sido ainda mais. Ou seja, por fim nenhum de seus romances fazem verdadeiro jus a todo o indiscutível talento que ele tinha para contar histórias.

Em sua vida pessoal, Scott possuía a fama de sempre viver além de suas possibilidades. Ele dividia seu tempo entre sua carreira como advogado e juiz e a literatura, a qual era para ele uma forma de complementação de renda. Scott também escreveu poesia e artigos para *The Edinburgh Review*. Segundo Saunders, seus livros não eram tratados por ele com o devido respeito e eram negociados como comodidades a serem vendidas por peso, feitas no tamanho e entregues nos prazos conforme conviesse ao mercado. Scott aceitava adiantamentos por livros ainda nem escritos e gastava seus lucros de forma extravagante ao invés de investir em capital. Sua famosa casa em estilo gótico em Abbotsford passava por constantes reformas e remodelações e era repleta de móveis antigos e relíquias de guerra. Viagens, gastos desnecessários e muitos passos maldados em suas finanças o levaram à falência, mas ao invés de aceitá-la, Scott se comprometia a escrever sempre mais romances para pagar suas dívidas. A tarefa se mostrava cada vez mais difícil, já que Scott se recusava a estabelecer um padrão de vida mais baixo e, conseqüentemente, todo o esforço e preocupação fragilizaram sua saúde e causaram sua morte em 1832. As dívidas foram então sendo pagas e os credores satisfeitos às custas de vendas póstumas de sua obra.

O romance histórico de Walter Scott foi onipresente na literatura inglesa do século XIX e merecidamente ganhou novo interesse crítico no século XX depois dos textos de David Daiches e principalmente de Gyorgy Lukács. Privilegiados pela distância temporal, estes e outros críticos que vieram depois têm a possibilidade de reavaliar a obra de Scott de forma mais ampla, deixando para trás a velha crítica e reconhecendo Scott novamente dentro do panorama geral da literatura do século XIX. Seu talento para contar histórias, sua criatividade para personagens principais ou secundários, seu ouvido para diálogos são traços reconhecidos e elogiados, e suas limitações, muitas vezes impostas por ele mesmo, são apontadas, não de forma acusatória, mas como características de seu trabalho. A crítica moderna não quer atacar Walter Scott, mas sim entender como seus romances históricos, os quais não sendo tecnicamente perfeitos nem psicologicamente profundos, são tão agradáveis e proporcionam tamanha satisfação até hoje. Lukács enfatiza que o período histórico presenciado por Scott foi um dos fatores que o ajudaram, juntamente com sua visão para projetar isso na literatura. Ele tinha um grande talento para lidar com o passado recente da Escócia através de uma perspectiva já distante, pois ele mesmo era um cidadão moderno, muito mais conhecedor das histórias, tradições e folclore através dos livros do que por tê-los vivido. Dentre os novos críticos, Lukács é o mais ousado ao evitar as definições de antiquarismo literário e procura aproximar Scott mais de circunstâncias político-sociais que cercavam o autor e que o inspiraram a seguir a partir de *Waverley* um caminho até então pouco explorado. Outros são menos ousados e seguem uma linha crítica mais tradicional, sem deixar de mencionar a falta de cuidado que Scott por vez tinha com seus textos e as incoerências nos enredos. Mesmo assim não deixam de reconhecer a importância de um autor que se mantém há tanto tempo no imaginário de várias gerações e, apesar das críticas, não ousam igualar nenhum outro nome ao dele. Scott pode ter sido pretensioso em suas

finanças, mas não o era em sua literatura. Ele não pretendia ser um romancista das elites, mas sim das massas e dava aos seus leitores o que eles queriam – belas e empolgantes aventuras, personagens interessantes e uma boa dose de saudades do passado.

REFERÊNCIAS

BROWN, David. *Walter Scott and the historical imagination*. London: Routledge, 1979.

BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução Fundação Editora da Unesp. São Paulo: Unesp, 1992.

DEICHES, David. Scott's achievement as a novelist. Parts one and two. *Nineteenth-Century Fiction*, Vol. 6, n. 2 e 3. University of California Press. Setembro, 1951, p. 81-95 (parte 1) e p. 153-73 (parte 2). Disponível em <www.jstor.org> e acessado em 31 de outubro de 2015.

DUNCAN, Ian. Introduction. In: SCOTT, Walter. *Rob Roy*. Oxford: Oxford University, 2008. p. vii-xxviii.

LUKÁCS, Gyorgy. *O romance histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAXWELL, Richard. Inundations of time: a definition of Scott's originality. In: *ELH*, Vol. 68, n. 2. Johns Hopkins University. Verão, 2001. p. 419-468. Disponível em <www.jstor.org> e acessado em 08 de outubro de 2015.

SAUNDERS, J. W. *The profession of English letters*. Chatham: W. & J. Mackay & Co., 1964.

SCOTT, Walter. *Rob Roy*. Oxford: Oxford University press, 2008.

CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN PARA A TEORIA LITERÁRIA

Maiquel Röhrig¹

Resumo: Neste artigo, discuto alguns dos conceitos criados ou ressignificados por Bakhtin, e que possuem relação com a literatura. O objetivo é cotejar os estudos do autor, dispersos em sua bibliografia, de modo a orientar os leitores e facilitar seu percurso pelas obras do teórico. Além de sintetizar as principais categorias do pensamento bakhtiniano concernentes ao tema, procuro situá-las no contexto histórico dos estudos literários do século XX. A primeira parte apresenta o contexto histórico em que Bakhtin produziu suas teorias; na segunda, discuto suas ideias acerca da ideologia e da consciência; depois, suas ponderações sobre o sujeito e sua oposição aos formalistas russos. Finalmente, apresento as principais categorias teóricas desenvolvidas por Bakhtin sobre temas específicos dos estudos literários.

Palavras-chave: Bakhtin. Literatura. Polifonia.

Introdução

A produção teórica de Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin foi pouco valorizada durante sua vida, sobretudo devido às questões políticas da União Soviética. Bakhtin não se curvou à ideologia stalinista, e sua liberdade de pensamento foi punida com perseguições e o desprezo dos intelectuais ligados ao partido comunista.

Até os anos setenta, conhecia-se dele basicamente apenas seus livros sobre literatura, *Problemas da poética de Dostoiévski*, publicado em 1929 e reeditado em 1963, e a tese *A obra de François Rabelais e a cultura popular na Idade Média*. Os trabalhos por ele escritos em outras áreas do conhecimento foram redescobertos por estudantes russos na década de 60, e chegaram com força ao Ocidente a partir dos anos 80, desde quando vêm alcançando sempre maior notoriedade.

O primeiro texto que conhecemos de Bakhtin foi por ele escrito quando tinha 24 anos (*Para uma filosofia do ato*, publicado pela primeira vez em 1993), e chegou-nos aos farrapos devido às péssimas condições de conservação em que se encontrava. A primeira parte foi totalmente perdida, incluindo o título que Bakhtin lhe pusera, o qual jamais se conseguiu resgatar. Contudo, mais importante do que as condições em que o manuscrito foi encontrado, destaquem-se as condições em que foi produzido: pelo que consta nos prefácios, Bakhtin estava em precário estado de saúde e miseráveis condições financeiras (encontrava-se tão doente que às vezes ditava à sua esposa, pois não conseguia escrever de próprio punho).

A revolução socialista de 1917 foi acompanhada de uma igualmente revolucionária reestruturação do sistema de ensino da Rússia. Conforme Zadwais (2009, p. 99), surgiram um programa de alfabetização de adultos, novas universidades e os “coletivos orgânicos” de intelectuais, também designados Círculos de estudos, e entre eles o Círculo de Bakhtin”.

O Círculo de Bakhtin, tal como os outros, apoiados pelas ideias de Lenin, governante que via na educação e na ciência pilares fundamentais da revolução, reunia-se informalmente com o objetivo de “contribuir para a construção de uma sociedade mais emancipada, liberta de desigualdades sociais e alicerçada em bases marxistas de ciência” (Zadwais, 2009, p.

1 Doutor em Literatura Comparada pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e professor do Instituto Federal do RS – Câmpus Bento Gonçalves. E-mail: leuqiam@gmail.com

100). Em relação a esta ciência, quem entra em contato com a obra de Bakhtin percebe de imediato sua interdisciplinaridade, a qual às vezes é um obstáculo à sua compreensão. No entanto, esta é uma característica não do autor, mas da ciência russo-soviética, que “sempre foi predominantemente holística, isto é, fundada em torno das investigações interdisciplinares” (Zadwais, 2009, p. 100).

Durante o governo de Lenin, Bakhtin teve uma vida financeiramente difícil, e não imaginava que pioraria quando Stalin tomou o poder após o falecimento de seu antecessor. A política educacional de Stalin foi muito diferente da de Lenin, exigindo dos intelectuais que concordassem com certas posições teóricas do que ficou conhecido como “nova teoria”. “O preço da oposição a muitos dos fundamentos da *nova teoria* foi alto: a deportação de Bakhtin para Kustanai, em 1928, sob a acusação de fazer parte do Círculo religioso Voskresenije ‘Ressurreição’” (ZADWAIS, 2009, p. 102), bem como de vários de seus colegas intelectuais. O Círculo de Bakhtin foi desmantelado, e ele passou a experienciar adversidades ainda maiores para o desenvolvimento de suas ideias.

Bakhtin opôs-se aos formalistas russos ao colocar no centro de suas investigações o caráter social da linguagem. Para ele, conceber qualquer coisa em relação ao homem como produto de normas rígidas e estáveis era uma ficção (o embrião do dialogismo está presente desde os primeiros trabalhos). A arte, portanto, também é “imanentemente social” (conforme *Discurso na vida e na arte*). Para ele, é preciso eliminar a cisão entre o mundo da cultura e o mundo da vida.

Para os círculos de intelectuais, que surgiram com uma função social, era fundamental instruir as massas, libertá-las da alienação para que todos construíssem, juntos, uma nação socialista. Nesse sentido, no artigo *Para uma filosofia do ato*, o autor cria uma teoria da “responsabilidade”, para a qual cunha o termo “não-álibi”, segundo o qual o ser humano é sempre individualmente responsável por suas ações.

Segundo ele, o ser humano não tem direito a uma “evasão dessa responsabilidade única que é constituída pela atualização de seu ‘lugar’ único, irrepetível no Ser; ele não tem direito a uma evasão desse único ‘ato ou ação responsável’ que toda a sua vida constitui” (p. 16). Embora mais tarde o autor tenha deslocado seu ponto de vista, afastando-se da filosofia kantiana que o influenciou na produção desta primeira obra, as noções de responsabilidade e engajamento (e sobretudo a imprescindível vinculação do mundo da cultura ao mundo da vida) permaneceram vivas em seus trabalhos da maturidade.

1 Preliminares: Ideologia, consciência e sujeito

Bakhtin aprofunda o conceito de ideologia proposto por Marx, ou, pelo menos, sua concepção *não é a mesma*. Para ele, a ideologia, além de falsa consciência, reflexo e lugar onde as condições sociais e históricas são constituídas, é a própria maneira como as pessoas organizam sua vida: é uma prática de linguagem, concreta, e não abstrata. Sua conceituação de ideologia é produto de suas reflexões linguísticas e filosóficas, o que o leva a explicá-la deste modo:

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, 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 (2002B, p. 31).

A ideologia só existe nas práticas de linguagem, portanto “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (2002B, p. 36). A linguagem é o lugar onde a ideologia se constrói e se manifesta. Desse modo, Bakhtin desenvolve seu conceito para além da teoria de Marx, aprofundando e complementando-a.

No terreno do signo, como todo signo é ideológico, “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer esta realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” (2002B, p. 32). Os signos não podem ser *fiéis à realidade*, apenas distorcê-la, “apreendê-la de um ponto de vista específico” ou refletir e refratar “uma outra” realidade, uma vez que a realidade não pode ser apreendida em sua totalidade, bem como ela, em si mesma, não existe: “o mundo em essência não tem significado” e “as pessoas nada são em essência senão criadores e consumidores de significado” (conforme Cristóvão Tezza).

Em relação à consciência individual, Bakhtin a concebe como “um fato sócio-ideológico” (2002B, p. 35), e é constituída pela materialidade da linguagem: “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de integração social” (2002B, p. 34). Por isso, afirma que “o estudo das ideologias não depende em nada da psicologia e não tem nenhuma necessidade dela” (2002B, p. 36).

Uma vez que a ideologia é socialmente produzida, e não psicologicamente criada, não precisa da psicologia para ser explicada, e sim da sociologia. Porém, antes de se pensar em uma visão unilateral do fenômeno, ressalte-se que sua concepção, ao contrário, é dialógica: “todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência” (2002B, p. 57), e a consciência é o resultado da influência da ideologia, daquilo que está no exterior do sujeito: “a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior” (2002B, p. 57).

O sujeito, para Bakhtin, não é sua própria origem, ele se origina no outro: a intersubjetividade é anterior à subjetividade. Para ele, o humano se define pela linguagem, e esta só pode ser realizada através da interação social. Mais radicalmente ainda, a linguagem constrói o sujeito, não é o sujeito que constrói a linguagem. O sujeito de Bakhtin só pode ser definido dentro de um discurso, pois o sujeito só existe dialogicamente.

Poder-se-ia resumir o dialogismo do sujeito com uma citação em que Bakhtin escreve sobre o modo como Dostoiévski vê os sujeitos: “Ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina” (2002C, p. 257).

2 Oposição aos formalistas russos

O Formalismo Russo² foi a primeira “escola teórica” que tratou a literatura como um objeto da ciência. Por isso, seu trabalho foi, antes de mais nada, tentar constituir seu objeto de estudo, sistematizando-o a partir da pergunta: afinal, o que é literatura?

Para eles, a literatura era, acima de tudo, forma; não correspondia a conteúdo, porque este na verdade era também efeito das formas. Uma das críticas de Bakhtin aos formalistas

2 A denominação genérica “Formalismo Russo” esconde a pluralidade de concepções teóricas dos autores, os quais pensavam a literatura de modos muito diversos. Alguns preferiram dedicar-se ao estudo da prosa, enquanto outros ao da poesia. Em comum, tentavam abandonar o elitismo reinante, abalando a visão canônica de senso estético ao afirmar que o valor de um texto depende de sua recepção, e não propriamente de qualidades internas.

foi justamente o fato de eles reduzirem tudo a “arranjos formais”. Contudo, foi a primeira vez que a literatura foi submetida a um tratamento metodológico rigoroso.

Os formalistas receberam duras críticas de Trotsky, acusados de não serem marxistas e ignorarem a importância da história. Para eles a arte não tinha papel social, o que também é uma diferença enorme em relação a Bakhtin, uma vez que este fez, na “Poética de Dostoiévski”, uma sociogênese do estilo romanesco; além disso, Bakhtin acreditava que, como nas ciências humanas o objeto é revelado pela palavra, ele sempre estará prenhe de ideologia.

Entre 1924 e 1929, Bakhtin estudou e teve contato com os principais representantes do Formalismo Russo, porém, sua concepção dialógica é francamente oposta ao rigor e à normatividade dos formalistas.

Os formalistas russos procuraram destituir a noção de valor estético afirmando que este era produto da recepção das obras, do modo como eram lidas, e não de características da obra em si. A importância da recepção mantém-se presente no pensamento de Bakhtin.

Bakhtin cunhou o termo “horizonte social”, e sua explicação é semelhante ao “horizonte de expectativas” da teoria de Jauss. O teórico alemão explica o horizonte de expectativas como sendo os critérios que os leitores utilizam para julgar os textos literários num período determinado, e que, ao mudarem, alteram o modo como as obras são lidas (conforme JAUSS, 1994). Vejamos o que diz Bakhtin:

Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, na realidade é claro que vemos ‘a cidade e o mundo’ através do prisma do meio social concreto que nos engloba. Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito (2002B, p. 112).

Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin observa que o horizonte social da produção pode ser diferente do da recepção, e que ambos devem entrar em uma relação dialética: “o autor é um prisioneiro de sua época, de sua contemporaneidade. Os tempos que lhe sucedem o libertam dessa prisão e a ciência literária tem a vocação de contribuir para esta libertação” (p. 366). E ainda: “os fenômenos do sentido podem existir de uma forma latente, potencial, e revelar-se somente num contexto de sentido que lhes favoreça a descoberta, na cultura das épocas posteriores” (p. 365). Ou: “no processo de sua vida póstuma, a obra se enriquece de novos significados, de um novo sentido; a obra parece superar a si mesma, superar o que era na época de sua criação” (p. 365).

Bakhtin refere-se à recepção como importante elemento na produção do autor, enquanto este ainda está escrevendo a obra e criando seu estilo a partir da “polêmica velada” em relação ao estilo de outrem. O escritor antecipa as reações do público e procura escrever de modo a provocar certos efeitos. Segundo Bakhtin,

No discurso literário é imenso o valor da polêmica velada. Há propriamente em cada estilo um elemento de polêmica interna, residindo a diferença apenas no seu grau e no seu caráter. Todo discurso literário sente com maior ou menor agudeza o seu ouvinte, leitor, crítico cujas objeções antecipadas, apreciações e pontos de vista ele reflete. Além disso, o discurso literário sente ao seu lado outro discurso literário, outro estilo. O elemento da chamada reação literária ao antecedente, presente em cada estilo novo, é essa mesma polêmica interna, por assim dizer, dissimulada pela antiestilização do estilo do outro, que se combina frequentemente com uma paródia patente deste (2002C, p. 197).

3 A literatura

Ao pensarmos a literatura no contexto da obra de Bakhtin, é preciso pontuar a diferença entre a prosa literária e a poesia. Para ele, tanto na poesia como na prosa o autor não pode deixar de preocupar-se com a sociedade, uma vez que “mesmo se o poeta, de fato, extrai sua paixão em grande parte das circunstâncias de sua própria vida privada, ainda assim ele precisa socializar esse sentimento, e, conseqüentemente, elaborar o evento correspondente ao nível de *significação social*” (Bakhtin; Voloshinov, p. 13).

A prosa pressupõe “a percepção da concretude e da relatividade históricas e sociais da palavra viva, de sua participação na transformação histórica e na luta social”, enquanto a poesia *pode* alcançar uma linguagem “pura, fora do uso comum, fora da História”. Sobre esta diferença entre prosa e poesia, Bakhtin escreve:

Se a ideia de uma linguagem poética pura, fora do uso comum, fora da História, uma linguagem dos deuses, nasce no terreno da poesia como uma filosofia utópica dos seus gêneros, então está próxima da prosa literária a ideia de uma existência viva e historicamente concreta das linguagens. A prosa literária pressupõe a percepção da concretude e da relatividade históricas e sociais da palavra viva, de sua participação na transformação histórica e na luta social; e ela toma a palavra ainda quente dessa luta e desta hostilidade, ainda não resolvida e dilacerada pelas entonações e acentos hostis e a submete à unidade dinâmica de seu estilo (*A teoria do romance*, 1998, p. 133).

No que concerne à totalidade da literatura, conceitua-a como “uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época” (*Os estudos literários hoje*, 1997, p. 362). E, diferentemente do que alguns marxistas da época faziam, desvinculando a literatura da arte, “não se pode separar a literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com os fatores socioeconômicos, como é prática corrente. Esses fatores influenciam a cultura e somente através desta, e junto com ela, influenciam a literatura” (*id.*, 1997, p. 362). Ou seja, ao mesmo tempo em que não se pode fazer uma análise imanente, desvinculada de qualquer exterioridade (como queriam os formalistas), também não se pode analisar a literatura apenas como produto de fatores socioeconômicos, desvinculando-a de suas especificidades artísticas.

Igualmente problemático é o estudo literário que se prende à historicidade, pois os textos não são fruto apenas de sua própria época:

Não é muito desejável estudar a literatura independentemente da totalidade cultural de uma época, mas é ainda mais perigoso encerrar a literatura apenas na época em que foi criada, no que se poderia chamar sua contemporaneidade. [...] uma obra deita raízes no passado remoto. As grandes obras da literatura levam séculos para nascer, e, no momento em que aparecem, colhemos apenas o fruto maduro, oriundo do processo de uma lenta e complexa gestação (*id.*, 1997, p. 364).

A seguir, apresento resumidamente os principais conceitos que Bakhtin desenvolveu, ligados ao estudo da literatura.

3.1 Forma e conteúdo

Enquanto os formalistas reduziam seus estudos literários à forma, Bakhtin vinculava forma e conteúdo, considerando-as duas categorias inseparáveis. Em *Marxismo e filosofia da*

linguagem, compreendia-as sem a cisão entre mundo da cultura de um lado, e o mundo da vida do outro, estando as palavras ligadas ao mundo da vida:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (p. 95).

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin sinaliza na mesma direção ao referir-se aos propósitos do romancista: “a ênfase principal de toda a obra de Dostoiévski, quer no aspecto da forma, quer no aspecto do conteúdo, é uma luta contra a coisificação do homem, das relações humanas e de todos os valores humanos no capitalismo” (p. 62).

Nesse sentido, Bakhtin considera a literatura não apenas como um universo interior a si mesmo, mas como um modo de representar o mundo exterior. Em *Discurso na vida e na arte*, de modo um pouco diferente, aponta a relação dialógica entre o mundo artístico e o mundo “exterior”:

A arte, também, é imanentemente social; o meio social extra-artístico afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social, o estético, tal como o jurídico ou o cognitivo, é apenas uma variedade do social. A teoria da arte, conseqüentemente, só pode ser uma sociologia da arte. Nenhuma tarefa “imaneente” resta neste campo (p. 2-3).

3.2 Romance e representação

Para Bakhtin, o romance não é a representação de sujeitos, do homem, é a representação de discursos, portanto representação da fala do sujeito; representação da linguagem, não do homem. Os personagens não representam pessoas porque a literatura não imita a vida, eles são representação dos diversos discursos possíveis. Sendo o romance a representação literária da linguagem, nele a ação é representada pelo discurso, logo não há ação, há apenas discurso.

A prosa literária não remete à realidade, mas aos discursos possíveis em relação à realidade, os quais podem não apenas refletir e refratá-la, porque prenes de ideologia, como também podem ser utilizados na luta para modificá-la: “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (*Os gêneros do discurso*, 1997, p. 282).

3.3 Plurilinguismo

Plurilinguismo, para Bakhtin, é a orquestração de diferentes vozes e tons na cena romanesca, o “discurso de outrem na linguagem de outrem”. Está ligado à estratificação social, ou seja, personagens de diferentes classes sociais se expressam de acordo com a linguagem convencionalmente aceita como sendo a utilizada por integrantes daquela classe, e se referem às coisas de modo a delas reproduzir as ideias consideradas possíveis para a classe em questão. Há plurilinguismo também quando misturam-se gêneros, cada um representando algo com sua própria linguagem.

O plurilinguismo ocorre em dois níveis: 1 – narrador em relação às personagens; 2 – personagem em relação ao discurso dos outros.

3.4 Hibridização

O conceito bakhtiniano de hibridização trata do entrecruzamento de dois estilos (vozes) que se confundem: “é a mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado, é o reencontro na arena deste enunciado de duas consciências linguísticas, separadas por uma época, por uma diferença social (ou por ambas) das línguas” (*A teoria do romance*, 1998, p. 156). Pode-se dizer que hibridização e plurilinguismo são duas categorias irmãs, ambas ressaltando que toda palavra é, no mínimo, duas.

3.5 Estilização

É a representação literária do estilo de outro discurso, não havendo fusão de fronteiras, ao contrário da hibridização, ou seja, há duas linguagens que se encontram mas não se misturam, de modo que se percebem os limites de cada uma. O autor da obra literária tem consciência de que está utilizando o estilo de outro autor, e se apropria deste estilo para alcançar seus objetivos. Desse modo: “a estilização estiliza o estilo do outro no sentido das próprias metas do autor” (2002C, p. 193).

3.6 Carnavalização

Bakhtin deu especial atenção e importância à carnavalesca nos livros sobre Rabelais e sobre a poética de Dostoiévski. Segundo ele, “pode-se dizer que o gênero romanesco se assenta em três raízes básicas: a épica, a retórica e a carnavalesca” (2002C, p. 108).

A carnavalesca está no campo do sério-cômico, e “chamamos literatura carnavalizada à literatura que, direta ou indiretamente, através de diversos elos mediadores, sofreu a influência de diferentes modalidades de folclore carnavalesco (antigo ou medieval)” (2002C, p. 107). Mas o que é o “folclore carnavalesco”? Trata-se das manifestações autenticamente populares, de caráter diverso às institucionalizadas, e com variadas características e múltiplas peculiaridades. Na Idade Média, os festejos do carnaval “ofereciam uma visão do mundo, do homem e das relações humanas totalmente diferente, deliberadamente não-oficial, exterior à Igreja e ao Estado [...]” (2002A, p. 4-5).

A literatura carnavalesca proporciona o encontro de oxímoros, apresentando o mundo às avessas. Bakhtin, segundo Cristóvão Tezza, “no trabalho sobre Rabelais, criava a categoria de ‘carnavalização’ como um dos eixos da cultura popular, que inclui tanto a inversão hierárquica dos valores pelo poder demolidor do riso quanto o ponto de contato (e de guerra) das diversas linguagem sociais”.

Em relação à literatura, a carnavalesca diz respeito, conforme Aramis Millarch, às “propostas literárias a partir ‘das festas das ruas, das praças públicas, que realizam a utopia em que se invertem os valores, quebram-se as hierarquias e distâncias, destronando as posições oficiais estabelecidas’”.

Fica claro que o Carnaval não se refere apenas ao período antes da Quaresma, mas compreende determinadas festividades que, durante a Idade Média e o Renascimento, decorriam também noutros momentos do ano associados a comemorações sagradas, como o *Corpus Christi*. O carnaval, de acordo com o Dicionário de termos literários,

constituía simultaneamente um conjunto de manifestações da cultura popular e um princípio de compreensão holística dessa cultura em termos de visão do mundo coerente e organizada. O elemento que unifica a diversidade de manifestações carnavalescas e lhes confere a dimensão cósmica é o riso, um riso colectivo que se opõe ao tom sério e

à solenidade repressiva da cultura oficial e do poder real e eclesiástico, mas que não se limita a ser negativo e destrutivo, antes projecta o povo-que-ri em liberdade fecunda e regeneradora como a própria natureza.

Em vários textos Bakhtin tem como objeto narrativas humorísticas, parodísticas etc. Para ele, o cômico nada tem de inferior ao trágico. No livro sobre Rabelais, valoriza o riso e afirma que a desvalorização do cômico deve ser superada, a fim de corrigirmos um equívoco reproduzido desde a Antiguidade Clássica. Seu esmero no estudo da carnavalização reforça essa afirmação.

3.7 Dialogismo

Dialogismo é a constituição de sentido, que se dá sempre através da “interlocução”. Talvez esta tenha sido a forma que Bakhtin encontrou para criticar as teorias da época inspiradas no positivismo, as quais supunham a possibilidade de isolar os objetos e analisá-los tal como se fossem cadáveres.

No entanto, há diversos objetos que estão diante de nós, vivos, como a língua e a sociedade, a literatura e a cultura. Bakhtin afirma que as ciências humanas têm seu objeto revelado pela palavra, portanto seu objeto é constantemente mutável, porque todo discurso é dialógico. E, sendo o discurso a linguagem dirigida a outrem, a determinação do sentido depende da relação estabelecida entre dois sujeitos.

Ao referir-se ao modo como Dostoiévski cria seus personagens, Bakhtin parece desenvolver sua própria concepção de dialogismo. O teórico afirma que os personagens de Dostoiévski

lutam obstinadamente contra essas definições da sua personalidade, feitas por outras pessoas. Todos sentem vivamente a sua imperfeição interna, sua capacidade de superar-se como que interiormente e de converter em falsidade qualquer definição que os torne exteriorizados e acabados. Enquanto o homem está vivo, vive pelo fato de ainda não se ter rematado nem dito a sua última palavra (2002C, p. 58).

E completa: “a vida autêntica do indivíduo só é acessível a um enfoque dialógico, diante do qual ele responde por si mesmo e se revela livremente” (2002C, p. 59).

O caráter quase transcendente do dialogismo fica registrado deste modo, na obra *Observações sobre a epistemologia das ciências humanas*:

não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, eles serão lembrados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade (1997, p. 413-414).

Novamente referindo-se a Dostoiévski, Bakhtin sintetiza: “no mundo ainda não ocorreu nada definitivo, a última palavra do mundo e sobre o mundo ainda não foi pronunciada, o mundo é aberto e livre, tudo ainda está por vir e sempre estará por vir” (2002C, p. 167).

O dialogismo representa uma grande revolução no pensamento ocidental, pois através dele Bakhtin opera a descentralização do sujeito e de qualquer coisa a ele relacionada, inclusive a ciência. Nada mais é fixo, único e inalterável. Enquanto antes se podia pensar em um princípio, em uma origem, agora, se há origem, ela é pelo menos dupla e sem um centro irradiador de sentido, uma vez que o sentido só existe na relação dialógica, na interlocução de dois sujeitos.

Tão grande era a sua intenção de que a ciência reformulasse seus métodos, abandonando o atraso positivista, que terminou a obra *Problemas da poética de Dostoiévski* com estas palavras:

A consciência científica do homem moderno aprendeu a orientar-se em complexas condições de um 'universo contingente', não se desconcerta diante de quaisquer 'indefinições', mas sabe levá-las em conta e calculá-las. Essa consciência há muito acostumou-se ao universo einsteiniano com sua multiplicidade de sistemas de cálculo etc. Mas no campo do conhecimento artístico continua, às vezes, a exigir a mais grosseira, a mais primitiva definição que, evidentemente, não pode ser verdadeira.

É necessário renunciar aos hábitos monológicos para habituar-se ao novo domínio artístico descoberto por Dostoiévski e orientar-se no modelo artístico de mundo incomparavelmente mais complexo que ele criou (p. 275).

3.8 Romance monológico

O romance monológico é aquele em que as interpretações e avaliações do autor dominam as demais e constituem-se num todo compacto e preciso. Nele também há diferentes discursos, mas, “cedo ou tarde, todas as elucidações pleni-significativas do autor se incorporarão a um centro do discurso e a uma consciência, todos os acentos, a uma voz” (2002C, p. 205). Nesse sentido, o romance monológico estaria intimamente relacionado às epopeias, nas quais todas as vozes convergem a um centro irradiador do sentido, o qual é determinado pela consciência do próprio autor.

3.9 Romance polifônico e polifonia

Neste tipo de romance o dialogismo está sempre presente, enquanto no romance não-polifônico o dialogismo fica submetido à objetificação do narrador de maneira submissa.

É importante destacar que para Bakhtin a polifonia só pode acontecer no romance, pois na poesia o eu-lírico detém o comando do sentido, por isso ela não pode ser bivocal, embora seja polissêmica. Quando há vozes diferentes na poesia, elas confluem para uma voz centralizadora. Alguns pesquisadores modernos contestam esta limitação imposta por Bakhtin à sua própria teoria, e afirmam que a polifonia pode fundamentar a análise de poemas modernistas.

No universo bakhtiniano, polifonia significa o extremo respeito à voz do outro, o reconhecimento do direito daquele outro se afirmar como EU. Voz, neste contexto, é o discurso através do qual se revela uma consciência específica, modo particular com que determinado sujeito se expressa. No romance polifônico, o narrador se coloca no mesmo nível das personagens. Há, portanto, multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, plenivalentes, uma multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos (conforme 2002C, p. 4).

Mais do que justapor vozes diferentes, a polifonia não ocorre com vozes conciliadas, e sim com “vozes em luta e interiormente cindidas” (*id.*, p. 254), cujos discursos não serão

conduzidos a uma resolução, a uma espécie de síntese, como aconteceria em um “romance dialético”.

De acordo com Bakhtin, a polifonia precisou de condições históricas para surgir: ela não teria surgido fora do capitalismo, pois somente este entrelaça e nivela mundos, põe mundos em contradição, sem fronteiras como antes, separando apenas proletários de capitalistas: “o romance polifônico só pode realizar-se na época capitalista” (2002C, p. 19). Contudo, não se trata apenas do produto de uma época; trata-se acima de tudo da genialidade de um autor: Fiodor Dostoiévski. O romance polifônico, segundo Bakhtin, é criação de Dostoiévski. Para o teórico, Dostoiévski não teve precursores, ainda que haja um embrião da polifonia no diálogo socrático e na sátira menipeia.

Bakhtin afirma que as personagens de Dostoiévski têm autonomia em relação ao autor, a ponto de até se rebelarem contra ele, uma vez que o discurso delas é realmente delas, não representando o que o autor deseja, mas o que elas, enquanto personagens, podem dizer. São a tal ponto humanas que adquirem vida própria, independentes das intenções do autor.

Há semelhanças entre explicações da polifonia e do dialogismo, a ponto de Paulo Bezerra, no prefácio de *Problemas da poética de Dostoiévski*, ao invés de afirmar que a concepção de Bakhtin é dialógica, escreve:

Sua concepção é polifônica, para ele a polifonia é o discurso do diálogo inacabado; não é possível dizer tudo sobre uma época por mais que dela se saiba. Daí a saída na polifonia que é o discurso sobre os problemas insolúveis no âmbito de uma época, é o discurso da verdade dialética de uma realidade em transformação e renovação p. XII).

Nesse ínterim, há semelhanças igualmente notórias com a concepção de “horizonte social” citada acima, bem como com a hibridização. A polifonia é, no entanto, uma categoria distinta, com características muito diferentes das dos outros conceitos. O grande ponto de contato entre todos eles é a impossibilidade de se estabilizar o sentido, uma vez que este só ocorre através da interlocução.

No romance polifônico, “o herói tem competência ideológica e independência, é interpretado como o autor de sua concepção filosófica própria e plena e não como objeto da visão artística final do autor” (2002C, p. 3). Nesse sentido, “à semelhança do Prometeu de Goethe, Dostoiévski não cria escravos mudos (como Zeus) mas pessoas livres, capazes de colocar-se lado a lado com seu criador, de discordar dele e até rebelar-se contra ele” (2002C, p. 4), ou seja, “suas personagens principais são, em realidade, não apenas objetos do discurso do autor mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante” (2002C, p. 4).

Bakhtin percebe que há outro embrião da polifonia em Shakespeare, Cervantes e Rabelais (p. 34). Quanto ao primeiro destes autores, assinala que “o drama pode ter uma multiplicidade de planos, mas não pode ter uma multiplicidade de mundos, admite apenas um e não vários sistemas de referência” (2002C, p. 4). Somente para Dostoiévski

o herói não é um “ele” nem um “eu” mas um “tu” plenivalente, isto é, o plenivalente “eu” de um outro (um “tu és”). O herói é o sujeito de um tratamento dialógico profundamente sério, presente, não retoricamente simulado ou literariamente convencional. E esse diálogo – o “grande diálogo” do romance na sua totalidade – realiza-se não no passado mas neste momento, ou seja, no presente do processo artístico (*id.*, p. 63).

Os personagens de Dostoiévski estão sempre “ao lado” do autor, por isso “a palavra do autor sobre o herói é organizada no romance dostoiévskiano como palavra sobre o alguém presente, que o escuta (ao autor) e lhe pode responder” (2002C, p. 63). Ele não fala DO herói, mas COM o herói.

Curiosamente, há poucas diferenças na linguagem das personagens no romance polifônico de Dostoiévski, pois a polifonia não diz respeito ao registro que as personagens utilizam: diferentemente do plurilinguismo, não se trata de uma seleção lexical e uma organização sintática próprias de uma classe, mas de uma visão de mundo, expressa pelo discurso, própria da consciência da personagem. A sintaxe e o vocabulário não mudam, o que se altera é a consciência da personagem e sua visão de mundo.

Os romances de Dostoiévski procuram, para Bakhtin, resolver uma ideia, a qual, contudo, não alcança uma síntese, por isso não são romances dialéticos. Ao contrário de muitos críticos que observavam nos textos deste autor as ideias que ele defendia fora do mundo literário, Bakhtin insiste que Dostoiévski, enquanto homem, não está presente no texto. “Dostoiévski-artista sempre triunfa sobre Dostoiévski-publicista”, pois as ideias do autor não podem “perturbar a poderosa lógica artística do romance polifônico” (2002C, p. 91).

O romance polifônico é, para Bakhtin, uma nova variedade de gênero no romance, e uma evolução (tomando cuidado com o “horizonte social” contemporâneo que utilizamos para receber a palavra “evolução”), “não só na evolução da prosa ficcional do romance, ou seja, de todos os gêneros que se desenvolvem na órbita do romance, mas, generalizando, também na evolução do *pensamento artístico da humanidade*” (2002C, p. 273, grifos do autor).

Considerações finais

A obra de Bakhtin é vasta e ainda estamos tentando compreendê-la, uma vez que é tão complexa quanto extensa. Os conceitos aqui apresentados superficialmente são alguns dos muitos cunhados ou ressignificados pelo autor. A escolha destes em detrimento de outros não significa necessariamente que sejam os mais relevantes.

Os estudos “bakhtinianos” vêm alcançando a atenção de muitos pesquisadores e o respaldo de várias instituições, e este artigo procurou contribuir apresentando alguns dos conceitos desenvolvidos por Bakhtin sobre os estudos literários.

Tentei esclarecer algumas das teorias de Bakhtin para facilitar seu estudo devido ao fato de elas estarem dispersas ao longo de sua gigantesca produção teórica. Tenho certeza de que o pensamento de Bakhtin pode iluminar aspectos dos estudos literários e fazer-nos encontrar diferentes modos de enxergar a literatura.

Recuperar as ideias de Bakhtin, refletir sobre elas, valorizá-las e desenvolvê-las é um modo de fazer justiça a este teórico que, em vida, sofreu as injustiças de um sistema político brutal, mas que, apesar da miséria, do desprezo e das perseguições, manteve-se fiel a seus princípios. Bakhtin deixou-nos não apenas um riquíssimo cabedal de ideias, mas, também, um exemplo de como deve comportar-se um intelectual comprometido com o conhecimento.

Referências

- BAKHTIN, M. M., VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e na arte**. Disponível em http://www.4shared.com/document/_I38lf3q/M_Bakhtin_-_Discurso_na_vida_d.html. Acesso em 12/10/10.
- BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 5ª ed. São Paulo: Annablume e Hucitec, 2002.
- _____. A teoria do romance. In: _____. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10ª ed. São Paulo: Annablume e Hucitec, 2002.
- _____. Os estudos literários hoje. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Disponível em http://www.4shared.com/file/28717404/9de6861b/Bakhtin_-_Para_uma_filosofia_do_ato.html. Acesso em 14/11/10.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- DICIONÁRIO DE TERMOS LITERÁRIOS. Carnavalização. Disponível em <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6080/carnavalizacao/>. Acesso em 12/07/2016.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- MILLARCH, Aramis. Carnavalização de Bakhtin no mundo de Annie Hall. Almanaque, PR: 1989. Disponível em: <http://www.millarch.org/artigo/carnavalizacao-de-bakhtin-no-mundo-de-annie-hall>. Acesso em 27/12/2010.
- TEZZA, Cristóvão. **A vida polifônica de Mikhail Bakhtin**. Disponível em: http://www.cristovaotezza.com.br/textos/resenhas/p_9805_cult.htm. Acesso em 28/12/2010.
- ZANDWAIS, Ana. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de *Marxismo e filosofia da linguagem*. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MALA DA LEITURA: PRÁTICA DE LETRAMENTO

Brendom da Cunha Lussani¹

Maristela Juchum²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar o projeto Mala da Leitura, desenvolvido com uma turma de alunos do ensino fundamental que frequenta o *Projeto Vida*, no turno oposto ao da aula, no município de Lajeado/RS. Neste estudo, busca-se analisar os gêneros do discurso produzidos pelos participantes como forma de interação com os demais participantes da atividade. Segundo Bakhtin (2003), o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Este trabalho propõe-se a analisar os registros escritos, feitos pelos participantes no Diário da Leitura, sobre as suas experiências com o material de leitura que integra a Mala. Os dados da pesquisa apontam que os participantes usaram o relato como gênero do discurso para atingir a sua intenção comunicativa.

Palavras-chaves: Mala da Leitura. Letramento. Gêneros do discurso.

Considerações iniciais

A leitura e a escrita são capazes de criar e recriar mundos. Aprende-se a ler e a escrever para intervir no mundo, atribuindo uma função social à leitura e à escrita (BRITTO, 2007). O domínio da leitura e da escrita garante poder ao sujeito que as domina, pois ele torna-se capaz de intervir no meio em que está inserido, seja na escola, na comunidade, na roda de amigos, numa publicação na rede social. É a escola uma das grandes promotoras do saber ler e escrever. Em outros termos, a escola tem a função de transformar informação em conhecimento coletivo, pois “na escola aprendemos a analisar, a refletir, a brigar, a ponderar, a negociar, respeitando o outro e com o outro” (SIMÕES, 2012, p. 14).

Assim, este artigo tem por objetivo apresentar o projeto da Mala da Leitura, desenvolvido com uma turma que integra o turno oposto do programa Projeto Vida³, da prefeitura municipal de Lajeado – RS. A Mala da Leitura constitui-se de uma mala que circula entre as casas dos alunos, promovendo o letramento, a cultura, a diversão e a confraternização familiar por meio de livros e revistas. A Mala da Leitura vem ao encontro do aluno e sua família quando se pensa em estratégias de leitura para toda a comunidade escolar, tendo como intermediador o próprio educando, o qual circula tanto no cenário escolar quanto familiar. O objetivo da Mala da Leitura é incentivar o hábito da leitura, não somente na criança, mas em toda a família. O diferencial deste projeto está na proposta de receber um retorno escrito da família após a passagem da Mala da Leitura, por meio do Diário da Mala da Leitura, anexo à caixa, que se caracteriza como um incentivador a mais no processo de letramento, pois se entende que o leitor consegue atribuir sentido a sua escrita.

1 Acadêmico do curso de Letras da Univates, bclussani@gmail.com.

2 Professora da Univates, Doutora em Linguística Aplicada, maristela-j@hotmail.com.

3 O programa Projeto Vida é destinado a alunos da rede municipal de ensino de Lajeado-RS, com idade entre 6 e 14 anos, no turno oposto ao da escola. As atividades desenvolvidas durante o período de frequência mesclam oficinas pedagógicas, recreativas e esportivas. Além de atividades extraclasse, os alunos realizam suas refeições diárias, o lanche (manhã e tarde) e almoço.

Conforme o exposto acima, o presente artigo tem por objetivo apresentar o projeto Mala da Leitura, dando enfoque aos registros escritos constantes no Diário da Mala da Leitura. A análise dos textos produzidos está amparada na teoria dos gêneros do discurso, do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin. Para o filósofo, a língua trata-se de um sistema social, utilizado para a comunicação entre os pares, existindo por meio dos seus locutores e interlocutores nas situações de uso da língua para a comunicação. Desse modo, sob a luz bakhtiniana, “a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação com quem nos rodeia” (BAKHTIN, 1997, p. 326). Isso significa que é o uso da língua que vai determinar a escolha do gênero discursivo que se adapte ao propósito de comunicação que temos.

Letramento

Embora o nome nos remeta ao vocábulo “letra”, e esse por sua vez nos dá a impressão de “leitura”, o conceito de letramento vai além. Letramento constitui-se de um processo que antecede a prática de leitura, logo, letramento não é apenas leitura, mas parte dela. A literatura especializada (KLEIMAN, 2005; SOARES, 2004; KATO, 1986) nos apresenta letramento como o saber usar os textos, da melhor maneira, para participar das práticas sociais. O termo letramento também prevê uma apropriação da leitura, escrita e oralidade, em outros termos, letramento é o que as pessoas fazem com os textos.

Portanto, podemos caracterizar letramento como o uso social da leitura, escrita e oralidade em comunidades de prática. Trata-se de uma dimensão individual e social que responde adequadamente às demandas da leitura e escrita, envolvendo três tópicos contínuos e complementares: ler, escrever e falar sobre textos.

O termo letramento surgiu no Brasil por volta dos anos 80, e nesse mesmo período o sujeito era considerado letrado ao ter domínio do código alfabético. Hoje, acredita-se que para ser letrado não basta estar alfabetizado, é preciso saber usar os textos nas práticas sociais das quais o sujeito participa. Portanto, não se ensina letramento, mas se vivencia.

Letramento não é o texto em si, mas o que se faz com ele. Além disso, o termo não está apenas atrelado à prática de leitura e escrita. Há outros tipos de letramentos que por vezes não envolvem a leitura e escrita. Um sujeito pode saber ler e escrever, porém ao deparar-se com o manual de instruções de montagem de um móvel e decodificá-lo pode não saber atribuir o sentido que o texto traz, por não estar familiarizado com o gênero discursivo. Essa deficiência na compreensão se dá pelo fato do sujeito não saber lidar com manuais de instrução de montagem de móveis, mesmo tendo total domínio da leitura e escrita. Na seção a seguir, apresenta-se outro tipo de letramento, o letramento literário.

