

ESTUDOS —
INDISCIPLINARES
DELÍNGUA, —
LITERATURAE —
TRADUÇÃO —

ORGANIZAÇÃO | ATILIO BUTTURI JUNIOR
CELDON FRITZEN | MARIA ESTER MORITZ
NOÊMIA SOARES GUIMARÃES | ROSÂNGELA PEDRALI



ESTUDOS —————
INDISCIPLINARES
DELÍNGUA, —————
LITERATURAE ———
TRADUÇÃO —————

ORGANIZAÇÃO | ATILIO BUTTURI JUNIOR
CELDON FRITZEN | MARIA ESTER MORITZ
NOÊMIA SOARES GUIMARÃES | ROSÂNGELA PEDRALLI



Atilio Butturi Junior
Celdon Fritzen
Maria Ester Moritz
Noêmia Soares Guimarães
Rosângela Pedralli
(Organizadores)

ESTUDOS INDISCIPLINARES DE LÍNGUA, LITERATURA E TRADUÇÃO

EDITORA CRV
Curitiba - Brasil
2017

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Editora CRV
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

E79

Estudos indisciplinados de língua, literatura e tradução / Atilio Butturi Junior, Celdon Fritzen, Maria Ester Moritz, Noêmia Soares Guimarães, Rosângela Pedralli (organizadores). – Curitiba: CRV, 2017.
434 p.

Bibliografia
ISBN 978-85-444-1923-6
DOI 10.24824/978854441923.6

1. Linguística 2. Letras 3. Literatura 4. Tradução I. Butturi Junior, Atilio. org. II. Fritzen, Celdon. org. III. Moritz, Maria Ester. org. IV. Guimarães, Noêmia Soares. org. V. Pedralli, Rosângela. org. VI. Título VII. Série.

CDU 806.90

CDD 410

Índice para catálogo sistemático
1. Linguística 410

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2017

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial: Comitê Científico:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)	Afonso Cláudio Figueiredo (UFRJ)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)	Andre Acastro Egg (UNESPAR)
Antônio Pereira Gaió Júnior (UFRRJ)	Andrea Aparecida Cavinato (USP)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)	Atilio Butturi (UFSC)
Carlos Federico Dominguez Avila (UNIEURO)	Carlos Antônio Magalhães Guedelha (UFAM)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)	Daniel de Mello Ferraz (UFES)
Celso Conti (UFSCar)	José Davison (IFPE)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional Três de Febrero – Argentina)	José Nunes Fernandes (UNIRIO)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)	Janina Moquillaza Sanchez (UNICHRISTUS)
Élsio José Corá (UFFS)	Luis Rodolfo Cabral (IFMA)
Elizeu Clementino (UNEB)	Patrícia Araújo Vieira (UFC)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)	Rafael Mario Iorio Filho (ESTÁCIO/RJ)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)	Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)
Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana – Cuba)	Sebastião Marques Cardoso (UERN)
Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana – Cuba)	Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)	Vanise Gomes de Medeiros (UFF)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)	Zenaide Dias Teixeira (UEG)
Josania Portela (UFPI)	
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)	
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)	
Lourdes Helena da Silva (UFV)	
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)	
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)	
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)	
Paulo Romualdo Hernandes (UNICAMP)	
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)	
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)	
Simone Rodrigues Pinto (UNB)	
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)	
Sydione Santos (UEPG)	
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)	
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)	

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

Dedicamos este livro à Zilma Gesser Nunes.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
<i>Atilio Butturini Junior</i>	
<i>Celdon Fritzen</i>	
<i>Maria Ester Moritz</i>	
<i>Noêmia Soares Guimarães</i>	
<i>Rosângela Pedralli</i>	
CAPÍTULO 1	
UM ROMANCE INACABADO PRA QUÊ? VALOR E CÂNONE NA LITERATURA FRENTE À PUBLICAÇÃO DE <i>ALABARDAS</i> , DE JOSÉ SARAMAGO	23
<i>Bianca Rosina Mattia</i>	
CAPÍTULO 2	
A VIAGEM E OS TRÂNSITOS FRONTEIRIÇOS NA LITERATURA E NO CINEMA CONTEMPORÂNEOS	39
<i>Magali Sperling Beck</i>	
<i>Anelise Reich Corseuil</i>	
<i>Ana Clarissa Nenevé</i>	
<i>André Ferreira Gomes de Carvalho</i>	
<i>Olegário da Costa Maya Neto</i>	
CAPÍTULO 3	
A TEOLOGIA DO RISO: O humor na Bíblia e na literatura por ela influenciada	53
<i>Salma Ferraz</i>	
<i>Camila Ambrosini</i>	
<i>Charles Vitor Berndt</i>	
<i>Patrícia Leonor Martins</i>	
CAPÍTULO 4	
CONTATO, VARIAÇÃO E MUDANÇA NO ATLÂNTICO	71
<i>Manuele Bandeira</i>	
<i>Shirley Freitas</i>	
<i>Ana Livia dos Santos Agostinho</i>	
<i>Marco Antonio Martins</i>	

CAPÍTULO 5	
ENTRE NEOVANGUARDA, TRADIÇÃO E EXPERIMENTALISMO:	
os anos do grupo 63.....	81

Agnes Ghisi

Helena Bressan Carminati

Elena Santi

Lucas de Sousa Serafim

CAPÍTULO 6	
INTER-AÇÕES E TRANS-AÇÕES NA ARTE EM PROSA, POESIA	
E TEATRO – ESTUDOS DE LITERATURA EM LÍNGUA ALEMÃ.....	99

Isabela Marchi Bazan

Mariana Marchi Bazan

Eliane Luisa Stein

CAPÍTULO 7	
A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE ALUNOS DAS	
CLASSES POPULARES: projeto formativo e	
possibilidades metodológicas.....	111

Daniela Cristina da Silva Garcia

Luiza Sandri Coelho

Maíra de Sousa Emerick de Maria

Marivane Pereira Klippel

Rosângela Pedralli

CAPÍTULO 8	
PREDISPOSIÇÃO, ESFORÇO E PACIÊNCIA:	
palavras-chave para uma problematização da comunicação	
com hispano-falantes em Florianópolis.....	123

Leandra Cristina de Oliveira

Marina Jenovencio

Vanessa Correa de Araújo Tissier

CAPÍTULO 9	
TRADUÇÃO DA LITERATURA DO SÉCULO DE	
OURO ESPANHOL: prosa e verso	137

Andréa Cesco

Beatrice Távora

Cleonice Marisa de Brito Naedzold de Souza

Matheus Ligeiro Barroso Santos

CAPÍTULO 10	
O GLOSSÁRIO COMO FERRAMENTA PARA A TRADUÇÃO CULTURAL NOS GÊNEROS LITERÁRIO E CULINÁRIO	151
<i>Meta Elisabeth Zipser</i>	
<i>Juliana de Abreu</i>	
<i>Sheila Cristina dos Santos</i>	
CAPÍTULO 11	
TRADUÇÃO LITERÁRIA: desafios e reflexões do tradutor	163
<i>Gilles Jean Abes</i>	
<i>Liliane Vargas Garcia</i>	
<i>Beatriz Regina Guimarães Barboza</i>	
<i>Bernardo Antônio Beledeli Perin</i>	
CAPÍTULO 12	
ESTUDOS IRLANDESES NO BRASIL E NA UFSC: novas perspectivas....	179
<i>Rafael Silva Fouto</i>	
<i>Luiz Filipi Schweitzer</i>	
<i>Gabriel Munis Pinheiro</i>	
<i>Alinne B. P. Fernandes</i>	
<i>Maria Rita Drumond Viana</i>	
CAPÍTULO 13	
ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA CONTEMPORÂNEA NO BRASIL E EM PAÍSES DE LÍNGUA ALEMÃ: multiplicidade e intersecção de formas	191
<i>Rosvitha Friesen Blume</i>	
<i>Felipe Zahtariam de Souza</i>	
<i>Luiz Horácio Pinto Rodrigues</i>	
<i>Júlia Stella Mastrocola</i>	
CAPÍTULO 14	
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DA LIBRAS EM SANTA CATARINA: uma pesquisa bibliográfica	207
<i>Aline Lemos Pizzio</i>	
<i>Janine Soares de Oliveira</i>	
<i>Aline Nunes de Sousa</i>	
CAPÍTULO 15	
LÍNGUA ERÓTICA: os sentidos do erótico para todos nós.....	223
<i>Sandro Braga</i>	
<i>Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos</i>	
<i>Laura Bueno Pimentel</i>	

CAPÍTULO 16
AS LENDAS SECAS, OS DISPOSITIVOS E AS RESISTÊNCIAS239

Atilio Butturi Junior

Maíra Sevegnani

Maryllu Caixeta

CAPÍTULO 17
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA
NA SALA DE AULA.....253

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Maria Izabel de Bortoli Hentz

Débora Machado Gonçalves

Gabriel Eigenmann de Carvalho

Gabriel Esteves

Jocilei dos Santos Cabral

Larissa Malu dos Santos

Vanessa Souza Corrêa Husein

CAPÍTULO 18
TRADUÇÃO, RETEXTUALIZAÇÃO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA
NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA267

André Luiz Ramalho Aguiar

Gisele Tyba Mayrink Redondo Orgado

CAPÍTULO 19
RECURSOS PEDAGÓGICOS INOVADORES PARA O ENSINO DE LE: o
professor reflexivo (re)pensando sua prática285

Juliana Cristina Faggion Bergmann

André Luiz de Faria

Irene Graça Coelho

Poliany Soledad Vélez Bernal

CAPÍTULO 20
FENÔMENOS LINGUÍSTICOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
SOB UMA PERSPECTIVA FORMAL.....299

Núbia Ferreira Rech

Cristiane Lazzarotto-Volcão

Ani Carla Marchesan

Mailce Borges Mota

Daniela Brito de Jesus

Carla Verônica Damato de Souza

Adriana Rocha Felício

CAPÍTULO 21
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO
DE LETRAS-ALEMÃO: expectativas e resultados.....315
Ina Emmel
Dalvolinda Constantino da Silva

CAPÍTULO 22
A LEITURA E SEUS DESVIOS: os bons e maus leitores327
Ana Paula Santana
Elisabeth da Silva Eliassen
Lais Oliva Donida
Sandra Pottmeier

CAPÍTULO 23
PESQUISAS DO ESPANHOL NA ORALIDADE:
estudos em linguística, literatura e tradução341
Agata Lechner Salvio
Carine Santos Albano
Carolina Parrini Ferreira
Diare Brandelero
Geanne Zichtl Campos Pichetti
Hernán Camilo Urón Santiago

CAPÍTULO 24
PESQUISAS DO ESPANHOL NA ORALIDADE: a tradução
de Clarice Lispector e Graciliano Ramos para o espanhol357
Rosângela Eleutério
Jaqueline Telma Trajano

CAPÍTULO 25
GÊNESE LINGUÍSTICA: o perspectivismo da metateoria das
interfaces em resposta à hipótese de uma linguística pura371
Yuri Fernando da Silva Penz

CAPÍTULO 26
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM CONTEXTOS VARIADOS:
olhares históricos e comparados.....383
Cristine Gorski Severo
Ezra Alberto Chambal Nhampoca
Nathalia Müller Camozzato
Sara Farias da Silva

CAPÍTULO 27	
CINEMA DA PESTE: a epidemia como metáfora de disfuncionalidades sociais nos filmes-catástrofe.....	395
<i>João Antonio Nogueira Ramos Neto</i>	
CAPÍTULO 28	
BUSCA DA IDENTIDADE EM “EVERYTHING IS ILLUMINATED”	405
<i>Emanuelle Schok Melo da Silva</i>	
CAPÍTULO 29	
GRAMÁTICAS E ENSINO DE LÍNGUAS.....	415
<i>Monica Monawar</i>	
<i>Roberta Pires de Oliveira</i>	
<i>Sandra Quarezemin</i>	
<i>Danielle dos Santos Wisintainer</i>	
<i>Julia Sabrina Justino</i>	
<i>Nanashara Behle</i>	
<i>Ana Maria Tramunt Ibaños</i>	
<i>Rafael Padilha Ferreira</i>	
<i>Stephanie C. A. Vasconcelos</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES	431

APRESENTAÇÃO

Nos últimos anos, assistimos à suspeição em relação aos limites disciplinares que vigoram na ordem dos discursos acadêmicos. No Brasil, o trabalho de Luiz Paulo da Moita Lopes (2006), acabou por popularizar uma série de discussões que, desde lugares distintos, colocam em xeque as fronteiras em que os saberes se constituem e se institucionalizam. O empreendimento que toma corpo desenha-se como um esforço de hifenização, de hibridização e de reflexão sobre as fronteiras que constituem os saberes e nos produzem como atores do conhecimento acadêmico. É nessa arena de teorias e pontos de vista mestiços e em movimento que este livro pretende tomar corpo.

Os textos que aqui reunimos, das topologias em que foram construídos – as topologias, como gostaria Michel Foucault (2013), aqui entendidas como solo exigente a que estamos propensos a resistir –, apontam para a trama complexa com que nos deparamos quando investigamos aqueles fenômenos que repousam sobre a área de Letras. Mais do que isto, esses fenômenos solicitam uma adequação do olhar, uma retomada da poeira que, amiúde, nos protege entre as formalizações e os jogos de poder e de saber dos estudos na Universidade.

Ora, é justamente no interior deste jogo que os escritos desta coletânea querem operar. Inicialmente, num olhar de superfície, marcando os estudos da Linguística, da Literatura e da Tradução. Logo depois, todavia, revelando as marcas e os espectros residuais sobre os quais nos constituímos como pesquisadores, autores, leitores, docentes e discentes de Letras.

O que, afinal, guarda de semelhança a pesquisa sobre a linguística formal e os trabalhos sobre os discursos e as políticas linguísticas? Ou, ainda, quais dispositivos operam na constituição da literatura e na produção das traduções? Quais os saberes e o conhecimento que eles solicitam, para além do que entendemos como as regiões “clássicas” das Letras? A que tipos de sujeito se referem e qual a modalidade de subjetividades e identidades dão a ver?

Dessa perspectiva, qual Borges, os textos se oferecem à leitura exatamente na filigrana em que os caminhos se bifurcam – esta encruzilhada em que nos debatemos e em cujos escombros acabamos por nos entender. Justamente o que aparecia como obstáculo é tomado em sua positividade solicitante: em relação às ditas ciências humanas, em relação às filosofias, em relação às ciências naturais, em relação à política. Os escritos, em seu conjunto, dão mostras dessa vivacidade e da exigência de borramentos, ultrapassando, ademais, a relação entre a graduação e a pós-graduação, o pesquisador de iniciação científica ou o docente universitários, os atores do ensino, da pesquisa e da extensão.

Passemos, pois, à apresentação breve de cada um dos capítulos dessa coletânea, os documentos de uma história de onze anos, na Semana Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. Neste livro, trazemos à tona as reflexões da décima-primeira edição do evento, realizado em 2017 e cujo tema foi *O intelectual ausente: Umberto Eco, semiótica e literatura*. É da diversidade problematizadora de Eco que partimos, na empreitada de repensar nosso campo durante uma semana de conferências, palestras, mesas-redondas, comunicações orais, oficinas, minicursos, exposição de painéis e atividades culturais. Entre os mais de mil e duzentos inscritos, aqui oferecemos à leitura vinte e oito trabalhos que, a partir do evento e de suas reflexões, puderam emergir.

O capítulo *Um romance inacabado pra quê? Valor e cânone na literatura frente à publicação de Alabardas, de José Saramago*, de Bianca Rosina Mattia, toma por objeto a publicação, em 2014, do texto – inacabado – do português, e problematiza as funções do discurso literário, a formação dos cânones e os limites axiológicos e disciplinares que perfazem um diálogo ainda em aberto acerca dos fundamentos e da importância da literatura na contemporaneidade.

Os autores Magali Sperling Beck, Anelise Reich Corseuil, Ana Clarissa Nenevé, André Ferreira Gomes de Carvalho e Olegário da Costa Maya Neto, em *A viagem e os trânsitos fronteiriços na literatura e no cinema contemporâneos*, exploram as relações entre deslocamentos e fronteiras a partir de objetos literários e culturais com o intuito de problematizar as relações entre o eu e o outro.

Teologia do riso: o humor na Bíblia e na literatura por ela influenciada, escrito por Salma Ferraz de Oliveira, Camila Ambrosini, Charles Vitor Berndt e Patrícia Leonor Martins, explorando as relações entre a teopoética e o riso, desenvolve abordagens sobre as releituras da bíblia desde Eça de Queirós até as novas formas de comunicação disponibilizadas pela internet.

Em *Contato, variação e mudança no Atlântico*, os estudos de Manuele Bandeira, Shirley Freitas, Ana Lúvia dos Santos Agostinho e Marco Antonio Martinsen focalizam a fonologia do protocrioulo do Golfo da Guiné e as contribuições dos judeus sefarditas para a formação do papiaumentu.

Após a Segunda Guerra, em meio ao processo de modernização vivido pela Itália, Agnes Ghisi, Helena Bressan Carminati, Elena Santi e Lucas de Sousa Serafim põem-se a estudar, em *Entre neovanguarda, tradição e experimentalismo: os anos do Grupo 63*, a literatura de escritores a este grupo vinculados.

Isabela Marchi Bazan, Mariana Marchi Bazan e Eliane Luisa Stein, por sua vez, se propõem a desenvolver reflexões sobre o uso de expedientes formais em escritores de língua alemã – Kurt Tucholsky, Rainer Maria Rilke, Ludwig Tieck – em *Inter-ações e trans-ações na arte em prosa, poesia e teatro - estudos de literatura em língua alemã*.

Problematizar a educação a partir de um horizonte de formação humana integral, projeto alternativo ao da formação para hominização, vigente contemporaneamente, é o objetivo que, em *A educação linguística de alunos das classes populares: projeto formativo e possibilidades metodológicas*, Daniela Cristina da Silva Garcia, Luiza Sandri Coelho, Maira de Sousa Emerick de Maria, Marivane Pereira Klippel e Rosângela Pedralli perseguem.

O trabalho *Pré-disposição, esforço e paciência: palavras-chave para uma problematização da comunicação com hispano-falantes em Florianópolis*, de autoria de Leandra Cristina de Oliveira, Marina Jenovencio e Vanessa Correa de Araújo Tissier, está orientado para a observação dos espaços concedidos às línguas espanhola e inglesa em determinadas áreas públicas e urbanas.

No capítulo *Tradução da literatura do Século de Ouro espanhol: prosa e verso*, assinado por Andréa Cesco, Beatrice Távora, Cleonice Marisa de Brito Naedzold de Souza e Matheus Ligeiro Barroso Santos, são associados e articulados três trabalhos, que envolvem o estudo e a tradução de obras literárias do Século de Ouro, desenvolvidos por pesquisadores do Núcleo Quevedo de Estudos Literários e Traduções do Século de Ouro.

Em *O glossário como ferramenta para a tradução cultural nos gêneros literário e culinário*, Meta Elisabeth Zipser, Juliana de Abreu e Sheila Cristina dos Santos materializam a intenção de compartilhar o olhar tradutório, no qual a cultura é que precisa ser traduzida, defendendo que ferramentas de tradução, como glossários, são essenciais para o encargo tradutório, que utiliza a língua como instrumento para o ato comunicativo.

Gilles Jean Abes, Andréa Cesco, Liliane Vargas Garcia, Beatriz Regina Guimarães Barboza e Bernardo Antônio Beledeli Perin, no escrito intitulado *Tradução literária: desafios e reflexões do tradutor*, realizam três movimentos: (i) apresentam desafios experimentados com a tradução da narrativa contemporânea de Maite Carranza, *El fruto del baobab*; (ii) discutem a tradução do poema *The Wall*, de Anne Sexton, contido em *The Awful Rowing Toward God* (1975); e (iii) tematizam questões práticas e teórico-metodológicas envolvidas no processo de tradução do poema *Thetis*, em *The World's Wife*, da escritora escocesa Carol Ann Duffy.

Em *Estudos irlandeses no Brasil e na UFSC: novas perspectivas*, sob autoria de Rafael Silva Fouto, Luiz Filipi Schweitzer, Gabriel Munis Pinheiro, Alinne B. P. Fernandes e Maria Rita Drumond Viana, são apresentadas discussões que exemplificam as diferentes abordagens possíveis dentro da área de Estudos Irlandeses, como parte dos Estudos Culturais, Estudos da Adaptação e na interface com a Análise do Discurso e Estudos Literários.

No capítulo *Escrita autobiográfica contemporânea no Brasil e em países de língua alemã: multiplicidade e intersecção de formas*, Rosvitha Friesen

Blume, Felipe Zahtariam de Souza, Luiz Horácio Pinto Rodrigues e Júlia Stella Mastrocola apresentam dois exemplos de escrita autobiográfica, um produzido no Brasil e outro na Alemanha, com o objetivo de buscar possíveis convergências dessa escrita nos diferentes sistemas culturais em questão.

Apresentar um estudo bibliográfico sobre a linguística da língua brasileira de sinais (Libras), com base nas dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação no estado de Santa Catarina, no período de 2004 a 2015, é o foco do capítulo *Estudos linguísticos da libras em Santa Catarina: uma pesquisa bibliográfica*, escrito pelas autoras Aline Lemos Pizzio, Janine Soares de Oliveira e Aline Nunes de Sousa.

O texto *Língua erótica: os sentidos do erótico para todos nós*, de autoria de Sandro Braga, Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos e Laura Bueno Pimentel, pretende analisar o erótico como gesto cujo sentido se dá juntamente no ponto de congruência entre a língua e o que é interdito pelo corpo, ou seja, o efeito de sentido do erótico se dá pela possibilidade de extensão e imbricação dos corpos via linguagem.

O texto *As lendas secas, os dispositivos e as resistências*, de autoria de Atilio Butturi Junior, Maíra Sevegnani e Maryllu Caixeta, busca refletir sobre lendas, aqui definidas por sua simples existência verbal e não por tratarem de acontecimentos memoráveis, valendo-se de três movimentos em busca de corpos, sujeitos e resistências: sertanejos, pornográficos, infectados.

O ensino de língua portuguesa e literatura na sala de aula, capítulo de autoria de Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, Maria Izabel de Bortoli Hentz, Carine Santos Albano, Débora Machado Gonçalves, Gabriel Eigenmann de Carvalho, Gabriel Esteves, Jocilei dos Santos Cabral, Larissa Malu dos Santos e Vanessa Souza Corrêa Husein, apresenta e reflete sobre experiências de docência, vivenciadas por alunos do Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da UFSC, nas disciplinas de Estágio Supervisionado.

Tradução, retextualização e sequência didática no processo de aprendizagem de português como língua estrangeira, de autoria de André Luiz Ramalho Aguiar e Gisele Tyba Mayrink Redondo Orgado, apresenta como a Tradução, a Retextualização e a Sequência Didática podem dinamizar as práticas pedagógicas do ensino de línguas e, ainda, proporcionar aos estudantes, além da leitura e produção, um espaço de encontro com novos saberes e conhecimentos.

O texto *Recursos pedagógicos inovadores para o ensino de LE: o professor reflexivo (re)pensando sua prática*, de autoria de Juliana Cristina Faggion Bergmann, André Luiz de Faria, Irene Graça Coelho e Poliany Soledad Vélez Bernal, tem como objetivo relatar experiências que ilustram projetos

desenvolvidos por licenciandos dos cursos de Letras Espanhol da UFSC, ressaltando também a importância da formação de um Professor Pesquisador Reflexivo.

Em *Fenômenos linguísticos do português brasileiro sob uma perspectiva formal*, as autoras, Núbia Ferreira Rech, Cristiane Lazzarotto-Volcão, Ani Carla Marchesan, Mailce Borges Mota, Daniela Brito de Jesus, Carla Verônica Damato de Souza e Adriana Rocha Felício, apresentam três pesquisas com o objetivo de ilustrar diferentes metodologias de pesquisa no âmbito da linguística formal, tendo por base comum fenômenos sintáticos do português brasileiro.

Ina Emmel e Dalvolinda Constantino da Silva, em seu capítulo *Prática como componente curricular no curso de letras-alemão: expectativas e resultados*, desenham o percurso histórico da legislação da Prática como Componente Curricular (PCC) e a contrapartida na percepção dessa prática por parte de formadores de licenciados e de licenciandos do curso de Letras-Alemão da UFSC, incluindo, também, discussões acerca da nova reformulação na legislação.

Elisabeth da Silva Eliassen, Lais Oliva Donida, Sandra Pottmeier e Ana Paula Santana propõem em seu trabalho, *Letramento, educação e inclusão*, uma discussão acerca dos fenômenos que envolvem a leitura e as práticas letradas em esferas de atividade humana, dando destaque à educação e ao olhar clínico-médico sobre um dos fenômenos de desvios de normalidade na leitura, a Dislexia.

O texto *Pesquisas do espanhol na oralidade: estudos em linguística, literatura e tradução*, de autoria de Agata Lechner Salvio, Carine Santos Albano, Carolina Parrini Ferreira, Diare Brandelero, Geanne Zichtl Campos Pichetti e Hernán Camilo Urón Santiago, tematiza as relações entre a oralidade e a escrita, a partir de análises do filme *Metegol e Festa no Céu*, atentando para três variedades do espanhol – argentina, latina e peninsular –, além de apresentar alguns resultados do projeto de extensão CEEMO (*Corpus do espanhol escrito com marcas de oralidade*).

Rosângela Eleutério e Jaqueline Telma Trajano partem também das pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto CEEMO, no texto *Pesquisas do espanhol na oralidade: a tradução de Clarice Lispector e Graciliano Ramos*, para o espanhol. As autoras trazem excertos de pesquisas que pretendiam, desde os estudos da tradução, analisar os esforços de tradução de Lispector (para a América e para a Europa) e produzir uma tradução de *A terra dos meninos pelados*, de Ramos.

Gênese linguística: o perspectivismo da metateoria das interfaces em resposta à hipótese de uma linguística pura, capítulo de Yuri Fernando da Silva Penz, intenta uma discussão de fundo epistemológico e histórico acerca das

teorias da linguagem – notadamente, do século XX –, colocando em debate a suposta cisão entre a linguística pura e a linguística descritiva.

As pesquisadoras do Grupo *Políticas Linguísticas Críticas* (UFSC), Cristine Gorski Severo, Ezra Alberto Chambal Nhampoca, Nathalia Müller Camozzato e Sara Farias da Silva, colaboram no presente volume com o capítulo *Políticas linguísticas em contextos variados: olhares históricos e comparados*. O escrito recobre, de uma perspectiva crítica, pesquisas sobre o dispositivo da oralidade brasileiro, sobre o papel das línguas em Moçambique e sobre a produção de uma espécie de “tipo ideal” de imigrante brasileiro para a província do Québec.

O texto *Cinema da peste: a epidemia como metáfora de disfunções sociais nos filmes-catástrofe*, de autoria de João Antonio Nogueira Ramos Neto, recorresobretudo a Susan Sontag e a Artaud para traçar uma análise do filme de horror *Vírus*, de 2010, na qual a violência a uma espécie de “política da peste” tem lugar.

Emanuelle Schok Melo da Silva demonstra como a identidade pode ser forjada através da análise dos narradores do livro de Jonathan Safran Foer, *Everything is Illuminated (Uma vida iluminada)*, Jonathan e Alex, no seu capítulo intitulado *Busca da identidade em Everything is illuminated*.

No último capítulo, *Gramáticas e Ensino de Línguas*, Monica Monawar, Roberta Pires de Oliveira, Sandra Quarezemin, Danielle Wisintainer, Julia Justino, Nanashara Behle, Ana Ibaños, Rafael Ferreira e Stephanie Vasconcelos abordam as repercussões teóricas, experimentais e pedagógicas ao assumir a gramática em sua abordagem científica, sistematizada, não normativa, e o ensino de línguas.

Tendo apresentado os trabalhos que compõem esta obra, cabe agradecer pelo engajamento e pela acolhida da proposta desta nova publicação, associada à Semana Acadêmica de Letras da UFSC, aos autores, aos Departamentos de Língua e Literatura Vernáculas, de Língua e Literatura Estrangeiras e de Libras, bem como ao Centro de Comunicação e Expressão e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, ambos desta instituição, pelo apoio. Por fim, mas não menos importante, registramos nosso agradecimento ao patrocínio da CAPES, pelo Edital PAEP 2016, que concedeu apoio financeiro essencial à produção deste livro e à realização do evento.

Atilio Butturi Junior
Celdon Fritzen
Maria Ester Moritz
Noêmia Soares Guimarães
Rosângela Pedralli

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. Posfácio de Daniel Defert. São Paulo: Edições n-1, 2013.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

CAPÍTULO 1

UM ROMANCE INACABADO PRA QUÊ? VALOR E CÂNONE NA LITERATURA FRENTE À PUBLICAÇÃO DE *ALABARDAS*, DE JOSÉ SARAMAGO

Bianca Rosina Mattia¹

1. Introdução

“Há séculos estamos a nos perguntar uns aos outros para que serve a literatura e o fato de que não existe resposta não desanimará os futuros perguntadores.” (SARAMAGO, 2010 [2007], p. 187). Assim foi que afirmou o escritor português José Saramago, em uma entrevista publicada no jornal *Clarín*. Dez anos depois, é possível dizer que não se equivocou com sua previsão.

Das leituras que se podem fazer no âmbito da teoria literária, Saramago tinha razão ao dizer que, mesmo não havendo resposta, a pergunta pela utilidade da literatura persistiria. Por outro lado, como afirma Terry Eagleton (2006, p. 314, grifo do autor), “[...] poucas palavras são tão ofensivas aos ouvidos literários do que ‘utilidade’, que evoca objetos de uso como grampos de papel e secadores de cabelo”. E mesmo que se responda – como quem coloca um ponto final no assunto – que a utilidade está no entretenimento do leitor, não é novidade que, para que tal descontração seja “legitimada” pela nossa sociedade de consumo, precisará atender a interesses comerciais cujo *slogan* bem poderia ser: “em se vendendo, tudo dá”.

No rastro da insistente pergunta, também houve notícias do fim da literatura. Sua morte foi anunciada diante da era digital que, supostamente, acabaria com os livros impressos, com as livrarias e com as bibliotecas, e – não tardaria – também os leitores entrariam para a categoria de espécie em extinção. Em 1998, a crítica literária Leyla Perrone-Moisés finalizou seu livro *Altas literaturas* com o ensaio *A modernidade em ruínas*, no qual, apesar de ter apresentado os sintomas de decadência da literatura, finalizou suas reflexões, no apagar das luzes do século XX, afirmando que

¹ Bianca Rosina Mattia é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: biancamattia@gmail.com

Os novos meios disponíveis obrigam o livro a reformular-se, a encontrar seu lugar entre eles. Mas, de modo algum, o condenam ao desaparecimento. A literatura ainda tem futuro, a Biblioteca ainda não foi destruída. E nós, leitores e escritores, aqui estamos para ler, eleger e prosseguir (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 215).

Passadas quase duas décadas, a autora apresenta um novo estudo intitulado *Mutações da literatura no século XXI*, no qual dá prosseguimento às reflexões apresentadas naquele último capítulo publicado em 1998, com a proposta de um panorama da literatura hoje.

O futuro do qual falava Perrone-Moisés em 1998 agora é nosso presente. De lá para cá, foi possível para a autora, logo na primeira página de seu novo livro, relatar que “[...] enquanto a situação do ensino da literatura continuou se degradando, a prática da literatura não só tem resistido ao contexto cultural adverso mas tem dado provas de grande vitalidade, em termos de quantidade, de variedade e de qualidade” (2016, p. 7). As vitrines das livrarias, os eventos de lançamentos de livros, as festas literárias, os prêmios, os blogues e mais recentemente os videoblogues sobre livros não nos permitem contestar a descrição feita por Perrone-Moisés (2016). Além disso, o novo lugar no qual os livros teriam de se encontrar em meio aos novos suportes de leitura, como apontou a autora em 1998, parece, hoje, condizer muito mais com as novas práticas de leitura do que efetivamente a algo indispensável para a sobrevivência do livro impresso. Como observou Umberto Eco, ao ser indagado sobre o desaparecimento do livro,

As variações em torno do objeto livro não modificaram sua função, nem sua sintaxe, em mais de quinhentos anos. O livro é como a colher, o martelo, a roda ou a tesoura. Uma vez inventados, não podem ser aprimorados. Você não pode fazer uma colher melhor que uma colher. [...] O livro venceu seus desafios e não vemos como, para o mesmo uso, poderíamos fazer algo melhor que o próprio livro (ECO, 2010, p. 16-17).

O atual cenário da proliferação de livros impressos e do uso também considerável das plataformas digitais para leitura possibilitam dizer que o anúncio da morte da literatura equivocou-se. Além disso, em seu recente estudo, Perrone-Moisés buscou demonstrar as *mutações* – termo também utilizado em 1998 – que têm ocorrido e ainda ocorrem na “chamada ‘literatura’” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 13), mas não constatou o seu fim –, antes, pelo contrário. Diante das *mutações*, questões que envolvem o tema do valor na literatura, da fixação do cânone literário, e também do debate sobre a função da literatura podem ser retomadas no âmbito dos estudos e das pesquisas que se tem feito.

Nesse sentido, o presente capítulo objetiva analisar tais questões frente à edição e publicação do livro *Alabardas, alabardas, Espingardas, espingardas*, de José Saramago, romance inacabado, publicado postumamente em 2014. Além dos únicos três capítulos deixados por Saramago em seu computador, somam-se às páginas da edição as notas do diário do autor, ensaios de outros autores relativos à temática do romance e ilustrações de Günter Grass. O livro assim composto já foi publicado em onze países, e o fato de trazer um romance sem o, suposto, ponto final, não afastou leitores, de modo que respostas à pergunta “para que publicar um romance inacabado?” perpassam pela discussão acerca do valor na literatura, do cânone literário e da função da literatura.

2. Literatura: questões de valor e cânone

Diversas são as formas pelas quais os estudos literários abordam a literatura, contudo, como afirma Antoine Compagnon (2010), há o consenso entre eles de que a primeira questão que se coloca é aquela referente à definição conferida ao seu objeto – o texto literário –, razão pela qual não escapam à pergunta: o que é a literatura? Para iniciar suas reflexões, Perrone-Moisés (2016) também propõe rever o conceito de literatura, mas destaca que, na verdade, o que há não é uma definição, mas acepções que variam a depender de cada época. Nesse mesmo sentido, Terry Eagleton (2006, p.13), ao afirmar que não há como destacar um “[...] conjunto constante de características inerentes” entre todas as definições apresentadas para literatura, elucida a assertiva com o seguinte exemplo:

John M. Ellis argumentou que a palavra “literatura” funciona como a palavra “mato”: o mato não é um tipo específico de planta, mas qualquer planta que, por uma razão ou outra, o jardineiro não quer no seu jardim. “Literatura” talvez signifique exatamente o oposto: qualquer tipo de escrita que, por alguma razão, seja altamente valorizada. Como os filósofos diriam, “literatura” e “mato” são termos antes funcionais do que ontológicos: falam do que fazemos, não do estado fixo das coisas. [...] “Literatura” é, nesse sentido, uma definição puramente formal, vazia. Mesmo se pretendermos que ela seja um tratamento não pragmático da linguagem, ainda assim não teremos chegado a uma “essência” da literatura, porque isso também acontece com outras práticas linguísticas, como as piadas (EAGLETON, 2006, p. 14, grifos do autor).

A ausência de uma essência imutável, de um parâmetro comunitariamente definido do que é literatura revela a precariedade e o terreno movediço das discussões nessa área. Além disso, classificar algo como literatura não se mostra

um ato estável, especialmente porque “[...] nenhuma obra, e nenhuma avaliação atual dela, pode ser simplesmente estendida a novos grupos de pessoas sem que, nesse processo, sofra modificações, talvez quase imperceptíveis.” (EAGLETON, 2006, p. 19). E é diante do fato de se ter por literário o que, em alguma época, é considerado como tal que Perrone-Moisés (2016, p. 12) questiona: “Considerado por quem?, perguntamo-nos hoje. Pelos críticos ou leitores especializados? Pelo público leitor? Pelos editores? Pelos vendedores de livros?”. Tais indagações da autora remetem para uma preocupação sua que diz respeito à falta de uma “comunidade literária homogênea” (2016, p. 12) o que, segundo ela, mostra-se como a causa que impede a “[...] existência de critérios de valor e o reconhecimento consensual de um cânone” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 12). Faz-se necessário destacar que propor a necessidade de um grupo homogêneo para que se estabeleçam critérios de valor e um cânone consensual não deixa de ser uma postura que nega uma parcela considerável de autores e de leitores que, já há algum tempo, vêm ocupando lugar na literatura e lhe garantindo vivacidade.

Nesse sentido, *Sobre uma crítica que ignora o real* foi o título escolhido por Regina Dalcastagnè para tecer suas considerações acerca do último trabalho de Perrone-Moisés. A resenha publicada este ano no *Suplemento Pernambuco* critica sobretudo as escolhas que faz a autora de *Mutações da literatura no século XXI* para apresentar a visão da literatura contemporânea. Dalcastagnè (2017, paginação irregular) observou que

A literatura que Perrone-Moisés quer valorizar é aquela que atinge um “universal” que nega validade às experiências humanas concretas e plurais de mulheres e homens. Aquela que é lida por critérios estéticos platônicos, que existem por si mesmos, não como produtos das circunstâncias históricas e de seus conflitos. Ao perceber essas qualidades universais e eternas somente nas obras de homens brancos, ela certamente julga que está sendo fiel à noção de que a posição dos autores não importa. Mas o resultado é reforçar o uso da literatura como ferramenta de exclusão e de reafirmação das hierarquias sociais.

O quadro de autores elegidos por Perrone-Moisés (2016, p. 13) para compor seu estudo acerca da literatura contemporânea ancorou-se nos critérios de “[...] representatividade internacional, atestada pela tradução de suas obras em numerosos idiomas e pelo consenso de críticos atuantes em vários países.”. Isso porque, segundo a autora, estabelecer um panorama geral da produção literária contemporânea é impossível frente à atual proliferação de livros impressos e on-line em todos os idiomas. Contudo, além de esta ser uma justificativa que, no mínimo, se opõe à produção literária oriunda dos estudos culturais, desponta na concepção da autora para diferenciar a alta da

baixa literatura e a situa no patamar da crítica elitista, a qual, como bem indaga Eneida Maria de Souza (2002, p. 85) “[...] desprovida de pudor e disposta a retomar o desgastado binarismo referente à classificação literária, que diferencia a alta da baixa literatura, não estaria ensaiando uma forma de poder de classe que, uma vez enfraquecida, mais se empenha no desejo de reativá-la?”.

Desse cenário, se por um lado não se percebem grandes divergências em relação ao fato de que a dificuldade – ou impossibilidade – em definir literatura deve-se à ausência de encontrar nela uma essência imutável e que se configure intemporal, por outro, não é suficiente apenas concluir que os juízos de valor que a constituem são variáveis historicamente. É preciso considerar, como afirma Eagleton (2006, p. 24), que “[...] esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias² sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros.”. As palavras de Eagleton remetem diretamente às discussões sobre o cânone literário, especialmente porque, como bem observa Roberto Reis (1992, p. 68), o questionamento do processo de canonização das obras literárias não deixa de “[...] em última instância, colocar em xeque os mecanismos de poder a ele subjacentes.”.

Parece difícil realizar uma análise literária sem que não sejam abordadas, mesmo que implicitamente, as questões que envolvem o cânone. Isso porque as análises das obras literárias se alicerçam em escolhas feitas por meio de uma seleção de critérios valorativos. Ao lançar mão de juízos de valor tanto para avaliar os textos literários entre si quanto para classificar o que se considera ou não literário – ou seja, os critérios de valor empregam-se também quando o que se questiona é o que é a literatura –, o julgamento, de forma inevitável, levará à exclusão daquilo que não estiver conforme os critérios elegidos. Nessa dinâmica, “[...] o critério para se questionar um texto literário não pode se descurar do fato de que, numa dada circunstância histórica, indivíduos dotados de poder atribuíram o estatuto literário àquele texto (e não a outros), canonizando-o.” (REIS, 1992, p. 69).

Ao inserir a discussão acerca do cânone literário no âmbito das relações de poder, Reis (1992, p. 77) propõe que o problema está na “[...] própria existência de um cânone, de uma canonização que reduplica as relações injustas que compartimentam a sociedade”. O cânone, segundo o autor, uma vez que se coloca a serviço daqueles que detêm mais poder, acaba por funcionar como uma “ferramenta de dominação” (REIS, 1992, p. 73). Desse modo, o

2 Importante dispor que Eagleton (2006, p. 22), ao se referir à ideologia intenta dizer “[...] aproximadamente, a maneira pela qual aquilo que dizemos e no que acreditamos se relaciona com a estrutura do poder e com as relações de poder da sociedade em que vivemos. Segue-se dessa grosseira definição, que nem todos os nossos juízos e categorias subjacentes podem ser proveitosamente considerados ideológicos”

processo de canonização não faz senão transferir para o cânone os interesses e valores da classe responsável pela sua constituição e, além disso, há que se considerar que os juízos de valor dependem também da “[...] relação com os potenciais destinatários e a sua capacidade de afetá-los ou mesmo convencê-los” (REIS, 1992, p. 73). Para o autor, a desconstrução do cânone se faz necessária pela via da problematização de sua historicidade, pois a simples inclusão de novos autores não impediria uma “reduplicação das hierarquias sociais” (REIS, 1992, p. 73).

A abordagem aqui apresentada acerca dos juízos de valor e do cânone literário mostra-se indispensável para pensar o porquê da edição e publicação de um romance inacabado. Se, por um lado, o texto inacabado contribui para as pesquisas desenvolvidas no âmbito do processo de criação dos escritores, como é o caso da crítica genética, por outro, deve-se considerar que as intenções do mercado editorial não são isentas de juízos de valor – distintos, por vezes, dos critérios valorativos de críticos e leitores – e de objetivos voltados, em muito, ao consumo. Da mesma forma que não se pode olvidar que as editoras também desenvolvem um papel considerável na formação e propagação do cânone literário e, por conseguinte, na formação do repertório de leitura de muitos leitores. Talvez hoje isso seja mais visível do que antes, considerando que o livro se tornou um objeto de consumo bastante valioso, no sentido pecuniário, e também no valor a ele impingido por vários leitores.

O escritor português José Saramago e sua obra integram um cânone majoritariamente formado por homens brancos e heterossexuais. Além disso, a reforçar o *status* canônico do autor, destaca-se o fato de ser europeu, Prêmio Nobel de Literatura, traduzido em diversos idiomas e ter seus livros editados por editoras de destaque no mercado editorial internacional, onde seus romances continuam com venda em alta. A edição e publicação de apenas três capítulos de um romance que não terá mais continuidade pelo seu autor poderiam se justificar pela descrição acima feita, caso os critérios valorativos fossem, por exemplo, a presença internacional do autor já traduzido em diversos idiomas e o consenso positivo de críticos de diversos países – apenas para retomar os mesmos critérios elegidos por Perrone-Moisés (2016). Com isso, o que se pretende evidenciar é que, ao desenvolver uma pesquisa sobre a edição e a publicação de um romance inacabado, não se pode colocar à margem ou ao esquecimento o que também isso significa na propagação do cânone.

Por outro lado, a pesquisa não fica aí limitada e amplia-se na medida em que considera o projeto literário do autor, bem como a possibilidade de o leitor, seja ele leitor ou não da obra de Saramago, ter acesso a essa leitura. Em entrevista concedida por Pilar del Ríó, presidenta da Fundação José Saramago e uma das responsáveis pela decisão de publicar o romance inacabado quatro anos após a morte do autor, ao ser indagada sobre a publicação de *Alabardas*,

respondeu com a seguinte pergunta: “Há alguma norma acadêmica que diga que esse texto não deveria ser lido por quem esteja interessado?” (RÍO; MATTIA, 2017). E afirmou que o legado de José Saramago não seria o mesmo sem a publicação deste livro. Questionou novamente: “[...] como poderia ser igual retirar da obra de um autor um livro e um empenho moral e literário?” (RÍO; MATTIA, 2017).

A temática do romance inacabado de Saramago não se afasta da postura que o autor assumiu, especialmente após o Prêmio Nobel em 1998, de, também por meio dos seus romances, dialogar com a sociedade, apontando especialmente para a degradante condição humana a que chegamos por não assumirmos nossas responsabilidades enquanto cidadãos e cidadãs integrados socialmente. A história do operário de uma fábrica de armas, “[...] que cumpre com a sociedade respeitando todas as normas e leis [e] que é bom no seu trabalho [...]. E assim, tranquilamente, participa da fabricação de armas, sem jamais perguntar-se qual é o destino desse seu trabalho – que é a morte de outros” (RÍO; MATTIA, 2017), compõe o último romance ao qual se dedicava Saramago quando veio a falecer. Os três capítulos corrigidos³ pelo autor constituem aquele que foi anunciado ao público como o “romance inacabado” de José Saramago. Nesse rumo, a reflexão acerca da função da literatura, ancorada nas propostas de “valor perene” da literatura por Compagnon (2009), de realização pessoal por meio do conhecimento da literatura por Tzvetan Todorov (2016 [2007]), e, principalmente, de função humanizadora da literatura por Antonio Candido (1972), mostra-se oportuna.

3. A função da literatura e o romance inacabado

Ainda antes da incontornável conferência *O direito à literatura* (1988), Antonio Candido, em 1972, na XXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, antecipava alguns dos pontos desenvolvidos naquela conferência de 1988, na fala intitulada *A literatura e a formação do homem*. Nesta, o autor se dispôs a apresentar algumas variações sobre a função humanizadora da literatura, ou seja, “[...] sobre a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” (2002 [1972], p. 77). O conceito de função é desenvolvido por Candido (2002 [1972]) no sentido a ela conferido no âmbito dos estudos literários, o qual, segundo o autor, refere-se ao papel que a obra literária desempenha na sociedade.

3 Em suas anotações, registrou José Saramago a 24 de outubro de 2009: “[...] Corrigi os três primeiros capítulos (é incrível como o que parecia bem o deixou de ser) e aqui deixo a promessa de trabalhar no novo livro com maior assiduidade. Sairá ao público no ano que vem se a vida não me falta” (SARAMAGO, 2014 [2009], p. 60-61).

À época de sua intervenção, estava em voga o conceito de estrutura, razão pela qual não havia então muito interesse por estudos voltados à função. Atento a esse cenário, Candido expôs as incompatibilidades metodológicas entre o estudo da estrutura e o estudo da função afirmando que

O primeiro pode ser comparativamente mais estático do que o segundo, que evocaria certas noções em cadeia, de cunho mais dinâmico, como: atuação, processo, sucessão, história. Evocaria a ideia de pertinência e de adequação à finalidade; e daí bastaria um passo para chegar à ideia de valor, posta entre parênteses pelas tendências estruturalistas. Mais ainda: a ideia de função provoca não apenas uma certa inclinação para o lado do valor, mas para o lado da pessoa; no caso, o escritor (que *produz* a obra) e o leitor, coletivamente o público (que recebe o seu impacto). De fato, quando falamos em função no domínio da literatura, pensamos imediatamente (1) em função da literatura como um todo; (2) em função de uma determinada obra; (3) em função do autor. – tudo referido aos receptores (CANDIDO, 2002 [1972], p. 78).

Não há, contudo, como se pode perceber, uma oposição entre os conceitos, mas, ao contrário, uma assimilação no sentido de que, em toda atividade crítica, a função da obra deve ser considerada, uma vez que esta compreende o processo de sua produção imerso em um contexto social determinado. Para Candido, há, no estudo da obra literária, dois momentos: um que denomina analítico, “[...] que precisa deixar em suspenso problemas relativos ao autor, ao valor, à atuação psíquica e social, a fim de reforçar uma concentração necessária na obra como objeto de conhecimento; [...]” (CANDIDO, 2002 [1972], p. 80); e outro momento, que denomina momento crítico, no qual se “[...] indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana” (CANDIDO, 2002 [1972], p. 80).

Dessa forma, a proposta de Candido volta-se para uma abordagem da literatura como força humanizadora e não como sistema de obras, ou seja, o autor se dispõe a refletir acerca da literatura “[...] como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem.” (CANDIDO, 2002 [1972], p. 80). Dentre as funções da literatura, a função psicológica, segundo o autor, seria a primeira ideia a que nos reportamos quando o tema diz respeito ao papel da literatura, dada a “[...] necessidade de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares.” (CANDIDO, 2002 [1972], p. 80). A literatura seria, então, algo que funciona como resposta a essa necessidade universal, mas vai além.

Outra função apontada pelo autor se refere à formação, mas não no sentido da “[...] pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme

os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida.” (CANDIDO, 2002 [1972], p. 83). A literatura, também imbuída dessa função, contribui para a formação da personalidade, “[...] age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, – com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 2002 [1972], p. 83). Ademais dessas duas funções, Candido questiona se haveria ainda uma função voltada ao conhecimento do mundo e do ser, ou seja, quanto à literatura,

[...] o fato de consistir na construção de obras autônomas, com estrutura específica e filiação a modelos duráveis, lhe dá um significado também específico, que se esgota em si mesmo, ou lhe permite representar de maneira cognitiva, ou sugestiva, a realidade do espírito, da sociedade, da natureza? (CANDIDO, 2002 [1972], p. 85).

O problema, segundo Candido (2002 [1972], p. 85), coloca-se em determinar qual seria, dentre as correntes que entendem a literatura como “forma de conhecimento”, como “forma de expressão” ou como “construção de objetos semiologicamente autônomos”, o aspecto que prevaleceria como o mais característico da produção literária. A proposta do autor não é a de decidir por uma das correntes, mas antes a de, estando a par dessas posições, “[...] admitir que a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele.” (CANDIDO, 2002 [1972], p. 85). A proposta de Candido não desvincula o estudo da autonomia da obra literária do estudo de sua história, ou seja, aquele deve ser um estudo historicizado – por isso a relevância conferida a assimilar os estudos que se fazem acerca da literatura com o estudo da sua função.

A função humanizadora da literatura é retomada na conferência *O direito à literatura* enquanto uma necessidade⁴ que “precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 1995 [1988], p. 242). A literatura, nesse sentido, configura-se uma necessidade universal, uma vez que “[...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.” (CANDIDO, 1995 [1988], p. 242), e constitui-se fator indispensável de humanização⁵, de modo a confirmar o homem na sua humanidade.

4 Quanto à necessidade, na conferência em 1972, Candido relatava em termos semelhantes a função psicológica da literatura.

5 Por humanização, entende Candido “[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 1995 [1988], p. 249).

A defesa de Candido (1995 [1988]) pela literatura como um direito inalienável inerente à uma sociedade justa a relaciona diretamente com os direitos humanos. Segundo o autor, a literatura está ligada à luta pelos direitos humanos tanto por corresponder a uma necessidade universal, cuja satisfação faz-se imprescindível para a garantia da personalidade, quanto por configurar-se “[...] instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, [...]” (CANDIDO, 1995 [1988], p. 256). A proposta de Candido situa a literatura como um poderoso instrumento social especialmente porque a vincula à formação humana.

Ainda na seara das discussões sobre a função da literatura, Compagnon (2009) lança mão da pergunta “Por que ler?” para questionar não tanto a utilidade da literatura, mas especialmente sua supremacia e singularidade enquanto arte capaz de dar forma à experiência humana. O autor toca especialmente na capacidade que a literatura tem de proporcionar alteridade

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 60).

Compagnon (2009) não deixou de colocar a objeção que, por muitos, pode ser levantada acerca da exclusividade da literatura, ou seja, a inquietação de que seja mesmo só a literatura capaz de permitir “unificar a vida” e, ainda, de que sem ela parte da experiência humana ficaria inacessível. Isso porque, o filme, a música, a história, também não permitiram a unificação da vida? Para o autor, de todas as formas de narração, embora não seja a única, a literatura “[...] é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso é suficiente para garantir seu valor perene: ela é a *A vida: modo de usar*, segundo o título impecável de Georges Perec.” (COMPAGNON, 2009, p. 71). O que Compagnon destaca é o fato de que o romance, diferente das outras formas de narração que também nos falam da vida humana, tem a língua como instrumento penetrante que “deixa toda a sua liberdade para a experiência imaginária e para a deliberação moral, particularmente na solidão prolongada da leitura. [...]. A literatura continua sendo a melhor introdução à inteligência da imagem.” (COMPAGNON, 2009, p. 70).

A proposta de Todorov em prol da literatura volta-se, da mesma forma, para a formação humana, porém com ênfase na capacidade que a literatura tem de abrir possibilidades para a realização pessoal, ou seja, para o autor, “[...] longe se ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação

de ser humano.” (TODOROV, 2016 [2007], p. 24). E isso acontece porque “[...] sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano.” (TODOROV, 2016 [2007], p. 92-93). As posições de Todorov e de Compagnon ressaltam as propostas de Candido (2002 [1972], 1995 [1988]) ao relacionar a literatura com a experiência e formação humana e não são isentas de uma preocupação em salvaguardar a literatura.

Como bem observa Ivete Walty (2016, p.163) o “aspecto salvacionista” desses teóricos deve-se especialmente pela “[...] constatação de que o lugar da literatura na sociedade mudou.”. E justifica

Mudou porque o fortalecimento da internet cria outros lugares de publicação e de interação como os *blogs* e as redes sociais, em que o *status* de escritor teria pedido sua aura “na lama”, como no período a que se refere Baudelaire (1988). Mudou porque se planejam feiras e festas literárias pelo país e pelo mundo afora em que escritores e editores transitam, dão entrevistas e fazem vender livros, sem contar a intensidade dos prêmios literários. Mudou ainda porque, em países como o Brasil, a periferia entrou em cena organizando saraus e semanas literárias noticiadas em jornais sejam os de grande tiragem, sejam os alternativos. (WALTY, 2016, p. 163-164)

O cenário de mudanças descrito por Walty (2016) não destoa das proposições de Perrone-Moisés (2016) preambularmente apresentadas. A diferença está na categorização da literatura, ou seja, a autora de *Altas Literaturas*, diante de tais mudanças, observa que, quando se fala do fim da literatura, isto se refere a um tipo de literatura, qual seja, “[...] a que se manifesta em determinados textos, escritos numa linguagem particular, textos que interrogam e desvendam o homem e o mundo de maneira aprofundada, complexa, surpreendente.” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 25), que correspondem, conforme afirma, à literatura da “alta modernidade”.

Para Perrone-Moisés, o fim desta a que chama “alta literatura” mostra-se como a grande causa da pouca relevância da literatura hoje, uma vez que a ausência desse tipo de literatura correlaciona-se “[...] à falta de reflexão, de crítica e de projeto que caracteriza a sociedade contemporânea. Falta reflexão até mesmo quando se alega a falta de tempo para ler.” (PERRONE-MOISÉS; REBINSKI, 2017). A posição de Perrone-Moisés apenas parece não ser contraditória se entendemos que, inevitavelmente, sua concepção de literatura não abrange a literatura desvinculada dos clássicos e do cânone. Em seu estudo, o critério valorativo exclui do âmbito literário aquela literatura por mero entretenimento, a partir de escolhas aleatórias ou mesmo influenciadas por séries televisivas que são editadas em livros.

Considerando essa discussão, que envolve o julgamento de valor, a formação do cânone e a função da literatura, é possível trazer algumas reflexões

acerca da publicação de um romance inacabado. No que se refere ao valor, e como isso perpassa pelas buscas de definir literatura, conforme indicado anteriormente, não deixa de ser um momento propício para relativizar o que se considera um texto acabado, no sentido de que só este seria alçado ao âmbito do literário e apto à publicação.

Dentre os estudos desenvolvidos na crítica genética, Louis Hay (2007) chama a atenção para a pergunta: “Onde começa a literatura?”, a qual estaria perdida em meio a outras “[...] falsamente simétrica[s]: para onde vai a literatura? por que a literatura? o que é a literatura? e assim indefinidamente.” (HAY, 2007, p. 11). Nesse sentido, afirma o autor que àquela questão inicial só se conhece duas respostas: “[...] a primeira é partilhada por todos: a literatura começa com a leitura. É no instante em que o leitor abre o livro que ele entra no universo das palavras. [...] A força da leitura prevalece então sobre toda a fragilidade do texto.” (HAY, 2007, p. 11). A outra resposta é a de que a literatura inicia com a escritura. “Essa reconquista de uma origem é de grande consequência. Ela dá à obra um autor, ao ato de escritura um destino (que seja de fracasso ou de sucesso) e ao livro um nascimento.” (HAY, 2007, p. 12).

Quando o escritor José Saramago faleceu em 2010, restaram em seu computador três capítulos de um romance a respeito do qual, em 2009, quando do lançamento de *Caim* – último livro publicado em vida –, havia partilhado com o público as motivações que deram ensejo à história que estava construindo. Afirma Pilar del Río que Saramago “[...] sempre teve em conta que a morte podia impedi-lo de acabar o livro, por isso deixou as anotações⁶. Ele não queria morrer sem essa última reflexão sobre a responsabilidade.” (RÍO; MATTIA, 2017). Além disso, para aquela que foi durante os últimos vinte e quatro anos em que esteve vivo, sua primeira leitora, além de tradutora para o espanhol,

Alabardas é um romance e uma contribuição ética que aparece publicada no momento em que nós, enquanto sociedade, nos apagamos entre os gritos dos que perdem tudo em guerras absurdas e o poder total de quem controla tudo e organiza conflitos para manter a sua hegemonia. E no meio estão os cidadãos, cúmplices e vítimas ao mesmo tempo, massa silenciosa ou distraída, sem consciência do seu poder, do importante que é dizer não. (RÍO; MATTIA, 2017)

Se tomarmos em conta o relato de Pilar del Río enquanto leitora do romance inacabado, não parece que o fato de constar apenas de três capítulos impediu o evento da leitura e a respectiva produção de sentido – e a reflexão crítica, se quisermos ir além. Talvez este seja um caminho no qual

6 As anotações referentes ao romance inacabado foram publicadas na mesma edição e apresentam informações relativas ao título, às personagens, às dificuldades de continuar escrevendo tendo em conta o estágio avançado da doença, além das inspirações que lhe motivaram a escrever o romance.

possamos encontrar uma justificativa para relativizar, ou mesmo questionar, o acabado como aquele que teve um ponto final colocado por seu autor e que, por isso, está apto para seguir o destino de ser impresso em livro e disponibilizado ao leitor.

Ao finalizar seu livro, Perrone-Moisés (2016, p.265) afirma que “[...] o que garante a sobrevivência da literatura não é a sua defesa teórica, nem a sua promoção por instituições e, ainda menos, o seu gerenciamento pela indústria cultural. É o desejo de escrever e o prazer de ler”. Antes, porém, havia mencionado que

Na cultura atual, dominada por um mercado que trata as obras de arte como produtos vendáveis, a literatura pode inserir-se como mercadoria, ou pode resistir, como bem imaterial. Em nossa sociedade consumista e utilitária, a poesia pode continuar sendo um “inutilisimo” (Leminski), e a ficção pode continuar sendo um convite à crítica ou à evasão dessa sociedade. A literatura é, assim, um dos poucos exercícios de liberdade que ainda os restam. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 37)

A questão da (in)utilidade da literatura, a partir da posição de Perrone-Moisés, pode ser retomada como a chave de leitura para este artigo, uma vez que, ao perguntar o motivo da publicação de um texto inacabado, pergunta-se também qual é a função da literatura. Quanto à obra de José Saramago e especialmente no que se refere a essa discussão, Carlos Reis observa:

Do meu ponto de vista, a grande arte e a grande literatura, bem como aqueles que as fazem, são e serão o último reduto da rebeldia e da incomodidade, da revolta e da desmistificação, justamente por força da sua *desnecessidade*. O que é coisa bem diferente de *inutilidade*. Mesmo quando pareceria mais confortável torner a controvérsia, é lá, nessa irrefutável *desnecessidade*, que reside a legitimidade própria da literatura e dos debates que ela suscita, visando afrontar poderes instituídos, olhar e dar a olhar a face oculta da lua. Sem esse direito, que é também, de um outro ângulo de análise, um dever, a literatura que nos últimos séculos temos lido deixaria de fazer sentido. (REIS, 2009, p. 14. grifos do autor).

A aposta editorial na publicação do romance inacabado em uma edição exclusiva perpassa as questões inicialmente apontadas referentes ao cânone literário no qual está inserido o autor deste romance. A boa aceitação da crítica diante da publicação deve-se aos juízos valorativos escolhidos para tal posição e que, neste caso, coincidem, na sua maioria, com os critérios elegidos pelo mercado editorial, ou seja, trata-se de um autor imerso no cânone literário.

Contudo, se entendemos, assim como Candido (1995 [1988], 2002 [1972]), que a literatura é uma necessidade universal e que se coloca ao lado das necessidades mais elementares dos indivíduos, a proposta da publicação

de um romance, mesmo que não concluído pelo seu autor, merece acolhida para além das discussões que envolvem as questões mercadológicas da edição e publicação de livros. Isso porque a atenção se volta para o evento da leitura e para a possibilidade concedida ao leitor de ter acesso à literatura. A garantia da literatura como “[...] um dos poucos exercícios de liberdade que nos restam” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 37) envolve tanto a liberdade de escrever, quanto a de ler e, nesse sentido, juízos de valor que desqualificam o trabalho de escritores, impedem o acesso à leitura e atingem diretamente a possibilidade da alteridade, da realização pessoal e da formação humana do leitor.

4. Considerações finais

Sobre a publicação de textos inacabados de escritores que já faleceram e que aqui trouxemos para a discussão o romance *Albardas*, de José Saramago, muitas e cada vez mais são as perguntas que perpassam os estudos no âmbito da literatura. As questões de valor e cânone, bem como as questões relativas à função da literatura possibilitam aprofundar a pesquisa e permitem especialmente a desmistificação do que se considera acabado e do valor a isso atribuído no texto literário publicado.

Na sua realidade acabada, o romance que José Saramago estava a escrever quando a morte o impediu de prosseguir – e que jamais saberemos quantas páginas ainda escreveria até que lhe colocasse o ponto final – teve seu tempo de escrita finito⁷ e agora continua, de forma infinita, a cada leitura que dele se faça. Assim é que também persiste a literatura, em constantes mutações, não desatrelada dos mecanismos de poder presentes na sociedade, e que por isso estudos como o de Perrone Moisés (2016) e críticas como a de Dalcastagnè (2017) mostram-se relevantes especialmente para que os profissionais da área ampliem suas reflexões nas pesquisas que desenvolvem. Já conseguimos dizer que a literatura começa com a escritura e com a leitura, mas ainda não sabemos qual é o seu fim nem mesmo se chegaremos a ele, sabemos apenas que ela persiste.

7 Nesse sentido, vale transcrever as palavras de Carlos Fuentes, em seu livro *Geografia do romance*: “O tempo da escrita é finito. Mas o tempo da leitura é infinito. E, assim, o significado de um livro não está atrás de nós: seu rosto nos olha do porvir. E cada um de nós como Pierre Menard, é o autor de *Dom Quixote* porque cada leitor cria o romance, traduzindo o ato finito mas potencial da escrita no ato infinito, mas radicalmente atual da leitura. Mais que uma resposta, o romance é uma pergunta crítica acerca do mundo, mas também acerca dele mesmo. O romance é, ao mesmo tempo, arte do questionamento e questionamento da arte.” (FUENTES, 2007, p. 32)

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: _____. **Textos de intervenção**: seleção, apresentações e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002 [1972]. p. 77-92. (Coleção Espírito Crítico).

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

_____. **Literatura pra quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. (Babel).

DALCASTAGNÈ, Regina. Sobre uma crítica que ignora o real. **Suplemento Pernambuco**. 2017. Disponível em: <<http://www.suplementopernambuco.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es-antiores/72-resenha/1825-literatura-mutante,-cr%C3%ADtica-im%C3%B3vel.html>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Waltesir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Biblioteca Universal).

ECO, Umberto. O livro não morrerá. In: CARRIÈRE, Jean Claude; ECO, Umberto. **Não contem com o fim do livro**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010. p. 15-20.

FUENTES, Carlos. **Geografia do romance**. Tradução de Carlos Nougé. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

HAY, Louis. **A literatura dos escritores**: questões de crítica genética. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PERRONE-MOISÉS, Leyla; REBINSKI, Luiz. A literatura em perigo. **Candido**: Jornal da Biblioteca Pública do Paraná. 31 jan. 2017. Disponível em: <<http://www.candido.bpp.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=169>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

REIS, Carlos. Saramago ou a literatura como heterodoxia. **Jornal de Letras**, Lisboa, p. 14-15, 4-17 nov. 2009. Disponível em: <<https://www.josesaramago.org/saramago-ou-a-literatura-como-heterodoxia/>>. Acesso em: 30 maio 2017.

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, José Luis (Org.). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 65-92.

RÍO, Pilar del.; MATTIA, Bianca Rosina. Sobre a responsabilidade de ser e estar no mundo: uma entrevista com Pilar del Río. Tradução de Ricardo Viel. **Revista Desassossego**, São Paulo, n. 17, 2017. [no prelo].

SARAMAGO, José. La literatura no tiene ninguna función. Clarín, Buenos Aires, 20 de outubro de 2007. Entrevista a Patricia Kolesnikov. In: _____. **As palavras de Saramago**: catálogo de reflexões pessoais, literárias e políticas. Seleção e organização de Fernando Gómez Aguilera. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 179-188.

_____. **Alabardas, alabardas, espingardas, espingardas**: com textos de Fernando Gómez Aguilera, Luiz Eduardo Soares, Roberto Saviano. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SOUZA, Eneida Maria de. O não lugar da literatura. In: _____. **Crítica cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p. 79-88.

TODOROV, Tzvetan. **Literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

WALTY, Ivete. Lugares da (teoria da) literatura: desafios. In: CECHINEL, André (Org.). **O lugar da teoria literária**. Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2016. p. 161-177.

CAPÍTULO 2

A VIAGEM E OS TRÂNSITOS FRONTEIRIÇOS NA LITERATURA E NO CINEMA CONTEMPORÂNEOS

Magali Sperling Beck
Anelise Reich Corseuil
Ana Clarissa Nenevé
André Ferreira Gomes de Carvalho
*Olegário da Costa Maya Neto*¹

1. Introdução

Considerando que as narrativas de viagem e as diferentes abordagens teóricas sobre o deslocamento geográfico e sobre os estudos de fronteira têm ocupado um espaço significativo nos debates críticos da atualidade, propõe-se, neste capítulo, uma reflexão sobre as diferentes formas como a viagem e os trânsitos fronteiriços têm sido representados e abordados na literatura, na televisão e no cinema contemporâneos. Como lembram Peter Hulme e Tim Youngs (2002), os atos de viajar e escrever sempre estiveram intimamente ligados já que as histórias de viajantes são tão antigas quanto a própria ficção (p. 2). Entretanto, foi nas últimas décadas do século XX que a viagem passou a ser abordada como tema chave em discussões acadêmicas e teóricas sobre produção de conhecimento, principalmente devido ao fato de que narrativas sobre o deslocamento geográfico criam oportunidades para a rearticulação das relações entre o eu e o outro a partir de encontros culturais e, ao mesmo tempo, demonstram como sujeitos-viajantes (migrantes) ou sujeitos que ocupam espaços de fronteira veem-se constantemente reposicionados no encontro com o outro, já que o deslocamento é experimentado de forma plural, com maior ou menor abertura para o contato com a diferença.

Para o crítico Michael Kowalewski (1992), as relações entre o *eu* e o *outro* tornam-se parte fundamental do discurso da viagem já que os atos de viajar e escrever inevitavelmente misturam aspectos externos ao sujeito

1 **Magali Sperling Beck** é Professora Adjunta do DLLE (UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Inglês. E-mail: magalisperling@gmail.com. **Anelise R. Corseuil** é Professora Titular do DLLE (UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Inglês. E-mail: hcorseuil@terra.com.br. **Ana Clarissa Nenevé** é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Inglês (UFSC). E-mail: ananeneve@gmail.com. **André F.G. de Carvalho** é doutorando na Universidade Estadual Paulista. E-mail: carvalhoandre@outlook.com. **Olegário da C. M. Neto** é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Inglês (UFSC). E-mail: olegariodacosta@gmail.com

viajante (como aquilo que é visto e encontrado no espaço viajado) e aspectos internos (aqueles ligados à sua subjetividade e à memória do que é visto e do que é vivido) (p. 9). Além disso, ao pensarmos sobre a teorização presente nos estudos de fronteira, vê-se também a necessidade de se refletir sobre aquilo que é experienciado como espaços internos e externos a um mesmo local, já que fronteiras são, conforme sugerem teóricos como Anzaldúa (2012) e Saldívar (1997), marcadas por relações de poder.

Ainda pensando sobre as assimetrias de poder que marcam o discurso da viagem e dos trânsitos fronteiriços, Patrick Holland e Graham Huggan (1998) analisam de que forma narrativas de viagem podem ao mesmo tempo perpetuar o etnocentrismo e possibilitar ao viajante uma releitura de sua subjetividade. Eles trazem à tona a necessidade de se levar em consideração não só a cumplicidade contínua deste discurso com práticas imperialistas passadas e presentes, como também a de se observar de que maneiras narrativas contemporâneas procuram resistir a estas mesmas práticas, expondo uma forma de se ler a viagem como possibilidade de crítica cultural. Tais características são tidas como marcas de ambivalência do discurso da viagem, já que, como afirmam Renata Wasserman e Sandra Almeida (2009), as narrativas de viagem “registram [...] de que forma o deslocamento geográfico confirma e desestabiliza o eu, seja isso compreendido cultural ou psicologicamente. Elas ainda registram a conquista e a imposição do eu cultural sobre o outro [...]; elas tornam atraentes os perigos envolvidos nessas duas ações” (p. 9)².

Neste contexto, apresentamos aqui três diferentes representações da viagem, do deslocamento e do espaço de fronteira na literatura, no cinema, e na televisão, a fim de discutir de que forma uma releitura destas diferentes abordagens possibilita um melhor entendimento sobre as estratégias de representação de encontros culturais entre o eu e o outro. Ao se deslocarem geograficamente, e também culturalmente, as diferentes personagens representadas no romance *Sweetness in the Belly* (2005), da escritora canadense Camilla Gibb, no filme *Diários de Motocicleta* (2004), dirigido pelo brasileiro Walter Salles, e na série de televisão estadunidense *Treme* (2010 – 2013), criada por David Simon e Eric Overmeyer, se deparam com diferentes formas de viajar, transitar ou até mesmo habitar espaços geográficos não facilmente traduzidos, trazendo, assim, novas possibilidades para se pensar o cruzamento de fronteiras.

2. *Sweetness in the belly* e os diferentes tipos de deslocamento

Acerca de deslocamentos, a teórica Caren Kaplan (1996) comenta que eles não são todos os mesmos (p. 2). De fato, deslocamentos geográficos

2 Tradução nossa.

ocorrem por diferentes razões. Pessoas são levadas tanto pela busca de si mesmas, de novas experiências ou de conhecimento, quanto pela simples vontade de escapar de seus cenários habituais, dentre outras missões, que podem ser materiais ou espirituais (YOUNGS, 2013, p. 87). Por outro lado, há também aquelas que se deslocam pela necessidade, como a de conseguir um lugar que vai lhes proporcionar melhores condições de vida e crescimento, ou pela urgência de ir aonde lhes é permitido sobreviver; no caso destas, muitas se deslocam sem escolha. *Sweetness in the Belly*, romance da escritora e antropóloga canadense Camilla Gibb, publicado pela primeira vez em 2005, é uma obra que, pelo ponto de vista de uma mulher branca e muçulmana criada no Norte da África, aborda questões de mobilidade em suas diversas formas e com personagens inseridas em contextos diferentes: de andarilhos europeus a indianos imigrantes e etíopes refugiados. A obra de Gibb, ao tratar de diversos tipos de deslocamento, pode levar o leitor a compreender diferentes possibilidades de mobilidade, além de os fazer questionar o privilégio de uns e a opressão de outros enquanto seres que se deslocam. De tal modo, Gibb, embora por meio de uma obra de ficção – parcialmente baseada em um trabalho etnográfico da autora –, parece partilhar do mesmo pensamento de Kaplan, que defende que as diferenças entre os meios, os motivos e os termos pelos quais as pessoas participam da dinâmica do deslocamento devem ser levados em conta (1996, p. 102).

A história tem como um de seus temas principais o êxodo de refugiados etíopes, durante a década de 70, quando o imperador foi deposto e a situação do país ficou bastante problemática para muitos, que, em face às dificuldades e ao sofrimento, tiveram que deixar a Etiópia. Por meio da personagem Lilly, o leitor acompanha a situação de alguns refugiados na Inglaterra, que aos poucos tentam recomeçar a vida em um país de língua, cultura e princípios diferentes, ao passo que ainda se agarram às lembranças e costumes de seu lugar de origem e à esperança de reencontrar suas pessoas amadas. Neste caso, temos a situação de pessoas que, como aponta Robert Young (2003), na condição de refugiados, se deslocaram à força, fugindo de uma situação ruim, pessoas cujas famílias foram fragmentadas no processo, e que, neste novo mundo, enquanto se adaptam, tentam preservar suas identidades (p. 11-12). Estes refugiados, no romance, se encontram em uma situação descrita por James Clifford (1994) como a da diáspora, na qual, diferente da viagem, há, apesar do desejo, um certo tabu sobre a ideia do retorno (p. 304), e na qual existe uma intenção de permanência e de criação de uma comunidade longe de casa (ibid., p. 308), que pode ser formada com aqueles passando pela mesma situação, que é o que acontece em *Sweetness in the Belly*. Através da narradora, no entanto, também acompanhamos, mesmo que brevemente,

a história de outras personagens cujos deslocamentos acontecem de maneira menos problemática, como é o caso de seus pais.

Os pais de Lilly são apresentados como itinerantes Europeus, que, mesmo com uma filha pequena, se moviam de lugar a lugar, desfrutando de novas experiências, mas sem a intenção de criar raízes, e cujo senso de pertencimento ainda é voltado à Inglaterra. Também é o caso do personagem Muhammed Bruce Mahmoud, um dos responsáveis por cuidar de Lilly após a morte de seus pais. Muhammed Bruce é descrito na história como um inglês convertido ao Islamismo que mora há anos no norte da África. Adiante, no romance, descobrimos que este personagem, durante um tempo na Etiópia, tentou se passar por um sufi paquistanês e adentrar na comunidade sufi local, mas que foi desmascarado e expulso pela comunidade, e que, muitos anos depois, retorna à Inglaterra e lá escreve um livro sobre esta comunidade. É possível, então, encaixar seu perfil naquele descrito por Clifford (1997) como o do etnógrafo, que é aquele que, na busca por conhecimento, escolhe permanecer por um tempo no local para o qual viaja, aprender a cultura e a língua, e assim ser, de certo modo, ‘adotado’ (p. 22). Portanto, além de se encaixarem na jornada em busca de algo, como uma missão por experiências ou conhecimento, tanto a narrativa dos pais de Lilly quanto a da personagem de Muhammed Bruce Mahmoud parecem pertencer ao que Casey Blanton (2002) descreve como o padrão das jornadas: como algo que implica a intenção de uma partida, uma aventura e um retorno (p. 2), mesmo que no caso dos pais de Lilly o retorno não chegue a acontecer, pois eles morrem enquanto estão no Marrocos.

Diferentemente deste padrão de jornada que sugere uma aventura e um retorno, temos o caso de Robin Gupta, um doutor indiano que imigrou para a Inglaterra em busca de melhores condições de vida, embora esta personagem também tenha se deslocado por decisões próprias e em uma situação mais amena. Pela perspectiva de Lilly, muitas vezes o leitor é levado a repensar as condições do deslocamento de Gupta, uma vez que este tenta sempre relacionar sua situação à de Lilly (que, após morar muitos anos no Norte da África, estava no grupo de refugiados que partiu da Etiópia) e a da comunidade Etíope na Inglaterra. Lilly se irrita com as comparações, enfatizando que as situações são muito diferentes, uma vez que Gupta e sua família se deslocaram por escolha própria e estão cientes do paradeiro de seus familiares, podendo assim entrar em contato com eles (GIBB, 2005, p. 153), enquanto que muitos dos refugiados não sabem nem se seus entes queridos estão vivos. Lilly, inclusive, reconhece no início da história que, apesar de suas experiências, só o fato de ser branca já a coloca em posição diferente à dos refugiados, pois a concede certa autoridade no novo mundo em que se encontra (ibid., p. 9). Somos levados,

então, a contemplar as diferenças nas experiências de deslocamento, que, como Caren Kaplan reforça, mesmo em vista da fascinação moderna pela experiência de distância e estranhamento, “não é universalmente disponível ou desejável para muitos, e também não é experimentado de maneira uniforme” (1996, p. 1)³. É possível refletir sobre tais questões quando pensamos em personagens do romance como Amina – uma refugiada etíope que aos poucos tenta retomar sua vida, agora na Inglaterra, e que, por boa parte da estória, não sabe onde seu esposo está ou se está vivo –, cuja explicação sobre ter saído de seu país é de que ela preferiria ter morrido e ido ao inferno ao invés de ficar (GIBB, 2005, p. 234); e personagens como Robin Gupta, descrito por Lilly como alguém que, além de ter parentes na Inglaterra, pode voltar para a Índia para visitar família e amigos, bem como passar horas no telefones com eles (ibidem, p. 155). Temos aqui, uma comparação que pode ser baseada na afirmação de Clifford sobre o fato de que aqueles que se deslocam o fazem sob fortes compulsões que podem ser culturais, políticas e econômicas, e que alguns deles podem ser privilegiados enquanto outros são oprimidos (1999, p. 35).

Apesar do quão diferentes as experiências de mobilidade foram apresentadas no romance – seja por meio de pessoas que viajam para viver novas experiências, ganhar conhecimento, sobreviver ou alcançar melhores condições de vida –, Gibb parece destacar a importância de contextualizar cada uma delas, nos mostrando que as pessoas se movem sob circunstâncias específicas e que nunca estão inteiramente livres de limitações, mesmo que elas variem em número e em tipo. Isso nos leva ao comentário de Clifford sobre a definição de que o viajante é alguém com privilégio e segurança, que se move relativamente sem restrições. Segundo ele, tal definição é um mito, uma vez que quem se move o faz dentro de circunstâncias determinadas, mesmo que isso não possa oferecer equivalência entre todos aqueles que se deslocam (1999, p. 34-35). Então, apesar de não estarem em posições equivalentes de deslocamento, as pessoas, bem como as personagens do romance, também não estão em posições contraditórias. *Sweetness in the Belly*, assim, nos leva a concluir que nem todo mundo é privilegiado, no sentido de poder escolher se quer viajar ou não, mas todo viajante possui uma história, motivos e limites.

3. Cruzando fronteiras na América do Sul: *diários de motocicleta*

Considerações e reflexões sobre diferentes tipos de deslocamento também estão presentes na produção cinematográfica *Diários de Motocicleta* (2004), do diretor brasileiro Walter Salles. Apesar de enfatizar, principalmente, a experiência

3 Tradução nossa.

de viagem dos protagonistas desta narrativa, Alberto e Ernesto, muitas outras experiências de deslocamentos geográficos, cruzamentos de fronteiras e encontros culturais são representadas no filme. Buscando representar a viagem de Ernesto Guevara e Alberto Granado pela América Latina entre 1951 e 1952, e estabelecendo a viagem como metáfora para a jornada de transformação do jovem Ernesto, o filme *Diários de Motocicleta* cria inicialmente uma expectativa de aventura por um continente homogêneo, a qual é posteriormente desconstruída através do contato com culturas e línguas diferentes. A expectativa inicial é estabelecida logo na abertura, com a voz de Ernesto, em voz *over*⁴, apresentando informações cruciais a respeito da viagem em formato de *briefing*, recurso típico em filmes de aventura, ficção científica, guerra e espionagem.

A expectativa de aventura por um continente homogêneo é reforçada na sequência do mapa, quando a mão de Alberto traça o itinerário em uma única trajetória linear, enquanto em voz *over* Ernesto menciona os nomes dos lugares a serem visitados. O mapa não permite identificar fraturas culturais e linguísticas, apenas as fronteiras nacionais. Mesmo assim, as linhas de fronteiras perdem importância no mapa perante a linearidade da rota. Além disso, o discurso de Alberto assume contornos coloniais ao tratar de suas expectativas em relação à viagem. Por exemplo, na sequência de despedida, ele diz em tom quase épico que “partimos em uma viagem aos confins mais remotos do espírito humano. Conheceremos novas terras, novos hinos, nova frutas” (SALLES, 2004)⁵.

Como se vê, a viagem por uma América Latina conhecida apenas por livros, pelos protagonistas, ganha ares de aventura colonial por um continente tropicalmente homogêneo. Contudo, tal expectativa é frustrada por uma série de desventuras que Ernesto e Alberto sofrem. A moto é o primeiro motivo de preocupação. Após quatro quedas, a moto quebra definitivamente no Chile, de forma que Ernesto e Alberto passam a depender de caronas para seguir a viagem.

A outra desventura é a constante falta de dinheiro. Apesar da ajuda monetária enviada pela mãe de Ernesto, Célia de la Serna, Ernesto e Alberto passam a depender cada vez mais da solidariedade alheia para comer, beber e dormir. A falta de dinheiro, combinada aos problemas com a moto, colocam os protagonistas em uma situação de nomadismo quase indigente. Ou seja, o viajar de Alberto e Ernesto pode ser entendido como um exemplo da viagem discutida por James Clifford (1999):

O cronotopo do hotel, e com ele a metáfora da viagem, se torna problemático em termos de classe, raça, [gênero] e ‘localização’ sociocultural. E quanto às formas de viajar que evitam os hotéis? [...]

4 Sarah Kozloff (1988, p. 3, tradução nossa) define voz *over* como sendo “distinguível pelo fato de que não se pode mostrar o falante apenas ajustando-se a câmera; ao invés, a voz vem de outro espaço e tempo, o tempo e o espaço do discurso”.

5 Tradução nossa.

Os viajantes se movem por condições culturais, políticas e econômicas, e alguns viajantes são privilegiados, enquanto outros são oprimidos. Essas circunstâncias específicas são determinações específicas da questão da viagem – movimentos em circuitos coloniais, pós-coloniais e neocoloniais, diásporas, áreas de fronteira, exílio, desvios e retornos (CLIFFORD, 1999, p. 33 e 35, tradução nossa).

Portanto, não apenas o viajar dos protagonistas transgride o turismo burguês mas, além disso, as precárias condições de viagem de Ernesto e Alberto os colocam em contato com diversas pessoas, propiciando contatos entre culturas diferentes. De acordo com Mary Louise Pratt (2003), zonas de contato são “espaços sociais onde culturas díspares se encontram e entram em conflito [...] em relações assimétricas de dominação e subordinação”, tais como “colonialismo, escravidão, ou suas consequências no mundo contemporâneo” (PRATT, 2003, p. 4)⁶.

A transição de um olhar mais hierarquizado, por parte dos protagonistas, para uma relação mais horizontal com os demais viajantes pode ser percebida em alguns encontros no Chile. Por exemplo, Ernesto e Alberto pegam carona na parte de trás de um caminhão com um jovem nativo⁷ e seu pai. Além do hiato linguístico, já que Ernesto e Alberto não entendem a língua falada pelo jovem Mapuche e seu pai, observa-se também o contraste entre duas formas de perceber a vaca que está ficando cega. Enquanto que, para o jovem estudante de medicina, a cegueira do animal é um problema a ser tratado, para o jovem Mapuche se trata de apenas mais um infortúnio na sua sofrida vida.

Posteriormente, na fria noite do deserto do Atacama, Ernesto e Alberto dividem cobertores, mate e histórias de vida com um casal de ex-campesinos, os quais foram forçados a abandonar suas terras por serem comunistas. Perseguidos politicamente, eles tiveram de abandonar a família e ir em busca de trabalho nas minas. Há, portanto, nesse momento, o contato entre cidadãos urbanos que viajam porque gostam de viajar e campesinos compelidos a viajar por motivos de perseguição política e busca de trabalho. Apesar de suas diferenças, os viajantes partilham do conforto do fogo e do “calor” humano.

É no Peru, em contato com os Quechuas e as ruínas Incas, que os protagonistas passam a questionar a suposta superioridade espanhola⁸: Ernesto se pergunta como seria a história se os Incas tivessem vencido e Alberto fantasia sobre um partido indigenista. Dessa forma, o contato com culturas, línguas e biomas⁹ diferentes não apenas apresenta fraturas no continente, atualizando a

6 Tradução nossa.

7 Apesar do filme não identificá-los, Ernesto Guevara aponta em seu diário (2003, p. 61) que o local do referido encontro era próximo a Malleco, o qual está entre Temuco e Los Angeles, no Chile. Portanto, é possível que os dois homens sejam Mapuche, falantes de Mapudungun. Além dos quatro viajantes, há também a moto em pedaços e a vaca dos dois homens nativos.

8 A ser entendida aqui não apenas no sentido literal, dos invasores espanhóis, mas também aplicável aos falantes de Espanhol contemporâneos na América Latina.

9 O filme apresenta diversos biomas diferentes, tais como os pampas, a Patagônia, a região dos lagos, os Andes, o Atacama, a região Amazônica.

expectativa inicial, como também causa uma profunda mudança interior nos protagonistas. Dito de outra forma, a jornada externa acompanha e serve de metáfora para a jornada interna, de transformação. Em seu discurso de despedida, Ernesto chega ao ponto de questionar as divisões em “nacionalidades incertas e ilusórias” (SALLES, 2004)¹⁰ e a reivindicar uma ancestralidade comum.

Nesse sentido, o filme proporciona a possibilidade de reflexão tanto sobre a recriação de identidades – “a criação e a recriação de identidades acontecem em zonas de contato, ao longo de fronteiras interculturais policiadas e transgredidas entre nações, povos, locais” (CLIFFORD, 1999, p. 7)¹¹ – quanto sobre o conflito identitário – “um conflito psicológico, dupla identidade [...]”. Somos uma sinergia de duas culturas com vários graus de identidade” (ANZALDÚA, 2012, p. 85)¹², ficando, assim, claramente marcadas as relações de poder, fortemente assimétricas, que circundam os espaços de fronteira.

4. *Treme*: New Orleans como fronteira

As discussões apresentadas por teóricos dos Estudos de Fronteira, tais como Anzaldúa e Saldivar, são também extremamente relevantes para refletirmos sobre a construção do espaço geográfico estadunidense na série de televisão *Treme*, transmitida de 2010 a 2013, e criada por David Simon e Eric Overmeyer. O objeto mais evidente dos Estudos de Fronteira (*Border Studies*) são, obviamente, as *fronteiras* – geralmente no sentido mais estrito, limites políticos e/ou geográficos que separam duas regiões, e os conflitos gerados pela divisão. Contudo, o foco da área não recai sobre as diferenças e disputas, mas sobre o novo lugar, híbrido e instável, que é criado, a região liminal da fronteira. Em termos de ficção, pensamos imediatamente em histórias de imigrantes, de sujeitos que atravessam uma barreira física e sofrem para se adaptar a um ambiente novo, frequentemente hostil. Há diversos aspectos comuns em histórias como essas que são objeto dos Estudos de Fronteira: questões jurídicas, econômicas, linguísticas e culturais. Além disso, também se investigam questões de representação. *Como* essas histórias podem ser contadas, utilizando *qual idioma*, e *para quem* são contadas? São jornadas que cruzam limites geográficos e culturais, e as melhores são aquelas que continuam: os sujeitos que nunca se acomodam de fato, nunca são totalmente incorporados a um sistema previamente existente, mas permanecem em um processo constante de estranhamento e negociação.

Gloria Anzaldúa, talvez a escritora de fronteira mais discutida atualmente, afirma que a fronteira entre o México e os Estados Unidos é uma

10 Tradução nossa.

11 Tradução nossa.

12 Tradução nossa.

ferida aberta (2012) — mas o epíteto não caberia muito bem ao restante do país? Pode-se afirmar aqui que certas variáveis especiais às vezes se alinham, e condições são criadas para que consigamos olhar, uma vez mais, além dos mitos hegemônicos e encarar de frente a grande ferida aberta no coração do país. Uma ferida que abala qualquer noção de homogeneidade e igualdade, os ambientes urbanos reais dos Estados Unidos também em seu devido lugar, como fronteiras. Quando isso acontece, os Estudos de Fronteira nos proporcionam ferramentas analíticas importantes para examinar os elementos que ficam mais salientes em situações de fronteira.

O furacão Katrina, que devastou New Orleans em 2005, foi uma dessas condições especiais. Não apenas devido a sua força devastadora, mas principalmente por causa das políticas de segregação e privatização (KLEIN, 2007, p. 406-422) implementadas pelo país ao lidar com as consequências. As ações executadas imediatamente antes, durante e ao longo dos anos que se seguiram à tragédia deixaram claro o abismo entre uma classe trabalhadora pobre, de maioria negra, e os interesses financeiros de uma classe capitalista. A maioria das vítimas foram as pessoas negras, devido à falta de infraestrutura de suas casas e vizinhanças, e à dificuldade de transporte para evacuar a cidade no momento certo. Também foi a população negra o grupo mais exilado, por causa do atraso em receber compensação governamental satisfatória para reconstruir suas habitações.

A série de televisão *Treme* explora justamente o processo lento de reconstrução e reforma após o furacão. Ela traça um perfil das vidas de cidadãos comuns que sofreram perdas emocionais e materiais, e, ao mesmo tempo, retrata negócios milionários entre banqueiros, construtoras e grandes capitalistas, cujas decisões moldam o novo panorama da cidade após a falência total do gerenciamento público de recursos. New Orleans é mostrada como uma zona liminal em constante renegociação, onde (quase) todos os personagens são cidadãos norte-americanos no sentido jurídico, mas ainda assim enfrentam fronteiras tão reais e impenetráveis como qualquer muro, cerca ou deserto. A série faz de New Orleans uma “nação crioula”¹³, constantemente redescobrimo seus limites, desde os maçantes aspectos legais até as mais humanas formas de relacionamento: a esfera do trabalho e as manifestações artísticas típicas da região.

Para guiar a discussão, utilizamos a estrutura de José David Saldívar em *Border Matters: Remapping American Cultural Studies* (1997), pois neste livro o autor define muito bem seu campo com questões especificamente de fronteira: as diversas barreiras que devem ser ultrapassadas/negociadas por aqueles que habitam a região liminar. Saldívar trata das esferas (a) **burocrática-administrativa**, (b) **econômica** e (c) **repressiva-policial**, bem como de questões envolvendo a (d) **representação do outro**, que culmina em uma discussão a respeito da (e) **arte**.

13 Termo presente em diálogo do episódio “*Dippermouth Blues*”, Temporada 4, Episódio 3, exibido em 15 de dezembro de 2013.

Os três primeiros termos constituem os elementos principais de enredo da série, que orientam a ação e alimentam os conflitos. Acompanhamos, por exemplo, personagens que precisam navegar pelo sistema jurídico de auxílio público para reconstruir suas casas. Também conhecemos os detalhes de contratos de compra e venda de grandes e pequenos negócios, com diversos personagens que tentam empreender, mas são barrados por monopólios poderosos — ou são eles mesmos os representantes do grande capital. Por último, o aparato policial aparece com uma função bem clara, sem a complexidade e individualização presente em séries ambientadas em delegacias. A maioria dos policiais é corrupta e protege os interesses financeiros que trabalham em prol de uma lógica que investe na segregação e na expulsão, o que David Harvey (2005, p. 159) chamou de *acumulação por espoliação*. Analisando os arcos narrativos e os personagens envolvidos com essas questões, é possível mostrar que *Treme* constrói sua trama narrativa de modo a retratar conflitos entre indivíduo e sociedade. Porém, isso ocorre de maneira muito especial, posto que infrequente em narrativas televisivas semelhantes: a ênfase não está na internalização desses conflitos pelo indivíduo ou em suas relações afetivas/institivas uns com os outros, mas nos entraves materiais de realização pessoal.

Os dois últimos termos (*d* e *e*) examinam *como* a representação opera — e não apenas *o que* está sendo representado. Em outras palavras, como uma série dramática de ficção produzida por um dos canais de TV a cabo mais prestigiados dos Estados Unidos é bem- (ou mal-) sucedida ao confrontar essas questões. Percebe-se que há um esforço reflexivo e autoconsciente em direção ao realismo e ao reconhecimento da distância entre as comunidades representadas e os espectadores. Tais esforços são formalizados por técnicas e escolhas audiovisuais que formalizam a preocupação da série em evitar que o exótico se transforme em espetáculo.