Letramento Literário

A expressão letramento literário nos remete aos processos de apropriação da escrita, que transcendem a decodificação dos códigos simbólicos, aos quais atribuímos sentidos para compreender. O termo nos leva a desenvolver outras aptidões para o convívio e práticas sociais, com ênfase na escrita (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2006 *apud* BARBOSA, 2011, p. 147 – 148). Em suma, o letramento literário é a inserção social do sujeito no mundo da leitura. Não somente a inserção, mas também a imersão deste na prática da leitura e escrita, por meio de textos orais ou não.

O letramento literário não limita o leitor a ler apenas textos de diferentes gêneros literários e a decodificar os enunciados, mas compreendê-los, entendê-los e atribuir-lhes sentido.

É notável que a literatura possua uma linguagem própria, através de metáforas e figuras de linguagem. A leitura de textos e o sentido final – intencionalidade do autor - só se dão através da compreensão do que é lido, e isso se dá através da constante leitura, contato com o mundo literário, e o aqui debatido letramento literário.

O que se percebe é que a falta de contato com a literatura é capaz de desencadear um leitor pobre de imaginação e criatividade, que ao ler uma história, a exemplo de uma fábula, não compreende que o que lê é algo imaginado, não sendo possível no mundo real. As aventuras da literatura, os amuletos mágicos, e todo seu encanto, são limitados às páginas dos livros. O leitor não habituado a esse tipo de leitura e interpretação de linguagem conotativa e figurada pode acreditar que tudo que acontece nos livros, um dia, pode ser real.

No que tange ao letramento literário, percebe-se que este também se constitui no prazer da leitura, que se possa ler e compreender diferentes gêneros textuais e que faz essa distinção e escolha de leitura de forma livre e prazerosa (BARBOSA, 2011, p. 148). A respeito de a quem cabe essa responsabilidade de ensinar e habilitar o leitor ao letramento literário, Walty (2003) destaca que:

[...] muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário. Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos. A literatura deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente (WALTY, 2003, p. 54, apud MACHADO, 2011).

Segundo o autor, é dever da escola habilitar o leitor para o letramento literário, uma vez que num país como o Brasil ainda há desigualdade também no que diz respeito à distribuição de acesso à cultura, seja por meio de eventos culturais, teatro, dança, música, e o de acesso mais fácil à cultura, por meio do livro literário.

Para finalizar, tomamos a palavra de Paulino e Cosson (2009):

Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura. [...] por fim, trata-se da apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67-68 apud MACHADO, 2011).

Assim, a literatura e suas inúmeras significações estão presentes em nosso cotidiano, a cada novo sentido que atribuímos ao que descobrimos e redescobrimos. O letramento literário como visto aqui, mostra-se de suma importância na compreensão do mundo e de seus dizeres, se fazendo peça indispensável na identidade do sujeito que decodifica, interpreta e atribui sentido ao mundo literário, além das páginas do livro.

Literatura, a fábrica dos sonhos

Há muito tempo, na terra dos pensadores, inventaram a tal de Literatura, mas que ninguém sabia dizer de fato o que era. Afinal de contas é possível definir o que é Literatura? A Literatura surge como uma maneira artística de compartilhar experiências, pontos de vista, através do brincar com a palavra. Usufruindo da palavra, a Literatura toma forma e a faz com êxito. Por isso “a literatura pertence, tradicionalmente, ao domínio das artes (...) e o seu meio de expressão é a palavra” (DANZIGER e JOHNSON, 1974).

O texto literário é também um meio de comunicação, logo, através deste é possível adquirir conhecimento de uma dada cultura, épocas, aprender e adquirir novos conhecimentos. O texto literário, além de meio de comunicação, se mostra também eficaz no que tange a reflexões sobre a vida e ao homem. Por vezes a literatura detém esse valor de questionar as mudanças do homem ao longo dos anos e a forma como conduz a vida. Essa é a razão pela qual o homem se desenvolveu: para contar histórias, para buscar entender a vida, a sua passagem pelo mundo e saber se há uma lógica para tudo isso que ele vive (MACHADO, 2002). Além disso, permite buscar desencadear outras questões de cunho existencial como quem somos e para onde vamos (CALVINO, 2004, p. 16 *apud* BARBOSA, 2011, p. 152).

No que se refere ao texto literário, é a sua plurissignificação o ponto de partida das inúmeras possibilidades de sentidos e entendimentos que um único texto pode despertar em seu leitor. Sendo assim, essa magia da ambiguidade, do jogo das palavras, é a característica mais marcante da literatura, como reforçado por D’Onofrio (1995):

A linguagem literária, pelo contrário, é sempre polissêmica, ambígua, aberta a várias interpretações. Essa ambiguidade não atinge apenas a mensagem em si, mas também o *emissor* (ambiguidade entre autor e eu poemático), o *destinatário* (ambiguidade entre receptor textual e virtual), o *referente* (ambiguidade entre realidade material e realidade ficcional).

É notável que a arte da literatura se concretiza pelos diversos acordos de encadeamento das letras e palavras, porém seu real sentido será sempre mutante, pois depende tanto do leitor que interpreta, quanto daquilo que o autor buscou transmitir, pois o texto literário é “obra aberta” (ECO, 1969, *apud* BARBOSA, 2011, p. 155). Sobre isso, tomamos a afirmação de Danziger e Johnson (1974):

À tão debatida questão sobre como poderemos saber, de um modo preciso, o que as palavras realmente significam, duas respostas contrastantes são dadas com frequência. Uma, é que somente o autor o sabe; a outra, que cada leitor deve decidir, para si mesmo, que significado lhes atribui (DANZIGER e JOHNSON, 1974).

Assim, a literatura se caracteriza como uma arte que possui o dom de provocar e despertar diversos sentimentos e sentidos, por meio da plurissignificação do texto literário que constitui a sua essência. Porém, o texto, mesmo sem significado fixo, habilita o leitor, por meio de suas sinalizações e vestígios na construção do seu sentido, por meio da plurissignificação (KLEIMAN, 1993; KOCH & ELIAS, 2006, *apud* BARBOSA, 2001, p. 161). O prestígio do texto literário não está associado apenas às suas interpretações, mas na verossimilhança que ele traz. A partir do momento em que o autor cria e recria mundos, ele cria a literatura. Sem a preocupação com a realidade, mas com a verossimilhança, o texto literário foca em dois elementos: a forma e o conteúdo. A forma é como tudo será

dito, criado e regido, para seduzir o leitor a embarcar em uma nova jornada a cada página; e o conteúdo é o que deve ser palpável ao leitor, tendo o equilíbrio entre o já conhecido e o novo, para que ele não se sinta tão distante da história. Uma das estratégias adotadas pelos autores para trazer o leitor para o livro é investir em conflitos de relacionamentos familiares, de círculos de amizade e do seu próprio eu.

Em um mundo cada vez mais globalizado, em que as relações pessoais são, por vezes, superficiais, a literatura parte como um mecanismo de pensar, de olhar o outro e principalmente de se posicionar no seu lugar. A arte literária vai muito além de combinações de frases que produzem sentido, ela “é um transporte para outro universo, onde o leitor se transforma em parte da vida de outro, e passa a ser alguém que ele não é no mundo cotidiano” (MACHADO, 2002, p. 77).

Nesta seção pretendeu-se apresentar de forma ampla “o que é literatura”, assim como apresentá-la como uma arte que vem ao encontro do mundo atual, e que possibilita ao leitor produzir seus próprios rascunhos nessa arte de imaginar e criar. A literatura se concretiza nas teias das palavras e seus sentidos dependem do leitor que, a partir de suas vivências, atribui sentido, junto com a intencionalidade do autor. Este por sua vez busca, através da arte de escrever, fazer o leitor perceber, viver e pensar como outro ser, se pôr no lugar dele e vivenciar suas felicidades e necessidades. A literatura é a arte que sempre se manteve viva por sua importância, e hoje se mostra cada vez maior, pois possibilita a qualquer um sonhar.

A Mala da Leitura, os gêneros do discurso na concepção de Bakhtin

O projeto Mala da Leitura surge da necessidade de promover a leitura nos alunos de uma turma do Projeto Vida e, conseqüentemente, em seus familiares. A proposta visa levar até as famílias livros e revistas que incentivarão à leitura, a diversão e confraternização familiar. A Mala da Leitura contempla diversos gêneros discursivos, abarcando assim o gosto de todos os membros da família, convidando-os a ler. A organização quanto à “viagem da mala” se dá pela ordem alfabética do nome, podendo cada aluno ficar com a mala durante dois dias.

Nessa viagem ao mundo da leitura, há ainda um diário de bordo intitulado “Diário da Mala da Leitura”. É nesse diário que as famílias realizam um registro escrito elencando como se deu a recepção da mala, a leitura, os momentos de confraternização promovidos pela leitura dos livros e revistas, a adesão ao projeto ou outro registro que considerar relevante.

A Mala da Leitura visa muito mais do que apenas a leitura de livros e revistas. É por meio dessa proposta diferenciada de promoção da leitura, que se possibilita o engajamento em práticas de leitura dos educandos e seus familiares. Isso porque, ao efetuarem o seu registro quanto ao projeto, seu discurso escrito está atrelado a uma função social: relatar, informar, opinar. Porque a língua nada mais é do que um fenômeno social e para dar forma a ela, utilizamo-nos dos gêneros do discurso. Segundo a perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros do discurso:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros orais e escritos. Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência (BAKHTIN, 2003, p. 282).

À luz de Bakhtin, os gêneros do discurso nos cercam sendo esses “tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada campo de utilização da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Entendemos como estável a forma que o gênero se apresenta, a sua estrutura.

O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especialidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262).

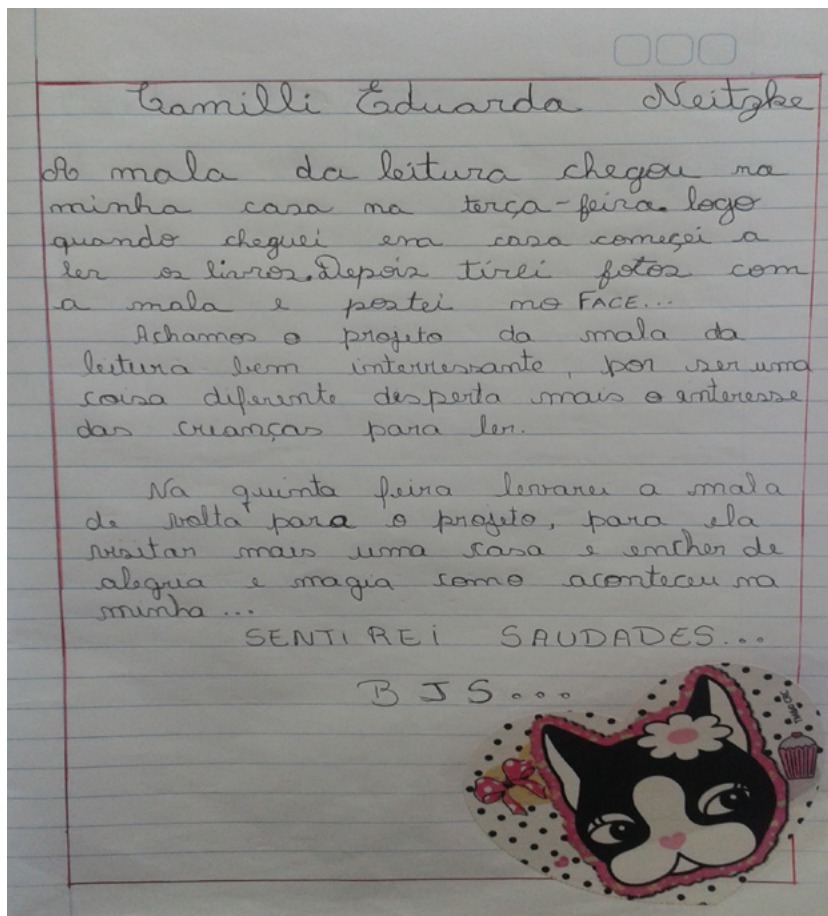
Os gêneros do discurso determinam também a seleção do vocabulário e a estrutura do texto. A forma de como vamos dizer, determina o gênero a ser utilizado. O gênero a ser usado define o vocabulário adequado a uma determinada situação de comunicação. O discurso apresenta inesgotáveis possibilidades de uso da língua, assim, o gênero do discurso se modifica conforme a língua, servindo de forma para que a fala se concretize em diferentes empregos da comunicação humana.

Os gêneros do discurso estão atrelados ao contexto sócio histórico dos seus interlocutores. Nessa construção de enunciados, produto de interação entre indivíduos socialmente organizados, ocorre a atitude responsiva. A atitude responsiva dá-se pelo fato de um enunciado ser uma resposta ao enunciado anterior inserido numa dada esfera, caracterizando assim a fala de cada interlocutor no discurso, que emite enunciados não somente em função do tema, mas em resposta a outro enunciado. Além disso, cada interlocutor é livre para moldar seus enunciados e como isso será exposto no discurso, tendo como base suas experiências anteriores, com textos e interlocutores, bem como as situações semelhantes que vivenciou, caracterizando o dialogismo (BAKHTIN, 2003). Segundo Bakhtin (2003), é por intermédio da atitude responsiva que o locutor pode dizer o já dito de outra forma, inventando diferentes formas de dizeres. O gênero do discurso se constitui, principalmente, pelos papéis que seus interlocutores desempenham ao longo do ato de enunciação, visando um propósito comunicativo em uma situação específica.

Propomos neste artigo uma análise dos textos produzidos pelos alunos no registro da visita da Mala da Leitura. Os gêneros produzidos pelos alunos estão sob a ótica da perspectiva de Bakhtin, ou seja, de uso da linguagem.

O primeiro registro dá-se mediante o relato do que a criança fez com a mala durante sua permanência, observamos:

Imagem 1: Registro escrito da visita da *Mala de Leitura* realizado por um participante do projeto



Fonte: Diário da Mala da Leitura.

Como expresso no texto acima, a criança torna-se interlocutora do enunciado inicial do Diário da Mala da Leitura, o qual traz orientações sobre como o registro deve ser feito. A criança faz uso de um gênero discursivo para relatar sua experiência com a Mala da Leitura, além de expor um novo registro realizado numa plataforma *online*, a publicação de uma foto (Imagem 2) numa rede social:

Imagem 2: Publicação do aluno participante do projeto *Mala da Leitura* na sua rede social.

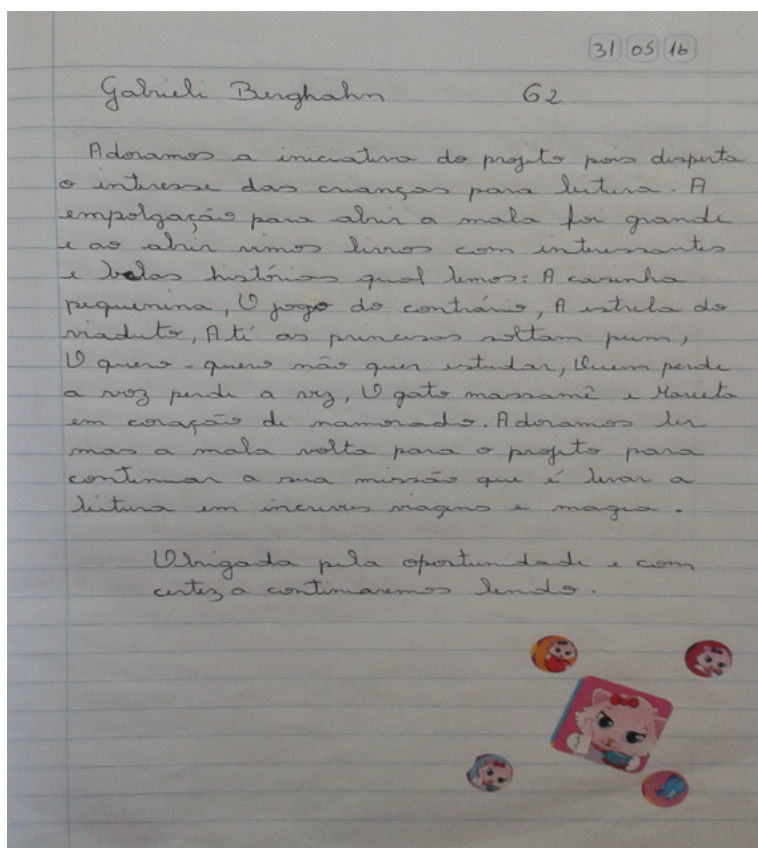


Fonte: Site do Facebook do aluno.

Além do interesse da própria criança pela leitura, conforme apontado no texto escrito, nota-se que há também o incentivo à leitura por parte de outros interlocutores presentes na rede social na qual ela compartilha seus textos.

O segundo registro (imagem 3) partilha do mesmo gênero adotado pela primeira criança: um relato. Nesse relato, podemos perceber que a família assume uma atitude responsiva, pois sinaliza “que a iniciativa do projeto desperta o interesse das crianças para a leitura”. Assim sendo, o locutor usa do gênero discursivo para expressar-se, como visto na imagem a seguir:

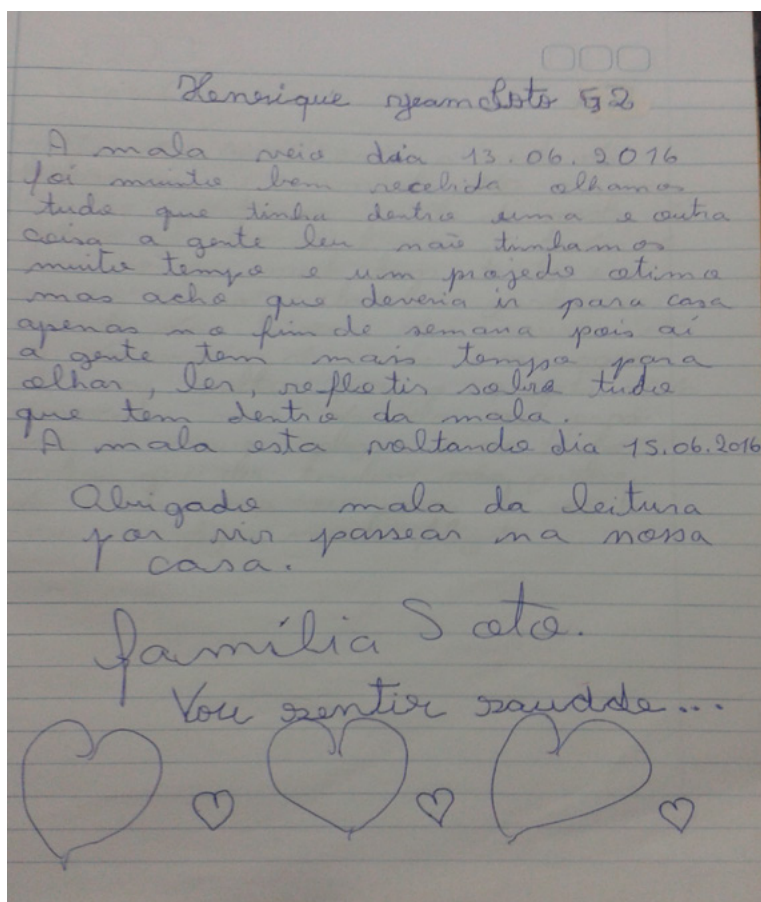
Imagem 3: Registro escrito da visita da Mala de Leitura à casa de um dos alunos participantes.



Fonte: Diário da Mala da Leitura.

O último texto escrito pertence ao gênero discursivo relato. Além de contar a visita da Mala da Leitura, o interlocutor sugere que a visita da mala seja realizada aos finais de semana, julgando que nesse período o tempo para leitura é maior e há menos empecilhos para que essa prática seja executada. A imagem a seguir, expõe o relato da família do aluno.

Imagem 4: Registro escrito da visita da Mala de Leitura.



Fonte: Diário da Mala da Leitura.

Os registros realizados no *Diário da Mala da Leitura* apontam que as famílias se constituíram interlocutoras do diário, estabelecendo um diálogo com todos os participantes do projeto. Podemos inferir, a partir desse *zoom*, de que o gênero predominante é o relato, visto que a situação comunicativa entre os pares propiciou e direcionou o diálogo traçado, tendo em vista a finalidade, contar as vivências com a Mala da Leitura.

Considerações finais

O projeto Mala da Leitura visa propiciar uma vivência em família em torno da leitura e da escrita. Os achados nos registros realizados no Diário da Mala de Leitura, quando comparados com a teoria de Bakhtin, evidenciam a concepção de gêneros do discurso, pois como se percebe, os interlocutores do diário souberam adequar-se ao gênero predominante – relato, sem que esse fosse informado previamente.

A prática de escrita realizada neste projeto constitui-se de um evento de letramento, pois há textos sendo empregados num contexto de interação com o outro, com o mundo, o que constitui as práticas de letramento.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BARBOSA, Begma Tavares. **Letramento literário**: sobre a formação escolar do leitor jovem. – Edc. Foco, Juiz de Fora, v. 16, n.1, p. 145-167. Mar./ago. 2011

Britto, Luiz Percival Leme. “**Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento.**” *Calidoscópio* 5.1 (2007): 24-30.

D’ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 1**: Prolegômenos e teoria narrativa. São Paulo: Ática, 1995. p. 13-24.

DANZIGER, Marlies K. e JOHNSON W. Stacy. **Introdução ao estudo crítico da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1974. Trad. Álvaro Cabral, com a colaboração de Catarina T. Feldmann (p. 9-14, 18-21 e 25-26).

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p. 68-82.

MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi. **Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos**: funções e usos da literatura infantil. 2011. 166 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92227>>. Acessado em 23 de junho de 2016.

SARAIVA, Juracy Assman; MÜGGE, Ernani; et al. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

VILARINHO, Sabrina. **O que é literatura?** Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com/literatura/o-que-literatura.htm>>. Acessado em 23 de junho de 2016.

ESCRE(VER): O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL

Bruna Rafaela dos Santos¹
Marina Hofstätter Eidelwein²
Maristela Juchum³

Resumo: A produção textual no meio escolar é de suma importância para que o aluno aprenda a utilizar a linguagem nos mais variados contextos e, valendo-se desses conhecimentos, possa participar ativamente da sociedade. É por este motivo que, observando a desmotivação dos alunos em relação às tarefas de produção textual, esta pesquisa buscou investigar como as escolas estão trabalhando com a produção de textos: com quais objetivos, critérios de avaliação e outros aspectos pertinentes. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de uma entrevista, direcionada aos professores de Língua Portuguesa de escolas públicas de ensino. Com base nos dados coletados, pode-se observar que a maioria dos professores têm conhecimento do que é necessário abarcar em suas tarefas de produção textual, porém, por algum motivo, não conseguem aplicar a teoria na prática. Portanto, concluiu-se que, além da formação inicial, é preciso que o professor esteja em busca constante de atualização. A formação continuada é uma das opções que podem possibilitar essa renovação das práticas escolares de produção textual que, por mais esclarecidas que pareçam estar na teoria, ainda necessitam de muitas mudanças para que possam ser colocadas em prática de forma significativa para os estudantes.

Palavras-chave: Produção textual. Ensino. Letramento.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando se fala em produção textual na sala de aula, logo nota-se na expressão dos alunos certo descontentamento. Por muitos anos, o conceito de produção textual no ambiente escolar esteve estritamente ligado ao de escrever algo sobre alguma coisa, simplesmente. Escrever sobre as férias, sobre um passeio, sobre um filme, sobre uma palestra, enfim, transformar tudo aquilo o que o aluno gostava em um texto, dando um aspecto negativo ao ato de escrever. Atualmente, temos diversos teóricos que elucidam como se deve trabalhar no plano da produção textual para que ela tenha sentido para o aluno, porém muitas ainda são as restrições dos alunos em relação à produção de textos.

Refletindo sobre essa ideia negativa que os alunos criaram em torno da produção textual, questiona-se sobre a forma como as escolas estão trabalhando neste aspecto, pois, para que essa ideia negativa continue se disseminando, algum fator deve estar desencadeando isso. Portanto, esta pesquisa tem o objetivo de analisar, por meio de uma entrevista com professores da Educação Básica, como as escolas estão trabalhando com a produção de textos: com quais objetivos, critérios de avaliação e outros aspectos pertinentes.

Primeiramente, este artigo abordará o que é o letramento e a importância da aplicação deste conceito nas práticas pedagógicas, trazendo alguns teóricos renomados e também alguns preceitos tidos como essenciais nas propostas de produção textual na escola. Em seguida, será apresentada a metodologia utilizada para obter dados para esta pesquisa: de que forma está organizada e como foi aplicada. A próxima seção é que trará os resultados

1 Acadêmica do Curso de Letras da Univates, brunarafaela1993@hotmail.com

2 Acadêmica do Curso de Letras da Univates, mh.eidelwein@hotmail.com

3 Professora do curso de Letras, do Centro Universitário UNIVATES, maristela-j@hotmail.com

e as discussões que esta pesquisa pode gerar, complementadas pelos estudos de teóricos de renome como Marcuschi (2011), Britto (2007), Bakhtin (2013) e outros. Por fim, serão apresentadas as conclusões deste trabalho.

2 (RE)SIGNIFICANDO O USO DA LÍNGUA

Propagandas, fachadas de lojas e letreiros de ônibus. Produtos do supermercado, legendas de filmes e jornais. Revistas, folhetos e livros. Tudo passa a ter um novo sentido quando a leitura e a escrita começam a fazer parte de nossas vidas. São essas habilidades que nos inserem em um mundo antes desconhecido; um mundo cheio de letras, sílabas, frases e textos que pareciam não passar de desenhos, mas que aos poucos ganham significado.

Assim acontece a alfabetização. De repente, tudo aquilo que sempre esteve ao nosso redor ganha um novo olhar: o olhar de alguém que aprendeu a ler e a escrever. Sem dúvida alguma, conhecer as letras e os sons que elas representam, saber juntá-las, relacioná-las e formar palavras é um grande passo, porém não o único quando se almeja saber usar a leitura e a escrita de forma eficiente em nosso cotidiano.

A alfabetização é ensinada através de métodos que possibilitam um processo de aprendizagem de forma individual, levando à aquisição da escrita e à decodificação de códigos, ou seja, letras que são associadas aos fonemas de nossa língua. No entanto, o uso da escrita e da leitura no dia a dia vai muito além disso, e é justamente esse passo para além da alfabetização que chamamos de letramento.

Ser um sujeito letrado ultrapassa as habilidades de ler e escrever, afinal, o letramento rompe com a ideia de que aprender tais competências seja suficiente para utilizar a língua de modo eficaz. Assim, o letramento pode iniciar-se muito antes da alfabetização, quando a criança começa a compreender a função social que a escrita e a leitura exercem.

Diferentemente da alfabetização, o letramento não é algo que possa ser ensinado, mas precisa ser vivenciado em sala de aula, não apenas simulando o que acontece na vida, mas trazendo ela própria para dentro da sala de aula, afinal, escola é vida, e vida em sociedade.

Aprender a ler e escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade. (BRITTO, 2007, p. 30)

É justamente pensando sob a perspectiva dessa vida em sociedade que o letramento ganha destaque. Ora, se é apenas por meio da leitura e da escrita que nos relacionamos de forma mais estreita com o mundo no qual vivemos, é também através dessas competências que podemos nos comunicar de modo mais ativo com os outros usuários da língua, ou seja, nossos interlocutores. E é exatamente através das relações que temos com o mundo e com o outro que compreendemos a função social que o ler e o escrever possuem.

Dessa forma, muito além de problematizar o ensino e a aprendizagem da alfabetização nas escolas, é preciso questionar se os educandários estão proporcionando espaços para que o letramento aconteça, de fato, em todos os anos da Educação Básica. Nesse sentido, abrir espaço para o letramento significa permitir que os alunos vivenciem e experimentem, na prática, o que a leitura e a escrita têm a nos oferecer e como podemos fazer para utilizá-las nas mais diversas situações da vida.

A produção textual, nesse caso, pode ser uma grande aliada, mas também, a pior das inimigas. A forma como o professor propõe tarefas de escrita está diretamente vinculada à maneira como os alunos passarão a conceber a função social que ela desempenha na sociedade. Caso a proposta esteja desvinculada de um objetivo e um interlocutor definido, a produção textual pode passar a desempenhar a função de um mero treinamento de escrita e deixar de assumir seu papel fundamental de comunicar “algo” a “alguém” com “alguma” finalidade.

Por assim dizer, cabe-nos refletir a respeito da maneira como as tarefas de produção textual estão sendo realizadas nas escolas, isto é, quais estão sendo as situações propostas por professores para que seus alunos utilizem, de fato, a escrita como uma ferramenta poderosa de interação social; quais os gêneros textuais que estão sendo estudados e a relevância que possuem para a vida em sociedade; de que forma os textos produzidos pelos alunos estão sendo utilizados como meio de intervir no mundo. Afinal, ao propor tarefas descontextualizadas da realidade e sem uma função social, estaremos dificultando a relação existente entre a língua e seus usuários.

[...] ao fazer uso de tarefas que não aproximam o aluno de práticas sociais que acontecem por meio da língua escrita, estamos perdendo uma oportunidade de envolver o aluno nas diversas possibilidades de usar a língua e de levar em conta que sempre escrevemos de uma maneira ou de outra dependendo do que historicamente tem sido feito em situações semelhantes e do que é específico da situação em que estamos no momento. Ao exigirmos apenas a escrita de um tema, sem contextualizar uma situação de uso, refletimos uma visão de linguagem que não prioriza o que levamos em conta na vida para produzir sentidos (SCHOFEN, 2013, p. 265).

Levando em consideração todos os pontos acima mencionados, fica evidente que se faz necessário um estudo voltado ao modo como as tarefas de produções textuais têm respondido a questionamentos básicos como: “O que escrever?” “Por que escrever?” “Para quem escrever?” e “Como escrever?”. Essas perguntas, cujas respostas precisam estar claras aos alunos antes que iniciem qualquer produção escrita, deveriam ser o ponto de partida para um relacionamento mais harmonioso entre os alunos, a leitura e a escrita.

3 METODOLOGIA

Buscando analisar como estão sendo propostas as atividades de produção textual na Educação Básica, foi realizada uma pesquisa qualitativa direcionada aos professores de Língua Portuguesa de escolas públicas. Contou-se com a participação de oito professores, representando cinco escolas da rede pública de ensino. O método utilizado para a coleta de dados foi em forma de entrevista, com perguntas objetivas e dissertativas, conforme descrito abaixo:

1) Há quanto tempo você atua na educação básica ministrando aulas de Língua Portuguesa?

- Este é o primeiro ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Há mais de 10 anos

2) Atualmente, para quais turmas você ministra aulas de Língua Portuguesa?

- 6º ano

7º ano

8º ano

9º ano

Ensino Médio

3) Qual é a sua formação?

Ensino Superior

Especialização. Qual(is)? _____

Mestrado. Em qual área? _____

Doutorado. Em qual área? _____

4) Quais são os critérios que você considera importantes ao propor uma tarefa de produção textual? Enumere de acordo com suas prioridades:

Coesão e coerência

Adequação ao gênero

Pontuação e ortografia

Criatividade e originalidade

A forma como o aluno desenvolve o tema/ conteúdo do texto

5) Anteriormente à produção textual, você deixa claro aos alunos o que será avaliado?

Sim

Não

6) Ao devolver os textos para os alunos, você:

Explica a eles o que poderia melhorar

Devolve o texto com suas correções

Insere comentários no decorrer do texto para que o aluno saiba o que pode melhorar

Insere um comentário geral ao final do texto

7) Você costuma solicitar uma reescrita dos textos?

Sim

Não

8) Com qual finalidade você propõe a produção de textos aos seus alunos?

9) Descreva uma tarefa de produção textual que você realizou com seus alunos e que tenha gerado resultados positivos (Tarefas realizadas antes, durante e após a produção).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos dados coletados foi possível apurar que todos os entrevistados trabalham na Educação Básica há mais de um ano, sendo que a maior parte deles trabalha há mais de dez anos na área. As turmas atendidas pelos discentes variam do quinto ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, sendo que todos os entrevistados são graduados na área de Língua Portuguesa e, em sua maioria, possuem especialização em áreas que variam entre o ensino da própria Língua Portuguesa e Literatura, áreas de gestão, psicopedagogia e Educação Inclusiva.

Quando questionados sobre os critérios considerados importantes em uma proposta de produção textual, a maioria dos professores elencou como primeira prioridade a coesão e a coerência, já o segundo item mais apontado foi a forma como o aluno desenvolve o tema/conteúdo, seguido da criatividade e originalidade; adequação ao gênero e, por último, pontuação e ortografia. Destaca-se que quase todos os participantes desta pesquisa colocaram como última opção a pontuação e a ortografia, já as outras prioridades, que não são tão gramaticais, foram bem divididas, sem sobressaltos.

A avaliação baseada em critérios de adequação ao gênero discursivo não procura apenas erros no texto, o que acontece na maioria das avaliações de produções textuais que têm como objetivo apenas verificar se o aluno consegue utilizar o sistema da língua com correção, e sim propicia que o corretor assuma uma posição interlocutiva estabelecida pelo enunciado da tarefa (SCHOFEN, 2013, p. 271).

Dessa forma, percebe-se que os entrevistados estão buscando valorizar mais o uso da língua do que os aspectos linguísticos, o que condiz com o que os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam: “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção” (BRASIL, 1998, p. 19). Ao analisar esta questão, verifica-se que, pelo menos na teoria, a ideia de texto como pretexto para ensinar gramática já se encontra defasada, o que é um bom sinal.

Em relação à avaliação das produções textuais, todos afirmaram deixar claro aos alunos o que será levado em conta no momento da avaliação, o que não se sabe é de que forma os professores esclarecem isso, pois não houve aprofundamento nessa questão. Quanto à devolução dos textos aos alunos, a maioria dos professores costuma devolvê-los com suas correções, inserindo comentários gerais ou mais específicos em cada parte do texto. Poucos afirmaram explicar aos alunos o que poderiam fazer para aperfeiçoar a escrita, porém a maioria alegou que solicita reescrita dos textos. Assim, torna-se necessário encontrar uma maneira para fazer com que essas reescritas sejam positivas, ou seja, para que os alunos enriqueçam suas produções textuais. Uma forma interessante de fazer com que essa tarefa se torne agradável tanto para professores quanto para alunos, é através do chamado bilhete orientador.

Mandar bilhetes é uma prática pedagógica dinamizadora, a ser incorporada de modo constante na aula de português, porque proporciona ao par aluno-professor um momento de diálogo mais individualizado, além de tornar a língua escrita uma forma de interação entre professor e aluno, o que é mais um ganho, considerando-se a função que a escola tem para o letramento de seus estudantes (SIMÕES; FARIAS, 2013, p. 32).

Escrever comentários no decorrer ou no final dos textos avaliados é muito importante para que o aluno tome conhecimento do que está adequado ou não naquele contexto. Avaliar textos não é somente atentar para ortografia ou até mesmo assinalar frases que não ficaram tão bem construídas, é necessário positivar aquilo que há de interessante e dar sugestões para que o aluno possa perceber o que pode fazer para que o seu texto fique melhor.

A partir dos dados obtidos nesta pesquisa, reflete-se sobre a percepção que os professores têm acerca desses comentários, pois se eles não sinalizam o que o aluno pode melhorar, o que exatamente eles comentam sobre o texto do aluno? Essa é uma questão que não apenas pode, mas precisa ser problematizada em todos os ambientes escolares, afinal, sem que haja um objetivo conciso a respeito do que se espera que os alunos escrevam em suas produções textuais, de nada adianta propor uma tarefa de escrita.

Levando em consideração que esses objetivos também influenciam na avaliação, é preciso destacar que, caso as tarefas de produção textual sejam propostas de forma a delimitar um gênero a ser utilizado, tornar-se-á mais significativa também a forma de avaliar esses textos.

[...] na avaliação, portanto, o professor aproxima a sua avaliação dos critérios de avaliação aos quais um texto seria exposto em uma situação de comunicação nas práticas sociais das quais participamos, o que traz benefícios para o aprendiz, uma vez que ele pode conhecer quais são os parâmetros historicamente construídos nessas práticas sociais, quais são os efeitos de sentido de diferentes escolhas linguísticas e em que medida é capaz de produzir textos para as interações propostas. Isso afasta a avaliação de uma noção de “erro”, vinculado a julgamentos baseados em normas abstratas e descontextualizadas, para aproximá-la a uma noção de adequação à situação de comunicação proposta (SCHOFEN, 2013, p. 271).

Assim, por meio de uma proposta que contemple uma finalidade, um gênero e um interlocutor específicos, o professor poderá ter a certeza de que as tarefas que planeja são desafiadoras e relevantes para a interação do aluno com seu meio social através do uso linguístico.

Foi justamente o modo como os professores percebem a finalidade de uma produção textual e a aplicam na prática, que se buscou investigar através das questões dissertativas da entrevista. Na primeira questão, grande parte dos entrevistados relatou como finalidade para suas propostas de produção textual, os mesmos critérios mencionados na questão referente ao que se considera mais importante ao propor uma tarefa de produção textual. Os objetivos mais citados foram o aprimoramento da escrita, a coesão e a coerência, a pontuação e a ortografia, a organização das ideias e informações, o conhecimento dos gêneros e da estrutura dos textos e o desenvolvimento da criatividade. Alguns professores também apontaram a importância de realizar produções escritas com o objetivo de usar a língua em diferentes contextos: “um dos principais objetivos é o desenvolvimento da linguagem como forma de inserir o aluno em seu meio social”. Essa resposta está inserida dentro do que discutiremos na parte teórica deste artigo, ou seja, demonstra um objetivo na perspectiva do letramento.

Ainda nessa questão, uma resposta que pode remeter a algumas reflexões foi a de um entrevistado que afirmou ter como finalidade única de suas propostas de produção textual para os alunos “praticar a escrita e prepará-los para o ENEM”. Ao pensar na proposta de produção textual que o Exame Nacional do Ensino Médio abarca, podemos destacar a preocupação com o tema proposto, a finalidade e o trabalho com um gênero específico, o que não faz dessa resposta algo totalmente negativo, mas o que é problematizado nessa questão é o fato de ter sido somente essa a finalidade elencada pelo professor. Nesse sentido, a preocupação que se tem é em relação à forma como o professor concebe a aprendizagem: talvez como algo necessário apenas para a reprodução de conhecimentos em provas e exames. Segundo Barriga (1999, p. 51), “o exame é um efeito das concepções sobre a aprendizagem, não o motor que transforma o ensino”. Assim, fica perceptível que não é através de avaliações, sejam elas internas ou externas, que será possível promover uma educação de qualidade. É necessário, sim, que se trabalhe com a proposta textual do ENEM, porém não deve ser a única trabalhada em todo o Ensino Médio.

Na última questão foi solicitado o relato de uma tarefa de produção textual que havia gerado resultados positivos, porém nenhum dos entrevistados colocou o que gerou

de positivo ou uma reação dos alunos que demonstrou isso. Nessa questão prevaleceram propostas bastante voltadas ao estudo do tema a ser desenvolvido, através de pesquisas e seminários, deixando de lado a exploração do gênero textual trabalhado e de suas características primordiais. No entanto, chama a atenção que os únicos que relataram abordar o gênero textual, estavam produzindo textos com a culminância de participar da Olimpíada de Língua Portuguesa e, possivelmente, fizeram uso do próprio material da Olimpíada. Isso pode ser visto como algo positivo, se pensado nesse material como um ponto de partida para outras atividades que podem vir a ser desenvolvidas através de sequências didáticas bem tramadas e ligadas a um gênero específico.

De acordo com Marcuschi (2011, p. 20), “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de ação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”. Por isso, é importante salientar que, antes mesmo de escolher o gênero a ser trabalhado, é preciso pensar nas questões anteriormente apontadas: “o que comunicar”, “para quem comunicar” e “com qual finalidade”, assim, o gênero a ser usado sinalizará o “como” comunicar.

Além disso, conforme aponta Bakhtin (2003, p. 261)

O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

A partir da citação acima se pode compreender o que, de fato, significa trabalhar com a perspectiva dos gêneros do discurso, como conceitua Bakhtin. Todos os critérios levados em consideração pelos professores ao proporem tarefas de produção textual podem variar de acordo com o gênero em pauta. A forma como o aluno desenvolve o tema ou conteúdo abordado nos textos, por exemplo, varia de acordo com o gênero escolhido. Caso queiram produzir uma história em quadrinhos, os alunos terão de pensar a melhor forma para a expressão de suas ideias através de frases curtas e diretas, diferentemente do modo que escreveriam um conto ou um poema. Assim, é interessante pensar que as tarefas de produção textual precisam, sim, de um interlocutor e uma finalidade pré-definidos, mas, muito além disso, precisam de um gênero discursivo específico, cujas características atendam àquilo que o enunciador pretende comunicar, fazendo valer, assim, o dialogismo proposto por Bakhtin.

Faz-se necessário destacar ainda que, visivelmente, muitos professores não têm clareza do modo como poderiam organizar propostas de produção textual que contemplem os objetivos por eles mesmos elencados. Exemplo dessa situação é a de um professor que, apesar de almejar fazer com que seus alunos escrevam para utilizar a língua em diferentes contextos, citou como tarefa de produção textual que gerou resultados positivos uma proposta na qual os alunos deveriam ler diversas tirinhas, escolher uma para reescrever em forma de narrativa e depois, utilizando recortes de outras tirinhas, produzir uma história em quadrinhos. Fica evidente que o professor não traçou objetivos concisos para tais tarefas, afinal, a narrativa não é um gênero textual, mas sim um tipo de texto. Além disso, os gêneros “tirinha” e “história em quadrinhos” apresentam características semelhantes, mas não idênticas, sendo necessário um trabalho diferenciado para os gêneros.

Assim, pensando no que de fato importa ao professor no momento em que propõe uma tarefa de produção textual, cabe refletir sobre o que apontam os Parâmetros Curriculares

Nacionais do Ensino Fundamental (1998), que embora esteja na parte de Língua Estrangeira, se enquadra também em Língua Portuguesa.

[...] importa ter clareza do que se espera que o aluno produza na modalidade escrita: é preciso que haja uma relação de possibilidade real de existência da tarefa e o seu resultado, isto é, que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos, já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado (BRASIL, 1998, p. 98).

Em geral, observou-se que, teoricamente, os professores estão cientes sobre o que se deve fazer em relação às propostas de produção textual aos seus alunos, porém houve muitas incoerências entre as respostas das questões objetivas e dissertativas. Isso evidencia que os professores até sabem “o que” fazer, mas não sabem como “fazer”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se observar nesta pesquisa que, em sua maioria, os professores entrevistados têm concepções diferentes em relação às tarefas de produção textual que propõem aos seus alunos. Tanto os objetivos e a avaliação quanto as próprias propostas apresentaram disparidades entre os professores. Enquanto alguns afirmavam propor tarefas de produção textual com a finalidade de uso da língua em diferentes contextos, outros apontavam ser a preparação para uma avaliação a função primordial das produções.

Apesar das diferenças entre posicionamentos dos professores, o que mais chamou a atenção, em algumas entrevistas, foi a incoerência visível entre as respostas de um mesmo professor. Muitos objetivos não foram contemplados nas propostas descritas pelos educadores, o que pode evidenciar que alguns nem mesmo tinham um conceito formado sobre o assunto, ou, se o tinham, acabaram encontrado dificuldades para praticar aquilo que relatam compreender na teoria.

Os autores utilizados para amparar essa pesquisa foram de suma importância para que houvesse uma correlação entre os resultados encontrados e os estudos já realizados na área. Foi possível perceber, através desse paralelismo, que as práticas de produção textual a partir de um gênero determinado, assim como propõem muitos autores e inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais, são conhecidas pelos professores, mas poucas vezes executadas.

A análise das entrevistas foi ao encontro dos objetivos propostos inicialmente, afinal, foi possível constatar como as escolas estão trabalhando a questão da produção textual de seus alunos e os motivos pelos quais, muitas vezes, os alunos não se sentem motivados a realizá-las.

O que se propõe, a partir deste estudo, é que os professores tenham a oportunidade, seja dentro da própria escola ou em momentos proporcionados pelas secretarias de educação, de participar de formações continuadas voltadas às tarefas de produção textual. Nesse sentido, seria interessante elucidar aos educadores a importância de trabalhar a produção textual a partir da perspectiva dos gêneros discursivos, afinal, não há motivos para exigir que um aluno escreva sem que para isso haja uma função social, o que os gêneros com os quais lidamos diariamente com certeza possuem. Só assim, aliando a escrita à sua verdadeira finalidade, é que será possível fazer com que os alunos deixem de ser apenas alfabetizados

e passem a ser sujeitos letrados com plenas condições para agirem no mundo por meio da língua, seja ela falada ou escrita.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. In SCHOFEN, Juliana; GOEMS, Maíra; SCHLATTER, Margarete. In SILVA, K. A., TORRES, D. (orgs), **Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces**. Campinas: Pontes, 2013.

BARRIGA, A. D. **Uma polêmica em relação ao exame**. IN: ESTEBAN, M.T. (Org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Médio: Parte II. Brasília: MEC/SEF, 2000

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento**. Calidoscópico, Vol.5, n.1, p.24-30, jan/abr 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (orgs), **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: parábola editorial, 2011.

SCHOFEN, Juliana; GOEMS, Maíra; SCHLATTER, Margarete. In SILVA, K. A., TORRES, D. (orgs), **Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces**. Campinas: Pontes, 2013.

SIMÕES, L. J. ; FARIAS, B. S. . **Conversa vai, escrita vem**. Na ponta do lápis, São Paulo, p. 30 - 39, 28 fev. 2013.

EATING CHEESE IN PUBS: WHAT WORDS CAN DEFINE IRELAND AND SWITZERLAND CULTURES?

Aline Jéssica Antunes¹
Ana Cristina Diersmann²
Lívia Pretto Mottin³

Abstract: Ireland and Switzerland are close countries considering territory and culture. Both of them are worldwide known by their food and beverage, what also stereotypes the people who live in these areas. In order to approach even more both places, a search in the *Corpus of Contemporary American English* (COCA) was made in order to clarify and illustrate the words that co-occur with the terms *Irish* and *Swiss*, names given to people or things made in these countries. As a result, the words *pub* and *whiskey* were found as *Irish* co-occurrences and the words *cheese* and *chocolate* were found as *Swiss* co-occurrences in 4th, 8th, 1st and 19th position, respectively. It confirms the stereotypes of both countries: Ireland as a place full of pubs and beverage stores which compound their cultural scene and Switzerland as a country characterized by their own food.

Keywords: Corpus Linguistic; Culture; Ireland; Switzerland.

1 INTRODUCTION

By researching about certain countries, it is possible to find some particularities of them. After reading more about Ireland and Switzerland, it was easy to relate these countries with food and beverage. Therefore, a search in a Linguistic Corpus was carried out in order to clarify and illustrate these aspects. But, what is it? A Corpus is a collection of texts stored in a database and available in the Internet. The texts in a corpus can be written or spoken, and are used in linguistic research to investigate language in use. So, through software tools, a Linguistic Corpus is a way of analyzing how people speak and write in a certain period of time (MCCARTEN, 2007).

In this research the *Corpus of Contemporary American English* (COCA) has been chosen to analyze some particular occurrences of words related to food and beverage. COCA contains more than 520 million words, written or spoken, which were collected between 1990 and 2015. The corpus contains texts in the five varieties of English: spoken, fiction, popular magazines, newspapers and academic, from a wide range of sources. Frequency, differences between speaking and writing, context of use, collocation, grammatical patterns and strategic use of vocabulary are items of analysis that can be carried out using Corpus Linguistics.

2 DATA AND METHOD

For this analysis, the Collocates List from COCA was used, which allows the identification of word combinations with high frequency of use. But, how can Corpus Linguistics reach cultural aspects from Ireland and Switzerland? This tool allows the identification of the words that tend to co-occur with the search term. The purpose of

1 Graduada do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, alinejantunes@gmail.com

2 Graduada do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, anadiersmann@yahoo.com.br

3 Docente do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, liviamottin@univates.br

this research was to find words that co-occur with the terms *Irish* and *Swiss*, in order to determine which foods and drinks are frequently related to the culture of both countries.

As the aim of this paper was to find the main words related to Ireland and Switzerland cultures, it was decided to search in the first hundred collocate terms, considering zero position to the left and one position to the right of the search words, those which represent the Irish and Swiss food and beverage, since these themes are frequently related to the cultures of both countries. In order to select the words which will guide the research, the first two occurrences related to food or beverage in the list were considered. Next, from the hundred concordance lines, thirty were carefully analyzed in order to check how, when and why the terms co-occur.

3 RESULTS/FINDINGS

Using the method described above, we could observe the collocates of the words *Irish* and *Swiss*, as shown in tables 1 and 2, respectively.

TABLE 1: IRISH COLLOCATES

	COLLOCATES (one position to the right and zero position to the left)	TOT (the total frequency in the corpus)	% (the percentage of occurrences of the word with <i>Irish</i>)
4	PUB	140	4.5
8	WHISKEY	95	2.29

Source: COCA. Accessed in May, 18th.

Analyzing the Collocates List, it is easy to find some food and beverage related to the search word. The words *pub* and *whiskey* co-occur with *Irish* in the 4th and 8th position, respectively. This fact confirms that the Irish stereotype is worldwide known. If you just google it on the Internet, you can see lots of quotations about beverage and pubs. It occurs because in Ireland there are lots of pubs and beverage stores which compound the cultural scene. Immigrants and tourists usually go to Ireland to know their famous pubs and the marvelous architecture, castles and festivals.

TABLE 2: SWISS COLLOCATES

	COLLOCATES (one position to the right and zero position to the left)	TOT (the total frequency in the corpus)	% (the percentage of all occurrences of the word with <i>Swiss</i>)
1	CHEESE	322	1.36
19	CHOCOLATE	29	0.18

Source: COCA. Accessed in May, 18th.

Concerning Switzerland, it is common to relate this country with its food. The Internet is full of websites which use the chocolate and the cheese for the purpose of characterizing Switzerland.

Analyzing the word *Swiss* in COCA, the most frequent collocate of *Swiss* in the first position to the right of it is *cheese*. In relation to the word *chocolate*, it appears in the 66th position. And also in relation to *Swiss*, the word *chocolates* occurs as a collocate of the search word in the 18th position.

In order to verify the real usage of the searched words in context, thirty concordance lines were analyzed. Concerning the frequency of the search words in the five subcorpora of COCA, *Irish* is more frequent in newspapers, academic texts and in magazines. *Swiss* also is a term used in newspapers and magazines, and, different from the first one, it is a term frequently used in fiction. Considering their frequency of use over time, it is noticeable that there is an increasing number of occurrences of *Swiss* over time and a decreasing number of occurrences of *Irish*, as shown in table 3.

TABLE 3: THE FREQUENCY OF OCCURENCE IN COCA

WORD	SOURCE	PERIOD	NUMBER OF OCCURENCES
IRISH	Newspaper	1995-1999	3127
	Academic texts	1990-1994	2989
	Magazines	2000-2004	2863
SWISS	Newspapers	1995-1999	1091
	Magazines	2000-2004	1045
	Fiction	2010-2015	1205

Source: COCA. Accessed in May, 18th.

Analyzing the collocations in context, we notice that *Irish* and *Swiss* are words used to qualify the nouns or give them a compound proper name. Below, there are some examples of sentences in which it is possible to see how they occur. The percentage of these occurrences - in each group from the thirty concordance lines - were also analyzed and are provided in Table 4.

TABLE 4: CONCORDANCE LINES - PERCENTAGE OF DIFFERENT FUNCTIONS AND EXAMPLES

TERMS	FUNCTION	EXAMPLES
IRISH PUB	Adjective 66,6% (20)	[...] the local Irish pub (2015) [...] This is an Irish pub (2014)
	Proper name 33,4% (10)	[...] Claddagh Irish Pub (2015) [...] Auld Shebeen Irish Pub (2014) [...] McGrady's Irish Pub (2014) [...] Whalen's Irish Pub (2014)
IRISH WHISKEY	Adjective 96,6% (29)	[...] weak man with a love of Irish whiskey (2015) [...] good Irish whiskey (2014)
	Proper name 3,4% (1)	[...] Jameson Irish Whiskey (2015)
SWISS CHEESE	Adjective 100%	[...] slow-roasted marinated pork, Swiss cheese (2014) [...] Melted Swiss cheese ties together (2014)

TERMS	FUNCTION	EXAMPLES
SWISS CHOCOLATE	Adjective 93.1%	[...] a bit of Swiss chocolate wafted (2001)
	Proper noun 6,9 %	[...] Swiss Chocolate Mousse Body Butter (2003)

Source: COCA. Accessed in May, 18th.

4 CONCLUSION

Ireland and Switzerland are close countries considering territory and culture. Both of them are worldwide known for their food and beverage, what also stereotypes the people who live in these areas. Through a Linguistic Corpus it is possible to approach even more both places, describe some co-occurrences of the terms *Irish* and *Swiss*, and analyse the way these words are used in authentic language.

Concerning the five varieties of spoken, fiction, popular magazines, newspapers and academic English in COCA, *Irish* is more frequent in newspapers, academic texts and in magazines, and *Swiss* occurs in newspapers, magazines and fiction. Considering their frequency of use over time, there is an increasing number of occurrences of *Swiss* over time and a decreasing number of occurrences of *Irish*. The goal of this paper was reached. Two words for each country that define the theme of the research: *pub* and *whiskey* for *Irish*; *cheese* and *chocolate* for *Swiss*, were found.

As it was said in the title of this work, *cheese* and *pubs* are the two words that firstly appeared in the Collocates List, which means that these are the words related to food and beverage which are most used when it is thought about Switzerland and Ireland, respectively. It confirms the stereotypes of both countries: Ireland as a place full of pubs and beverage stores which compound their cultural scene and Switzerland as a country characterized by their own food.

REFERENCES

DAVIES, M. **Corpus of Contemporary American English** (COCA). Available in: <<http://corpus.byu.edu/coca/>>. Accessed in May 18th, 2016.

MCCARTEN, Jeanne. **Teaching Vocabulary: Lessons from the Corpus; Lessons for the Classroom**. New York: Cambridge University Press, 2007.

A CORPUS BASED SEARCH ABOUT THE FRENCH LANGUAGE

*Bruna I. Sebastiany*¹

*Júlia Bazanella*²

*Lívia Pretto Mottin*³

Abstract: Canada was colonized by England, but only after a big fight against France, which colonized the east of Canada. Therefore, nowadays, approximately 7.3 million Canadians prefer to speak French over English, according to the 2011 Canadian Census, keeping the tradition of their primary colonizer. This paper aims at investigating what people really refer to when they mention French as a Canadian language orally, what kinds of discussion and concerns are established around the topic. The investigation was carried out in the Corpus of Contemporary American English (COCA), which is available online. First, the frequency of the expression “French language” within the section Spoken was searched. After that, the concordance lines of the expression were analysed in order to check the contexts in which the expression occurs. The analysis showed that in the contexts where “French language” is related to Canada, the expression shows its conception as part of the Canadian culture.

Keywords: Corpus Linguistics. French language. Canada.

1 INTRODUCTION

This article aims to evaluate the frequency of uses of the words “French language” in the context of the section “Spoken” of the Corpus of Contemporary American English (COCA). The reason why this category was chosen is because it contains transcriptions from radio and television programs. It is interesting to see what people really refer to when they mention French as a Canadian language orally, what kinds of discussion and concerns are established around the topic - that involves the francophone origins of that North-American people. Within the section “Spoken”, it will be analysed the frequency of uses of the search expression “French language” associating with Canada, whose second official language is French. It is a historical fact that Canada was colonized by England, but only after a big fight against France, which colonized the east of Canada. Therefore, nowadays, approximately 7.3 million Canadians prefer to speak French over English, according to the 2011 Canadian Census, keeping the tradition of their primary colonizer. Using COCA, knowing what people talk about French language in Canada became an easy research to do.

2 DATA AND METHOD

According to Dictionary.com a corpus is a very large collection of writings. Speaking on a linguistic perspective, it means a huge amount of phrases or words which represents a certain language in different linguistic ways, for instance, grammar and lexicon. It serves to find linguistic variations of the language. In terms of corpus linguistics, the first thing that is important to consider is that this has to be virtual, so, a big quantity of paper books and magazines do not count as a corpus (ALUÍSIO e ALMEIDA et al., 2006). A corpus allows

1 Graduada do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, bruna.sebastiany@univates.br

2 Graduada do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, jbazanella@univates.br

3 Docente do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, liviamottin@univates.br

the investigation of how speakers use the language in different ways of communication, gathering authentic material to support the researches (MOTTIN et al., 2012).

For this work the investigations were carried out in COCA, which is available online. According to its description on the website, it is considered one of the best corpora of English, because it deals with the variations of the Language and the changes that keep going and never stop over time. COCA is pretty large, with the magnitude of five hundred and twenty million words. It contains recent and constantly updated texts - the most recent update was in December of 2015 -, which allows linguists to investigate the frequency of words in different periods, and types of texts from different information vehicles.

As it was already said, COCA prouds itself to be the only corpus to consider the ongoing changes of the language through time, which makes the texts to be updated annually. Considering that, this corpus offers access to morphological, lexical, syntactic and semantic changes, and also to discourse analysis, which evaluates what people are talking about that certain word and how the topics have changed over time. Furthermore, the corpus is divided into sections, where it is possible to find the search word in different genres of the language, like Spoken, where there are transcriptions from TV and radio programs; Fiction, with literature taken from diverse means - like magazines and books-; Popular Magazines, where the word can be found from a mix of domains; Newspapers, that offers ten journals from US to serve as a source for the researches; and Academic journals

Even though the web is much larger than a corpus, some special aspects are just found in the last one, because of its specific and accurate criteria followed in the collection of the texts.

3 RESULTS/FINDINGS

Using COCA, the phrase “French language” was searched to show its frequency. Without any context, there are 178 occurrences of that expression. Using the chart, that is distributed in five sections (figure 1), it was defined how many of those occurrences have to do with Canada in the context of the subsection Spoken.

Figure 1 The frequency of the phrase “French language” in each five sections.

Section	Frequency (number of occurrences)
SPOKEN	17
FICTION	23
MAGAZINE	22
NEWSPAPER	18
ACADEMIC	98

The section Spoken only registers 17 occurrences of the expression “French language” and it is divided in other nine subsections that correspond to the sources where the occurrences are from (figure 2).

Figure 2 The frequency of the phrase “French language” in each subsection.

Section	Frequency
SPOK:ABC	3
SPOK:NBC	0
SPOK:CBS	0
SPOK:CNN	6
SPOK:FOX	0
SPOK:MSNBC	0
SPOK:PBS	0
SPOK:NPR	8
SPOK:Indep	0

3.1 Canada

Figure 3 The concordance lines of “French language” in the subsection ABC

Section Spoken ABC				
1	2007	Spoken	ABC_Nightline	FRENCH LANGUAGE, GESTURES, PARIS, LES BOULES, CAMEMBERT, TED STANGER
2	1995	Spoken	ABC_Nightline	The compromise didn't happen then, and says the publisher of Montreal's leading French language intellectual newspaper, Le Devoir, opposition across Canada
3	1995	Spoken	ABC_Nightline	We've got to survive as a community, we've got to keep the French language going.' LISE BISSONNETTE: It started with the- with the difference of

In the subsection ABC the phrase “French language” is used three times, but only two about Canada. Those two are in the same text, which is a conversation, and people discuss about the history of Quebec, the Canadian province that was colonized by France, and that even after England defeated France, Quebecois said that they had to keep the French language going.

Figure 4 The concordance lines of “French language” in the subsection CNN

Section Spoken CNN				
1	2000	Spoken	CNN_Event	Groups in France have been fighting for years to protect the French language and French culture from being swamped by English words and a culture
2	2000	Spoken	CNN_Event	swamped by English words and a culture that's predominantly American. France limits non- French language television, even the content of songs played on the radio.
3	2000	Spoken	CNN_Event	tent of songs played on the radio. Now the group Defense of the French Language has launched an effort to keep French Web sites French.

Section Spoken CNN				
4	2000	Spoken	CNN_Event	an effort to keep French Web sites French. MARCEAU DECHAMPS, DEFENSE OF THE FRENCH LANGUAGE : It is the role of the Association to alert those Web sites that
5	1990	Spoken	CNN_Event	Mr. CARR: Oh. I thought you were worried that you were losing your French language and culture BUCHANAN Mr. Carr, it looks to me, though- I mean
6	1990	Spoken	CNN_Event	language? Does America have a law saying you can't have signs in the French language ? Mr. PERIZEAU: Oh, but the Swiss, for instance, are

In the subsection CNN only two (of six) uses of “French language” in a Canadian perspective were found. Actually, the word “Canada” or “Canadian” only appears in one of these excerpts, but by the title and the year of the paper, it was obvious that both of them were from the same text, so it is safe to say that there were two uses of that phrase. This text is a conversation between two people about Quebec breaking up from Canada because of the language and the French culture.

Figure 5 The concordance lines of “French language” in the subsection NPR

Section Spoken NPR				
1	2006	Spoken	NPR_Saturday	And Beckett, remember, not only emigrated physically, but emigrated mentally into the French language . France became his place of freedom where he learned to write
2	2002	Spoken	NPR_ATCW	the thing. SPICER: It's hard to find the book in Switzerland's French language bookstores, but its co-author Dasquie says the scandal has sent readers onto the
3	2001	Spoken	NPR_ATC	proving that genre films come in all shapes and accents. There's the French language film “ Brotherhood of the Wolf, ” which, despite the on-screen presence
4	1999	Spoken	NPR_TalkNation	of their hometowns or into new settlements. There's been no suppression of the French language inside Quebec. The parallel is not really as neat as all that.
5	1993	Spoken	NPR_ATC	a United Nations commission found that some provisions of Quebec's 1977 Charter of the French Language violate the human rights of the English speaking minority.
6	1993	Spoken	NPR_ATC	The law, known as Bill 101, was intended to promote the French language . All of Quebec's school children now get intensive training in two languages
7	1993	Spoken	NPR_ATC	Nobody is contaminating anybody and the language and the development of the French language culture has grown and prospered in a bilingual Quebec
8	1993	Spoken	NPR_ATC	language law must be viewed in the light of history. In Montreal, the French language used to be heard but not seen. Those who lived in a regime

In the subsection NPR, “French language” appears five times. One in 1999 and the others are from the same article, written in 1993. The first does not talk about Canada, but about Yugoslavia. They bring up Canada as an example of the non-suppressive French language inside Quebec. The other four talk about how Quebec residents do battle over the language, because there was a law that violated the human rights and it said that in the province of Quebec, children could only attend school with an English program if their parents also attended one of those schools. Quebecois say that it is not a real issue for them, because this way they are not in the process to destroy their own culture, their own group.

Analysing only the concordance lines of the expression “French language” in each subsection of the section Spoken, it is not possible to identify the topics and contexts of the interviews found in COCA because this excerpt only shows the collocates of the searched expression; it is necessary to read the expanded context.

4 CONCLUSION

After the analysis around the uses of the expression “French Language” in diverse texts found in COCA, the ones which Canada was one of the topics, it was notable that the main aspects of those texts were the French language itself and its conception as part of the Canadian culture, specially, in the province of Quebec. Besides, what is common among those essays is the worry to maintain the language and the French roots in the north-American country alive.

REFERENCES

ALUÍSIO, Sandra Maria; ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. **What is a corpus and how to build it? Lessons learned from developing several linguistic corpora.** Calidoscópico. Vol. 4, n. 3, p. 156-178, set/dez 2006 © 2006 by Unisinos.

MOTTIN, Livia Pretto. **Análise da produção metafórica no Brazilian English Learner Corpus.** 2012, dissertação de Mestrado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

DAVIES, Mark. **The Contemporary Corpus of American English.** Available at: <http://corpus.byu.edu/coca/>

Statistic Canada, available at: <http://www.statcan.gc.ca/start-debut-eng.html> (acessado em 25 de maio de 2016).

ENGLAND AND COLOMBIA: CULTURAL STEREOTYPES

Daniela Sandri Bizarro¹
 Joel Francisco Echenique²
 Lívia Pretto Mottin³

Abstract: Stereotypes are fixed, over generalized beliefs about a particular group or class of people (CARDWELL, 1996). This paper aims at describing and interpreting how the words “English” and “Colombian” are presented in the Corpus of Contemporary American English, in order to check if they are or are not influenced by a stereotype of these countries. We set as main collocate terms nouns, displaying them one position to the right of the search word. After searching, we extracted the first five collocations from the corpora, analyzing the number of occurrences of each collocation. Subsequently, we explored the number of occurrences in the subcorpora (genre) and underwent an in depth analysis to describe and interpret the results obtained. Finally, the results of each search and analysis were brought together and examined. We concluded that the words related to “English” and “Colombian” have to do with stereotypes. The well-developed first world country, England, is connected to upbeat views and Colombia, an underdeveloped country, is related to crimes, smuggling.

Keywords: Corpus Linguistics. Stereotypes. Colombian. English.

1 INTRODUCTION

What if someone asked you to tell them the first thing that came up into your mind when you thought about England or Colombia. The truth is that most people will have established concepts in their minds about those countries. Unless a person travels, he or she is most likely to be influenced by what the media presents about them. News, internet, and television are among many of the different places where people may obtain information about countries. Problems arise when the society only believes in one point of view related to the countries. If there are many people in England who love drinking tea, it does not mean that all the citizens do like it. Similarly, if a great number of the Colombian population likes watching soccer, it cannot be concluded that it is a national passion. This situation of considering one side of the coin is believing and reinforcing stereotypes, which is the fact of accepting one limited perspective of a whole community (CARDWELL, 1996). Considering all these arguments, our goal is to describe and interpret how the words “English” and “Colombian” are presented in the COCA corpus, in order to check if they are or are not influenced by a single story of these countries.

2 DATA AND METHOD

Corpus linguistics is an area of Linguistics which uses collection of texts produced naturally in a language and stored in an electronic format. This information is saved in order to provide researchers with data for linguistic purposes. Particularly, this research was carried out by using the *Corpus of Contemporary American English* (COCA). This program, created in 1990, is a largely and updated corpus of American English, which

1 Undergraduate student. Letters. Univates, dani-sandrib@hotmail.com

2 Undergraduate student. Letters. Univates, joelechenique251991@gmail.com

3 Professor of English. Letters. Univates, liviamottin@univates.br

contains more than 520 million words. In addition, the corpus is divided into five different genres: spoken, fiction, popular magazines, newspapers, and academic texts. One of the advantages of working with this corpus is that it allows us to collect authentic samples from different fields, contributing to a more enriching basis for analysis. Moreover, the program is constantly being updated with new trends of words used according to the different situations worldwide.

First of all, the search words defined for our investigation in the COCA corpus were “English” and “Colombian”. We decided to set as main collocate terms nouns [nn*], displaying them one position to the right of the search word. The term collocation is related to the way in which two or more words are usually used together (MCCARTEN, 2007). For instance, the word “candy” will be typically related to the word “shop”. After searching, we extracted the first five collocations from the corpora, analyzing the number of occurrences of each collocation. Subsequently, we explored the number of occurrences in the subcorpora (genre) and underwent an in depth analysis to describe and interpret the results obtained. Finally, the results of each search and analysis were brought together and examined.

3 RESULTS/FINDINGS

Since our purpose is to describe and analyze how the words “English” and “Colombian” are used in The Corpus of Contemporary American English (COCA), we decided to research for the first five words that collocate with them to reveal how this words are used in real situations in the USA. In addition, we will analyze these five words and their relationship with examples.

English

According to the research related to English (one position to the right), we could observe the following occurrences of this word.

Table 1 Collocations of *English*

Ranking	Context	Spoken	Fiction	Magazine	Newspaper	Academic	Total
1	English Language	262	148	190	256	1776	2622
2	English Teacher	92	229	141	230	152	844
3	English Subtitles	75	23	7	356	4	465
4	English Literature	32	97	75	91	157	452
5	English Translation	22	69	64	50	202	407
Total		483	566	477	983	2291	

As shown in Table 1, the first five words that collocate with English are *language* (2622), *teacher* (844), *subtitles* (465), *literature* (452) and *translation* (407). All of them are related, in some way, with English identity because of the fact that language is their personal

characteristic. In addition, it is possible to relate these words not only to English speaking countries but also to other countries as well. English is a worldwide language or *lingua franca*. There are more than 350 million people around the world speaking English and other 430 million speaking it as an additional language (WHEATON, 2015).

Table 2 Collocations and examples of *English*

	Collocates	Examples of the collocates in context
1	Language	“Using music to support the literacy development of young English Language Learners ”. (example 3 - Academic)
2	Teacher	“I assumed he was a college English teacher .’ No,’ the man said pleasantly”. (example 9 - Fiction)
3	Subtitles	officials were involved in the production of a Hebrew language You Tube video (with English subtitles), posted on April 23, 2014. It features radical activist Natalie (example 10 - Academic)
4	Literature	He used Greg Taberner (ph). He’s drawn from the best of English literature . (example 2 - Spoken)
5	Translation	Hoseki was speaking into a bouquet of microphones. Layered over her voice, the English translation said something about the universe and mankind, the chorus of existence, completing (example 2 - Fiction)

With genres in mind, we can conclude the highest probable subcorpora to occur is academic (2291), followed by newspaper (983), fiction (566), spoken (483) and magazine (477). The collocation *language*, for example, occurs almost 667,86% percent more in academic texts than in spoken, which is the second most frequent subcorpus related to this word. Analyzing the examples of newspapers, it is possible to realize that the word *teacher* is associated to teaching experiences, so there are some news that tell teachers or students’ stories, as in these examples: “Atlanta 10 years ago from the chilly Midwest, where she had worked as an English teacher and advertising copywriter.”, “My heart is still with Maurine McElroy, my high school English teacher, who was incredibly influential in my life, [...]”. Another interesting fact about this collocation is that it occurs frequently in fiction subcorpus as a way to tell stories.

It is also evident that the majority of the collocates has to do with the education field, as in “Using music to support the literacy development of young English Language Learners” (example 3), “He used Greg Taberner (ph). He’s drawn from the best of English literature” (example 2). This list of five collocations and the others that follow in COCA can express the concept of *English* widespread. This word is related to language, learning, education, school, literacy, colleges because this country is well-known for its education. There are many famous and great universities there and the population is considered educated. In essence, English is connected to positive meanings and facts.

Colombia

Table 3 Collocations of *Colombian*

Ranking	Context	Spoken	Fiction	Magazine	Newspaper	Academic	Total
1	Colombian Government	41	2	12	44	46	145
2	Colombian Drug	33	6	27	32	6	104
3	Colombian Cocaine	4	3	4	24	8	43
4	Colombian Army	9	1	6	18	8	42
5	Colombian President	7	0	6	20	6	39
Total		94	12	55	138	74	

We extracted from the corpus domain the first five random concordance lines when searched “Colombian”. These were identified in terms of genre and context. In Table 3, the collocations that occur with most frequency are: *Government* (145), *Drug* (104), *Cocaine* (43), *Army* (42), and *President* (39). The results may represent how discussions are usually about politics, considering drugs and Military forces. This notion is represented through some examples extracted from each concordance line shown in Table 4: “The Colombian government found the cartel kingpins Pablo Escobar and Jose Gonzalo Rodriguez Gacha [...]” (example 7), “In 2014, a series of federal raids in Colorado were conducted as part of an investigation linking the state’s legal operations to Colombian drug cartels.” (example 1), and “the Colombian army has a well-equipped outpost at the Albuquerque Cays near San Andres.” (example 5).

Table 4 Collocations and examples of *Colombian*

	Collocates	Examples of the collocates in context
1	Government	“The Colombian government found the cartel kingpins Pablo Escobar and Jose Gonzalo Rodriguez Gacha [...]” (example 7 - Academic)
2	Drug	“In 2014, a series of federal raids in Colorado were conducted as part of an investigation linking the state’s legal operations to Colombian drug cartels.” (example 1 - Magazine)
3	Cocaine	“They own the place. And Crockett sees... 800 individually-wrapped bricks of North Valle Colombian cocaine are on a table.” (example 9 - Fiction)
4	Army	“the Colombian army has a well-equipped outpost at the Albuquerque Cays near San Andres.” (example 5 - Magazine)
5	President	“[...] drug violence has steadily increased, giving rise to calls for legalization of small quantities of marijuana. Colombian President Juan Manuel Santos addressed the topic this week [...]” (example 5 - Spoken)

In terms of genre, out of five different possible fields, Newspaper prevailed with 138 examples, following Spoken (94), Academic (74), Magazine (55), and Fiction (12), as it can be

observed in Table 3. The great number of samples from newspapers may portray how the media usually posts news about Colombia in relation to politics, drugs and military issues. What is more, the recurrence with which other genres make reference to the same subjects is astonishingly equal. This fact reinforces the negative aspects that this country displays, making public one-sided stories or as Chimamanda Ngozi Adichie would call a *single story*. She is a well-known writer and storyteller that makes reference to this in her TED TALK, “*The Danger of a Single Story*” (2009). In her speech, she highlights the consequences of single stories, pinpointing that “it robs people of dignity” and “it emphasizes how we are different rather than how we are similar”. Moreover, it would show people as one thing, and that one thing, will be the only thing they will become. This explains why when “Colombian” is made reference to, collocations are usually associated with those exposed in this research. Even novels, such as the example from collocation 3 (Cocaine) in Table 3, demonstrate how it provides a single story, making “Colombian cocaine” a stereotype of Colombian culture. Thus, this analysis was able to bring light into the danger of single stories, showing how the collocations extracted from the base word “Colombian” may represent stereotypical topics.

4 CONCLUSION

Stereotypes are fixed, over generalized beliefs about a particular group or class of people. (CARDWELL, 1996). We can consider that stereotypes have two-sided meaning because they are related to cultural aspects of the countries, which is good. However, they can reduce many cultural aspects into an amount of likes, dislikes, characteristics. This is not fair taking into consideration that people can create a positive or a negative view of the countries, depending on what they hear, watch or experience about them.

Considering our researches, it is possible to claim that the words related to our countries have to do with stereotypes. On one hand, English is associated with language, teacher, subtitles, literature, translation, education, in sum, words related to knowledge. On the other hand, Colombian’s collocations are government, drug, cocaine, army, president. It can express the differences between these countries. The well-developed first world country, England, is connected to upbeat views and Colombia, an underdeveloped country, is related to crimes, smuggling. Unfortunately, these relationships are very common; negative things related to some specific places and, usually, positive aspects associated to other countries considered superior.

Our society is driven unconsciously to think, to say and to write mistakenly. Countries’ cultures cannot be summarized in some aspects and should not be labeled. We think that in this way our research can help. Our point of views about the countries must not be as our results. The whole society must have a wide open mind to be in contact with the multicultural aspects of each place of the world, the good and the bad ones.

REFERENCES

ADICHIE, C. N. (2009). *The Danger of a Single Story*. Available at: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es. Access: 20 may 2016.

CARDWELL, M. (1996). *Dictionary of Psychology*. Chicago IL: Fitzroy Dearborn.

DAVIES, M. The Contemporary Corpus of American English. Available at: <http://corpus.byu.edu/coca/>

IBANÔS T., Ana Maria; MOTTIN PRETTO, Lívia; SARMENTO, Simone; SARDINHA BERBER, Tony. (2014). *Pesquisas e perspectivas em linguística de corpus*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

MCCARTEN, Jeanne. (2007). *Teaching Vocabulary Lessons from the Corpus Lessons for the Classroom*. New York: Cambridge University Press.

WHEATON, Wil. *How English became the global language*. Available at: <http://englishlive.ef.com/blog/english-became-global-language/>. Access: 20 may 2016.

DISCORDÂNCIA E DESENCONTRÁRIOS: O PODER DA PALAVRA NOS ANOS 70

Daniela Sandri Bizarro¹
Marina Hofstätter Eidelwein²
Rosiene Almeida Souza Haetinger³

Resumo: A ditadura representou um grande golpe à literatura, pois não se podia dizer ou escrever com liberdade, tudo ficava restrito ao que os censores permitiam que fosse publicado. Nesse período de grande censura e repressão do regime militar, surgiu a literatura dos anos 70. Também conhecida como literatura marginal, ela proporcionou aos escritores da época a expressão de seus pensamentos, todavia era necessário ter cautela e ao mesmo tempo muita criatividade para expor denúncias, sentimentos sobre as injustiças, ou seja, discordar de concepções autoritárias. Essa “Discordância”, que inclusive é o título da poesia de Francisco Alvim e está presente em “Desencontrários”, de Paulo Leminski, será abordada no presente artigo, que busca suscitar reflexões acerca do que representava discordar em tempos de ditadura e sobre o papel da literatura nesse sentido, o importante poder das palavras em um momento em que o expressar-se era controlado pelos militares.

Palavras-chave: Poesia. Ditadura. Expressão. Discordância. Desencontrários.

Considerações iniciais

Até mesmo quem nasceu nesse século conhece a opressão que instalou-se no Brasil nos anos 60 e 70 do século passado. A ditadura militar deixou marcas que ainda hoje são lembradas e comentadas por toda a nação. As exageradas proibições e o controle massivo sobre tudo o que naquele período foi produzido, por muitas vezes geraram medo na população, mas por tantas outras, foram ponto de partida para as reivindicações contra um regime militar que não condizia com as esperanças do povo. Essas manifestações de desagrado eram anunciadas pelos meios de comunicação, principalmente através das artes, como a música e a literatura. Assim surgiu a poesia marginal, uma manifestação literária do período da ditadura militar que tinha como objetivo fundamental expressar sentimentos, emoções e ambições do povo, mesmo que de forma camuflada para que passasse pelas lentes da censura.

Tendo em vista a influência que esse tipo de literatura teve nos anos 70, o que se busca por meio desse artigo é compreender o poder que as palavras exerceram sobre os cidadãos da época, de forma a promover a liberdade de expressão mesmo em meio à opressão. Palavras como “Discordância” e “Desencontrários”, títulos das poesias aqui analisadas, remetem à ideia de contradição, de divergência, de não aceitação das leis ditadas por poucos e que deveriam ser aceitas por todos, sem questionamentos.

A primeira seção do presente trabalho tem por objetivo contextualizar o período da ditadura militar e conceituar a poesia marginal para que o leitor possa tirar suas próprias conclusões ao ler poesias da época. A segunda e a terceira seções, por sua vez, buscam conduzir para uma análise de poesias marginais produzidas na época da ditadura e que

1 Graduada do curso de Letras da Univates, dani-sandrib@hotmail.com

2 Graduada do curso de Letras da Univates; mh.eidelwein@hotmail.com

3 Professora do curso de Letras da Univates; Mestre em Literatura Comparada (UFRGS), rosiene@univates.br

refletem o quanto as palavras são poderosas frente aos desafios impostos por árduos atos inconstitucionais. A última seção, por conseguinte, apresenta uma relação entre a poesia marginal e as pessoas da época ditatorial, afinal, a literatura tem seu papel social.

1 Ditadura e poesia marginal em contexto

A literatura sempre esteve presente na História da Humanidade como forma de expressão das ideias, dos pensamentos e dos sentimentos. O que sucedeu-se no Brasil nos anos 60 e 70, entretanto, não é exatamente o que pode-se chamar de livre expressão do pensamento por meio da literatura. Durante essas décadas, o país enfrentou um período de grande repressão: A Ditadura Militar. O Regime, comandado por militares, iniciou-se com o golpe de 1964 e persistiu até o ano de 1985, passando por várias práticas de Atos Inconstitucionais que, como a própria nomenclatura revela, em nada condiziam com a Constituição estabelecida. Pode-se dizer que, dentre tantos Atos, um dos que mais abalou as estruturas da época foi o Ato Constitucional nº 5: “... foi a expressão máxima do endurecimento do regime”⁴. Esse Ato deu poderes quase que absolutos ao regime militar e uma de suas determinações estabelecia a censura prévia para peças de teatro, música, livros, jornais e revistas. Assim, toda e qualquer produção de alcance da população, deveria passar pela aprovação dos militares, o que restringia a produção cultural e literária.

Sem meios para fazer com que a literatura desse continuidade à sua função primordial como forma de expressão, os autores precisaram reinventar suas escritas: surge então a chamada literatura marginal. Essa manifestação cultural escrita teve como gênero textual central a poesia, afinal, assim que as restrições começaram a surgir, a poesia foi vista como facilitadora na difusão de ideias, principalmente por sua forma, que possibilitava a rápida disseminação entre a população, e também por seu conteúdo, afinal, os ideais revolucionários e anárquicos eram mascarados por uma linguagem coloquial que denunciava, mesmo que disfarçadamente, a inquietação dos brasileiros. Algumas das características principais da poesia denominada marginal podem ser assim descritas:

(...) um surto de produção poética mais ou menos clandestina, que os teóricos classificam ou não como marginal em função de fatores diversos: culturais (os autores assumem postura contestatória), comerciais (são desconhecidos do grande público, e produzem e veiculam suas obras por conta própria, com recursos ora precários, ora artesanais, ora técnicos, mas sempre fora do mercado editorial), estéticos (praticam estilos de linguagem pouco “literários” ou dedicam-se ao experimentalismo de vanguarda), ou puramente políticos (aborda temáticas francamente engajada e adotam linguagem panfletária (MATTOSO, 1982, p. 20).

Vista dessa forma, a poesia marginal pode ser encarada como uma das áreas de influência do Tropicalismo, movimento de contracultura. Esse termo, no entanto, segundo Glauco Mattoso (1982, p. 56), “não se trata de uma contestação política dentro das instituições... trata-se de uma contestação a nível cultural, isto é, comportamental.”

A marginalidade na poesia dos anos 70 não é, pois, diretamente ligada a uma alteração de valores como sua nomenclatura pode suscitar:

4 BORTOT, Ivanir José; GUIMARAENS, Rafael. **Abaixo a repressão: Movimento Estudantil e as Liberdades Democráticas**. Porto Alegre: Libretos, 2008. p. 16.

De fato, o discurso poético panfletário só é marginal no sentido da clandestinidade correspondente a uma fase mais repressiva. Em termos literários, não são linguagens temáticas historicamente inovadoras, e culturalmente não representam uma subversão de valores: é apenas uma colocação dentro das regras do jogo do poder (MATTOSO, 1982, p. 45).

Sobre o mesmo tema, Carlos Alberto Messeder Pereira (1981) aborda:

Se pensarmos em termos do circuito de produção e distribuição (comercialização) dentro do qual esta poesia está inserida, o termo marginal tem aí um significado bastante preciso. Efetivamente, num sentido material e institucional, esta produção poética é marginal; isto é, tanto sua produção quanto sua distribuição se dão fora do universo das editoras e distribuidoras que, geralmente, levam até os leitores o resultado do trabalho dos produtores literários, desempenhando, assim o papel de intermediárias na relação entre autor e público. Os livros são muitas vezes rodados em mimeógrafos - o que deu margem a que se falasse de uma geração do 'mimeógrafo' - às vezes em *offset* ou processos semelhantes, as tiragens são pequenas, os trabalhos têm frequentemente um acabamento material bastante rústico (fato que absolutamente não impede um trabalho gráfico às vezes extremamente cuidado, mas sempre com um caráter artesanal) e contam, para sua produção, com a participação bastante direta do autor (PEREIRA, 1981, p. 41).

Desse modo, os autores, ao produzirem uma poesia marginal com direta participação, expressavam-se de forma visceral, por vezes considerada até mesmo anárquica, mas não deixavam de tentar alcançar aquilo que almejavam: dar poder às palavras.

2 Discordância: discordar na ditadura?

Discordância

Dizem que quem cala consente
eu por mim
quando calo dissinto
quando falo
minto
(Francisco Alvim)

A poesia "Discordância", de Francisco Alvim, assim como várias outras poesias dos anos 70, tinha por objetivo expressar um sentimento de contrariedade à situação vivida na época, a ditadura, na qual eram impostas regras e restrições sobre tudo e todos, inclusive a literatura, controlada pelos militares. Em suma, só seriam deveras publicados, por exemplo, peças de teatro, livros, jornais e revistas que fossem autorizados pelos comandantes.

Ao ler os versos de "Discordância", poesia escrita por Francisco Alvim, e pensando sobre o contexto político em que foi elaborada, percebe-se que há uma discordância acerca da situação vivida. O eu-lírico transmite, inicialmente, uma ideia implícita a partir de "Dizem que...", essa expressão remete a algo não comprovado, um fato que passa de boca em boca, algo incerto, dito por alguém, mas que pode ser uma inverdade. Em seguida, há "quem cala consente", ditado popular que quer dizer que quem se cala diante de determinada situação não apresenta sua opinião, consente, ou seja, concorda com aquilo que está acontecendo ou sendo dito.

Para o sujeito lírico, no entanto, quando ele se cala, dissente, neologismo que significa deixar de sentir, e quando fala, mente. Ou seja, silenciar não é sinônimo de concordar e falar não significa contar a verdade, principalmente quando esta verdade pode ter como

consequência até a morte de quem a enuncia. Pensando além da poesia, fica evidente a relação entre o que está escrito e a ditadura. Nesse período histórico, muitos tinham que se calar diante de injustiças, de atrocidades que ocorriam. Contudo, isso não queria dizer que concordavam, que eram a favor do que estava acontecendo. E a arte foi o modo como puderam expressar sua indignação, sua posição contrária, suas concepções. Claro que de modo implícito, nas entrelinhas. Precisando calar-se, a cultura foi a maneira que encontraram para expressar ao mundo que aquilo que viviam não era positivo, não era com aquilo que concordavam, mesmo ficando “passivos” e “calados”, de certo modo.

3 A discordância em Leminski

Discordar em um tempo em que se devia calar e consentir não podia ser aceito de maneira passiva por pessoas que refletiam sobre as mais variadas situações cotidianas e expressavam os sentimentos que estas lhes causavam. É fato que a literatura era e é fundamental para toda a sociedade, pois ao ler um poema como “Desencontrários”, de Leminski, é possível suscitar diversas discussões sobre o que o autor dos anos 70 queria dizer utilizando-se, inicialmente, do ato de escrever.

Desencontrários

Mandei a palavra rimar,
ela não me obedeceu.
Falou em mar, em céu, em rosa,
em grego, em silêncio, em prosa.
Parecia fora de si,
a sílaba silenciosa.

Mandei a frase sonhar,
e ela se foi num labirinto.
Fazer poesias, eu sinto, apenas isso.
Dar ordens a um exército,
para conquistar um império extinto.
(Paulo Leminski)

A partir do título já se pode perceber que a poesia trará um discordar. “Desencontrários”, um neologismo, remete a caminhos contrários e também a desencontro, isto é, há mais de um caminho e/ou não se encontrará o que se procura nos versos, não se fará aquilo que se julga procedente, porque a escrita tem vida. “Mandei a palavra rimar”, e não foi isso que se sucedeu, ou seja, não há controle para o ato de expressar, se escreve o que se precisa, não o que se manda. Mas quando “Mandei a frase sonhar”, a escrita avançou, foi em busca de novos horizontes. A palavra tem um poder imensurável, porque pode mudar concepções, unir ou provocar atritos entre nações, deixar as pessoas informadas, fazer com que o mundo se posicione diante dos fatos. Isso exige de quem escreve conhecimento sobre o poder das palavras, sobre o não controle do que é dito. A partir do momento que está escrito ou dito, as palavras, as frases, os textos pertencem aos outros, a suas diversas interpretações.

Outro trecho interessante do texto de Leminski é: “Fazer poesias, eu sinto, apenas isso.” Esse fragmento mostra o quanto o sujeito-lírico é consciente de que escreve o que sente e não o que deve ser escrito na concepção de determinadas pessoas. Tendo em mente as restrições da ditadura, pode-se pensar que há uma referência à ideia de que mesmo que os censores não quisessem que se falasse contra a ditadura, a palavra, mesmo silenciosa, é tão livre e poderosa, que fala e reflete sobre o que quiser, mesmo que impedida. Outra referência

notória é a questão semântica. As palavras exército e império lembram o momento vivido, o exército parece estar se referindo à sociedade, que estava sendo “treinada”, controlada, e o império à ambição de se ter domínios, de se reinar. Porém, esse império é extinto, isto é, não adianta tentar conquistá-lo, comandá-lo.

Nesse ponto fica evidente o importante papel da literatura, que, mesmo restrita, censurada, foi capaz de expressar a voz de grande parte da nação, que, muitas vezes calada, não era sinônimo de estar aprovando os acontecimentos. Nem a censura, nem a repressão foram capazes de controlar a palavra. A linguagem, mesmo dizendo nas entrelinhas, demonstrou a contrariedade, os medos, as concepções de pessoas em uma época em que arte precisou ser inteligente e muito criativa.

4 A poesia, as pessoas e a ditadura

A arte tem função primordial na vida das pessoas, pois é por meio dela que cada indivíduo entra em contato com a sua cultura e também com a de outras localidades do planeta. É fato que a dança, a música, o teatro, o cinema e a literatura provocam certos sentimentos, sensações, reflexões, enfim, tocam e/ou até mudam a vida de cada ser humano. Pensando sobre a literatura, em especial sobre a poesia, é importante ressaltar que ela representa algo singular na sociedade, porque, além do deleite, a poesia tem um papel social. Cada poesia faz sentido dependendo do contexto em que se insere, e, tendo a poesia dos anos 70 em foco, é possível considerar que a “Mimeógrafo Generation” não era pura e simplesmente um passatempo, pois ela tinha um poder muito grande, um poder de utilizar as palavras com cautela e muita criatividade para abordar o dia a dia durante um período de extremo controle do que era publicado. Segundo Heloisa Buarque de Hollanda (2009):

O que hoje é conhecido como poesia marginal pode ser definido como um acontecimento cultural que, por volta de 1972-1973, teve um impacto significativo no ambiente de medo e no vácuo cultural, promovidos pela censura e pela violência da repressão militar que dominava o país naquela época, conseguindo reunir, em torno da poesia, um grande público jovem, até então ligado mais à música, ao cinema, shows e cartoons.⁵

Os poetas dos anos 70 estavam “determinados em não deixar o ‘silêncio’ se instalar”⁶, mesmo que não pudessem explicitar de forma bem transparente o que pensavam sobre a ditadura, sentiam a necessidade de explorar maneiras diferenciadas de expressar sua revolta, sua indignação, sua oposição, isto é, precisavam cumprir a função social da poesia, informar e ao mesmo tempo, e principalmente, fazer pensar. Para tanto, não lançavam mão dos padrões vigentes, muito menos se importavam com a crítica literária. Não almejavam status, queriam apenas chegar até o leitor, de forma simples, “viver poeticamente”. Conforme Heloisa Buarque de Hollanda (2009):

Ao contrário, marcavam sua posição ao não explicitar qualquer projeto literário ou político e ao apresentar-se claramente como não-programática, mostrando-se avessa a escolas e a enquadramentos formais. Neste sentido, poderíamos considerar hoje os marginais como estruturalmente marcados por experiências que refletem uma quebra geral de certezas e fórmulas sejam elas políticas, literárias ou existenciais, tornando-se, na realidade, mais

5 HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **A poesia marginal**. Disponível: <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/a-poesia-marginal>. 2009. Acesso em: 13 jun. de 2015.