Salientamos, assim, que *Treme* tenta não só representar o lugar, a situação e as pessoas, mas o *processo* pelo qual esses elementos interagem, suas relações materiais específicas. De músicos de rua a grandes produtores musicais; de professores de ensino fundamental a docentes universitários, passando por *chefs* de cozinha; de trabalhadores manuais e pescadores a grandes capitalistas empreendedores o que importa é menos o julgamento abstrato dessas atividades, mas a representação dramática de como os frutos do trabalho humano (seja arte ou capital) se inter-relacionam. New Orleans, portanto, é representada como um espaço dinâmico de fronteira.

5. Considerações Finais

Através das três leituras apresentadas acima, pode-se perceber o alcance e a diversidade dos estudos sobre o deslocamento geográfico e o cruzamento

de fronteiras na crítica literária e cultural da contemporaneidade. Tais estudos envolvem não somente o que tradicionalmente considerava-se por narrativa de viagem, tais como diários, cartas, ou *memoirs*, como também produções literárias ficcionais que se apropriam do gênero para o reinventarem, criando, assim, novas possibilidades de reflexão sobre o deslocamento e sobre o espaço de fronteira. O romance *Sweetness in the Belly*, discutido acima, poderia ser visto como um exemplo deste tipo de narrativa. Nesta obra, as fronteiras entre fato e ficção se confundem, já que fatos históricos e elementos literários são sobrepostos na representação de diferentes tipos de deslocamento. Ao problematizar noções de trânsito e pertencimento, a obra também ilumina os diversos motivos que levam à experiência da viagem.

Além disso, conforme vimos anteriormente, produções cinematográficas e televisivas também incorporam o discurso da viagem ou dos trânsitos fronteiriços a fim de apresentar ou representar cenários onde os encontros culturais são informados por diferentes marcadores identitários, tais como etnia, classe, gênero, nacionalidade, entre outros. Como pôde-se perceber na discussão sobre a produção cinematográfica *Diários de Motocicleta*, a expectativa de aventura que circunda o imaginário de sujeitos-viajantes sobre diferentes locais e espaços geográficos é muitas vezes desafiada pela experiência concreta da viagem, a qual descortina traços inesperados sobre o espaço viajado e reposiciona o *eu e o outro* em contextos culturais específicos. Na série televisiva *Treme*, tais desafios tornam-se ainda mais marcantes, já que o espaço de fronteira demarca não necessariamente um espaço “estrangeiro”, mas as fronteiras dentro de um mesmo país, ou até mesmo, de uma mesma cidade, tal como New Orleans. É na representação do cruzamento de fronteiras dentro de um “mesmo” espaço urbano que a série busca questionar as relações de poder inerentes a uma tentativa de se definir a cidade como um local homogêneo.

Neste contexto, vê-se a necessidade de reflexões contínuas sobre os diversos tipos de deslocamento sendo representados em uma variedade de textos, sejam estes literários, filmicos ou televisivos. Conforme sugere John Zilcosky (2008), já que a experiência da viagem e do cruzamento de fronteiras é também uma experiência textual, pois é sempre influenciada pelo que lemos, vale lembrar ainda que os diferentes espaços marcados pelo trânsito também se tornarão os textos que produziremos sobre eles (p. 6). Assim, a relação entre a viagem e a representação, mais do que refletir uma possível liberdade de sujeitos-viajantes para criar a partir daquilo que encontram, também mapeia posicionamentos históricos e questões de poder subjacentes ao movimento e ao encontro cultural. As obras discutidas acima corroboram tal sugestão, demonstrando mais uma vez a relevância de se pensar sobre as diferentes estratégias de representação da viagem e dos trânsitos fronteiriços na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.

BLANTON, Casey. **The Self and the World**. New York and London: Routledge, 2002

CLIFFORD, James. **Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century**. Cambridge, Massachusetts: The Harvard University Press, 1999.

_____. Diaspora. **Cultural Anthropology**, v. 9, n. 3, p. 302-338, 1994.

COHAN, Steven; HARK, Ina Rae. **The Road Movie Book**. New York: Routledge, 1997.

GIBB, Camilla. **Sweetness in the Belly**. Toronto: Anchor Canada, 2005. (Edição da Anchor Canada em 2006).

GUEVARA, Ernesto. **The Motorcycle Diaries: Notes on a Latin American Journey**. Melbourne: Ocean Press, 2003.

HARVEY, David. **A Brief History of Neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HOLLAND, Patrick; HUGGAN, Graham. **Tourists with Typewriters: Critical Reflections on Contemporary Travel Writing**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1998.

HULME, Peter; YOUNGS, Tim. **The Cambridge Companion to Travel Writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

JACOBS, J.; KRAUSE, M. Der Deutsche Bildungsroman. München, C. H. Beck 1989. In: NETO, Flavio Quintale. Para uma interpretação do conceito de Bildungsroman. **Pandaemoniumgermanicum**, n. 9, p. 155-181, 2005.

KAPLAN, Caren. **Questions of Travel: Postmodern Discourses of Displacement**. Durham and London: Duke University Press, 1996.

KLEIN, Naomi. **The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism**. New York: Metropolitan Books, 2007.

KOWALEWSKI, Michael. Ed. **Temperamental Journeys**: Essays on the Modern Literature of Travel. Athens, GA: The University of Georgia Press, 1992. p. 1-16.

KOZLOFF, Sarah. **Invisible Storytellers**: Voiceover Narration in American Fiction Film. Los Angeles: University of California Press, 1988.

MAYA NETO, Olegario da Costa. **Actualizing Che's History**: Che Guevara's Enduring Relevance Through Film. Florianópolis, 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Inglês, UFSC.

PRATT, Mary Louise. **Imperial Eyes**: Travel Writing and Transculturation. London: Routledge, 2003.

SALDÍVAR, José David. **Border Matters**: Remapping American Cultural Studies. Berkeley: University of California, 1997.

THE MOTORCYCLE DIARIES. Dir. Walter Salles. Perf. Gael García Bernal, Rodrigo de La Serna, Mía Maestro. Film four, 2004. DVD.

TREME. Criação: Eric Ellis Overmeyer, David Simon. Série original HBO, S.I. Blown Deadline Productions, HBO Entertainment, 2013. Son., col. Exibida de 2010 a 2013, gravada em formato digital particular.

WASSERMAN, Renata; ALMEIDA, Sandra R. G. Introduction. **Ilha do Desterro**, n. 57, p. 9-18, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/issue/view/1371>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

YOUNG, Robert. **Postcolonialism**: A Very Short Introduction. New York: Oxford University Press, 2003.

YOUNGS, Tim. **The Cambridge Introduction to Travel Writing**. New York: Cambridge University Press, 2013.

ZILCOSKY, John (Ed.). **Writing Travel**: The Poetics and Politics of the Modern Journey. Toronto: University of Toronto Press, 2008.

CAPÍTULO 3

A TEOLOGIA DO RISO: O humor na Bíblia e na literatura por ela influenciada

Salma Ferraz
Camila Ambrosini
Charles Vitor Berndt
Patrícia Leonor Martins¹

1. Introdução

A *Bíblia* é, sem dúvida, um dos livros basilares e fundantes da cultura ocidental e tem sido, nas últimas décadas, analisado, discutido e problematizado através de suas relações com a literatura. Assim, tanto na área da teologia quanto dos estudos literários têm emergido em diversos países uma série de discussões que pretendem justamente investigar as relações existentes entre a narrativa bíblica e os textos literários. No Brasil, este campo de estudo tem sido denominado de *Teopoética*. Portanto, sem desconsiderar que se trata de um texto peculiar, que possui um caráter teológico e religioso, interessa-nos aqui encarar a *Bíblia* sob o ponto de vista da crítica e das teorias literárias, “levando em conta tramas, personagens, estética, densidade, narrativa, etc.” (MAGALHÃES, 2008, p. 1).

Entre tantas questões já colocadas e outras que estão ainda por vir, a *Teopoética* brasileira, nos últimos anos, tem se debruçado sobre um aspecto bastante singular e interessante da narrativa bíblica: o humor. Destaca-se, assim, o trabalho de Magalhães et al. (2016), intitulado *Teologia do Riso: Humor e Mau humor na Bíblia e no Cristianismo*. Nesse sentido, é importante salientar que

1 **Salma Ferraz** é professora associada de Literatura Portuguesa no Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas da UFSC; Pós-doutora em Literatura pela UFMG, em 2008; coordenadora do Núcleo de Estudos Comparados entre Teologia e Literatura (NUTEL). E-mail: salmaferraz@gmail.com. **Camila Ambrosini** é mestranda em Literatura junto ao Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina. A sua pesquisa em andamento concentra-se na área de Teopoética sob orientação da Professora Dra. Salma Ferraz de Azevedo de Oliveira. E-mail: camila.ambrosini@hotmail.com. **Charles Vitor Berndt**, mestre em Literatura pela UFSC, atualmente é doutorando em Literatura junto ao Programa de Pós-graduação em Literatura da mesma universidade; bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A sua área de pesquisa concentra-se, sobretudo, na literatura portuguesa. E-mail: charlesatlantis@gmail.com. **Patrícia Leonor Martins** é mestre em Literatura pela UFSC, em 2017. É doutoranda em literatura junto ao Programa de Pós-graduação em Literatura da mesma universidade, onde também licenciou-se em Letras. E-mail: patyleonor@gmail.com.

O humor e o riso corroboram com a construção de uma visão de mundo, permitindo que através do riso se construa novos pontos de vista, exercício da imaginação e novas concepções de aspectos divinos e sua relação com o ser humano, sua fé e suas dúvidas. No que se refere ao humor e ao riso ligados ao texto bíblico, não se trata de uma forma de fuga e afastamento do que está escrito na Bíblia, mas sim outro olhar sobre a obra literária – não somente sagrada, e a autopermissão de se questionar e aprofundar alguns conceitos a partir da leitura realizar através do humor. (SILVEIRA, 2016 apud MAGALHÃES et al., 2016, p. 45)

Dessa maneira, apoiando-se em algumas teorizações sobre o humor e o riso na literatura, apresentamos três discussões que dão conta justamente de explorar e evidenciar o caráter humorístico de muitas passagens da narrativa bíblica e do próprio Cristianismo de modo geral. Essas abordagens permitem, assim, como veremos, que a literatura, que a arte, de um modo bastante subversivo e crítico, explorem também essa faceta cômica, satírica e tantas vezes paródica.

2. Ciberateísmo: sátira e humor na personagem do Pastor Adélio

2.1 O ciberespaço e a religião

A partir da *Teopoética*, pode-se dizer que a *Bíblia* tem um caráter ficcional quando constatamos os seus mistérios, os enigmas e suspenses da história do Cristianismo, principalmente quando se observa que as histórias podem ser parcialmente omitidas, contraditórias, cheias de brechas – espaços que carecem de interpretação – que têm de ser decifradas e preenchidas pelo leitor. É como afirma Ferraz (2017) em entrevista à Revista Instituto Humanitas Unisinos – IHU, ao responder a seguinte pergunta: “IHU On-Line – A senhora afirma que a *Bíblia* exige um leitor que saiba ler os silêncios, os segundos planos do texto, e que esse leitor achará o riso. Por que, nas escritas sagradas, o riso não é explícito?”:

Na realidade, a leitura da Bíblia não é para qualquer um. É uma biblioteca que exige o tal leitor ruminante, termo usado por Machado de Assis, ou leitor modelo, termo cunhado por Umberto Eco. O problema é que muitos cristãos acham que o conhecimento da Bíblia entra via axila e que carregá-la debaixo do braço é atestado de conhecimento. José Saramago já afirmava, em seu ateísmo, o perigo de se ler a Bíblia como um fundamentalista, levando ao pé da letra tudo o que nela está. A leitura dela exige conhecimento, datação, contexto, identificando o que deve ser deixado de lado, o que deve ser mantido. Ao contrário do que é afirmado nesta pergunta, o

riso está mais do que explícito na Bíblia. Acontece que as pessoas fazem uma leitura direcionada e dogmática desta biblioteca. (FERRAZ, 2017)

No contexto da citação acima, pode-se dizer que a *Bíblia* precisa de um leitor que se dispa dos dogmas religiosos e que consiga entendê-la como uma biblioteca carregada de sabedorias e de questionamentos. O que impede, geralmente, o entendimento da *Bíblia* enquanto literatura é justamente o modo como a costumam enxergar tanto a teologia quanto a crítica literária, que, muitas vezes, ainda vislumbram o texto bíblico como apenas um livro religioso. Magalhães (2000) considera que nem a teologia nem a literatura podem entender a canonicidade com um limite para as interpretações, pois, dessa forma, estariam limitando-se a uma única interpretação da narrativa bíblica, que é religiosa: “A questão da canonicidade jamais será entendida nem pela teologia, nem pela literatura, como limite das interpretações” (MAGALHÃES, 2000, p. 8).

Outrossim, para Magalhães (2000) os personagens bíblicos influenciaram e colaboraram para a constituição de novas narrativas e novos personagens. E é nessa prerrogativa que o humorista Márcio Américo vai criar a sua personagem, o Pastor Adélio, o qual se apropria de histórias bíblicas, aproveitando-se do imaginário popular, para assim dialogar criticamente com os textos sagrados.

É por meio de um distanciamento dogmático, com uma nova leitura, um novo olhar e uma visão paradigmática das narrativas bíblicas que a personagem do Pastor Adélio questiona a verdade absoluta e unívoca da teologia cristã. A partir de um preenchimento de brechas deixadas pelos textos sagrados, ele, o pastor Adélio, vai dessacralizar o texto bíblico e imergir na verossimilhança da literatura humorística. Ao dessacralizar o texto, o Pastor Adélio implanta a dúvida daquilo que antes, dentro da esfera da fé, era indiscutível, invertendo esses valores e corroendo dogmas sacramentados pela Igreja por meio do humor, do riso, da ironia e da sátira.

O humor e o riso, nas pesquisas acadêmicas, só se fez presente nas últimas décadas, boa parte, nas disciplinas das ciências humanas, no âmbito da história, da literatura e da teoria literária. Isso reflete o nosso interesse teórico pelo humor e o riso e, sobretudo, a necessidade de estudá-los com lentes específicas, em contextos singulares e com foco na cultura de diferentes sujeitos. E é justamente aqui que se coloca a discussão por ora apresentada. De semelhante modo, faz-se necessário olhar para o riso com a finalidade de atribuir a ele uma lógica heterogênea, na medida em que este pode ter um caráter amigável, bondoso e sutil, mas também, e muitas vezes, pode ser agressivo, escarnecedor e sarcástico, sem mencionar, ainda, que as formas de materialização do humor são igualmente multiformes.

Ao estudar o humor e o riso na personagem brasileira do Pastor Adélio, é importante ressaltar que levamos em conta o fato de o Brasil ser um Estado

laico² e ter como premissa a confiabilidade à razão crítica e ao debate de ideias. Assim, é neste contexto social que surge o uso das mídias eletrônicas, em especial a internet, mostrando-se como um profícuo ambiente de discussão. É nesse ciberespaço que as mais variadas formas de manifestação religiosa vêm aparecendo nos últimos anos. As referências e relações com a religião e com o texto bíblico são cada vez mais frequentes em ambientes virtuais. Como afirma Ferraz (2017):

[...] nos últimos 30 anos, dezenas de programas de humor ao redor do mundo, na televisão e na internet, tem no Cristianismo uma fonte inesgotável de paródia e riso. Cito alguns: Monty Python, George Carlin, South Park, Os Simpsons, Porta dos Fundos, Pastor Adélio, Um sábado qualquer. (FERRAZ, 2017)

Corroborando com o que diz a autora, pode-se afirmar que estamos vivenciando o surgimento de uma *Teologia do Riso*, de que todos, sem exceções, poderão fazer parte, “na qual ninguém herde pecado original e nenhum outro pecado que não lhe pertença [...] E que cada um seja responsável pelos seus atos[...]” (FERRAZ, 2017). Para elucidar tais apontamentos, antes de qualquer coisa, é necessário compreender e conhecer o objeto de análise da pesquisa, o Pastor Adélio: o pastor mais sincero do mundo. Além de conhecer a personagem cujo discurso apresentado tem como referência direta o texto bíblico, e de saber que os vídeos partilhados na internet estão ligados a um humor satírico ateu, consideramos fundamental compreender o *mundo virtual*, bem como os espaços virtuais destinados a falar de religião – a ciberateologia –, e os espaços virtuais que contrapõem-se ao discurso religioso – o ciberateísmo.

Ponderamos, ainda, a relevância de se trabalhar fora do cânone literário em textos e pesquisas acadêmicas, principalmente em se tratando do riso dentro de uma esfera tão complicada que é a esfera do religioso.

2.2 Quem é o Pastor Adélio?

Pastor Adélio é um ciberateísta, ou seja, uma pessoa que utiliza a rede mundial de computadores para manifestar a sua descrença e contestar a crença do outro. O termo ciberateísmo fora cunhado primeiramente pela professora Salma Ferraz durante discussão em palestra na Semana Acadêmica de Letras

2 Apenas com o Decreto nº 119-A, de 17 de janeiro de 1890, de autoria de Ruy Barbosa que o Estado brasileiro tornou-se laico, instaurando a separação entre a Igreja e o Estado. Não houve mudanças nas outras Constituições e atualmente a forma laica do Estado vem determinada no art. 19 da CF/88: Art. 19: É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na formada lei, a colaboração de interesse público.

da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2016. O conceito para o termo, por sua vez, fora desenvolvido por Martins (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada *Ciberateísmo: Sátira e Humor na Personagem do Pastor Adélio*.

Nesse sentido, considera-se a personagem do Pastor Adélio, que foi criada pelo humorista paranaense Marcio Américo Alves³, um ciberateísta. Marcio afirma que suas leituras sobre religião, em especial sobre as seitas pentecostais e neopentecostais, fizeram com que resolvesse discutir o assunto de maneira mais ostensiva, usando as ferramentas digitais e que naturalmente acabou chegando à personagem do Pastor. Segundo o humorista, “sempre soube que assuntos como religião e política podem ser discutidos através do humor, é um tipo de discussão que facilita o entendimento e atrai um outro olhar das pessoas.” (MARTINS, 2017)⁴. Quando perguntado sobre o que ele pensa sobre a *Bíblia*, o humorista responde da seguinte maneira:

[...] a bíblia é como um livro dos irmãos Grimm... deveria ser assim, mas graças a Constantino, o Imperador, ela acabou virando um negócio muito perigoso, um livro fácil de manusear, fácil de usar, é possível provar qualquer merda dentro da bíblia, veja, todas as religiões cristãs saíram deste livro. Mantenha distância (MARTINS, 2017, p. 172)

Atualmente, o Pastor Adélio está presente no *YouTube*, com o seu vlog (Vlog) “Pastor Adélio”. Nesse espaço virtual é que se materializa o Pastor Adélio: o pastor mais sincero do mundo! Um pastor ateu, que interpreta um pastor neopentecostal – evangélico – e analisa trechos da *Bíblia* com humor satírico, numa linha crítica e um discurso pesado, fazendo, inclusive, uso de muitos palavrões.

Desse modo, a personagem do Pastor Adélio levanta questionamentos por meio de um discurso embasado pelas perícopes bíblicas, com as quais ele vai induzindo seus ouvintes/ espectadores ao questionamento sobre o significado dos escritos da *Bíblia*. Em suas pregações há uma marca constante que é a negação da existência de Deus, e isso vai ao encontro do neoteísmo e conseqüentemente do ciberateísmo, posto que a discussão se dá dentro desse ambiente virtual. O humor satírico é outra marca da personagem que pode ser constatada nos diversos esquetes publicados pelo humorista Márcio Américo.

3 Pastor Adélio, portanto, é uma personagem criada pelo “humorista, dramaturgo, escritor, roteirista e ator”. O autor possui três livros lançados: *Preciso Dar um Jeito na Vida* (poesia – 1998), *Meninos de Kichute* (romance – 2003), adaptado para o cinema pelo diretor Luca Amberg e *Corações de Aluguel* (romance policial – 2007).

4 Entrevista concedida a Patrícia Leonor Martins por e-mail em junho de 2014, disponível no apêndice de sua dissertação de mestrado, disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/177782/347084.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

Acreditamos, dessa maneira, que é preciso ler os textos bíblicos em seus interstícios, nas suas diversas possibilidades interpretativas, nos diversos convites que nos fazem não somente à servidão doutrinária sisuda, mas ao riso – ao riso sobre nossos heróis. Ferraz (2014), por exemplo, ressalta diversos episódios cômicos tanto no Velho quanto no Novo Testamento. Um desses momentos mais emblemáticos, mencionados pela autora, encontra-se em 2 Reis 2:23-24:

Eliseu saiu de Jericó para ir a Betel. Ele ia andando pela estrada, quando alguns rapazes saíram de uma cidade e começaram a caçoar dele, gritando assim: – Ó seu careca, fora daqui!
Eliseu virou para trás, olhou firme para os rapazes e os almadicoou em nome de Deus, o SENHOR. Então duas ursas saíram do mato e despedaçaram quarenta e dois deles. (2 Reis 2:23-24)

A comicidade do episódio reside justamente no absurdo o qual ele evoca, na medida em que as “crianças são assassinadas por um motivo aparentemente fútil: porque riram de Eliseu” (FERRAZ, 2014, p. 129). Mas, como este, existem muitos outros episódios cômicos e humorísticos nas narrativas bíblicas. Um outro bastante conhecido está em Gênesis 18:15, quando a matriarca Sara, mulher de Abraão, ri da promessa de Deus lhe dar um filho mesmo depois de velha. Trava-se, assim, uma espécie de embate entre Sara e o Senhor, que a censura e denuncia o seu riso ao seu marido: “Então, Sara, receosa, o negou, dizendo: Não me ri. Ele, porém, disse: Não é assim, é certo que riste” (Gênesis 18:15).

Sendo assim, o riso e o humor surgem como ferramentas de crítica e de reflexão extremamente importantes na contemporaneidade. Em contrapartida a isso, percebemos o quanto, com as mudanças paradigmáticas da história, o humor foi sendo colocado, aos poucos, como mero instrumento de distração e de apaziguamento, reduzindo-se o seu caráter artístico e transgressor. Nos dias atuais, é justamente esse humor – o humor feito por personagens como o Pastor Adélio – que vem sendo atacado. Mas qual é a nossa reação em relação ao caráter artístico e transformador do humor? O humor é só aquele que nos faz dar risadas, é aquele que aquieta, que entretêm, ou é também aquele que nos faz pensar, discutir? Deixamos aqui esse questionamento a fim de que possamos todos refletir.

3. O evangelho segundo o Pastor Gaúcho

Indo ao encontro da seriedade habitualmente nutrida pelas instituições religiosas e, igualmente, da representação sôfrega das imagens e personalidades

cristãs tradicionais, o locutor porto-alegrense Anderson Alves da Luz deu à luz ao carismático personagem do Pastor Gaúcho no ano de 2011, via a rede social *twitter*, veículo por meio do qual o pregador gaudério passou a ciberevangelizar de forma lúdica no ciberespaço. Todavia, é no *facebook* que, desde 2012, são efetuadas de forma constante e mais bem-sucedidas as publicações teo-humorísticas utilizadas pelo ciberevangelizador visando propagar sua fé à maior quantidade de cristãos possível, sobretudo aos sul-rio-grandenses.

Assim, com a finalidade de pregar o Evangelho de uma maneira mais próxima à realidade dos seguidores do Cristianismo naturais do Rio Grande do Sul, e também intuindo fortalecer os costumes gaudérios, Anderson Alves da Luz criou o Pastor Gaúcho, uma personagem que, após selecionar excertos bíblicos a serem por ele interpretados e reescritos, adapta-os para o *gauchês*, conferindo-lhes um inquestionável regionalismo ao tipificar o gaúcho dos pampas e o sotaque gaudério, elementos os quais também atribuem comicidade à obra e tornam a ciberevangelização *facebookiana* realizada pelo pregador dos campos mais leve e divertida.

3.1 A tchêpoética do Pastor Gaúcho

Para além de ser uma mera tradução dos textos bíblicos para o dialeto gaudério, mantendo a mensagem central contida nos excertos da *Bíblia Cristã* selecionados, a releitura realizada pelo pregador dos pampas tem como finalidade compor os sermões feitos pelo Pastor Gaúcho, personagem que, utilizando componentes do gênero humor – tal como a tipificação do gaúcho dos pampas –, costuma levar seus leitores ao riso simultaneamente ao que os orienta, como se fossem suas ovelhas, rumo à *Querência Celestial*. A sua principal característica é justamente a utilização de elementos oriundos do forte bairrismo presente no Estado do Rio Grande do Sul, como expressões de dialetos gauchescos típicos desta região, a exemplo do constante uso da palavra *tchê*. Outrossim, é importante salientar que o reverendo se encontra em praticamente todas as suas pregações no *facebook* trajando roupas típicas da cultura sul-rio-grandense, fortalecendo ainda mais a regionalização que atribui às passagens que adapta da *Bíblia*, como se percebe na versão gaudéria de Marcos 13:6:

Jesus proseou:
Te orienta; tchê, nesses dias o que tem de
tramoso, trovando fiado uma barbaridade...
Te liga nesses pega ratão.

Marcos 13:6

Pastor
Gaúcho



Fonte: <<https://www.facebook.com/PastorGaucho>>.

Embora as postagens que o Pastor Gaúcho efetua no *facebook* compreendam um total de 560 publicações, ao analisar somente as pregações feitas a partir das adaptações bíblicas do Segundo Testamento, as quais totalizam um conjunto de 202 releituras neotestamentárias que integram a composição do *Evangelho segundo o Pastor Gaúcho*, atribui-se à obra incontestável literariedade, uma vez que o gênero evangélico, embora seja próprio da literatura cristã, nascido “[...] das afirmações de fé das primeiras comunidades cristãs” (LEONEL; ZABATIERO, 2011, p. 41), é simultaneamente teológico e literário. Desse modo, as pregações do pregador dos pampas, o seu Evangelho, como temos denominado, tornam-se um objeto de estudo próprio da *Teopoética*.

Por se tratar de uma obra ciberevangelizadora que circula no *facebook*, o *Evangelho segundo o Pastor Gaúcho*, enquanto adaptação bíblica, mais do que selecionar, interpretar e reescrever trechos, faz o uso de diversos elementos paratextuais, conforme estabelecido por Genette (2009), com intento tanto de ciberevangelizar quanto de adaptar as escrituras evangélicas para o linguajar falado pelos gaúchos a partir do humor, transmitindo-as pelo ciberespaço. Logo, no que se refere aos paratextos que podem ser encontrados nos escritos do Pastor Gaúcho, apesar desses se diferenciarem dos habitualmente encontrados em obras que utilizam o livro como suporte, visto sua coletânea litúrgica no gauchês circular na esfera virtual, podemos dizer que são mais do que meros adornos textuais e podem ser percebidos, por exemplo, na constante reescrita da mensagem cristã para o *gauchês*, na representação do sujeito gaudério dos pampas, no uso das cores da bandeira do Rio Grande do Sul, na escolha pela veiculação da obra na *web*, etc.

Assim sendo, ao formar um conjunto de releituras do Evangelho para o gauchês visando realizar uma ciberevangelização *facebookiana*, o Pastor

Gaúcho acaba por desenvolver uma adaptação bíblica no ciberespaço, a qual, repleta de humor e de regionalismo, atua de forma a contribuir para que o texto original, a *Bíblia Sagrada* do Cristianismo, continue a se manter vivo, fortalecendo-o, conforme apontado por Linda Hutcheon (2013), ao afirmar que as adaptações, metaforicamente, não são vampirescas, visto que simultaneamente se nutrem das veias de suas fontes de inspiração, servindo como meio para sua preservação e perpetuação.

E é justamente isso o que O *Evangelho segundo o Pastor Gaúcho* faz, ao renovar os escritos bíblicos, mantendo a mensagem principal, mas retirando-lhes a seriedade e a erudição que tanto os distanciam de seus adeptos, neste caso, os cristãos gaúchos, os quais se aproximam da *palavra de Deus* a partir da sua ciberevangelização efetuada de forma lúdica e leve no *facebook*, construída em torno de elementos provenientes da comicidade e da etnicidade gaudéria encontrados, sobretudo, na tipificação do habitante dos pampas sul-rio-grandenses, representado pelo Pastor Gaúcho, responsável por guiar por meio do riso suas ovelhas à morada do Patrão Celestial.

4. O riso e a Bíblia em *A Relíquia* de Eça de Queirós

Não é recente a influência exercida pela *Bíblia* sobre a literatura. Ao longo dos últimos séculos, um número incontável de escritores tem bebido da herança judaico-cristã, das narrativas bíblicas, ao produzirem seus textos. O texto bíblico, portanto, é como uma grande fonte, onde muitos artistas vão buscar personagens, tramas, situações e histórias que acabam sendo recontadas e representadas de outras formas. Assim, neste terceiro tópico, buscaremos perceber e analisar a intertextualidade existente entre a *Bíblia* e uma novela do escritor português Eça de Queirós, intitulada *A Relíquia*. Analisaremos o quanto o texto queirosiano não só faz referência ao texto bíblico, mas busca desconstruí-lo, dessacralizá-lo por meio do discurso irônico, do sarcasmo, da galhofa, do escárnio.

Publicada em 1887, *A Relíquia* ganha relevo na obra de Eça de Queirós justamente por conta de sua “avultante intertextualidade com o texto bíblico” (NERY, 2011, p. 1), sempre com intuito de criticá-lo, de desconstruí-lo, de dessacralizá-lo. A verdade é que a crítica à religião e aos seus dogmas, aos textos tidos como sagrados, bem como à Igreja Católica enquanto instituição é uma constante nos textos queirosianos, basta lembrar de romances como *O crime do padre Amaro*, publicado em 1871. Desse modo, é importante lembrar que grande parte da literatura de Eça de Queirós estabelece diálogo com as discussões empreendidas no final do século XIX pela famosa Geração de 70, entre os quais se destaca o nome de Antero de Quental e o seu texto *Causas*

da *Decadência dos Povos Peninsulares nos últimos três séculos*. Portanto, textos como *A Relíquia* evidenciam na obra do escritor português uma crítica não só anticlerical, mas antirreligiosa.

Nesse sentido, ainda que *A relíquia* seja um texto de caráter fantástico, em que há um grande uso de alegorias, tal como acontece no conto *O mandarim* (1880), pode-se perceber a sua relação com o espírito objetivo e racional do escritor realista o qual Eça de Queirós sempre foi. Em outras palavras, o que Eça faz em *A Relíquia* é “[...] usar e abusar do humor, da ironia e da fantasia, não como atitudes opostas a um espírito objetivo, mas como outra forma possível de apreensão da realidade” (NERY, 2013, p. 37). O próprio subtítulo do livro, *Sobre a nudez forte da realidade, o manto diáfano da fantasia*, revela o quanto a fantasia, os elementos fantásticos presentes na narrativa, podem ser encarados como meros recursos estéticos, estilísticos, isto é, metaforicamente, podem ser vistos como um manto que cobre, que disfarça, que embeleza, um relato que se pretende muito mais objetivo e racional.

No que toca ao enredo, temos um narrador personagem, Teodorico Raposo, que se coloca a contar, de um modo bastante irônico e satírico, a sua história de vida, dando maior espaço para o relato de uma viagem que fez à Terra Santa, custeada pela sua rica e beata tia, D. Patrocínio das Neves:

Em 1875, nas vésperas de Santo António, uma desilusão de incomparável amargura abalou o meu ser; por esse tempo minha tia, D. Patrocínio das Neves, mandou-me do Campo de Santana onde morávamos, em romagem a Jerusalém; dentro dessas santas muralhas, num dia abrasado do mês de Nizam, sendo Poncio Pilatos procurador da Judeia, Êlio Lama, Legado Imperial da Síria, e J. Cairás, Sumo Pontífice, testemunhei, miraculosamente, escandalosos sucessos; depois voltei, e uma grande mudança se fez nos meus bens e na minha moral. (QUEIRÓS, 2014, p. 13)

E é já no início da novela, no prefácio, que todo o tom da obra se anuncia e se antecipa, na medida em que percebemos o modo depreciativo com o qual Teodorico descreve não só a Terra Santa, mas a própria figura de Cristo e todos os valores e elementos mais caros ao Cristianismo:

De resto esse país do Evangelho, que tanto fascina a humanidade sensível, é bem menos interessante que o meu seco e paterno Alentejo; nem me parece que as terras, favorecidas por uma presença messiânica, ganhem jamais em graça ou esplendor. Nunca me foi dado percorrer os lugares santos da Índia em que o Buda viveu, arvoredos de Migadaia, outeiros de Veluvana, ou esse doce vale de Rajágria, por onde se alongavam os olhos adoráveis do Mestre perfeito, quando um fogo rebentou nos juncais, e Ele ensinou, em singela parábola, como a ignorância é uma fogueira que devora o homem, alimentada pelas enganosas sensações de vida, que os sentidos recebem das enganosas aparências do mundo. Também não visitei

a caverna de Hira, nem os devotos arcaicos entre Meca e Medina, que tantas vezes trilhou Maomé, o profeta excelente, lento e pensativo sobre o seu dromedário. **Mas, desde as figueiras de Betânia até as águas coladas de Galileia, conheço bem os sítios onde habitou esse outro intermediário divino, cheio de enternecimento e de sonhos, a quem chamamos Jesus Nosso Senhor; e só neles achei bruteza, segura, sordidez, soledade e entulho.**⁵ (Ibidem, p. 14-15)

Jerusalém é descrita como “uma vila turca com vielas andrajosas, acaçapada entre muralhas cor de lodo e fedendo ao sol sob o badalar de sinos tristes” (ibidem, p. 14) e o próprio Jordão, rio no qual João Batista batiza Jesus Cristo no Novo Testamento, é descrito como “um fio de água barrento e peço que se arrasta entre os areais” (Ibidem, p. 14). Assim,

[...] o narrador não esconde desde os primeiros momentos de seu discurso, os comentários nada positivos sobre a terra santa, pois, se ele reconhece sua ignorância geográfica e histórica acerca de outros famosos espaços sagrados, isso não acontece com a terra de Jesus, espaço no qual boa parte da história que ele contará se passa e onde encontrou “bruteza, segura, sordidez, soledade e entulho”. (NERY, 2011, p. 3)

Mas a crítica anticlerical e antirreligiosa, direcionada sobretudo à Igreja Católica Oitocentista, não se manifesta em *A Relíquia* apenas no modo negativo e depreciativo com o qual Teodorico Raposo descreve o país do Evangelho, mas também em outros momentos do relato e através de outras personagens. É o caso, por exemplo, de Dona Patrocínio das Neves, a tia beata e carola, descrita inúmeras vezes como uma pessoa fria, fanática e cruel:

Porque para a tia Patrocínio todas as ações humanas, passadas por fora dos portais das igrejas, consistiam em andar atrás de calças ou andar atrás de saias; e ambos estes doces impulsos naturais lhe eram igualmente odiosos! Donzela, e velha, e ressequida como um galho de sarmento; não tendo jamais provado na lívida pele senão os bigodes do Comendador G. Godinho, paternais e grisalhos; resmungando incessantemente, diante de Cristo nu, essas jaculatórias das horas de piedade, soluçantes de amor divino, a Titi entranhara-se, pouco a pouco, de um rancor invejoso e amargo a todas as formas e a todas as graças do amor humano. (QUEIRÓS, 2014, p. 41)

Nery (2013) ressalta que é sobretudo através da figura da tia de Teodorico, “aquela que rejeita toda forma de amor” (NERY, 2013, p. 41), que a novela queirosiana lança sua crítica à fé católica institucionalizada, que fere, inclusive, os valores mais caros ao Cristianismo, como a caridade e a fraternidade. Isso se torna ainda mais evidente quando Dona Patrocínio das

5 Grifos nossos.

Neves se nega a ajudar a família de um amigo pobre de Teodorico, que passa por dificuldades, respondendo: “Não tem o perdão de Deus, nem tem o meu! Que padeça, que padeça, que também Nosso Senhor Jesus Cristo padeceu!” (QUEIRÓS, 2014, p. 32).

No que diz respeito ao narrador personagem, Teodorico, o texto também não deixa de explicitar o seu comportamento hipócrita e antiético, que desde o início nos aparece como um homem interesseiro, desonesto e pouco sincero, que fingia ter uma fé que verdadeiramente nunca possuiu. O seu único intuito era agradecer a tia e vir, assim, a herdar a sua fortuna: “E nada podia desalojar-me do testamento da senhora Dona Patrocínio! Eu tornara-me para ela São Teodorico! A hedionda velha estava enfim convencida de deixar-me o seu ouro” (Ibidem, p. 236). E se diante da tia, Teodorico tentava parecer um homem santo, casto e beato, somente longe de suas vistas ele assumia sua verdadeira personalidade, entregando-se aos impulsos da carne: “[...] fartei a carne com saborosos amores no Terreiro da Erva; vadiiei ao luar, ganindo fados; usava moca; e como a barba me vinha, basta e negra, aceitei com orgulho a alcunha de Raposo” (QUEIRÓS, 2014, p. 28).

Nery (2013) defende que é principalmente através da hipocrisia presente no comportamento de personagens como a tia Patrocínio das Neves e o próprio narrador personagem que o discurso irônico se sobressalta e cumpre sua função não só de sátira e galhofa, mas de lançar uma crítica mais profunda a determinados costumes, valores e práticas da sociedade portuguesa do século XIX. Portanto, a leitura de *A Relíquia* requer que tenhamos atenção ao que o autor chama de “camada mais profunda de narração irônica” (NERY, 2013, p. 41), em que residiria a crítica à corrupção, à hipocrisia, bem como a uma religiosidade medíocre e fanática.

Outrossim, se há um momento em que a ironia e o sarcasmo queirosianos manifestam-se de modo emblemático é o sonho de Teodorico Raposo, em que este tem a possibilidade de voltar no tempo e presenciar momentos decisivos da paixão de Jesus Cristo: “Eu era uma testemunha inédita da Paixão. Tornava-me S. Teodorico Evangelista” (QUEIRÓS, 2014, p. 151). Bueno (2000), por sua vez, ressalta que o tom irônico com o qual Teodorico narra não só o sonho, mas todo o relato, converte-o não em um Evangelista, mas num verdadeiro “Heresiarca” (BUENO, 2000, p. 65).

Dessa maneira, o principal objetivo de Teodorico ao relatar o seu sonho é o de humanizar e dessacralizar a figura de Jesus, descrevendo-o como um homem comum e sonhador, bem diferente do imponente Cristo de ouro para o qual sua tia beata se prostrava e proferia orações:

E aquele homem não era Jesus, nem Cristo, nem Messias — mas apenas um moço de Galileia que, cheio de um grande sonho, desce da sua verde

aldeia para transfigurar todo um mundo e renovar todo um céu e encontra a uma esquina um netenim do templo que o amarra e o traz ao pretor, numa manhã de audiência, entre um ladrão que roubara na estrada de Siquém e outro que atirara facadas numa rixa em Emá! (QUEIRÓS, 2014, p. 155)

Conduzido por Topsisius, no sonho, dirá Teodorico quando chegar à Terra Santa e contemplar a cidade de Jerusalém: “César pareceu-me mais forte que Jesus” (Ibidem, p. 133). E a própria cena da crucificação será descrita de um modo bastante realista, sem quaisquer transcendentalismos – Jesus é apenas um homem de carne e osso que agoniza e que desfalece pouco a pouco:

Então, ansioso, ergui os olhos... Ergui os olhos para a cruz mais alta, cravada com cunhas numa fenda de rocha. O Rabi agonizava. E aquele corpo que não era de marfim nem de prata, e que arquejava, vivo, quente, atado e pregado a um madeiro, com um pano velho na cinta, um travessão passado entre as pernas — encheu-me de terror e de espanto... O sangue que manchara a madeira nova, enegrecia-lhe as mãos, coalhado em torno aos cravos; os pés quase tocavam o chão, amarrados numa grossa corda, roxos e torcidos de dor. A cabeça, ora escurecida por uma onda de sangue, ora mais lívida que um mármore, rolava de um ombro a outro docemente; e por entre os cabelos emaranhados, que o suor empastara, os olhos esmoreciam, sumidos, apagados — parecendo levar com a sua luz, para sempre, toda a luz e toda a esperança da terra. (ibidem, p. 191)

Como coloca Bueno (2000), chegamos ao ápice da dessacralização da figura Cristo no fim desse fatídico sonho, quando temos a notícia de que na verdade ele não morrera na cruz, apenas bebera um vinho narcotizado para simular a morte. Contudo, para surpresa de todos, depois de ser transportado, na calada da noite, do túmulo de pedra onde fora colocado para a casa de José de Ramata, Jesus acabara por vir a falecer: “[...] Depois estremeceu: um pouco de sangue apareceu-lhe ao canto da boca... E, com a cabeça sobre o peito de Nicodemos, o Rabi ficou morto!” (QUEIRÓS, 2014, p. 209). Em seguida ficamos a saber que depois de morto, Jesus fora sepultado em um outro túmulo, porque “[...] Era necessário, para o bem da terra, que se cumprissem as profecias!”. E assim, uma vez mais Teodorico não só cumpre sua função de desconstruir o texto bíblico e a figura do messias cristão, mas torna patente a crítica à religião e ao transcendentalismo, deixando clara sua mensagem herética: o cristianismo nasceu de uma mentira, ou melhor, nasceu do amor de uma mulher: “Então Maria de Magdala, crente e apaixonada, irá gritar por Jerusalém: – *ressuscitou, ressuscitou!* E assim o amor de uma mulher muda a face do mundo, e dá uma religião mais à humanidade” (ibidem, p. 210).

Um dos momentos mais hilariantes da novela queirosiana, no entanto, parece ser o desfecho da viagem de Teodorico, quando este retorna à casa

da tia, trazendo, como prometido, uma relíquia santa para presenteá-la. Inicialmente, ele é recebido como um santo e isso o faz acreditar que o seu plano deu certo e que irá, de fato, tornar-se herdeiro da fortuna da beata senhora. Contudo, o destino prega-lhe uma peça: no embrulho onde deveria estar a relíquia santa, a coroa de espinhos de Jesus Cristo, há uma camisola que pertencera a uma amante que deixara no meio do caminho, em Alexandria. Dona Patrocínio das Neves, que não aturava homens que corriam atrás de saias, expulsa-o então da casa e deixa, antes de morrer, sua herança para a Igreja. Assim, no fim do relato, Teodorico lastimará de forma sarcástica a sua falta de astúcia: “[...] eu deveria ter gritado, com segurança: ‘Eis aí a relíquia! Quis fazer a surpresa... Não é a coroa de espinhos. E melhor! É a camisa de Santa Maria Madalena!... Deu-ma ela no deserto...’” (QUEIRÓS, 2014, p. 269).

Sendo assim, apesar do seu caráter bastante antirreligioso em alguns momentos, acreditamos que aquilo que se pode depreender a partir da leitura de *A Relíquia*, bem como de outros textos em que Eça de Queirós explora a temática religiosa, é o “enaltecimento de práticas e crenças religiosas fora do campo ortodoxo e institucional” (NERY, 2013, p. 52). Em outras palavras, concluímos nossa discussão salientando que a ironia e a sátira presentes no texto queiroso, que, através das cenas pitorescas descritas por Teodorico, não raro proporcionam ao leitor momentos em que o riso é quase inevitável, têm por principal objetivo não o ataque a todo tipo de vivência religiosa e/ou transcendental, mas o objetivo de representar e denunciar a corrupção, a hipocrisia, a mediocridade, a intolerância e o fanatismo presentes na conduta e nos costumes dos portugueses católicos do século XIX. É nesse sentido que a ironia, o sarcasmo, a sátira, a galhofa, o escárnio, o riso, por assim dizer, que a leitura de *A Relíquia* pode proporcionar, devem ser compreendidos como instrumentos de desconstrução, de dura crítica social e moral, que estão em direto diálogo com as questões levantadas pela Geração de 70, sobretudo com a crítica feita por Antero Quental em seu emblemático texto escrito em 1871, intitulado *Causas da Decadência dos Povos Peninsulares nos últimos três séculos*.

5. Considerações Finais

Introduzimos, com este breve artigo, algumas questões e discussões acerca da *Teologia do Riso*, área relativamente nova dentro dos estudos de *Teopoética* no Brasil. Procuramos, ainda, enfatizar a importância e relevância da *Bíblia* na

cultural ocidental, ressaltando e explorando o seu caráter literário, o seu poder de influência sobre a literatura e a arte de modo geral, bem como os estudos e teorizações que levam em conta as relações entre a literatura e a teologia.

Há muito ainda para se dizer sobre o humor nos textos bíblicos, sobre o caráter cômico de muitas passagens do Evangelho, assim como há muito para se dizer e se discutir sobre as inúmeras sátiras, paródias, releituras, traduções, representações e críticas humorísticas presentes em textos literários das mais variadas naturezas que estabelecem relações intertextuais com a *Bíblia* e o com o Cristianismo.

Assim, tanto as personagens contemporâneas como o Pastor do Adélio e o Pastor Gaúcho, inseridas no ciberespaço, quanto a novela oitocentista de Eça Queirós têm um papel importante nesse convite à reflexão feito pelas teorizações da *Teopoética* e da *Teologia do riso*, que nos podem ser muito úteis não só para repensar e ressignificar os estudos na área da literatura e da teologia, mas, inclusive, podem auxiliar outras áreas do conhecimento e contribuir em nossas vivências enquanto sujeitos, cidadãos e pessoas críticas.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação do cômico. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

Bíblia de Jerusalém. 1. ed. 10. reimpr. Tradução Benjamim Carreira de Oliveira (*Judite, Eclesiástico*); Euclides Martins Balacin (*Eclesiastes*); Luiz Inácio Stadelman (*Jó*) et al. Direção Editorial Paulo Bazaglia. São Paulo: Paulus, 2015.

BUENO, Aparecida de Fátima. **As Imagens de Cristo nas obras de Eça de Queiroz**. Tese (Doutorado) – IEL, UNICAMP, Campinas, SP, 2000.

FERRAZ, Salma. É certo que riste: Humor no Cristianismo. In: FERRAZ, Salma; LEOPOLDO, Raphael Novaes. **Escritos Luciféricos**. Blumenau: Edifurb, 2014.