6 Idem, *ibidem*.

off literários do que antiliterários. Através do uso irreverente da linguagem poética e da afirmação de um desempenho ironicamente fora do sistema, os poetas marginais sinalizavam em sua textualidade e atitudes uma aproximação radical entre arte & vida.

Em razão dessa contrariedade aos preceitos literários da época, a poesia marginal foi mal vista e precisou aliar a sua ousadia a muita versatilidade, a fim de chegar às pessoas para que essas pudessem ler, pensar sobre os sentidos implícitos nas poesias e também refletir criticamente sobre a situação que vivenciavam. Hoje, no entanto, a poesia marginal é reconhecida como parte integrante e importante da Literatura Brasileira.

Considerações Finais

“É preciso falar”, era essa a máxima que acompanhava as composições literárias realizadas pelos poetas dos anos 70. Poesias descompromissadas com padrões estéticos tradicionais, no entanto com o propósito de falar sobre o que estava acontecendo e também alertar a sociedade a respeito da importância de não calar, totalmente, diante da repressão e da censura impostas. Assim como tantas outras poesias, “Discordância” e “Desencontrários” tinham o objetivo de falar e fazer pensar sobre a ditadura. Ambas iniciam com prefixos, dis e des, que significam negação, ação contrária, ou seja, desde os prefixos dos títulos das poesias, tanto Alvim quanto Leminski demonstram sua posição diante do período em questão. Em “Discordância”, fica claro o não concordar com o que estava sendo imposto, ou seja, a poesia é uma verdadeira frente contra a opressão vivida e mostra a não vontade de calar-se por total. Já “Desencontrários” demonstra que havia desencontros entre o que se dizia e o que se queria dizer, e que também é preciso apreender o sentido de caminhos contrários, ou seja, havia dois caminhos possíveis de serem seguidos, possivelmente o autoritário e o contrário ao regime militar. Em suma, mais do que mera escrita, a literatura, a poesia, tem um papel relevante na sociedade. E para isso é necessário fazer com que cada ser acredite no poder das palavras, demonstrando que é possível dizer além do que está escrito e fazendo com que se pense além do estabelecido.

Referências

BORTOT, Ivanir José; GUIMARAENS, Rafael. **Abaixo a repressão: Movimento Estudantil e as Liberdades Democráticas**. Porto Alegre: Libretos, 2008.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **A poesia marginal**. 2009. Disponível: <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/a-poesia-marginal>. Acesso em: 13 jun. de 2015.

MATTOSO, Glauco. **O que é poesia marginal**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **Retrato de época: poesia marginal ano 70**. Rio de Janeiro: Funarte, 1981.

O AMOR LÍQUIDO EM *DEZ (QUASE) AMORES*, DE CLÁUDIA TAJES

*Aline Schmidt*¹

*Daniela Guizzo de Oliveira*²

*Rosiene Almeida Souza Haetinger*³

Resumo: O presente artigo analisa o amor na contemporaneidade a partir da obra literária *Dez (quase) amores*, de Cláudia Tajés, na qual, a autora explicita seus dez (quase) amores, conforme o título induz, tratando o sentimento como algo líquido, vulnerável e em constante mutação. Inicialmente, abordamos como esse sentimento vem sendo tratado na atualidade e então, relacionamos as abordagens à obra literária escolhida. A temática é analisada a partir das definições do sociólogo polonês Zigmund Bauman descritas no livro intitulado *Amor Líquido*, lançado em 2004, no qual o autor reflete sobre como esse sentimento vem sendo tratado nos dias atuais.

Palavras-chave: Amor. Amor Líquido. Contemporaneidade. Relacionamentos. *Dez (quase) amores*.

Em tempos como esses em que vivemos é difícil pensar no amor como algo sólido e resistente. Tudo mudou, o mundo está em constante mutação. A tecnologia avança freneticamente, a ciência faz uma nova descoberta a cada semana, a rotina está cada vez mais fechada, pois há muito a fazer, as relações estão menos aproximadas, especialmente quando se trata de amor.

Percebemos no dia a dia que quando o tema em questão é relacionamento não há mais compreensão, tolerância e companheirismo. Casais se unem e se separam de uma hora para outra, passam a gostar de outra pessoa repentinamente, idolatram o desejo carnal e estão, cada vez mais, deixando de lado a tolerância e o sentimento.

Essa questão acaba sendo retratada na ficção, mais especificamente na literatura contemporânea⁴, uma vez que se demonstra a distância dos amores idealizados dos clássicos do Romantismo, por exemplo. Diante disso, analisaremos a obra *Dez (quase) amores*, de Cláudia Tajés, a partir da perspectiva do amor líquido, termo cunhado por Zigmund Bauman (2004), observando como esse sentimento tão bonito, mas ao mesmo tempo tão banalizado, é abordado.

O livro de Tajés se divide em 10 capítulos, cada um destinado a um “amor”, o que é percebido já no título de cada um: Amor 1, Amor 2..., nos quais ela descreve, com maior ou menor intensidade, as experiências afetivas vividas.

Em *Dez (quase) amores*, Claudia Tajés conta, numa linguagem coloquial, as histórias amorosas de Maria Ana, a qual é um exemplo da mulher contemporânea, que quebra

1 Graduada do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, alini33333@hotmail.com

2 Graduada do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, daniguizzo_tk@hotmail.com

3 Professora do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, mestre em Literatura Comparada (UFRGS), rosienne@univates.br

4 A literatura contemporânea, segundo Galle (2013), é de difícil definição, afinal ela ainda está em andamento, mas podemos considerá-la uma literatura múltipla, sem fronteiras, que acima de tudo, não apresenta uma verdade que seja considerada universal.

paradigmas sociais, que busca seu lugar e sua liberdade, muito diferente, portanto, das mulheres retratadas em obras literárias dos séculos passados. Maria Ana saiu cedo de casa, não para casar-se, mas sim para buscar sua independência, além de passar por vários relacionamentos em sua vida, todos eles frustrados.

Já na escolha do título, Cláudia Tajés faz com que nós, leitores, façamos inferências em relação ao enredo, principalmente em função da expressão “quase” amores.

Na referida obra os relacionamentos acontecem com homens totalmente diferentes um do outro, mostrando que a protagonista não é muito criteriosa ao buscar o “novo amor”. Um deles é mágico, outro papai noel no *shopping*, um é médico japonês, um artista plástico, fotógrafo, estudante de educação física, e tem ainda um vizinho e um colega, ou seja, ela mostra-se bastante eclética em suas escolhas.

Apesar de viver muitas histórias amorosas, e todas elas serem relativamente curtas, Maria Ana curte intensamente cada uma delas, e acaba se “apaixonando” por todos com quem se envolve, um de cada vez, despertando a paixão, que não se solidifica em amor, que é um sentimento posterior e mais intenso que o primeiro.

A personagem é uma romântica, vemos que ela quer encontrar um amor, porém, todos fracassam. Percebe-se que o sentimento é fraco, acaba diante de qualquer problema e que ela desiste frente ao primeiro defeito que encontra no candidato a parceiro, o que é perceptível neste trecho da obra:

Eu, tão moça, encontrei o amor da minha vida e morri para todos os homens do mundo, penso enquanto dou uma segunda olhada para o surfista que disse uma bobagem quando eu passei. (TAJES, 2004, p.15)

A descrição dos relacionamentos nos faz pensar se os sentimentos apresentados podem realmente ser chamados de “amor”, pois mudam repentinamente, como a tecnologia, por exemplo, em que um produto supre a existência de outro a cada nova descoberta. O verdadeiro amor não pode ser substituído de forma tão repentina, como fazia Maria Ana, embora saibamos que na vida real não existe o “felizes para sempre” dos contos de fadas.

A obra narra os relacionamentos da personagem desde a 5ª série até os 30 anos, por isso ela vive tantas experiências amorosas. Este é um aspecto contemporâneo, a mulher passar por vários relacionamentos e não é e nem deve ser condenada por essa atitude. Em função disso, vale salientar que a questão a ser analisada aqui não é a liberdade amorosa e sexual da mulher contemporânea, representada na obra pela personagem Maria Ana, mas questionar a visão sobre o amor na sociedade contemporânea, que é refletida em *Dez (quase) amores*. Nesse sentido, iremos considerar a análise proposta por Bauman (2004), que trata do amor líquido.

Zigmunt Bauman, em seu livro intitulado “Amor líquido” (2004), afirma que este termo representa a fragilidade dos laços humanos e a série de artimanhas que os indivíduos engendram para substituí-lo. Ao tentar definir a temática da sua obra, afirma que “[...] o principal herói deste livro é o relacionamento humano” (BAUMAN, 2004, p. 08).

Segundo o autor, o amor líquido é a nova era dos relacionamentos, que tornaram-se desumanizados, como se fossem descartáveis. Da mesma forma, essa modernidade líquida⁵ espelha certa fragilidade nos vínculos humanos e causa insegurança. Podemos perceber essa facilidade em “trocar de amor”, em vários trechos do livro, dentre eles:

Eu sei que amanhã ou depois Machado vai embora e eu, que não tenho a menor vocação para largar tudo e seguir o circo, fico sozinha outra vez. Mas isso só vai doer amanhã, ou depois. E hoje ainda tem uma longa noite pela frente (TAJES, 2004, p. 66).

Um dos relacionamentos da personagem Maria Ana foi com Machado, que era mágico e que conhecera durante uma apresentação circense. Ela dizia que só de olhar para ele já começava a flutuar. Eles ficaram juntos na temporada em que o circo ficou na cidade dela e Maria Ana sabia que o fim chegaria assim que o circo fosse embora. E assim foi. Após a partida, ela já estava pronta para o próximo “amor” que cruzasse seu caminho.

Outro relacionamento de Maria Ana foi com seu vizinho, Roger Moreira, sendo que este era casado. Ela conta que ambos tinham combinado que ele não deixaria a família por ela, e que ela continuaria saindo com outros homens. O adultério aqui é tratado como algo natural, e, para ela, o vizinho era apenas mais um. Percebe-se apenas um desejo carnal entre ambos, sem expectativa de um algo a mais. Ficar com ele era satisfatório, mesmo sabendo que não haveria um futuro juntos:

Às vezes fico com meu vizinho, sempre respeitando as regras: ninguém é de ninguém, mas ele é da mulher dele. Não gosto nem um pouco da situação, mas gosto tanto de Roger Moreira que quero viver assim, mais ou menos feliz e para sempre com ele (TAJES, 2004, p. 25).

Esse amor líquido já é sugerido no próprio título da obra: *Dez (QUASE) amores*. São quase amores porque nenhum deles é definitivo, o que faz com que nos questionemos: é amor mesmo? Ou seria apenas uma “paixonite”, algo passageiro?

Conforme Bauman, o amor líquido é resultado da modernidade líquida ou pós-moderna. Isso pode ser verificado na sociedade que está cada vez mais fragmentada e cheia de indivíduos confusos, que não sabem definir o que querem.

O amor líquido é frequente no mundo contemporâneo, não apenas nos relacionamentos amorosos, como também no convívio social. Hoje em dia, o uso de redes sociais assumiu proporções enormes e a internet conecta cada vez mais as pessoas, inclusive muitos relacionamentos são mantidos apenas online, o que faz com que se perca o contato físico, ficando apenas no virtual. Conforme Bauman (2005):

[...] talvez seja por isso que, em vez de relatar suas experiências e expectativas utilizando termos como “relacionar-se” e “relacionamentos”, as pessoas falem cada vez mais (auxiliadas e conduzidas pelos doutos especialistas) em “conexões”, ou “conectar-se” e “ser conectado”. Em vez de parceiros, preferem falar em “redes” (BAUMAN, 2005, p. 12).

5 Modernidade líquida: termo cunhado por Bauman, que preconiza que a época atual em que vivemos é de liquidez, fluidez, insegurança e incertezas. Vale ressaltar que, neste artigo, usamos termos de duas áreas, a literatura e a sociologia, que têm suas próprias concepções a respeito de modernidade, pós-modernidade e contemporaneidade. Optou-se, no presente trabalho, em usar o termo “literatura contemporânea” no concernente à obra de Cláudia Tajés, e em respeitar a concepção de modernidade de Bauman, cujo significado é diferente do empregado na história da literatura.

Esse é um aspecto comum da contemporaneidade. Cada vez mais as pessoas se relacionam com muitas outras ao mesmo tempo, amam e desamam de uma hora para outra, tornando esse sentimento, que deveria ser tão puro e verdadeiro, algo banalizado, líquido, sem substância, que termina frente ao primeiro obstáculo, como se fosse algo passageiro e sem suporte.

Talvez aquele amor do “felizes para sempre”, feito para durar “até que a morte nos separe”, tenha se perdido junto com o último modelo de Smartphone lançado no mercado e apenas alguns (poucos) casais, aqueles que perseveraram no sentimento, consigam viver em meio a esta bagunça afetiva que se transformou a vida das pessoas.

Realmente, vivemos em um mundo onde é cada um por si, cada um em busca da sua felicidade, mesmo que esta seja momentânea. Temos relacionamentos cada vez mais instáveis, pois as relações humanas estão cada vez mais flexíveis e maleáveis. As pessoas parecem estar sendo tratadas como bens de consumo, ou seja, se houver defeito, descarta-se, troca-se por uma “versão mais atualizada”. E essa maneira de se relacionar afetivamente com o outro acaba sendo refletida na arte, na música, na literatura.

Ficou complicado demais? Melhor partir para outra. É assim que pensam a maioria das pessoas, se não quase todas, nos dias de hoje. É claro que não podemos ser tão radicais ao ponto de lutar por um sentimento inexistente, contudo, não podemos deixar que a menor das incompatibilidades seja o motivo para o rotineiro “the end”, mas sim lutar pelo tão sonhado “happy end”.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

GALLE, Helmut. Contemporaneidade: reflexões sobre um conceito da crítica e teoria literária. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

TAJES, Claudia. **Dez quase amores**. 6. ed. Porto Alegre: LPM, 2004.

O ESPAÇO COMO OBJETO INFLUENCIADOR NAS OBRAS “VIDAS SECAS” E “O QUINZE”

Leticia Krüger¹

Róger Sullivan Faleiro²

Rosane Maria Cardoso³

Rosiene Almeida Souza Haetinger⁴

Resumo: Este trabalho busca apontar a influência do espaço nas obras “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, e o “O Quinze”, de Rachel de Queiroz. O local predominante em ambas as obras é o sertão em período de seca, razão crucial para que os personagens se mudem ou vivam em um estado apocalíptico, onde nem plantas nascem. Essa situação causa diversas consequências para os personagens. A partir de exemplos das obras, buscamos comprovar, neste trabalho, que o espaço se torna um elemento de extrema importância, a ponto de modificar radicalmente a vidas das personagens humanas.

Palavras-chave: Espaço. Sertão. Vidas Secas. O Quinze.

As obras e o objeto de estudo

A literatura é o objeto de estudo de vários pesquisadores com visões diferentes. Neste trabalho, procuramos olhar para um ponto de grande importância na construção da narrativa: o espaço. Para mostrar de forma concreta como esse elemento é utilizado, serão mencionadas as obras pertencentes ao período do Romance de 30: “O quinze”, de Rachel de Queiroz, e “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos.

O espaço geográfico pode ser utilizado de várias formas, como na inserção de um personagem em uma narrativa qualquer, lugar que prediz como os personagens se comportarão ou até para demonstrar, em forma de metáforas, o sentimento e a situação em que o personagem se encontra. Conforme Barcellos (2006, p. 42), “a apreensão do espaço geográfico pela via do discurso literário do romance busca uma imbricação entre o real e o imaginário, entre o objetivo e o subjetivo, a qual nos fornece um entendimento do discurso literário como forma de representação do espaço real”.

O sertão X personagens

Em “Vidas Secas” e “O quinze”, predomina o espaço do sertão em período de seca. Esse é um elemento crucial para que os personagens se mudem ou vivam em um estado apocalíptico, onde nem plantas nascem. Essa situação causa diversas consequências para os personagens. Embora alguns ainda expressem esperança, outros desistem e procuram outro lugar para viver porque a fé diminui a cada obstáculo: a falta de alimentos, água, recursos e empregos.

1 Graduada do Curso de Letras, Centro Universitário UNIVATES, leticia.kruger@univates.br

2 Graduando do Curso de Letras, Centro Universitário UNIVATES, sullivanunivates@hotmail.com

3 Professora do Departamento de Letras e do Programa de Mestrado em Leitura e Cognição da UNISC e professora do Centro Universitário UNIVATES, rosanemc@univates.br

4 Docente do Curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, rosienne@univates.br

Rubert *apud* Zilberman (1980, p. 32) defende que o espaço prediz um tipo humano, costumes e ideologia, com certa supremacia perante os personagens:

Este fato se explica na medida em que, num certo povo aglutinado em torno a uma norma de extensão nacional, somente ao cenário é permitida a individualização. Deste modo, se no coração da totalidade brasileira cabia destacar um certo tipo humano, era o local onde viva tinha acabado por se imprimir nele, determinando seus hábitos e modo de ser. (RUBERT *apud* ZILBERMAN, 1980, p. 32)

O espaço é algo tão importante que a vida das pessoas e suas atitudes são consequência do espaço. Mesmo quando não estão na fase de seca, seguem aflitos, pois continuam as dificuldades de viver, tendo em vista tanto as consequências da seca anterior, quanto a iminência de uma próxima catástrofe.

O título da obra de Graciliano Ramos - “Vidas Secas” -, publicada em 1938, faz um jogo de palavras: a seca transforma a vida das pessoas, tornando-as sem conteúdo, secas. Embora a obra narre a história de uma família que luta para encontrar uma vida mais digna, a narrativa mostra outra perspectiva, a visão de pessoas que batalham, que buscam sair do sofrimento que a seca traz para suas vidas, tornando-as amargas. A obra mostra a caminhada de uma família que decide sair de sua cidade castigada pela seca para procurar um novo caminho, longe de toda a miséria que a seca reflete por onde passa. No entanto, o sofrimento da família apenas começa quando partem de sua terra natal: “A vida na fazenda se tornara difícil. (...) viu que tudo estava perdido, combinou a viagem com a mulher (...). Só lhe restava jogar-se ao mundo, como negro fugido”. (RAMOS, 2000, p. 116).

Baleia, cachorra de estimação, personifica na obra o quão devastadora a seca pode ser e expressa a fome e certo companheirismo em momentos de dificuldade. Baleia age como humano e, inclusive, pensa, criando um certo paradoxo na obra, pois Fabiano, o pai de família, frequentemente é apresentado de forma animalizada, já que mal consegue articular as palavras. Ele, como o filho, sofre as consequências da seca e a pobreza extrema faz dele uma pessoa rude, sem instrução. Esses fatores auxiliam em suas limitações, pois não possui nenhuma perspectiva de melhora e nem mostra incentivo algum em mudar a vida de seus filhos ou de sua família. Apenas sua mulher, Sinhá Vitória, demonstra alguma capacidade de articulação, de raciocínio.

A obra “O quinze” foi escrita em 1930, por Rachel de Queiroz. O título “O quinze” está relacionado à grande seca que ocorreu no ano de 1915, considerada uma das mais terríveis pelos nordestinos. A romancista tenta mostrar ao leitor o significado e a relevância desse fenômeno climático, aliado ao descaso do governo ao lidar com os sertanejos. A seca é um tema bem comum na vida de Rachel de Queiroz, pois em 1917 sua própria família foi obrigada a deixar o sertão, movida pela terrível seca.

A obra apresenta Chico Bento, um desempregado com uma família inteira para alimentar, frente à seca e à incapacidade de permanecer na terra. A escritora vai aos poucos aproximando o leitor da realidade do povo nordestino, ou seja, mostrando que estavam à mercê dos caprichos do Estado e dos grandes latifundiários donos do poder na região.

A sobrevivência à seca arrasadora foi dificultada pela falta de recursos e pela miséria que crescia cada dia. A única solução para o sertanejo foi abandonar sua terra natal, deixando para trás sua vida e família. Todo sofrimento causado pela falta de recursos fez da seca a grande responsável pela miséria enfrentada, enquanto o verdadeiro problema estava centrado no poder dos grandes proprietários de terras, na falta de assistência e de água.

A autora, apesar de apresentar a seca como motivo do sofrimento da população, constrói outra imagem do espaço do sertão, ao apresentá-lo como um lugar que também provoca saudade:

Cordulina aproximou-se enxugando os olhos:
 - Você já sabe, Sinhá Aninha, que nós vamos todos pro São Paulo?
 Sinhá Aninha pôs as mãos, num espanto ansioso:
 - Meu Deus! E quando?
 - Quando, Chico?
 Ele custou a responder. Qualquer coisa lhe travava a garganta, penosamente.
 Seria possível que fossem saudades daquela miséria, daquele horror?
 E a vista interior do vaqueiro mostrou-lhe a imagem da casa abandonada, fechada e viúva, nas Aroeiras...
 - Quando Chico?
 - Depois de amanhã... (QUEIROZ, 2008, p. 117).

Apesar do drama apresentado na narrativa, repleto de dificuldades vividas pelos personagens, a obra também leva o leitor a refletir sobre a sociedade e o poder da política na região. Argôlo (2013, p. 4) também sustenta essa perspectiva:

A variação entre características reais e ficcionais permite ao leitor projetar-se culturalmente na obra, isto é, pode acontecer que durante a leitura o leitor se identifique com a realidade vivida pelas personagens e se posicione no lugar delas, podendo até repetir certas atitudes por eles praticadas (ARGÔLO, 2013, p. 4).

Moraes (2003) descreve, com qualidade, o sertão como um lugar onde predomina o ritmo da natureza, expressando claramente que o homem se submete a ela.

Na verdade, o sertão não é um lugar, mas uma condição atribuída a variados e diferenciados lugares. Trata-se de um símbolo imposto – em certos contextos históricos – a determinadas condições locais, que acaba por atuar como um qualificativo local básico no processo de sua valoração. Enfim, o sertão não é uma materialidade da superfície terrestre, mas uma realidade simbólica: uma ideologia geográfica. Trata-se de um discurso valorativo referente ao espaço, que qualifica os lugares segundo a mentalidade reinante e os interesses vigentes neste processo. O objeto empírico desta qualificação varia espacialmente, assim como variam as áreas sobre as quais incide tal denominação. Em todos os casos, trata-se da construção de uma imagem, à qual se associam valores culturais geralmente – mas não necessariamente – negativos, os quais introduzem objetivos práticos de ocupação ou reocupação dos espaços enfocados (MORAES, 2003, p. 2 - 3).

Considerações Finais

As duas obras usam o espaço e o caos que ele desenvolve nas narrativas estudadas para fazer uma denúncia social, bastante comum no período em que foram escritas. Mesmo com essa atitude e os momentos que inspiraram os escritores, o sofrimento que a seca traz ainda é uma realidade que transpassa a literatura e continua sendo triste e frustrante.

A variação entre características reais e ficcionais permite ao leitor projetar-se nas obras, isto é, durante a leitura, o leitor pode se identificar com a realidade vivida pelos personagens e posicionar-se criticamente ante os acontecimentos. Esse processo de identificação pode levar o receptor a uma emancipação de ideias. Ou seja, ele passa a problematizar a situação.

A seca está impregnada nos personagens que, conseqüentemente, estão totalmente ligados ao meio em que vivem, as suas vidas e suas atitudes são resultantes dela, programa

suas vidas, faz com que busquem soluções. A seca é uma presença efetiva e constante em suas vidas. É isso que alimenta tanto o desespero diante dela quanto a saudade do sertão, quando as personagens têm de abandoná-lo. Como as obras focam esse tema e buscam enfatizar que a história dos personagens só é construída com o princípio da destruição pela escassez hídrica, alguns escritores argumentam que o espaço pode sofrer uma personificação, pois ele é um elemento crucial para a narrativa, mencionando “o espaço como personagem” (SILVA, 2010), exemplificando a partir de obras em que os personagens padecem com a influência direta do espaço em que vivem.

Referências

ARGÔLO, Suelen. O espaço físico e psicológico: sensações de angústia e degradação emocionais vivenciadas por Madalena em *A luz no subsolo*, de Lúcio Cardoso. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Volume 12 – Agosto de 2013.

BARCELLOS, F.R. **Espaço, lugar e literatura: o olhar geográfico machadiano sobre a cidade do Rio de Janeiro**. 2006. Dissertação (mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFRJ, Rio de Janeiro.

CARNEIRO, Felipe de Freitas; NUNES, Taysa Tamara da Silva; QUEIROZ, Tobias Arruda. A relação entre a temática de *Vidas Secas* e o *Quinze*. **Intercom: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte-Belem/PA**. 2014.

HODGSON, Lílian Marina Tavares. Cores e corpos: uma análise dos filmes *Vidas secas* e *Eu, tu, eles*. In: FABRIS, Mariarosaria et al. (Orgs.) **Estudos Socine de Cinema**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORAES, Antonio Carlos Robert. “O Sertão: um ‘outro’ geográfico”. **Terra Brasilis**. Rio de Janeiro/RJ, ano III-IV, n. 4-5, p.11-23, 2003.

QUEIROZ, Rachel. **O Quinze**. 85. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 80. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, Felipe Antonio Ferreira da. Uma análise sobre a relevância do espaço como personagem na obra “*O cortiço*” de Aluísio de Azevedo. **Revela: revista acadêmica interinstitucional - FALS/FPG**. Ano IV, n. VIII, junho/2010.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

A FALA DE PACIENTES COM FISSURA LABIOPALATAL

Tatiane Agostini¹
Grasiela Kieling Bublitz²

Resumo: Este trabalho pretende esclarecer o funcionamento do processo de reabilitação dos pacientes com fissura labiopalatina, bem como identificar o perfil da fala das crianças e adolescentes com a deformidade. Realizou-se um estudo de caso, na Fundação para Reabilitação de Deformidades Craniofaciais (FUNDEF), por meio de uma conversa dinâmica com duas fonoaudiólogas, a fim de compreender qual o trabalho desenvolvido por elas na instituição, quanto à reabilitação e aquisição da fala de pacientes com fissura labiopalatal. Na segunda etapa, realizou-se uma observação do atendimento de três pacientes com a deformidade, no consultório de uma das profissionais. Pôde-se perceber não só o importante papel exercido pela FUNDEF, no sentido de promover a reabilitação de pacientes com fissura labiopalatal, como também a participação fundamental dos profissionais da área de fonoaudiologia no desenvolvimento integral do paciente com a deformidade.

Palavras-chave: Fissura labiopalatina. Fonoaudiologia. Reabilitação. Fala.

Introdução

O embrião humano, como o de todos os organismos vivos, sofre mudanças progressivas no decorrer de seu desenvolvimento. Para Migliavaca (2009, p. 11), essas transformações ocorrem principalmente no período embrionário, iniciando pela fecundação, que originará um zigoto, o qual, por sua vez, sofrerá um longo processo de divisões e multiplicações, gerando novas células. Essas células ocasionarão novos tecidos, os quais compõem o embrião. Por volta da sexta semana do desenvolvimento embrionário, as estruturas faciais externas completam sua fusão, e as internas se completarão até o final da oitava semana. Qualquer desvio que ocorra nesse período de formação embrionária determinará malformação de causas diversas, entre elas, as fissuras labiopalatinas.

As fissuras labiopalatinas são aberturas na região do lábio e/ou do palato (céu da boca) ocasionadas pelo não fechamento dessas estruturas durante a gestação. De acordo com Bunduki (2001, p. 561)

A fenda labial é a anomalia do maciço ósseo facial mais frequente ao nascimento. Ela pode ser completa ou incompleta, unilateral ou bilateral, simétrica ou assimétrica e estar associada ou não à fenda palatina. Apesar de muitos casos de fendas faciais não cursarem com outros defeitos ou problemas genéticos associados, sabe-se que o prognóstico fetal se altera profundamente quando estão presentes outras malformações associadas ou aberrações cromossômicas ou, ainda, doenças gênicas (BUNDUKI, 2001).

Os primeiros anos de vida das crianças que nasceram com fissura labiopalatina serão decisivos no seu processo de formação, na construção de sua identidade, na transformação da estrutura física e nas relações socioafetivas e intelectuais, pois elas passam um longo período de suas vidas focadas na sua reabilitação, convivendo com uma rotina de internações e cirurgias.

1 Graduada do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, tatinhagostini@gmail.com.

2 Doutora em Linguística Aplicada pela PUCRS, Professora no Centro Universitário UNIVATES, gkib@univates.br.

O presente trabalho realizará um estudo de caso como modalidade de pesquisa na FUNDEF (Fundação para Reabilitação das Deformidades Craniofaciais), uma entidade beneficente, nacionalmente e internacionalmente reconhecida por sua atuação no tratamento de pacientes com deformidades craniofaciais, especialmente fissuras labiopalatais. A fundação proporciona aos pacientes a integração ao ambiente psicossocial, através de tratamento interdisciplinar centralizado, com profissionais qualificados, nas áreas de ortodontia, buco-maxilo-facial, odontologia, otorrinolaringologia, pedagogia, psicologia, nutrição, fisioterapia, enfermagem, pediatria, cirurgia reparadora, traumatologia, serviço social, administração e fonoaudiologia.

Dentre os serviços oferecidos, dar-se-á evidência ao atendimento fonoaudiológico, em especial ao trabalho desenvolvido por duas das fonoaudiólogas da instituição pesquisada. Objetiva-se esclarecer o funcionamento do processo de reabilitação dos pacientes com fissura labiopalatina, bem como identificar o perfil da fala das crianças e adolescentes com a deformidade.

1. A FUNDEF

A Fundação para Reabilitação das Deformidades Craniofaciais (FUNDEF) foi instituída pelo Hospital Bruno Born (HBB) em 1991, com o intuito de atender pacientes com deformidades craniofaciais, em especial fissuras labiopalatais. Desde 1999, a entidade presta atendimento pelo Sistema Único de Saúde (SUS) via credenciamento do próprio Hospital Bruno Born.

A partir de 2007, a FUNDEF atua em nova área: reabilitar pacientes com deficiência auditiva na média complexidade pelo SUS. Inicialmente através do convênio entre o Ministério da Saúde e HBB e, em setembro de 2009, com credenciamento próprio.

A instituição mantém parcerias com a Secretaria Municipal de Saúde de Lajeado, HBB/SUS, Smile Train, Missão Médica Internacional, Programa Empresa Amiga da FUNDEF, Associação de Pais e Amigos da FUNDEF, Clubes de Serviço, voluntários e colaboradores anônimos. É uma fundação de direito privado, sem fins lucrativos, com a estrutura diretiva dividida em três Conselhos: diretor, fiscal e superior. Tem como visão ser referência nacional no tratamento de fissuras labiopalatinas e referência estadual no Serviço de Saúde Auditiva. Sua missão é proporcionar aos pacientes a integração ao ambiente psicossocial, através de tratamento interdisciplinar centralizado, com profissionais qualificados, parcerias científicas, públicas, empresariais e comunitárias.

No ano de 2015, a FUNDEF realizou o atendimento de 1.776 pacientes com fissura labiopalatal, dentre eles 419 foram submetidos a procedimentos cirúrgicos e 138 são casos novos. Segundo as estatísticas, foram realizados 61.248 procedimentos ambulatoriais. O público atendido é advindo de várias regiões do Rio Grande do Sul, com idades de 0 a 90 anos.

2. Método

O estudo de caso como modalidade de pesquisa ou método de investigação caracteriza-se por um olhar aprofundado sobre o que se quer compreender, permitindo um amplo detalhamento do objeto de estudo. Partindo deste pressuposto metodológico, a visitação à FUNDEF tem esta intenção. Através de uma conversa dinâmica com as duas fonoaudiólogas responsáveis (F1 e F2), buscou-se compreender qual o trabalho desenvolvido por elas na instituição quanto à reabilitação e à aquisição da fala de pacientes com fissura labiopalatal.

Posteriormente, fez-se a observação prática de três pacientes com a deformidade, no consultório de uma das profissionais. Os atendidos serão caracterizados por suas idades, para fins de descrição. O primeiro paciente tem dois meses, o segundo, um ano e um mês, e o terceiro tem quinze anos.

3. Atendimento fonoaudiológico

O papel da fonoaudióloga é de extrema importância para a reabilitação do paciente portador da fissura labiopalatal. Inicialmente, na visão de Martins (2001), o profissional deve fornecer as devidas orientações quanto aos manejos com relação à criança / ao adolescente / ao adulto, para fortalecer o vínculo entre o paciente e a família, evitando futuros problemas de comportamento e aprendizagem. O fonoaudiólogo tende a reforçar a ideia de que o cuidado é essencial, pois ter um prognóstico favorável desde cedo aliado ao amor, carinho e aceitação no ambiente em que vive é primordial para o sucesso na sua reabilitação.

A consulta com a fonoaudióloga é de certa forma um momento de vivenciar as dificuldades existentes, pois é nesse momento que pais e familiares podem sanar suas dúvidas. Na FUNDEF é assim. A fundação oferece atendimento periódico, através de avaliações do desenvolvimento da fala e, após as constatações, o paciente recebe encaminhamento para ser atendido em sua cidade de origem, onde fará terapia.

As fonoaudiólogas da FUNDEF, segundo relatos da F1, mantêm um canal de conversas com as demais profissionais da região, uma vez que cada caso necessita de uma atenção específica e, muitas vezes, por falta de experiência, os pacientes são submetidos a exercícios padrões que deixam de contemplar a heterogeneidade do público atendido. Cada nível de deformidade exige explorações compatíveis ao nível de dificuldade.

4. Orientações importantes para o sucesso da reabilitação

Para melhor compreender o processo de desenvolvimento da criança com fissura labiopalatal, três atendimentos foram observados.

Na primeira consulta, atendeu-se um bebê com idade de dois meses com fissura labiopalatal unilateral (que atinge somente um lado do lábio). Suas acompanhantes, a mãe e a irmã de sete anos, adentraram o consultório com desconforto, uma vez que já estavam horas seguidas na instituição submetendo o paciente a vários atendimentos.

Era a segunda consulta da criança com a F1. Primeiramente, a profissional indagou a mãe quanto à alimentação da criança, quando se verificou que já houvera o desmame. As justificativas para o ato foram diversas, dentre elas, dificuldades na amamentação, medo e falta de experiência no manejo da criança. Sabendo da importância do aleitamento materno, F1 orientou que o bebê fissurado é capaz de sugar o peito materno na maioria das vezes, e que é preciso insistir diante das primeiras dificuldades. Deu dicas para a realização da higiene oral após cada mamada (a fissura labiopalatina não impede a realização da limpeza da boca da criança) e sugeriu à mãe que tentasse mais uma vez, já que vem realizando a ordenha e alimentando o bebê com o próprio leite utilizando a mamadeira. Se a mãe optar pela mamadeira, a fonoaudióloga indica que se use o bico ortodôntico, porém outros bicos também podem ser utilizados, desde que a criança esteja adaptada. O importante é que o bico tenha um orifício que libere o leite gotejado na quantidade adequada.

Este paciente está sendo preparado para a primeira cirurgia, que normalmente acontece aos três meses de idade. Como está com cinco quilos e boas condições de saúde (sem qualquer enfermidade), está pronto para o procedimento cirúrgico. A mãe relatou ter dificuldades no deslocamento até a FUNDEF, bem como dificuldades financeiras para custear a alimentação neste dia de atendimentos. Neste caso, a fonoaudióloga encaminha a família para o atendimento da assistência social.

O segundo atendimento foi a um bebê de um ano e um mês, com fissura labiopalatal unilateral (que atinge somente um lado do lábio). Sua responsável, a mãe, entrou no consultório inquieta e não sentou. Embalava a criança rapidamente e mal queria conversa. A F1 quis saber mais sobre a fala do paciente, uma vez que nesta idade as crianças começam a articular as primeiras palavras. A mãe relatou que seu filho aprendeu a falar a palavra “papai”. A profissional perguntou sobre a pronúncia da oclusiva /p/ e a acompanhante afirmou que o paciente não apresentava dificuldade, ou seja, que conseguia pronunciar a oclusiva em questão, o que não correspondia à realidade. No ambiente familiar, por muitas vezes, os pais habituariam-se à fala da criança, sem perceber que nem todos os fonemas estão de acordo com o padrão articulatorio. No caso específico, o paciente tenta compensar a deformidade do palato, produzindo os sons mais para trás na glote em vez de emitir /papai/ articula /_a_ai/.

A criança com fissura labiopalatal apresenta iguais condições de começar a falar, como qualquer outra criança, ou seja, aprende o nome das pessoas, dos alimentos, das partes do corpo, dos animais, enfim se comunica pela fala, porém emite de forma diferente alguns sons, principalmente as consoantes oclusivas e fricativas, considerando também, que a fala pode ser articulada por via nasal, ou seja, tendendo a nasalizar alguns fonemas.

Nesse segundo caso, o bebê está sendo preparado para a sua segunda cirurgia. Ele apresenta um prognóstico favorável, ou seja, boa saúde, sem gripe, febre e espirros e/ou com outras enfermidades. Além disso, o que é fundamental: tem o peso indicado para o procedimento cirúrgico, dez quilos. A única sugestão da fonoaudióloga é a retirada do bico, que é contraindicado para portadores de fissuras labiopalatais, pois, além de ser viciante, é terminantemente proibido no pós-operatório pelo movimento de sucção que provoca. A criança acostumada com o bico chora muito por sua falta logo após a cirurgia, e seu uso acarretaria a abertura dos pontos pós-cirúrgicos.

A última consulta foi de um adolescente de quinze anos, com fissura labiopalatal bilateral (fendas dos dois lados do lábio). Acompanhado por sua mãe, o paciente ficou à vontade, pois já frequenta a instituição há muito tempo. A F1-relatou que esta é uma das deformidades mais complexas e que mais exige cirurgias reparatórias. Só para reparação do palato, o paciente foi submetido a três procedimentos cirúrgicos e, mesmo diante de tantas operações, não tem o céu da boca totalmente vedado, ou seja, apresenta uma fístula (pequena abertura), normalmente causada pela má cicatrização.

A fístula provoca na fala o efeito da nasalização, pois, com a existência da abertura, o paciente direciona o ar para o nariz e não para a boca, ocasionando alguns distúrbios articulatorios compensatórios. No caso, identificou-se o golpe de glote, que popularmente falando são “soquinhos” caracterizados pela abertura brusca das pregas vocais, promovendo uma pressão aumentada na região da subglote antes que o som seja produzido. Para tal constatação, a fonoaudióloga pediu para que o paciente pronunciasse as frases “o papai fez a pipa” e “o tatu saiu da toca”. Pela pronúncia, percebeu-se com o exercício que o adolescente

tem grandes dificuldades em articular as consoantes oclusivas /p/ e /b/; /t/ e /d/; /k/ e /g/ e as fricativas /f/ e /v/; /s/ e /z/; /ʃ/ e /ʒ/.

O jovem também apresenta um desvio fonológico causado por otite, pois já tem comprometido cinquenta por cento de sua audição. Por isso, parte dos erros de articulação estão vinculados a este déficit e outros à automatização, pois os distúrbios ficam registrados na memória.

Este paciente recebeu da prefeitura de sua cidade a placa palatina, que serve para vedar a fistula, porém, mesmo com este material, o desempenho apresentado é o mesmo de quando ainda apresentava a abertura. A F1 pensa que os exercícios que ele vem praticando junto à profissional de sua cidade não estão surtindo efeito para corrigir tais erros de articulação.

Assim, foi sugerido o uso do *scapescope*, aparelho adequado para todos os casos de fissuras labiopalatinas em que se deseje o aumento do fluxo aéreo bucal, tanto para o sopro como para os fonemas orais, assim o paciente poderá ver em forma materializada a sua pronúncia, a fim de corrigi-la.



Fonte: pró-fono.

A profissional demonstrou outras duas possibilidades com materiais alternativos. Na primeira, um canudo em que se possa inclinar a ponta em direção ao ouvido, ou seja, fala-se na parte reta e ouve-se pela parte curva, dessa forma o paciente poderá sentir a saída do ar pela boca. Na segunda alternativa, colocam-se em um copo plástico bolinhas de isopor, tampando o recipiente com tecido de voal e prendendo as laterais do pano no copo. O objeto produzido será utilizado para evidenciar a articulação das oclusivas e fricativas, isto é, o paciente verbalizará frases sobre o recipiente e, como reflexo da saída de ar, as bolinhas se movimentarão, indicando que a pronúncia não foi nasal.

5. A fala do paciente com fissura labiopalatina

Compreendeu-se melhor a fala do paciente com fissura labiopalatal após a observação feita na FUNDEF, especialmente no consultório da F1, dentro da instituição, em que se possibilitou uma melhor caracterização dos casos. Algumas características da deformidade em questão consistem em:

As fissuras labiopalatinas são deformidades congênitas que ocorrem pela interrupção na continuidade dos tecidos do lábio superior, rebordo alveolar superior e palato, podendo ser unilaterais, bilaterais ou medianas. Essas estruturas podem estar comprometidas e algumas vezes também associadas a outras malformações mais complexas como síndromes (CAMPILLAY; DORNELLES; COLLARES, 2012).

Os portadores de fissuras labiopalatinas, segundo Campillay; Dornelles; Collares (2012) apresentam diversas alterações estéticas e funcionais. No que remete à área da fonoaudiologia, objeto do estudo, a comunicação verbal pode ser dividida em quatro áreas: fala, voz, linguagem e fluência, sendo que nos portadores de fissura labiopalatinas as três primeiras áreas são as mais frequentemente afetadas.

Falar é tão natural para os seres humanos e o modo como articulamos a fala é singular. Os distúrbios na fala de portadores de fissuras labiopalatais, mais especificamente na articulação dos sons, segundo Palandi; Guedes (2011, p. 9) podem acarretar alterações que, em alguns casos, interferem diretamente na interação do indivíduo com o seu meio. Os autores também indicam que

Os sons produzidos na laringe são modificados de acordo com o posicionamento dos articuladores, entre lábios, língua e palato mole, os quais ao movimentarem-se na cavidade oral, estabelecem pontos de contato, determinando o ponto de articulação dos fonemas da língua. Pode-se notar que inúmeras alterações caracterizam a fala de indivíduos com fissura labiopalatina e, portanto, comprometem na comunicação (PALANDI; GUEDES, 2011, p. 9).

As alterações primárias na fala, com base em Campillay; Dornelles; Collares (2012), são a hipernasalidade e o escape de ar nasal. Já nas alterações secundárias, são a articulação compensatória e o movimento facial associado. Os distúrbios articulatórios compensatórios ocorrem quando o paciente tenta compensar o funcionamento inadequado velofaríngeo, ou seja, ocorre quando falta tecido para efetuar o fechamento velofaríngeo, causador da nasalidade. Desta forma, o indivíduo desenvolverá uma articulação compensatória, pronunciando os fonemas em pontos diferentes do que preveem os parâmetros da língua portuguesa. Na FUNDEF os tipos mais comuns de distúrbios articulatórios compensatórios descritos por F1 e F2 são o golpe de glote e a fricativa faríngea.

Golpe de Glote: caracterizado pela abertura brusca das pregas vocais através de uma pressão aumentada na subglote antes do som ser produzido; Fricativa Faríngea: caracterizada por vibrações entre a parte posterior da língua e a parede faríngea, pela impossibilidade de fricção do som entre a língua e o palato, decorrente de uma inadequação do mecanismo velofaríngeo e do estreitamento do espaço aéreo faríngeo. (SAKAMOTO; WIEDEMER, 2007)

O sistema da fala está inteiramente ligado à integridade do sistema nervoso central, sistema estomatognático, audição, aparelho respiratório, laringe, cavidades supraglóticas e órgãos fonoarticulatórios. Deste modo, segundo a F1, as principais causas na alteração da fala são a insuficiência velofaríngea, as alterações esqueléticas e as perdas auditivas.

Conclusões

A FUNDEF é uma instituição focada na reabilitação de pacientes com fissura labiopalatal e os profissionais na área de fonoaudiologia visam ao desenvolvimento integral do paciente com a deformidade. A realização deste trabalho proporcionou-me a ampliação

dos conhecimentos sobre as deformidades craniofaciais, especialmente as fissuras labiopalatais e o reconhecimento de características específicas da linguagem de pacientes bebês e adolescentes com a anomalia.

A partir do estudo de caso realizado, pude compreender o fundamental papel do professor em sala de aula, principalmente na área da produção da fala da criança. A prática da docência também deveria ser pautada, assim como a das fonoaudiólogas pesquisadas, no estudo da Fonética e da Fonologia, que em suma tem por objetivo compreender os sons da língua falada. Por essa razão, devemos, diante de uma turma heterogênea, atentar para a comunicação dos estudantes, identificando se os órgãos responsáveis pela produção dos sons (fonemas), como cérebro, pulmões, laringe e ouvidos estão funcionando adequadamente. Mediante tais constatações, deve-se proporcionar à criança um ambiente que sane suas eventuais dificuldades, tanto auditivas como cognitivas, somado a uma metodologia que contemple o método fonêmico, dando ênfase à relação direta entre fonema e grafema.

Toda criança, com deformidade ou não, deve ser capaz de identificar os segmentos dos sons que formam uma palavra para, assim, comunicar-se com excelência.

Referências

BUNDUKI, V. et al. **Diagnóstico pré-natal de fenda lábio e palatina: Experiência de 40 Casos.** Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia, vol.23, n9, 2001.

MARTINS, Juliana. **Orientações aos pais de portadores de fissura lábio palatal: um olhar clínico.** Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica Motricidade Oral. Itajaí, 2001.

MIGLIAVACA, Sabrina Lanzarin. **Avaliação do desenvolvimento motor em crianças com fissuras labiopalatinas através dos reflexos primitivos.** Lajedo, 2009.

PALANDI, Bianca Brito Novaes; GUEDES, Zelita Caldeira Ferreira. **Aspectos da fala de indivíduos com fissura palatina e labial, corrigida em diferentes idades.** Rev. CEFAC vol.13, no. 1, São Paulo, Jan./Fev. 2011.

SAKAMOTO, Cláudia T.; WIEDEMER, Marcos L. **Análise de fala de indivíduos com fissura lábiopalatal operada: um estudo de caso.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Edição especial, n. 1, 2007. Disponível em: http://www.profono.com.br/produtos_descricao.asp?lang=pt_br&codigo_categoria=1&codigo_produto=39. Acesso em: 21/06/2016.

O REALISMO NOMINAL COMO OBSTÁCULO NA PERCEPÇÃO DAS RIMAS

Edilara Piassini¹

Joseane Diehl²

Marluce Werle³

Grasiela Kieling Bublitz⁴

Resumo: Este estudo teve como objetivo avaliar a relação entre a consciência fonológica e a semântica através de atividades envolvendo rimas. Fizeram parte do estudo 15 crianças de 3 anos e seis meses e 15 crianças de 4 anos completos. A atividade proposta foi relacionar os pares de figuras que rimassem. Os dados indicaram que os avaliados estão ainda na fase do realismo nominal, ou seja, tendem a conceber a palavra como parte integrante do objeto, atribuindo ao signo características do objeto ao qual se refere. Assim, apresentam dificuldade em perceber apenas o aspecto sonoro da palavra como significante verbal. Dessa forma, os dados apontaram que as crianças dessa faixa etária devem ser estimuladas especialmente nas habilidades de consciência intrassilábica para superar a fase do realismo nominal, que representa um obstáculo à alfabetização.

Palavras-chave: Rima; Realismo Nominal; Consciência Fonológica.

Introdução

A partir de estudos realizados na disciplina de Fonética e Fonologia na Educação Básica, foi proposto o desenvolvimento de pesquisa investigativa que observasse e analisasse a habilidade das crianças na identificação de pares de figuras que rimassem, tentando discernir a relação entre o que estava representado pelo desenho e a sonoridade do significante verbal. O presente trabalho teve como objetivo analisar se as crianças de 3 e 4 anos de idade conseguem superar o realismo nominal, identificando apenas o aspecto sonoro das palavras, isto é, as rimas. Pretendeu-se registrar suas estratégias e observar suas falas, angústias e atitudes a partir da atividade proposta.

O artigo está dividido em seções. Primeiramente será apresentado o conceito de Consciência Fonológica, em seguida, aborda-se a importância do trabalho com rimas na Educação Infantil e a concepção da expressão realismo nominal. Para isso, utilizaremos como apoio o artigo “Realismo Nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura”, de Lúcia Lins Browne Rego. Ao término da proposta, serão apresentados os resultados das atividades desenvolvidas com as crianças da faixa etária acima indicada e as conclusões do trabalho.

1. Desenvolvimento: Consciência Fonológica na Educação Infantil

Consciência Fonológica é a capacidade de refletir sobre os sons da fala e identificar seus correspondentes (figuras, imagens). Ela faz-se necessária desde o início do desenvolvimento da escrita e da leitura, e deve ser trabalhada desde a Educação Infantil, através do brincar.

1 Graduada em Letras pelo Centro Universitário UNIVATES, edilara_piassini@yahoo.com.br

2 Graduanda do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, joseane_diehl14@hotmail.com

3 Graduanda do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, lucy_werle@hotmail.com

4 Docente do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, gkib@univates.br

Para Freitas (2004 apud AQUINO, 2007, p. 5),

A consciência fonológica é uma habilidade que desempenha um importante papel na aquisição da escrita de uma língua alfabética, como é o caso do português. Os dados da pesquisa dessa autora apontam que crianças a partir de 4 anos são capazes de responder a testes metafonológico. A identificação de rimas por crianças pequenas não-alfabetizadas, por exemplo, pode indicar a existência de uma consciência implícita, ou seja, de uma sensibilidade às similaridades fonológicas. Pesquisas com crianças de 3 e 4 anos apontam nesta fase da infância, que as crianças são capazes de “brincar” com as palavras, identificando e produzindo algumas que apresentam sons iguais. (FREITAS, 2004 apud AQUINO, 2007, p. 5)

Entende-se também por consciência fonológica a habilidade de reflexão consciente sobre partes das palavras. É uma habilidade muito importante no início da alfabetização. Os professores precisam desenvolver atividades em sala de aula que promovam a consciência fonológica, porque irá fazer com que o aluno aprenda mais facilmente e melhor.

As crianças desde cedo conseguem refletir sobre os sons que compõem a fala, mas não é uma atenção consciente, o que chamamos de aprendizagem implícita. A criança tem uma sensibilidade fonológica que faz com que consiga distinguir, desde cedo, semelhanças e diferenças na oralidade. Essa aprendizagem implícita não é suficiente para promover o aprendizado da linguagem escrita. Para isso, precisamos tornar essa aprendizagem explícita e quem irá fazer isso são os professores em sala de aula.

A consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita são habilidades que deveriam ser abordadas na Educação Infantil, ou seja, antes do início da escolarização formal, possibilitando um maior domínio dos fonemas e associação posterior destes aos grafemas.

Nas crianças que têm dificuldade de leitura e escrita, os níveis de consciência fonológica são precários. Deste modo, faz-se necessário a presença de um fonoaudiólogo nas escolas, pois esse profissional poderá elaborar atividades lúdicas para o desenvolvimento da consciência fonológica, bem como a aquisição de habilidades fundamentais para a leitura e a escrita.

Segundo Moojen et al. (2003),

A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a operação com fonemas, sílabas, rimas e aliteraões (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor). (MOOJEN et.al., 2003, p. 11).

Não se pode pensar em consciência fonológica como algo que a criança tem ou não, mas sim como habilidades apresentadas em maior ou menor grau, desenvolvidas ao longo da infância. A consciência fonológica acontece gradativamente a partir de algumas habilidades já existentes, antes do início da aquisição da escrita e vão sendo aprimoradas; ela parte de um nível implícito para um nível explícito de análise dos sons da fala.

Segundo Freitas (2004), em seu artigo “Sobre a consciência fonológica”, o trabalho com os sons em sala de aula são um auxílio na aquisição da escrita. Através dessas atividades que promovem a estimulação da consciência fonológica, as crianças poderão aperfeiçoar suas habilidades em manipular os sons, sendo incentivadas a refletir sobre os sons das palavras.

Desse modo, a consciência fonológica é uma habilidade que desempenha um papel fundamental no processo de aquisição da escrita. Uma boa maneira de estimular essa

habilidade nas crianças é utilizar jogos e brincadeiras que envolvam a identificação e a manipulação dos sons.

2. A importância do trabalho com rimas desde cedo

Os jogos e brincadeiras com rimas são atividades que favorecem e ajudam na consciência fonológica e posteriormente na alfabetização. Portanto, é de extrema importância que as crianças mantenham contato com rimas e jogos para desenvolver habilidades e perceber que há diferenças na nossa língua entre significado e significante, como também uma rima tem formas variadas de significados.

Ressaltamos a importância de desenvolver rimas na Educação Infantil baseando-nos em ADAMS, FORMAN, LUDENBERG & BEELER (2006, p. 143): “Para a maioria das crianças, a capacidade de identificar e produzir rimas parece se desenvolver sem instrução formal. Mesmo assim, as pesquisas demonstram que a sensibilidade a rimas é um excelente indicador de um nível inicial, básico, de consciência fonológica”.

A consciência fonológica é dividida em três níveis, sendo um deles o das unidades intrassilábicas, o qual é responsável pela divisão em unidades menores que uma sílaba, chamadas de Onset e rima. As palavras que apresentam a mesma rima da sílaba são palavras que rimam (caminhão – blusão).

A rima da palavra é definida como a igualdade entre os sons desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema (boneca – caneca). Ela pode englobar não só a rima da sílaba (café – boné), como também uma sílaba inteira (salão – balão) ou mais que uma sílaba (chocolate – abacate). Em palavras oxítonas, a rima é um elemento intrassilábico, reconhecido através da distinção Onset – Rima (mão – pão).

Segundo Goswami e Bryant (1990), a rima parece ser parte natural e espontânea do desenvolvimento linguístico. Ela é um nível de conhecimento fonológico elementar, que faz parte da vida das crianças desde cedo, estando presente em músicas, brincadeiras e livros infantis.

Devido ao fato de a rima encontrar-se facilmente à disposição das crianças no seu dia a dia, quanto antes o professor iniciar sua exploração e seu uso, melhor e maior será o desenvolvimento da capacidade de escrita e leitura da criança.

3. Realismo Nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura

O realismo nominal é uma característica do pensamento infantil a partir do qual a criança expressa dificuldades em dissociar o significante (palavra) da coisa que ela realmente representa.

De acordo com Carraher e Rego (1981, 1984), “o realismo nominal pode ser dividido em dois níveis: o realismo ontológico, que consiste na confusão da existência, origem e localização das palavras com os objetos a que elas se referem. Por exemplo: algumas crianças afirmavam ser necessário apenas olhar para o sol para saber que ele se chamava ‘sol’”, e o realismo nominal lógico, que se caracteriza pela atribuição de um valor lógico característico à palavra. Por exemplo, se as crianças forem questionadas do seguinte modo: “Poderíamos chamar o ‘sol’ de ‘lua’ e a ‘lua’ de ‘sol’?”. As crianças provavelmente responderiam não ser possível chamar o ‘sol’ de ‘lua’ porque se o sol se chamasse lua e a lua se chamasse sol, teríamos que dormir de dia e ficar acordados à noite. Nessa fase, as crianças conferem ao

nome características do objeto de modo que, para elas, se o nome muda, alteram-se também as características do objeto.

As crianças geralmente fazem associações do tipo: *trem* é uma palavra grande porque o trem é algo grande; enquanto isso, consideram a palavra *formiguinha* pequena porque o inseto formiga é pequeno. Quanto mais nova a criança for, maior será o uso do realismo nominal.

Caso a criança, ao ingressar no Ensino Fundamental, ainda não tenha superado os níveis do Realismo Nominal, apresentará dificuldades no processo de aquisição de leitura e escrita, pois não será capaz de estabelecer uma relação entre a palavra falada com a palavra escrita.

4. Metodologia: Teste de Rimas

Para a realização desta pesquisa foram examinadas 30 crianças na faixa etária entre 3 e 4 anos de idade, de duas turmas, com faixa etária diferente e de dois municípios do Vale do Taquari. As crianças com 4 anos estão inseridas na turma de Jardim A, e as de 3 anos na turma C1, que corresponde ao Maternal B. Como critério, foi definido que todos realizassem a atividade sem observar e copiar dos colegas. A professora explicaria um exemplo e em seguida todos fariam a atividade individual com as rimas, identificando, assim, os mesmos sons das figuras que estavam na folha. As explicações dadas às crianças pela professora antes da aplicação do teste seguiram exatamente o que foi estudado em aula. Dessa forma, reaplicamos o mesmo teste de rimas que está descrito em Adams et al (2006). O teste foi aplicado conforme as orientações descritas nas instruções.

Quanto à aplicação, cada criança recebeu uma folha de teste, com 10 figuras. Assim, as crianças deveriam ligar os nomes dados às figuras aos pares que rimam (fonema final), desenhando linhas entre eles. Por exemplo: mão e pão.

Anteriormente à aplicação do teste é importante que o professor explore algumas rimas que têm sons semelhantes no final – “cola-bola; balão-sabão; bala-mala” –, de modo a estimular as crianças a pensarem em outras variações de rimas. Para continuar, o professor deve explorar a página denominada demonstração, ligando assim os pares de rimas: “bola-mola e anzol-caracol”, como deve ser feito pelas crianças na folha de teste, que receberão em seguida. E ao final, o professor deve apontar para uma figura de cada vez e nomeá-las, dizendo claramente e produzindo corretamente todos os sons, comprovando que todos entenderam e prestaram atenção.

Para chegar-se aos resultados, o teste indica que o professor deverá avaliar 1 ponto para cada par de rimas (acerto) que estiver correto; dessa forma, o resultado máximo somará 5 pontos.

Esse teste de rimas será aplicado em diferentes momentos, cada professor aplicará em uma turma e após serão analisados os resultados, individualmente. Cada professor realizará um momento individual com o aluno para analisar e argumentar, percebendo assim, qual foi a estratégia ou método utilizado para chegar a sua conclusão. Descreveremos nos resultados algumas falas utilizadas pelos alunos durante a aplicação do teste.

5. Descrição e análise dos resultados

Na companhia das crianças com faixa etária de 3 anos, a professora introduziu a proposta do teste de rimas. Sentados em círculo, exploraram a folha de descrição com as

rimas e pares que “combinam”, cuidando para que todos os alunos estivessem atentos e prestando atenção. Logo após, nomeou as figuras para que não acontecessem confusões com os nomes dados. Como as crianças ainda estão desenvolvendo a motricidade fina e o desenhar/escrever, o teste foi aplicado em uma mesa individualmente; após o término, a professora questionava cada aluno sobre a relação feita.

Já o teste aplicado com alunos de 4 anos de idade pôde ser realizado coletivamente, pois os alunos já desenvolveram a coordenação motora fina (escrever e desenhar), além de compreender as instruções solicitadas. Houve diversos questionamentos anteriormente e após a aplicação, que favoreceram o entendimento da proposta.

Foi de extrema importância ouvir os questionamentos e a relação construída pelos alunos. Abaixo seguem alguns depoimentos dos alunos, separados pela faixa etária:

Alunos com 3 anos:

Aluno 1 – “(...) - *O palhaço subiu na escada.*

Professora: - *Por que você ligou a escada e o dente?*

- *Subiu a escada e caiu e machucou.*

Professora: - *E a mão e o pente?*

- *A mãe usa o pente”*

Aluno 2 – “(...) Professora: - *Por que você fez um risco no palhaço e laço?*

- *Porque sim!*

Professora: - *Por que você acha que combina a fada com o anel?*

- *Porque sim, né profe!*

- *Porque a fada usa o anel.*

Aluno 3 – “(...) Professora: - *Por que você ligou a fada e o palhaço?*

- *Porque eles são namolados.*

Professora: - *E o pão e dente?*

- *Porque é pra todo mundo e é pra colocar na boca e o dente fica na boca.”*

Aluno 4 – “(...) Professora: - *E o dente e pente?*

- *Ele pega o pente e o dente cai, quando cai da escada”.*

Alunos com 4 anos:

Aluno 1 – “(...) Professora: - *Por que você ligou mão com pão?*

- *Porque a mão pega o pão.*

Professora: - *Por que você ligou anel com pincel?*

- *Porque o pincel pinta o anel.*

Professora: - *Por que você ligou palhaço com escada?*

- *Porque o palhaço sobe na escada.*

Professora: - *Por que você ligou dente com pente?*

- *Porque combina!”*

Aluno 2 – “(...) Professora: - *Por que você ligou mão com pão?*

- *Por causa que a mão pega o pão.*

Professora: - *Por que você ligou palhaço com escada?*

- *Por causa que... por causa que... ele sobe.*

Professora: - *E por que você ligou o anel com pincel?*

- *Por causa que ele pinta o anel."*

Aluno 3 – "(...) Professora: - *Por que você ligou mão com pão?*

- *Porque eu não sabia!*

Professora: - *Por que você ligou fada e escada?*

- *Porque eu não sabia."*

Aluno 4 – "(...) Professora: - *Por que você ligou palhaço com escada?*

- *Porque ele sobe na escada.*

Professora: - *Por que você ligou anel com pincel?*

- *Porque o pincel pode pintar o anel."*

Como podemos perceber analisando as frases acima, os alunos de 4 anos obtiveram melhores resultados do que os alunos de 3 anos, pontuando 4 pontos, sendo que 3 alunos não fizeram nenhuma pontuação. Além disso, as figuras e rimas mais correlacionadas foram: mão – pão; dente – pente e pincel – anel. Porém, os alunos pontuaram ao ligar os pares corretamente, mas ao explicar o motivo, utilizavam situações rotineiras e do seu cotidiano, ou seja, ainda não conseguem abstrair a relação de semântica que está relacionada ao realismo nominal.

Com os alunos de 3 anos os resultados foram diferentes, dos 15 alunos nenhum marcou 5 ou 4 pontos, 1 marcou 3 pontos, somente 2 alunos pontuaram 2, 1 aluno marcou 1 ponto e 11 alunos não pontuaram. Já as suas justificativas não foram tão enriquecidas, faziam pequenas relações criando um enredo entre as imagens, como por exemplo, "(...) o palhaço subiu na escada, caiu e quebrou o dente, o dente era da fada". Dessa forma, percebe-se que os alunos com 4 anos já iniciam a abstração sobre informações semânticas do realismo nominal.

Tabelas:

Faixa etária 3 anos

Alunos	palhaço laço	mão pão	dente pente	fada escada	anel pincel	Resultado Pontos
Aluno 1						0
Aluno 2						0
Aluno 3						0
Aluno 4						0
Aluno 5						0
Aluno 6		x		x		2
Aluno 7						0
Aluno 8			x		x	2
Aluno 9						0
Aluno 10						0
Aluno 11					x	1
Aluno 12						0

Alunos	palhaço laço	mão pão	dente pente	fada escada	anel pincel	Resultado Pontos
Aluno 13	x	x	x			3
Aluno 14						0
Aluno 15						0

Faixa etária 4 anos

Alunos	palhaço laço	mão pão	dente pente	fada escada	anel pincel	Resultado Pontos
Aluno 1		X	x		x	3
Aluno 2		X	x	x	x	4
Aluno 3		X	x		x	3
Aluno 4						0
Aluno 5		X	x	x	x	4
Aluno 6		X	x	x	x	4
Aluno 7		x				1
Aluno 8		x	x	x	x	4
Aluno 9		x	x	x		3
Aluno 10		x				1
Aluno 11		x				1
Aluno 12	x	x			x	3
Aluno 13	x	x				2
Aluno 14						0
Aluno 15						0

Tabela de resultados:

Faixa etária 4 anos

Alunos	Pontuação
4	4 pontos
4	3 pontos
1	2 pontos
3	1 ponto
3	0

Faixa etária 3 anos

Alunos	Pontuação
Nenhum	4 pontos
1	3 pontos
2	2 pontos
1	1 ponto
11	0

Portanto, percebemos a partir dos resultados obtidos e do teste de rimas aplicado que crianças com 3 e 4 anos ainda não conseguem relacionar rimas com Consciência Fonológica, ou seja, não possuem esse conhecimento. Nessa idade, a criança faz relação da figura e seu nome com a semântica e o seu “sentido”, como por exemplo, quando o aluno de 3 anos diz que o palhaço é namorado da fada, não atendo-se ao objetivo geral estabelecido no teste, relacionando assim, ao que chamamos de realismo nominal. Conseqüentemente, as crianças com 4 anos iniciam alguma relação entre os pares, mas ao explicá-las, também ainda se detém ao realismo nominal e não aos sons e pares de rimas.

Conclusões

Com base no que já foi exposto, conclui-se que os dados analisados neste estudo confirmam que as crianças na faixa etária analisada apresentam realismo nominal, pois confundem o significante com o significado, ou seja, não conseguem distinguir a palavra da imagem que ela representa.

Devido ao fato de a rima encontrar-se facilmente à disposição das crianças no seu dia a dia, quanto antes o professor iniciar sua exploração e uso, melhor e maior será o desenvolvimento da capacidade de escrita e leitura da criança.

Faz-se necessário o conhecimento e o acompanhamento do professor em relação a esse assunto, pois caso a criança, ao ingressar no Ensino Fundamental, ainda não tenha superado os níveis do Realismo Nominal, apresentará dificuldades no processo de aquisição de leitura e escrita, pois não será capaz de estabelecer uma relação entre a palavra falada com a palavra escrita. Portanto, torna-se tarefa do professor de Educação Infantil propor atividades lúdicas e jogos para que essas dificuldades sejam sanadas.

Referências

ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri Costa. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AQUINO, Socorro Barros de. **O trabalho com Consciência Fonológica na Educação Infantil o processo de apropriação da escrita pelas crianças**. Recife: 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/4572/arquivo5510_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 12 maio 2015.

CARRAHER, Terezinha Nunes; REGO, Lúcia Lins Browne. **O Realismo Nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura** – UFPE. In Cadernos de Pesquisa - SP (39): 3 - 10, Nov. 1981.

DAMBROWSKI, Adriane B; MARTINS, Cristine. L.; THEODORO, Juliana de L.; GOMES, Erissandra. **Influência da Consciência Fonológica na escrita de pré-escolares**. São Paulo: Ver. CEFAC, 2008.

FREITAS, G.C.M. Sobre a consciência fonológica. In. LAMPRECHT, R. **Aquisição fonológica do português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. Phonological Skills and Learning to Read.1990. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. **Aquisição Fonológica do Português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOOJEN, S; LAMPRECHT, R.R; SANTOS, R.M.; FEITAS G.M.; BRODACZ, R.; SIQUEIRA M.; et al. **CONFIAS - Consciência Fonológica**: instrumento de avaliação sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

NOBRE, Alena; ROAZZI, Antonio. **Realismo nominal no processo de alfabetização de crianças e adultos**. Porto Alegre: 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000200014>. Acesso em: 12 maio 2015.

A TÔNICA DE TONICA: UMA PROPOSTA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA PROSÓDIA

Fabiele Lermen Spohr¹
Gilmárcia da Silva Picoli²
Grasiela Kieling Bublitz³

Resumo: Este trabalho visa à apresentação de uma sequência de atividades didáticas elaborada na disciplina de Fonética e Fonologia na Educação Básica, do curso de Letras, do Centro Universitário UNIVATES. O ensino da gramática nunca foi tarefa simples para o professor, considerada pelos estudantes complexa, o objetivo deste estudo é transpor a Prosódia para a prática, demonstrando o uso do lúdico como ferramenta para o ensino de gramática, mais especificamente no que tange às regras de acentuação gráfica, referentes à classificação silábica, quanto à posição da sílaba tônica. As atividades propostas têm como público alvo o 5º ano do Ensino Fundamental e ocorrem pela confecção de “hotéis” que se organizam em: “Oxítone, Paroxítone e Proparoxítone”. Cada hotel receberá hóspedes distintos, porém cada um terá somente uma categoria de hóspedes, que serão as palavras, fixadas no hotel devido, referindo-se a sua classificação silábica. Antes do assunto principal, colhem-se dos alunos informações já adquiridas e internalizadas acerca do tema e espera-se que o ensino e a aprendizagem da acentuação gráfica, com esse aparato lúdico, mostrem-se satisfatórios, com o intuito de que o aluno consiga refletir sobre a língua, perceba e categorize as sílabas tônicas e, por fim, que aprenda de forma desmitificada e atrativa.

Palavras-chave: Transposição didática. Lúdico. Tonicidade. Acentuação. Fonética.

Introdução

Sabe-se que as teorias estudadas nos cursos de graduação são de grande valia para o profissional alicerçar sua prática e aplicá-la nas diversas situações que seu trabalho necessitar. Na licenciatura, como é o nosso caso, isso é habitual e, muitas vezes, além de adaptar atividades para novas formas de aprendizado, há que de se criar práticas inovadoras; o que demanda muito estudo, esforço e criatividade. Deste modo, percebe-se que teoria e prática são inerentes e devem ser usadas em prol de uma educação desenvolvida. A proposta deste trabalho é justamente esta: com base em estudos realizados na disciplina de Fonética e Fonologia, pensou-se em transpor algumas ideias e conceitos da Prosódia em atividades que são pontuais e importantes para o aprendizado da língua Portuguesa. A Fonética e a Fonologia são duas áreas que, em resumo, estudam os sons da fala e os fonemas da língua, respectivamente, e a Prosódia está associada, segundo Barbosa (2008, texto digital), a “fatores linguísticos como acentuação, entonação, ênfase e ritmo”, bem como a fatores que seriam “extralinguísticos”: marcadores discursivos (“né”, “entendo”). Sendo assim, entende-se, pelo autor, que a prosódia cuida da “análise de unidades fônicas e de suas relações desde a sílaba até o texto oral [...]. A análise prosódica se dá nos eixos linguísticos tradicionais [...] sintagmático e [...] paradigmático, tanto do ponto de vista fonológico quanto fonético”. Em suma, é um aspecto da Linguística que cuida, especificamente, do ritmo e da tonicidade das palavras, bem como de sua correta acentuação tônica. Do que compreende a tonicidade, Silva (2002, p. 77) explica que:

1 Graduada do Curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, fabi.spohr@hotmail.com

2 Graduada do Curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, g-picoli@bol.com.br

3 Doutora em Linguística Aplicada pela PUCRS, Professora no Centro Universitário UNIVATES, gkib@univates.br

Uma sílaba tônica ou acentuada é produzida com um pulso torácico reforçado. [...] na produção de uma sílaba acentuada temos um jato de ar mais forte (em relação às sílabas não acentuadas ou átonas). A vogal acentuada é auditivamente percebida como tendo duração mais longa e também como sendo pronunciada de maneira mais alta (no sentido de falar alto). Este aumento de volume permite-nos identificar as vogais acentuadas das vogais não acentuadas - que são pronunciadas com o volume mais baixo e, portanto, percebidas auditivamente de maneira distinta (SILVA, 2002, p.77).

Partindo desses pressupostos teóricos, a ênfase da proposta didática será a acentuação.

É sabido que o professor encontra dificuldades para tornar o aprendizado de gramática estimado, pois os alunos não a consideram muito atraente. Encontramos cada vez menos interessados em compreendê-la, porém seu ensino se faz necessário e sua aprendizagem é essencial para uma comunicação efetiva.

O sistema de alfabetização nas escolas, com abordagens tradicionais (desde a exposição do alfabeto sempre no mesmo lugar e em ordem e até mesmo o uso de cartilhas coloridas, com pouco texto), acaba por desestimular o aluno. Não que este padrão seja negativo, porém a falta de recursos e estratégias mais dinâmicas para complementar e tornar o ensino e a aprendizagem produtivos acaba limitando a capacidade do aluno. Desta maneira, devemos proporcionar atividades que trabalhem e explorem mais a consciência fonológica e o aprimoramento das habilidades comunicativas, bem como o reconhecimento da tonicidade (marcada por acento gráfico ou prosódico) existente nas sílabas de cada palavra, visando o bem falar e escrever. Isso pode ser realizado com jogos que promovam a percepção de sons e suas alterações em determinadas sílabas, para que se evite uma aprendizagem memorizada e padronizada, o que dá a impressão de que o aluno sabe ler, mas na realidade decodifica os enunciados, ou seja, reproduz uma “leitura” mecânica. Torna-se necessário saber que a acentuação se encontra condicionada à tonicidade silábica das palavras que integram o léxico português. Assim, ao pronunciarmos o vocábulo “café”, constatamos facilmente que a última sílaba é pronunciada com mais intensidade - tônica -, e que a primeira não revelou tal aspecto – razão pela qual recebe o nome de átona. Já em “janela”, por exemplo, não há acento gráfico, porém há o acento prosódico.

Dessa forma, vemos que a sílaba tônica se constitui de algumas particularidades, levando-se em conta a posição, o timbre, etc. Partindo desta premissa, é possível verificar que, de acordo com a posição da sílaba tônica, as palavras possuem uma classificação (em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas). Diante desse conteúdo/assunto, que pode aparentar ser mais complicado e difícil por exigir estabelecimento de regras, cabe, então, ao professor, proporcionar momentos diferenciados, em que o aluno experiencie os sons da língua antes de partir para a escrita, com um fim em si mesma, o que, conseqüentemente, formará cidadãos alfabetizados, porém não letrados; alunos que somente decoraram uma lista de palavras categorizadas. Por isso, o professor se faz essencial quando proporciona momentos de significativa aprendizagem nesta etapa tão primordial do ensino básico.

1) Apresentação do plano de aula

a- Dados gerais

Nível de ensino: 5º ano ou 6º ano do Ensino Fundamental.

Tema: A tônica de Tónica.

Tempo estimado: 3 horas/aula.

Recursos utilizados: fichas, folhas A4, quadro, papel pardo, cola.

b- Conteúdo específico a ser transposto

Após estudos da Fonética e Fonologia, a Prosódia, que cuida da correta posição da sílaba tônica das palavras, receberá uma nova abordagem no que concerne à acentuação gráfica e de intensidade das palavras, com olhos voltados à sala de aula. A tonicidade, como componente da fonética, sairá da teoria e tomará forma de atividades práticas e simples para o bom entendimento das variações tonais das sílabas, bem como de suas possíveis classificações.

c- Habilidades a serem desenvolvidas

- Perceber que cada palavra da língua possui uma sílaba tônica;
- Entender a diferença entre o acento prosódico e o gráfico e perceber que os dois indicam tonicidade em determinada sílaba;
- Ser capaz de categorizar as sílabas em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

d- Desenvolvimento

Parte-se do pressuposto de que os estudantes já tenham trabalhado e saibam a classificação silábica quanto à posição da sílaba tônica (oxítona, paroxítona e proparoxítona). Esta atividade serve para aprimorar e aperfeiçoar de maneira lúdica a classificação das sílabas e a consciência fonológica sobre as mesmas.

e- Atividade 1:

Este primeiro momento é para ser desenvolvido oralmente, sem escrita. É uma investigação de conhecimento e “preparação de terreno” para o assunto a ser trabalhado. Portanto, para iniciar, os alunos receberão o texto “O hóspede” que possui um diálogo divertido e um léxico estratégico para falar sobre tonicidade e acentuação.

Obs.: para condizer com o nome do tema da proposta, o nome “Dona Inês” foi substituído por “Dona Tonica”.

O hóspede

A ambulância parou em frente ao Hotel Atlântico para pegar um hóspede que passou mal. Vovô Tomé, como sempre, tinha tomado muito café, e o café preferido dele era com muito açúcar, melado de dar dó. Então a pressão caiu de uma vez. Dona Tonica, sua esposa, gritava sem parar:

- É tudo culpa daquele acarajé com vatapá que ele comeu na venda da Glória.
- E quando foi que ele comeu tudo isso? - perguntou o enfermeiro.
- Põe o paletó nele que ele está com frio, e me dá meus óculos que eu vou pegar um ônibus. – disse Dona Tonica, sem responder ao enfermeiro.
- A senhora pode ir junto na ambulância.
- Que história é essa? Eu não ando nisso aí nunca!

O enfermeiro, calmamente, colocou Vovô Tomé na ambulância e informou a Dona Tonica:

- Seu marido vai ficar ótimo, os sinais vitais dele já estão estáveis. Foi só um susto.
- Então desce ele daí agora! Eu não vou pagar conta de hospital à toa.
- Mas minha senhora...
- Me devolve meu marido senão eu chamo a polícia.

Deitado na maca, Vovô Tomé já acordado virou para o enfermeiro e disse:

- Moço, é melhor você me tirar daqui, se ela continuar desse jeito, é ela que você vai ter que levar para o hospital.

O enfermeiro rapidinho desceu o Vovô Tomé da maca.

Fonte: <http://brainly.com.br/tarefa/2542145>(adaptado).

Será solicitado que três alunos façam a leitura do texto, de modo a simular o diálogo (com entonação, drama).

Após a leitura, a professora irá questioná-los:

- Vocês perceberam que o texto se faz numa situação bastante agitada, principalmente pela fala de Dona Tonica. O que mais tem de diferente no texto?

- Na frase “Vovô Tomé [...] tinha tomado muito café, e o café preferido dele era com muito açúcar, melado de dar dó” o que chama atenção quanto às palavras?

- E na frase “É tudo culpa daquele acarajé com vatapá que ele comeu na venda da Glória.”?

- E na fala “Põe o paletó nele que ele está com frio, e me dá meus óculos que eu vou pegar um ônibus.”, as palavras têm sílabas tônicas? Quais são?

À medida que os alunos forem apontando suas impressões, a professora poderá escrever no quadro algumas das palavras das frases anteriores, a fim de que percebam o acento gráfico e o prosódico. Em seguida será pedido para que eles circulem algumas palavras no texto (com acento ou sem) e falem, um de cada vez e em voz alta, qual é a sílaba mais forte daquela palavra. Será um momento em que eles terão de pensar sobre a palavra, analisá-la; o que, concomitantemente, é refletir sobre a língua e exercitar a consciência fonológica.

Atividade 2:

A turma será dividida em três grupos: cada grupo terá a tarefa de desenhar, em papel pardo, um hotel (a fachada de um hotel, para dar sequência ao título e assunto do texto anterior). Será explicado que serão feitos três hotéis diferentes: um hotel será chamado de “Oxítona”, outro “Paroxítona” e o outro “Proparoxítona”. Cada hotel receberá hóspedes distintos, porém cada um terá somente uma categoria de hóspedes. Os hóspedes serão as palavras. A professora terá em uma caixa, palavras (muitas do texto) e irá retirá-las da caixa, uma de cada vez, para fazer a análise com os grupos. Cada grupo deverá perceber se aquele hóspede ficará no seu hotel ou não.

À medida que as palavras vão sendo classificadas pelos alunos, eles irão colando-as nos respectivos hotéis. Exemplo: a professora retira palavras: “rapaz”, “bambolê”, “Tomé”. Estas deverão ficar hospedadas no hotel “Oxítona”, pois, como eles já viram anteriormente, são palavras que possuem a última sílaba como tônica. Já as palavras “Tonica”, “enfermeiro”, “ambulância”, serão hospedadas no hotel “Paroxítona”, pois possuem como sílaba mais forte a penúltima. “Hóspede”, “óculos”, “ônibus”, etc.; serão “hóspedes” do hotel “Proparoxítona”, por possuírem a antepenúltima sílaba tônica. E assim sucessivamente, até que todos os grupos tenham colado as palavras. Após, os cartazes poderão ser afixados no mural da sala.

Atividade 3:

Nos grupos da atividade anterior, eles deverão criar três frases cada um utilizando as três formas de classificação das sílabas com palavras fixadas nos “hotéis”. Após, estas frases serão lidas oralmente.

Atividade 4:**Jogo do dominó TÔNICO:**Definições:

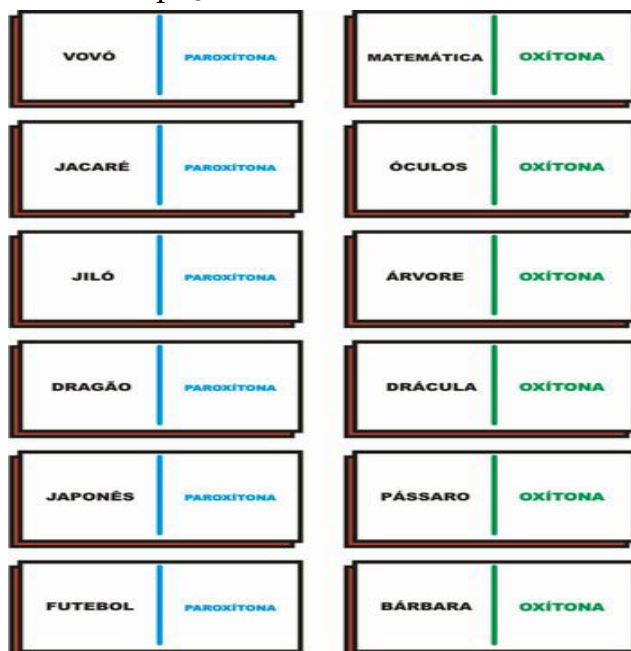
- Extremidades do jogo - são as peças livres da ponta, cujos lados estão em aberto para que outras peças sejam encaixadas.
- Passar a vez - quando o jogador não tem nenhuma peça que encaixe em qualquer extremidade.

Regras:

As peças são “embaralhadas” na mesa, e cada jogador pega sete peças para jogar. Inicia-se a partida colocando uma peça no centro da mesa. A partir daí, joga-se no sentido anti-horário. Cada jogador deve tentar encaixar alguma peça sua nas peças que estão na extremidade do jogo, uma por vez. Quando um participante conseguir encaixar uma peça, por exemplo, “VOVÓ COM OXÍTONA” (refere-se à classificação silábica), a vez é passada para o próximo jogador. Caso não tenha nenhuma peça que encaixe em qualquer lado, ele deve passar a vez, sem jogar nenhuma peça. A partida pode terminar quando um participante conseguir bater o jogo, ou seja, quando não tem mais nenhuma peça.

Após o jogo, os estudantes serão questionados se gostaram e como foi o desenvolvimento. Feito isto, deverão registrar este jogo no caderno.

Abaixo as peças do Dominó Tônico:





Atividade 5:

Será entregue para cada aluno uma folha contendo a seguinte atividade:

Nestas sete palavras, está escondido um provérbio muito conhecido. Você poderá descobri-lo copiando a sílaba tônica de cada uma das palavras pela ordem.

- | | | |
|-------------|------------|------------|
| a) Barracão | b) Pequeno | c) Bolacha |
| d) Quadrado | e) Anão | f) Amor |
| | | g) Denis |

PROVÉRBIO:

A	B	C+D	E	F+G
---	---	-----	---	-----

Considerações finais

A presente sequência didática foi elaborada com a finalidade de aprimorar um conteúdo, às vezes considerado “maçante” pelos estudantes, de maneira lúdica e atrativa, com o intuito de contribuir para a aprendizagem e aperfeiçoamento dos educandos. Este trabalho desenvolvido em sala de aula resgata noções quanto à tonicidade das sílabas tendo como pauta macro o ensino da acentuação gráfica na língua materna apresentado de forma sistemática. Neste contexto, o uso do lúdico no ensino e aprendizagem mostra-se bastante eficaz contribuindo de forma permanente na aquisição do conhecimento. A intenção deste estudo foi a de demonstrar que pode haver aprendizagem no ensino da gramática e da fonética de maneira dinâmica e atrativa, como também a percepção de que teoria e prática são indissociáveis, fazendo com que não só se trabalhe com o já existente, mas que se aperfeiçoe essa característica peculiar do ser docente, que é a da criação, pois o professor é, acima de tudo, um engenheiro em eterna construção.

Referências

BARBOSA, Plínio. Prosódia. **Enciclopédia virtual de psicolinguística**, 2008. Disponível em <<http://psicolinguistica.lettras.ufmg.br/wiki/index.php/Pros%C3%B3dia>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

PIAGET, Jean. A representação do mundo na criança. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Record, 1962.

SILVA, Thais Cristofaro. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

Texto “O hóspede”. Disponível em <<http://brainly.com.br/tarefa/2542145>>. Acesso em: 4 jun. 2016.

Resenhas acadêmicas

O ÚLTIMO SUSPIRO DE SARAMAGO

Maiquel Röhrig¹

O livro póstumo de Saramago, *Alabardas, alabardas, espingardas, espingardas*, lançado no Brasil em 27 de outubro de 2014, é o último suspiro do autor em sua luta contra a barbárie e em favor do desassossego. O único autor de nossa língua laureado com o prêmio Nobel de Literatura utilizou sua literatura, desde o romance *Levantado do chão*, para inquietar os leitores e nos colocar inconformados com os problemas do mundo. Formulou sua obra como ferramenta de crítica contra as injustiças praticadas por seres humanos do passado e do presente, e não é diferente nesta obra curta que, embora incompleta, revela as características inconfundíveis de sua genialidade.

Se o livro póstumo anterior, *Claraboia*, foi obra que estranhou os leitores, por ser do início de sua carreira, de um tempo anterior à constituição do estilo que o consagrou, este último contém tudo o que nele se admira. O título foi inspirado em um verso de Gil Vicente, da tragicomédia *Exortação da Guerra*. A princípio, poderíamos pensar que se trata de uma convocação do autor para que todos peguem em armas para insurgir-se contra o mundo selvagem e injusto denunciado nos livros anteriores. Mas enganamo-nos, pois, ao contrário, trata-se justamente de uma crítica à violência.

Saramago pensara em fazer de “Alabardas, alabardas, espingardas, espingardas” a epígrafe do livro, ao qual pensara intitular *Produtos Belona S.A*, nome da fábrica de armas onde trabalha o protagonista (mesmo nome da deusa romana da guerra). Resolveu, no entanto, usar a epígrafe como título, e deste modo ficamos sem epígrafe, algo que era frequente em suas obras e que costumava conter frases que iluminavam a compreensão do texto. A ideia que desencadeou a obra foi uma pergunta que inquietava o autor: Por que nunca houve greve em fábricas que produzem armamentos? Além disso, inspirou-o o fato real de uma bomba que não explodiu e dentro da qual havia um papel onde se lia, em português, “Esta bomba não explodirá”, conforme se lê nos textos que completam o volume, editado pela Companhia das Letras.

O romance inacabado inicia com o narrador destilando sua já consagrada ironia. Volta-se, mais uma vez, contra a historiografia e o discurso científico, apontando anacronismos de um historiador, tema muito recorrente na produção de Saramago e discutido minuciosamente em *História do cerco de Lisboa*. Ironiza ainda Israel, mencionando sua violência contra os palestinos (tema que rendeu ao autor polêmicas inflamadas).

As personagens são criadas antagonicamente tal como em seus outros livros: o homem alienado e egocêntrico; a mulher, consciente e solidária. Mas, desta vez, a história começa com o casal separado e o narrador explicando que a separação fora fruto da incapacidade da mulher, pacifista, conviver com o marido, empregado da referida fábrica: “Questão de coerência, simplesmente, tinha explicado ela então”. Ele se chama artur paz semedo, assim mesmo, em letras minúsculas, como no romance *Caim*, último que Saramago concluiu e no qual todos os personagens também perdem a distinção da inicial maiúscula, igualando seus nomes, assim, a todas as outras palavras.

1 Doutor em Literatura Comparada pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e professor do Instituto Federal do RS – Câmpus Bento Gonçalves. E-mail: leuqiam@gmail.com.

Essa ideia foi influenciada por outro escritor português, valter hugo mãe, que não usa maiúsculas em nenhuma palavra de seus livros, nem mesmo em seu próprio nome. valter hugo mãe era admirado por Saramago, o qual concedeu-lhe o Prêmio Literário José Saramago, e, na ocasião, elogiou o conterrâneo comparando sua obra a um “tsunami”. Ao incorporar um elemento de outro autor, Saramago mostra sua humildade e, ao mesmo tempo, capacidade de inovar sua poética a despeito de sua avançada idade.

Artur tem no nome a paz, mas é obcecado por filmes de guerra e por uma promoção na fábrica que produz, justamente, armamentos e munições para guerras. Contabilista, homem burocrático, amigo dos números e distante das letras, seu maior prazer é contemplar as armas de grosso calibre, embora jamais tenha disparado um tiro na vida, e seu porte físico tenha feito o exército dispensá-lo dos serviços militares.

Ao ler um livro sobre a Guerra Civil Espanhola, artur paz semedo fica chocado com os operários que sabotavam obuses, de modo a impedir que eles explodissem e, com isso, salvarem vidas. Irrita-o a indisciplina daqueles trabalhadores. Telefona para a mulher para contar-lhe, e, em meio a uma conversa ácida, ela sugere que o marido consulte os arquivos da fábrica em busca de informações que revelassem a venda de armas para os fascistas. Pode-se estabelecer aí uma analogia entre este romance e *Todos os nomes*, o qual tem sua trama centrada num imenso arquivo que centraliza informações do registro civil das pessoas de todo o país.