_____. O humor salva. Entrevista especial com Salma Ferraz. Revista do Instituto Humanista da UNISINOS. Teologia e Literatura. São Leopoldo: Unisinos, 2017, Edição 499.

GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais**. Trad. Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

HUTCHEON, Linda. Tradução André Cechinel. 2. ed. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis: EDITORA UFSC, 2013.

LEONEL, João; ZABATIERO, Júlio Paulo Tavares. **Bíblia, literatura e linguagem**. São Paulo: Paulus, 2011.

MAGALHÃES, Antonio. **Deus no Espelho das Palavras – Teologia e Literatura em Diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2000.

_____. A Bíblia como obra literária. Hermenêutica literária dos textos bíblicos em diálogo com a teologia. In: MAGALHÃES, Antonio. **Deuses em Poética**. Belém: UEPA; Campina Grande: EDUEPB, 2008. p. 11-24.

MAGALHÃES, Antonio et al. **Teologia do riso**: humor e mau humor na Bíblia e no Cristianismo. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

MARTINS, Patrícia Leonor. **Ciberateísmo**: sátira e humor na Personagem do Pastor Adélio. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

NERY, Antonio Augusto. **A Jerusalém “Passeada e Comentada” de A Relíquia (Eça de Queirós)**. *Revista Brasileira de História das Religiões*, Maringá, v. III, n. 9, 2011. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreli-giao/pdf8/ST4/001%20-%20Antonio%20Augusto%20Nery.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. A Relíquia (Eça de Queiroz): Anticlericalismo e (anti)religiosidade para além da paixão de Cristo. *Revista do Curso de Letras da UEPA*, Belém, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/ribanceira/article/download/253/218>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

PASTOR GAÚCHO. **Perfil do Facebook**. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/PastorGaucho/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 21 jul. 2017.

PASTOR GAÚCHO. **Perfil do Twitter**. Disponível em: <<https://twitter.com/pastorgaucho>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

QUEIRÓS, Eça de. **A Relíquia**. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2014.

QUENTAL, Antero. **Causas da Decadência dos Povos Peninsulares nos últimos três séculos**. Lisboa: Edições tinta-da-china, 2008.

SILVEIRA, André Luís da. Manifestações humorísticas e subversivas a partir do texto bíblico: um panorama. In: MAGALHÃES, Antonio et al. **Teologia do riso**: humor e mau humor na Bíblia e no Cristianismo. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

CAPÍTULO 4

CONTATO, VARIAÇÃO E MUDANÇA NO ATLÂNTICO

Manuele Bandeira
Shirley Freitas
Ana Livia dos Santos Agostinho
*Marco Antonio Martins*¹

1. Introdução

Este capítulo tem como objetivo promover discussões sobre questões relacionadas ao contato, variação e mudança linguística em diferentes variedades do português e de línguas crioulas de base portuguesa nas áreas de fonética, fonologia, morfologia e sintaxe, nas perspectivas sincrônica ou diacrônica, sob a luz da linguística de contato, da linguística histórica e da sociolinguística.

As línguas naturais estão em constante contato através da interação de seus falantes, o que pode acarretar variação e mudança em diversos níveis linguísticos. O português, na posição de quinta língua mais falada no mundo, é falado como língua nativa na América do Sul, África e Ásia e, conseqüentemente, está em contato com inúmeras línguas tipologicamente diferentes. Ademais, o contato do português com outras línguas possibilitou a formação de línguas crioulas de base portuguesa na África, América e Ásia. No Brasil, as diversas variedades de português têm sofrido influência de línguas indígenas, africanas, de imigração e de fronteira no decorrer de sua história. Além disso, o contato entre variedades da mesma língua também pode gerar mudança linguística.

Nessa perspectiva, os trabalhos abordados no presente capítulo tratam, sob o viés histórico, do protocrioulo do Golfo da Guiné e do papiamentu, línguas crioulas que surgiram através do contato linguístico entre diversas línguas no Atlântico e de sua relação com o português. No primeiro caso, serão discutidas questões relacionadas à fonologia do protocrioulo do Golfo da

¹ **Manuele Bandeira** é doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. E-mail: manuele28@gmail.com. **Shirley Freitas** é professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês – BA. Possui Doutorado pelo Programa de Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: shirleyfreitas@gmail.com. **Ana Livia dos Santos Agostinho** é professora do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas e no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: a.agostinho@ufsc.br. **Marco Antonio Martins** é professor do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas e do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: marco.martins@ufsc.br.

Guiné e como a linguística histórica pode contribuir para os estudos do contato linguístico, uma vez que apenas a comparação com a língua de superestrato, o português, não dá conta de explicar aspectos linguísticos diacrônicos de suas línguas-filhas. No segundo caso, observaremos como o português falado por um grupo de judeus sefarditas em Curaçao influenciou o papiamentu, uma vez que tinha um papel de prestígio naquela comunidade.

O presente trabalho está dividido em cinco seções: após a Introdução, na segunda seção, apresentaremos o termo ‘crioulo’ e as duas línguas que serão objeto deste estudo. Na terceira seção, apresentaremos a fonologia do protocrioulo do Golfo da Guiné e, em seguida, na quarta seção, discutiremos a contribuição linguística dos judeus sefarditas na formação do papiamentu. Finalmente, na quinta seção, traremos as considerações finais relacionadas aos dois estudos.

2. Línguas crioulas do atlântico – o caso do protocrioulo do golfo da guiné e do papiamentu

Na Linguística, o termo ‘crioulo’ remete ao fato de a língua ter sido criada em um ambiente multilinguístico, porém com uma língua politicamente dominante e várias outras sem prestígio. Sob uma perspectiva geral, a língua crioula pode ser caracterizada como a primeira língua de uma população monolíngue ou como uma das línguas de uma população multilíngue. Mufwene (2001) advoga que as línguas crioulas têm sido mais agrupadas em razão das semelhanças nas condições socio-históricas do seu desenvolvimento do que por qualquer outra razão empírica. Destarte, no que se refere aos aspectos sócio-históricos relacionados ao seu surgimento, o primeiro diz respeito ao domínio político, social de um grupo sobre o outro. Tomemos, como exemplo, a expansão colonial europeia. A partir do século XVI, Espanha e Portugal primeiramente iniciam a colonização na África e na América, sendo seguidos, posteriormente, por França, Inglaterra e Holanda (ARENDS, 1995). Junto à expansão, somou-se um tipo específico de economia cujo traço característico foi a exploração de fazendas do tipo *plantation* para produção de artigos como açúcar, café e tabaco a fim de abastecer o mercado europeu (ARENDS, 1995). Para tanto, os colonizadores passaram a subjugar o contingente africano, transformando suas populações em mão de obra escravizada.

Em um cenário de colonização portuguesa na África setentrional, mais especificamente em São Tomé, emerge uma língua a partir do contato entre colonizadores (lusofalantes) e populações africanas (multilíngues) transplantadas. Da necessidade de um código de comunicação, surge, por conseguinte, uma língua diversa daquela do colonizador, o protocrioulo do Golfo

da Guiné² (PGG) (GÜNTHER, 1973; FERRAZ, 1979; HAGEMEIJER, 2009, 2011). Posteriormente, no século XVI, com a consolidação do PGG, inicia-se, na sequência, a separação geográfica de seus falantes que, por um lado, são transplantados da ilha e, por outro, permanecem com os colonos ou escapam dos engenhos, formando comunidades de quilombos. Uma parcela dos transplantados vai em direção à ilha do Príncipe, onde o PGG se desenvolveu, tornando-se o lung'Ie; outro fragmento populacional, por seu turno, é levado à ilha de Ano Bom, na qual, de modo semelhante, o PGG se especia, ramificando-se em fa d'Ambô. Em São Tomé, por sua vez, falantes do protocrioulo se distribuem entre aqueles que ficaram nos núcleos de colonização, onde surge o santome, ao passo que a comunidade quilombola se torna o berço da especiação do PGG em angolar (FERRAZ, 1974, 1979; SEIBERT, 2004; HAGEMEIJER, 2009). Desse modo, esta pesquisa buscou reconstruir a fonologia do PGG com base na análise das suas quatro línguas-filhas contemporâneas.

O papiamentu, por sua vez, é uma língua de base ibero-românica (português e espanhol), falada, entre outros lugares, na ilha de Curaçao, por cerca de 150 mil pessoas (CBS, 2012). Com relação à gênese do papiamentu, não há consenso entre os estudiosos, havendo, pelo menos, quatro hipóteses diferentes. Uma delas (GOODMAN, 1996 [1987]; SMITH, 1999) defende que a língua caribenha surgiu a partir de um 'dialeto' judeo-português falado pela comunidade sefardita e seus escravos. Em 1651, teve início a migração de judeus para Curaçao, impulsionada por duas razões principais: (i) a Inquisição (novamente promovida em fins do século XVI), que se refletiu em uma ampla perseguição aos judeus; (ii) a retomada de Recife pela Coroa Portuguesa em 1654, após 24 anos de dominação holandesa, ocorrendo a expulsão de inúmeros portugueses e judeus que lá viviam.

3. Fonologia do protocrioulo do golfo da guiné

Com base nos princípios do método histórico-comparativo da Linguística Histórica (THOMASON; KAUFMAN, 1988; KAUFMAN, 1990; HOCK, 1991; FOX, 1995; CROWLEY, 1997[1992]; CAMPBELL, 2004[1998]), foi elaborado um *corpus* a partir de um conjunto de itens pertencentes ao léxico comum do santome, lung'Ie, fa d'Ambô e angolar. Assim, o estudo se baseia nas fonologias das línguas-filhas e na análise de 536 conjuntos de palavras com significados equivalentes reunidos por Bandeira (2017). A descrição fonológica do PGG tem como base a análise dos conjuntos de cognatos obtidos a partir da coleta de dados

2 Conhecido como 'são tomense' (FERRAZ, 1979) ou 'língua de São Tomé'.

das quatro línguas. Além disso, foi necessário também considerar os sistemas fonológicos do santome, do fa d'Ambô, do lung'ie e do angolar.

Na análise, defende-se que, quanto ao seu quadro fonológico, o sistema consonantal do protocrioulo do Golfo da Guiné era composto por dezoito consoantes, sendo seis oclusivas, quatro fricativas, três nasais, duas laterais, uma vibrante e duas aproximantes (ver exemplos em (1)). No PGG, havia seis modos de articulações: oclusivo, fricativo, nasal, lateral, vibrante e aproximante. Os oclusivos podiam ser sonoros e surdos. Havia três oclusivos sonoros *b, *d e *g e três oclusivos surdos: *p, *t e *k. Das quatro fricativas, duas eram sonoras: uma no ponto alveolar (*z) e outra no ponto labiodental (*v). Quanto às fricativas surdas, uma era alveolar *s e outra, labiodental *f. As consoantes nasais poderiam ser bilabial *m, alveolar *n e palatal *μ. A vibrante era alveolar *r, as laterais eram alveolar *l e palatal *ñ e as aproximantes eram bilabial *w e palatal *j.

Exemplos dos profonemas consonantais

PGG	SANTOME	FA D'AMBÔ	LUNG'IE	ANGOLAR	GLOSA
*papa	[paŋpa]	[paŋpa]	[paŋpa]	[paŋpa]	'mastigar'
*blaNku	[ŋblɪ~k←]	[ŋbɪ~:k←]	[ŋbɪ~:k←]	[ŋbɪ~:k←]	'branco'
*kurtu	[ŋkut←]	[ŋku:t←]	[ŋkut←]	[ŋkut←]	'curto'
*zuda	[zuŋda]	[zuŋda]	[zuŋda]	[ðuŋda]	'ajudar'

O sistema vocálico do PGG era composto por sete vogais orais *i, *e, *↔, a, *←, *o, *u. Não havia vogais nasais, as consoantes nasais condicionavam a nasalização das vogais, mas tal processo de nasalização não apresentava estatuto fonológico, apenas fonético e restrito a determinados contextos condicionantes. No que tange aos moldes silábicos observados nas protoformas, o PGG apresentou sete tipos de sílaba (*V, *VC, *C, *CV, *CVC, *CCV e *CCV). Constatamos que o PGG admitia onsets complexos, cujo segundo elemento poderia ser uma das consoantes aproximantes *w ou *j, para o onset do tipo *Cj ou *Cw, ou a consoante *l (*Cl) se o primeiro elemento fosse *b, *p, *t, *d, *k, *g, *m, *n, *f ou *v. O sistema acentual do PGG, por sua vez, era previsível e sensível ao peso silábico. Dessa maneira, o acento se fixava, em geral, na penúltima sílaba em palavras nominais como em (2a), entretanto, o acento deslocava-se para a última quando a sílaba era pesada (2b). Por fim, verbos apresentavam acento na sílaba final (2c).

- (a) *ŋblasu 'braço'
 (b) *b←ŋt←N 'botão'
 (c) *beŋbe 'beber'

4. A contribuição linguística dos judeus sefarditas na formação do papiamentu

Nessa seção, analisaremos a participação dos judeus sefarditas na sociedade curaçolense, sobretudo na configuração linguística do papiamentu. Este estudo se justifica na medida em que a discussão da influência da comunidade sefardita na língua falada em Curaçao não tem sido objeto de nenhum estudo sistemático. Além disso, a variedade do papiamentu sefardita ainda não foi muito estudada.

Quanto à língua falada pelos judeus sefarditas ao chegarem a Curaçao, considera-se que o multilinguismo predominava dentro da comunidade (EMMANUEL, 1957; Martinus, 1996; JOUBERT & PERL, 2008), com o uso sobretudo de português, espanhol e holandês. Dentre essas línguas, o português ocupava um papel predominante, sendo empregado em várias situações (comunicação familiar, mídia escrita, testamentos, entre outros). Dois fatos evidenciam essa afirmação: (i) o uso do português na sinagoga de Curaçao (*Mikve Israel*); (ii) os epitáfios em português das lápides do antigo cemitério judaico (*Beth Haim*).

De acordo com Smith (1999), o português foi usado na sinagoga curaçolense até 1865, sendo possível encontrar até os dias de hoje orações e expressões em português em *Mikvé Israel* (EMMANUEL, 1959):

Oração pela saúde da Rainha Holandesa, de sua família real, do governador de Curaçao e seus magistrados: A Sua Majestade Juliana, Rainha dos Países Baixos e a seu Real Consorte. A serenissima Princesa Wilhelmina Madame sua Mãe. Aos descendentes da Casa Real de Orange Nassao; aos ilustres membros que concorrem no Governo destas terras e ao nobre venerável Excelentissimo Senhor Governador desta ilha e a todos Magistrados en ella.

Ao nascimento de um filho: Pela saude de Bangal, a Berith, sua esposa e recém-nascido, pais e mães, parentes que vejam grandes gustos.

Nas três grandes festas (Shalosh Regalim – Páscoa, Pentecostes e Tabernáculos): Para que Deus lhe conceda (o nos conceda) festas alegres.

Boa viagem: Para que Deus lo leve ao porto de seu desejo e lo livre de todos maus encontros.

Nessas preces, apesar de ser possível encontrar algumas palavras em espanhol (como é o caso de *gusto*), percebe-se que a base é portuguesa. A partir dos nomes da rainha e da princesa citados na primeira oração, pode-se afirmar que ela data do século XX, o que demonstra que até pouco tempo atrás o português ainda era importante dentro da comunidade sefardita.

Outra evidência do uso do português está nos epitáfios das lápides do antigo cemitério judaico *Beth Haim*. Segundo Emmanuel (1959), a última lápide em português data de novembro de 1956. Analisando as línguas usadas em 2.338 epitáfios, Joubert & Perl (2008) apresentam os seguintes números: português (1668; 71,3%), espanhol (433; 18,5%), hebreu (112; 4,8%), inglês

(89; 3,8%), holandês (32; 1,4%), francês (3; 0,13%), ídiche (1; 0,04%). A partir desses números, observa-se que a maioria das famílias optava pelo uso do português em um registro que ficaria para a posteridade, o que é um forte indicador do quanto o português era importante para os judeus (se assim não o fosse, outra língua seria a escolhida para figurar nos epitáfios).

Ao lado do português, os judeus sefarditas, logo após sua chegada a Curaçao, adotaram o papiamentu como língua materna (HENRIQUEZ, 1998, 1991), desenvolvendo uma expressão linguística própria, que também era parte da estrutura geral do papiamentu clássico. A análise de documentos de 1775 e 1776 escritos por judeus sefarditas mostra uma variedade semelhante ao papiamentu moderno, mas com algumas diferenças. Uma delas diz respeito a um maior número de vocábulos oriundos do português, o que evidencia que o papiamentu sefardita era mais influenciado pelo português do que a variedade geral. Alguns exemplos de vocábulos de indubitável étimo português são: **COZA** (PT³ *coisa*, ESP *cosa*), **AFLICAO** (PT *aflicção*, ESP *aflicción*), **PAI** (PT *pai*, ESP *padre*), **MAS** (PT *mas*, ESP *pero*), **TUDU** (PT *tudo*, ESP *todo*). Além de vocábulos oriundos do português, o documento de 1776 contém trechos em português, o que é mais uma prova de que essa era uma das línguas da comunidade judaica.

No que tange ao papiamentu sefardita, foram analisados ainda glossários compilados por Henriquez (1988, 1991). A análise mostrou que existem casos de variedades lexicais ou fônicas (uma delas relacionada aos sefarditas) compartilhadas pelos falantes da língua. É o caso, por exemplo, de PPS *turtuga* / PP *turtuka* ‘tartaruga’; PPS *gora*, *gwerá*/PP *bora* ‘furar, perfurar’. Isso demonstra que os vocábulos característicos do papiamentu sefardita não estavam circunscritos à comunidade judaica, sendo mais tarde usados por falantes judeus e não judeus. Houve casos também em que o papiamentu sefardita e o papiamentu clássico apresentavam formas iguais ou muito semelhantes (PPS *kustumá*/PPC **KOESTOEMÁ**, **KOESTOEMAAR** ‘acostumar(-se)’; PPS *skuza*/PPC **SKOESA** ‘desculpar(-se), perdoar’), mostrando que os sefarditas influenciavam a língua caribenha desde os seus primórdios. Com relação à etimologia dos vocábulos, foi encontrado um número maior de vocábulos e expressões de étimo português, confirmando que a variedade sefardita estava mais próxima do português, sendo mais influenciada por essa língua, do que o papiamentu geral. Exemplos de étimos portugueses aparecem em: (i) PPS *fika* (< PT *ficar*) ‘ficar’; (ii) PPS *koitadu* (< PT *coitado*) ‘coitado’; (iii) PPS *baya kombein* (< PT *vai com bem*) ‘desejo de uma boa viagem’; (iv) PPS *kibra zjuzum* (< PT *quebrar o jejum*) ‘quebrar o jejum’.

No que concerne às origens do papiamentu, concorda-se com diversos pontos da hipótese que relaciona o surgimento do papiamentu aos judeus sefarditas, a saber, muitos judeus curaçolenses: (i) saíram de Recife (Brasil), Amsterdam

3 Neste trabalho, serão utilizadas as seguintes siglas: PT = português; ESP = espanhol; PPS = papiamentu sefardita; PP = papiamentu moderno; PPC = papiamentu clássico.

e Portugal; (ii) levaram, pelo menos, alguns escravos com eles; (iii) atuavam ativamente no comércio de escravos; (iv) falavam alguma variedade de português (pelos menos, alguns deles), o que se comprova pelas orações, documentos e lápides nessa língua. Contudo, defende-se que não houve uma língua crioula de base portuguesa no Brasil (falada pelos judeus) que pudesse servir de base para o papiamentu. Ademais, o papiamentu (ou mesmo o protopapiamentu) já era usado em Curaçao quando os judeus começam a chegar à ilha em 1651. Assim sendo, a influência portuguesa na língua caribenha não pode ser atribuída apenas ao segmento sefardita, sendo necessário assumir outras influências.

5. Considerações finais

Este texto apresentou dois estudos sobre línguas crioulas na perspectiva histórica. A fonologia reconstruída evidenciou que o PGG é distinto do português e também não pode ser descrito como uma variedade da referida língua, posto que apresenta processos e estruturas fonológicas não encontradas em nenhuma variedade vernacular da língua portuguesa. Essa constatação empírica tem consequências em todos os estudos que comparam o léxico das línguas-filhas com étimos portugueses. Até o momento, os estudos que se encarregavam de analisar comparativamente as línguas autóctones do Golfo da Guiné o faziam tomando o português, como o seu ancestral, oferecendo assim um panorama linguístico incompleto, pois a configuração atual das línguas-filhas é resultado da interação entre o quadro fonêmico do PGG e de seus itens lexicais, somados a uma série de processos fonológicos que atuaram no cenário de sua especiação.

Quanto ao papiamentu, este estudo mostrou que, embora a hipótese que relaciona o papiamentu à língua falada pelos sefarditas não possa explicar sozinha a emergência da língua caribenha, os sefarditas tiveram um importante papel no comércio escravo e gozavam de um certo prestígio na sociedade curaçolense, o que permitiu que essa comunidade contribuísse para a configuração do papiamentu. No tocante a essa participação, é necessário considerar que o papel dos sefarditas se deu em duas frentes: (i) primeiro, o português falado pela comunidade sefardita influenciou o papiamentu clássico; (ii) mais tarde, o dialeto de papiamentu específico dos judeus e seus escravos também atuou na configuração da variedade geral.

Em suma, os dois estudos realizados enfocam aspectos de duas línguas crioulas do Atlântico: a fonologia do protocrioulo do Golfo da Guiné e as contribuições dos judeus sefarditas para o papiamentu. Tais estudos lançam luzes sobre aspectos pouco estudados acerca dessas línguas, contribuindo para o desenvolvimento geral das pesquisas sobre variedades de base portuguesa oriundas do contato linguístico.

REFERÊNCIAS

ARENDS, J. The socio-historical background of creoles. In: ARENDS, J.; MUYSKEN, P.; SMITH, N. (Eds.). **Pidgins and Creoles: an introduction**. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1995. p. 15-24.

BANDEIRA, M. **Reconstrução fonológica e lexical do protocreolado do Golfo da Guiné**. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CAMPBELL, L. **Historical linguistics: an introduction**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004 [1998].

CBS (Central Bureau of Statistics). **First results census 2011 – Curaçao**, 2012. Disponível em: <<http://www.cbs.cw/cbs/themes/Census%202001/Publications/Census%202001-20121023105057.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2012.

CROWLEY, T. **An introduction to historical linguistics**. Auckland: Oxford University Press, 1997 [1992].

EMMANUEL, I. S. **Precious stones of the Jews of Curaçao**. Curaçaoan Jewry 1656-1957. Nova York: Bloch Publishing Company, 1957.

_____. El Portugues en la sinagoga “Mikve Israel” de Curaçao. **Tesoro de los judios sefardies**, v. 1, p. xxv-xxxii, 1959.

FERRAZ, L. I. A Linguistic Appraisal of Angolar. **Memoriam Antônio Jorge Dias**, v. 2, p. 177-186, 1974.

_____. **The creole of São Tomé**. Johannesburg: Witwatersrand University Press, 1979.

FOX, Anthony. **Linguistic reconstruction: an introduction to theory and method**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

GOODMAN, M. The Portuguese element in the American creoles. In: HOLM, J.; MICHAELIS, S. (Eds.). **Contact languages**. Critical Concepts in Language Studies. Londres e Nova York: Routledge, 1996 [1987]. vol. 3, p. 538-586.

GÜNTHER, W. **Das Portugiesische Kreolisch der ilha do Príncipe**. Marburgo: Marburg an der Lahn, 1973.

HAGEMEIJER, T. Initial vowel agglutination in the Gulf of Guinea creoles. In: ABOH, E.; SMITH, N. (Eds.). **Complex processes in new languages**. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 2009. p. 29-50.

_____. The Gulf of Guinea Creoles: Genetic and typological relations. **Journal of Pidgin and Creole Languages**, v. 26, n. 1, p. 111-154, 2011.

HENRIQUEZ, M. **Ta asina? O ta asana?** Abla, uzu i kustumber sefardí. Curaçao: Edição do autor, 1988.

_____. **Lo ke a keda pa simia**. Curaçao: Edição do autor, 1991.

HOCK, H. H. Initial strengthening. In: DRESSLER, W. U.; LUSCHÜTZKY, H. C.; PFEIFFER, O. E.; RENNISON, J. R. (Eds.). **Phonologica 1988: Proceedings of the 6th International Phonology Meeting**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 101-110.

JOUBERT, S.; PERL, M. El portugués en Curaçao. In: FARACLAS, N.; SEVERING, R.; WEIJER, C. (Eds.). **Linguistic Studies on Papiamentu**. Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di Idioma, 2008. p. 137-156.

KAUFMAN, T. Language history in South America: what we know and how to know more. In: PAYNE, D. (Eds.). **Amazonian Linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1990. p. 13-31.

MARTINUS, F. **The kiss of a slave: Papiamentu's West African connections**. Tese de doutorado. Amsterdam: Universidade de Amsterdam, 1996.

MUFWENE, S. The founder principle in the development of creoles. In: _____. **The Ecology of Language Evolution**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 25-80.

SEIBERT, Gerhard. **Os angolares da Ilha de São Tomé: Náufragos, Autóctones ou Quilombolas?**. Dossiê História Atlântica, v. 12, n. 1/2, p. 43-64, 2004.

SMITH, N. Pernambuco to Surinam 1654-65? The Jewish slave controversy. In: HUBER, M. & PARKVALL, M. **Spreading the word: the issue of diffusion among Atlantic creoles**. London: University of Westminster Press, 1999. p. 251-298.

THOMASON, S. Grey; KAUFMAN, T. **Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics**. Berkeley: University of California Press, 1988.

CAPÍTULO 5

ENTRE NEOVANGUARDA, TRADIÇÃO E EXPERIMENTALISMO: os anos do grupo 63

Agnes Ghisi
Helena Bressan Carminati
Elena Santi
*Lucas de Sousa Serafim*¹

1. Introdução

O século passado, abalado por duas grandes guerras que marcaram diretamente as transformações da sociedade italiana, configura-se como um período importante para se pensar a produção literária a partir de seu contexto sócio-histórico-cultural. No momento da recuperação dos países europeus destruídos pelas guerras, a sociedade italiana passa também por mudanças significativas. Durante as décadas de 1950 e 1960, a Itália vive o período do chamado “*boom econômico*”, momento definido por Pier Paolo Pasolini como “*mutação antropológica*”; em outras palavras, é o período em que se dá a passagem de uma sociedade baseada economicamente em um sistema agrícola para uma sociedade industrial e urbana.

Ainda, é neste período – devido ao advento dos meios de comunicação populares, como a televisão e o rádio – que se dá uma verdadeira difusão da língua italiana, fenômeno denominado de *italofonia*. Essa disseminação linguística aparece como resultado da necessidade de uma comunicação mais eficiente entre os italianos de diferentes regiões. Por exemplo, os programas de rádio e de televisão transmitidos nacionalmente por emissoras como a RAI (Radiotelevisione Italiana), a criação de manuais técnicos para os maquinários industriais e para um novo aparato tecnológico, e o fenômeno da migração (do sul ruralizado para o norte industrializado) favoreceram a difusão e o uso de uma língua que todos conhecessem e falassem. Esses fenômenos resultaram em uma maior difusão da língua italiana *standard*, fazendo com que ela se destacasse e

1 **Agnes Ghisi** e **Helena Bressan Carminati** são graduandas de Letras-Italiano/UFSC e bolsistas PIBIC/CNPq, sob a orientação da profa. Patrícia Peterle. E-mails: agnesghisi@grad.ufsc.br; helenabcarminati@gmail.com. **Elena Santi** é doutoranda PPGLit/UFSC, bolsista CAPES, orientanda da profa. Patrícia Peterle. E-mail: elena.santi1989@gmail.com. **Lucas de Sousa Serafim** é doutorando PPGLit/UFSC, bolsista CNPq, orientado pelo prof. Andrea Santurbano E-mail: lucass.serafim@gmail.com. Todos são integrantes do NECLIT (Núcleo de Estudos Contemporâneos de Literatura Italiana).

prevalecesse nas relações sociais cotidianas, em detrimento do que se chamou de *dialetofonia*, ou uso dos dialetos nas comunicações sociais. Esse fenômeno não passou despercebido pelos literatos e intelectuais da época e aparece comentado em colunas de jornal ou de revistas,² além de obras literárias.

A partir dessas variações socioeconômicas, que estão intimamente ligadas ao modo de vida moderno, o campo cultural não pôde ficar imune e passou a ser ponderado em relação a sua produção e funcionalidade. Nesse sentido, a produção literária passa por questionamentos e é repensada com outros instrumentos e formas, em que o uso da língua e o modo de se relacionar com ela e com a nova realidade estabelecida ganham novas atribuições. Nesse momento, com o surgimento das indústrias e da produção em massa, forma-se também uma nova classe social, a classe trabalhadora, habitante das periferias nos grandes centros econômicos em desenvolvimento como, por exemplo, Milão. O ritmo da vida muda e, com isso, a relação com o tempo é abalada, passando por transformações. O tempo da classe operária segue o ritmo do relógio das fábricas, um ritmo mecânico e cujo principal objetivo é a produção e o comércio; resultando em uma nova relação com o tempo, que a partir de então vem associado à produtividade e ao capital, o que implica em uma mudança na própria percepção do mesmo.

Em meio a esses processos profundos e radicais, a produção literária das décadas de *boom* econômico não pôde ficar alheia às mudanças, tanto no campo poético como no narrativo. É nesses anos que surge a experiência do Grupo 63, definido por Umberto Eco, um de seus principais protagonistas, “uma vanguarda em vagão-leito”. Reunião de jovens críticos e literatos que, no início da década de 60, procurou romper com certo comodismo e conformismo nas produções artísticas e literárias, o grupo foi assim definido por ter sido alavancado principalmente por autores que já atuavam no campo editorial, jornalístico ou acadêmico, isto é, a partir de um movimento endógeno ao sistema cultural. Por outro lado, as discussões promovidas não refletiam uma postura estética homogênea, tampouco uma ideologia orgânica, proporcionando um amplo laboratório intelectual e se constituindo, ainda que por um breve período, como pedra de toque no panorama literário italiano. Sendo assim, o objetivo deste ensaio é repensar a complexa rede de relações que, no período em questão, envolve estética, ideologia e indústria cultural, incluindo nos vários níveis de debates posições até contrapostas de autores como Elio Pagliarani, Edoardo Sanguinetti, Giorgio Manganelli e Giovanni Raboni. Dentro e fora do Grupo 63, portanto, mas sempre nas bordas dessa experiência.

2 Dentre as publicações, pode-se citar *Nuove Questioni Linguistiche* escrita por Pier Paolo Pasolini e publicada na revista *Rinascita*, em 1964 e *L'Antilingua* escrita por Italo Calvino e publicada no jornal *Il Giorno* em 1965.

2. Entre prosa e poesia: o caso de *la ragazza carla*, de elio pagliarani

No contexto da industrialização urbana e experimentação poética, poucos anos antes da experiência do Grupo 63, Elio Pagliarani (1927-2012), poeta e crítico italiano, que será um dos protagonistas desta neovanguarda, escreve, de 1954 a 1957, *La Ragazza Carla* (1960), poema que entrelaça prosa e poesia. Pagliarani experiencia o pós-guerra italiano, imerso em um momento de profunda transformação da sociedade de sua época. Em meio ao *boom* econômico, à industrialização e à urbanização, ele se encontra absorvido por essa nova realidade e sente a necessidade de retratá-la.

Nessa perspectiva, é interessante pensar a relação de Pagliarani com a tradição poética italiana. O autor se distancia dos cânones de uma poesia erudita, para se ater aos pequenos detalhes do cotidiano, como no seguinte trecho: “sembra a Carla di credere, e sta attenta a non muoversi / ché il sonno di sua madre è così lieve nel divano accanto / – ma dormirà davvero, con Angelo e Nerina / che fanno cigolare il vecchio letto / della mamma!”³ (PAGLIARANI, 2016, p. 21). Através dessa e de outras passagens, o leitor encontra-se mergulhado no cotidiano mais íntimo de Carla e de sua família, o que fica também bastante evidente na cena do jantar em família: “Angelo un osso buco intero, con patate / Carla un pezzo col midollo che le piace / l’altro pezzo Nerina la madre le patate”⁴ (PAGLIARANI, 2016, p. 35).

A linguagem cotidiana, com marcas da oralidade, se faz muito presente ao longo de todo o poema, e algumas expressões como “ché”, “qualcheduno”, “puzza”, “le vecchie”, “grembiule”, “ferro da stiro”, “osso buco”, “pantofole”, “bestemmia”⁵ etc. inserem o leitor na rotina de Carla e na vida da classe proletária da época, fazendo referência à maneira com que se expressavam oralmente e criando, assim, um quadro de imagens de seu estilo de vida. Ademais, a linguagem poética não é somente marcada por características da língua falada, mas segue também o ritmo dos acontecimentos da história e da industrialização, no qual a vida se mecanizou, como o movimento que Carla faz em sua função de datilógrafa. Um ritmo, então, também mecanizado e marcado pela ausência de pontuação e pela sintaxe fragmentada, como em “Il ponte sta li buono e sotto passano / treni carri vagoni frenatori e mandrie dei

3 “Carla parece acreditar, e está atenta a não se mover / que o sono de sua mãe é tão leve no sofá ao lado / – mas dormirá mesmo, com Angelo e Nerina / que fazem balançar a velha cama / da mãe!” (tradução nossa, exceto onde citado).

4 “Angelo um osso com tutano inteiro, com batatas / Carla um pedaço com o miolo que lhe agrada / o outro pedaço Nerina a mãe as batatas”.

5 “que”, “qualquer um”, “fede”, “as velhas”, “avental”, “ferro de passar”, “osso com tutano”, “pantufas”, “palavrões”.

macelli / e sopra passa il tram, la filovia di fianco, la gente che cammina / i camion della frutta di Romagna.”⁶ (PAGLIARANI, 2016, p. 19). Essa passagem, por exemplo, traz, além do ritmo automatizado da industrialização e da urbanização, as imagens cotidianas da vida de Carla e os elementos próprios desse período, como os trens, os bondinhos, etc.

Carla começa a trabalhar cedo, como muitos jovens da época, para uma empresa de importação. Essa parte de seu cotidiano também se reflete tanto na linguagem da obra, que apresenta palavras-chave da rotina empresarial, rompendo ainda mais com uma tradição elevada, como no efeito visual provocado pela mudança de formato de letra: “È dalla fine estate che va a scuola / Guida tecnica per l’uso razionale / della macchina / la serale / di faccia alla Bocconi, ma già più / Metodo principe / per l’apprendimento / della dattilografia con tutte dieci / le dita”⁷ (PAGLIARANI, 2016, p. 25). Nesse trecho, ressalta-se o uso do recurso itálico para diferenciar os níveis, registros e tipos de linguagem; o que está em itálico representa o “gergo aziendale” (TESTA, 2005, p. 164), isto é, as gírias próprias das empresas. Outra transformação interessante é identificada no seguinte trecho: “A third world war / FONDAMENTO DEL DIRITTO DELLE GENTI, L’ISTITUTO / DELLA GUERRA È ANTICO QUANTO GLI UOMINI: A DIRIMERE / LE CONTROVERSIE FRA GLI STATI, SIA PURE COME EXTREMA RATIO”⁸ (PAGLIARANI, 2016, p. 37). A ideia recorrente nesse momento do poema é a de dar ao leitor a sensação de que as palavras estão sendo digitadas por Carla, ela faz o curso de datilografia, o uso da letra em maiúsculo sugere ao leitor os sons próprios desta ação que requer precisão e força para apertar as teclas, resultando em um som bastante forte.

Entretanto, o experimentalismo de Pagliarani vai além da linguagem e dos recursos visuais, pois reúne prosa, poesia e alguns elementos da dramaturgia. A presença do narrador é a evidência mais forte que se tem disso, contudo, desde o início o autor insere outros recursos, como o discurso direto e indireto, que também fazem parte da prosa e do teatro, o que pode ser visto neste trecho em que Carla e Piero, seu colega de trabalho, conversam: “Piero prese a dire: / Marcia, / quest’anno, / il campionato, / che è un piacere”⁹ (PAGLIARANI, 2016, p. 29), criando um tipo de escada visual, evidenciando

6 “A ponte está ali firme e embaixo passam / trens carros vagões guarda-freios e rebanhos de matadouros / e acima passa o bonde, a ferrovia próxima, a gente que caminha / o caminhão da fruta de Romagna”.

7 “Desde o fim do verão que vai a escola / Manual técnico para uso racional / da máquina / à noite / em frente à Bocconi, mas já mais / Método principal / para aprendizagem / da datilografia com todos os dez / dedos”.

8 “A third world war / FUNDAMENTO DO DIREITO CIVIL, O INSTITUTO DA GUERRA É TÃO ANTIGO QUANTO OS HOMENS: PARA RESOLVER AS CONTROVÉRSIAS ENTRE OS ESTADOS, OU APENAS COMO ÚLTIMO RECURSO”.

9 “Piero começa a falar: / Caminha, / este ano, / o campeonato, / que é um prazer”.

um discurso fragmentado. É como se se estivesse no “espaço dramático” da poesia (CURI apud TESTA, 2005, p. 165). Já em outro trecho, tem-se um exemplo de oscilação entre discurso direto e indireto, como na conversa entre Monsieur Goldstein, um dos superiores de Carla, e Aldo Lavagnino, seu colega de trabalho (e com quem cria uma relação mais íntima ao longo da história): “Monsieur Goldstein un mite segretario tradito dal cognome / ha chiesto gli anni a Aldo Lavagnino / ventidue / ho un figlio che combatte in Palestina / anch’io di ventidue, ha detto / questa terra / avrà un pezzo di terra per i nostri figli?”¹⁰ (PAGLIARANI, 2016, p. 34). Nota-se, então, que não existe uma grande diferenciação entre discurso direto e indireto, entre a fala das personagens e a fala do narrador, pois o autor não faz questão de ser explícito, justamente pela necessidade de representar o caos linguístico e discursivo, frutos do caos social da época.

Além das particularidades linguísticas e literárias, *La ragazza Carla* é marcada por temas muito vigentes na época, como a alienação e a crise do “eu”. Apesar do ritmo e das rimas, que muitas vezes dão uma ideia de leveza ao poema, a história por trás desses elementos pode ser considerada triste. Carla é uma menina jovem, que tem de começar a trabalhar cedo e, por consequência, tem de lidar com questões da vida adulta, sendo ainda uma adolescente. Sua pequena casa não lhe permite ter privacidade, a empresa lhe exige um trabalho satisfatório e preciso, e Carla está sempre às margens: “all’ombra del duomo”¹¹ (PAGLIARANI, 2016, p. 30), “faccia alla Bocconi”¹² (PAGLIARANI, 2016, p. 25). A personagem não pode ter tempo para a imaginação e sonhos próprios do “humano”, pois agora está inserida no mercado de trabalho e deve corresponder às demandas que lhe são impostas. Vive em um ritmo mecanizado, em uma rotina cansativa, na qual estuda, trabalha e volta para casa. Vive alienada e não se dá conta disso, aliás, só começa a ter um pouco de consciência quando é abusada pelo chefe, Prátek, e passa a perceber o mundo que a cerca. Tomada pelo ritmo da vida moderna, industrial, acaba não olhando para o que está à sua volta. Carla é uma personagem e, portanto, um indivíduo, mas representa um coletivo de pessoas que viviam (ou ainda vivem) alienadas do mundo, imersas na rotina.

Outro aspecto importante da narrativa, é o fato de Carla não apresentar traços imaginativos, sonhos ou desejos: “Carla, / sensibile scontrosa impreparata / si perde e tira avanti, senza dire / una volta mi piace o non lo voglio / con pochi paradigmi non compresi / tali, o inaccettati; desideri / precisi da

10 “Monsieur Goldstein um dócil secretário traído pelo sobrenome / perguntou a idade a Aldo Lavagnino / vinte e dois / tenho um filho que combate na Palestina / eu também de vinte e dois, disse / esta terra / terá um pedaço de terra para os nossos filhos?”.

11 “À sombra do Duomo”.

12 “Em frente à Bocconi”.

chiarirsi non le avanzano / a fine mese”¹³ (PAGLIARANI, 2016, p. 36). É uma moça jovem, em desenvolvimento, mas que deve renunciar a sua juventude para trabalhar e ajudar a mãe em casa. Seu desabrochar é lento e privado de qualquer consciência, pois é tomada pela vida urbana e pela alienação, que não lhe permitem perceber o que acontece à sua volta e, tampouco, consigo mesma. Seu amadurecimento acontece, quase que de maneira automática, mecânica, pois ela não se dá conta das mudanças que lhe ocorrem. Aliás, Carla se expressa em poucos momentos do poema, o que pode ser um reflexo também de sua pouca consciência de mundo.

3. A poesia entre vanguarda e tradição

No período em questão – e *La ragazza Carla* constitui um exemplo extraordinário – se passa de uma poesia mais lírica, de tom mais alto e de uma constante centralidade do “Eu”, para uma poesia outra, marcada por uma linguagem mais acessível, com uso de vocábulos nunca usados antes numa página poética, que se dá por uma aproximação a outras manifestações artísticas, como a narrativa e a dramaturgia, descentralizando a figura do “Eu”, agora “eu”(s). Edoardo Sanguineti (1930-2010) foi o primeiro a denominar de “*poetese*” um tipo de poesia mais tradicional, escrita em “um tipo de código poético baseado sobre fortes perspectivas sentimentalistas e intimistas” (TESTA, 2016, p. 24). Um neologismo, portanto, criado por Sanguineti para denominar criticamente certo tipo de produção poética que faz com que a poesia não seja acessível a todos, mas apenas a um grupo seletivo e erudito. Há ainda outros poetas, ao longo da segunda metade do século XX, que questionaram essa escrita poética, um deles é Giorgio Caproni (1912-1990), quando declara que a tradição poética sofre de “*egorrea epidemica*” (TESTA, 2016, p. 24): ou seja, que a poesia italiana tinha a tendência a tratar apenas de um “Eu”, limitando a própria possibilidade de criação. É ainda Caproni quem propõe a noção de “*interposte persone*” (TESTA, 2016, p. 24), ou a valorização de novas figuras, em alguns casos personagens poéticos, que possam ir além do eu-lírico e dialoguem com essa nova sociedade italiana, mais complexa e diversificada. Assim, esses três aspectos (“*poetese*”, “*egorrea epidemica*” e “*interposte persone*”) se tornam pontos centrais para a reflexão sobre poesia experimental, dos anos ‘50 e ‘60 na Itália, cujo resultado será a busca por uma nova linguagem, mais acessível e mais próxima da realidade do leitor, além de uma exposição de diferentes “eu”(s).

13 “Carla, / sensível absorta despreparada / se perde e sai na frente, sem dizer / alguma vez eu gosto ou eu não quero / com poucos paradigmas não compreendidos / assim, ou inaceitados; desejos / precisos em esclarecer-se não se lhe avançam / ao final do mês”.

Mesmo diante de diferenças macroscópicas de estilo, concepções de poesia, escolhas lexicais e formais, é possível tentar ler estes fenômenos, de vanguarda e de momentos mais “tradicionalistas”, em paralelo, já que não somente compartilham, frequentemente, do mesmo ambiente cultural, mas, em muitos casos, retomam as mesmas experiências, porém filtradas e interiorizadas através das próprias lentes. Os resultados alcançados, aparentemente antitéticos, se repensados por meio destas relações e não simplesmente considerados como uma totalidade não porosa, poderiam contar uma história mais complexa para o leitor e o estudioso.