O narrador nos conta que a personagem feminina mudou seu nome porque fora batizada com um que lhe lembrava a guerra. Se tivesse desenvolvido a personalidade de felícia, ela sem dúvida entraria na extensa galeria de personagens femininas inesquecíveis compostas pelo autor, como o são Blimunda, Maria de Magdala, lilith, mulher do médico e tantas outras. Contudo, não houve tempo para fazê-lo, pois Saramago morreu enquanto o romance ainda engatinhava, no meio do terceiro capítulo.

Permanece nesta obra a original apresentação dos diálogos, criada por Saramago em *Levantado do chão*. O autor os introduz na narrativa sem as marcas convencionais dos dois-pontos e do travessão, o que dá à narrativa uma agilidade excepcional. Saramago vale-se, em suas obras, de inúmeras citações, paráfrases e paródias de autores da literatura portuguesa e universal, bem como filósofos e historiadores. E ainda, cita, frequentemente, provérbios populares, o que indica que o romance daria atenção especial ao recurso da intertextualidade, o qual, contudo, não foi desenvolvido.

O livro talvez fosse um romance alegórico como o são *Ensaio sobre a cegueira* e *A caverna*. Mas a possibilidade é que se assemelhasse mais ao romance *O ano da morte de Ricardo Reis*, no qual abundam as referências à Guerra Civil Espanhola, tema ao qual Saramago retorna. A parte histórica seria motivada pela pesquisa que o protagonista começou a realizar no arquivo da companhia, visitando apontamentos da década de trinta. Pelo lado da alegoria, sua crítica seria desenvolvida contra outro elemento fundamental da nossa sociedade: a produção e o comércio de armas realizado pelas nações para abastecer seus exércitos, os quais as utilizam em guerras que se multiplicam numa cultura de violência que não tem fim. Mas como essa crítica seria articulada ao enredo e às personagens não sabemos, sobre isso podendo apenas especular.

Falta a este livro póstumo, no entanto, o desenvolvimento “saramaguiano” do enredo, meticuloso, com riqueza de detalhes, construído pouco a pouco. A morte levou o autor antes que ele pudesse escrevê-lo. Sobram-lhe desenhos e três posfácios, todos ótimos, que enriquecem o leitor, mas vão, ao mesmo tempo, na contramão dos livros publicados

enquanto Saramago estava vivo, pois neles nenhum desenho, prefácio ou posfácio ombreia com o texto literário.

Caim foi seu último e mais curto romance, com pouco mais de cem páginas. Também é verdade que Saramago escreveu contos, entre os quais se destaca *O conto da ilha desconhecida*, com número de páginas muito semelhante a *Alabardas, alabardas*. Porém, este último foi pensado para ser um romance, de modo que o número de páginas já revela o quanto deixou de ser escrito.

Segundo uma anotação de Saramago de 16 de setembro de 2009, no final do livro haveria a derradeira discussão entre os protagonistas, Artur Paz Semedo e sua esposa Felícia: “O livro terminará com um sonoro ‘Vai à merda’, proferido por ela. Um remate exemplar”. A última palavra concedida à mulher, reforçando a veneração que o autor tinha por elas.

A despeito da agressividade desta última frase, projetada apenas, não escrita no livro, surpreende a leveza da narrativa do primeiro capítulo. À beira da morte, com 87 anos, Saramago foi capaz de criar um narrador que nos conduz pela história com um tom afável, num ritmo delicado e envolvente.

Talvez muito do que lemos fosse modificado pelo autor. O que nos resta é apreciar suas últimas palavras, as quais, de forma triste, porém emblemática, são as seguintes: “Nada que outra pessoa não pudesse fazer”. É uma frase de seu personagem Artur Paz Semedo, que diz ao administrador que seu trabalho de contabilista, chefe da faturação menor, não tem nada de especial. O trabalho artístico de Saramago, ao contrário, mesmo neste fragmento de romance, oferece-nos momentos únicos de prazer, reflexão e, sobretudo, saudade. Não é como o trabalho burocrático de seu personagem: a história que não foi contada por Saramago, infelizmente, nenhuma outra pessoa saberá contar.

Referência:

SARAMAGO, José. *Alabardas, alabardas, espingardas, espingardas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, 112 p.

A CRÍTICA EM ESTADO CRÍTICO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE A CRISE DA CRÍTICA LITERÁRIA

Gilmárcia S. Picoli¹
Rosiene A. S. Haetinger²

A proposta de comparação entre “O ideal do crítico”, de Machado de Assis e “Que fim levou a crítica literária”, de Leyla Perrone-Moisés, é bastante desafiadora, considerando a ideia de que se está, de algum modo, produzindo uma crítica (literária), sobre o conceito “crítica literária” abordado por esses dois autores. No texto, por sinal muito bem elaborado, de Machado de Assis, a crítica literária é alicerçada em diversas condições e virtudes que o autor julga necessárias para que se faça um excelente trabalho.

No início, o autor afirma que não é tarefa fácil ser crítico, pois não basta somente a vontade de falar ao público, e, sim, ter algo a mais para dizer, porém há maior incidência de “incompetentes” que se apropriam da fala para somente expor suas opiniões, do que de críticos reais. Fica claro que, para ele, a crítica não pode ser influenciada por circunstâncias externas à literatura e, por isso, quem a escreve deve se manter imparcial, coerente e consciente de suas ideias; além disso, o crítico deve esmiuçar a obra a ser analisada, de modo que medite sobre ela, procurando-lhe o sentido mais íntimo.

É com uma linguagem formal (porém de fácil entendimento) que Machado de Assis tece ideias na defesa do que seria o ideal do crítico aos seus olhos e enfatiza que dizer a verdade, sem intenções de bajular adoradores nem de ferir adversários, é a melhor maneira de se produzir uma crítica “fecunda”, isto é, uma análise que gera frutos e reflexão, promotora de estímulos que irão contribuir para que se tenha uma “grande literatura”. Seu escrito é objetivo, sem delongas e reúne dicas, disfarçadas de exemplos, que compõem um verdadeiro manual de como ser um crítico de primazia. Se quem escreve a crítica, por exemplo, tem preferência pelo período literário “Romantismo”, é de extrema valia que não se condene os demais períodos e vice-versa; o que seriam exemplos de consciência e “urbanidade” prezados pelo escritor. Esse curioso termo “urbanidade” merece destaque, pois seu significado é atribuído ao modo como as ideias do crítico são expostas em seu texto e a quem são dirigidas, o que se assemelharia, segundo meu entendimento, aos modalizadores do discurso que usamos: há que se ter “delicadeza das maneiras”, moderação para convencer e não aspereza como sinônimo de independência, o que, de acordo com nosso literato, não será relevante, uma vez que é uma “independência que precisa sair da sala para mostrar que existe”. Mergulhar, de fato, no assunto, fugir da superficialidade e buscar a alma do objeto a ser analisado ocasionaria, segundo o autor, resultados “imediatos e fecundos”, moldando a definição de crítica literária que Machado de Assis julga ideal: uma “análise conscienciosa, solícita e verdadeira”, o que ele sonhava que pudesse ser, ainda que não num futuro próximo, o combustível de uma literatura consagrada.

Por falar em literatura consagrada, o texto de Leyla Perrone-Moisés parte deste princípio para problematizar e explicar que a crítica literária não tem sobrevivido no mundo

1 Graduada do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, g-picoli@bol.com.br

2 Docente do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, rosienne@univates.br

pós-moderno por conta das inúmeras mudanças que o próprio conceito de literatura tem sofrido. Aqui deve se dar atenção especial para as datas (mais precisamente os anos) em que os dois textos, objetos deste estudo, foram escritos. Machado de Assis, no século XIX, tinha suas ideias de crítica literária fundadas em uma literatura que (se não era) estava se solidificando no Brasil (nacional), ainda que influenciada por grandes obras estrangeiras. Já o texto de Perrone-Moisés, de 2000, é um grito em meio à variedade de literatura de massa que passa a crescer vorazmente, desvirtuando os cânones.

Em seu texto, de linguagem simples, porém eloquente, a autora fala sobre como a crítica literária acabou ficando distorcida e até mesmo perdida no imediatismo do mundo pós-moderno. Através de vários exemplos de eventos literários que abordaram (de modo equivocado) ou não levaram em consideração a crítica literária, a escritora parte do fato de que tem se minimizado a literatura e, com isso, perde-se muito a relevância da crítica literária, pois antes a própria literatura era concebida como crítica, fonte de conhecimento e revolucionária e agora seu estudo é “diluído” na generalização de “estudos culturais”. Por meio de ideias de vários teóricos sobre o decesso da crítica, Perrone-Moisés vai moldando o que já se configurava há 16 anos: a crise da literatura. Mallarmé, grande poeta e crítico literário do século XIX, é citado por ela para dar uma explicação a essa crise, que teria suas raízes no sujeito, considerada “crise da razão”, do humanismo, dos valores e tudo o que serve de base para o exercício da crítica.

Assim como Machado de Assis prezava o estudo aprofundado da obra para produzir uma crítica de valor, Leyla Perrone-Moisés expõe que a crise da literatura origina a decadência da crítica, pois é, também, a crise do livro, oriunda de mudanças de visão do mundo: “o próprio modo de ser da pós-modernidade é avesso à concentração, ao isolamento e à paciência exigidos pela leitura”, ou seja, é muito difícil encontrar quem se debruce, de fato, sobre uma obra (como Machado de Assis enfatizou em seu texto) a fim de analisá-la profundamente. A autora afirma que se pode abandonar a ideia de crítica que existia no século XVIII, por exemplo, pois “crítica”, como o próprio nome diz, se trata de julgamento, de reflexão, e, não existindo critérios de julgamento na atualidade, provocados pela “modernização de gêneros” e “abolição de hierarquias”, torna-se complicada a produção da crítica. Além disso, o ensaio da autora, repleto de exemplos reais, expõe o que tem sido o assunto dos últimos tempos, que é a questão do cânone, o qual, desde o século XVIII, ficou aberto a mudanças, no sentido de valorizar o novo, porém com apoio argumentativo e demora para se consolidar. Todavia, o que acontece no pós-modernismo, conforme relato da escritora, é a solicitação de consagração imediata, o que torna supérfluo o conceito de cânone e implica diretamente na produção da crítica literária, pois se não se tem mais uma literatura definida e de referência, é impossível existir crítica literária, pois é a crítica que dialoga com a literatura, que “amplia a leitura e estende o saber”, e para sua elaboração o tempo também se faz necessário.

A autora, diferente de Machado de Assis, apresenta uma discussão mais dinâmica acerca da crítica, estendendo o assunto para o ensino de literatura e, conseqüentemente, nos comprometendo (nós, como professores) no exercício de avaliar o que tem acontecido e estabelecer valores para que se possa produzir críticas significativas na situação atual e, principalmente, para que não se perca a literatura base para essa produção não ficar distorcida.

Os dois textos mostram uma preocupação com a crítica literária, porém percebe-se que Machado de Assis, por exemplo, enfatizou o “modo de fazer” da crítica, o que nos permite pensar que, na época, existiam mais produções, ainda que algumas fossem carentes

de aperfeiçoamento, mas se produziam mais críticas literárias e análises, obviamente por a literatura ser mais prestigiada e concreta. Já o texto de Leyla Perrone-Moisés não só se preocupa com a crítica como também com o motivo de sua decadência e levanta prováveis causas para esse acontecimento, nos fazendo refletir sobre uma possível situação em que se encontra a Literatura nos dias atuais: destituída de prestígio, pobre e desamparada. Diante desse cenário, creio que uma crítica literária conforme sonhou Machado de Assis não “vinga”. É preciso reformar os padrões.

Referências

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. O ideal do crítico. In: _____. **Obra Completa de Machado de Assis**, vol. III. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Que fim levou a crítica literária? In: _____. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Escrita criativa

INDIFERENÇA

Adriane Mallmann¹

Quanto grito cabe
neste silêncio que habito,
indiferente?
O turvo,
como as águas que sobram do rio.
O cinza,
como o dia que se esvai em pranto.
Quanto silêncio ainda cabe
no hábito de conter o grito?

1 Participante da Oficina de Escrita Criativa do Projeto Veredas da Linguagem do Centro Universitário UNIVATES.,
anemallmann3@gmail.com

SEM DENÚNCIA, SEM PROPAGANDA

Ciro Nogueira de Oliveira¹

Tava descendo no pau a mão inglesa da Professor Moraes e tomei uma fechadassa do carro que deu um golpe na direção pra sair de trás de um ônibus que parou no ponto. Tive que pregar as duas mãos no freio e a *bike* meio torta derrapando quase entrou na lateral traseira do Palio. Foi até doido, adrenalina, e tal, mas fiquei meio puto com o motorista, claro, e quando todo mundo parou no sinal, entrei no corredor, passando por ele dei uns três totozinhos com o nó do dedo na porta e disse ô malandro, se liga no retrovisor aí que cê acaba me machucando, e furei o sinal dos carros Tomé de Souza à esquerda.

Fui pensando que nos últimos tempos algumas coisas melhoraram, que antigamente a galera ficava mais cheia de dedos pra falar qualquer coisa com a polícia, ainda mais nesse tom de puxão de orelha igual eu tinha feito, e parece que só porque pensei nisso ouvi aquele barulhinho prrrr-prrr de viatura atrás de mim, eram os caras que tinham me fechado, eles emparelharam comigo e falaram ô jovem encosta aí pra gente fazendo favor. Apoiei a *bike* com o pedal no meio fio, o motorista saiu e me perguntou pra onde eu tava indo. Uai, pra Savassi. Ahan. Nisso saiu outro cara da viatura e o motorista falou encosta ali no muro pra gente fazendo favor. Eu fui, e já meio com o cu na mão, porque a gente tava naquele quarteirão de lado do Barão do Rio Branco que só tem o muro da escola, uns carros estacionados, um flanelinha que ainda não tinha chegado e alguns cocôs no chão. O motorista mesmo me fez uma revista bem negligente tipo de porta de estádio, e eu pensei porra, que necessidade, eu tava com uma regata meio colada e aquela bermudinha de lycra de ciclista, de longe dava pra ver que eu não tinha nenhum volume estranho no corpo, o cara disse tá tudo bem, pode virar, deixa eu ver seu documento. Tô sem documento. Ahan. Posso ver o que tem dentro da sua mochila. Uai, claro, como não. Ele deu uma revirada básica nas coisas. Depois parou um pouco e olhou pro cara de trás. Parecia óbvio não ser um procedimento padrão. Isso vai dar merda, pensei, e ele é só o casaco e o calção mesmo, né, tá muito bem, pode fechar a mochila. Agora escuta aqui, não sei se você tem muita noção do que seja o patrimônio público, ele disse, e eu pensei pronto, agora é o show, e começou a falar um monte comigo, falou sobre respeito, sobre o *stress* do trabalho, acho que até alguma coisa sobre o difícil papel da autoridade, eu não consegui pegar muito bem o sentido do discurso até porque tava uma situação muito desconfortável, ele devia ter uns poucos anos a mais do que eu, ou seja, devia estar pra entrar nos quarenta, mas falava comigo num tom professoral, tipo educador, parecendo lição de moral, e enquanto escutava eu dava umas olhadas pro outro que tinha ficado o tempo todo mais atrás encostado na viatura meio que só marcando a gente, ele desviava o olhar então eu não entendia se ele tava envolvido na empreitada ou se só aturava o companheiro, até que o primeiro sujeito pôs a mão no meu ombro e disse enfático e ó, malandro, malandro é *aquela puta que te pariu*. E foi pro carro e os dois foram embora. Aí nessa hora como diz o outro meu sangue *taiô*, fiquei putasso, nervosão, minha cara provavelmente roxa e deu aquela tremedeira, suor frio. Fui tirar a *bike* do meio fio, na confusão que arrumei ela tombou e a coroa me deu uma lambida de graxa na canela e eu pensei que merda. Até que montei e segui caminho.

¹ Mestrando em Escrita Criativa pelo Programa de Pós-graduação em Letras da PUCRS, ciro.oliveira@acad.pucrs.br

Como era só um quarteirão até a praça peguei uma contramãozinha ali na Getúlio Vargas e fui pensando o quão filhos da puta os caras tinham sido. Quer dizer, o cara, né, o motorista, porque o outro não deu pra sacar qual era a dele. Enfim. Mas eu ia começando a achar que aquilo merecia uma denúncia. Uma denúncia na corregedoria. De que tinham usado o aparato policial pra resolver uma questão particular. Que empregaram a abordagem com revista só pra gerar constrangimento e como se diz mostrar quem manda. Que por fim me agrediram verbalmente dando continuidade ao triste histórico de violência policial no país. (Na hora não pensei mas poderia ter agregado: que puseram minha vida em risco com uma manobra temerária no trânsito). E tudo porque não gostaram do meu tratamento, “malandro”, que geralmente emprego entre amigos. Imagina.

Cheguei na Praça da Savassi e não tinha ninguém pra beber comigo. Resolvi voltar pra casa e tomar um banho. Segui a Antônio de Albuquerque direto.

Segui matutando como seria ir fazer a denúncia. Não me veio a ideia de usar um canal remoto, não sabia se existia essa possibilidade. Na minha cabeça eu teria que ir até uma sede da polícia ou algo assim, em algum momento dentro do horário comercial, e então relatar minha história pra gerar algum protocolo e depois esperar. Esperar. Bom, esperar o quê. Na verdade eu não teria o que esperar. Provavelmente quando (e se) o processo se desenrolasse eu nem tivesse mais interesse em atrasar o lado dos caras por causa dessa treta (e tem isso, eu nem sabia se o outro cara, o de trás, também era *prego*). E além de tudo tinha a questão prática, que era dedicar um pedaço do meu dia útil pra tomar essa providência. Supus que com sorte em duas horas eu conseguisse fazer o registro do caso, e aí isso me pareceu uma coisa muito distante, *jesus*, gastar duas horas do dia numa repartição tenebrosa pra elaborar um relato de um caso que vá, nem deve ser tão significativo assim no universo das denúncias. Quer dizer, tinha faltado alguma coisa substancial, essa história era rasa, provavelmente nem ia passar na triagem informal que deve rolar pra ver quais casos vão pra frente e quais vão pro limbo de papéis do *a posteriori*. Além do mais eu conseguia sentir que as coisas ficariam *ok* com o tempo. Digo, não que estivesse achando de boa o que o cara fez, mas pra ter disposição de dedicar um tempo precioso só pra formalizar a queixa eu teria que ter me sentido muito mais ultrajado, muito mais puto. Infeliz ou solidária conclusão de que há uma margem de tolerância entre o início da transgressão do pacto social e o gatilho da reação cidadã. Na hora calculei o absurdo de que talvez até uns dois golpes moderados de cassetete eu ainda tivesse assimilado em paz, sem me dar ao trabalho de recorrer ao expediente da denúncia, não sei se me compreendem. E não sei porque me veio a ideia mas comecei a rir disso e nessa altura eu tava de volta ao Rio Grande do Norte, em cima da trincheira, na calçada curta em frente à Crystal e logo abaixo tava rolando uma obra reduzindo o espaço de pedestres que já é quase nenhum. Foi confuso: minha direção era contrária ao fluxo de carros e pessoas e tem um poste, na hora do poste pensei em tocar a bicicleta pra rua (eu vinha na calçada) mas passou uma van correndo que me assustou e eu cortei de golpe pra dentro com aquela barulhada de britadeira infernizando tudo e *blaf*, que bosta, atrolei uma velha.

Atropelar talvez seja uma palavra forte demais, a coisa foi mais pra uma trombada. De todo jeito deve ter doído, porque eu senti o tranco na *bike* e a senhora só não caiu porque depois de receber a pancada no joelho conseguiu apoiar o braço no tapume da construção. Eu tomei aquele sustão e arregalei o olho dizendo ô querida, nossa, me desculpa, foi mal, sério mesmo, e ela respirou fundo contendo a braveza nítida e seguiu subindo a rua fazendo que não com a cabeça e quando eu descii da bicicleta ela fez um gesto seco com a mão como

quem diz *não chega perto de mim*. Eu parei e ela passou. Nisso vi a mancha preta do pneu no vestido branco estampado que parecia recém lavado e isso me deixou bem mais sem graça.

Ainda fiquei vendo a mulher caminhando e mancando de leve mais alguns metros até virar a esquina. Se eu fosse um polícia ela poderia registrar uma queixa na corregedoria e dessa vez ia rolar até corpo de delito, porque com o tanto que ela era branca sem dúvida ia ficar um roxão na perna. Sentei de lado no quadro da *bike* e escorreguei até o fim do quarteirão bem neurado com o que tinha acontecido. Quer dizer, essa mulher vai me achar um escroto, olha o que eu fiz, e ela pra piorar parecia uma pessoa legal, cabelão branco cacheado, óculos de armação de gato, jeito rápido de mexer o corpo e a própria resolução de não render assunto que na hora achei arrogante já me soava pouco depois bem mais sensata. Afinal: o que eu ia dizer? Ia me justificar, claro, mas é provável que ela já esteja cheia das minhas justificativas, ela já me conhece o suficiente, ela provavelmente vai chegar em casa pronta pra um belo relato de *Facebook* onde uma cidadã pacífica, ela, no caso, se vê em um dia qualquer literalmente atropelada por um outro cidadão que acha de boa subverter regras (no caso, de trânsito) conforme seu próprio juízo. Se ela não for habituada a desenvolver personagens com cautela, é possível que seu desabafo-denúncia fique carregado com frases como “esses grisalhos tatuados zona sul acham que o fato de estarem em cima de uma bicicleta lhes dá um salvo-conduto para fazerem o que quiserem”, e coisas do tipo. Mas o que é isso, é possível também que ela seja uma relatora sensível que faça notar meu desgosto com o evento ou ainda que seja pessoa de grandeza suficiente pra assimilar a pancada sem que isso altere a ordem do seu dia (a grandeza também pode depender de um vigor físico fora de série). De qualquer forma, pensei que se ela optasse pelo texto ainda haveria um problema de público. Na minha *TL*, pelo menos, as pessoas com mais de sessenta anos ou são algum tipo de celebridade ou têm pouquíssimos *likes* em suas publicações e esse pensamento me entristeceu.

Parei pra pitar na esquina de baixo e fiquei olhando aquele grafite no muro da escola (de volta ao Barão). Nunca entendo se há uma relação proposital entre as figuras. Duas cabeças de cachorro com expressão alucinada emoldurando uma espécie de Buda magro que medita em cima de dois caralinhos voadores horizontais. Eu de sola do pé e *bike* apoiados na parede.

Duas bolas, pensei de leve. Queria mesmo que a senhora soubesse que eu sou gente boa. Digo eu, assim, em geral, não a parcela escrota que lhe foi dada a conhecer no quarteirão de cima. Não a parcela do agressor, composta pelo *dark side* que num dado momento inapelavelmente salta pra fora. Mas eu inteiro, minha senhora, pensei, posso ser uma parceiragem de resposta em outros momentos. Vamos pro seu relato, por exemplo: te ajudo a montar a coisa. É arrogante mas também experimental. Vamos botar aí mais duas ou três características minhas pra auxiliar seus leitores a traçar o quadro do homem que atropela idosos na calçada. Pesemos a mão, é importante. Diga a eles que carrego na carteira um boleto falso da Puc pra pagar meias entradas; que durante a compra do mês sempre roubo alguma coisa do Super Nosso pra me sentir menos otário; que declaro minhas aulas de violão como musicoterapia no imposto de renda pra aumentar minha restituição; que gosto mais de Vladimir Nabokov que de Valter Hugo Mãe. Tendo sempre em mente que no desabafo-denúncia o antagonista precisa ser construído impiedosamente em torno de sua faceta monstro, que é pro efeito ser um golpe rápido e conclusivo. Não que seus convivas não curtam as elaborações complexas e não maniqueístas. Mas é que se você der alguma pista de que o outro, como você, tem seus baixos e altos, sua indignação fica em segundo plano e seu relato-desabafo perde o poder. Por exemplo, se eu tivesse dito que o PM que me

revistou (espero que você venha ainda a saber de que eu vinha logo antes de te atropelar) se eu tivesse dito que ele viu a ponta do baseado na minha mochila e me olhando no olho resolveu ignorar, como se diz *me dar um boi*, algum camarada poderia atribuir a ele uma pitada de benevolência, o que ia deixar as coisas confusas, um amigo poderia dizer afinal cê tá reclamando do que, e o ponto alto do meu caso (escuta aqui...é a puta que te pariu) ficaria perdido, as pessoas não saberiam ao certo o que condeno. Então, dos diversos detalhes que omiti, seria mais eficiente lembrar que usavam óculos *RayBan Piloto* e que arrancaram o carro cantando pneu. É uma imagem que já está pronta pra ser reconhecida e apedrejada (falamos de vingança?). Portanto, pra lhe facilitar a tarefa, lhe entrego mais alguns dos meus dados (porque sou gente boa). Tome nota: sou tabaqueiro e onanista; dirijo bêbado; voto nulo e me demoro horrores no banho.

Desencostei do muro, quis seguir caminho e só então me dei conta de que uma parte do pedal tinha quebrado lá atrás, quando deixei a bike cair. Atravessei e parei em frente à loja de bicicletas e fiquei olhando aquelas dobráveis que ficam expostas no passeio. Toda vez que passo ali sinto a necessidade de ter uma dobrável e sempre fico puto de lembrar que elas custam mil e trezentos reais. Logo ao lado tinha um modelo retrô com banco largo, cestinha e garupa. Linda. 999. Começou a tocar uma música do Lennon fase solo que nunca sei de qual disco é (eu nunca sei de quais discos são as fases solo) e comecei a notar os processos químicos em meu corpo. A endorfina, a bola, a moleza muscular. Ficava olhando aquela falsa bicicleta antiga e me parecia ótimo. Pensava na senhora bonita com seus óculos de gato e me parecia ótimo. Ela era gente boa com certeza. Pensei no policial motorista. Até ele devia ser gente boa. Talvez eu tenha conhecido só seu *dark side*. Pensei que naquele momento eu estava vivendo em uma bolha e isso também me pareceu ótimo. Ou melhor: tranquilo. O PM que ficou atrás olhando era gente boa também. Lembrei de um detalhe. O que são as coisas. Eles por acaso não arrancaram suas identificações e como um sobrenome era bem raro, guardei de cabeça. Mais de duas semanas depois dei um *google* no nome junto com a palavra *policial* e surpresa: achei um blog. Um blog pessoal de causos de polícia, com o contorno da página bege e o desenho do Cartman fardado. Genial. Tudo relatado em terceira pessoa, mesmo as ações do narrador, como se fossem boletins de ocorrência ou relatos técnicos. Encontrei meu caso (!). Outra surpresa: eu não era pintado com nenhuma letra além do “cidadão que golpeou a janela da viatura”, embora tenha sido a porta. A atitude deles não era ovacionada e lendo sua versão até me pareceu bastante digna. Éramos todos gente boa.

No dia eu não planejava procurar ninguém. Abandonei o Lennon na loja e subi a rua de pedal quebrado. Os últimos quarteirões até minha casa são de morro e estando meio chapado vou num esforço de primeirinha bem lento, fazendo ziguezague e pensando temas aleatórios. Nessa tarde eu ia tentando ver se lembrava a origem dessas chamadas midiáticas “somos todos isso, somos todos aquilo”. Neymar, Luciano Huck, essas coisas. “Somos todos gente boa”: seria uma forçação de barra mentirosa. “Somos todos gente boa porém desorganizados”. Informação demais, talvez servisse pra uma camisa frente-e-verso. “Somos todos desorganizados”: pessimista. “Somos todos”. Muito subjetivo, muito budista. “Somos todos gente boa vivendo em uma comunidade global muito jovem, por que deveríamos nos preocupar?”. Pensei em adolescentes africanos brincando de guerrinha como nós fazíamos no *Counter Stryke*. No cruzamento com a Ceará, pausa entre morros, tomei uma buzina porque me deu preguiça fazer o contorno da rotatória no embalo da subida e confundi o motorista do carro que tava passando. Somos um pouco desorganizados.

SELFIE*Marcelo Maldonado Cruz¹*

“... todos os visíveis nascem do Invisível.”

Lao-Tsé – Tao Te Ching – Poema 14

Ele gostava de dizer que ambos possuíam a visão além do alcance, parafraseando o mote de um desenho animado dos anos 80 – que o outro nem apreciava tanto –, e que, por isso, eram especiais. Com aquele sorriso ruivo, emoldurado pelo rosto ruivo, arrematado pela cabeleira ruiva, e a certeza, também ruiva, de que, privilegiado por esse dom, enxergava nas artimanhas do mundo sortilégios e sutilezas que supunha acessíveis também ao companheiro eleito, sequer suspeitava que o outro se insurgia contra si próprio para adequar sua miopia ao grau de lucidez do parceiro.

Por esse motivo, quando, em meio ao som das vozes dos garçons e clientes do minúsculo restaurante, mastigando cada palavra ao cheiro da fritura e dos temperos típicos da culinária chinesa, tentando desvelar o seu propósito depois de tanto tempo, o Ruivo pronunciou a sentença, o Pequeno sentiu outra vez a vertigem de quando tentava reajustar o foco, desembaçar as lentes, reconhecer nas entrelinhas a mensagem cifrada, a imagem que deveria emergir da tela incompreensível, se ele nela fixasse o olhar com mais atenção.

Com um sorriso afável, o mais cordial dadas as circunstâncias, recebeu-a em silêncio, num indício de que nada podia fazer para ajudá-la a encontrar ressonância, um sentido, qualquer sentido. Era a segunda vez que ele se defrontava com aquela frase. A primeira, meses antes, surgira numa das mensagens que voltaram a trocar após cinco anos de silêncio. E então, mais do que mera constatação, havia significado uma espécie de senha para a reaproximação, um provável reconhecimento. Era dessa forma que o Pequeno procurava entendê-la, quando, na releitura minuciosa, revia-a entre tantas que lhe pediam notícias da vida, do trabalho, dos pais e dos amigos. E mais outras que, ganhando terreno, avançavam para o campo das reminiscências, mencionando retalhos de situações compartilhadas.

No entanto, ali, desfavorecida pela curta distância, tendo que recorrer a uma abertura maior do diafragma, ganhava um certo aspecto de clichê requentado, fixando os movimentos da conversa num borrão impreciso e grosseiro. Pelo que podia notar, o Ruivo parecia o mesmo, apesar de haver perdido algum cabelo e ganhado uns quilos. Mantinha o ar jovial e expansivo, a postura firme de quem encontra a atitude correta a ser assumida diante de qualquer situação, a presteza em oferecer a solução apropriada para as demandas do cotidiano. Em contrapartida, embora incapaz de sabê-lo, era visto com certa preocupação, ainda que não tivesse sofrido mudança física aparente, a não ser pela palidez da pele e alguns cabelos brancos, imperceptíveis porque se posicionara à contraluz de uma lanterna que pendia bojuda do teto e lançava sobre os dois uma claridade alaranjada.

O Ruivo havia escolhido o restaurante porque fora onde se encontraram a sós para conversar, pouco depois de apresentados por amigos em comum. Você se lembra? O outro

¹ Mestrando em Escrita Criativa pela PUCRS, bolsista CNPq, marcelo.cruz@acad.pucrs.br

fez que sim e ele lamentou apenas não ter sido possível pedir a mesma mesa. Mas aquela era excelente, porque ficava num canto mais discreto, perto de uma janela, e tinha aquele banco acolchoado em L, bastante confortável. Foi quando sugeriu que experimentasse, já que estava sentado na outra extremidade, numa cadeira comum. O Pequeno hesitou, fez que não precisava, mas ouviu: vem! Por um momento, então, deu impressão de grande fragilidade no modo como se ergueu e passou ao banco, colocando-se ao seu lado, braço com braço, perna com perna, num acanhamento que o comoveu. Ficaram desse jeito o suficiente para que se estabelecesse entre eles o que o Ruivo classificaria mais tarde como uma discreta ternura. Para prolongar a sensação, apanhou o telefone celular em cima da mesa e sugeriu uma foto, apesar dos protestos pouco convincentes do Pequeno. Só uma! Passou o braço esquerdo pelas costas do outro, apertando-o contra si, enquanto apontava para eles a tela do aparelho. Ajustou o posicionamento, o sorriso e disparou. Mais uma pra confirmar! Demorou mais que o necessário e, ainda assim, levou algum tempo para desfazer o meio abraço. O Pequeno retomou o seu lugar e continuou a encará-lo, ainda com um meio sorriso. E o Ruivo repetiu a frase.

O Pequeno concordou em voz alta. Viu escapar ao amigo o fio da meada, o desdobramento, o passo seguinte. Pela primeira vez, era como se uma neblina pairasse sobre o outro, dificultando-lhe a compreensão das formas ao redor, fazendo despontar, no borrão que a luz da lanterna coloria de ruivo, uma duplicata duvidosa, uma miragem que obliterava o horizonte adiante. Achou que, a partir dali, cabia-lhe mostrar o caminho e, por isso, pediu ao primeiro garçom que passou por eles que acendesse uma pequena vela que havia na mesa, dentro de um pote de vidro em formato de flor.

Contou que sempre achou graça quando ele dizia a famosa frase e nunca havia realmente prestado atenção nela, a não ser quando os dois deixaram de se falar em definitivo. Naquela época, era preciso que se isolasse, que recusasse os insistentes apelos dos amigos para sair, espaiar, desviar a atenção dos fatos, dos porquês, do vórtice cego que o conduzia a pulso ao sono agitado de onde os dois ressurgiam transfigurados em totens. Era preciso renunciar à rotina de trabalho, ao círculo vicioso do café que o colocava em constante estado de alerta, à espera de uma ligação telefônica que nunca acontecia. Solicitou 15 dias de férias, escolheu um refúgio no meio do nada, indicação de um conhecido. Mochila, poucas roupas, uns livros, a câmera... e a raiva que ainda sentia.

Diante daquele sentimento para ele revelado pelo modo sincero como o Pequeno conduzia o seu relato, o Ruivo sentiu-se na obrigação de um gesto como, por exemplo, deslizar a mão por sobre a mesa para tocar-lhe de leve o braço. Conseguiu apenas ajeitar o pote onde a vela já se havia consumido quase pela metade.

Uma retirada estratégica. Era como o Pequeno preferia considerar aquela viagem, porque sabia que não havia jeito de fugir de si mesmo, como acontecia naquele filme que viram juntos: *Por volta da meia-noite*. Lembra? Logo no início, quando o saxofonista vai visitar um amigo doente e diz a ele que está indo pra Paris. E o outro diz: "Sabe quem vai estar em Paris à sua espera? Você." Por isso a raiva acomodava-se na mochila, ao lado da câmera e dos livros, e em algum momento ele teria que tirá-la de lá e vesti-la como a uma malha justa demais, incômoda ao menor movimento do corpo sensível. E foi o que fez tão logo pôs os pés no lugar, que se escondia ao pé de uma serra e ao qual só se conseguia chegar através de uma trilha pelo meio da mata. Passou os primeiros dias esgrimindo com ela até esgarçar as fibras do tecido, até que pele e malha se fundissem numa só massa que lhe comprimia os órgãos, fazia-lhe saltar a pulsação interna à superfície ao ponto em que,

vencida a resistência, aquele latejar cedesse a uma cadência mais lenta que ele não teve dificuldade em chamar de tristeza.

Foi quando percebeu que ainda não havia saído do bangalô onde se hospedara, não por acaso o que ficava mais afastado da casa principal, às margens de um bosque e do caminho para as cachoeiras. Abriu uma das janelas. Precisou de um momento para se acostumar com a escuridão da noite alta e com a estranha ausência do ruído de bichos. Logo conseguiu distinguir o rastro da lua no gramado e, abrindo a porta, fez com que a palidez amarelada da luz elétrica saltasse de dentro para a friagem de fora. Pegou a câmera, fez algumas fotos. A malha se alongava nas juntas, desafogava os punhos.

Sem questionar muito, ganhou a noite pela porta da frente e, apesar da escuridão, tinha nítido diante de si o caminho a seguir. Andou em direção à trilha das cachoeiras, foi se embrenhando mais e mais na mata. Sem medo. Se é certo que uma miragem produz a euforia da água cristalina em quem dela precisa para matar a sede, ali o efeito era diverso: nada nele se alterava, não se sentia em perigo. A caminhada o levou a uma clareira onde uma cabana bem pequena, talvez um abrigo para caçadores, dava a impressão de completo abandono. Uma cadeira solitária guardava a entrada. Não chamou por ninguém quando subiu os dois degraus e forçou a porta. Lá dentro, um velho fogão, um armário, uma pia e uma cama não exibiam qualquer sinal de uso. Saiu novamente para o gramado, foi até a cadeira e se sentou. Por muito tempo observou a ação do vento na vegetação. Soltou os braços ao longo do corpo, tomou um fôlego demorado. A malha estava pronta para voltar para a mochila ou ficar por ali, dobrada. Quis registrar o instante. Não mirou a câmera para a clareira, as árvores ou a lua. Achou por bem apontá-la contra si e disparou algumas vezes. Em apenas uma delas olhou para a lente, para checar a posição correta. Voltou para o bangalô e dormiu. Nu.

Poucos dias depois foi embora. Retomou as atividades, passou a aceitar os convites dos amigos para sair, a vida foi entrando nos eixos. Um dia pegou a câmera e foi rever aqueles retratos. No único em que havia olhado para a lente, aparecia o vulto de uma pessoa à janela da cabana abandonada. Impossível determinar se era um homem ou uma mulher. Só o que podia se ver com mais nitidez era o contorno dos olhos, duas esferas negras em meio ao rosto esbranquiçado. Salvou a imagem no aparelho de telefone. De quando em quando a acessava na esperança de que, a cada nova visualização, o vulto tivesse desaparecido, mas isso nunca aconteceu. Quer ver?

O Pequeno tirou do bolso o celular e fez movimentos na tela com os dedos. O Ruivo ainda não conseguia tirar os olhos dele quando o seu aparelho acusou o recebimento do arquivo. Hesitou antes de ver e, quando o fez, ficou hipnotizado pela figura que aparecia à janela da cabana. Nos olhos do outro, no entanto, não havia tristeza. Estavam serenos.

Não percebeu a ausência do Pequeno a não ser quando um garçom se aproximou e lhe ofereceu um biscoito da sorte. Não precisou abri-lo para adivinhar o que o destino lhe reservava. Demorou ainda alguns minutos até se dar conta de que ele não voltaria. Olhou para o vidro da janela muito mais para encontrar o próprio reflexo esmaecido do que para procurar, lá fora, vestígios do amigo. Não era preciso consultar o celular para saber que, lá dentro, ele também estaria sorrindo sozinho para si mesmo na foto.

QUANDO ELA QUEIMOU O SUFLÊ

Iuli Gerbase¹

Paola suja, Teresa limpa. Instintivamente, eu teria que ser um idiota para amar a primeira. Mas não. Porque sujar é chique e limpar é vergonhoso. Um tanto distorcido, mas é o que aprendemos. Teresa me alimenta. Deixa minha casa perfumada, minhas roupas em ordem, meus lençóis macios. Paola apenas estraga, aos poucos, todo trabalho que Teresa faz. É uma soma e subtração de sujeira que estabelece um nível aceitável de pó e bactérias.

Há pouco mais de dois anos, Teresa vem segundas, quartas e sextas, das oito às cinco. Na primeira sexta-feira do mês passado, ela não conseguiu chegar por causa da greve dos ônibus. Para compensar, veio no sábado, quando Paola passa as manhãs na academia. Ela sempre volta com um brilho de suor nojento, fruto da corrida excessiva e desesperada que faz na esteira. Sente-se vitoriosa ao chegar em casa com a toalhinha em volta do pescoço, as marcas de suor embaixo dos peitos e uma cara de exausta. “Corri quatro quilômetros, amor”. Parabéns.

Enquanto Paola tomava banho, Teresa limpava o chão do andar de baixo. Fiquei fingindo que lia o jornal no sofá, enquanto a observava. Ela varria com precisão e delicadeza. O movimento que ela fazia com a vassoura contraía levemente suas coxas, os músculos das costas e os bíceps. Senti vontade de chamar Paola para lhe mostrar a classe daquela mulher ao se movimentar. Tão mais elegante que correr como um hamster. Paola desceu, agora limpa, para sujar o liquidificador na cozinha com o seu shake de banana com pó de proteína fedorento. Para fazer um copo, ela sujava o liquidificador, uma colher, uma faca e um prato.

No fim da tarde, Teresa foi bater os tapetes que estavam no quintal. Por acaso, juro que por acaso, eu estava ali, conferindo se o vizinho tinha roubado meus limões de novo. Ofereci ajuda, já que os tapetes eram pesados. Ela deu um leve sorriso e falou que estava acostumada. Pegou um tapete pequeno e, ao batê-lo contra um pilar, milhares de minúsculas partículas de pó a envolveram. Com a luz do entardecer, ela parecia estar sendo banhada por uma chuva de ouro. E era isso que ela mereceria, eu pensei. Ouro. Uma aliança de ouro. Oferecida por mim. Ajoelhado aos seus pés.

A partir daquele sábado, mudei meu comportamento enquanto estava perto dela. Percebi que, ao ouvir seus passos se aproximando de mim, eu ajustava a postura e encolhia a barriga. Na segunda-feira seguinte, ela serviu o almoço meio dia e quinze. Escapávamos do trabalho para almoçar em casa quando Teresa vinha. Mais barato e mais gostoso que comer em um restaurante. Paola analisava a comida enquanto Teresa servia. Era ótima em analisar e criticar, mas não conseguia fazer nem um ovo frito direito. Teresa serviu arroz, feijão, frango, salada e um suflê de cenoura. “O suflê tá queimado”, disse Paola. Imaginei minha mão quebrando o prato em sua cabeça. “Desculpa, dona Paola. Mas é só a bordinha. O resto tá bom”. Paola fez uma careta insatisfeita. “A borda queimada é a minha parte preferida.”, falei. Teresa sorriu para mim, acanhada. Comi metade do suflê sozinho. Minha querida mulher comeu uma colherada e se entupiu de frango.

¹ Mestranda em Escrita Criativa pela PUCRS, bolsista CNPq, iuli.gerbase@acad.pucrs.br

Na quarta-feira, não consegui me concentrar no trabalho. O estagiário de dezenove anos mostrou pra todo mundo um vídeo de um cachorro dançando balé. Com sapatilha e tudo. Aquela música não saiu da minha cabeça. Nana. Tanana. Na. Nana. Nanana. Comecei a imaginar Teresa dançando com ela, usando a vassoura como seu par. Olhei para o relógio. Três e meia. Chegando em casa às quatro, teria uma hora com ela. Comecei a tossir como um tuberculoso. Meus colegas me olharam, assustados. Disse que não estava me sentindo bem desde de manhã e precisava sair um pouco antes da hora. Todos compreenderam e incentivaram a minha retirada, com medo de pegar a pereba.

Peguei trânsito e cheguei em casa às quatro e dez. Teresa estava passando pano nos móveis. Ela ficou surpresa ao me ver. “Acabei mais cedo”, menti. Olhei pela sala, procurando uma desculpa para ficar ali. O abajur queimado. Estava para trocar a lâmpada dele há anos. Achei uma lâmpada nova, tirei o abajur da tomada e sentei na poltrona. Tentei fazer o trabalho o mais lentamente possível, porém não tão devagar a ponto de Teresa suspeitar que eu fosse retardado. Quando Teresa ficou na ponta dos pés para limpar a parte de cima de um gaveteiro, pude ver sua barriga. Ela tinha várias marcas de estria na barriga. De uma gravidez, provavelmente. Estrias na barriga e nenhuma aliança no dedo. Mãe solteira. Escapulário no pescoço. Um homem como eu em sua vida seria uma bênção. Sua mãe ficaria tão feliz. Uma ajuda. Uma figura masculina. E ainda com certo dinheiro no bolso.

Na quinta-feira, continuei a tosse falsa. Reclamei de dor no peito. Meu chefe mandou eu marcar uma consulta no médico. Quinze minutos depois, disse que havia conseguido marcar um otorrino para a manhã seguinte. “Maravilha”, disse ele. Maravilha para mim, pensei. Falaria que o médico suspeitou ser algo contagioso. Deveria tomar um antibiótico e voltar ao trabalho só na segunda-feira. E passaria nove horas com Teresa.

Fiquei contando os minutos para Paola sair e nos deixar sozinhos. Que mulher lenta. Comeu o pão com geléia sem pressa, enquanto falava algo sobre um assalto em plena luz do dia. “Em plena luz do dia! Acredita?”. Fascinante. Saiu de casa dez para as nove e avisou que voltaria para o almoço. Que pena. “O senhor tá doente?”, perguntou Teresa, preocupada, ao recolher o prato cheio de farelo da Paola. Fiquei nervoso. Não queria mentir para ela. “Não. Só uma besteira. Um pouquinho de tosse”, respondi. “Chá com limão é bom”. Concordei com a cabeça, abobado.

Fingi ler o jornal na cozinha, enquanto ela colocava a louça na máquina. Eram dez da manhã. Em um dia normal eu tomaria banho, mas não queria sair do seu lado. Contrariado, fui até o banheiro e abri o chuveiro, principalmente para ela não pensar que era um homem sujo. Passei o sabonete tentando imitar sua leveza ao limpar a casa. O deslizei do ombro ao dedo indicador e da virilha à ponta do pé. Imaginei como seria tomar banho com ela. No mesmo instante, precisei libertar uma gosma suja no chão do chuveiro, mas a água logo a levou embora.