Como exemplo disso, serão considerados os casos do já citado Edoardo Sanguineti e de Giovanni Raboni (1932-2004). Sanguineti é considerado um precursor da neovanguarda. Sua coletânea *Laborintus* preanuncia algumas soluções formais que depois serão retomadas por outros poetas que, em conjunto, serão conhecidos como *Novissimi*. Sanguineti, que participa do Grupo 63, compartilha algumas das questões principais que perpassavam pelo grupo inteiro, como, por exemplo, “a ideia de uma literatura que devia focar mais na linguagem e nas formas de expressão, do que na tentativa de ‘representar’ ou ‘simular’ a ‘realidade’ por meio do discurso literário” (PETERLE, 2012, p. 115). Resulta disso uma poesia fortemente antirrealista, difícil, hiper-literária, que questionava os modelos, tentando se livrar de um ônus que engessava a renovação poética e literária. A primeira publicação dos *Novissimi* acontecerá em 1961, no *Verri*, revista que tinha como figura central a de Luciano Anceschi (1911-1995), personalidade significativa para o Grupo 63, o qual, não por acaso, considerava a revista um ponto de referência. A coletânea *Laborintus*, portanto, já participa das problemáticas e inquietudes que animaram a sucessiva discussão intelectual e literária do grupo, como, por exemplo, o antimimetismo da linguagem, a discussão sobre os modelos, a necessidade de profunda renovação frente a um panorama intelectual percebido como estagnante e sem perspectivas para o futuro. Giovanni Raboni, ao contrário, mesmo observando os trabalhos da neovanguarda e compartilhando a exigência de renovação da poesia, opta por soluções diferentes, menos subversivas de um ponto de vista formal, tentando repensar a poesia desde um ponto de vista que permanece mais ligado a uma tradição que não é aceita passivamente, mas que também não é subvertida, pelo menos não de forma explícita. É o próprio Raboni, a partir de dois grandes nomes da poesia novecentista, a sinalizar sua distância do Grupo 63:

Per me ha sempre funzionato il binomio Pound-Eliot: capivo Pound attraverso Eliot. Uno dei miei contenziosi con la neoavanguardia era che il loro modo di leggere Pound mi sembrava molto meno inventivo e ricco del mio. Da Pound io ricavavo delle conseguenze che cercavano di non

essere mimetiche, mentre il Pound che passa nel primo Sanguineti è un Pound letterale. Mi irritava che loro impugnavano Pound, che io leggevo da molti anni e cercavo di metabolizzare. Lì non c'era metabolizzazione, secondo me. Comunque la lettura di Pound e Eliot dopo la guerra è stata fondamentale. (MAZZONI, 1996)¹⁴

Estas declarações, sem serem obviamente tomadas como verdades absolutas, e sem caírem na armadilha de pensar um mundo poético feito de partidos contrapostos, que se enfrentavam constantemente, permitem, contudo, ter uma ideia de como essas relações, mesmo em sua problematidade, fossem presentes e perpassassem o panorama cultural italiano. Em outro trecho da entrevista, Raboni fala ainda, de forma mais aberta e abrangente, de neovanguarda, colocando novos elementos de reflexão:

Per quanto riguarda la neoavanguardia, la difficoltà del mio rapporto con loro sta nel fatto che c'era davvero una certa coincidenza di interessi che però venivano risolti in modo diverso. Forse c'erano più contatti di quanto non vedessimo allora. Ricordo, oltre alla mia amicizia con Majorino, il rapporto molto intenso che avevo con Antonio Porta. C'erano legami abbastanza stretti fra i meno 'avanzati' della neoavanguardia e i più interessati a una qualche forma di sperimentazione dei poeti 'lombardi'. Quello a cui io mi sono opposto fin dall'inizio e a cui continuo ad oppormi – non tanto nel ricordo quanto in alcune conseguenze di tipo scolastico – è il tentativo di egemonizzazione che è stato fatto. Ancora oggi, se si va a leggere le antologie, sembra che ci sia stata soltanto la neoavanguardia in quel periodo. (MAZZONI, 1996)¹⁵

Lendo, tanto de um ponto de vista formal quanto em filigrana, essas afirmações, é possível entender um pouco mais alguns dos elementos que caracterizam a relação entre essas correntes. Raboni admite, de forma até afetiva, a relação, pessoal, poética e de reconhecimento que existia. A vontade

14 "Para mim sempre funcionou o binômio Pound-Eliot: entendia Pound por meio de Eliot. Uma das minhas contendas com a neovanguarda era que sua maneira de ler Pound me parecia muito menos inventiva e rica do que a minha. De Pound eu extraía consequências que tentavam não ser miméticas, enquanto o Pound que passa no primeiro Sanguineti é um Pound literal. Me irritava que eles empunhassem Pound, que eu lia há muitos anos e tentava metabolizar. Lá não havia metabolização, na minha opinião. De todas maneiras a leitura de Pound e Eliot após a guerra foi fundamental". Disponível em: <<http://www.leparoleelecose.it/?p=16122>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

15 "Em relação à neovanguarda, a dificuldade da minha relação com eles está no fato de que havia realmente certa coincidência de interesses que, porém, eram resolvidos de modo diferente. Talvez houvesse mais contatos do que não víamos, então. Lembro, além da minha amizade com Majorino, da relação muito intensa que tinha com Antonio Porta. Havia ligações bastante estreitas entre os menos 'avançados' da neovanguarda e os mais interessados em alguma forma de experimentação dos poetas 'lombardos'. Aquilo a que eu me opus, desde o início, e a que continuo me opondo – não tanto na lembrança quanto em algumas consequências de tipo escolar – é a tentativa de hegemonização que foi feita. Ainda hoje, se lermos as antologias, parece que teve somente a neovanguarda naquele período". Disponível em: <<http://www.leparoleelecose.it/?p=16122>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

de experimentação, a curiosidade, a necessidade de renovação eram elementos comuns, que permeavam ambientes diferentes, porém interligados. Percebe-se que a maior dificuldade na relação aparece na hora dos “extremismos”, ao passo que quando as posições não eram fechadas, podiam existir diálogo e troca. Mas o elemento que mais incomoda Raboni é o fato que, de alguma forma, a crítica tenha conferido uma preponderância à vanguarda, anulando quase a contribuição de outras experiências paralelas, no caso específico, a poesia lombarda. Muitos dos intelectuais do grupo 63, com efeito, se formaram nos mesmos circuitos culturais de seus colegas não vanguardistas. É possível, portanto, pensar que as contraposições fossem, pelo menos, enfatizadas por elementos nem sempre intrínsecos à poesia.

Um problema comum aos intelectuais do período, a partir dos anos ‘50, como visto, é o questionamento da linguagem, que, com o advento da televisão (1954), estava sofrendo uma profunda massificação, fazendo com que este instrumento fosse concebido como não neutro, mas socialmente e politicamente manipulável (LORENZINI, COLANGELO, 2013, p. 207). Isso cria inquietudes que, dependendo das concepções diferentes de poesia, se resolvem de maneira desigual. A necessidade de repensar o próprio instrumento poético pode passar por vários vieses. Raboni, por exemplo, busca uma base sólida numa poesia “figurativa”, como é chamada por ele, ou seja, uma poesia que seja plana, compreensiva, que procure englobar o cotidiano de uma forma simples, embora a problemática e as tensões sobrevivam por debaixo da superfície poética. A palavra poética é o que dá unidade a um material humano esgarçado, uma realidade magmática, dificilmente legível, inquietante. Por outro lado, Sanguineti, principalmente nas primeiras experiências poéticas, coloca em primeiro plano o questionamento da linguagem, por meio da inclusão, ao limite do claustrofóbico, de outras linguagens, palavras do latim ou de línguas estrangeiras, motivos hiper-literários, que têm como resultado:

una procedura compositiva che, mentre riprende gli istituti stilistici delle avanguardie storiche del Novecento (intellettualismo, plurilinguismo, visionarietà, tecnica del montaggio, dissoluzione delle norme della comunicazione ordinaria), s’allontana da ogni andamento lineare del discorso e mira, così operando, a raffigurare, una condizione vicina al delirio schizofrenico¹⁶ (TESTA, 2015, p. 176).

O universo labiríntico de Sanguineti é caótico e asfíxiante, dominado por um constante sentido de claustrofobia e perpassado pelas exalações do

16 “Um procedimento compositivo que, enquanto retoma os institutos estilísticos das vanguardas históricas do século XX (intelectualismo, multilinguismo, visionariedade, técnica da montagem, dissolução das normas da comunicação ordinária) se afasta de qualquer tendência linear do discurso e visa, assim operando, retratar uma condição próxima ao delírio esquizofrênico”.

pântano que é emblema da realidade. É um mundo doente, vivido e retratado por meio da explosão da palavra, da sintaxe fragmentada, do verso longo, que recolhe todas estas sugestões.

Paralelamente, como já apontado em precedência, a poesia de Raboni percorre um caminho certamente distante, mas que poderia interligar-se à experiência sanguinetiana em alguns pontos. Se a observação das mutações sociais e políticas não abala a confiança do poeta na palavra e no poder da poesia, é possível, contudo, identificar um tom mais compassado, um sentimento de inquietude que mostra algumas fendas visíveis em transparência. A poesia busca a matéria para se sustentar, procura a concretude, se liga a objetos e lugares físicos e retratados na sua materialidade. Mas o tema da doença, da “*insalubrità dell’aria*” (coletânea juvenil precedente à mais sistemática de *Le case della Vetra*), volta e se torna fundamental na concepção poética raboniana, pelo menos neste primeiro momento. Em *Le case della Vetra* (1966) é a peste que perpassa a cidade, doente, corrompida, lugar de exalações pútridas. E é nesta relação com o espaço patológico que a poesia mostra os primeiros sinais de fraqueza: “*e parlando / con la voce nel naso / avidi, frettolosi si domanda; non è qui / che buttavano i loro cartocci gli untori?*”¹⁷ (RABONI, 2014, p. 50). O crítico Paolo Maccari, expondo os elementos que ligam Giovanni Raboni ao escritor Alessandro Manzoni, traz uma citação que explicita abertamente de que forma a cidade pode ser percebida como um espaço doente. Importante seria a “*immagine, esplicita o implicita, della città come teatro della peste, come contenitore di ogni possibile contagio, fisico e morale*”¹⁸ (MACCARI, 2005, p. 149). A doença, a contaminação, o contágio, são elementos recorrentes, porém nem sempre manifestos, e representam uma praga cuja natureza é compósita. As inquietudes políticas e sociais, o clima cultural difícil, mas prolífico, as dúvidas e as tentativas de abordagens da palavra poética, se traduzem aqui numa doença que, dependendo do argumento e do poema, muda sua face. Interessante notar como a metáfora do contágio, além de suas significações negativas, se torna também metáfora do fazer poético. Contágio significa, para ambos os poetas, de forma diferente, deixar-se penetrar pelas sugestões literárias, acolher em seus versos, material verbal novo, que vem do cotidiano e da cidade, mas também de outras línguas, de outros gêneros, fazendo do texto poético um refúgio para os apestados, um labirinto, ao mesmo tempo, do cotidiano e do incomum.

17 “[...] e falando / com a voz no nariz / ávidos, apressados, pergunta-se; não é aqui / que jogavam seus entulhos os disseminadores da peste?”

18 “[...] imagem, explícita e implícita da cidade como teatro da peste, como contendor de todo possível contágio, físico e moral”.

4. A antinarrativa de giorgio manganelli

Durante uma das primeiras reuniões do *Gruppo 63*¹⁹, em Palermo, Giorgio Manganelli (1922-1990) leu um pequeno texto dramático, que preannuncia eixos temáticos que se desdobrarão em sua obra literária. *Iperipotesi* – este é o título – se revelou como um fruto emblemático da escritura manganelliana, no qual se assiste à elaboração de um texto performativo partindo da hipotética interpretação de alguns ruídos indefinidos, que parecem sussurros, depois vozes, até chegar ao limiar da verbalização, sem nunca se transformar definitivamente em palavras.

De acordo com Filippo Milani²⁰, pode-se seguir a ideia de que alguns textos de Manganelli repensam as impositões críticas consolidadas a partir, sobretudo, de um elemento rítmico. Enquanto Henri Meschonnic se ocupa da problemática do ritmo no campo da tradução, Milani pensa tal ponto no âmbito da própria língua materna, o italiano no caso de Giorgio Manganelli.

A *Crítica do ritmo* (1982), de Meschonnic, destaca noções de ritmo enquanto movimento e não forma, como tradicionalmente se pensa. Movimento que pode perpassar por vários campos, tais como o biológico, social, político, musical e artístico. O intelectual francês destaca que, na tradução, tais noções são movimentos *passerpartout*. É um ritmo que ultrapassa os limites métricos, um ritmo intenso cujos moldes não os abarcam completamente. Então, isso modificaria as noções de tradução, opondo-se às noções binárias, como por exemplo significante/significado. Portanto, o ritmo age como infrator dos dualismos rígidos e binários; o ritmo-fluxo se sobressai em detrimento do ritmo-esquema, do ritmo-métrica; o ritmo se torna uma medida-sem-medida.

Ampliando essa noção de ritmo enquanto movimento em oposição à métrica, Benveniste, nos apontamentos dos *Problemas de Linguística Geral* (1976), percorre caminhos etimológicos partindo dos termos “ritmo” e “fluir”. A primeira imagem metafórica a que o autor recorre é o movimento das ondas. Em seguida destaca as oposições entre “forma” enquanto limites, hábito, *forma* substantivo, e “forma” enquanto instante, situação movediça, fluidez, algo que se rearranja como se deseja, um *formar* verbo. Nesse sentido, é possível refletir sobre o conceito de ritmo que assume outras acepções que ultrapassam a métrica, tornando-se, assim, uma “‘maneira particular de fluir’, ‘configuração’ sem fixidez nem necessidade natural, resultante de um arranjo sempre sujeito à mudança” (BENVENISTE, 1976, p. 368).

19 As reuniões do Grupo serão no total cinco, a primeira em Palermo, em outubro de 1963, e a última em Fano, em maio de 1967, passando por Reggio Emilia, de novo Palermo, em 1965 – sendo esta, talvez, a reunião mais importante –, e La Spezia.

20 Cf. MILANI, 2012.

A *Iperipotesi* de Manganeli inicia-se com a frase: “l’importante è proporre delle ipotesi”²¹ (MANGANELLI, 1975, p. 7). Em seguida destaca-se que essa é a atividade mais nobre, mais digna da humanidade, apontando para a necessidade de, em qualquer condição, primeiramente, incessantemente, elaborá-las; e, em um segundo momento, sustentá-las com fatos documentados, com as pistas, com os fenômenos ou epifenômenos. O texto segue com a afirmação de que *ipotizzare* [especular] é relaxante, é uma atividade eufórica, de fim-de-semana, como lanchar com os consanguíneos, e que o encadeamento de frases é caracterizado ou pela tentativa (sem sucesso) de “encaixar” a atividade especulativa, de finalizá-la em termos, ou pelas associações que o autor propõe, que são de campos semânticos quase opostos.

A apresentação de Manganeli, em suma, se desenvolve com esse ritmo, com esse leve estranhamento, até alguns fatos intervirem e se associarem ao discurso. No texto transcrito, publicado integralmente no livro *A e B* (1975), essas *didascálias* são expostas entre parêntesis. O primeiro apontamento, “uma ligeira inspiração”, interrompe o encadeamento inicial. A partir de então, o autor não se detém somente no ato de especular o que seria tal ação, mas passa também a agir em relação aos fatos conhecidos, aos fatos tidos como certos em relação à história da humanidade. É interessante notar que o que antes era objeto do discurso transpassa para gesto. Em outras palavras, a ação de conceituar hipóteses também era especulativa, mas, depois da interrupção silenciosa, ela passa a ser mais evidente, alçando questionamentos diante de fatos que, eventualmente, estão postos rigidamente: “Forse la storia umana è un faticoso, inconcluso tentativo di ‘vestire l’universo’, lavarlo, disimparargli i rutti, educarlo alla discrezione sessuale, assisterlo nella scelta delle cravatte”²² (MANGANELLI, 1975, p. 7).

A leitura evolui agregando os sons exteriores ao discurso: um despertador toca, ouvem-se vozes incompreensíveis, vozes animadas, disparos de revólver, choque de objetos, canto de cigarras, chuva, assobios, som de trem; o tom de voz do palestrante muda conforme surgem os elementos, às vezes mais brando, às vezes mais radiante. Até culminar em um instante significativo:

21 “[...]o importante é propor hipóteses”. Vale lembrar que, atualmente, somente três obras do autor foram traduzidas para o português: (1) *Hilarotragoedia* foi publicado pela editora Imago em 1993, traz apresentação de Andrea Lombardi, tradução e posfácio de Nilson Moulin; (2) *Centúria* – cem pequenos romances-rio, cuja tradução e quarta capa são assinadas por Roberta Barni, foi publicada em 1995 pela editora Iluminuras; e (3) *Pinóquio: um livro paralelo*, que foi publicado pela Cia das Letras sob a tradução de Eduardo Brandão, no mesmo ano em que foi reeditado na Itália, 2002. Portanto, os demais textos (incluindo a conferência e, posteriormente, a obra de que nos valhamos mais intensamente) foram traduzidos nesta oportunidade. Nesse sentido, é importante destacar que alguns elementos linguísticos e, sobretudo, fonéticos podem inevitavelmente se perder com a tradução.

22 “Talvez a história humana seja uma cansativa, inacabada tentativa de ‘vestir o universo’, lavá-lo, desatar-lhe os nós, educá-lo à discrição sexual, assistir às escolhas de suas gravatas”.

explosão de barulhos incompreensíveis seguido de silêncio. Manganelli levanta hipóteses na medida em que os elementos sonoros surgem: “la pioggia lava il sangue... e il treno... che fa il treno? Trasporta i cadaveri degli sconfitti? Non è probabile. O forse: dopo aver lavato il sangue, costruite ferrovie?”²³ (MANGANELLI, 1975, p. 10). E, neste ponto, seu discurso se emaranha com os ruídos e se torna incompreensível até chegar à pausa. Agora, então, é o silêncio que se torna objeto das hipóteses.

Cabe destacar, primeiramente, a maneira pela qual o autor deixa a linguagem fluir. O que inicialmente estava somente no campo da forma é transferido no campo do conteúdo, do método. Para que não haja confusão, é também importante destacar que o ritmo está sendo considerado como fluidez, como movimento, como rearranjo de elementos, ao passo que as dinâmicas da língua, as escolhas conscientes e recorrentes nos gestos de escrita compõem um estilo. Nesse sentido, Manganelli se utiliza de vários estilos já existentes conferindo-lhes um ritmo particular: a escuta desse ritmo se assemelha à escuta de uma passagem musical, a qual pode evocar pluralidade de combinações, desdobramentos linguísticos, inquietantes sugestões de sentido.

Iperipotesi, assim como outros textos de Manganelli, apresenta hibridismos não convencionais, desorientações contínuas em relação às certezas de sentido, privação de conclusões rígidas e fechadas. Condição que ocorre em *Hilarotragoedia* (1964), por exemplo, seu livro de estreia. Neste, o ritmo é feito de desacelerações que suspendem o leitor: à medida que o leitor avança na leitura ele tem a sensação de não estar conseguindo penetrar a obra. A composição rítmica que o autor lança na obra é composta por ramificações de sentido que se metamorfoseiam, mantendo-se em diálogo constante, tal qual ocorre em *Iperipotesi*. Tais freios recuperam sentidos que são abandonados no momento em que se escolhe uma direção rumo à definição: ou seja, entre a palavra inicial e o sentido final várias possibilidades de significação são abandonadas, mas, ao livrar o vocábulo de sua trajetória tradicional, se instaura um amálgama de definições nascidas da ausência. Esse gesto de Giorgio Manganelli se mantém em conformidade com a ideia de linguagem de Maurice Blanchot (2011) qual seja, o estado imanente da língua abarca infinitas possibilidades de significado.

As palavras funcionando como limiar entre o mundo e as infinitas possibilidades de significação também são observadas em *Sconclusionone* (1976), obra que explora as palavras, potencializando-as ao extremo, como se fossem delírios, que prendem ao mesmo tempo em que libertam as coisas. Algo muito próximo do que o autor faz em *Dall’Inferno* (1985). Entretanto

23 “[...] a chuva lava o sangue... e o trem... o que faz o trem? Leva os cadáveres dos derrotados? Não é provável. Ou talvez: depois de ter lavado o sangue a ferrovia é construída?”.

o esvaziamento, aqui, não recai sobre as coisas, mas sobre o protagonista. Esse que se apresenta como uma espécie de fantoche possibilitando que seja atravessado por várias identidades e, assim, podendo até mesmo declarar sua própria morte. O sujeito se torna instrumental à enunciação – e não mais ao enunciado, como tradicionalmente se pensaria. O ser humano é transferido ao posto de catalisador de sentidos.

Talvez a obra narrativa que mais delinea os mecanismos rítmicos da prosa manganelliana, admoestando e dilatando as possibilidades de sentido, seja *Rumori o Voci* (1987). Todos aqueles gestos de Manganelli, que são observados na conferência proferida em Palermo, antes mesmo de sua estreia como escritor, perpassam por suas obras literárias até culminar em *Rumori o Voci*. A narrativa também nasce da interpretação de ruídos, como fica evidente desde o primeiro parágrafo:

Se percorrete delle strade, umide e fatiscenti, che scendono verso il fiume, un qualunque fiume, vi coglierà certamente, ad un punto noto, una sorta di stanchezza strana e insistente; ed allora vi accorgete che, in qualunque momento vi siate mosso, ora è notte, una notte profonda e indifferente, e in un primo momento questo crederete di notare: che dovunque, tra le case chiuse e le ripide discese, i gradini lubrivi, dietro gli angoli, nelle piazze deserte che vi accadrà di scorgere, di tentare col passo stremato, dovunque, vi sembrerà, vi direte, dovunque regna un assoluto, mai discontinuo silenzio. E dunque voi sceglierete di far sosta, e mentendo, nascondendo la vostra paura, comincerete a far prova del vostro desiderio di riposo; vi direte, che poiché la città è deserta e il silenzio pervasivo, non v'è dubbio che quello è un posto eccellente per riposare. E dunque sostereete. E dopo qualche minuto di sosta vi accadrà di sentire un rumore lieve, e comincerete a chiedervi: rumore o voce? E di che o di chi? E come descriverlo?²⁴

A escritura se organiza a partir do momento em que admite sua incapacidade de traduzir em palavras os sons inarticuláveis que vêm de um “lugar impreciso”. Cada afirmação ou interrogação propõe uma possibilidade de direção, sem abandonar completamente a enorme quantidade de direções não escolhidas. As hipóteses fazem hipóteses sobre si mesmas, tornando-se hipóteses de hipóteses:

24 “Ao caminhar pelas estradas, úmidas e em ruínas, que descem até o rio, qualquer rio, será tomado, certamente, em um ponto conhecido, uma espécie de fadiga estranha e persistente; e então vai descobrir que, em qualquer momento, será movido, agora é noite, uma noite profunda e indifferente, e a sua primeira impressão: que em todos os lugares, inclusive nas casas trancadas e descidas íngremes, os passos lascivos por trás das esquinas, nas praças desertas acontecerá de você decifrar, de tatear com passo cansado, em todos os lugares, lhe parece, dirão, que em toda parte reina um absoluto, jamais descontínuo silêncio. Então você opta por parar, e mentindo, escondendo seu medo, vai começar a pôr à prova seu desejo de repouso; dirão, que pelo fato da cidade estar deserta e o silêncio ser penetrante, não há dúvida de que este é um excelente lugar para descansar. Então você vai parar. E, depois de alguns minutos parado, sucederá de você ouvir um ligeiro ruído, e você vai começar a se perguntar: ruído ou voz? E de quê ou de quem? E como descrever isso?” (MANGANELLI, 1987, p. 7).

Tu non puoi non imitare ciò che ascolti: non sei stato goccia che cade, animale che brama, flauto che vola? Come potrai ora non essere lo sterminato itinerario della insensatezza? Assenza di senso: distruzione del senso, perda del senso, constatazione che in nessun momento vi è stata traccia, indizio, sintomo di senso. Ecco, sintomo; giacché forse tu ora pensi che l'esistenza di un qualche sintomo sarebbe segno certo che il senso, come che sia, sarebbe niente altro che una patologia del discurso, un monstruoso morbo, ed anzi il senso, esplodendo, como uma malnata vescica di male, sarebbe uma epidemia demenziale, e il senso dell'universo nient'altro che un morbo che avesse disteso le sue frontiere fino agli estremi del mondo, o della notte, ché altro tu non conosci como mundo.²⁵

No trecho citado o destaque dado às imitações de sons reconhecíveis é questionado logo em seguida, sobressaindo sua função ao realizar tal atividade. O autor prefere dar enfoque à ausência de sentido que tal ação evoca. As possibilidades se desdobram até o momento em que o discurso é tido como patologia, já que seu sentido foi esvaziado. Nesse caso, o conceito de ritmo enquanto movimento se mostra muito eficaz, porque é possível considerar a obra, na sua completude, como uma espécie de mapa de sentidos advindos de sucessões de hipóteses, a partir da vaga percepção de ruídos ou vozes.

5. Considerações finais

Momento marcante e polêmico das letras italianas, a experiência do Grupo 63 representa, como visto, apenas o paradigma de uma série de discussões que chamam em causa as funções e as formas das expressões artísticas em tempos de reação às mudanças socioeconômicas. Os casos aqui apresentados pretendem traçar um quadro que, longe de ser exauriente, possa ser emblemático de décadas atravessadas por um clima, hoje definitivamente perdido, de intensa atividade intelectual, de troca e debates generalizados.

Nesse sentido, a obra de Pagliarani reflete um período contraditório, uma realidade complexa, repercutindo na linguagem e nos personagens, os quais funcionam agora como uma polifonia coletiva da geração do *boom* econômico italiano. Os artificios linguísticos empregados, como o entrelaçamento entre

25 “Você não pode deixar de imitar aquilo que ouve: você não fez o som de uma gota que cai, o bramido de um animal, flauta que soa? Como não poderia ser o itinerário interminável da insensatez? De jeito nenhum: destruição do sentido, perda do sentido, descobrindo que em nenhum momento havia traços, pistas, ou sintomas de sentido. Isso mesmo, sintoma; porque talvez você pode agora pensar que a existência de algum sintoma seria um sinal claro de que o sentido, como se pudesse, seria nada além de uma doença do discurso, uma patologia monstruosa; e, de fato, o sentido, explodindo como uma maldita bexiga de males, seria uma epidemia insana, e o significado do universo nada mais que uma patologia que se espalhou para além de suas fronteiras até os confins do mundo, ou à noite, para que você não reconheça como mundo” (MANGANELLI, 1987, p. 91).

prosa e poesia, representam uma abertura da própria literatura e do poético, ao lado de gestos mais experimentalistas. Esse *poemetto* marca, de fato, não só a ruptura com a tradição poética, como também o início do período de experimentação neovanguardista.

Mas, como demonstra o intenso diálogo entre Sanguinetti e Raboni, a questão vai bem além de fáceis esquematizações, sendo, aliás, forte a exigência de “reler” certa tradição que guarda em si marcas de inovação e caminhos ainda a serem explorados em sua profundidade.

Na desobediência à literatura realista, por fim, Manganelli afronta a face mentirosa da literatura, expondo a impossibilidade de uma mimese entre palavras e coisas. Sem iludir-se que há sentido imediato na escrita, sem alimentar a noção de que existe objetividade de fazer literatura. O que Manganelli propõe, portanto, é a atuação ativa em um processo de significação e demonstração da língua, o qual se obtém através dos gestos de descontinuidade, expressos na escritura literária. Intermitências que se manifestam como ponto de força que abre à continuidade do discurso. Suspensões conscientes de que a linguagem organiza nada menos que a si mesma e os significados possíveis que a possam atravessar.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. “A noção de ‘ritmo’ na sua expressão linguística”. In: _____. **Problemas de Linguística Geral 1**. Tradução de Maria da Gloria Novak e Maria Luiza Neri. Revisão Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1976. p. 361-370.

BLANCHOT, Maurice. A literatura e o direito à morte. In: _____. **A parte do fogo**. Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. p. 309-351.

LORENZINI, Niva; COLANGELO, Stefano. **Poesia e storia**. Milano-Torino: Pearson Italia, 2013.

MACCARI, Paolo. «Il luogo del supplizio»: manzonismo di Raboni. In: DEI, Adele; MACCARI, Paolo (Orgs.). **Per Giovanni Raboni**: Atti del Convegno di Studi Firenze 20 ottobre 2005. Roma: Bulzoni, 2005.

MANGANELLI, Giorgio. **A e B**. Milano: Rizzoli, 1975.

_____. **Dall’Inferno**. Milano: Rizzoli, 1985.

_____. **Hilarotragedia**. Apresentação Andrea Lombardi. Tradução e posfácio Nilson Moulin. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1993.

_____. **Rumori o Voci**. Milano: Rizzoli, 1987.

_____. **Sconclusionone**. Milano: Rizzoli, 1976.

MAZZONI, Guido. **Classicismo e sperimentazione**. Entrevista a Giovanni Raboni. Disponível em: <<http://www.leparoleelecose.it/?p=16122>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

MESCHONNIC, Henri. **Critique du rythme**. Anthropologie historique du langage. Paris: Verdier, 1982.

MILANI, Filippo. **Retorica come dissimulazione. Il ritmo della prosa man-ganelliana**. Tese (Doutorado) – Bologna, 2012.

PAGLIARANI, Elio. **La ragazza Carla**. Milano: Il Saggiatore, 2016.

PETERLE, Patricia. O Grupo 63 e a “desordem cultural”. In: **Literatura de Vanguarda e Política – o século revisitado**. BARBOSA, M. A.; HERNANDO MARSAL, M.; PETERLE, P. (Orgs.). Rio de Janeiro: Editora Comunità, 2012.

RABONI, Giovanni. **Tutte le poesie 1949-2004**. Torino: Einaudi, 2014.

TESTA, Enrico. **Dopo la lirica: poeti italiani 1960-2000**. Torino: Einaudi, 2005.

CAPÍTULO 6

INTER-AÇÕES E TRANS-AÇÕES NA ARTE EM PROSA, POESIA E TEATRO – ESTUDOS DE LITERATURA EM LÍNGUA ALEMÃ

Isabela Marchi Bazan
Mariana Marchi Bazan
Eliane Luisa Stein¹

1. Introdução

Neste capítulo, tratar-se-á do diálogo entre diferentes temas no âmbito de estudos em língua alemã. Serão contemplados aqui o romancista, jornalista e crítico Kurt Tucholsky (1890-1935), o poeta Rainer Maria Rilke (1875-1926) e o romancista e dramaturgo Ludwig Tieck (1773-1853), de forma que serão estabelecidas articulações entre a poesia, as artes plásticas, a prosa e o teatro. O ponto nevrálgico das reflexões consiste em procedimentos formais do *corpus* selecionado – *Rheinsberg Ein Bilderbuch für Verliebte* (Rheinsberg um livro para apaixonados)², a *Dinggedicht* (poesia-coisa) e a comédia *Der gestiefelte Kater* (O gato de botas).

No subtítulo “Os silêncios e as... em Kurt Tucholsky” analisar-se-á o romance *Rheinsberg um livro para apaixonados*, (1912) do escritor/jornalista Kurt Tucholsky. Empreender uma discussão sobre o procedimento das reticências e sua duração perceptiva para além do tempo-espaço que as originou por razão de alguma acepção semântica ou formal é o propósito dessa reflexão. O emprego recorrente dessa pontuação conduz a atenção do leitor para aspectos que extrapolam a letra e que o habilitam a uma leitura estética desarticuladora do senso corrente da leitura de um romance. Invertendo a lógica dos narradores tradicionais que contavam com a passividade da recepção aos seus conselhos, o narrador em Tucholsky prefere sugerir e ponderar ao invés de afirmar e definir; prefere estabelecer caminhos de mão dupla, múltipla, ao invés de única, deixando as inferências à responsabilidade do leitor.

1 **Isabela Marchi Bazan** é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e bolsista CAPES. E-mail: isabela_bazan@hotmail.com. **Mariana Marchi Bazan** é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e bolsista CNPq. E-mail: mariana_bazan_@hotmail.com. **Eliane Luisa Stein** é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: eli.ninastein@gmail.com.

2 Obra sem tradução para o português. A tradução do título é nossa.

Em “Cor, espaço e gesto na poesia de Rainer Maria Rilke” tratar-se-á de reflexões acerca dos modos de composição/interpretação de coisas de Rilke em meio a afinidades com os trabalhos plásticos, sobretudo das esculturas de Rodin e das pinturas de Cézanne e Hammershoi. Do contato com as artes plásticas afloraram as chamadas *Dinggedichte*, ou “poemas-coisa”. Marcada ademais pela concretude e objetividade, essa vertente poética tem como finalidade uma singular interpretação de objetos, em vez da mera reprodução de sua lírica anterior. Para melhor ilustrar essas afinidades é analisado o poema *O Carrossel* (*Das Karussell*), a fim de evidenciar as particularidades da forma e do conteúdo da poesia-coisa.

Em “Humor e metateatro em *O Gato de Botas* de Ludwig Tieck – à luz da teoria da crise do drama moderno” propor-se-á a aproximação da comédia de Ludwig Tieck ao drama moderno, apontando de que maneira essa peça teatral antecipa a crise do drama absoluto, que dá lugar ao drama moderno. Para tanto, se recorre ao estudo do teórico Peter Szondi, que identificou na dramaturgia entre os anos 1880 e 1950 traços épicos e líricos que colocaram em xeque o rigor formal do drama clássico e abriram espaço para a dramaturgia moderna, um “teatro que não receia confessar que é teatro, disfarce, fingimento, jogo, aparência, parábola, poesia, símbolo, sonho, canto, dança e mito” (ROSENFELD, 2008, p.104).

2. Os silêncios e as... em Kurt Tucholsky

O romance *Rheinsberg, um livro para apaixonados* (1912), de Kurt Tucholsky, é um convite a adentrar uma história visivelmente inacabada, cheia de falhas, espaços em brancos e muitas sugestões em reticências e travessões. Vejamos um exemplo singular desse inacabamento:

Radiante, que dia radiante! – Ser-ai. Ser-ai incondicional e saber continuamente que uma mulher é, que ela sente e que pensa igual... (ela pensa e sente mesmo? Mas não é a mesma coisa se nós apenas acreditamos?) Bem, nós *acreditamos*, que nós só não nos encontramos, porque rumamos lado a lado ao mesmo destino, com o mesmo desejo, paralelamente... Saber disso–isso é felicidade. Um olhar para o lado basta: todas as suas sensações estão aqui mais uma vez, porém, travestidas com o fascínio pelo desconhecido. Falar para quê? – De qualquer forma, nós sabemos. Para quê assegurar, enfatizar? –Nós sabemos, nós sabemos. E a experiência e eu e ela – isso dá um tom, um bom trítone.³ (TUCHOLSKY, 1958, p. 70)

3 Primeira versão à guisa de ilustração; a tradução será aprimorada: Leuchtender, leuchtender Tag! – Da-sein, voraussetzungsloses Da-sein und immerfort wissen, daß eine ist, die gleich fühlt, gleich denkt... (Denkt, fühlt sie wirklich? Aber ist das nicht einerlei, wenn wir nur glauben?) Nun, wir glauben eben einmal, daß wir uns nur deshalb nicht begegnen, weil wir nebeneinander demselben Ziele zulaufen, gleich strebend, parallel... Dies zu wissen – das ist Glück. Ein Seitenblick genügt: all deine Empfindungen sind hier noch einmal, aber umkleidet mit dem Reiz des Fremden. Wozu noch sprechen? – Wir wissen ohnehin. Wozu versichern, betonen? – Wir wissen, wir wissen. Und das Erlebnis und ich und sie – das gibt einen Klang, einen guten Dreiklang. (TUCHOLSKY, p. 70).

Como da janela do trem, do mesmo vagão de Claire e Wolfgang, (os protagonistas da aventura de Tucholsky), convidamos a observar o trecho acima como observamos uma paisagem ao longe. Sem focar nos detalhes, note apenas o vislumbre, o feitiço da paisagem desconhecida, como através da lente de uma câmera fotográfica sem o ajuste de foco. Os olhos em seguida passam a focalizar os detalhes. Os detalhes gráficos. A pontuação. Os travessões. As reticências. Os espaços em branco mais parecem a parte limpa de uma janela embaçada que convida a observar as paisagens “por de-trás”, e/ou através.

Ponderemos as duas reticências empregadas no trecho supracitado (que são uma mera amostra de muitas outras empregadas pelo escritor ao longo da obra): “que ela sente e que pensa igual...” e “porque rumamos lado a lado ao mesmo destino, com o mesmo desejo, paralelamente –...”. Notemos que em ambos os casos elas rompem um fluxo de consciência do autor, abrindo outras perspectivas. O *livro para apaixonados* quer ser moderno, quer romper o estilo de seus precedentes, quer tratar pela primeira vez de forma direta e clara o tema do amor, porém com ternura e sem adentrar de maneira explícita no erotismo que é mais uma das temáticas obstinadamente silenciadas pelas reticências.

No dicionário Houaiss (2009, n.p), a reticência deriva do ano de 1683 e provém, etimologicamente, do latim “*reticentia, ae*: silêncio obstinado; omissão do que se deveria dizer”. O verbo latino *tacere* significava “calar”, permanecer em silêncio. Derivam-se de *tacere* palavras como “tácito e taciturno, além de reticência, uma figura retórica que consiste em deixar incompleta uma frase, dando a entender, no entanto, o sentido do que não se diz e, às vezes, muito mais”. Desse modo, as reticências “podem indicar omissão de alguma coisa que não se quer revelar, emoção demasiada, insinuação, etc.”, tornando-se até mesmo um artifício para a “derivação por metonímia da própria coisa omitida” (HOUAISS, 2009, n.p).

Em *A Vertigem das Listas* (2010), Umberto Eco disserta sobre um conceito de sua autoria, “*topos* do indizível”. Esse *tópos*, segundo Eco, seria uma maneira de o autor, “frente a alguma coisa imensa ou desconhecida, sobre a qual ainda não se sabe o suficiente ou não saberá jamais”, nos dizer “que não é capaz de dizer”. Ele então propõe “um elenco abundante como amostra, deixando ao leitor a tarefa de imaginar o resto” (ECO, 2010, p. 49). Tucholsky se vale do um artifício de listar, com coordenadas assindéticas em parataxe, não “porque não saberia dizer de outra forma, mas sim porque quer dizer por excedentes” (ECO, 2010, p. 237), uma vez que se vê impedido de enumerar toda sorte de nomes, coisas, cenas e, com isso, obrigado a usar um “etcetera” traduzido por “...”. Isto ocorre, possivelmente, porque “o temor

de não conseguir dizer tudo não acontece apenas diante dos nomes, mas também diante de uma infinidade de coisas.” (ECO, 2010, p. 67). Cabe salientar que Tucholsky atenua esse temor. A decisão de suspender precocemente as listagens, todavia, é consciente e proposital como acontece nas descrições das paisagens de alguns dos passeios empreendidos pelo casal de personagens, quando a opção foi renunciar à enumeração de toda a sorte de coisas. É o que sucede na descrição do rio visto de cima da ponte: “O ar estava parado, pesado, eles cruzaram uma ponte, abaixo a água fluía verde e turva. Eles olharam para baixo. Folhas passaram flutuando, pequenos galhos, pauzinhos...” (TUCHOLSKY, 1958, p. 50)⁴.

Além dessa ilustração, o emprego de dois artifícios chama a atenção: o emprego do “*tópos da indizibilidade*” exercido pelo uso de “...” e o emprego da lista em si. No romance isso se dá na passagem que descreve uma cena de filme em que aparecem na lista uma sombrinha de renda, um chorão, um barco pesqueiro etc.

[...] depressa a parte arredonda, marrom clara de um navio surgiu na imagem, que deixava reconhecer, ao mesmo tempo, o distante e o próximo: uma mulher vestida de rosa com uma sombrinha de renda branca, aparentemente destinada para o fim de transmitir a sensação da felicidade estival, com sorrisos afetuosos, acenos e passeios para lá e para cá; ao fundo deslizavam os componentes coloridos da Bretanha, chorões cujos galhos pendiam na água, pequenas casinhas amarelo ocre que provavelmente haviam desbotado sob o seu entorno, um barco-pesqueiro passante... (TUCHOLSKY, 1958, p. 55)⁵

Observando os exemplos supracitados subentende-se que a lista fica em aberto, a ser completada para compreender as relações entre os elementos “remisturados” e refletir sobre o “talvez”. Em *Rheinsberg*, esse *talvez* pode ser lido igualmente no emprego das “...”. No que tange à análise dos sinais de pontuação empregados por Tucholsky, vale destacar que, além das reticências, os pontos de exclamação, os hifens, os pontos finais ou a falta desses, recebem tratamento bem original que ainda cabe investigar.

4 Tradução nossa: Die Luft lag unbeweglich, drückend, sie schritten über eine Brücke, darunter das Wasser grün und schleimig abfloß. Sie blickten hinunter. Blätter schwammen vorbei, kleine Zweige, Hölzchen...

5 Tradução nossa: nach einer kleinen Weile drehte sich der hellbraun gebohlte Teil eines Schiffes in das Bild, das nun das Nahe und Ferne zugleich erkennen ließ: eine rosagekleidete Dame, mit weißem Spitzenschirm, anscheinend zu diesem Zwecke hinbeordert, erzeugte vermittlems freundlichen Lächelns, Winkens und eifrigen Auf- und Abspazierens geschickt den Eindruck sommerlichen Glückes; hinten glitten die kolorierten Bestandteile der Bretagne vorbei, Trauerweiden, die Zweige ins Wasser hängen ließen, kleine ockergelbe Häuschen, die anscheinend auf ihre Umgebung abgefärbt hatten, ein vorüberziehender Fischdampfer...

3. Cor, espaço e gesto na poesia de Rainer Maria Rilke

Assim como a seção anterior a respeito das transformações, sejam semânticas ou poéticas, advindas do uso das reticências, esta abordagem salienta alterações formais implementadas, no caso, a partir de estudos interdisciplinares.

Os reflexos das artes de Auguste Rodin (1840-1917), de Paul Cézanne (1839-1906) e de Vilhelm Hammershoi (1864-1916) na poesia de Rainer Maria Rilke são evidentes sobretudo na poesia-coisa. Esses poemas constituem o que um dos principais tradutores de Rilke no Brasil, o poeta Augusto de Campos, considera “uma galeria de pequenas obras-primas onde pincel, cinzel e pena parecem confundir-se numa síntese perfeita, um jogo sinestésico de palavras e formas” (2015, p. 22). Mas afinal, o que são esses poemas-coisa?

No ensaio *Auguste Rodin*, publicado em 1903, Rilke aliou crítica e poesia. Esse texto consiste numa parte introdutória sobre Rodin e em uma conferência, na qual Rilke chama a atenção pela primeira vez aos objetos ou às coisas, do alemão *Dinge*, os quais ele passou a apreender de forma distinta a partir das esculturas de Rodin. Em sua fala, o poeta aponta uma nova perspectiva em relação aos objetos, ou seja, à materialidade das coisas. Esse novo modo de olhar de Rilke não submete mais as coisas ao seu jugo, e sim busca apreendê-las em sua essência, haja vista o contexto no qual o poeta estava inserido. Estamos tratando aqui da virada do século XIX para o século XX, ou seja, um momento marcado por fortes mudanças econômicas, sociais e políticas, por conseguinte, pelos novos olhares do homem sobre si, sobre o mundo e sobre a natureza.

Mas que objetos ou coisas são essas? De acordo com a fala do poeta: “Os objetos começam com o mundo; são o mundo” (Rilke, 2013, p. 134), e é por meio deles ou das coisas criadas que o artista é capaz de expressar sua essência espiritual, sua visão de mundo. A princípio Rilke empregou a palavra *Ding* em correspondências endereçadas aos seus principais interlocutores para designar objetos de arte (*Kunst-Ding*), tais como as esculturas de Rodin, porém, adiante, percebe-se que o termo assume diferentes ideias. O termo “coisa” pode designar, assim, uma escultura, uma pintura, um animal, uma planta, um fenômeno da natureza, um sentimento, uma mulher, um garoto, uma catedral, um pensamento etc, ou seja, coisas que apesar do caráter não material existem, por conseguinte possuem essência.

À vista disso, esse texto busca articular a maneira que Rilke “coisifica” sua percepção de mundo por meio da poesia. Os modos como passa a imprimir as palavras projetando as substâncias das artes de Cézanne, Hammershoi e Rodin, respectivamente, cor, espaço e gesto. Tais elementos foram brevemente apresentados no poema “O Carrossel” (*Das Karrusel*), publicado no primeiro volume dos “Novos Poemas” (*Neue Gedichte*), de 1907.

O poema apresenta um ponto de vista a partir do entorno de um carrossel (*Karussellfahrt*), localizado no jardim de Luxemburgo, em Paris. Nota-se no poema-coisa interpretado a relevância da localização do objeto no espaço, uma das peças-chave na composição da imagem do poema. Tanto ele quanto a atmosfera que dele emana são tão significativos para Rilke que ele se apropria dessa ideia para a composição tanto de poemas como nas anotações do romance *Os Cadernos de Malte Laurids Brigge*, seu único romance. No que toca a noção do espaço d'*O Carrossel*, destaca-se o interesse de Rilke pelas pinturas do dinamarquês Vilhelm Hammershoi, ou “pintor de interiores calmos”, cujas obras foram fundamentais para a concepção de simplicidade e espacialidade do poeta.

Situado em frente, o eu poeta elege o brinquedo como objeto de observação, transferindo o eu (*ich*) para o ele (*das Karussell*). Na primeira estrofe, é descrito brandamente o movimento inicial do carrossel, no qual cavalos coloridos pregados à máquina exibem seus rostos corajosos, e com eles um zangado leão de cabeleira vermelha. Com isso, é então possível perceber a animação que se concede gradativamente ao objeto, transformando pedaços de madeira pintados em animais audazes e fugidios. As cores pinceladas pelo poeta são alguns dos recursos empregados, a fim de promover o elemento anímico, conferindo maior vivacidade à imagem do poema. Rilke fez da composição de cores o cerne de seus estudos sobre as obras dos expressionistas da Colônia de Worspwede, de Van Gogh, e Cézanne, conforme se depreende nas *Cartas sobre Cézanne*, epístolas endereçadas à esposa, Clara Westhoff, em que descreve o entusiasmo em dedicar-se às obras de Rodin e de Cézanne. Essas cartas demonstram o refinamento da sensibilidade de Rilke quanto à identificação das cores.

No verso 9 surge um cervo vestido por uma sela e sobre essa sela se identifica a primeira criança: uma menina em azul desafivelada, ou “refestela-se” conforme a tradução para o português de Augusto de Campos. Tem-se aqui um indício do gesto, cuja noção não está necessariamente relacionada somente ao movimento das mãos e dos braços, mas que a acepção de Rilke amplia mais. O gesto é o movimento do “voltar-se para o interior”, a expressão do corpo como um todo, o “eu”, o próprio corpo. Uma vez que o emprego do termo “desafivelada” (ou “refestela-se”) transmite a ideia de segurança em relação ao brinquedo, percebe-se que a menina emana por meio do todo de seu corpo seu estado de espírito.

Conforme a composição das imagens e o dinamismo literal e figurado, o poema propõe uma reflexão sobre a vida. O carrossel é uma metáfora da vida e seu movimento como sugestão do processo de amadurecimento do homem. Para tal feito, o poema é composto por imagens concretas pinceladas nas mais

diversas cores, carregadas de adjetivos e representadas de diferentes maneiras por um grupo de crianças que o observador descreve. Ao eleger o carrossel, um brinquedo destinado ao entretenimento infantil, como objeto da atenção, o poema remete à infância com seus medos e alegrias e aos processos da vida. Para tanto, Rilke “coisifica” a infância servindo-se do objeto bastante simples, porém significativo. A “coisa” fala por si e deixa manifestar toda sua essência sob o viés de quem a cerca.

4. Humor e metateatro em O Gato de Botas de Ludwig Tieck – à luz da teoria da crise do drama moderno

Considerando os elementos supracitados referentes aos procedimentos formais na prosa, na poesia e nas artes plásticas, cá trazemos a lume esses procedimentos formais relativos ao teatro. A peça *Der gestiefelte Kater* (O gato de botas) tem como pano de fundo a trama do conto infanto-juvenil homônimo (*Le chat botté*, 1697) do escritor francês Charles Perrault⁶ (1628-1703), nome de referência no gênero de contos de fada. Diferentemente, porém, do público das narrativas de Perrault, é voltada a espectadores adultos. A fim de melhor compreensão dos aspectos da peça que serão revelados mais adiante, quando trataremos da aproximação entre a obra do escritor alemão e do drama moderno, esboço um resumo da trama d’*O gato de botas*.