Perfumado, aliviado, saí do banheiro e fui procurá-la. Não estava no meu quarto, nem na sala, nem na cozinha. Caminhei até o quarto de hóspedes, onde ninguém se hospeda. Passei os olhos no chão, na cama... e quase enfartei ao vê-la pendurada na janela. Com um pé na escada de metal e outro na beirada da janela, ela limpava o vidro por fora. “Teresa!”, berrei. Ela levou um susto, que fez seu pé tremer na escada. Que imbecil. Podia ter feito ela morrer com um berro. Me aproximei e peguei no seu braço. Ela desceu pela escada e olhou para mim, assustada. “O que tu acha que tava fazendo?”, falei com uma voz estranha, me recuperando. “Uma vez por mês eu limpo os vidros por fora. Como a dona Paola pede”. Minha mulher era semi-assassina, além de suja. “Nunca mais limpa desse jeito. É perigoso.

Promete?”, pedi com firmeza. Teresa tentou explicar que já tinha prática. “Nunca mais. Eu que sou o chefe da casa. Promete pra mim”. Ela prometeu.

Voltei ao trabalho para não abusar da confiança do meu chefe. Precisaria agir de outra forma, mas uma declaração direta poderia assustar Teresa. Não poderia simplesmente ir de patrão a namorado da noite pro dia. Teria que conquistá-la, mas a presença de Paola e seus germes atrapalhavam. Em uma terça-feira à noite, deixei uma caneta cair atrás da minha escrivaninha. Ao puxar o móvel para procurá-la, me deparei com um montinho de cocô de cupim. Os malditos estavam comendo a minha mesa. “Pede para a Teresa limpar”, disse Paola. Foi neste momento que tive minha grande ideia. Me ajoelhei, fingindo procurar minha caneta. Com o dedo indicador, formei um coração com o montinho de cocô de cupim. Nunca fui bom em desenhar. Mas estava claro. Era um coração. Teresa se agacharia para limpar e veria minha declaração. Uma declaração feita de cocô, mas sincera.

Quando cheguei do trabalho, corri para o quarto e arrastei a escrivaninha. A sujeira não estava mais ali. Fiquei tão nervoso que senti vontade de vomitar. Fui ao banheiro e me concentrei para que o vômito não saísse. Cheiro de vômito é horrível. O azedo ficaria no ar até sexta-feira, e não queria que Teresa o sentisse. Respirei fundo e consegui ficar mais calmo. Uma hipótese passou pela minha cabeça. Talvez o vento tivesse desfeito o coração. A escrivaninha ficava perto da porta. Quando o quarto de hóspedes ficava aberto, formava-se uma pequena corrente de ar ali. Talvez ela não tenha visto nada. Ou talvez o coração estivesse ali, mas ela nem percebera.

Comecei a fazer corações discretos com todas as sujeiras que encontrava pela casa: com o farelo de bolacha em um pires, com um fio de cabelo em um canto da parede do box, com o pó embaixo do sofá. Algum deles Teresa tinha que ver. E, quando visse, saberia que eles foram feitos especialmente para ela, já que Paola nunca ousaria limpar alguma coisa.

Uma semana se passou. Três dias de limpeza para ela ter visto os corações. Era o momento de confrontá-la. Não consegui comer nada no café da manhã. “Tá enjoado?”, perguntou minha esposa, sem olhar para mim. Respondi que sim. Ela terminou o café e, sem escovar os dentes, provavelmente com um resto de queijo no meio dos dentes, saiu para o trabalho. Teresa se aproximou para recolher os pratos. Ela sempre perguntava se eu havia terminado antes de retirar o meu prato, mas nesse dia não falou nada. Pegou a louça suja e a levou para a cozinha em silêncio. Deveria estar nervosa por causa dos corações. Nervosa e feliz, eu esperava. Quando ela voltou com o pano na mão, para limpar os farelos da mesa, falei seu nome. Ela olhou para mim, esperando eu continuar o que queria dizer. Tentei ler algo no seu olhar, mas ele não me dizia muita coisa. Parecia estar calma, como se nada tivesse acontecido. Ou estava em pânico por dentro, tentando disfarçar. Ensaiei na minha cabeça: “Viu os corações?”. Teresa continuava me olhando, agora parecendo um pouco constrangida com a demora. Ensaiei mais uma vez. Tomei ar e falei, um tanto enrolado: “Ahm... Viu? Viu os corações?”. Quando Teresa abriu a boca para falar, Paola entrou de volta na casa. Dei um salto na cadeira com a batida da porta. Olhei para Paola, querendo matá-la. “Esqueci a chave do carro!”, disse ela, já saindo novamente. Teresa já estava de volta na cozinha, e a mesa sem farelo algum.

Naquela noite, me revirei por três horas na cama, antes de desistir e sair do quarto. Revisei todos os lugares onde havia deixado os corações. Nenhum havia restado. Teresa não teria sido tão distraída a ponto de não perceber nenhum deles. Talvez ela me detestasse da mesma forma como eu detestava Paola. Podia sentir nojo de mim. Me considerar apenas

uma máquina de sujeira humana. E era isso que eu era. Teresa conhecia meu lado podre. Não há modo melhor de conhecer uma pessoa que analisando o seu rastro de imundície.

Parei de deixar corações pela casa. Encarei a realidade: Teresa deveria ter um namorado vinte anos mais novo que eu, que não perdia fios de cabelo pela casa nem deixava as meias com chulé para ela limpar. Me restava Paola, que claramente gostava mais das suas unhas postiças que de mim.

Em uma sexta-feira, Teresa serviu o almoço: arroz, feijão, carne e suflê de cenoura. Olhei para o suflê, perplexo. Ele estava preto. Não levemente queimado como na outra vez. Preto. Paola ficou tão chocada que não conseguiu nem criticar. Olhei para Teresa, que não se atreveu a olhar para mim. Servi uma colher de suflê. O gosto de queimado estava horrível. Era como comer cinzas. Mas nunca me senti tão feliz. Teresa havia finalmente revelado que também me amava. Era difícil sorrir e engolir ao mesmo tempo. Mastiguei lentamente, imaginando como seria nossa vida de marido e mulher, na casa mais limpa do mundo.

O PRIMEIRO ASSASSINATO, A GENTE NUNCA ESQUECE

Aline Lenz¹

Um dia eu e meu irmão voltamos da aula com um pinto. A mãe respirou aliviada que cada um ganhou o seu. Logo, esquiteamento não seria uma possibilidade no currículo dos gêmeos. Meu pai, muito dedicado, providenciou duas caixas, comida, água e ainda instalou uma lâmpada em cada caixa. Explicou que, como era inverno e eles não tinham mais a mãezinha, iriam se aquecer na lâmpada, para não morrer de frio.

E as penas, pai? Servem pra quê?

É que eles saíram muito cedo de perto da mãe e as penas ainda não esquentam que chega...

Ah, tá...

Depois de tudo montado, o pai ainda avisou que agora o trabalho era com a gente.

O meu (se chamava Fred) piava e cagava. Cagava e piava. Piava e cagava. E não chegava perto da lâmpada.

Eu, dedicada que só, empurrava ele com o lápis para perto da lâmpada. E ele saía ligeiro para piar e cagar. Cagar e piar.

Parecia que enquanto o bicho piava e cagava, o mundo lá fora dava três voltas das quais eu não podia mais participar...

Fui ficando agoniada. E o Fred nem aí pra mim ou pra lâmpada. Só cagando e piando. Piando e cagando.

Então, eu dei um jeito na situação: amarrei ele à lâmpada e fui girar com o mundo.

Quando voltei, além de morto, ele já estava assado.

(Ele era uma nova versão de Cristo na cruz e eu um novo Judas...)

Depois de muito choro (e mais nenhuma piada e nenhuma cagada), tinha chegado a hora do enterro. Por fim, o pai disse que queimadinho daquele jeito ele não ia feder, que dava para colocar no lixo.

Eu tive a honra de carregar a sacola até o lixo (chorando, que fique bem registrado) e a família toda atrás...

De noite, a minha mãe ainda rezou comigo. Eu devo ter rezado pelo Fred e a minha mãe por mim. Aliás, ela ainda reza por mim. Mãe é mãe...

Uma semana depois, a minha redação sobre o pinto começava assim: eu gosto mesmo é de cachorro, não pia, não caga o tempo todo e os pelos funcionam...

E nunca mais eu consegui dormir com a luz acesa, ilumina demais os meus pecados.

¹ Formada em Letras pelo Centro Universitário UNIVATES, professora e escritora. E-mail: aline.lenz@gmail.com



Arte: Eduardo Nasi.

REDESCOBERTA

*Júlia Bazanella*¹

Se queres que eu escreva, escrevo. Parece-me uma boa oportunidade de me desfazer do teu peso absurdo que curva minhas costas. Feliz, não nego, por estares chegando ao fim do teu começo. Carrego dúvidas diariamente, escondidas na minha mochila de pano rasgada de tanto que pesa e mediocrementemente reparada com cola de tecido por alguém que não se deu o trabalho de aprender a costurar. E por duvidar, desenhei-te em minha mente como um obstáculo, um moinho de vento inevitável. Eu sei, bobagem é fazer de ti algo tão monstruoso. Mas, no meio de uma ciranda de tormentos, por que eu gostaria de ter mais um entrando na brincadeira? Tu entraste, porém. De teimoso mesmo, aquele que chega sem ser convidado. E eu ali, brincando com algo que eu pouco conhecia, de que eu só ouvira falar. Me propuseste a brincar de gente grande, e cá estou para te contar como foi.

Entreí na ciranda gostando de brincar, encantada com um jogo novo, do qual sempre me disseram que eu iria gostar. Viajei para a Europa de caravela; ouvi Camões a me contar histórias e o choro das freirinhas enclausuradas. Conheci a pluralidade de Pessoa e a genialidade complexa de Saramago. Desvelei a cultura brasileira em todas as suas formas, cores, acordes, versos. Envolvi-me com a Língua Inglesa, cresci, amadureci, superei expectativas. Muita coisa vem acontecendo desde que entreí na roda. A brincadeira então passou a ficar séria. Era chegada a hora de me testar, de ver até onde eu iria por essa ciranda que mais parece uma gangorra.

Nunca pensei que lidar com a língua que nasci falando me traria tanto desespero. A responsabilidade de ter de transmitir conhecimento, de fazer o outro crescer, de deixar qualquer forma de egoísmo de lado e se doar completamente exige amor. Isso é o amor. É por isso e para isso que o amor funciona. O fervor da paixão eu não sei se tenho, mas tenho o que de maior existe e o que dá sentido as coisas; pelo menos, foi o que deu sentido a essa coisa. Honestamente e sem exageros, devo dizer-te que vi amontoados de cabelos meus no chão do meu banheiro. Perdi-me na minha própria desordem, desabei em cachoeiras quando me fizeram expor o que eu estava sentindo, endureci. Brincar de ensinar não é brincadeira. Exige verdade, comprometimento. Mas, deixa eu te dizer: por mais desafiador que tu sejas, por mais complicado que tu sejas, eu gostei de te ter na roda. Aprendi demais contigo. Enquanto te escrevo isso, sinto minhas bochechas molhadas por gotinhas salgadas que escorrem. Na verdade, são agridoces. Sinto aqui dentro um redemoinho de sentimentos. Estou cansada, com um pouco de vergonha porque costumo exigir demais de mim e não lido muito bem com meus próprios erros. Contudo, estou feliz também. Aliviada e feliz. Diante de todos os problemas que tu me trouxeste e todos os fios de cabelo que eu vi descendo pelo ralo, eu enxerguei em mim alguém capaz, alguém que se superou mais do que imaginas, alguém que quase não acumulava crédito a si mesma, mas que felizmente encontrou luz em si. Olha, subestimei-me e odiei-me inúmeras vezes. Senti-me incapaz e completamente deslocada em um meio onde parecem todos saberem o que estão fazendo e o que irão fazer, menos eu. Mas eu tenho luz. E eu faço a luz se assim quiseres. Eu sou aquarelável. Uma paleta de cores concentradas. Se precisares que eu me dilua, diluo-me. Se

1 Graduanda do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, jbazanella@univates.br

precisares que eu mude o tom, eu mudo. Não perco a essência da minha cor, apenas escorro feito tinta molhada se assim for preciso. E no final, é arte. Tu me desafiaste a fazer arte, e foi o que fiz. Não falo da arte da excelência, falo da arte do autoconhecimento.

Obrigada por seres um empecilho nestes primeiros meses de um ano que prometeu ser lindo. Agradeço-te por me colocar no que chamei de inferno astral. Foi por causa da tua cara desconhecida, da tua petulância de entrar na roda sem ser chamado que hoje eu sei que posso me diluir em água e pintar a cor que eu achava que não tinha.

I CAN'T GET NO SATISFACTION: INQUIETAÇÕES DA DOCÊNCIA

Gilmárcia da Silva Picoli¹

Então, que tal trocarmos o velho e enfadonho discurso “os alunos incomodam” e começarmos a pensar que, se tem alguém que tem que “incomodar” na sala de aula, esse alguém é o professor?

Agora que estou de malas prontas e me despeço da graduação, penso que seja interessante compartilhar algumas dúvidas e reflexões como essas, construídas ao longo do caminho, a fim de girar as engrenagens do trabalho de outros estudantes/professores.

Posso dizer que, desde o primeiro estágio do curso de Letras, percebo que não é muito mais importante (e nem mesmo interessante) concluir os trabalhos somente dizendo se atingi ou não os objetivos propostos, pois todo o processo de ensino e aprendizagem fica resumido em “sim” e “não”, “certo” e “errado”, “deu certo” e “não deu certo”, o que é, para mim, um discurso vago porque não contempla o desenvolvimento, mas, sim, somente o fim.

Percebo, então, que todas as dificuldades existentes ao longo das aulas foram fatores fundamentais para que se chegasse a algum lugar. Eu e meus alunos. Ademais, creio que não haveria muito que dizer de relevante se os alunos tivessem feito todas as atividades conforme planejado, no tempo planejado ou se soubessem mais inglês, por exemplo, ainda que isso fosse esperado por uma 2ª série de ensino médio. Eu não teria colocado em prática e à prova minhas habilidades de adaptação dos planos de aula.

Não haveria desconforto se a turma fosse homogênea e se todos produzissem comentários estupendos ao analisar poemas em literatura, nem produções tão desafiadoras de parágrafos dissertativos haveriam de existir se o 8º ano soubesse o que é tópico frasal (também não haveria a cara de espanto dos alunos ao proferir esses nomes). Mas então o professor explica e exemplifica e mostra e constrói e explica e ajuda e orienta e faz tudo de novo.

Quero dizer que não há progresso se progredidos já estamos. Não há o que aprender se já sabemos e é nesse espaço que o professor tem a oportunidade (dever, na minha opinião) de tirar seu aluno do marasmo.

Tem de haver dificuldade, pois faz parte do processo, o conhecimento do novo, tentativa, erro, tem de haver desconforto, deslocamento, porque enxergo nisso a necessidade de existência do professor. Percebo que a escola, a sala de aula é um lugar do erro na tentativa do acerto e fazer com que os alunos vejam isso também faz parte do processo. É para isso que a aula serve e das vezes em que os alunos tiveram mais dificuldades foram as aulas em que eu mais me senti “útil”. Foi nesses momentos que pude fazer o movimento do ensino e da aprendizagem e construir pontes de saber.

Entretanto, das aulas em que, talvez, não tivessem sentido dificuldades eu estava lá para desacomodá-los. Porque é essa minha função. É o professor quem deve “incomodar”

¹ Graduanda do curso de Letras do Centro, g-picoli@bol.com.br

na sala de aula, instigar seu aluno e se caso chegarem a respostas, ir além, fazer com que surjam outras muitas perguntas, sempre. O problema do professor que não instiga seus alunos, dá respostas prontas, os subestima, é muito sério.

Esse professor vota. Mas o problema maior não é o fato de ele votar; é o fato de que esse docente está ajudando a construir o caráter de muitos, que se não são, serão, em breve, eleitores também. O professor “mais ou menos” implica a possibilidade de existência de alunos “mais ou menos”, cidadãos “mais ou menos”, pais “mais ou menos”, governo “mais ou menos” e assim por diante.

Professor é janela aberta de possibilidade ao aluno, é mar de conhecimento e deve estar preparado para mergulhos ou para, ao menos, sentar na praia e ajudar Diego a olhar (parafrazeando Galeano) – muito do que fiz nas aulas de Literatura – ajudei-os a olhar.

Temos que entender que plantamos carvalho, não eucalipto, como disse, sabiamente, Rubem Alves. Demora para crescer (grandes resultados demoram a aparecer), é um processo lento, mas as sementes nascem.

Devo contar, por fim, que alimentei a ideia, nestes cinco anos, de que o professor constrói pontes de saber com os alunos quando os ensina, pois a partir do momento que o aluno consegue associar o tema da aula com demais elementos de seu cotidiano e estabelecer comparações, ele aprende. E então construir saberes faz parte dos meus objetivos. “Incomodar”, desacomodar também, porque eu, da mesma forma, não me deixo aquietar; me parece bom ter essa insatisfação constante (mas saudável).

Então o professor desconstrói, reconstrói e constrói com seus alunos ideias que formam conhecimento e é esse movimento que acaba por me desconstruir e me reconstruir a cada aula, me fazendo ter, a cada “ponte construída”, a única satisfação, talvez: a de estar na docência. Insatisfeita. “O animal satisfeito dorme”, disse Guimarães Rosa. *I can't get no satisfaction.*

COM A CORDA NO PESCOÇO

Nathalie Luiza de Carvalho Oliveira Teixeira¹

Preocupado, cheio de problemas, não sabia se realmente queria aquilo. Em cima do banco, começou a pensar na vida. Quase deu pra trás. Então lembrou por que estava ali e deu um passo à frente.

1 Aluna do Ensino Médio do Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, Lajeado-RS. Participante da oficina de Escrita Criativa do Projeto Veredas da Linguagem da Univates.

O CORRIMÃO DE MARIA HELENA

Évelin Simone Reichert¹

Em uma noite calma de março, uma moça de cabelos vermelhos, olhar castanho, pensamento distante, passa por um lugar simples, desinibido de beleza física, mas repleto de significados e oportunidades... Oportunidades de refletir, e de principalmente sentir...

Que lugar é esse, que fazia aquela jovem se sentir tão em paz, tão plena de si? É um corrimão de cor branca, iluminado por um refletor e envolto de árvores, mais precisamente coqueiros, que com sua imponência, passavam uma certa segurança, e um certo medo no qual só ela poderia descrever.

Mas quem é “ELA”?

Ela é Helena, moça carregada de memórias e de sentimentos, que na maioria das vezes, ficam escondidos por trás de uma “capa” de proteção de uma menina forte e indestrutível, que ela mesma construiu devido ao fato mais crítico de sua vida...

Helena senta-se sozinha nos degraus que acompanham o tal corrimão, absoluta em seus pensamentos, enquanto observa um formigueiro a direita do local onde estava sentada. Ela se pergunta de uma forma agonizante, de que maneira aqueles pequenos seres são capazes de suportar todas as dificuldades impostas pela vida, pelo instinto de sobrevivência, e ela não conseguia lidar com a sua batalha interior.

Essa batalha se resume em um único nome: Maria. Tal junção de letras e sons faz com que Helena se perca nas lágrimas que aos poucos caem de seu rosto branco e “decorado” pelos *piercings* que traz no nariz, lutando em vão contra o sentimento de dor que agora se apodera dela.

Maria era a sua outra metade, seu elo de ligação com o sentimentalismo, com o mundo real... Era a calma nos momentos de tormenta, o porto seguro quando o barco de sua vida parecia afundar em ondas revoltas, era a morada que sua alma havia escolhido para residir e para ter o ponto de luz. Sua irmã, doce como um algodão azul, determinada como “Xena”, a personagem guerreira que ela tanto amava.

Agora Helena estava sozinha, perdida em um mundo que havia perdido todo o seu brilho... Ela olha atentamente para o corrimão... Em meio ao choro que agora se torna constante, a moça dá um sorriso breve, como se lembrasse de uma coisa que acalmara seu coração... E de fato, era uma memória doce como um caramelo...

Ela vê sua irmã de vestido preto e vermelho correndo em uma liberdade infinita, como se não houvesse outra chance de felicidade... Helena corria logo atrás, de short e regata, aos berros com a irmã mais nova: “- Maria, devagar, obedece, você é nova, mas também não é criança”...

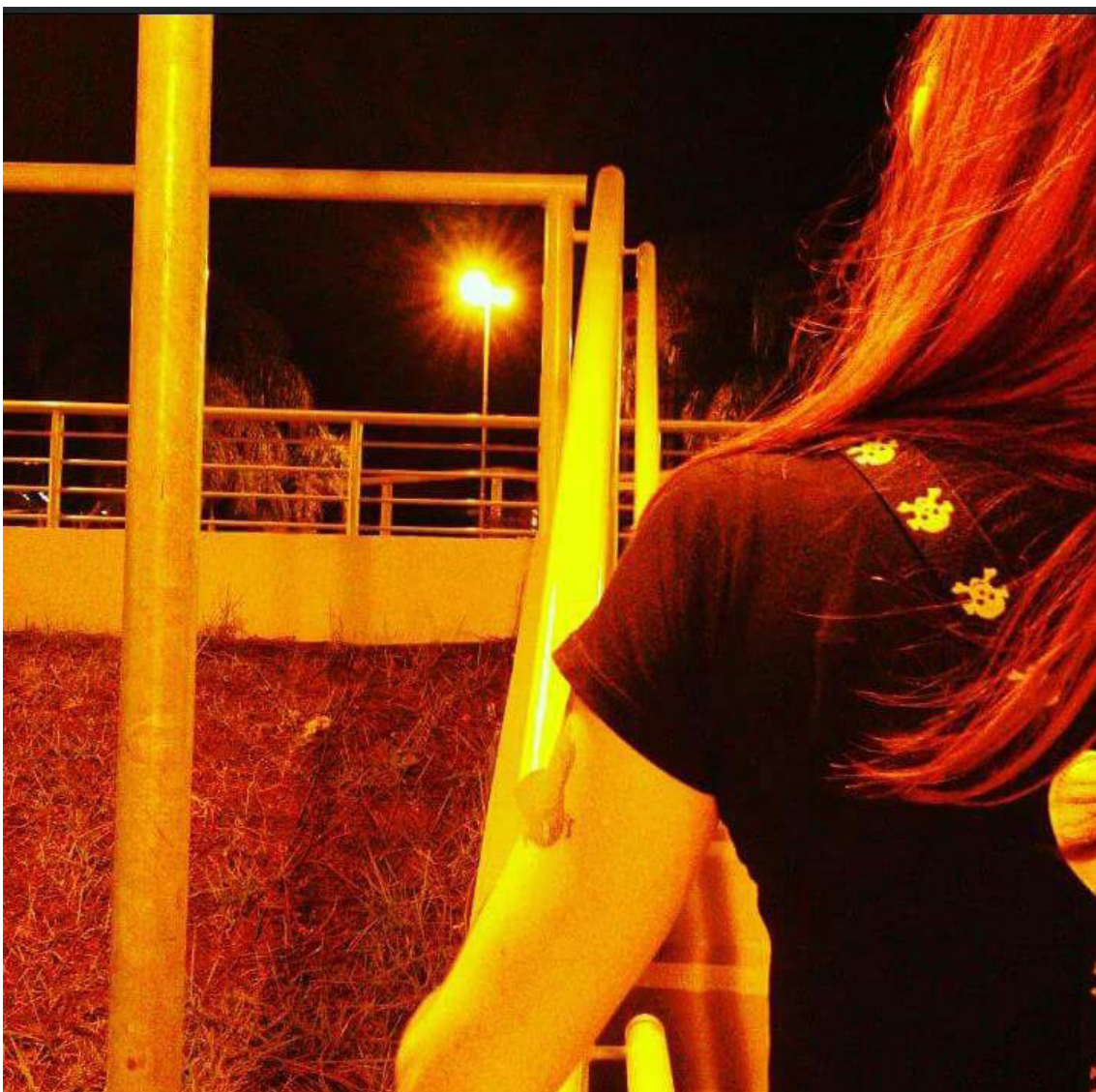
Ah, como aquele dia foi especial, iluminado durante o dia... As duas irmãs se sentam do lado direito do corrimão, perto do formigueiro, que estava em construção e abraçadas de uma maneira intensa, trocam olhares de afeto, profundo, como se aquele fosse o último contato corpo a corpo, entre mãos.

¹ Graduanda do Curso de Letras do Centro Universitário Univates, evelinreichert@gmail.com

E de fato foi... Ao anoitecer, sua irmã havia partido, para uma viagem sem volta, justamente em um acidente próximo ao refletor que compunha aquela paisagem... A luz que antes iluminava o chão, agora ilumina o corpo angelical de Maria, deitado de uma forma tão singular, mas já sem vida...

Como dói lembrar daquela noite, e agora Helena se encontra no mesmo local, em situação de abandono. A imagem do formigueiro representa exatamente o que elas eram: únicas, fortes, em união. A moça de cabelos vermelhos e olhar castanho olha para trás, como se sentisse a presença de seu tesouro mais valioso... Se dirige de forma imediata para o refletor, apoiada pelo corrimão de cor branca, desejando um dia poder ter a oportunidade de sentir, compreender e reviver as memórias junto de sua irmã...

Aquele lugar de aparência simples e monótona, sempre será para muitos apenas uma junção de cimento e tinta... Mas para as irmãs, será sempre o corrimão de Helena, de Maria... de Maria Helena.



RESISTÊNCIA

Camila Cristina Martins Fonseca¹



Sufocado por um grito preso na garganta ao ser pisoteado inúmeras vezes pela vida. Em choque ao descobrir que sua vivência depende apenas de um piscar de olhos. Magoado com o destino que o mundo reservou para si, sem escolha, sem opção, trancafiado em suas próprias raízes. A grama, meus caros, estava bem, quem foi pisoteado fui eu.

Lembramos então do que importa: como posso eu, tão pequeno, me firmar no caos que vira os meus dias? Um bom dia, um abraço, ser importante para quem realmente importa. Isso nos mantém vivos, apesar da frieza marmórea que se implanta, fazer nascer flor na corrida do dia a dia.

Em meio a uma vastidão de cimento e concreto, ficou ali concretizado um milagre de Deus, fez-se vida onde havia pedra, e ali ficou. Tão frágil aos olhos desavisados... pouco sabemos de nossa própria fragilidade.

Como uma máscara colocada estrategicamente todas as manhãs, o concreto da humanidade nos isola. Esse concreto da alma, nos faz passar por gramados e flores, tão seguros de nós mesmos que não vemos nada, não precisamos de ninguém. Percebo enfim

¹ Graduanda do Curso de Letras do Centro Universitário Univates, milah_fonseca@hotmail.com

nossa fraqueza, achar que sempre haverá um amanhã, um olá, um segredo compartilhado. Mas não, como a grama devemos viver, sabendo embelezar a vida de quem nos cerca, não planejando muito para o amanhã.

Hoje uma ligação me fez dizer eu te amo. Falei isso milhares de vezes, aos prantos, aos risos, de forma gaguejada e um tanto boba. Meu concreto se rachou um pouquinho. Meu gramado verde ressurgiu, e percebi que a fachada de nada adianta, a vida deve se abrir aos nossos olhos, como essa grama, orgulhosa, RESISTENTE, bela e principalmente, viva...

Concurso #contaí

APRESENTAÇÃO

O Curso de Letras da Univates, através do Projeto Veredas da Linguagem, tem a satisfação de apresentar os textos vencedores do Concurso de Escrita Criativa #contai - Edição 2015. Alunos de escolas da região aceitaram o desafio de contar histórias e de provar que a escola é e deve ser sempre espaço de criatividade, de imaginação, de autoria, de quem tem algo a dizer.

A ideia da edição 2015 do Concurso foi estimular a criação de textos a partir de imagens: um celular, um porta-retratos, uma moça com um livro nas mãos, um rapaz pensativo e uma moça em uma biblioteca. Desse ponto de partida, cada estudante trilhou um caminho na imaginação e criou histórias fantásticas, instigantes, dramáticas e inéditas, que você confere a seguir.

Boa Leitura e até a próxima edição!



A IMAGINAÇÃO VERDE DE ALISSA

Maíssa Trombini¹

Um outro raio corta o céu, iluminando não só a atmosfera, que é o berço das estrelas – que até uma hora atrás, estava recheado delas – mas também o quarto grande onde estou, que cheira a mofo e tem poeira em quase todos os seus cantos. Até algumas lombadas de livros verdes, típicos do tempo de meu avô, ou simplesmente “nono” para os netos, conseguem reluzir com o clarão que vem seguido de um forte estrondo. Até eu, que estava tão concentrada em ler alguns poemas do tão falado Carlos Drummond de Andrade, consigo me assustar.

Nunca fui uma pessoa que tivesse medo de trovão ou chuva, mas minha boca fica entreaberta e solta o ar pesadamente. Querendo ou não, a mais corajosa pessoa teria uma pontinha de medo ao ficar nesta biblioteca numa noite chuvosa de outono como esta. É um lugar bonito, com um tapete vermelho de veludo no centro do chão. As prateleiras, que guardam os livros antigos, vão de contos infantis até livros de disciplinas da faculdade. Numa gaveta grandona, existem até alguns jornais de algumas décadas atrás. Se você não gosta de poeira, aconselho que não vá lá.

Há muitas fotos de família em porta-retratos aqui. As molduras variam, das mais comuns até as de ouro. Sim! De ouro! É um porta-retrato que abriga uma foto da família toda, num dia em que todos se encontraram na granja de meu avô. Sinceramente, odeio aquela foto. Meu cabelo, além de todo bagunçado, está preso com marias-chiquinhas. Meus dois dentes da frente tinham caído e era o sorriso banguela mais feio do mundo. Meu irmão, o Rafael, ainda era bebê. Foi o melhor tempo da minha vida, porque ele não ficava me incomodando toda hora.

Minha mãe e meu pai eram mais magros, meus tios e tias também, além de serem mais jovens. Todos com estilo casual de 2005, o que me faz rir, comparando aos dias de hoje. Confesso que me lembro de alguns terem bebido mais cedo, então esse deve ser o motivo de ter algumas pessoas felizes demais com os braços pra cima na foto.

Meus primos estão ao meu lado. Arthur, Heloísa e Helena. Mais tarde, viriam a Dora, a Júlia e o João Vitor. Minha avó fica nos cobrando a toda hora que devemos tirar uma nova foto com todos os netos, mas sempre fica para a próxima. Ah! Minha avó e meu avô! Até eles têm um sorriso feliz e grande demais na foto. Minha vó ri de algum tio meu, provavelmente o tio Carlinhos, que foi quem programou a câmera para capturar o momento e saiu correndo para sair na foto. Meu avô está com os braços para trás de seu corpo, também não contendo uma risada.

Mesmo com todo esse clima familiar, a biblioteca é grande demais para uma pessoa só. Um lugar que lembra algum filme de terror, quando vampiro vai cair do teto e morder seu pescoço a qualquer instante.

Aproximo minhas pernas do meu peito quando me lembro disso. Credo! Vampiro, pra mim, só em filme. Nina mia ao meu lado, e faço um breve afago em seu pelo totalmente negro. Ela ronrona um pouco e, em seguida, mia quando eu paro. Suas pupilas dilatam e

¹ Aluna do 8º ano do Ensino Fundamental, Colégio Madre Bárbara, Lajeado-RS.

ela olha fixamente para mim. Na sua frente, há um prato fundo e branco cheio de sopa de ervilhas. Eca! Odeio ervilha, mas minha vó insiste em fazer a tal receita. O cheiro é ruim, e o gosto é pior ainda. Até Nina se recusa a comer isso, então apenas deixei ali na sua frente. Se ela se interessar...

Encosto minha cabeça na estante atrás de mim e bufo. Meus pais me deixaram aqui porque tinham de viajar a trabalho. Rafael deve estar jogando algum videogame e, ao contrário de mim, ama sopa de ervilha, o que me faz pensar seriamente que ele foi abduzido por ETs enquanto dormia e foi devolvido com a mente que não de uma pessoa normal. Uma pessoa normal não gosta de sopa de ervilha. Eu amo vir aqui na casa de meus avós, mas eu não sei o porquê de eu não querer estar aqui hoje. O clima não favorece muito a situação, e o cheiro de mofo que nunca sai me irrita.

Estou olhando para um ponto fixo no quarto, quando um livro cai ao meu lado, fazendo um barulho forte. Assusto-me na hora e, como instinto, me levanto rapidamente. Hesitando, olho para cima, e uma criatura com a pele verde clara, asas e um rabo olha para baixo com uma cara assustada, quase pior que a minha. Ele olha para mim e coloca o dedo na frente da boca, pedindo silêncio, o que é em vão. Solto um grito alto, e ele voa rapidamente até mim, o que parece muito irreal na hora, e tenta me acalmar.

Corro até a porta, mas ele segura meu pulso. Tento puxá-lo.

- Você não precisa ter medo de mim! – ele fala, com a maior calma do mundo, afrouxando um pouco o aperto em meu pulso. – Eu não vou machucá-la.

- Quem... quem é você? – gaguejo, ainda com medo da criatura verde. Ele solta meu pulso e pousa no chão, delicadamente. Em seguida, olha para mim. Não deve ter nem um metro! Dá o que parece ser um sorriso.

- Eu sou sua imaginação – fala felizmente, como se a situação fosse normal. – Puxa, você é forte! Quase não consegui segurá-la. E que goela é essa?

Vou dando pequenos passos para trás, apenas tentando me beliscar para ver se não estou dentro de um sonho. Isso não pode ser real. Ele continua com a careta mais parecida com um sorriso. A porta se abre atrás de mim e vejo uma dona Elzira com os olhos arregalados.

- Alissa! Por que você gritou? O que aconteceu? – ela chega perto de mim encostando no meu rosto, vendo se não me machuquei. A criatura permanece atrás de mim, mas minha avó parece não vê-la. – O que a sopa ainda está fazendo ali?

Recebo um xingão. Dos grandes. Fico encabulada. Minha avó não vê aquele bicho! Ela não é tão cega assim! Ela sai do quarto, provavelmente pensando que sou louca quando tento mostrar o bicho verde pra ela. Fala que é fome ou sono e sai do quarto novamente.

- Como ela não viu? – pergunto, assustada, mas com curiosidade de saber o que isso é.

- Porque eu sou a sua imaginação, bobinha! Só você pode me ver, e eu conheço tudo em você, como você conhece tudo em mim! – então, naquela noite, converso com a minha própria imaginação, que narra a minha vida, me faz rir e me apresenta alguns mundos paralelos, como, por exemplo, os livros. Crio um afeto muito grande por ela, porém eu não sabia que ela sempre esteve ali.

ATÉ A HORA DO ADEUS ETERNO

Ana Luiza M. Käfer¹

Ao olhar para o lado, ela o viu. Seus cabelos escuros estavam penteados para o lado e com excesso de gel, algo diferente do dia a dia. Os olhos mais brilhantes e da cor do mais puro mel observavam-na. Logo abaixo, o sorriso mais lindo que ela já tinha visto, sorria para ela. Ele também a observava. Sofia tinha os mais belos olhos verdes e seu cabelo, castanho claro, estava preso em um belíssimo coque cheio de flores decorativas.

- Miguel, pare de ficar me olhando como se nunca houvesse me visto antes - disse ela, pondo o vestido branco, olhou-o e fez uma careta.

- Meu amor, gosto de lhe olhar como na primeira vez em que te vi - disse ele, aproximando-se lentamente para observá-la mais de perto.

- Você está tão linda, como sempre!

Sofia sentiu seu coração pular, ela adorava quando Miguel a elogiava, mesmo sempre discordando da sua opinião.

No dia anterior, estava Sofia, em sua livraria preferida, a escolher um livro. “O Morro dos Ventos Uivantes” estava na sua mira de leitora fanática. Eram trinta minutos passados das três da tarde e deveria buscar Batman, seu velho companheiro canino, já cego devido à idade, no Pet Shop às 16 horas. Contava os minutos para chegar lá, pois estava louca de saudades do seu amigo de todas as horas. A ansiedade também era grande, pois estava às vésperas de se casar com o amor de sua vida. Decidiu, então, sentar-se e escrever o que estava a sentir, adorava fazer isso. Seu coração pulava como se estivesse se divertindo em um pula-pula. Mal notou que alguém a observava de longe, a todo momento, a todo instante.

Miguel estava organizando os últimos preparativos. Selecionara os melhores fotografos que conhecia para gravar e registrar aquele momento de uma forma única. Ele, fotógrafo profissional, não se gabava por isso. Sempre amou o que fazia e sua emoção sempre estava junto aos clicks de sua câmera. Sentara-se à cadeira de uma das mesas e olhava atentamente para cada detalhe, a arrumação das mesas, a decoração de flores. Queria guardar tudo aquilo pra sempre.

Voltando pra casa, Sofia e Batman atravessavam a rua movimentada do centro, ao observar a loja de turismo, com o maravilhoso pôster de Paris, cidade de seus sonhos, que ela aguardava em conhecer. Batman não podia ver aquele lindo lugar, mas sentiu alegria assim que ouviu as batidas do coração de sua dona aumentarem. No colo da dona, lambeu a bochecha dela para dizer “ei, eu sei, é lindo”. Chegavam, então, à porta de casa.

Chegara, enfim, a hora tão esperada. Tudo aconteceu como deveria acontecer. Toda a família havia vindo prestigiar aquele lindo acontecimento. Sofia e Miguel casaram-se ao pôr-do-sol, à beira do mar, um completo conto de fadas. Mais tarde, já noite, depois da festa, foram até um mirante. Recordaram momentos de quando eram mais jovens, desprovidos do que aconteceria no futuro. Olhando Sofia, Miguel lembrou-se de como

¹ Aluna do 8º ano do Ensino Fundamental, Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, Teutônia-RS.

ela não havia mudado nada. Estava a mesma de sempre, como na primeira vez. Seu jeito tímido e marcante de sempre, sorria mais do que falava. Haviam se conhecido na época da escola, Ensino Médio. Eram colegas mas nunca trocavam palavras entre si. Até um dia em que se encontraram na livraria de Sofia (era chamada assim, pois virou sua segunda casa), ela, encostada em frente à última estante de livros, de romance, se bem se lembra, lia um deles, como se fosse coisa preciosa e única para ela. Ele se aproximou dela e no susto, ela deixara o livro que estava em sua mão cair. Miguel rapidamente abaixou-se para pegá-lo e ela fez o mesmo. O toque de suas mãos foi intenso, rápido e frio, ambos nervosos. Naquele instante, seus pensamentos enlouqueceram, começara a imaginar um turbilhão de ideias, e depois disso, nunca mais conseguiria deixá-la.

Após Miguel relembrar aquele belo pensamento, Sofia se volta para ele, ele a abraça, os dois se olham e trocam um longo beijo apaixonado. Miguel acaba tendo a ideia de registrar aquele momento, avisa a amada de que já volta. Caminha rumo ao estacionamento, onde está o carro, com o seu celular. Ao chegar à porta do carro, Miguel o pega. Sua foto de bloqueio é Sofia e Batman sentados em um gramado, sorrindo alegremente. Sorridente, sem desgrudar os olhos da imagem, pensou consigo mesmo: “eu os amo tanto, tenho sorte em tê-los aqui”.

Tudo aconteceu em questão de minutos. Ao fechar a porta do carro, Miguel é abordado por quatro homens encapuzados. Eles o mandam entregar a chave do carro, mas Miguel tenta não entregá-la, socando o rosto de um dos assaltantes para tentar ganhar tempo. Um dos homens, inesperadamente, havia então bruscamente puxado a arma de seu bolso, em defesa. Miguel corre em direção ao mirante, mas já é tarde. Ao passo que se move para chegar à pequena escadaria, a crucial bala perfura suas costas, chegando rapidamente ao seu coração. Ele cai de costas, deitado, tenta desesperadamente respirar. As batidas então, lentamente começam a diminuir a velocidade normal, fazendo com que sua dor perdure por mais dois minutos.

São os minutos exatos em que Sofia, ao observar a lua cheia daquela noite, escuta o barulho do tiro. Corre em direção ao local onde está o amado, deitado no chão, sem mexer. Sofia sente seu coração sair pela boca, começando a chorar descontroladamente. Não tinha forças para tocá-lo, observou ao redor para encontrar o culpado, torcendo para que aparecesse e a matasse também. Mas os quatro assaltantes já haviam fugido então com o carro, jamais os acharia, nem que os procurasse a vida inteira.

Lá estava ela, parada então olhando aquela cena que mais parecia um filme de terror. Não podia suportar aquilo, pois não havia nada que pudesse fazer. Queria morrer do que viver sem ele, ela o amava tanto. Correu em direção ao mar, a primeira opção que avistara, entrou com roupa e tudo, jogou-se na corrente e deixou que a levasse. Felizmente, pescadores que ali passavam de barco a viram e logo foram em direção a ela para salvá-la. Olhando pra eles, disse, sem forças, quase que em um sussurro “me deixem morrer...”, fechando os olhos então.

Acordou pela manhã em seu quarto sem lembrar de nada. Mais parecia um sonho do que realidade. Saiu tropeçando da cama, houve uma certa tontura em seu corpo por levantar-se rápido, mas logo passara. Chegou à mesa da cozinha e disse:

- Miguel, cadê você?

Olhando no relógio, viu que eram trinta e seis minutos passados das onze da manhã e ele não estava lá. Pegou o telefone e ligou pra ele. Quem atendeu era sua sogra: - Olá, querida, está tudo bem com você?

Sofia estranhou a sogra com o celular, mas estava tão preocupada que esqueceu e perguntou o que a afligia:

- Clara, onde está Miguel?

Houve alguns minutos de silêncio na linha, até que ela respondeu:

- Ele não está aqui, Sofia.

- Onde então? Onde ele está? Estou muito preocupada. Seu coração batia forte ao perguntar aquilo.

- Querida, Miguel morreu. Não se lembra?

A sogra começava a chorar.

- O quê?

Deixando cair o celular de suas mãos, despencou junto ao chão. Ficou horas desacordada, despertando quando já era quase noite. Não conseguia entender o que estava acontecendo. Por que não conseguia se lembrar?

Por que você se foi... Por quê?

Sussurrava chorando, olhando para a última fotografia que haviam tirado meses antes do casamento, no porta-retratos da sala de estar.

Batman estava ao seu lado, quieto e calado. Sofia agora caminhava para seu quarto. Chegando lá o encontrou, lá estava ele, atirado na cama, o velho livro de recordações. Abriu-o. As fotos de quando eram mais jovens saíam daquele livro e iam para o seu lado. Ela olhava atenta, começando a lembrar e a sorrir dos momentos felizes que vivera ao lado dele. Mas estava sem forças para voltar ao dia-a-dia. Dias passavam-se, sentia seu coração voltando então lentamente ao cotidiano, finalmente.

Sofia começou a escrever o que sentia, ideias vinham e surgiam rapidamente em sua mente. A consciência estava tranquila, e começava a colocar no papel aquilo que lhe vinha em pensamento. Tudo o que havia ocorrido a ela ao longo dos dias era colocado no mais puro detalhe. Começara, então, há alguns dias, perceber uma imensa semelhança conforme se expressava. Parecia-se com Miguel. Pareceu estranho, não era seu aquele sentimento. Sua tristeza e angústia não se comparavam às palavras de ternura e afeto que surgiam delicadamente da ponta de uma simples caneta, postas sobre uma linda letra que Sofia possuía. Sentindo naquele instante, um imenso sentimento, algo inexplicável que só quem o sente, vindo de quem amamos então, pode ser explicado. Cheia de felicidade, seu coração pulou alegre novamente, após dias e dias de lamúria.

E então perguntou:

- Miguel, é você, meu amor?

Já esperando que aquilo que estivesse fazendo era loucura, algo inesperado aconteceu. Seu pensamento a respondera, ou melhor, não era seu, era dele. Ele estava com ela, e ela, com ele... O tempo inteiro. Eram um só, um só corpo, um só pensamento. Unidos pra sempre, até a hora do adeus eterno...

“Até o momento em que seu coração deixar de bater, sua mente não pensar mais e você não existir, eu estarei com você, eternamente, até o último pensamento, até o último suspiro.”

- Miguel!

Batman, aproximando-se então de Sofia, lambeu a bochecha da dona. Ela sorrindo, acariciou as orelhas do amigo e lhe disse:

- Ele sempre esteve e sempre estará aqui, velho amigo!

Lágrimas caíram de seus olhos ao dizer aquilo.

Ouvindo as doces palavras da amada amiga, Batman aconchegou-se aos braços de Sofia, lambendo sua mão em resposta “sim, eu também”, e com um último abanar de rabo, deitou-se e dormiu, para sempre...