O conto francês, de Perrault, inicia com a partilha da modesta herança de um moleiro entre seus três filhos. Do mais velho ao mais novo restam respectivamente o moinho, um asno e um gato. Juntos, os dois primeiros herdeiros poderiam facilmente assegurar o pão de cada dia a partir do trabalho no moinho e da serventia do asno. Mas o que fazer com um gato? Inconsolado, o caçula lamenta a inutilidade do felino e de sua má sorte. Mas eis que o animal se revela falante e se propõe a ajudar seu pobre dono a conquistar uma fortuna. Em troca disso, pediu que o dono lhe desse um par de botas. O gato, muito astucioso, se disfarça de caçador e parte numa aventura em busca da sorte de seu dono. Com sua aparência “humana”, ludibria a todos.

Na peça de Tieck, essa trama é encenada diante de um público de pequeno-burgueses absortos pelos pensamentos racionais do século XVIII. Trata-se aqui, portanto, de um teatro dentro do teatro. Perplexo e aborrecido com as “leviandades” e “inverossimilhanças” apresentadas sobre o palco, tal como a personificação de um gato, o público constantemente interrompe os atores, que surpreendem com seus comportamentos imprevisíveis, por estarem sem as máscaras, por deixarem entrever que são artistas num palco. Isso sucede

6 Autor também dos contos *A Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Barba Azul* e outros.

no diálogo de bastidores entre o autor e o maquinista bem diante da plateia, ou em diálogos entre os atores enquanto desempenham seus papéis. *Isso aí faz parte da peça?*⁷, questiona o espectador Wiesener. Pois se trata de um teatro em processo de encenação, com o qual o autor se volta ao próprio teatro, um recurso denominado *metateatro*.

Dessa maneira a comédia de Ludwig Tieck se contrapõe à forma do drama clássico que entra em crise, quando sua forma absoluta se rompe com estratégias semelhantes ao metateatro, aos monólogos etc., e dá lugar ao drama moderno. Para pensarmos como *O Gato de Botas, avant la lettre* prenuncia as inovações do teatro moderno, a pesquisa entabula uma interlocução com as reflexões do teórico Peter Szondi (1929-1971) a respeito do drama moderno.

4.1 Sobre o drama moderno

Teoria do Drama Moderno (1880-1960), livro publicado em 1956, identifica em certa dramaturgia composta do final do século XIX a meados do século XX aspectos que culminaram no drama moderno. Esses aspectos vão de encontro à forma do drama clássico, cujo rigor não mais compreende os novos conteúdos a serem assimilados. O drama da época moderna remonta ao Renascimento, momento em que o homem se desvencilha da imagem medieval do mundo e empreende um percurso de autoconhecimento. O teatro, então, se distancia da dramatização de cunho épico da História Sagrada e da relação vertical com a providência divina e, enfim, caminha ao mundo das relações inter-humanas, nas quais despontam, segundo Szondi, liberdade e compromisso, vontade e decisão⁸.

O drama correspondente ao homem renascentista (ou o drama clássico francês?) é, pois, absoluto. Não conhece nada fora de si. O dramaturgo está ausente no drama, que não é escrito, antes posto.

Nele, todas as palavras ditas são *de-cisões*: nascidas da situação, nela permanecem, não devendo de forma alguma ser acolhidas como palavras que emanam do autor. O drama só pertence a este em seu conjunto e essa

7 WIESENER. *Gehört denn das zum Stück?* (TIECK, 2016, p. 14, tradução nossa).

8 O ato de decidir, por sua vez, tornou-se o "lugar" no qual o homem ganhava realidade dramática: quando decidido a integrar-se ao *Mitwelt*, ou mundo compartilhado; mundo entre outros, sua interioridade torna-se manifesta e se converte em presença dramática. Somente por meio da decisão à ação (*Akt des sich-entschliessens*), o homem se realizava dramaticamente, logo, "[...] tudo o que estava além ou aquém desse ato devia permanecer alheio ao drama: tanto o inexprimível como a expressão, tanto a alma ensimesmada como a ideia já alienada do sujeito. E, sobretudo, o sem expressão, o mundo das coisas que não chegavam a entrar no referencial do entre homens." (SZONDI, 2011, p. 24)

referência não constitui parte essencial de sua existência enquanto obra (SZONDI, 2011, p. 25).

O mesmo caráter absoluto desponta na relação com o espectador, que assiste silencioso e de mãos atadas ao que dramaticamente se pronuncia. A passividade do espectador o conduz a uma atividade irracional: puxado para o interior do jogo dramático, ele se identifica totalmente com a personagem. Esse caráter absoluto estende-se também à relação ator e personagem: de modo algum a relação ator e papel deve ser visível, deve, pelo contrário, haver uma fusão entre ator e figura dramática (SZONDI, 2011).

Peter Szondi aponta que desde Aristóteles os teóricos da literatura recriam o aparecimento de elementos épicos no drama: “a forma do drama, que é dada de antemão, se realiza na obra dramática quando unida a uma matéria escolhida em sua função.” (SZONDI, 2011, p. 17). Porém, quando a realização dessa forma falha e o drama apresenta traços épicos ou líricos⁹ “ilícitos”, a responsabilidade é da matéria escolhida, não da forma. Uma vez que se concebe a forma dramática como algo desprovido de vinculações históricas, o drama é possível a qualquer tempo e sua postulação pelas poéticas é passível a qualquer época (SZONDI, 2011, p. 18). Contudo, quando uma forma preestabelecida e não questionada se revela incompatível com os conteúdos que deveria assimilar, despontam, conseqüentemente, contradições entre forma e conteúdo. É pontualmente essa incongruência – entre forma e conteúdo – que Szondi identifica e ilustra com exemplos do período entre o final do século XIX e meados do século XX, que estão impregnados de traços épicos ou mesmo líricos.

4.2 Sobre O Gato de Botas

O gato de botas apresenta aspectos semelhantes àqueles identificados por Szondi no estudo acerca do drama moderno. Rosenfeld, na primeira parte de seu livro *Teatro Alemão* (1968), se refere às obras de Tieck como “caprichos espumantes de ironia e sátira, invenções cênicas que antecipam Pirandello e suspendem, no seu jogo desenfreado entre ficção e realidade, todas as leis do teatro e do mundo empírico” (ROSENFELD, 1968, p. 62). Tendo em vista todos esses sinais, defende-se aqui a hipótese de que a peça seria prenúncio da dramaturgia moderna.

9 Diferente dos teóricos que partilham dessa concepção e de seu contemporâneo Emil Staiger (1908-1987), que concebeu o “épico”, o “lírico” e o “dramático” como três modos de ser atemporais do homem, Szondi insiste no terreno da historicidade. Sobre isso Lukács afirma: “as formas dos gêneros não são arbitrárias. Emanam, ao contrário, em cada caso, da determinação concreta do respectivo estado social e histórico. Seu caráter e peculiaridade são determinados pela maior ou menor capacidade de exprimir os traços essenciais de dada fase histórica” (apud ROSENFELD, 2008, p. 32).

No teatro de Tieck sucede a ruptura com o teatro clássico francês ou o teatro burguês alemão; isso constitui uma premissa de *O teatro Épico*, segundo o qual: a “arbitrariedade com que o autor cria e destrói a ilusão, dando vazão a um espírito lúdico que não admite nenhuma restrição por parte do senso comum e da verossimilhança.” (ROSENFELD, 2008, p. 69)

Na comédia d’*O Gato de Botas*, as personagens do espetáculo em encenação, ora apresentadas como atores, ora denominadas segundo os papéis que desempenham, se dirigem reiteradamente aos espectadores, igualmente personagens do drama. Numa de suas falas, Hanswurst tenta explicar ao público embasbacado:

HANSWURST. [...] mas entendam que agora estou falando com os senhores como um simples ator fala aos espectadores, não como Hanswurst, mas como uma pessoa a um público que não está inserido na ilusão do teatro, mas que se encontra fora dela; frio, sensato, não afetado pela loucura da Arte. Os senhores me compreendem? Conseguem me acompanhar? Entendem? (TIECK, 2016, p. 46, tradução nossa)

Nesse ponto podemos perceber a ruptura da ilusão do teatro, à medida que o ator se dissocia de sua personagem, o bufão Hanswurst. Essa descontinuidade se assemelha ao caráter absoluto do drama clássico no que se refere à relação ator-personagem ou mesmo ator-espectador, visto que também nesta passagem a referência ao público é muito clara.

A propósito, a peça começa com um diálogo entre os espectadores pequeno-burgueses. As falas do bufão Hanswurst, personagem do espetáculo em encenação, bem como a conversa dos espectadores Schlosser e Müller ilustram o clima de incompreensão que se estabelece na ruptura da ilusão teatral.

FISCHER. Estou realmente curioso. Caro Müller, o que o senhor tem a dizer sobre a peça de hoje?

MÜLLER. Poderia até mesmo imaginar o desabamento do céu ao invés de ver tal peça em nosso grande teatro, nosso Teatro Nacional! Ora, ora! Depois de todos os semanários, roupas suntuosas e os muitos, muitos gastos!

FISCHER. O senhor já conhece a peça?

MÜLLER. De modo algum. Um título esquisito a introduz: *O gato de botas*. – Eu espero que nunca mais tragam brincadeiras de criança ao teatro.

SCHLOSSER. Será que é uma ópera?

FISCHER. De modo algum. No cartaz da comédia está escrito: *um conto de fadas para crianças*.

SCHLOSSER. Um conto de fadas? Pelo amor de Deus! Somos nós crianças para quererem nos exibir tal peça? Não haverá no teatro um gato de verdade? Nunca haverá por certo no teatro um gato decente? (TIECK, 2016, p. 46, tradução nossa)

As falas revelam a irreverência da peça *O gato de botas* de Ludwig Tieck à medida que se questiona o gênero reiteradamente. Trata-se de um teatro dentro do teatro, ou, *metateatro*. Esse recurso faz do teatro seu próprio tema e promove o pensamento crítico através das reconsiderações acerca do *fazer* drama.

5. Considerações finais

As reflexões deste capítulo sugerem que o princípio formal causa certo estranhamento. Tanto as reticências, a composição do poema-coisa e o meta-teatro sustentam uma visão inacabada, um desejo de independência do objeto e tentativas de repensar o gênero. Esses modos de lidar com procedimentos formais exigem um pacto de leitura que seja fundador de uma consciência crítica e de uma agudeza perceptível para os dois lados daquilo que se diz: o visível e o invisível, o dito e a sua negação, o revelado e o subentendido. Nisso se fundamenta a arte da leitura que exige que a atenção se volte para as tonalidades e sutilezas dos deslocamentos do discurso literário.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Augusto de. **Coisas e Anjos de Rilke**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ECO, Humberto. **A vertigem das Listas**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Versão digital, 2009.

RILKE, Rainer Maria. **Auguste Rodin**. Trad. Marion Fleischer. São Paulo: Alexandria, 2003.

ROSENFELD, Anatol. **Teatro Alemão – 1ª parte. Esboço histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1968.

_____. **O teatro Épico**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SZONDI, Peter. **Teoria do Drama Moderno (1880-1950)**. Trad. e notas Raquel Imanishi Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

TIECK, Ludwig. **Der gestiefelte Kater**. Ein Kindermärchen in drei Akten, mit Zwischenspielen, einem Prologue und Epiloge. Holzinger, 2016.

TUCHOLSKY, Kurt. **Rheinsberg – ein Bilder Buch für Verliebte**. Hamburg: Rohwolt Taschenbuchverlag GmbH, 1958.

CAPÍTULO 7

A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE ALUNOS DAS CLASSES POPULARES: projeto formativo e possibilidades metodológicas

Daniela Cristina da Silva Garcia
Luiza Sandri Coelho
Maira de Sousa Emerick de Maria
Marivane Pereira Klippel
Rosângela Pedralli¹

1. Introdução

A sociedade na qual vivemos possui uma ordem vigente que delimita os seus setores no intuito de manter-se em funcionamento. A educação formalizada, compreendida neste contexto, acaba servindo aos interesses do modo de produção operante e da divisão de classes inerente a ele. Nesse sentido, a formação promovida atende, em grande medida, demandas imediatas relacionadas a questões laborais e/ou funcionais. Por não contemplar todas as potencialidades dos indivíduos, essa formação limita os que dependem unicamente da escola para se apropriarem de artefatos culturais que ganharam o grande tempo e para ampliar a compreensão do mundo em que vivem.

Considerando as especificidades e potencialidades da esfera escolar nesse modo de organização social, cabe colocar sob escrutínio, dentre outras

¹ **Daniela Cristina da Silva Garcia** é mestranda em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC e integrante do grupo de pesquisas 'Cultura escrita e escolarização', vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada/UFSC. E-mail: dani.letrasport@gmail.com. **Luiza Sandri Coelho** é licenciada em Letras Português pela UFSC e integrante do grupo de pesquisas 'Cultura escrita e escolarização', vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada/UFSC. E-mail: luizasandricoeelho@gmail.com. **Maira de Sousa Emerick de Maria** é mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC e Formadora Regional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/UFSC. E-mail: maira0101@hotmail.com. **Marivane Pereira Klippel** é mestranda em Letras do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFSC, Formadora Regional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/UFSC e integrante do grupo de pesquisas 'Cultura escrita e escolarização', vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada/UFSC. E-mail: marivaneklippel@gmail.com. **Rosângela Pedralli** é professora Adjunta do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da mesma instituição, Formadora Estadual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/UFSC e integrante do grupo de pesquisas 'Cultura escrita e escolarização', vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada/UFSC. E-mail: rosangelapedralli@hotmail.com.

questões, projeto formativo e possibilidades metodológicas de uma escola que, em grande medida, é responsável e responsabilizada pela educação dos trabalhadores e de seus filhos. Isso porque, ter clareza sobre esses dois aspectos, vetores do trabalho educativo, é fundamental para docentes e profissionais que atuam em sua formação, dentre os quais se incluem os professores que assumem a Educação Linguística como sua atividade principal.

Assim concebendo, discutimos, no limite de uma seção deste artigo, pela contraposição de dois grandes projetos formativos – a formação para hominização, vigente contemporaneamente, e a formação orientada para a humanização –, um projeto alternativo àquele, por compreendermos haver, neste, elementos mais convergentes com os interesses das classes populares. Na segunda seção, apresentamos método e planejamento de trabalho educativo, envolvendo formação de alfabetizadores, que entendemos figurar como uma possibilidade metodológica alinhada ao projeto formativo discutido neste trabalho. Por fim, buscamos problematizar os limites e o papel das instâncias formais de ensino para a educação das classes populares, buscando contribuir minimamente para o debate existente no campo.

2. A integralidade humana como projeto formativo

Quando consideramos a atividade principal dos professores, o ensino, é preciso ter presente, pelo menos, dois aspectos que sustentam diretamente a sua ação: o papel que ele atribui à instância formativa na qual atua e o projeto de formação humana que orienta essa mesma atuação. Esses dois aspectos, vale destacar, estabelecem uma relação indissociável, estando presentes, ainda que o profissional, eventualmente, não tenha tanta clareza sobre eles, e definindo a consecução de sua atividade principal. Como projeto coletivo que é, da educação escolar, não se desarticula nunca e nenhuma das ações envolvidas no trabalho educativo desses profissionais; assim, em nenhum momento, quaisquer desses professores poderia perder de vista de que forma cada uma de suas aulas tem contribuído para a formação das pessoas com as quais é posto em relação em sua atividade profissional. Para isso, defendemos que há de haver uma compreensão paulatinamente mais clara da concepção de formação humana que orienta suas ações.

Nesse sentido, entendemos existirem dois grandes projetos formativos, aos quais se alinham todos os subprojetos ou tentativas de inovações no cenário educacional: a formação restrita à hominização e a formação para a humanização. O primeiro projeto, certamente, é o vigente, enquanto que o segundo se apresenta como alternativo. Vale, entretanto, destacar que em razão de um processo histórico que resultou na secundarização de questões

de base epistêmicas, a exemplo das que destacaremos neste artigo, nos processos de formação inicial e continuada de professores, muitos colegas têm contribuído para levar a termo o primeiro desses projetos, ainda que julguem estar alinhados a uma educação humanizadora.

Tendo presente tais questões, defendemos uma formação que se inscreva na integralidade, ocupando-se com o processo de humanização dos sujeitos e não com a hominização, a qual adjetivamos como *integral*. Entendendo que a humanização do homem potencializa suas características sociais, o que está estritamente relacionado ao processo de apropriação e objetivação da cultura, interessa-nos compreender o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* em relação com o processo de escolarização.

O processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza, isto é, o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, isto é, adquire características sócio-culturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade objetivadora). (DUARTE, 1998, p. 105)

No entendimento da incidência dos objetos culturais acumulados no curso da história sobre o processo de desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, exclusivamente humanas, ou, com base em Vygotski (2012 [1931], p.34), tomamos que “[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles em el sistema del comportamiento humano em desarrollo.” Assim, fazemos a defesa de objetivação e apropriação da cultura com a justificativa de que, a partir da apropriação dos artefatos culturais pelos sujeitos, possibilita o desenvolvimento de suas *funções psíquicas superiores* e, dessa maneira, sua elevação ao *genérico humano* (HELLER, 2014 [1970]), já que “[...] não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura [...] e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

Dessa forma, acreditamos na instituição escolar como lugar privilegiado para a máxima aproximação da citada *formação integral*, mesmo compreendendo que a formação humana não se dá exclusivamente nos ambientes formais de educação e que a *formação humana integral* é impossibilitada pelo atual modo de produção. Defendemos os espaços escolares com lugares

de oferta intencional da educação, e “[...] a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431).

Nossa proposta trata-se, portanto, de uma educação que vise à promoção do homem, buscando no âmbito escolar uma formação *omnilateral* em detrimento da unilateralidade que tende a prevalecer na escola, e que desenvolva todas as potencialidades dos alunos e não apenas o aspecto laboral.

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tomar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. (SAVIANI, 1996, p. 29)

Compreendemos, dessa forma, que as ações pedagógicas no ambiente escolar devem estar voltadas à humanização do sujeito, possibilitando a ele uma educação integral e considerando diversas áreas do conhecimento científico, tecnológico, humanístico, político e estético. Em tal projeto se gesta a transcendência dos propósitos únicos do produtivismo (SAVIANI, 2012), os quais limitam a concepção de educação a questões pragmáticas de adequação à ordem social, e visando, por fim, a emancipação dos sujeitos.

Sendo assim, vemos grande importância na apropriação dos objetos culturais produzidos no curso da história, o que ocorre, em grande parte, na escola como locus privilegiado. Isso, pois, é a partir da tomada desses objetos como objeto de ensino e da apropriação nos processos de aprendizagem que ocorre a formação *omnilateral* dos sujeitos. Dessa maneira, consideramos ser essencial ressaltar que “[...] a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente” (SAVIANI, 2008, p. 7), criando condições para que os artefatos culturais produzidos ao longo da história e fruto do trabalho humano, sejam apropriados e, por fim, humanizem os sujeitos.

Evidencia-se, pois, o desafio do *como* agir metodologicamente nessa direção.

3. Condução do trabalho educativo e formação humana integral: possibilidades metodológicas

O trabalho educativo, certamente, não tem como ponto central, tampouco se encerra na discussão e na compreensão de modos de fazer. Ele consiste, antes, num processo contínuo de reflexão sobre o próprio fazer, o que, como defendemos anteriormente, implica a base epistêmica, da qual emerge a metodologia do fazer docente.

Assim compreendendo, ao apresentarmos a concepção de formação humana que entendemos mais convergente com os propósitos das escolas públicas, um aspecto fundamental da mencionada base epistêmica, vale o esforço por apresentar uma possibilidade metodológica que toma como fito esse mesmo projeto formativo, bem como um encontro de formação prévia-ideado a partir dessa metodologia, a fim de fazer avançar a discussão, também, mas não apenas, sobre Educação Linguística.

3.1 A prática social como ponto de partida e de chegada

Uma das metodologias que vemos convergir para a consecução do projeto formativo humanizador é proveniente da Pedagogia Histórico-Crítica, proposta inicialmente por Saviani (2012 [1983]), a qual concebe que os sujeitos devem apropriar-se de conhecimentos historicizados, relacionando-os com a prática social da qual são parte, e, com isso, humanizar-se, o que não ocorre na ausência do trabalho educativo planejado e conduzido pelo professor.

A Pedagogia Histórico-Crítica deriva da crítica do mencionado autor às teorias pedagógicas que historicamente se projetam na escola: escola tradicional, escola nova e escola tecnicista. Além disso, coaduna-se fortemente às proposições sobre o trabalho educativo, hauridas das obras marxianas (SAVIANI, 2012; SAVIANI; DUARTE, 2012). Dessa configuração, emerge o método da prática social como ponto de partida e como ponto de chegada, para o qual o autor funda-se especialmente na discussão de Suchodolski (1982), que, ao apresentar os embates no cenário pedagógico entre a pedagogia da essência e da pedagogia da existência, defende sua superação pela proposta de uma educação voltada para o futuro, logo transformadora.

Saviani (2012 [1983], p. 69-70) alinha-se à proposta desse pedagogo e filósofo polonês, ao destacar que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Tendo presentes essas premissas, Saviani (2012 [1983]) apresenta o conjunto de passos orientadores deste método de organização do trabalho educativo, composto por cinco passos. O ponto de partida é a *prática social*, o primeiro dos passos, que leva em consideração os conhecimentos e as atividades humanas de que os indivíduos (professor e aluno) tomam parte, rearticulando os conhecimentos historicizados a tais atividades humanas, as práticas sociais.

A *problematização* caracteriza o segundo passo do método aportado na Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse momento, são identificadas e destacadas questões que precisam ser compreendidas/desnaturalizadas no que tange à prática social, considerando quais conhecimentos dominar.

O terceiro passo não é a *assimilação* de conteúdos elencados e transmitidos pelo professor, como ocorre na Pedagogia Tradicional. Ele caracteriza-se pela apropriação de conhecimentos provenientes da teoria e da prática:

Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. (SAVIANI, 2012 [1983], p. 71)

De acordo com o exposto acima, o terceiro passo denomina-se, pois, *instrumentalização*, não no sentido tecnicista, mas de “[...] apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 71).

A *catarse* caracteriza o quarto passo do método em questão, ou seja, consiste na expressão mais elaborada do novo entendimento sobre a prática social, incorporando instrumentos culturais “[...] transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 72). A *catarse* leva os alunos à compreensão com maior clareza e criticidade da prática social na qual estão inseridos. Podemos afirmar esse é o ponto principal do processo educativo.

Novamente, a *prática social* evidencia-se no quinto e último passo do método. A prática social, neste contexto, passou por um processo qualitativo (suporte e contexto), pois caracteriza-se pelo “fundamento e [pel]a finalidade da prática pedagógica”.

Sobre a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada, por fim, neste método:

[...] se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos,

enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. [...] A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. (SAVIANI, 2012 [1983], p. 73)

Essa é a proposta metodológica defendida por Saviani (2012 [1983]) quando da sua contraposição às teorias pedagógicas, prevalecentes em contextos formais de educação ao longo da história, e assumida como fundamento metodológico da ação apresentada na seção a seguir e desenvolvida no interior de uma pesquisa de Mestrado².

3.2 O planejamento de ações formativas tendo como vetor a prática social: o planejamento de um encontro de formação continuada de alfabetizadores

O processo de formação de alfabetizadores tem, pelo menos em alguma medida, acompanhado as discussões nacionais sobre alfabetização das últimas décadas (MORTATTI, 2000; SERRÃO, 2006, dentre outros autores). Essas discussões se ocupam, de modo geral, com o mapeamento das ressignificações que a concepção de alfabetização vem assumindo, desde a prevalência dos métodos até a projeção de uma concepção que necessariamente envolva a língua em uso, e as implicações desse movimento para o trabalho educativo pelo alfabetizador.

Entendemos, dessa forma, o fazer docente como importante para que a escola incida de fato no processo de formação dos trabalhadores e de seus filhos, já nos Anos Iniciais, quando o trabalho educativo está voltado para a alfabetização, e mesmo antes dela, ainda na Educação Infantil. As questões pedagógicas implicadas neste aspecto são absolutamente relevantes, uma vez que a formação do professor é um aspecto diretamente ligado à formação consequente dos sujeitos, numa perspectiva que leve em consideração a *formação*

2 Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, vinculada à *Diversidade social e práticas docentes – Formação de Professores*, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, conduzida por Marivane Pereira Klippel, sob orientação de Rosângela Pedralli. Tal estudo tem como objeto a formação, *in loco* de atuação profissional, de alfabetizadores de uma escola da rede pública do município de Taquara/RS. A formação compreende um semestre letivo e tem como objetivo esclarecer a relação da prática pedagógica dos alfabetizadores participantes do estudo com os fundamentos teórico-epistemológicos, organizando-se numa dinâmica de dez encontros presenciais, intercalados com a realização de atividades não presenciais, denominados de encontros a distância. Neste capítulo, apresentamos, a exemplo da lógica defendida na metodologia destacada, o primeiro dos encontros presenciais e a atividade a distância relativa a ele. A análise dos encontros e a avaliação do processo de desenvolvimento deles derivado poderão ser conferidas diretamente na dissertação, intitulada *Formação continuada de docentes dos Anos Iniciais: o processo de alfabetização sob a perspectiva histórico-cultural*, ainda em fase de conclusão.

humana integral, bem como o direito à formação continuada, fator não menos significativo, e os procedimentos de ensino imbricados no fazer docente.

É nessa mesma direção que o método anteriormente explicado orientou o planejamento do curso de formação continuada, que tomamos no bojo deste artigo como exemplificador da lógica que o trabalho docente ganha quando planejado e levado a efeito segundo os passos organizadores nele definidos.

Encontro 1 – presencial	4 horas/aula
Prática social	Atividade principal do professor e do aluno: o ensino e a aprendizagem
Objetivos	Discutir o papel do professor e a função social da escola
Conceitos/ instrumentação	<ul style="list-style-type: none"> - atividade de ensino - atividade de aprendizagem - função social da escola
Estratégias metodológicas	<p>- Apresentar a prática social ponto de partida – atividade principal do professor e do aluno, o ensino e a aprendizagem.</p> <p>Problematização: Por que mesmo com a ampla difusão e o amplo acesso à informação a escola ainda mantém sua função social? E qual seria tal função?</p> <p>- Discutir os conceitos ‘atividade de ensino’, ‘atividade de aprendizagem’ e ‘função social da escola’, a partir do quadro de Moura et al. (2010) e do capítulo de Serrão (2006).</p> <p>- Refletir sobre a prática pedagógica, de modo a facultar o movimento catártico pela discussão com o grupo dos seguintes aspectos: se conhecem o PPP da escola, que tipo de projeto de homem e de sociedade ele define, se tais aspectos estão presentes/ incorporados em nossa prática pedagógica, se estamos cumprindo nosso papel de ensinar, se nossos alunos estão aprendendo e, com isso, se a escola tem cumprido sua função social instituída socialmente e definida no documento institucional.</p>
Avaliação	- Depreender, no <i>encontro 3</i> , que retoma e enfatiza prática social ponto de partida, as ressignificações quanto à participação na prática em tela (ponto de chegada).
Referências	<p>MOURA, Manoel Oriosvaldo de et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.</p> <p>SERRÃO, Maria Isabel Batista. Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006. p. 31-51.</p>

continua...

continuação

Encontro 2 – a distância	4 horas/aula
Via atividade a distância na plataforma de apoio ao presencial.	Os docentes participantes deverão analisar, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, as questões discutidas no encontro anterior.

4. À guisa de considerações finais: formação popular e educação escolar

Quando envidamo-nos a lançar luz sobre aspectos já amplamente debatidos, tais como concepções de formação humana, trabalho educativo e metodologia de ensino, não o fazemos por outra razão se não a de retomar o que entendemos ser um importante debate para o campo da Educação, no qual se inscreve também a Educação Linguística. Nessa intenção, reside uma profunda compreensão de que a Educação Linguística, assim como as demais frentes que contribuem, no processo de instrução escolar, para o desenvolvimento humano (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), não pode ser reduzida à dimensão instrumental.

Mas, se o for, que seja, pois, intencionalmente, deliberadamente, e não travestida de trabalho educativo voltado para a linguagem que humaniza, quando na verdade não toca a linguagem no que ela tem de essencial – como criação humana e central às produções humanas no curso da história – e tampouco existencial – quando se deixa ver nas relações humanas concretas e se presta à compreensão cada vez mais aguda dessas mesmas relações. Não nos move, assim, compreensões do papel na formação humana da Educação Linguística nem relacionadas a um subjetivismo tal que deixa escapar a dimensão essencial que a compõe, tanto quanto a uma dimensão objetivista que exorta uma essencialidade nos moldes racionalistas e secundariza a dimensão existencial dos seres, portanto também da linguagem.

A concepção de Educação Linguística, a partir da qual nos empenhamos em fazer presente e retomar o debate esquecido e silenciado historicamente em muitas instâncias formativas, evidencia que formar pessoas é processo para o qual a linguagem tem papel central, não apenas porque interpõe os seres humanos. Ela desempenha papel análogo às demais disciplinas no desenvolvimento humano, quando recebe tratamento conceitual e, ao fazê-lo, ocupado em articular tal dimensão conceitual à compreensão crítica e à desnaturalização das práticas sociais que envolvem e das quais são parte os sujeitos em processo de formação escolar.

Vale o registro, por fim, que a Educação Linguística por nós defendida é convergente com o projeto formativo humanizador e, como tal, não ignora as restrições a que esses projetos são submetidos no seio de sociedades que assumem o modo de organização vigente, como denunciam coerentemente alguns colegas (cf. TUMOLO, 2005; LESSA, 2007; TONET, 2010). Quando fazemos coro a Britto (2012) em sua defesa, explicitamos nossa necessária distinção das teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas (cf. SAVIANI, 2012 [1983]), se não por outras razões, por assumirmos que só faz sentido haver escolas públicas se estas estão voltadas para a formação de trabalhadores e seus filhos, para o que a transcendência de uma formação voltada unicamente para o mercado de trabalho precisa ser condição. E, se nelas atuamos ou para elas formamos professores, pelo menos em tese, acreditamos nisso. Há aí, no limite, uma busca por coerência e ética: se as formações dessas pessoas circunscreverem-se à atuação laboral, nos moldes do esperado pela lógica da manutenção do estado de coisas, que se responsabilizem por ela os setores diretamente interessados unicamente na formação de mão de obra para ocupação dos postos de trabalho. Para esse tipo de formação, recursos públicos e profissionais que têm como fim de sua atividade contribuir para a formação de *pessoas* não precisam ser mobilizados.

REFERÊNCIAS

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas, SP, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008 [1970].

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo: 1876-1994)**. São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983].

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

_____. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002 [1982].

TONET, I. Educação e revolução. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 43-53, ago. 2010.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? Educação e Sociedade, Campinas. **Cad. CEDES**, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas**. 2012 [1931]. t. III.

CAPÍTULO 8

PREDISPOSIÇÃO, ESFORÇO E PACIÊNCIA: palavras-chave para uma problematização da comunicação com hispano-falantes em Florianópolis

Leandra Cristina de Oliveira
Marina Jenovencio
*Vanessa Correa de Araújo Tissier*¹

1. Introdução

Como efeito da diluição de fronteiras nacionais advindas do processo da globalização, as barreiras políticas, sociais e culturais estão se tornando líquidas e as barreiras linguísticas seguem o mesmo fluxo: as línguas não estão presentes exclusivamente em um determinado território, elas circundam todo o globo e atravessam determinados espaços. Nesses processos de aberturas das fronteiras nacionais, o campo da linguagem não é incólume, obviamente; realidade da qual decorre a emergência do campo da Sociolinguística da globalização na década de 1990, analisando a língua(gem) como algo intrinsecamente ligada ao processo de globalização (BLOMMAERT, 2010; HAMEL, 2013; MORENO FERNÁNDEZ, 2015; PINTO, 2016).

O novo cenário linguístico que toma diferentes formas a partir das aberturas das fronteiras envolve a mobilidade de corpos e a mobilidade de línguas. Entendendo a questão sob um micro-contexto, em Florianópolis/SC, tanto a conjuntura globalizante como também a proximidade geográfica com países hispano-falantes trouxeram, inevitavelmente, a língua espanhola para dentro da realidade ilhoa – espaço que se utiliza desse recurso para se autopromover como a “Capital Turística do Mercosul”.

A cidade de Florianópolis desenha em seus arredores uma paisagem composta pela língua inglesa – como quase todos os lugares do mundo – e pela língua espanhola (ou peloportunhol), a língua do veraneio. A partir desse

¹ **Leandra Cristina de Oliveira** é professora do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística/ UFSC, doutora em Linguística. E-mail: leandraletras@gmail.com. **Marina Jenovencio** é mestranda PPGL/UFSC/CAPES. E-mail: mjenovencio@gmail.com. **Vanessa Correa de Araújo Tissier** é graduanda em Letras Espanhol/UFSC. E-mail: extraufsc@gmail.com.

cenário, esta pesquisa nasce como um desdobrando de uma análise da paisagem linguística² da Capital, que visa observar os espaços concedidos às línguas espanhola e inglesa em determinadas áreas públicas e urbanas. Observada as situações (i) de pouca visibilidade ao idioma espanhol no panorama linguístico de Florianópolis, a despeito da titulação “Capital Turística do Mercosul”; (ii) do público estrangeiro ser composto por mais de 90% de hispano-falantes (SANTUR, 2015), e (iii) de a temporada 2016/2017 prometer “movimentar a economia da cidade” com a chegada de 1,4 milhões de argentinos – conforme veiculava fortemente a mídia local (BORGES, 2016) –, emerge a necessidade de tentar entender o porquê da resistência ao idioma espanhol e as consequências diretas na performance da comunicação no setor turístico.

Nesse sentido, a pergunta norteadora do projeto, no qual o presente debate está sob escopo, é: em que medida a realidade turística está em consonância com a realidade linguística de Florianópolis? Buscando problematizar a questão em tela, dialoga-se, sobretudo, com as questões sociais, histórias e econômicas intrínsecas a esse espaço.

Dimensionando as reflexões aos propósitos deste texto, buscam-se problematizar as seguintes questões: (i) Qual é o espaço da língua espanhola na capital que se intitula “turística do Mercosul”? (ii) Como é a situação comunicativa entre lusos e hispano-falantes no espaço em questão? (iii) Em que medida o uso doportunhol garante uma comunicação efetiva?

Objetivando dialogar com as questões aventadas, bem como buscar informações sobre a situação linguística na Ilha, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com participantes da realidade sociolinguística de Florianópolis – (i) profissionais do setor de Alimentos e Bebidas (A&B) da Rota Gastronômica do bairro Santo Antônio de Lisboa/ Florianópolis/SC, e (ii) turistas hispânicos (majoritariamente argentinos). Sob tal concepção metodológica, os postulados teóricos foram esboçados a partir da análise dos dados, uma vez que, em se tratando de uma pesquisa de cunho etnográfico, os dados e fundamentos vão aparecendo e sendo construídos com o decorrer da pesquisa e, portanto, torna-se um trabalho flexível e aberto, embora não ausente de referencial teórico.

A cada dado coletado durante este estudo, novas diretrizes, pesquisas e problematizações parecem tomar o caminho, sobretudo quando observamos o cenário político que vivemos nos dias atuais, como a revogação da lei 11.161, a partir da lei 13.415³, que propõe a reforma do Ensino Médio e

2 Paisagem linguística é um conceito que nasce dentro das discussões de Políticas Linguísticas e refere-se à disponibilidade e à presença da(s) língua(s) em um espaço público e urbano (SHOHAMY, 2006), como também na esfera virtual (conhecida como *Linguistic Landscape in the Cyberspace*).

3 Publicada no Diário Oficial da União (DOU), de 17 de fevereiro de 2017, estabelecendo novas diretrizes e bases para o ensino médio no Brasil.

a não obrigatoriedade da oferta do ensino de língua espanhola. Assentada nas realidades sinteticamente apresentadas, desdobra-se a pesquisa em andamento aqui recortada.

2. Contextualização do cenário florianopolitano

Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, é reconhecida pela sua exuberante natureza e belas praias que cercam todo o local. A cidade, que, até a década de 1960, vivenciava uma vida tranquila de tradição açoriana, passou por diversas transformações até chegar ao status de “Terceira melhor cidade do Brasil para se viver” (PEREIRA, 2017), “Ilha da Magia”, “Paraíso Internacional”, “Capital Turística do Mercosul” e outros.

As transformações na cidade começaram a ocorrer após a instauração da Universidade Federal de Santa Catarina e da Eletrosul, o que possibilitou a vinda de muitas pessoas que se dirigiam à capital a trabalho ou a estudo. Desse modo, o cenário social, político e até cultural de Florianópolis se modificou. A chegada de novos moradores, vindos de outras localidades de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e São Paulo, assim como também da Argentina, deu respaldo à construção do turismo na capital, o qual se estabeleceria euforicamente durante a década de 1990 (FANTIN, 2000).

No que tange à vocação turística da Ilha da magia, o forte apego publicitário foi se consolidando aos poucos, e, nos anos 1990, o grande fluxo de “estrangeiros”, sobretudo de argentinos, mudou a paisagem de Florianópolis. A entrada de muitos estrangeiros ocorreu tanto por forças existentes do processo de globalização como por forças econômicas que trouxeram muitos argentinos ao território catarinense. Nesse sentido, “a cidade pacata cedeu lugar a uma cidade ‘grande’, ‘agitada’, e ‘modernizada’, que passou a ser conhecida nos anos 1990 como “Capital Turística do Mercosul” (FANTIN, 2000, p. 16). A titulação, atrelada, também, a forças políticas locais, foi outorgada em 1993 pelo deputado Ivan Ranzolin:

Neste contexto, a crescente demanda de turistas provenientes do Paraguai, Uruguai e principalmente da Argentina ao Brasil, e, particularmente, a Santa Catarina, surge como fator preponderante para o desenvolvimento socioeconômico de nosso Estado. [...] a Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, por seu Presidente, *propõem que a cidade de Florianópolis seja considerada a CAPITAL TURÍSTICA DO MERCOSUL* (RANZOLIN, 1993, grifo nosso).

O turismo se torna uma realidade na Capital a partir das campanhas publicitárias, com apoio político, que parece atentar para os frutos (monetários)

que essa ação possibilita. Florianópolis precisava de uma identidade, de um mercado. O fluxo de pessoas possibilitou a construção da sua identidade: a turística, que se vincula, importa citar, a uma identidade nativa, de descendência açoriana, principalmente.

A instauração do novo mercado na Ilha possibilitou que todo o cenário social, político e cultural fosse deslocado. A vinda dos “de fora”, dos “estrangeiros” modifica a paisagem de Florianópolis. Modifica a paisagem quando nos deparamos com inúmeras línguas aos arredores da cidade; modifica os traços linguísticos, que já não é apenas manezinho, mas também gaúcho, paulista, espanhol, portunhol, especialmente nas temporadas de veraneio. A cidade, nesse sentido, vai além da estrutura física, ela possui voz, ela fala. Os muros falam, as ruelas e as placas falam, como pode ser observado pelo recorte de imagens que este curto espaço de palavras nos permite compartilhar.

Figura 1 – Paisagem linguística top-down (itens emitidos pelo Estado)



Fonte: Imagem disponível no banco de dados da Google.

Figura 2 – Recortes de jornais locais



Fonte: Prints de tela do jornal local – Diário Catarinense.

Figura 3 – Paisagem linguística do bairro Canasvieiras durante a temporada de veraneio 2016



Fonte: Imagens coletadas pelas autoras.

Os limites espaciais deste texto impossibilitam a discussão de cada imagem apontada; contudo, do recorte considerado, observa-se que a realidade turística de Florianópolis desencadeia algumas mudanças com a chegada do verão. São inúmeras propagandas que passam a ser bilingües; novos cartazes em espanhol aos arredores dos bairros mais frequentados pelos turistas hispânicos – Canasvieiras e Ingleses, por exemplo –; placas emitidas pelo Estado em língua espanhola, entre outras. A nova realidade é amplamente reconhecida nos diferentes meios: “sai o português, entra o portunhol” (BEVILACQUA, 2016), ou ainda, “invasão de turistas argentinos em Canasvieiras reflete curiosa mistura de costume e palavras” (FAVERO, 2016) e “durante o verão em Florianópolis se fala várias línguas e sotaques” (BITTELBRUN, 2012).

Nessa significação, é perceptível que a língua espanhola ocupa – ou deveria ocupar – um papel substancial em uma capital que se autopromove como “Capital Turística do Mercosul”, o que implica, impreterivelmente, que os idiomas oficiais do referido tratado, português e espanhol, sejam contemplados em seu cenário.

Contextualizado o cenário que parece justificar o empreendimento pelo bilingüismo português/espanhol, em termos locais, cabe trazer à luz o que mostra a realidade turística no ramo de A&B.

3. Dados de um olhar etnográfico

Atentando para a realidade local da forte presença da língua espanhola em Florianópolis, ocasionada pela presença massiva de turistas hispânicos, para esta pesquisa, realizou-se uma série de entrevistas de modo a constituir uma amostra que compreendesse o setor turístico, objetivando observar a situação comunicativa e o intercâmbio entre as línguas portuguesa e espanhola, bem como o espaço creditado a esta última na Capital.

O primeiro eixo de entrevista foi realizado com garçons, gerentes e proprietários de restaurantes, na rota Gastronômica de Santo Antônio de Lisboa, buscando captar, na fala desses informantes, questões relacionadas: (i) à nacionalidade do público atendido; (ii) à fluência e dificuldades na comunicação entre atendentes e turistas; e (iii) ao interesse por e/ou conhecimento de outros idiomas.

Os dados fornecidos pelos informantes revelam que 80% dos clientes, durante a temporada de veraneio, são de argentinos, 10% de brasileiros, e os outros 10% são compostos por outras nacionalidades. Afirmam, sem hesitar, que a maioria dos frequentadores da região, em alta temporada, é de hispano-falantes, realidade que tem aumentando nos últimos dois anos. Os informantes mencionam, ainda, que, na comunicação com os turistas argentinos, “*qualquer*

um se sai tranquilo”⁴, já que com “*o espanhol eu consigo acompanhar o pensamento deles*”, uma vez que “*é poucos [turistas hispânicos] que não entendem, que perguntam*”.

Entretanto, parecem reconhecer que existem problemas de comunicação, sobretudo ocasionados pela “*rapidez que eles falam*”, tornando a comunicação “*um pouco mais difícil e que exige mais da atenção na hora do atendimento*”. Essa dificuldade culmina, em algumas vezes, na interferência de outro colega de trabalho que ou é hispano falante ou domina o espanhol: “*eu falo espanhol; tem outro colega, também, que fala espanhol; então a gente vai auxiliando*” no dia a dia.

Os informantes salientam que a maior dificuldade comunicativa é com a língua inglesa, afirmando que há maior facilidade em lidar com a língua espanhola comparada à língua inglesa: “*como eu te falei... o espanhol todo mundo se defende. No inglês é mais complicado*”.

Nesse âmbito, quando questionados sobre a possibilidade de aprendizado de um idioma, mencionam, sem hesitar, que a língua inglesa seria a mais procurada, visto que “*o espanhol quase todos dominam, o inglês é mais difícil de dominar*”, ou por “*uma questão global, não por uma necessidade do trabalho*”.

Tais posicionamentos revelam amarras ao idioma inglês, especialmente quando se menciona que a língua de trabalho, em veraneio, é o espanhol, mas o inglês é a língua de interesse. Por essa perspectiva, ao se pensar a comunicação global, negligencia-se a comunicação local e as práticas locais, evidenciando relações desiguais e, portanto, uma resistência ao idioma espanhol – língua de atuação local –, e uma valorização da língua inglesa – língua que faz parte da comunidade pelos reflexos da globalização –, evidenciando seu caráter hegemônico.

Os vínculos estreitos entre a língua inglesa e a globalização são iminentes. Para Hamel (2008), a globalização pode ser entendida, em algumas instâncias, como uma norte-americanização, uma vez que há uma necessidade de um consumo, já que os produtos – o que inclui a língua – e valores fazem parte do domínio estadunidense. A língua inglesa parece ser adotada (ou melhor, almejada) na Ilha como mais um bem de consumo a se possuir, já que sua necessidade, na ordem comunicativa, não parece ser de suma importância, visto que a quantidade de turistas que falam a língua inglesa é expressivamente minoritária na região.

Ademais, a preferência pela língua inglesa em detrimento da língua espanhola revela uma tendência a escolhas de línguas de maior hierarquia, evidenciando um bilinguismo vertical (HAMEL, 2008; 2013), uma vez que as línguas inglesa e espanhola ocupam espaços hierárquicos distintos. Para

4 A partir deste momento neste texto, o que aparece entre aspas e em itálico são dados de falas dos informantes.

o autor, as línguas espanhola e portuguesa ocupam o mesmo nível, ao passo de que o bilinguismo português/inglês ou espanhol/inglês ocupam níveis de hierarquias distintas. Desse modo, torna-se comum que a escolha bilingue seja de maneira vertical, uma vez que há uma tendência de escolher por línguas de diferentes hierarquias (HAMEL, 2008, p. 69).

Além disso, faz parte do imaginário comum que a língua inglesa seja encarada como *natural*, *neutra* e *benéfica*. Entretanto, como salienta o autor Pennycook (1994, p. 24), considerar a disseminação da língua inglesa como *natural* é ignorar suas forças históricas atreladas a interesses específicos; considerá-la como *neutra* é rejeitar que seu status é superior cultural, política e economicamente; e, julgá-la *benéfica* é ignorar as diferentes relações desiguais de recursos, cultura e conhecimento. Para tanto, para o autor, é preciso compreender que a língua inglesa funciona dentro das relações globais de poder. Nesse prisma, importa observar que a atenção creditada à língua inglesa ocorreu não pela sua disseminação pelos países colonizados, mas pelo poderio econômico e de prestígio que representa. Nesse sentido, é preciso atentar para discursivização da língua como língua internacional, como um sistema de poder-saber que carrega e produz determinadas hierarquias, uma vez que pode funcionar como uma instância regulamentadora do fluxo de pessoas, disseminação do capitalismo, dominância midiática norte-americana, entre outros (PENNYCOOK, 1994, p. 13).

Observada a análise da amostra com profissionais do setor de A&B, que (i) em certa medida, sinaliza não existir problemas comunicativos (ainda que precisem ser “socorridos” comunicativamente por colegas que dominam o espanhol), e (ii) aponta significativa preferência à língua inglesa, já que, com o espanhol, “*todos se saem tranquilo*”, foram realizadas entrevistas com turistas hispânicos hospedados no Bairro Cachoeira do Bom Jesus, localizado no Norte da Ilha, buscando relacionar a análise com a amostra anterior, para, desse modo, observar se os turistas compartilham as mesmas impressões em relação ao êxito da comunicação.

O objetivo central das entrevistas – cujo roteiro pode ser sintetizado em duas questões centrais (i) se os participantes eram atendidos em espanhol em bares e restaurantes, e (ii) qual o nível percebido do espanhol – era vislumbrar como se dava a comunicação entre atendentes brasileiros de restaurantes e turistas hispânicos.

Os hispânicos não negam serem bem recebidos em Florianópolis e, de certo modo, pareciam não se sentirem no direito de “falar mal” da cidade, já que atendentes do eixo de turismo demonstravam “predisposição” e “esforço” em suas recepções. Quando interrogados acerca de problemas de comunicação, em sua grande maioria, afirmam que “*se hacen entender*” e que “*son muy*

amables”, são poucos os que afirmam que “*falta la comunicaci3n de idioma, digamos eh... no se comprende bien*”.

Entretanto, no decorrer das entrevistas, notou-se que, embora a comunica3n aconte3a, esta decorre de muito empenho, pois quase metade dos informantes revelou que, nesse ambiente comunicativo, al3m do esfor3o, 3 necess3rio paci3ncia para que a comunica3n seja fluida e efetiva, como pode ser observado nos depoimentos recortados a seguir:

- *Informante 2: [...] S3, se entiende, aparte la buena predisposici3n.*”
- *Informante 8: [...] se hace un poco a veces dif3cil... pero te comprenden.*
- *Informante 9: [...] son muy predispuerto, pero falta la comunicaci3n de idioma, digamos eh... no se comprende bien.*”
- *Informante 10: [...] no hablan bien, pero entienden y s3, bien...*”

Ainda, os informantes, que afirmam n3o existir problemas na comunica3n, revelam no interior de seus discursos a contradi3n, como sinalizam os fragmentos a seguir:

- *Informante 10: [...] cuando no se pueden comunicar, te dan opciones.*
- *Informante 12: [...] a3o pasado no hab3a forma de entender*”
- *Informante 4: [...] Todo iba bien si uno le se3alaba en la carta lo que quer3a, pero...*
- *Informante 8: [...] Y me com3 un postre que no me gustaba para nada.*

Com o cruzamento dos dados obtidos, pode-se observar que os atendentes dos estabelecimentos comerciais mencionam que “*se defendem bem*” quando o assunto 3 atender os turistas hisp3nicos e, em casos de dificuldades, a ajuda pode vir de colegas que dominem o idioma. Os turistas hisp3nicos entrevistados, por sua vez, relatam que os atendentes lhes recebem bem, sendo muito predispostos, evidenciando uma comunica3n boa, *pero no mucho!*, uma vez que necessitam de outros mecanismos para que a comunica3n seja fluida.

De modo geral, por parte dos atendentes, a comunica3n 3 garantida pela proximidade dos idiomas, como tamb3m pelo uso do portunhol (mais da metade dos turistas hisp3nicos entrevistados revelam que o atendimento 3 realizado em portunhol). Contudo, para os turistas, essa aproxima3n parece n3o garantir a comunica3n plena, embora alguns salientem n3o existirem problemas, dada a predisposi3n presente. Nesse 3mbito, questiona-se: (i) se a “predisposi3n” se torna realmente suficiente; e (ii) se a comunica3n 3 percebida como “garantida” a partir da relativa proximidade entre o portugu3s e o espanhol.

Com base na análise aqui sintetizada, em que estão presentes relatos de diferentes problemas comunicativos, sinalizando para a presença de esforço para que a comunicação se efetive, pode-se inferir que o portunhol, resultante de uma ilusão de competência espontânea em uma língua (CELADA, 2010, p. 45), não é suficiente nas trocas interacionais, especialmente quando a comunicação vai do plano meramente descritivo, em que o conhecimento do campo lexical envolvido é relativamente suficiente, ao plano da negociação e da argumentação, como se observou no discurso de alguns turistas, ao narrarem situações comunicativas conflitivas.

Nesse sentido, turistas hispânicos relatam anseio por uma maior interação, superando a barreira idiomática que impedem as trocas culturais: *“claro que me gustaría que manejaran bien el español porque así vos podés interactuar también con la gente, no solamente el pedido específico de una cosa”*.

A questão de uma consciência latino-americana também penetra os discursos dos hispânicos ao salientarem: *“es muy importante no sólo hablar inglés – que sí es reimportante – sino español. Vivimos acá, en este lugar.[...] Ojalá no existiera esa barrera idiomática eso sería hermoso para nosotros, tanto para Brasil como el resto de Latinoamérica. Entonces uno sentiría que Latinoamérica está bien comunicada...”* – discurso que sugere o entendimento de uma ausente aliança latino-americana. Nesse âmbito, Hamel (2003, p.18) postula que a resistência à integração latino-americana pode estar atrelada a forças de um passado histórico, como também por forças de interferência direta da liderança estado-unidense.

A sistematização dos dados das entrevistas sinaliza que o êxito na comunicação se dá muito mais por uma grande disposição nas relações entre os vizinhos do que no que concerne ao idioma em si. Se por um lado boa parte dos informantes afirma não existir problemas de ordem comunicativa em Florianópolis, ainda que seus discursos apontem para contradições – questão parcialmente sinalizada neste texto –, por outro, notou-se que a comunicação decorre de esforços, sugerindo dificuldades impostas pelo desconhecimento do idioma.

Ainda importa reforçar um ponto que merece desdobramentos futuros, o fato de turistas hispânicos atentarem para uma união latino-americana, ao passo que os atendentes da Rota Gastronômica de Santo Antônio de Lisboa (Florianópolis/SC) miram ao Norte das Américas, com o intuito de melhorarem sua comunicação “com o mundo”. Não se trata, aqui, de negar o valor creditado à língua inglesa, senão, nos passos de Hamel (2005, p. 95), advogar por um discurso plurilíngue que transcenda o binarismo do funcionamento das línguas e atente para uma realidade intercultural.

4. Palavras finais

No desenvolver do texto, buscou-se destacar que o espanhol é a língua mais utilizada no cenário local, a qual luta para tomar seu espaço frente à mundialização da língua inglesa. O caminho trilhado até aqui indica que, apesar de a língua espanhola ocupar um papel substancial na Capital, visto que, como mostram os recortes dos jornais, como também as entrevistas, é esse o idioma de veraneio na Capital, parte do público que representa sua realidade sociolinguística apresenta certa resistência ao idioma em questão no território ilhéu. Nesse sentido, considerando o cenário apresentando, é nítido que a presença da língua espanhola em Florianópolis é substancial, embora sua presença seja muitas vezes negligenciada, tanto pelas autoridades locais, como pelos próprios cidadãos.

Esta pesquisa caminha em uma direção que vislumbre um espaço plurilíngue, ao invés de criar barreiras linguísticas. Toma-se, portanto, a diversidade linguística como enriquecimento dos processos sociais, políticos, científicos e culturais. A perpetuação massiva da língua inglesa, tanto no meio científico, tecnológico, econômico, de comunicação internacional, dentre tantos outros, evidencia que somos apenas consumidores e não produtores de conhecimento. Nesse cenário, é preciso que os diferentes espaços de diálogo tomem fôlego, dando sequência às conversas que buscam descolonizar a língua inglesa.

REFERÊNCIAS

BEVILACQUA, Viviane. Praias se preparam para receber os hermanos. Sai o português, entra o portunhol. **Diário Catarinense**, Santa Catarina, 19 dez. 2016. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/colunistas/viviane-bevilacqua/noticia/2016/12/praias-se-preparam-para-receber-os-hermanos-sai-o-portugues-entra-o-portunhol-8824455.html>>. Acesso em: jan. de 2017.

BITTELBRUN, Gabrielle. Durante o verão em Florianópolis se fala várias línguas e sotaques. **Diário Catarinense**, Santa Catarina, 7 jan. 2012. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticia/2012/01/durante-o-verao-em-florianopolis-se-fala-varias-linguas-e-sotaques-3623896.html>>. Acesso em: jan. de 2017.

BLOMMAERT, Jan. **The sociolinguistics of Globalization**. New York: Cambridge University Press, 2010.

BORGES, Caroline. SC se prepara para receber 1,4 milhão de argentinos neste verão. **Diário Catarinense**, Santa Catarina, 9 dez. 2016. Disponível em <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2016/12/sc-se-prepara-para-receber-1-4-milhao-de-argentinos-neste-verao-8664650.html>>. Acesso em: jan. de 2016.

CELADA, María T. Memoria discursiva e imágenes de lenguas: Sobre el español en Brasil y el portugués en la Argentina. In: CELADA, María T; FANJUL, Adrián P; NOTHSTEIN, Susana. **Lenguas en un espacio de integración: Acontecimientos, acciones, representaciones**. Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 39-66.

FANTIN, Márcia. **Cidade dividida**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FAVERO, Marco. Invasão de turistas argentinos em Canasvieiras reflete curiosa mistura de costumes e palavras. **Diário Catarinense**, Santa Catarina, 21 dez. 2016. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2016/01/invasao-de-turistas-argentinos-em-canasvieiras-reflete-curiosa-mistura-de-costumes-e-palavras-4945362.html>>. Acesso em: jan. de 2017.

HAMEL, Rainer E. Relaciones entre lenguas y políticas lingüísticas en la globalización. In: SBERRO, Stéphan; HARPELLE, Ronald N. **Language and Power: A linguistic regime for North America**. Thunder Bay: Lakehead University Centre for Northern Studies, 2013. p. 28-53.

_____. La globalización de las lenguas em el siglo XXI Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. In: HORA, Demerval da; HAMEL,

Rainer E. **El español en el campo de las ciencias**: propuestas para una política del lenguaje. In: Congreso internacional sobre lenguas neolatinas en la comunicación especializada. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios (Ed.). México: El Colegio de México, 2005. p. 87-112.

_____. Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of Mercosur in South America. In: MAURAI, Jacques; MORRIS, Michael, A. (Eds.). **Languages in a Globalizing World**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 111-142.

LUCENA, Rubens Marques da (Orgs.). **Política lingüística na América Latina**. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária. 2008. p. 45-77.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **La importancia internacional de las lenguas**. Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos. Instituto Cervantes de la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad de Harvard, 2015. p. 1-33.

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

PEREIRA, Moacir. Florianópolis é a terceira melhor cidade do Brasil para se viver. **Diário Catarinense**, Santa Catarina, 13 jan. 2017. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/colunistas/moacir-pereira/noticia/2017/01/florianopolis-e-a-terceiramelhor-cidade-do-brasil-para-se-viver-9307260.html>>. Acesso em: jan. de 2017.

PINTO, Joana Plaza. Língua-em-movimento, mobilidade e globalização. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). **Linguagem e descolonialidade – arena de embates de sentidos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-32.

RANZOLIN, Ivan. **Ata da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, 11 nov. 1993.

SANTUR – Santa Catarina Turismo S/A. **Programa de promoção do turismo catarinense**. Ação: Estudos e pesquisas de turismo – estudo da demanda turística – alta estação 2014. Disponível em: <http://www.imprensa.santur.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=13&dir=DESC&order=name&limit=20&limitstart=20&lang=> Acesso em: jul. de 2016.

SHOHAMY, Elana. **Language Policy**: Hidden Agendas and New Approaches. London and New York: Routledge, 2006.

CAPÍTULO 9

TRADUÇÃO DA LITERATURA DO SÉCULO DE OURO ESPANHOL: prosa e verso

Andréa Cesco
Beatrice Távora
Cleonice Marisa de Brito Naedzold de Souza
*Matheus Ligeiro Barroso Santos*¹

1. Introdução

A tradução literária é uma atividade complexa que envolve a adoção de diferentes estratégias, sobretudo quando se trata de textos literários do Século de Ouro espanhol, período caracterizado por uma estética muitas vezes realista e popular, no qual a Espanha atingiu seu apogeu, alcançando prestígio internacional e influência cultural em toda a Europa.

Este trabalho está dividido em quatro seções, nas quais são analisados alguns elementos que subsidiam decisões e escolhas tradutórias e suas implicações na língua/cultura de chegada, na prosa e no verso do escritor áureo Francisco de Quevedo y Villegas. Assim, na seção 2, são discutidos aspectos introdutórios relacionados tanto ao contexto histórico e social do escritor, como às suas características estilísticas e recursos linguísticos em *Discursos de todos los diablos*, elementos fundamentais e que antecedem à tradução; na seção 3, comenta-se o processo de tradução em verso do soneto “Amor constante más allá de la muerte” (publicado em 1648), levando em conta os jogos estéticos de que se utilizava Quevedo para compor suas estrofes; e na seção 4, trata-se do processo de tradução em prosa, de figuras femininas, na obra *La Fortuna con seso y la Hora de todos*.

2. *Discurso de todos los diablos de quevedo*: introdução ao texto e ao contexto

Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645) é um dos maiores representantes da literatura do Século de Ouro espanhol, período compreendido entre

¹ **Andréa Cesco** é professora do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC. É doutora em Literatura. E-mail: andrea.cesco@gmail.com. **Beatrice Távora** é doutoranda PGET/UFSC/CAPEs. E-mail: tavorabeatrice@gmail.com. **Cleonice Marisa de Brito Naedzold de Souza** é professora do Instituto Federal Catarinense. Mestra em Estudos da Tradução. Doutoranda PGET/UFSC. E-mail: cleonice.souza@ifc.edu.br. **Matheus Ligeiro Barroso Santos** é licenciando em Letras – Espanhol UFSC/PIBIC. E-mail: matheusligeiro91@gmail.com.

os séculos XV e XVII e no qual a literatura e as artes em geral atingem um apogeu. Possuidor de uma personalidade polêmica, foi um autor de múltiplas facetas: poeta, filólogo, político, teólogo, humanista e diplomata, elogiado por Cervantes, que o incluiu entre os melhores poetas de sua época, assim como pelo dramaturgo Lope de Vega, que enalteceu sua cultura e talento estilístico. Os escritores González de Salas e Baltasar Gracián reconheceram igualmente sua grandeza e o filósofo belga Justo Lipsio destacou sua inteligência e vocação humanista. Apesar de ser considerado um clássico, e de ter influenciado a poética de Octávio Paz, Jorge Luis Borges e Rubén Darío, este autor permanece desconhecido no cenário nacional em razão da ausência de traduções.

A trajetória literária de Quevedo inclui poesia e prosa, com destaque para vários gêneros, como novela picaresca, obras ascéticas, políticas e filosóficas, nos quais o desengano é um conceito chave, assim como a denúncia à corrupção política e aos vícios comportamentais e de expressão poética. Segundo Crosby (2001, p. 116), entre 1628 e 1638, foram publicadas mais edições de sua obra em prosa do que de qualquer outro escritor espanhol. Apesar de seu corpus em prosa ser extenso e variado, ele se notabilizou pela sátira, a exemplo da obra *Discurso de todos los diablos*, escrita em 1628 e inédita no Brasil.

Como forma de aproximação a esta obra e visando uma futura tradução, objetivamos nesta seção apresentar e discutir aspectos introdutórios relacionados tanto ao seu contexto histórico e social como às suas características estilísticas e recursos linguísticos. Dada sua complexidade, o estudo preliminar desses elementos é importante, por permitir a reflexão sobre o texto, que se afirma através da elaboração de uma posição tradutória, entendida por Berman como

O “compromisso” entre a maneira na qual o tradutor toma consciência enquanto sujeito preso à pulsão de traduzir, a tarefa da tradução e a maneira como ele internalizou o discurso do meio sobre o traduzir (as normas). A posição tradutória, enquanto compromisso, é resultado de uma elaboração: é o que o tradutor se impõe em vista da tradução, o que ele se impõe, uma vez tomada a decisão (porque se trata de uma escolha). (BERMAN, 1995, p. 75)

Essa posição tradutória, por sua vez, se consolida através de um projeto que exprime a maneira como a tradução se concretizará e onde será explicitado o fazer tradutório e os parâmetros que o guiaram, revelados através da leitura da tradução mesma.

Nesse sentido, cumpre esclarecer inicialmente que, no conjunto das sátiras quevedianas, o *Discurso* é considerado pela crítica uma continuação da série dos *Sueños* e antecede a obra *La fortuna con seso y la hora de todos* (1645). Foi composto, segundo Marañon Ripoll (1996, p. 15), no ano de 1627

e, diferentemente dos *Sueños*, nunca circulou de forma manuscrita. A primeira edição foi impressa em 1628 e edições posteriores, alteradas pela censura inquisitorial, circularam com outros títulos. Seu enredo é construído a partir da crítica aos costumes, ao governo, à moralidade e à igreja do período áureo, razão pela qual a compreensão das diversas camadas textuais está atrelada ao conhecimento dos aspectos histórico-políticos daquela sociedade. Por isso, importa ressaltar que esta obra foi escrita em um período no qual a Espanha atravessa profundas modificações sociais, políticas e econômicas, ao mesmo tempo em que as artes, entre elas a literatura, passam a ser exploradas como instrumento de propaganda política e distinção social, com o fortalecimento da dinâmica do mecenato.

No campo econômico, a partir do reinado de Felipe III (1598-1621), o poderio espanhol inicia uma fase de declínio e, no campo político, este monarca inaugura uma nova etapa, instaurando o regime do “valimento” no qual as tarefas de governo e grande parte dos poderes de decisão são delegadas a membros da aristocracia denominados “validos”. Ressalte-se ainda nesse contexto, a atuação da Inquisição como instituição responsável pelo controle dos cidadãos, realizado através de mecanismos de fiscalização sobre a impressão e circulação de livros.

No que tange aos aspectos linguísticos, os recursos nela utilizados são resultado de uma fase de amadurecimento da língua espanhola, iniciada em períodos anteriores e que remontam à consolidação da Espanha em um grande império, após um processo de dignificação do vernáculo em oposição ao latim, no qual o espanhol se converte em língua majoritária e a literatura assume a “tarefa linguística e poética de refletir a grandeza e a riqueza da língua nacional” (ROZSAVÁRI, 2015, p. 266), fenômeno que se manifesta no barroco através de distintas correntes estéticas, entre elas o *conceptismo*, que tem em Quevedo um de seus maiores representantes. Esse estilo é construído a partir de associações engenhosas entre as palavras e as ideias, no qual há uma condensação de significados através de constantes jogos de palavras e de metáforas. Além disso, segundo Alborg, Quevedo constrói uma sintaxe complexa que “comprime várias frases em uma só, embutindo umas dentro das outras e reduzindo a um simples elemento – substantivo, participípio, gerúndio – o que deveria ser uma oração inteira” (ALBORG, 1967, p. 630).

Com essas características, o *Discurso de todos los diablos* está estruturado em três partes: os elementos preliminares, compostos pelas censuras; o prólogo e a narrativa propriamente dita. Nessa narrativa, é descrito o percurso realizado por Lúcifer em seus domínios na tentativa de devolver a ordem desfeita pela fuga de três personagens. Ao longo desse percurso, são encontrados reis, ministros, filósofos, poetas, velhas, cornudos e variadas personificações de vícios presentes no dia a dia do contexto áureo espanhol que convivem com distintas

classes de diabos, organizados de maneira a sugerir uma hierarquia. Alguns desses diabos são construídos por Quevedo através de neologismos, como o “Archidiablo”, que se apresenta junto a diabos menores, os “diablillos” e “demoñuelos” ou ao lado do “diablo máximo” ou “supremo maldito”. Além disso, os condenados são agrupados por características comuns e habitam espaços capazes de expressar uma topografia composta por rios, morros e cavernas.

Destacam-se também nesse cenário, os elementos com marcadas características culturais, como a alusão ao “Jarama del infierno” (QUEVEDO Y VILLEGAS, 2005, p. 183), que, segundo Marañón Ripoll (2005, p. 281), descreve o lugar destinado aos cornudos no inferno, uma vez que ao referir-se ao rio Jarama, o qual percorre a cidade de Madri, Quevedo alude aos touros criados em suas margens e, por consequência, ao adultério. Esses elementos, assim como a complexidade de ideias e conceitos presentes em todo o texto, tornam a tradução um desafio a ser superado através da investigação em obras sobre a história e a evolução da língua espanhola em sua variedade peninsular, bem como em dicionários históricos, como forma de subsidiar a reflexão consciente sobre as escolhas que surgem no ato tradutório e suas implicações.

3. Tradução comentada de um soneto de francisco de quevedo y villegas

A presente seção tem como objetivo aclarar alguns dos procedimentos utilizados, assim como as ideias ocorridas durante o processo tradutório do poema “Amor constante más allá de la muerte” do escritor espanhol. Para auxiliar teoricamente este processo, utiliza-se como referência o teórico Paulo Henriques Britto.

Amor constante más allá de la muerte

Cerrar podrá mis ojos la postrera
sombra que me llevare el blanco día,
y podrá desatar esta alma mía
hora a su afán ansioso lisonjera;

mas no, de esotra parte, en la ribera,
dejará la memoria, en donde ardía:
nadar sabe mi llama la agua fría,
y perder el respeto a ley severa.

Alma a quien todo un dios prisión ha sido,
venas que humor a tanto fuego han dado,
médulas que han gloriosamente ardido,

su cuerpo dejará no su cuidado;
serán ceniza, mas tendrá sentido;
polvo serán, mas polvo enamorado.

Amor constante, para além da morte*

Meus olhos poderá fechar sobeja
a sombra que escurece o branco dia,
e poderá livrar desta agonia
minha alma que a lhana hora enseja;

porém, a jusante, impossível seja
saber, na beira, onde a memória ardía:
nadar minha chama ousa n'água fria
e ultrajada a severa lei fraqueja.

Alma a quem todo um deus foi encarcerado,
veias que ao fogo cevou com humores,
sangue que tanto ardeu, glorificado,

o corpo deixará, não seus favores;
serão cinzas, mas estará gravado;
pó serão, mas onusto pó de amores.

* Esta e as demais traduções desta seção são de Matheus Ligeiro Barroso Santos.

Em seu livro *A tradução literária*, Britto afirma que “a tradução é, por definição, a operação de leitura mais cuidadosa que se pode imaginar” (2012, p. 51). Neste panorama teórico, o que se pretende descrever são algumas das leituras realizadas dos versos de Quevedo para que fosse possível traduzi-lo. Ainda segundo Britto:

[...] no poema, tudo, em princípio, pode ser relevante significativo; cabe ao tradutor determinar, para cada poema, quais são os elementos mais relevantes, que portanto devem necessariamente ser recriados na tradução, e quais são menos importantes e podem ser sacrificados – pois como já vimos, todo ato de tradução implica perdas (2012, p. 120).

Levando em consideração esta última ideia de Britto, acredita-se que, para uma primeira aproximação, uma análise formal do poema seja o mais apropriado. Este apresenta uma forma bastante utilizada neste período histórico, chamada soneto. Tradicionalmente, o soneto é um poema composto por quatorze versos, organizados em dois quartetos, seguidos de dois tercetos (podendo sofrer variações como, por exemplo, no soneto inglês). Em relação ao esquema de rimas utilizado pelo poeta, nos primeiros oito versos, o autor emprega rimas interpoladas (ABBA ABBA) e, nos últimos dois tercetos, rimas cruzadas (CDC DCD). Os sonetos escritos em castelhano costumam apresentar um verso hendecassílabo, ou seja, formado de onze sílabas poéticas. Em seu livro *Traduzir o poema*, Álvaro Faleiros irá especificar a contagem das sílabas poéticas no castelhano da seguinte maneira:

Antonio Quilis em seu estudo sobre métrica espanhola para classificar o metro espanhol, parte da posição da última sílaba acentuada em versos oxítonos (ou agudos), paroxítonos (ou graves), ou proparoxítonos (ou esdrúxulos). O autor acrescenta que, no verso oxítono, conta-se a mais do que realmente existem, contando-se todas as dos versos paroxítonos e uma a menos nos versos proparoxítonos. (FALEIROS, 2012, p. 70)

Como no poema traduzido todos os versos terminam em paroxítonas, todos apresentaram onze sílabas poéticas. Assim como o autor mantém uma regularidade de rimas e de métrica, na tradução tentou-se manter a mesma regularidade, porém, ainda que o esquema de rimas tenha sido completamente respeitado, a métrica do verso foi adaptada ao português, sendo substituído o hendecassílabo castelhano pelo decassílabo português.

Após esta primeira leitura da estrutura do poema e dos elementos primordiais que guiaram as escolhas tradutórias (rima e métrica), algumas leituras mais finas, de grande importância para a tradução, foram realizadas. A primeira questão ocorrida foi em relação à sintaxe utilizada pelo poeta. Ao analisá-la, pode-se perceber que os períodos se apresentam de maneira retorcida, ou

seja, a ordem canônica dos elementos da oração (sujeito + verbo + complemento) é, com muita frequência, invertida. Se observarmos, por exemplo, os primeiros dois versos do poema: “*Cerrar podrá mis ojos la postrera/ sombra que me llevare el blanco día*”, uma análise sintática nos mostra que o primeiro elemento do período é uma locução verbal (*Cerrar podrá*), que, inclusive, se apresenta de modo invertido também, seguido pelo complemento (*mis ojos*) e, ao final, pelo sujeito (*la postrera sombra que me llevare el blanco día*). Esta *hiperbatização* das sentenças é um efeito expressivo amplamente utilizado neste poema. A informação nunca vem de maneira clara ou linear, mas sim retorcida, obscurecida pela própria organização frasal.

Este poema foi escrito há mais de três séculos, assim, algumas das palavras utilizadas pelo poeta tinham conotações muito distintas das que transmitem atualmente. Essa diferença de sentidos veiculados no interior de uma mesma palavra também foi algo que direcionou o processo tradutório. Por exemplo, a palavra *humor* utilizada no décimo verso: “*venas que humor a tanto fuego han dado*”, de acordo com o *Diccionario de Autoridades* (de 1734)², tem as seguintes entradas³:

HUMOR. s. m. Cuerpo líquido y flúido. Viene del Latino *Humor*, que significa lo mismo. LOP. Dorot. f. 10. Toman en hoja o en polvos una onza, y resuelvenla en humor, añadiendo de vinágre destilado lo que basta.

HUMOR. Se dice tambien del efecto que ocasiona algún humor predominante: y assí se dice, que un hombre es de humor melanchólico, colérico, &c. Latín. *Humor*.

Em sua obra *À Sombra do Plátano: crônicas de história da medicina*, Joffre Marcondes Rezende conceitua o humor como “uma substância existente no organismo, necessária à manutenção da vida e da saúde. [...] O corpo do homem contém sangue, fleuma, bile amarela e bile negra – esta é a natureza do corpo, através da qual adocece e tem saúde” (REZENDE, 2009, p. 50).

Com as entradas do *Diccionario de Autoridades*, somadas à citação de Rezende, é possível concluir que a palavra *humor*, no período Barroco, tinha uma profundidade que atualmente se perdeu. O *humor* era um conceito amplamente difundido, sendo seu uso estendido, inclusive, à medicina. Neste contexto, ao dizer “*venas que humor a tanto fuego han dado*”, o poeta se refere, assim, não à nossa acepção restrita da palavra humor, mas à concepção vigente em sua época. O que nos permite fazer outra leitura do verso,

2 *Academia Autoridades* (G-M), p. 192,1. 1734. Disponível em: <<http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvItGUIMenuNtllle?cmd=Lema&sec=1.0.0.0.0>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

3 Manteve-se a grafia do original, correspondente à época.

pois ao saber que os humores são líquidos, relacionados à vida e à saúde do indivíduo, faz sentido que estes corram pelas veias e alimentem a vida ou, metaforicamente, o fogo deste indivíduo. A noção histórica do sentido da palavra *humor* permitiu optar pela forma plural da palavra na tradução, pois o seu sentido não seria prejudicado com esta escolha.

Outras palavras, necessárias de uma análise mais atenta, foram *nadar*, *llama* e *agua*, palavras que compõe o sétimo verso: “*Nadar sabe mi llama la agua fría*”. Segundo Arthur Terry, em seu artigo “Quevedo y el concepto metafísico”, este verso se distingue dos demais por apresentar ao leitor um conceito, ou seja, uma ideia central à compreensão do poema. Porém, qual seria este conceito? Para explicar-nos sua leitura, o crítico começa por citar outro teórico, Amado Alonso, que defende que, para compreender este poema, “o ponto de partida é o sentimento de que, ao amar, o poeta adquire um enriquecimento definitivo” (apud TERRY, 1978, p. 67). Podemos observar essa ideia ser estruturada nos primeiros seis versos, em que a própria escolha dos verbos (“*Cerrar podrá... y podrá desatar... mas no dejará*”) demonstra claramente o argumento que o poeta está construindo, a saber: tudo pode acontecer àquele que ama, seus olhos poderão fechar-se à última sombra e sua alma desatar, ou seja, seu mundo pode acabar, todavia “*nadar sabe mi llama la agua fría/ y perder respeto a ley severa*”.

Assim, é mister compreender com mais precisão a que se referem essas três palavras-chave, presentes no sétimo verso. Ainda segundo Terry, este conceito se embasa no paradoxo formado por esses três elementos: 1) *llama*: esta palavra se relaciona a uma longa tradição de amor cortês, na qual se insere este poema de Quevedo, e está vinculada a uma classe de amor mais propriamente espiritual do que carnal. 2) *Agua*: neste contexto, a palavra água vem como contraponto à noção de “chama”; se podemos compreender “chama” como o fogo amoroso, ou ainda, a vida que alimenta o amor, a água, sendo aquilo que apaga e rivaliza com a chama, pode ser compreendida como a própria morte. 3) *Nadar*: por fim, esta palavra seria aquela que une em um paradoxo os dois elementos concretos e contrastantes. Ou seja, o paradoxo se embasa no fato da *chama* do amor do poeta saber *nadar* sobre a *água fría*. Em suma, neste sétimo verso o poeta está de fato construindo a imagem de que seu amor é tão forte e eterno que nem a morte pode destruí-lo. Sendo palavras-chave na composição de um verso tão importante à construção do sentido do poema, optou-se por mantê-las inalteradas na tradução.

Um último recurso expressivo faz-se necessário sublinhar. Este recurso é utilizado pelo poeta desde o início de sua composição, porém se torna indispensável, principalmente, para compreendermos como se desenvolvem os tercetos até a conclusão do poema. Este recurso é precisamente a noção de

contraste. Podemos observar que desde o início do poema, o autor já o vinha utilizando, como por exemplo, no segundo verso, “*sombra que me llevare el blanco día*”. Ou ainda, nos próprios elementos concretos em que se apoia o paradoxo exposto no sétimo verso, “nadar sabe me **llama la agua fría**”.

Prosseguindo ainda com a análise feita por Terry, que diz que no âmago deste poema de Quevedo, “a oposição básica é entre o corpo e o espírito – o temporal e o eterno – vistos sob a ação da morte” (TERRY, 1978, p. 67). Podemos compreender o primeiro terceto como a construção desta distinção entre corpo e alma. Assim lemos:

*Alma a quien todo un dios prisión ha sido,
venas que humor a tanto fuego han dado,
médulas que han gloriosamente ardido,*

Neste contexto de análise, as palavras em negrito podem ser interpretadas como a apresentação dos elementos do contraste entre a alma (*Alma a quien...*) e o corpo (*venas que humor... médulas que han*). Um detalhe importante para entendermos como será feita a alusão a estes elementos no decorrer do poema é o fato de o elemento espiritual (*Alma*) estar no singular, enquanto os elementos referentes ao corpo (*venas e médulas*) estão no plural. Com essa distinção numérica o poeta poderá fazer referência às partes da dicotomia utilizando apenas o recurso da morfologia dos verbos. O poema prossegue:

*su cuerpo dejará, no su cuidado;
serán ceniza, mas tendrá sentido;
polvo serán, mas polvo enamorado.*

Observando essa questão do número, vemos com mais clareza o intrincado jogo entre corpo e espírito feito pelo poeta. No primeiro verso, o autor se dirige à alma e afirma que, ainda que esta deixe o corpo, não deixará seu cuidado. No contexto da tradição do amor cortês, a palavra *cuidado* adquire toda uma significação, pois alude ao cuidado de amor que há entre os amantes. No segundo verso, vemos que o primeiro verbo está no plural e se refere ao corpo que se transformará em cinzas (*serán – venas y médulas – ceniza*), porém o segundo verbo se refere à alma que terá sentido (*mas – el alma – tendrá sentido*). O último verso, o verso de ouro, conclui que ainda que o corpo seja pó (*polvo – venas y médulas – serán*), movido pelo amor, será um pó vivo e apaixonado, pois o amor não pode ser nada menos do que imortal. Sendo esta noção de contraste tão cara ao poema, chegando às raízes das estruturas dos dois tercetos, priorizou-se por manter na tradução as ideias veículas e os efeitos expressivos obtidos pela utilização sistemática de elementos contrastantes.

Como é notório, toda tradução envolve escolhas, ou seja, ganhos e perdas. Para manter a métrica e o esquema de rimas, algumas escolhas léxicas foram necessárias. Por exemplo, a palavra “*cuidado*” (no 12º verso) foi traduzida por “*favores*”. Temos consciência da relevância desta palavra para o gênero no qual o poeta se expressa, e que a palavra escolhida não satisfaz completamente o sentido veiculado pelo original, porém, a tradução do soneto funciona como um relógio suíço: modifica-se uma palavra e toda engrenagem se movimenta. Além da métrica, tentou-se ao máximo manter o ritmo dos versos quevedianos, com acentos nas sílabas pares (principalmente na sexta), ainda que no quinto verso, por exemplo, a quinta sílaba esteja acentuada.

Não se esgotam aqui as críticas que poderiam ser feitas de modo a melhorar a tradução alcançada. Sendo toda tradução um processo de leitura, acredita-se que os elementos expostos nessa seção apresentem, em grande medida, os principais caminhos percorridos até chegar à versão apresentada.

4. As figuras femininas na obra *la fortuna con seso y la hora de todos*

Esta seção apresenta alguns comentários acerca do processo de tradução em prosa, de figuras femininas, sejam elas deusas ou mulheres da sociedade, na obra *La Fortuna con seso y la hora de todos* (2003), também de Quevedo y Villegas, que está classificada como fantasia moral. A história é apresentada em cinquenta capítulos, e nela figuram médicos, falsos fidalgos, casamenteiros, taberneiros, escrivães, figuras importantes da época, como “el conde duque de Osuna”, políticos e vários países com suas pendências e disputas. O título faz referência à deusa Fortuna, da mitologia grega. As mulheres, de modo geral, são alvo fácil que aparecem como tema desde o início, em vários capítulos. No capítulo final, como parte de uma grande discussão sobre as leis criadas por homens e que os beneficiam em detrimento delas, que não têm direito de estudar e nem liberdade de expressão.

La Fortuna con seso inicia com uma reunião dos deuses do Olimpo em que eles discutem as atitudes da deusa Fortuna, responsável pela boa sorte ou não dos humanos. É uma paródia em que os deuses são retratados com comportamentos inadequados, muito diferentes do que se espera de um ser superior, a quem os humanos prestam homenagens e sacrifícios. Cada ser que se apresenta diante de Júpiter, inclusive ele, é apresentado de modo ridículo, enfatizando os comportamentos e atitudes que fazem parte da história de cada um dentro da mitologia grega. Esses deuses aparecem desprovidos de sua moral, deixando em evidência seus piores defeitos.

Apresentam-se a seguir alguns fragmentos do trabalho de tradução da obra, com os comentários.

Entró Venus haciendo rechinar los coluros con el ruedo del guardainfante, empalagando de faldas a las cinco zonas, a medio afeitar la jeta y el moño que la encorozaba de pelambre la cholla, no bien encasquetado por la prisa. (QUEVEDO Y VILLEGAS, 2003, p. 582)

Entrou Vênus fazendo retinir os coluros com o rodopiar das armações, inundando de saias as cinco zonas (da Terra), meio maquiada a cara e o laço que revestia a cachola, mal encaixado pela pressa.*

* Esta e as demais traduções desta seção são de Cleonice Marisa de Brito Naedzold de Souza.

A deusa Vênus é a primeira que comparece ao chamado de Júpiter. Ela é retratada como uma mulher vulgar, que usa uma saia exageradamente rodada e anda em rodopios, de modo chamativo; além disso, está mal arrumada, como se fosse uma pessoa comum, que necessitasse de tempo para se embelezar, arrumar os cabelos, fazer maquiagem.

La Luna, con su cara en rebanadas, estrella en mala moneda, luz en cuartos, doncella de ronda y ahorro de linternas y candelillas. (QUEVEDO Y VILLEGAS, 2003, p. 582)

Lua, com sua cara em fatias, estrela em má moeda, luz em quartos, dama da noite, economias de lanternas e candeeiros.

Em seguida vem a Lua, que representa a deusa Diana, deusa da caça, que sai à noite e aparece como uma prostituta (na mitologia, ela é casta), *dama de ronda*. Na tradução, optou-se pela expressão “dama da noite”, que faz uma insinuação direta às mulheres da noite.

- Yo soy una hembra que me ofrezco a todos. Muchos me hallan, pocos me gozan. Soy Sansona femenina, que tengo la fuerza en el cabello. Quien sabe asirse a mis crines sabe defenderse de los corcovos de mi ama. (QUEVEDO Y VILLEGAS, 2003, p. 590)

- Eu sou uma fêmea que me ofereço a todos. Muitos me encontram, poucos me aproveitam. Sou a Sansona feminina, que tenho a força nos cabelos. Quem consegue se segurar nas minhas crinas consegue se defender dos corcovos de minha ama.

Ainda nessa mesma categoria, a Ocasão, que é acompanhante da Fortuna, quando se apresenta, afirma que é fêmea e se oferece a todos, uma referência muito clara à prostituição.

Salía de su casa una buscona piramidal, habiendo hecho sudar la gota tan gorda a su portada, dando paso a un inmenso contorno de faldas y tan abultada, que pudiera ir por debajo rellena de ganapanes como la tarasca [...] y volviéndose al revés las faldas del guardainfante y arboladas, la sorbieron en campana vuelta, con facciones de tolva. (QUEVEDO Y VILLEGAS, 2003, p. 611)

Estava saindo de sua casa uma rameira piramidal, fazendo suar muito o grande portal de casa para conseguir passar a imensa armação das saias e tão avolumada que poderia levar por baixo carregadores de tarasca [...] e revirando as saias e armações do vestido pra cima converteu-a em um sino ao contrário, parecendo um funil.

Nesse trecho, uma prostituta é ridicularizada. Segundo a descrição, a saia poderia esconder vários homens, como se fossem carregadores de *tarasca*, uma espécie de boneco monstruoso que é levado na procissão de Pentecostes para lembrar a vitória de Cristo sobre a morte e, claro, esconder homens embaixo da saia, para se referir ao caráter da mulher. Ademais, a palavra *tarasca* designa mulher feia, que aqui é apresentada como monstruosa também. Observa-se que as palavras e o modo como ela é apresentada lembram também o modo como a deusa Vênus é anunciada no início da história.

Outro aspecto relevante na apresentação das figuras femininas é a animalização. A Ocasião comenta sobre os “corcovos da minha ama”, uma referência às mudanças que a deusa Fortuna pode trazer para qualquer pessoa; a instabilidade da fortuna na vida de cada um é tratada como os movimentos de um animal de montaria, ainda não adestrado. Em outro momento, quando se apresenta uma mulher da alta sociedade, que está se embelezando, aparece a palavra *borrenes* que é uma referência a uma parte da sela de montaria; é uma espécie de almofadinha que faz parte da sela:

[...] con unas costillas de borrenes para que su ama aplanase las concavidades que la resultaban un par de jibas que la tropicaban el talle.
(QUEVEDO Y VILLEGAS, 2003, p. 617 e 618)

[...] com umas almofadinhas para que sua senhora aplanasse as concavidades que formavam um par de corcovas que prejudicava a elegância.

Na tradução, optou-se pela palavra almofadas no diminutivo, pois no português não possuímos uma palavra específica para essa parte da sela. Ainda nesse mesmo trecho, a palavra *corcovas*, para falar das costas corcundas da mulher, é uma alusão ao camelo.

Em outro momento, a Ocasião “*Era mais escorregadia que uma enguia; serpenteava deslizando nas palavras*”⁴. Temos aí duas comparações: a enguia, para representar o quanto é difícil agarrar a ocasião, e uma serpente, símbolo da falsidade e da mentira, animal bíblico que serve de menção à traição. Aquilo que os humanos pensam que é uma boa ocasião é, muitas vezes, uma grande mentira. Sobre a Ocasião, observa-se que, na sua apresentação, ela é calva, mas ainda assim diz que “*Quem consegue se segurar nas minhas crinas consegue se defender dos corcovos de minha ama.*” Dessa forma, ela justifica a grande dificuldade que os humanos têm de segurar e aproveitar a ocasião.

4 Era éste más resbaladizo que anguilla, culebreaba deslizándose al resuello de las palabras.
(QUEVEDO Y VILLEGAS, p. 587)

[...] venía como fregona la Ocasión, gallega de coram vobis, muy gótica de facciones, cabeza de contramoño, cholla bañada de calva de espejuelo y en la cumbre de la frente un solo mechón, en que apenas había pelo para un bigote. (QUEVEDO Y VILLEGAS, 2003, p. 585-587)

[...] vinha como serviçal a Ocasão, galega de *coram vobis*, expressões grosseiras, cabeça com alguns fiapos, quase toda calva como um espelho, e no alto da frente apenas uma mecha, com poucos fios.

Outro aspecto relevante nessa busca pela desqualificação da figura feminina é a ridicularização e a evidente falta de juízo e bom senso, em geral, das mulheres. A seguir, apresentam-se dois trechos em que isso ocorre:

[...] una mujer casada y rica. Cubría con hopalandas de solimán unas arrugas jaspeadas de pecas; jalbegaba como puerta de aljería lo rancio de la tez; estábase guisando las cejas con humo como chorizos; acompañaba lo mortecino de los labios con munición de linternas, a poder de cerillas, iluminábase con vergüenza postiza, con dedadas de salserilla de color. [...] se confundió en manotadas, dándose con el solimán en los cabellos y con el humo en los dientes y con la cerilla en las cejas y con la color en la frente [...] (QUEVEDO Y VILLEGAS, 2003, p. 616-619)

[...] uma mulher casada e rica. Cobria com camadas de solimão algumas rugas salpicadas de sardas; embranquecia com uma pá de cal a velhice da tez, estava defumando as sobrancelhas com fumaça como linguças; acompanhava o descolorido dos lábios com munición de lanternas, a força de sebo de velas, iluminava-se com vergonha fingida, com dedadas de corante. [...] se confundiu na arrumação e colocou solimão nos cabelos e picumã nos dentes e com o sebo nas sobrancelhas e o corante na testa [...].

Essa descrição da senhora, ao se arrumar, e que afinal colocou tudo ao contrário, serve para descrever a mulher como uma louca.

Iban diferentes mujeres por la calle; las unas a pie y, aunque algunas dellas se tomaban ya de los años, iban gorjeándose de andadura y desvaneciéndose de ponleví y náguas, otras iban embolsadas en coches, desentañándose de navidades con melindres y manoteado de cortinas; otras tocadas de gorgoritas y vestidas de noli me tangere, [...] “Fue fecha y otorgada esta mujer el año de 1578”, viendo ella que se le averiguaban sesenta y siete años, entigrecida y enserpentada, [...] (QUEVEDO Y VILLEGAS, 2003, pp. 622-626)

Iam pela rua várias mulheres, algumas a pé e, ainda que algumas já fossem bem vividas, iam de gracejos caminhando como menininhas, com sapatos de salto e suas saias de anáguas, outras iam fechadas em carros, fingindo uma jovialidade que já passara há muito, todas melindrosas protegidas por cortinas; outras com o cabelo cheio de enfeites e vestidas de *noli me tangere*, [...] “Esta mulher foi datada e outorgada no ano de 1578”, percebendo ela que se verificavam sessenta e sete anos, entigrecida e cascavelada, [...].

Nesse trecho, as mulheres apresentadas são todas senhoras que fingem ser jovens. Elas encontram alguns matemáticos, que calculam as idades que elas não querem admitir, e a confusão é generalizada. A expressão em latim *noli me tangere* faz referência ao texto bíblico e quer dizer “não me toques”;

estas são as palavras que Cristo disse a Maria Madalena depois da ressurreição; porém, aqui, são usadas em sentido irônico, para descrever a aparência dissimulada das velhas. Aparecem também alguns neologismos criados por Quevedo para ressaltar a cólera das mulheres: “*entigrecida e cascavelada*”, ao terem as idades reveladas, outra vez uma referência a animais.

O que se percebe na tradução ao português é o surgimento de um texto que não alcança todos os elementos do texto em espanhol, porém mantém o elemento satírico e o humor, como também, a crítica social. Trazer a obra de um autor como Quevedo para o público brasileiro da atualidade é uma forma de reconhecer a grande importância desse autor para a literatura e também reconhecer que muitos escritores contemporâneos da atualidade se influenciaram com suas obras.

5. Considerações Finais

Esse texto teve como objetivo associar e articular três trabalhos que envolvem o estudo e a tradução de obras literárias do Século de Ouro, desenvolvidos por pesquisadores do Núcleo Quevedo de Estudos Literários e Traduções do Século de Ouro. Tratou-se de levar em conta as particularidades do escritor espanhol, Francisco de Quevedo y Villegas, oferecendo aspectos introdutórios relacionados tanto ao contexto histórico e social do escritor, como às suas características estilísticas e linguísticas em alguns textos em verso e prosa, ilustrando assim a sua retórica. Percebeu-se que uma característica essencial de sua escrita está no fato de a forma desposar a polissemia e engendrar imagens ricas e satíricas. Assim, nas traduções apresentadas, buscou-se levar em conta os jogos estéticos de que se utiliza Quevedo que nos contemplam com um texto que traz inovações na linguagem, pois são muitos os neologismos, assim como também um vocabulário erudito e que influenciou a literatura universal.