DESENCONTROS NA ADOLESCÊNCIA

Isabella Nether Schardong¹

Hoje, quando me sinto triste e com saudade da minha adolescência, vou à beira-mar e meu olhar some, se perde na imensidão verde-azul.

Thalita vem ao meu pensamento e lembro-me da primeira vez que a vi, quando ela tinha onze anos e eu quase treze. Dona Helena era amiga da minha mãe e era diretora da escola onde eu estudava na época. Era o aniversário dela e minha mãe me forçou a ir com ela (maior mico). Ao chegarmos, Dona Helena, educada e sorridente, disse:

- Olá, André! Nossa, como esse menino cresceu! Está um rapazinho! Lá na escola, parece que o uniforme os deixa crianças – disse isso virando-se para minha mãe e continuou: – Vá até à biblioteca que a Thalita está lá, ela lhe fará companhia!

- Obrigado, Dona Helena! Eu disse, vermelho de vergonha e raiva por minha mãe me colocar nessa situação.

Ao entrar na biblioteca, vi Thalita sentada no chão em meio a uma “pequena bagunça”. Eu a conhecia de vista, da escola, mas nunca tinha falado uma palavra sequer com ela.

- Oi! Falei quase que para mim mesmo!

Ela não baixou o livro e espiou com o olho esquerdo:

- Oi!

Nada animadora a recepção! Em seguida, olhando novamente para o livro, falou:

- Sente aí. Pegue algo para ler! Tem revistas sobre automóveis na primeira gaveta, aí do seu lado.

Não sei por que pensam que meninos só gostam de carros; deve ser por causa da infância...

Fiquei surpreso com a aparência de Thalita e a desordem da biblioteca. Eca, até um gato preto estava aninhado em uma pilha de livros, e também me chamou a atenção um porta-retratos sem foto... hum, estranho!

E eu, então, tive que escolher um livro, pois nem passava pela cabeça dela interromper sua leitura.

Foi assim que se passaram quase quatro horas.

Então, finalmente, meio século passado, minha mãe veio me chamar para irmos embora.

- André, vamos, meu filho! Agradeça à Thalita pela companhia! Tchau, querida!

Agradecer o quê? Ah, mães não sabem de nada.

- Tchau!

- Tchau!

¹ Aluna do 6º ano do Ensino Fundamental, Colégio Bom Jesus São Miguel - Arroio do Meio-RS.

E foi assim o nosso primeiro encontro. Porém, depois daquele dia, meu contato com os livros mudou muito. E também, não parava de pensar em Thalita. Não sabia exatamente o porquê.

Passados alguns anos, já na Universidade, Pedro e eu estávamos na biblioteca para finalizar um trabalho e vejo uma moça linda, elegante e despojada, me olhando fixamente, com um livro aberto nas mãos, vindo em minha direção:

- André? Não se lembra de mim? Sou Thalita, a filha de Helena.

- Oi, Thalita! Jamais te reconheceria. Como vai?

- Estou bem, fazendo Jornalismo. E você?

- Eu faço Engenharia Civil! Como está sua mãe?

- Está bem, continua na escola. Agora tenho que ir, pois teremos aula prática de fotografia.

- Foi um prazer revê-la, Thalita. Você está muito bonita!

- Obrigada. Até mais!

Daquele dia em diante, não paro de pensar em que linda moça Thalita se transformou. Hoje, sei que ela foi a primeira garota por quem me apaixonei e eu nem sabia! E eu nem para pedir o número do celular dela... Pelo menos, o gosto pela leitura nunca mais perdi!

ERA UMA VEZ

Maria Clara Neumann¹

“Em um mundo tão cruel, o que me acalma mesmo são os livros. Fujo de todos os problemas: separação dos pais, trabalho, notas, e me direciono aos contos de fadas, onde a maior vilã é a bruxa e a única preocupação é se a história irá terminar em ‘felizes para sempre’. Algo que eu, com vinte anos, já desisti. Com os pais separados, sem trabalho, namorado ou amigas, vivo levando minha vida lendo histórias, na maior monotonia possível. Prazer, meu nome é Tati e não conquistei o que até três porquinhos conseguiram: ser feliz”.

Consigo ler duas frases de *Branca de Neve* quando o sinal da faculdade toca, me lembrando que, um dia, a felicidade chega. Um tanto quanto rápido, ultimamente. Pego meu material e respiro fundo, saindo apressada da sala.

“Por que tive que escrever no diário?” Pensa ela. “Com isso, a realidade chega mais rápido!”

Já dentro do ônibus, pensavam como Carmem, a madrasta que ninguém desejava ter, me tratava com arrogância e grosseria. Odiava contos de fadas, ainda mais a felicidade que eles continham. Afirmava seu ódio com os meus livros queimados, que a mulher “sem querer” jogou no fogo. Olhei para fora da janela e vi, de longe, um prédio antigo (algo muito raro na Paulista de atualmente, por sinal), que na porta, com letras cursivas, recebia o nome de “Barteca”.

Curiosa, e com a teoria de que vivemos apenas uma vez, acionei o botão para que o motorista parasse. Pulei até a calçada e senti o vento forte e frio quase levar o meu gorro vermelho embora. Segurei-o a tempo e comecei a correr em direção ao local, me sentindo realmente em um livro.

Parei em frente ao local e pude ver melhor a sua entrada. Seu nome, “Barteca”, vinha de duas palavras: bar e biblioteca. Parecia ser confortável, quente e seguro. Mesmo assim, cogitei em voltar para casa e ficar na segurança do meu pai e da minha “mãe”, e não os deixar preocupados.

Esqueci aquela loucura e voltei à minha ideia de entrar no lugar, começando, agora, minha verdadeira história. Entrei batendo fortemente os pés, chamando a atenção de pessoas que estavam ali. Sentei em um dos bancos e pedi o cardápio, tentando disfarçar a vergonha que havia sentido com a minha “entrada triunfal”.

Bebi rapidamente o café, pois estava muito curiosa para ler, coisa que não podia fazer enquanto se estava usufruindo de algum produto do bar, para que não houvesse acidentes. Fui até o caixa e me surpreendi ao ver o menino que estava atendendo. Com olhos azuis como o mar, me perguntou, com voz grossa, o que eu desejava no momento.

- Ah, pode ser... – Eu disse, nem sabendo ao certo o que estava saindo da minha boca. – Quer dizer, eu quero que você me avise quando o estabelecimento fechar, estou sem celular e amo ler.

- Ah bom! Que gaguejo é esse todo, menina? – Ele deu uma gargalhada gostosa, não se importando com o local em que estava – uma biblioteca. – Vou te dar este celular, para você poder ver a hora e, qualquer coisa, ligar para alguém.

1 Aluna do 6º ano do Ensino Fundamental, Colégio Bom Jesus São Miguel, Arroio do Meio-RS.

Agradei e ouvi sua risada ao fundo e seus olhos me perfurando, enquanto eu ia em direção aos livros. Sentei no chão e, subitamente, um gato preto subiu no meu colo. Dei-lhe carinho enquanto lia *Rumpelstiltskin, O mágico de Oz*, entre outros.

Cada vez me acomodava mais entre os livros e, então, 24h38min, adormeci como a princesa Aurora. Dormia como uma pedra quando Leonardo, o menino dos olhos azuis, me viu deitada no chão. Chegou, primeiramente, com medo de eu ter desmaiado. Viu, porém, minha respiração funda e minha expressão de felicidade. Olhou, em volta de mim, os livros que eu havia lido e relido. Conhecia todos, de cor e salteado: *Rumpelstiltskin, O mágico de Oz, Terra Mágica, Três porquinhos releitura*.

Um, no entanto, chamou sua atenção. Com capa toda colorida, mais parecido com um caderno, recebia o nome de Tati Ferreira.

“Tati Ferreira?” – pensou ele. Era comum os autores darem nomes de pessoas aos livros, mas este não era conhecido pelo menino. – Isto não é possível! Eu compro todos os livros!

Sem nem pensar duas vezes, abriu o livro. Viu, então, uma letra miúda, cursiva, falando sobre contos de fadas e problemas. Relembrou, então, que pessoas ainda poderiam escrever em diários, como era o meu caso. Achava ele que isso havia sido extinto do planeta Terra há tempo.

Mesmo assim, leu, releu e folheou as páginas. Apenas algumas informações desnecessárias para seu conhecimento, como a separação dos meus pais, meus estudos e trabalho. Fechou o diário, começando a repensar em sua ação. Não querendo assustar-me, deixou um bilhete, bebida, comida, um mapa do banheiro e do micro-ondas, celular, seu número, senha do computador e chave da porta.

O bilhete dizia: “oi, Tatiana Ferreira! Eu sou o Leonardo, o menino do caixa. Você adormeceu ontem em meio aos livros. Não querendo te acordar, além de não ter ônibus naquele horário, coloquei você nessa ‘cama’, deixei-te este bilhete, uma bebida, comida (eu que fiz!). Tem um mapa de onde encontrará o banheiro e o micro-ondas. O celular de ontem ainda permanece aí e o meu número é *****, porém, moro aqui perto, e às 9 horas já estou aqui! Há muita diversão em forma de livro, mas, se desejar, a senha do computador é ****. Lá tem muitos joguinhos. Aqui (→) está a chave da porta, já que te tranquei, com a outra chave, pelo lado de fora, por segurança. Não fuja de mim, prometo te fazer mais feliz que os três porquinhos (seu diário também está aí). Seu novo amigo, Leo”.

Ele ajeitou as coisas, me cobriu e, abanando, fechou a porta, acreditando veemente em uma resposta. Caminhou até sua casa, no maior dos ventos, tendo a certeza de que seríamos grandes amigos.

(Cinco anos depois...)

Rimos ao lembrar nossa história de amizade, enquanto vamos para a Colômbia, em uma viagem de férias. Ele deu uma gargalhada gostosa, mesmo estando em um avião, assim como havia feito em uma tal de “Barteca”, há cinco anos.

Relembrei a frase que ele sempre dizia, desde 2010: “ A amizade é como o casamento: há brigas, felicidades, tristezas... Mas a única coisa que não existe na amizade é o divórcio. Quando Deus une duas pessoas em um elo de amizade, é para sempre. ”

Olhei pela janela e lembrei-me do meu diário. Agora, com vinte e cinco anos, eu tenho a certeza de que sou mais feliz que os três porquinhos e que terei o meu “feliz para sempre” – com o menino dos olhos azuis.

HALLOWEEN

Raica Franz Weiss¹

Esse era só mais um 31 de outubro, dia em que as pessoas vestem fantasias ridículas e saem batendo, de porta em porta, pedindo “doces ou travessuras”.

Era assim que eu passava todo “Dia das Bruxas”, reclamando enquanto ia à festa de *Halloween*, no fim da rua. Bruna, minha melhor amiga, fazia a festa todo ano, então sempre tinha que ir.

Entediada, subia a rua, até que de repente: *BUM!*

- Ai! Que coisa! – reclamava eu, espatifada no chão – Essas folhas só servem para nos fazer resvalar!

Irritada, no início nem escutei, mas à medida que me acalmava, um zumbido começou a atordoar minha cabeça. Prestando mais atenção, deduzi que era um celular chamando, bem ao meu lado.

Por alguns segundos, senti um frio na barriga, fiquei ali, caída, estupefata, encarando o celular. Antes mesmo de conseguir levantar e observá-lo, ao longe escutei Bruna gritando:

- Aí está você! A festa já começou e você está atrasada de novo!

Sem grandes opções, levantei-me e segui rumo à festa com minha apressada amiga. Enquanto caminhávamos, já longe dali, ainda escutava o celular, até que o aparelho parou repentinamente.

Quando chegamos à festa, estava tudo como sempre, entediante e sem graça. Bem, pelo menos para mim, já os meus amigos, acho que amanhã acordarão com diabetes, pensei comigo mesma, com um sorriso malicioso no rosto.

Após algumas horas, resolvi ir para minha casa, pois algo não saía de minha cabeça: o celular tocando. Decidi voltar pelo mesmo caminho, retornando ao local onde caíra mais cedo, a fim de procurar pelo telefone. Infelizmente não o encontrei mais.

Segui até o final da rua que terminava na entrada do cemitério. Algo chamou minha atenção. Parei, observei e, para minha total surpresa, novamente escutei a chamada do celular que vinha agora de dentro daquele lugar de dar arrepios. Por um momento pensei em fugir, me esconder debaixo da minha cama, mas logo lembrei que todos me consideravam uma garota corajosa, destemida, e eu não poderia perder essa aventura! Todos os meus instintos diziam para sair dali imediatamente, mas decidi entrar.

Caminhei por entre as lápides e não demorei muito para avistar o aparelho que continuava me chamando. Aproximei-me e observei o nome de quem realizava a chamada. Gelei! A chamada indicava DIABO. Larguei o celular e saí correndo para minha casa. Lá chegando, entrei, tranquei a porta e procurei por meus pais, mas encontrei apenas um bilhete no balcão da cozinha:

“Querida, fomos jantar na casa de sua madrinha. Voltamos às 23h”.

Fiquei tensa, já era meia-noite passada. Estava lá eu, sozinha, com o coração a milhão.

¹ Aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, Colégio Madre Bárbara, Lajeado-RS.

Resolvi olhar um filme para me distrair, mas todos os disponíveis eram péssimos. Eu sabia que dormir era impossível, então decidi resolver essa situação de uma vez por todas. Fui vencida pela curiosidade e, mesmo sabendo que era loucura, voltei ao cemitério.

Chegando lá, circulei por entre os túmulos e calçadas, procurando pelo celular, mas ao invés disso, encontrei quatro assustadoras lápides. Uma, com o nome de meu pai, outra com o de minha mãe, ao seu lado, o nome de Bruna e, na minha frente, o meu. Congelei. Nesse mesmo instante, ao longe, em meio à escuridão, avistei uma figura negra, sombria, parecendo a maldade e o terror personificados em um ser sobrenatural. Não tive dúvidas, era ele, o *Diabo*.

Afastei-me de costas, meus olhos estavam fixados naquela criatura horrenda e ameaçadora que se agigantava dentro de mim. Quando menos esperava, tropecei em uma raiz de árvore e me esparramei no chão. Com o coração na boca, via-o aproximar-se de mim e, por um breve instante, fiquei feliz por morrer, assim não teria mais de ir às festas chatas de *Halloween* da Bruna. Mas quando a criatura me agarrou, pânico e medo tomaram conta do meu coração, fui jogada em meu caixão e meus olhos nublaram.

Acordei com a cabeça girando, abri meus olhos lentamente e avistei o meu quarto. Ufa! Tudo não passara de um terrível pesadelo. Eu estava bem, nada fora real. Meu aliviado pensamento é interrompido por um som familiar, bem próximo de mim. Ouço a chamada de um celular, o Diabo aguardava na linha.

O CASO DO ENVENENAMENTO

Andrieli Leonhardt Müller¹

Eu nunca havia realmente pensado na profissão que queria seguir na minha vida adulta, porém, sempre tive uma inclinação para investigações. E, quando eu digo ‘sempre’, eu quero dizer desde que eu era uma criancinha.

Meu *hobby* era ler. Eu lia qualquer gênero que estivesse em minhas mãos, mas os meus favoritos sempre foram os de mistério e investigação. Talvez isso também tenha me influenciado, tenho que admitir.

Enfim, eu me lembro do dia em que eu decidi testar, pela primeira vez, as minhas habilidades como investigadora. Eu estava caminhando pela vizinhança com a minha cadelinha Kira. Nós estávamos a apenas duas ruas da minha casa, quando minha vizinha me parou, segurando meu braço.

- Senhora Flores, está tudo bem? – Indaguei, assustando-me com a expressão tão triste no rosto de uma mulher sempre alegre.

- Não. – Ela admitiu. – Hanna, eu só quero te avisar... Eu vejo que você é tão feliz com a sua cadelinha e... Não quero que ela tenha o mesmo fim que teve o meu.

- O que aconteceu?

- Eu sei que você mora a duas ruas daqui e provavelmente não sabe de nada ainda, mas só essa semana, três cachorros meus já morreram envenenados.

- Envenenados? – Tornei a perguntar. Eu sabia que podia estar sendo um pouco incômoda com tantas perguntas, já que ela ainda estava abatida por ter perdido o cachorro e talvez não quisesse tocar no assunto, mas eu tinha que aproveitar a oportunidade.

- Sim. Eu encontrei o Bolinha deitado na grama ao lado do pote de água, ele tremia muito e parecia estar muito mal, então eu logo o levei para o veterinário, mas ele não aguentou a viagem e morreu no caminho. Isso também se repetiu com os outros dois.

- Senhora Flores... Eu gostaria de poder ajudá-la a descobrir quem está fazendo isso. Você sabe de alguém daqui que talvez possa ter sido o culpado?

- Não, infelizmente, não...

- Tudo bem. Hum, eu tenho que ir. – Falei, puxando a guia da Kira. – Até outro dia.

- Até.

Então eu voltei para casa com aquilo martelando na minha cabeça. Eu tinha mil possibilidades. Poderia ter sido qualquer um, entretanto eu estava certa de que iria descobrir o autor do crime.

Depois de passar uma semana acompanhada do meu gato, sem poder sair da biblioteca de casa por conta dos estudos, eu finalmente voltei até a rua da dona Flores e fiquei parada lá, meio escondida entre as árvores. Eu sabia que a mulher ainda tinha mais dois cachorros e, se alguém realmente quisesse matar todos eles, teria que voltar de novo.

¹ Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, Colégio Evangélico Alberto Torres, Lajeado-RS.

Tudo estava bastante entediante e eu estava prestes a ir embora, até que ouvi alguém reclamando do lado de fora.

- Não aguento mais esses cachorros, Joana. Eles latem noite e dia. Eu estou prestes a enlouquecer!

- Nossa, Ricardo! Quanta Amargura! Até parece que não gosta de animais.

- Eu gosto de gatos! Cachorros são imundos e hiperativos.

Os dois continuaram conversando e trocando alfinetadas enquanto atravessaram a rua, indo em direção à casa que estava bem em frente à da senhora Flores.

Era isso, eu já sabia por onde começar a minha investigação.

Na semana que passou, fiquei durante todas as tardes os observando. Eu decorei os horários de saída e chegada do casal, então, no fim de semana, sabia exatamente a que horas deveria entrar na residência deles.

Era um sábado, às quatro da tarde, quando os dois saíram e passaram por mim, que fingia estar caminhando em frente à casa deles. Quando já estavam longe, eu caminhei pelo pátio e fui até a porta dos fundos, a qual eu sabia que estava sempre aberta, e dirigi-me até a cozinha. Depois de ter passado por aquele ponto, só o que eu precisava fazer era achar algo que comprovasse que o Ricardo era o culpado pela morte dos cães.

Eu só não sabia que aquilo podia ser tão difícil.

Já havia se passado duas horas e eu não tinha achado nada que pudesse usar como prova. Eles voltariam a qualquer momento e eu tinha que sair, mas não queria terminar o meu primeiro dia de investigação sem nada, então resolvi procurar no sótão. Subi as escadas acopladas na parede e continuei checando cada canto, procurando por qualquer coisa que pudesse ser um veneno mortal para cachorros.

Porém, como eu já deveria ter aprendido antes, as coisas deram errado. Alguns minutos depois de eu ter subido, ouvi o barulho da porta batendo e Ricardo discutindo com Joana novamente. Eu tentei fechar a portinha que levava ao sótão, no entanto, na pressa, acabei derrubando um porta-retratos e meu celular, que estava no bolso, para o caso de eu precisar tirar fotos das pistas. O aparelho caiu escada abaixo e é claro que Ricardo e Joana perceberam.

- Quem está aí? – O homem gritou, correndo até o local onde havia caído o celular.

Eu fiquei quieta, encostada contra as caixas empoeiradas enquanto Ricardo subia pesadamente os degraus.

- Por favor, não me machuque! – Eu gritei, assim que ele parou em frente a mim.

A minha maior surpresa, entretanto, foi ter visto que ele estava me encarando com expressão incrédula.

- Por que eu te machucaria, sua maluca? – Falou. – Quer saber, só saia da minha casa antes que eu resolva chamar a polícia. E eu não quero nem saber por que você estava aqui. Só suma!

Eu resolvi obedecer, claro. Então saí da casa em silêncio e dirigi-me até a casa da frente, para me desculpar com a dona dos três cachorros mortos por não ter conseguido uma resposta.

- Olha, senhora Flores, eu sinto muito... – Comecei a falar, porém fui interrompida.

- Não, querida, eu é que peço desculpas. Eu cometi um engano. Ninguém matou os cachorros propositalmente. Foi só a minha amiga que confundiu o veneno para ratos com a ração dos cachorros.

- Ah, nossa... – Eu disse, sentindo-me desconcertada. – Ok, certo. Eu vou indo. Eu tenho um compromisso hoje e não posso me atrasar.

Bem, com essa experiência eu percebi que sou melhor escritora do que detetive.

O MONSTRO DEBAIXO DA MINHA CAMA

Gabriel Ziem Cardoso de Siqueira¹

Meu nome é Eduardo de Oliveira e eu moro em Porto Alegre/RS. Desde pequeno sempre imaginei bruxas, vampiros, lobisomens e monstros dentro da minha casa, torcendo para que um dia isso fosse verdade, já que sempre sonhei em ser um grande caçador de criaturas misteriosas, apesar de a coragem não ser meu ponto forte, mas eu não imaginava que isso pudesse dar tanto medo...

Uma semana antes...

- O que foi? – O pai de Duda, Walter, acabara de acordar de um sonho envolvendo lesmas assassinas – Teve outro pesadelo, filho?

- Não, pai! Tem um monstro debaixo da cama! – Dizia Duda com os olhos esbugalhados.
- Mas é verdade, juro que é verdade!

- Filho, monstros não existem. – A mãe do garoto, Maria, havia acordado também e falava com voz calma, porém firme.

- Existem sim! Insistia o garoto.

- Parece que alguém vai ficar de castigo!

- O monstro, mãe? – Perguntou o menino, cheio de alegria.

- Não, você!

- Mas...

- Já chega, precisamos dormir agora, não podemos perder o voo de amanhã!

Duda havia deixado seus pais realmente bravos.

No café da manhã, o Sr. e a Sra. Oliveira já haviam esquecido do episódio da noite passada, quando Isabela, a irmã mais velha, solta a pergunta:

- O que estava acontecendo ontem à noite? – Isabela estava com o cabelo todo desajeitado, os óculos tortos e com o livro de estudo para o vestibular nas mãos.

- Seu irmão achava que tinha um monstro embaixo da cama. – Explicou a mãe, que tinha cabelos loiros e cacheados, era uma mulher baixa, com uma espinha enorme na bochecha.

Isabela fez força para não rir e percebeu que Duda já não tentava mais convencê-los de que era verdade. Após um momento de silêncio, o pai comunica:

- Duda, você e sua irmã ficarão sozinhos em casa. Hoje eu e sua mãe precisaremos ir para São Paulo, às 17 horas. – Walter era um homem de cabelos grisalhos, estava sempre usando óculos e seus olhos tinham um tom de azul celeste muito peculiar.

- Tudo bem. – Respondeu o garoto, sem muita convicção.

No decorrer do dia, a chuva chegou forte e o menino podia ouvir barulhos ensurdecedores, provocados pelos raios, ao longe. As tardes com chuva eram sempre monótonas para Duda. O garoto temia ficar sozinho com a sua irmã porque continuava

¹ Aluno do 7º ano do Ensino Fundamental, Colégio Madre Bárbara, Lajeado-RS.

pensando no monstro. E se ele os atacasse? Vários pensamentos rodeavam a cabeça do menino quando ele ouviu seu pai gritando:

- Estamos indo! Voltaremos em uma semana. – O Sr. Oliveira estava muito empolgado com a entrevista de trabalho – Não briguem!

No momento em que a porta se fechou, a casa foi tomada por um longo período de silêncio. Duda ficou fazendo a tarefa de casa que ele deveria ter entregado na semana passada e depois foi ler na sala de livros que havia em sua casa. Ele praticamente era a única pessoa que frequentava aquela sala e, por isso, estava sempre suja, com lápis e livros jogados em vários cantos.

O seu gato era um companheiro extremamente leal nessas horas em que se perdia em personagens e histórias. Em meio a uma aventura e outra, ele ouviu um barulho vindo do segundo piso da casa.

- Isabela? É você? – O rosto do menino demonstrava estar repleto de terror. – Isso não tem graça!

Prestou mais atenção e percebeu que o barulho estava vindo do seu quarto. Armou-se da pouca coragem que lhe restara e foi subindo as escadas, bem devagar, quando a porta da casa se abriu em um estrondo:

- Esqueci a roupa no varal! – Exclama a mãe de Duda, olhado para o relógio. – Vamos nos atrasar! Crianças, recolham a roupa. – E saiu, fechando a porta rapidamente.

O garoto não estava nem aí pra roupa molhada, pois os ruídos continuavam chamando-lhe a atenção. O barulho se parecia com conversas agitadas e gemidos de dores baixos. Duda estava morrendo de pavor, mas mesmo assim, aproximava-se cada vez mais do seu quarto...

- AAAAAHHHH! – Gritou o menino ao ver um bicho sangrento pular na frente dele. Era Isabela que rolava no chão e dava muitas gargalhadas.

- Não teve graça! Choramingou o assustado garotinho.

- Você estava muito engraçado. – Ela mal conseguia falar de tanto rir. – Foi demais! Eu deixei meu celular com uma gravação embaixo da sua cama a semana toda, para ver se você ia acreditar que era algo sobrenatural, e você caiu mesmo!

- Vai ter volta! – Falou Duda ameaçadoramente, pois estava com muita raiva de sua irmã. – Você não vai escapar barato!

Após a pegadinha de Isabela ter dado certo, os irmãos ainda ficaram um tempo olhando televisão. Estava passando um filme sobre um homem que olhava para o horizonte durante dias, em cima de um muro de pedra, sem dormir ou comer, maior monotonia impossível.

Quando Duda resolveu se deitar, sua irmã ainda ficou um tempo acordada conversando com alguém pelo celular. Pelas risadas, ele deduziu que Isabela estava contando para uma amiga sobre a pegadinha que havia aplicado nele. Ele até tinha um celular, muito velho e desgastado, que pertencera a sua irmã, mas nunca o usava, pois preferia ler seus livros no conforto bagunçado da biblioteca de sua casa.

Ao chegar no quarto, Duda avistou seu espelho em forma de retrato e o segurou nas mãos:

- Cara, você caiu nessa pegadinha idiota! Você é um mala!

Pelo menos ele ia poder dormir tranquilo naquela noite. Os pensamentos sobre o monstro não o assustavam mais. Ele ainda não havia recolhido a roupa do varal, mas estava com muita preguiça e acabou não indo, pois acabara vencido pela exaustão do dia agitado. Em meio ao torpor do sono que o dominava, ainda pode ouvir...

- Mãe, tem um menino em cima da cama! – Uma voz infantil vinha debaixo da cama de Duda. – E desta vez é verdade!

- Mas meninos não existem!

- Existem sim!

- Já chega! Parece que alguém vai ficar de castigo!

- O menino?

- Não, você!

O RECOMEÇO DA MINHA VIDA

Fernanda Portella¹

Amanhã Roxy não acordará sendo quem ela realmente gostaria de ser, viver sem as brigas, sem os remorsos. Tudo está diferente.

Em 1993, o país estava em guerra, morte por todos os lados, disputas sem acordo, sem fim. Recrutaram soldados para combater; entre eles, estava o pai de Roxy, agora uma adolescente cujos cabelos eram ruivos, tinha olhos pretos, pele pálida e uma vida que ninguém gostaria de ter.

Roxy mora no Alabama, com sua mãe e seu irmão mais novo. Depois da ida do pai para o Afeganistão viu-se sem chão, envolveu-se com drogas, perdeu o total apoio da mãe e toda sua esperança de recomeço.

Como todas as noites, sem fazer nenhum barulho, desceu as escadas, abriu a porta e saiu. Mas desta vez não tinha volta. Caminhou entre ruas, casas, até chegar a um beco. O lugar era escuro e sujo. Lá havia pessoas fumando e bebendo. A jovem sentou e tirou da mochila o que na verdade não poderia estar ali: drogas. O tempo passava, já começava a amanhecer e ela continuou ali, sozinha, todos a tinham abandonado.

Não era isso que ela queria, sentia saudades do pai, saudades do seu abraço, mas sabia que pra casa nunca mais poderia voltar. Levantou, saiu entre as ruas procurando comida nos lixos, não tinha dinheiro para comprar nada.

Já na sua casa, sua mãe desesperada à procura da filha, ligou para a polícia relatando seu sumiço. Quando os policiais chegaram, a mãe estava chorando quase sem esperança.

- Ficaré tudo bem, só precisamos da descrição da sua filha- disse o policial enquanto colocava a mão no ombro da mãe.

- Eu só preciso que encontre a minha filha, ela não está segura lá fora.

Conversaram e logo depois de conseguir as características de Roxy, começaram as buscas. Foram dias, que viraram semanas, sempre tentando encontrá-la. Roxy estava fraca e sem conseguir andar, estava atirada nos lixos de uma estrada.

Foi quando os policiais decidiram mudar a rota de suas buscas que encontraram a menina, levaram-na a um hospital, e quando ganhou alta, ela e sua mãe tiveram uma conversa bem séria.

- Garota, você perdeu o juízo? Já tinha falado que era pra ter parado com isso!

- Desculpa mãe, é que você não entende...

- Eu entendo muito mais que você, que isso é a pior coisa que pode acontecer com uma garota da sua idade.

- Quando se começa não consegue mais parar.

- É por isso que semana que vem você vai para uma clínica.

- Uma o quê?

¹ Aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, Colégio Bom Jesus São Miguel, Arroio do Meio-RS.

- E não vai ter nada que me faça mudar de ideia.

Dito e feito, Roxy foi levada para lá, que por sinal era um lugar muito longe da sua casa, um lugar limpo e confortável, bem diferente de onde estava antes.

Todos os dias era a mesma coisa, tomava seu remédio, almoçava, lia em uma biblioteca que havia em um corredor perto do seu alojamento, e depois jantava e dormia. Até que em um sábado chuvoso, avistou de longe um garoto, era novato. Cabelos negros como a noite, olhos verdes, pele escura e um sorriso encantador.

Depois de tê-lo visto naquele sábado, durante toda a semana Roxy o via e não parava de pensar nele, mas não encontrava coragem para ir falar com ele. Como de costume foi à biblioteca, de estante em estante foi procurando algum livro inspirador, até que se viu estar no mesmo corredor que o novato.

Cada vez mais perto, suas mãos se encostaram quando pegaram o mesmo livro. Se entreolharam e sorriram como se aquilo fosse a única coisa que importava agora.

- Prazer, meu nome é Miles.

- Meu nome é Roxy.

- O nome mais bonito que já ouvi. – falou encantado com a beleza e simpatia dela.

- Novato, não é?

- Sou, sim, e você?

- Não, já estou aqui há três meses. Meu pai foi para a guerra e nunca mais voltou, minha mãe me odeia, e eu me envolvi com drogas. Tem vida pior que essa?

- Tem sim, minha mãe morreu quando eu era pequeno, meu pai está na cadeia por matar pessoas, e eu me envolvi com drogas também, e essa já é a terceira clínica em que estou.

Continuaram conversando por horas, e a partir daquele dia nunca mais pararam de se falar. Combinavam de se encontrar todas as tardes na biblioteca para ler e conversar. Essa amizade acabou sendo cada dia mais forte, até que virou amor.

Miles havia convidado Roxy para um piquenique no parque. Como toda garota ela ficou se arrumando durante horas, contava os minutos para ele vir buscá-la. Um leve toque bate na porta. Era ele. Foram juntos no parque, esticaram a toalha e abriram a cesta, falaram sobre os problemas da vida e tentaram arranjar soluções para alguns deles.

Houve um silêncio, só se ouvia os pássaros cantarem e a água do rio correr. Miles pegou na mão dela, a acariciou, segundos depois eles se olharam e como qualquer sonho de todos os casais, aconteceu o primeiro beijo. Voltaram para os alojamentos da clínica, cada um foi para o seu, e não havia com o que se preocupar, porque no dia seguinte iriam se ver de novo.

Na manhã seguinte, antes do sol raiar, Roxy foi acordada pelos diretores da clínica, que a conduziram até a sala da diretoria.

- Temos uma ótima notícia para lhe dar.

- Então falem.

Você já está com alta e pode sair daqui.

- Sério? Que notícia incrível!

- Faça as malas que sua mãe vem lhe buscar amanhã cedo.

Correu para seu quarto e fez as malas, mas de repente se lembrou de Miles, não poderia deixá-lo aqui, ele era a pessoa mais incrível que já havia conhecido depois de seu pai. Roxy saiu para procurá-lo.

Miles estava sentado perto de uma árvore, olhando para o parque onde tinha beijado Roxy pela primeira vez. Quando ela o viu, correu em sua direção, assustando-o. Abraçou Miles deixando escapar lágrimas de seus olhos. Não poderia acreditar que teria que dizer aquilo.

- O que aconteceu Roxy?

- Ganhei alta.

- Meu Deus, que notícia ótima. Mas porque está assim?

Quando o garoto olhou para ela, entendeu o porquê da sua aflição.

- Não quero te deixar.

- Mas você pode vir me visitar quando quiser. Eu sei que você não aguenta mais esse lugar, eu também não, mas preciso completar meu tratamento. Eu prometo que depois que eu sair daqui te procuro, mas por favor Roxy, não fique se prendendo aqui por causa de mim, eu só quero o seu bem, acredite.

- Você é inacreditável! Ligarei todos os dias, eu juro.

-Acredito em você.

Chegou a manhã da ida de Roxy. Despediu-se de todos, mas principalmente de Miles. Ela nunca iria se esquecer daquele garoto que a fez sorrir quando não tinha força para isso. Abraçaram-se e ela entrou no carro para começar uma vida nova, longe das malditas drogas.

Quando chegou em sua casa, viu que nada tinha mudado, subiu as escadas, largou suas coisas no quarto, tomou um banho e descansou. Acordando no dia seguinte, reorganizou suas coisas, colocando cada coisa em seu lugar. No meio da bagunça, encontrou um porta-retratos onde colocou uma foto sua e de Miles.

Pegou seu celular e ligou para a clínica, pediu pra falar com Miles, que atendeu rapidamente.

- Oi Miles, já estou com saudades.

- Oi, estava esperando sua ligação, também estou com saudades. Como estão as coisas aí?

- Está tudo normal, ainda não briguei com a minha mãe, por incrível que pareça!

- Isso é muito bom! Roxy, infelizmente agora tenho que desligar, está na hora do café. Eu te amo! Nunca se esqueça de mim.

- Por mais que eu quisesse não conseguiria, te amo mais, beijos.

Durante semanas Roxy o visitava na clínica. Duas vezes por semana botavam o papo em dia e matavam a saudade. Passaram-se dois meses. A campainha da casa toca. Quando ela abre, quem está ali esperando! Era seu pai! Ela não podia acreditar que depois de tantos anos ele estava de volta. Ficaram minutos se abraçando, chamou sua mãe, todos tiveram um abraço em família como há tempo não acontecia.

- Pai, por que você demorou tanto pra voltar? Estávamos com tanta saudade!

- O exército não permitia, até que tudo estivesse bem. Nunca me esqueci de vocês. Mas e como vocês passaram?

- Houve alguns problemas, mas deixa isso pra depois, o importante é que você está aqui com a gente!

Agora sim a vida de Roxy estava melhorando, as brigas com sua mãe haviam acabado, tinha se livrado das drogas e das bebidas, seu pai estava de volta. A única coisa que faltava era Miles, para completar a família. Mas isso iria acontecer logo. Uma hora se passou, o telefone toca e o pai de Roxy atende.

- Olá, quem fala e o que deseja?

- Oi, aqui é o Miles, a Roxy tá em casa?

- Está sim, já passo.

Seu pai passa o telefone.

- Miles?

- Oi Roxy, hoje eu ganho alta, tentei falar com você o dia inteiro, como não consegui liguei pra sua casa.

- Meu pai voltou, Miles! Meu pai voltou!

- Que notícia incrível!

- Estou muito feliz que você ganhou alta. Já tem onde ficar?

- Vou pra casa da minha tia, que por sinal está me esperando. Até mais Roxy, nunca se esqueça de que te amo.

Quando ele desligou o telefone, Roxy explicou ao pai quem era Miles, e ele adorou a ideia de ter um genro. Tudo acabou bem. Nem sempre as histórias são contos de fadas, mas não é porque não são que não podem ter finais felizes. Se você quer ser feliz, corra atrás de seus sonhos como Roxy fez.

O TELEFONEMA

Laura Barzotto Klafki¹

Antônia e Fabiano eram recém-casados e resolveram morar em uma casa antiga, que antes pertencia aos tios da moça. A residência possuía muitos cômodos, alguns ainda continuavam mobiliados pelos moradores anteriores, como uma biblioteca repleta de livros empoeirados.

Antônia era historiadora e amava ler. Ela e seu gato Alfredo (que sempre andava ao seu lado) passavam horas na biblioteca, lendo os mais diversos livros e pesquisando sobre os mais diversos assuntos.

Nessa biblioteca, havia um porta-retrato sem foto, apenas com uma folha de papel branca. A moça não deu muita importância a ele, até que o derrubou e quebrou-o, revelando o que estava escrito atrás da folha de papel: “a biblioteca é cercada de rachaduras e ligações interiores”.

A historiadora ficou curiosa e passou a noite pensando, até perceber que a casa realmente escondia algum segredo, e que devia começar a procurá-lo pela biblioteca. Para desvendar o mistério, Antônia pediu ajuda ao seu marido, e os dois foram em busca de algum livro que relatasse a vida dos moradores do local ou de mais alguma pista.

O casal achou uma planta da casa e percebeu que havia um lugar destacado: uma parte do muro que cercava o terreno. Haveria ali alguma coisa escondida?

Fabiano, no dia seguinte, foi para o quintal e ficou algumas horas observando o muro. Era como qualquer outro: pintado, feito de cimento, sem nenhuma perfuração recente visível, intacto, exceto por uma rachadura localizada atrás de uma enorme árvore. Lá, o homem encontrou um objeto sólido e pequeno... um celular antigo. Mas o que o celular poderia estar fazendo dentro de uma rachadura?

Ele o levou, então, para dentro de casa. Tentou ligá-lo, mas sem sucesso. Tirou sua bateria e, para sua surpresa, colado a ela encontrou um papel amarelado de uma folha de caderno, onde estavam escritos oito números, um ao lado do outro. O que seria? Um código? Mais alguma pista? Um número de telefone?

Fabiano tentou ligar para o número com seu celular. Ele, de fato, existia. Chamou algumas vezes, uma voz rouca atendeu, dizendo: “Não entre no porão ou você irá se arrepender”. E desligou.

O homem, assustado, gritou para sua esposa, suplicando para que saíssem da casa o mais rápido possível, antes de alguma coisa ruim acontecesse.

Antônia não respondia. Não estava em lugar algum da parte interna, muito menos no jardim. Ela não teria saído sem avisar seu marido. Para onde ela teria ido? O único cômodo que Fabiano não procurara era o porão.

Morrendo de medo, porém disposto a dar a sua vida pela sua mulher, ele respirou fundo, acendeu uma vela e desceu as escadas que levavam ao porão. Estava tudo muito

1 Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, Colégio Evangélico Alberto Torres - Região Alta, Roca Sales-RS.

escuro, e o moço não via muito amis de um metro ao seu redor. Chamou várias vezes o nome de sua querida esposa. Teria ela morrido?

Depois de muitas vezes chamando seu nome, Fabiano ouviu um grito chamando o seu nome. Era Antônia, mas era muito distante.

Ele a encontrou ajoelhada sobre muitos sacos pretos, que pareciam guardar gente morta, porém, na verdade, estavam cheias de cartas endereçadas somente a uma pessoa: Jorge.

A moça resolveu abrir alguns envelopes. Eram poemas, todos escritos à mão. Poemas de amor nunca entregues à pessoa amada por orgulho, falta de coragem ou medo da decepção. Poderiam até ser um auxílio para superar um amor impossível, o motivo da sua escrita não era explícito. Mas o que estava realmente visível: o amor por Jorge era cada vez maior, e a angústia por não poder ver o amado aumentava na mesma proporção.

As cartas afetaram Antônia profundamente. Após terminar de lê-las, levantou-se e abraçou seu esposo, pedindo para que nunca se separassem. Agradeceu a Deus por ter quem amava ao seu lado.

VIDA REAL

Renato Luiz Enger Bertoglio¹

O celular tocou. Meu bolso vibrava sem parar e eu quase não conseguia sentir. Estava tão focado na paisagem a qual se estendia em minha frente, que atendê-lo seria uma tarefa impossível naquele momento. Depois de meia hora e mais alguns toques, finalmente saí do “mundo dos sonhos” e voltei ao pacato mundo real. Por quê? O que tinha de tão especial na vida? Ainda não sabia, mas algo me dizia que valeria a pena esperar.

Resolvi checar minha caixa de correio: “treze chamadas perdidas: Anna Victória”. Meu coração parou, e minha mente desligou-se por um instante. O que será que ela queria? Decidi que mandaria uma mensagem, e foi exatamente o que fiz depois de duas horas pensando nas palavras certas, afinal, não poderia cometer um erro sequer ou perderia a chance de me redimir para sempre. Imaginei quanto tempo Anna iria demorar pra responder e, antes que pudesse chegar a algum número real, ela já havia me respondido. Disse que precisava falar comigo com urgência. Estranhei: “depois de tudo que eu havia feito com ela?”. Bom, nunca a entendi muito bem. Continuei a conversar, perguntei se estava tudo bem, e Anna Victória respondeu que não. Prometemos nos encontrar no dia seguinte. Fiquei ansioso.

Cheguei no horário marcado e Anna estava lá, na frente da biblioteca, com o velho caderno de desenhos a mão, linda como sempre. Aproximei-me e a garota me abraçou. Instantaneamente, uma felicidade me contagiou. Antes mesmo de eu conseguir dizer ‘oi’, ela me arrastou para dentro do antigo prédio. Disse-me que havia encontrado a resposta. Resposta para quê? Teria encontrado uma filosofia na página 42 de um livro qualquer? Não, isso não parecia ser nenhuma bobagem; afinal, eu estava ali com ela. Era isso o que importava.

Seguimos para o canto da seção de livros (muito) antigos. O gato preto dela estava lá, o bendito Noturno. Ignorei-o. Anna sentou no chão, onde já havia alguns livros acumulados, e começou a procurar. Perguntei o que estava acontecendo e ela respondeu para eu ter calma. Por dentro, aborreci. Por fora, transpareci. Avistei, logo próximo ao felino, uma pequena moldura, linda, na qual encontrava-se uma foto minha com Anna. O aborrecimento se foi.

De repente, ela me chamou, disse que havia encontrado o que estava procurando e pediu-me para que lesse o trecho sublinhado. Era uma poesia, uma linda poesia grega. Terminei de ler, olhei para aquela linda mulher sentada na minha frente e perguntei o que aquilo significava. Ela nada disse, apenas ficou me observando com aqueles pequenos olhos úmidos. Senti que deveria me aproximar, entretanto seus gestos afirmaram que não era uma boa ideia. O que eu deveria fazer, afinal? Fiquei parado, com o livro na mão. Li novamente a poesia. Li de novo. E de novo, e de novo. Depois de ler umas dez vezes, ela pegou o livro da minha mão e jogou-o no chão. Meu coração acelerou novamente.

Anna começou a falar que ultimamente estava se sentindo muito sozinha, que seus colegas não andavam mais com ela, e que o Noturno era a sua única companhia, além de sua mãe. De repente, começou a chorar e a dizer que sentia minha falta, que por mais que me odiasse pelas coisas que eu havia feito, não conseguia deixar de me amar, e que se eu

1 Aluno no 9º ano do Ensino Fundamental, Colégio Evangélico Alberto Torres, Lajeado-RS.

estivesse disposto, poderia me perdoar. Não pensei duas vezes antes de beijá-la. Porém, ela logo se afastou, como se não fosse aquilo que quisesse. Tentei me aproximar novamente, mas Anna me empurrou e eu caí.

Sem explicação, livros começaram a cair das altas prateleiras, e a minha amada pôs-se a gritar. Inesperadamente, como se aquilo não estivesse estranho o suficiente, o teto da biblioteca foi levado embora, e uma grande tempestade apossou-se do local. Além disso, Anna Victória começou a levitar e a gritar mais alto. As palavras que ela estava ‘dizendo’ eram em Latim, que, por sorte, era uma das únicas línguas que eu sabia falar. Era algo como: “eu não acredito em você, depois de tudo o que fez, achou mesmo que eu poderia te perdoar?”

Acordei e estava chovendo. Uma garoa leve e deprimente. Meu coração, novamente, estava batendo muito forte. Estava confuso, não entendia direito o que havia acontecido nas últimas horas (ou seja lá quanto tempo havia se passado). Subitamente, meu celular começou a tocar, e eu o deixei tocando. Passou-se meia hora quando tive coragem de molhar para a tela do aparelho: treze chamadas perdidas. Vida Real.



UNIVATES

R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil

CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000

www.univates.br | 0800 7 07 08 09