REFERÊNCIAS

- ALBORG, J. L. **Historia de la literatura española**. Madrid: Gredos, S.A, 1967.
- BERMAN, A. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo**. Tradução Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan, Andréia Guerini. 2 ed. Tubarão: Copiart; Florianópolis: UFSC/PGET, 2013.
- BRITTO, P. H. **A tradução Literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- CHEVALIER, M. Conceptismo, culteranismo, agudeza. [Recurso eletrônico]. **Revue XVII Siècle**, Presses Universitaires de France, v. XL, n. 160, p. 281-287, 1988. Disponível em: <<http://www.puf.com/collections/XVII>>. Acesso em: 10 set. 2016.
- FALEIROS, A. **Traduzir o poema**. São Paulo: Ateliê editorial, 2012.
- HUMOR. **Diccionario de autoridades de la RAE**, 20 jun. 2017. Disponível em: <<http://web.frl.es/DA.html>>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- MARAÑÓN RIPOLL, M. **El «discurso de todos los diablos» de Quevedo**. Estudio y edición. Madrid: Fundación Universitaria Española, 2005.
- QUEVEDO, F. de. **La Fortuna con seso y la Hora de todos**. Madrid: Editorial Castalia, S.A, 2003.
- REZENDE, J. M. Dos quatro humores às quatro bases. In: _____. **À sombra do plátano: crônicas de história da medicina** [online]. São Paulo: Editora Unifesp, 2009. p. 49-53.
- RÍO, A. del. **Historia de La literatura española**. Edición revisada. Tomo I – Desde los orígenes hasta 1700. Holt, Rinehart and Winston. New York, 1963.
- RÓZSAVÁRI, N. El uso de vos y sus formas verbales en obras del Siglo de Oro. [Recurso eletrônico] **Revista Colindancias**, Regional Network of Hispanists from Hungary, Romenia and Serbia, n. 6, p. 263-275, 2015. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=23680>>, Acesso em: 10 set. 2016.
- TERRY, A. Quevedo y el concepto metafísico. In: SOBEJANO, G. (Org.). **Francisco de Quevedo, el escritor y la crítica**. 2. ed. Madrid: Taurus Ediciones, S.A. 1984.

CAPÍTULO 10

O GLOSSÁRIO COMO FERRAMENTA PARA A TRADUÇÃO CULTURAL NOS GÊNEROS LITERÁRIO E CULINÁRIO

Meta Elisabeth Zipser
Juliana de Abreu
*Sheila Cristina dos Santos*¹

1. Introdução

Ao contemplar a tradução como um ato comunicativo, é preciso levar em consideração o contexto situacional em que a mesma se encontra e o processo de comunicação que a envolve. Sendo assim, quando se reflete a respeito da tradução, necessariamente se insere a cultura, na dupla inseparável língua-cultura. Ou seja, a cultura é tida como elemento condutor do processo tradutório e a língua como o instrumento utilizado para comunicar. Pensando no tradutor como mediador de culturas, o encargo tradutório precisa ser ponderado diante de todas as suas frentes profissionais, levando em consideração o contexto de origem que o texto foi produzido e o contexto alvo para o qual a tradução está destinada. A abordagem, tradução-cultura-língua, pode ser analisada pela ótica de diferentes linhas teóricas dos Estudos da Tradução em múltiplos tipos e gêneros textuais, como por exemplo, em textos jornalísticos de diversas línguas, receitas culinárias, músicas, folhetos turísticos, textos literários, acadêmicos e técnicos, com finalidades específicas e também, entre outras abordagens.

Diante desse ponto de partida o presente artigo reúne duas pesquisas: a de Juliana de Abreu, intitulada ‘A tradução de receitas culinárias: refletindo culturas e línguas’, e a de Sheila Cristina dos Santos, intitulada ‘Aproximando o Outro: tradução comentada de *La nuit de la destinée* de Out-El-Kouloub’. Ambas conduzem à necessidade da elaboração de uma ferramenta para tradução, um glossário, mesmo que destinado para dois gêneros textuais distintos, o literário e culinário, e trabalhados com vertentes teóricas de tradução também distintas.

¹ **Meta Elisabeth Zipser** é doutora e Professora Adjunta IV do curso de Letras Alemão, vinculada à Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: metazipser@gmail.com. **Juliana de Abreu** é Mestra e Doutoranda na PGET-UFSC. E-mail: julideabreu@gmail.com. **Sheila Cristina dos Santos** é Bacharela em Letras Francês e mestranda na PGET-UFSC. E-mail: sheilasantos100@gmail.com.

Nesta direção, Juliana de Abreu, doutoranda da PGET, ao comparar receitas culinárias análogas em variedades nacionais da língua alemã, a alemã e a austríaca, em seu trabalho de mestrado, percebeu a ausência de ferramentas de tradução, como glossários, por exemplo, que auxiliam o tradutor a mediar culturas, embora dentro de uma mesma língua, especialmente no gênero textual receitas culinárias. Já Sheila Cristina dos Santos, mestranda na PGET, trabalha com tradução cultural e criação de um glossário na obra da autora egípcia Out el Kouloub em sua dissertação, na qual traduz um conto chamado *La nuit de la destinée*, escrito em que a autora busca apresentar os ritos islâmicos do Cairo aos leitores de língua francesa. Na tradução da obra, a ideia do glossário se entrelaça ao projeto de tradução, a saber: o tradutor como mediador cultural.

Dessa forma, a intenção é compartilhar o olhar tradutório, no qual a cultura é que precisa ser traduzida. Para isso, ferramentas de tradução, como glossários, são essenciais para o encargo tradutório, que utiliza a língua como instrumento para o ato comunicativo.

2. Tradução cultural na literatura

A tarefa de traduzir um texto não pode ser pensada como uma mera transposição de itens lexicais e das diferenças sintáticas e/ou semânticas existentes entre as línguas, mesmo as ferramentas de tradução automática carregam em suas traduções, na maioria das vezes literais, ideias que, quando apresentadas ao leitor, são carregadas de marcas culturais. Pode-se considerar então que a tradução nos abre ao mundo, a um lugar diferente daquele em que estamos inseridos tanto com relação ao espaço quanto a época da qual se fala. Desse modo, a tradução pode ser compreendida como uma relação cultural entre línguas, sociedades e indivíduos.

Para Berman (2002), é necessário pensar a tradução como uma forma não só de aproximar culturas diversas, mas também de introduzir novos modos de pensar a respeito de um assunto, trazendo para dentro de uma determinada cultura um conhecimento que foi desenvolvido e propagado em outra, ampliando, assim, a *Bildung*, tanto a originária de determinado saber, quanto aquela da cultura que o receberá. Se cultura é linguagem (HALL, 2015), a tradução viria a ser a via mais prática de difusão da cultura Outra.

O que se deve propor em uma tradução é trazer para o texto de chegada toda a cultura apresentada no texto de partida, e a partir desse movimento também trazer o sentido do texto (BERMAN, 2002). Ainda segundo o mesmo autor, a escolha ética da tradução contribui como formadora cultural, dessa forma dá à tradução, principalmente a que se abre ao Outro, um

papel fundamental na formação de uma língua e de um povo. Evidenciar o estrangeiro através da tradução é a forma mais eficaz de *Weltliteratur*², de fato “a tradução é um dos instrumentos da constituição da universalidade” (BERMAN, 2002, p. 32).

À tradução cultural, opõem-se as traduções etnocêntricas, hipertextuais e platônicas. A etnocêntrica “traz tudo à sua própria cultura, às suas normas e valores, e considera o que se encontra fora dela – o Estrangeiro – como negativo ou, no máximo, bom para ser anexado, adaptado, para aumentar a riqueza desta cultura” (BERMAN, 2013, p. 39), eliminando qualquer marca “estranha” que exista no texto e que possa causar um certo desconforto ao leitor de chegada. A hipertextualidade faz com que a obra na língua original se “apague” e a nova “obra” deixa de ser uma tradução e torna-se um pastiche, imitação, adaptação etc. Trata-se aqui de uma construção *elitizante* do sentido, assim uma obra que “não é sentida como tradução é uma obra escrita em ‘bom francês’, isto é, em francês clássico.” (BERMAN, 2013, p. 47). Platônico, pois, esse novo texto crê que a verdade do texto não está em sua letra, mas sim em seu sentido e que esse possa ser extraído de sua letra e transferido para uma outra; “um ‘sentido’ considerado como um ser em si, como uma pura idealidade, como um certo ‘invariante’ que a tradução faz passar de uma língua a outra deixando de lado sua casca sensível, seu ‘corpo’.” (BERMAN, 2013, p. 44).

O etnocentrismo despreza as outras culturas, o estrangeiro que habita nas línguas, ele os associa e transforma, purificando-os e assimilando-os em sua própria cultura, a intenção nesse caso é de naturalizar aquilo que não é natural, o Outro.

Portanto, partindo dos ideais de tradução cultural apresentados para a literatura, na experiência tradutória do texto *La nuit de la destinée* da autora egípcia Out el Kouloub, pratica-se o que Berman (2002) propõe como visada cultural, que busca “abrir ao nível da escritura uma certa relação com o Outro, fecundar o próprio pela mediação do estrangeiro” e realiza-se o que o autor define como uma “visada ética”, que seria abertura, diálogo, mestiçagem, descentralização. Pensando nesses referenciais, busca-se a realização da tarefa tradutória.

Toda essa reflexão com relação ao texto, ao Outro e a experiência, contribui para um maior entendimento da cultura em que o tradutor está se inserindo, no caso da obra de Kouloub, um texto escrito em 1954 no Egito colonial e que fala sobre as práticas islâmicas, texto esse traduzido no Brasil, em 2017, por uma tradutora que não pratica a religião islâmica. Vale ressaltar que a escolha de uma posição ética da tradução não leva, de forma alguma,

2 O termo *Weltliteratur* foi cunhado por Goethe (1827), utilizado para se referir ao que seria “literatura universal”.

a visão tradutória apenas para a cultura de chegada. O tradutor não “ajusta” o texto para que ele se torne palatável ao leitor de chegada, o que ele faz é apresentar ao seu leitor um texto que não encobre as estranhezas, ou que facilita a compreensão arrumando ou embelezando a tradução, propiciando ao leitor um encontro e intercâmbio com o Outro (FERREIRA, 2011).

Baseando-se na proposta de mediação cultural, a ideia de desenvolver um glossário em um texto literário se origina da proposta de tradução ética. Esse paratexto, o glossário, torna-se algo intrínseco à tradução, evidencia-se que a autora, Out el Kouloub, já apresenta em sua obra, *La nuit de la destinée*, um pequeno glossário cultural, o qual a tradutora busca expandir e, de certa forma, adaptar ao público leitor do português brasileiro.

A ampliação do glossário, pela tradutora, visa elucidar o sentido das palavras em árabe ou os aspectos culturalmente marcados que circunscrevem a obra em questão. Além disso, a ideia de inserir um glossário na obra traduzida, procura instigar no leitor uma curiosidade em relação à cultura egípcia/islâmica do Cairo. Diante do apresentado, pode-se afirmar que, ao aliar o uso do glossário à tarefa tradutória, confirma-se o projeto de tradução que entende o tradutor como mediador cultural.

3. Tradução cultural nas receitas culinárias

A tradução cultural, na abordagem funcionalista de tradução, pode ser vista como um recurso utilizado pelo mediador cultural – o tradutor – para romper fronteiras e adequar culturalmente o texto de chegada para seu público receptor. Aqui, enfoca-se o propósito da tradução, com vistas para uma função específica que se dará no momento de recepção do texto traduzido, sem alterar o sentido do texto de partida.

Nos Estudos da Tradução, a Teoria Funcionalista Alemã renova o conceito de tradução tratando a mesma enquanto comunicação, ou seja, todo texto tem a função de comunicar, sendo que para traduzir é preciso considerar – entre outros elementos – a(s) função(ões) dos textos nas culturas de partida e de chegada e o propósito da tradução, isso para que a comunicação efetivamente aconteça, ou seja, para que o texto tenha o mesmo efeito da cultura de partida, na cultura de chegada.

Cultura é tratada por DaMatta (1986, p. 123, grifos do autor) como sendo a “[...] *maneira de viver total* de um grupo, sociedades, país ou pessoa. Ou seja, “Cultura é em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas.” (DAMATTA, 1986, p. 123). A cultura é marcada também pela forma como os grupos se comunicam, pelas

línguas e linguagens que utilizam, bem como a sistematização das mesmas. E com base nisso, ressalta-se que a comunicação é representada pelas funções da linguagem. Roman Jakobson ([1960] 2010), com base na Teoria da Linguagem de Karl Bühler (1934), defende que a comunicação é composta por seis elementos, sendo: (i) o emissor (quem fala), (ii) o receptor (com quem se fala), (iii) a mensagem (o que se fala), (iv) o referente (sobre o que se fala – assunto), (v) o canal (meio de transmissão da mensagem) e (vi) o código (sistema de linguagem). As funções da linguagem são a emotiva (ou expressiva), a conativa (ou apelativa), a referencial (ou denotativa), a poética, a fática e a metalinguística. Apesar das funções da linguagem serem pensadas inicialmente para a comunicação oral, reconhecem-se essas mesmas funções nos textos impressos.

Cada função da linguagem apresenta características próprias que são identificadas nos diferentes gêneros textuais existentes e, dependendo do gênero textual, uma ou mais funções da linguagem podem estar presentes. Katharina Reiss (1983) conecta as funções e dimensões da linguagem para desenvolver a tipologia textual ou situações comunicativas na tradução. Para Reiss (1983), a(s) função(ões) do texto de partida são fundamentais para ponderar a adequação do texto de chegada e, para isso, determina critérios intra e extralinguísticos, ou seja, o foco está no texto de partida. Já o propósito da tradução está diretamente ligado ao motivo de tradução, ou seja, o que se pretende. A Teoria da Ação Proposital, *Skopostheorie* (*skopos* (em grego) = propósito), trabalhada por Hans Vermeer (1986), está fundamentada em dois eixos, que são: (i) interação e pragmática determinadas pela função pretendida para atingir a cultura de chegada e (ii) receptor das culturas de partida e chegada. “O propósito da tradução é o que determina os métodos e estratégias a serem empregados para se produzir um resultado *funcionalmente adequado*, isto é, que comunique sem descaracterizar os textos como original e tradução.” (ZIPSER; POLCHLOPEK, 2008, p. 61, grifo das autoras). Sendo assim, o foco de Vermeer (1986) é no texto de chegada, ou seja, o teórico aborda a tradução como uma forma de comunicação transcultural, sendo que traduzir é uma ação humana, cujo objetivo é comunicar interculturalmente.

Se por um lado temos o foco no texto de partida (REISS, 1983) e por outro no texto de chegada (VERMEER, 1986), Christiane Nord ([1989] 2016), que foi aluna de Reiss e Vermeer, propõe um equilíbrio entre os dois textos em seu Modelo de Análise Textual para Tradução. Nord ([1989] 2016) aborda o funcionalismo como uma forma de reunir a(s) função(ões) do texto de partida e da tradução, tendo como princípio que ambos estão presentes em contextos culturais distintos e são idealizados para públicos também distintos e é só a partir da recepção do texto pelo seu público de destino, que a sua função é realizada (ZIPSER, 2002; ZIPSER; POLCHLOPEK, 2008).

O modelo de Nord traça um paralelo entre os fatores externos e internos aos textos de partida e de chegada, além do efeito. Entre os fatores externos, estão o emissor, a intenção do emissor, o receptor, o meio (canal de comunicação), o lugar (local que está inserido), o tempo (quando foi publicado), o propósito (*skopos*) e a função textual. Entre os fatores internos, estão o tema, o conteúdo, as pressuposições (qual o conhecimento que o público já acerca do tema/conteúdo), a estruturação do texto, os elementos não verbais, o léxico, a sintaxe e os elementos suprasegmentais (tom do texto); e, por fim, o efeito do texto, que representa a repercussão do texto sob o público receptor, sendo aqui estabelecida a relação com a função textual e a intenção do emissor. De acordo com Nord ([1989] 2016), todos esses fatores estão interligados e apresentam uma relação de codependência.

Tanto o TF³ como o TT⁴ são marcados culturalmente (na variedade linguística) pela situação comunicativa que estão condicionados enquanto transmissores de uma mensagem. Nesse sentido, conforme a perspectiva de Christiane Nord, a função é determinada pela situação comunicativa ou pelo contexto – em ambientes culturais diversos – em que o receptor está firmado. Ou seja, o texto em si não “tem” uma função por si só, e sim “recebe” uma função no momento da recepção. (ABREU, 2014, p. 32)

Vale ressaltar que o tradutor precisa estar versado (pelo menos) em duas culturas, para exercer a função de mediador de cultural, de forma que ele consiga trabalhar os desafios da tradução nos pontos de confronto cultural, encontrando soluções tradutórias para o texto de chegada, promovendo assim o ato comunicativo (VERMEER, 1986). Isto é, o tradutor precisa, além do domínio linguístico, conhecer as culturas das línguas com as quais ele trabalha, ter o ato comunicativo como premissa em sua prática tradutória e identificar quais são os efeitos das funções da linguagem também nas culturas que ele transita.

Diante do exposto nesse item, as três visões apresentadas, dos teóricos funcionalistas de tradução, se complementam partindo da tradução como um ato comunicativo inserido num determinado contexto, em um determinado tempo. Se traduzir é comunicar, a cultura precisa ser considerada como elemento central do processo de tradução – isso vale tanto para a tradução literária como para a tradução técnica – e a língua, como já foi dito, é o instrumento utilizado para comunicar, reafirmando o que foi mencionado na introdução: língua e cultura são indissociáveis, sendo uma, reflexo da outra. E, para refletir o conceito de tradução cultural apresentado nesta seção e também como

3 Texto fonte = texto de partida = texto original

4 Texto traduzido = texto de chegada = texto alvo = texto meta

pode se dar a prática tradutória do mediador cultural (tradutor), toma-se como exemplo o gênero textual *receitas culinárias*.

A gastronomia, assim como a língua, é um representante cultural e ambas estão refletidas nas receitas culinárias e o modo como um povo se alimenta, escreve e descreve suas práticas alimentares é marcado culturalmente. O gênero textual *receita culinária* apresenta uma estrutura consagrada nas culturas ocidentais e orientais, normalmente composta de: título, ingredientes, modo de preparo e dicas. O referente cultural das receitas culinárias está presente na própria receita do prato por si só, porém unidades culturais específicas podem ser notadas na variedade linguística utilizada no texto, sendo o reconhecimento dessas unidades culturais por meio – além de outros – do seu léxico, por exemplo. Uma mesma língua inserida em culturas distintas apresenta variações que podem levar ao não compartilhamento linguístico, bem como o cultural. Diante desse contexto, cita-se o caso de receitas culinárias na língua alemã (ABREU, 2014).

A língua alemã, representada na Alemanha e na Áustria, apresenta variações linguísticas tão marcantes que, ao tratar receitas culinárias análogas, os títulos das receitas e o conjunto de léxico, além do divergente uso de pesos e medidas, podem impossibilitar que um alemão execute uma receita, na língua alemã de variedade austríaca, sem o auxílio de um dicionário (alemão-austríaco) ou de consultas na internet.

Abreu (2014), em sua pesquisa de mestrado, compara dezoito receitas culinárias de pratos análogos, os quais apresentam, já de início, títulos diferentes. As receitas selecionadas para o estudo são de dois livros de receitas alemães e dois livros de receitas austríacos. O Modelo de Análise Textual para Tradução de Nord ([1989] 2016) é utilizado para comparar as receitas culinárias selecionadas e apresentar, através dos fatores externos e internos ao texto, as semelhanças e diferenças, além de supor o(s) efeito(s) que os textos poderiam causar se estivessem em culturas opostas. A análise dos dados conclui que a tradução intralingual teria que ser praticada em muitas das receitas analisadas para que as mesmas pudessem exercer algum efeito – que não fosse o estranhamento do Outro – na sua cultura. Para traduzir culturalmente dentro das variedades da língua alemã, o tradutor precisaria conhecer as duas culturas para exercer sua função de mediador cultural, bem como ter à disposição ferramentas de tradução que contemplassem as duas variedades da língua alemã, para adequar as receitas da cultura de partida para a cultura de chegada. Uma das soluções, para auxiliar tradutores de receitas culinárias, seria elaboração e publicação de um glossário, com termos culinários, seja dentro de uma mesma língua ou entre línguas diferentes.

4. Glossário na literatura

Glossários para livros de literatura decorrem de livro/obra de um escritor e estão atrelados ao texto. Dessa forma, podemos considerá-los como metatextos, já que o uso de tal recurso busca complementar e/ou favorecer o entendimento do leitor da obra, desvelar o que está além do texto. Além das palavras, pode-se considerá-lo como um dizer a mais sobre a língua que o texto não esgota.

Em seu artigo ‘A memória e a singularidade no gesto do escritor léxico-grafo’, Vanise Medeiros (2014, p. 146) afirma que os glossários feitos pelos autores serviriam como uma extensão do dizer do texto, “o glossário pelo escritor coloca, pois, em jogo a ilusão de completude, a partir da qual o sujeito escritor se desdobra em sujeito lexicógrafo na ilusão de tudo dizer sobre a palavra.”. A partir dessas afirmações, pode-se pensar que Kouloub, com feitura de seu glossário, busca um ‘tudo dizer’ sobre sua cultura ao leitor de língua francesa.

Ainda de acordo com Medeiros (2014, p. 146), “podemos continuar dizendo que os glossários funcionam como marcas de ruptura no dizer que afetam o dizer- na medida em que faz das palavras verbetes a constar em um glossário – na ilusão de saturá-las; de, dizendo a mais, tudo dizer.” No caso de Out el Kouloub, cujas publicações são em língua francesa, porém, a língua materna é o árabe egípcio; observa-se a ‘ruptura do dizer’ quando a autora insere em seu texto escrito em língua francesa, os itens lexicais de sua língua materna.

Pensando um glossário desenvolvido pelo tradutor, esse pode ser considerado como um auxílio ou como parte do próprio projeto de tradução da obra. O objetivo é a compreensão de expressões ou mesmo de itens lexicais, sem que haja necessidade de adaptação ou substituição do texto à língua/cultura de chegada, a ponto de descaracterizá-lo da língua/cultura de partida.

Um exemplo, que ilustra como a criação do glossário contribui para a tradução cultural, refere-se aos arabismos mantidos no texto traduzido que estão presentes na obra de Kouloub. Ela mescla em sua escrita o árabe e o francês, mesmo havendo, na maioria dos casos, uma correspondência semântica entre o par de línguas. Dessa forma, mudar, adaptar ou traduzir os arabismos para o português brasileiro, suprimindo as marcas culturais presentes no texto de partida, iria de encontro à proposta teórica da ‘ética positiva’, proposta por Berman (2002), na qual baseia-se a proposta de tradução do conto supracitado.

5. Glossário na culinária

O gênero textual receitas culinárias pode ser considerado um texto de especialidade, afinal, ele apresenta termos específicos que, no âmbito lexical, o determinam enquanto linguagem de especialidade, além de apresentar uma

estrutura textual sistemática na apresentação das suas informações. O tradutor desse gênero textual pode ser considerado um tradutor especializado que necessita assim de ferramentas de especialidade que ofereçam suporte para aquisição de conhecimentos específicos para que consiga exercer com prudência os encargos de tradução. (RAMOS, 2001 apud ZAVAGLIA; NASCIMENTO, 2009, p. 63).

Glossários culinários não são fáceis de serem encontrados, apesar da culinária ser um tema em evidência mundial. Existem, no mercado editorial alemão e austríaco, dicionários que contemplam as duas variedades. Igualmente em alguns *sites*, na internet, encontram-se para consulta informações que supririam a necessidade de tradutor que trabalhasse as duas variedades da língua alemã, levando em conta apenas a transposição linguística, sem considerar o entorno cultural. Ainda no caso das receitas em língua alemã, encontram-se, na sua grande maioria, os mesmos ingredientes, a mesma técnica culinária, entretanto com nomes diferentes, o que permite a criação de um glossário com termos correspondentes diretos. Porém, não existem glossários e dicionários que apresentam termos culinários alemães e austríacos traduzidos para a língua portuguesa, variedade brasileira, em outras palavras, as três variedades compiladas em só material. A ausência desse tipo de ferramenta, como coloca Abreu (2014) em sua pesquisa, pode ser um dos motivos pelo qual não encontramos publicações impressas de receitas culinárias advindas de impressos austríacos, ou seja, traduções diretas do alemão austríaco para o português brasileiro. Encontramos, sim, em português brasileiro, receitas culinárias tradicionais de famílias descendentes de austríacos, as quais foram adaptadas devido às necessidades da época e traduzidas por algum membro da família, e que hoje poderiam ser novamente traduzidas/atualizadas devido à facilidade de acesso aos ingredientes, sendo assim, readaptadas.

Os glossários culinários podem ser considerados fontes de pesquisa para o tradutor especializado. Arelados a uma metodologia para tradução, como, por exemplo, o Modelo de Análise Textual para Tradução de Christiane Nord ([1989] 2016). Este evidencia, por meio da análise dos fatores externos e interno ao texto, aspectos culturais presentes nos textos, e é apoiado no viés funcionalista de tradução cultural. Nesses termos, Abreu segue sua pesquisa na culinária, propondo um glossário culinário no par de línguas alemão-português (variedades alemã, austríaca e brasileira), com o intuito de oferecer uma ferramenta de tradução para tradutores especializados. Afinal, ao exercer a prática tradutória, o tradutor de especialidade, além de mediar os pares da área de especialidade dentro da linguagem técnica através da língua como instrumento de comunicação, permite que culturas sejam compartilhadas.

6. Considerações finais

Os gêneros textuais literário e culinário apresentam características próprias e, dependendo do propósito de tradução, tipos variados de tradução são originados. Assim, “[...] ao traduzir, o tradutor não estará lidando apenas com questões ligadas à transposição de uma língua para outra, mas também à transposição de uma realidade cultural para outra, o que faz desse processo algo que, por toda a sua complexidade, não é simples, trivial ou cotidiano.” (ZAVAGLIA; NASCIMETO, 2009, p. 64).

Para traduzir tanto o texto literário como o culinário, repletos de referências culturais, ferramentas de tradução, precisam ser elaboradas para auxiliar no encargo tradutório e muitas vezes também para guiar o leitor dentro do texto traduzido. Portanto, é legítimo afirmar que glossários literários sejam elaborados para auxiliar no entendimento da obra. Essa necessidade fica também clara para os glossários culinários, afinal receitas culinárias apresentam especificidades culturais, tanto entre línguas estrangeiras, como dentro de uma mesma língua, que podem levar ao ponto da comunicação não se efetivar. A tradução cultural, contemplada nos textos culinários e literários, se alia à função do tradutor como mediador cultural.

De acordo com a corrente atual do pensamento acerca da tradução, chamada de Estudos da Tradução, o ato tradutório é considerado como um processo de transformação lingüística, textual e cultural, sem que a referência ao texto original se perca. Como objeto dinâmico, indefinido e mutável, o original constrói-se conforme a leitura de cada sujeito, cujas inferências e interpretações nortearão a tradução. (ZAVAGLIA; NASCIMETO, 2009, p. 64)

Diante do exposto, tomamos como premissa que mesmo se tratando de abordagens teóricas distintas, o propósito de partilhar culturas por meio de traduções prevalece, não importando o gênero textual trabalhado. As estratégias de tradução e o olhar sob o texto de partida para a reflexão dos problemas tradutórios também divergem nas visões apresentadas, porém o papel do tradutor como mediador cultural é igualmente contemplado nas duas vertentes teóricas. Há a importância e a necessidade de elaboração e disponibilização de ferramentas de tradução, muitas vezes criadas por tradutores, como no caso de obras literárias, ou pesquisadores das áreas de especialidade, como no caso de receitas culinárias.

A nossa proposta com esse trabalho é mostrar como dois gêneros textuais distintos, o literário e o culinário, podem fazer uso de uma mesma ferramenta, no caso, o glossário, como suporte da tarefa tradutória, buscando manter a interculturalidade que perpassa os textos. Desse modo, podemos concluir que o uso do glossário complementa ou, em alguns casos, pode se tornar o próprio projeto de tradução no qual o tradutor se apoia.

REFERÊNCIAS

ABREU, Juliana de. **Receitas culinárias alemãs e austríacas no foco da tradução cultural**: uma análise funcionalista. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PGET0215-D.pdf>>. Acesso em 16 ago. 2017.

BERMAN, Antoine. **A prova do estrangeiro**. Tradução Maria Emília Pereira Chanut. São Paulo: EDUSC, 2002.

_____. **A tradução e a letra, ou, O albergue do longínquo**. Tradução Marie-Hélène C. Torres, Marli Furlan e Andréia Guerini. Rio de Janeiro: 7 Letras/PGET, 2013.

FERREIRA, Alice Maria Araújo. A tradução como prática mestiça: um modelo possível para um ethos contemporâneo. In: BELL-SANTOS, Cynthia Ann et al (Orgs.). **Tradução e cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 23-37.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. In: _____. **Linguística e comunicação**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010. p. 150-207.

MEDEIROS, Vanise. Memória e singularidade no gesto do escritor-lexicógrafo. **Confluência**: Revista do Instituto de língua portuguesa, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 143-156, jun. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/issue/view/4>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. Cartografias das línguas: glossários para livros de literatura. **Alfa**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 79-93, abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alfa/v60n1/1981-5794-alfa-60-1-0079.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

NORD, Christiane. **Análise textual em tradução**: bases teóricas, métodos e aplicação didática. Tradução e adaptação coordenadas por Meta Elisabeth Zipser. São Paulo: Rafael Copetti, 2016 [1989]. (Coleção Transtextos; v. 1).

REISS, Katharina. **Texttyp und Übersetzungsmethode**: Der operative Text. 2. ed. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1983.

VERMEER, Hans. **Esboço de uma teoria da tradução**. Lisboa: Editora ASA, 1986.

ZAVAGLIA, Adriana; NASCIMENTO, Aina C. C. S. Relação entre terminologia e literatura no contexto da tradução. In: ABRALIN, 2009, João Pessoa. **Anais...** Niterói: UFF, 2009. p. 61-68. Disponível em: <<http://abralin.org/site/publicacao-em-anais/abralin-joao-pessoa-2009/>>. Acesso em 17 ago. 2017.

ZIPSER, Meta Elisabeth. **Do fato à reportagem**: as diferenças de enfoque e a tradução como representação cultural. São Paulo, 2002. 1 v. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2002.

ZIPSER, Meta Elisabeth; POLCHLOPEK, Silvana Ayub. **Introdução aos estudos da tradução**: 1º período. Florianópolis: UFSC, 2008.

CAPÍTULO 11

TRADUÇÃO LITERÁRIA: desafios e reflexões do tradutor

Gilles Jean Abes
Liliane Vargas Garcia
Beatriz Regina Guimarães Barboza
Bernardo Antônio Beledeli Perin¹

1. Introdução

O presente trabalho, intitulado “Tradução Literária: desafios e reflexões do tradutor”, reuniu pesquisas cuja metodologia estava centrada na tradução de textos literários e na figura do tradutor, pois acreditamos que os Estudos da Tradução deitam raízes no campo fértil da experiência da prática tradutória. Também proporcionou um espaço de reflexão sobre as escolhas que surgem do ato tradutório e suas implicações; assim como discutiu o posicionamento do tradutor em relação ao texto de partida e de chegada, ao leitor e a questões culturais.

Aqui, tivemos a difícil tarefa de selecionar apenas três trabalhos que ilustrassem significativamente o cerne dessa discussão: a tradução literária e os desafios e reflexões do tradutor. Primeiro, apresentamos alguns desafios experimentados com a tradução da narrativa contemporânea de Maite Carranza, *El fruto del baobab*². O seguinte discute a tradução do poema “The Wall”, de Anne Sexton, contido em *The Awful Rowing Toward God* (1975), considerando como os aspectos religiosos presentes no texto são tão relevantes quanto sonoridade e ritmo. Por último, são discutidas questões práticas e teórico-metodológicas envolvidas no processo de tradução do poema “Thetis”, em *The World’s Wife*, da escritora escocesa Carol Ann Duffy.

1 **Gilles Jean Abes** é professor do DLLE/PGET/UFSC e Doutor em Estudos da Tradução. E-mail: gillesufsc@gmail.com. **Liliane Vargas Garcia** é doutoranda da PGET/UFSC/CAPEL. E-mail: rastros99@gmail.com. **Beatriz Regina Guimarães Barboza** é mestranda da PGET/UFSC/CAPEL. E-mail: beatriz.r.guimaraes@gmail.com. **Bernardo Antônio Beledeli Perin** é mestrando da PGET/UFSC/CAPEL. E-mail: bernbeledeliperin@gmail.com.

2 A obra, que é inédita no português, será publicada em fevereiro de 2018, pela editora Revan, com tradução de Liliane Vargas Garcia.

2. O fruto do baobá: a escolha da tradução nas encruzilhadas culturais

O Baobá é uma árvore que simboliza a permanência. A força das raízes e das ramificações e, sob esta metáfora, a escritura de Maite Carranza vai refletir sobre as relações humanas transpassadas pelas referências culturais, objeto e resultado de uma extensa pesquisa de campo realizada pela autora, antropóloga de formação, na Gâmbia. O fruto deste Baobá é um texto que coloca em movimento reflexões sobre o choque cultural através de questões como a mutilação feminina, a poligamia ou códigos ancestrais e geracionais que modulam condutas e crenças no marco das estranhezas entre comportamentos culturais distintos.

Para o âmbito desta seção, seguindo a especificidade proposta por García Yebra (1994), adota-se o conceito de cultura – cuja amplitude conceitual é absolutamente extensa, como um conjunto de ideias agrupadas e transmitidas em campos conceituais como filosofia, política, arte, literatura, religião e que podem fixar-se por escrito. Com essa perspectiva, recupera-se a atividade, o campo de prática do antropólogo, alguém que observa e interpreta as experiências humanas em diversas esferas para registrar as expressões culturais. No percurso deste antropólogo – leitor – escritor, presenciamos literalmente, em *O Fruto do Baobá*, uma antropóloga exercendo como autora, interpretando e colocando a linguagem em movimento para traduzir sentidos. De fato, em *A Interpretação das Culturas*, Clifford Geertz aponta que a antropologia não é uma ciência experimental em busca de leis ordenadoras, mas uma ciência interpretativa em busca do significado. Para Geertz, “os textos antropológicos são eles mesmos interpretações” e, portanto, tratam-se de “ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’ – sentido original de fictio” (1989, p. 25-26).

A estrutura do texto se desenha como um organograma, por derivações de percursos e histórias próprias, e cada personagem é construído por um olhar singular, que insere seu ponto de vista com relação ao conflito narrativo. O livro se divide em três partes – Anjos mutilados, A Faca da *Ngansimbah* e Semente Africana –, e finaliza esboçando um retrato de mãe e filha – raízes e frutos –, para caracterizar o desenho de um ciclo, uma ação em *modo-contínuo*. O capítulo inicial apresenta Lola, uma pediatra que atende Aminata, uma jovem imigrante da Gâmbia e mãe de quatro filhos, entre eles uma adolescente – ambas circuncidadas em Gâmbia, e Fatou, uma menina de seis anos que ainda não recebeu a marca física da cultura ancestral, cujo estado de latência disparará as reflexões para fundar o conflito narrativo abrindo o leque das diferenças culturais e desvelando, através de cada personagem, as distintas formas de relacionar-se com as marcas culturais. A família, primeiro núcleo cultural, introduz os conflitos geracionais, os de gênero, as lealdades,

os modelos, as noções de coletivo, de individual, o abandono, a tradição, as traições ou o amor. Todos os tópicos são ambientados nos distintos referentes culturais para registrar as repercussões destas concepções nas construções paradigmáticas de cada sujeito. Os conflitos se desenham a partir do entrelaçamento das segundas gerações que entram em contato em um espaço de intersecção cultural e refletem as distintas perspectivas individuais.

Ao manter as referências contextualizadas, sem discursos apologéticos, a estrutura formal vai utilizar a linguagem e inserir a tradução como estratégia para estabelecer o espaço de trânsito entre os contextos e seus significados. Assim, termos que aludem a determinadas concepções de ordem cultural foram mantidos linearmente na língua materna do personagem, seguidos de sua imediata tradução, para introduzir palavras-conceitos da cultura mandinga – um dos grupos étnicos da Gâmbia, como *muso keba*- primeira mulher, *mañyo*- segunda esposa, *bamburang-janoo*- cerimônia de purificação, *canyalengo*- mulheres estéreis, *solima*- mulher impura, *tubah*- branca ocidental, *tubako kandinga*-branca sem vergonha, *Din-mutalaa*- parteira, *ngansimbah*- circuncidadora, *muso-bun-bah*- casa das mulheres, entre outras. Estas palavras-conceitos aparecem destacadas em itálico e produzem um efeito de estranhamento. Porém, sua imediata tradução, em forma de glosa, transporta o leitor ao contexto de referência e reforça uma postura deslocada para pensar o outro, a diferença. As diferenças aparecem permeadas pela linguagem como elemento de trânsito, identidade e contato cultural e esta é a encruzilhada onde a leitura-escritura atualiza as diferentes construções imaginárias entre sujeitos históricos sob uma combinatória particular. Nesta encruzilhada, encontram-se, em um mesmo campo metodológico, texto, escritor, leitor e tradutor.

Após esta pequena introdução temática sobre o livro, destaca-se a perspectiva tradutória com a apresentação de algumas das estratégias aplicadas como descrição do processo sem ambições prescritivas da tarefa do tradutor. Anotam-se alguns elementos que propiciaram o “levantar a cabeça”, momento, como dizia Barthes, que marca o nascimento da leitura e do texto, da entrada neste jogo significante que brinca de tramar/retramar o sentido, o significado, a forma, o contexto e que engendra o processo tradutório. O processo revela a tradução realizada e esta, em troca, concretiza o projeto da tradução, como afirmava Berman (2013). Como exercício, os exemplos elencados podem ser lidos como resultados de um projeto de tradução, ou seja, das inevitáveis intervenções do tradutor.

2.1 Sobre a letra

A proximidade linguística ou o paralelismo estrutural e metalinguístico (conceitos) entre o português e o espanhol favorece a manutenção da maior

parte das estruturas sintáticas. No entanto, sempre ocorrem modulações, como a que se exemplifica a partir do simples termo “*bulto*”. Relacionando espanhol e português, observa-se que as acepções coincidem quando fazem referência ao corpo, volume, figura indistinta ou estátua e diferem para referir-se, em espanhol, a tumor, caroço, fardo, caixa ou malas e, em português, para significar semblante, figura, tamanho, importância. A proposta escolhida para preservar a ideia de volume indefinido em ambos os idiomas e que permanece relacionada ao vulto que se transporta, à mudança, foi selecionar “pacotes”, mantendo o sentido de embrulho ou conjunto não muito grande de objetos reunidos ou atados que formam um só volume, preservando ainda a associação com fardo. Assim, “*el piso es un caos de cachivaches, bultos y maletas*” foi traduzido como: “*o apartamento está cheio de cacarecos, pacotes e malas*”, entrelaçando o semantismo do contexto e do termo que aludem às dificuldades de uma mudança. Este jogo de pesquisa recupera uma característica do processo de tradução que poderia ser representada pelo *efeito dicionário*, no sentido de remissão, de deslocamento infinito como tentativa de fixar, de dizer com um o que é sempre outro e entrar no jogo do sentido.

Entretanto, instaurado o jogo, é possível deparar-se com casos em que a tradução linguística se resiste, como no exemplo que reflete a filiação do texto a um contexto específico, condicionando a leitura e fendendo a tradução. Neste campo semântico, a letra, a palavra, provoca o sentido por imagens deslocadas e transportam um senso comum de ícones relacionados à eterna satisfação, à felicidade idílica de personagens em harmonia com seu entorno a partir de mensagens como “*Ya es primavera en el Corte Inglés*”, ou “*Viajes El Corte Inglés*”, garante “*una sonrisa de ida y vuelta!*”. Contra essa ideia de sintonia perfeita, um dos personagens manifesta: “— *Detesto el tópico —decía trascendente—. Me da grima el romanticismo de Corte Inglés y película de Meg Ryan*”. A referência vincula um contexto biográfico e sua procedência cultural, e estes podem ser dissociáveis e indissociáveis. Aqui são corpos *verbais* que não se deixaram traduzir ou que a tradução, neste caso, deixou de lado a letra para respeitar um sentido que o texto fonte colocou implicitamente em movimento. Logo, a estratégia tradutória se estende para imprimir o sentido privado da letra, o sentido aludido no exterior da letra, e assume o risco de ferir a estrutura sintática produzindo um efeito de clarificação e alongamento: “— *Detesto o clichê — dizia transcendente —. Tenho aversão pelo romantismo dos anúncios de eternos namorados e filme de Meg Ryan*”.

2.2 Sobre o sentido

Em outras situações, a letra guarda, funde, conecta e expande o sentido à trama narrativa. O exemplo extraído trata da realização de um exame médico

em uma menina circuncidada, cuja cena a transporta, em memória, para a mesma posição experimentada durante a realização da ablação e utiliza o termo “*indefensión: La desnudez es una forma de indefensión*”. E a proposta foi: “*A nudez é uma forma de indefensabilidade*”. A escolha tradutória para *indefensión* – substantivo feminino – recaiu em *indefensabilidade*, também feminino. Assim, buscou-se manter a alusão a um contexto que denota, porque conota, a inexistência de uma “possibilidade” de defesa, através do campo semântico de “indefensabilidade”, para explicitar a condição de vulnerabilidade e aludir a violação de um direito, ou seja, a impossibilidade de qualquer justificativa.

2.3 Sobre o propósito: adaptações

A tarefa de traduzir *O fruto do Baobá* implicava o compromisso de realizar uma tradução do espanhol referida ao catalão, língua de partida para a tradução espanhola. Desta tarefa surgiram aspectos curiosos relacionados ao escamoteamento de um ideal nacionalista. No texto fonte em espanhol, todas as referências gentílicas são identificadas como espanholas, enquanto que, no texto catalão, o nacional é associado à Catalunha (*Llegó a España cuando tenía siete años...; Va arribar a Catalunya quan tenia set anys...*). Por outro lado, quando a designação vem associada a um erro de leitura, de diagnóstico médico, o texto catalão emprega o gentil espanhol: “*Una paràlisi transitòria*”, *li va diagnosticar un cop un metge espanyol*.

O espaço do texto impede maiores digressões, então, a título de conclusão, sugere-se que a prática da antropóloga-autora Maite Carranza, fixada, convertida em texto, pode ser pensada de forma similar à da metodologia da tradução. A autora deslocou-se, buscou conhecer uma cultura estrangeira, interpretou e quis comunicar sua leitura. Este registro a coloca em uma posição que ativa a interpretação da cultura desde fora, embora seja, ao mesmo tempo, constituída, formada por uma cultura. Com uma cultura própria e impregnada por uma cultura estrangeira, evidencia-se a posição de um “entrelugar” entre os distintos contextos. Busca a palavra, busca o sentido, busca o propósito da experiência que se cristaliza em diversas expressões culturais. Assim como na prática antropológica, o tradutor busca a palavra, transcodifica, busca o sentido, transmite o caráter dinâmico da expressão verbal, busca o discurso que se ativa pelo texto, interpreta, introduz e fixa elementos das experiências que se gestam nas diversidades das expressões culturais. Em ambas as práticas, recupera-se uma operação de linguagem, pois, como dizia Barthes, “a cultura é essencialmente linguagem”.

3. Tradução comentada do poema “The Wall” de Anne Sexton³

Para a discussão da tradução do poema “The Wall” de Anne Sexton (1975, p. 46-47), tomando como referência a primeira estrofe, é preciso, antes, compreender como ele se relaciona com a obra *The Awful Rowing Toward God* (1975). Afirma-se isso porque, tal qual as traduções de Cruz e Sousa, feitas por Anastasie Angoran (1996, p. 280), a relação intertextual entre os poemas de um mesmo livro pode ajudar em questões métricas e/ou interpretativas pertinentes à tradução. No caso de “The Wall”, dispensa-se auxílio métrico, uma vez que foi escrito em uma das formas de verso livre, mas a contribuição interpretativa será útil para as escolhas tradutórias. A chave buscada nesse texto, em específico, é a do contexto religioso com o qual se relaciona, aspecto abordado a seguir. Em seguida, são apresentados dois tipos de versos (com relação à distribuição acentual) usados na poesia em inglês, de acordo com a teoria de Derek Attridge (1996), para entender como eles podem ser sistematizados nas formas de verso livre, conforme a proposta de Paulo Henriques Britto (2012). Assim, compreendendo a centralidade da noção de ritmo, passa-se a uma análise da primeira estrofe do poema, de forma a definir quais são os critérios que guiaram a tradução. Para entrelaçar a discussão em suas dimensões rítmica, sonora, semântica e religiosa, presentes no poema, são explorados dois casos de tradução, sob a perspectiva bermaniana (2012), contrastando-os com as versões ao espanhol de José Luis Reina Palazón (2012).

Estruturado em uma narrativa de conversão moderna dentro da perspectiva do *Preparationism* (MORTON, 1989, p. 114), embora não seja essa sua única vertente religiosa⁴, *The Awful Rowing Toward God* apresenta no desenvolvimento dos poemas as etapas da busca e obtenção da Graça pela persona poética⁵, o que, de acordo com essa crença puritana, é possível e aconselhável através de preparação, ou seja, de humilde submissão à lei de Deus. No poema “The Wall”, dentre as etapas, a persona se encontra em um dos momentos de maior angústia, pois, frente à mutação renovadora da natureza, percebe a humanidade presa na baixaza de sua condição, que é o estado

3 A presente seção é uma adaptação do artigo “We are all earthworms: tradução comentada do poema ‘The Wall’ de Anne Sexton” a ser publicado no número 9 (2017) da revista eLyra, inédito, ainda.

4 Embora Sexton tenha essa base calvinista em seu livro, há diversos traços católicos em alguns poemas, o que talvez se deva à sua conversão ao catolicismo quase no fim da vida (SALVIO, 2007, p. 66), configurando aquilo que é chamado de sua “fé não ortodoxa” (MORTON, 1989, p. 114).

5 Fala-se em “persona poética” na poesia de Anne Sexton, pois que, situando-se entre as/os poetas confessionais estadunidenses, havia uma mescla indistinta entre vida pessoal das/os poeta e autoficção poética em seus versos, manipulando o “eu” como uma performance de si. Portanto, é preferível caracterizar a voz em seus poemas como uma persona poética criada por Sexton. Para melhor discussão do tema, conferir Jo Gill (2007).

humano fora da Graça na concepção calvinista. Essa compreensão adquire espectro drástico neste poema, pois a persona sugere o suicídio como única forma de chegar a Deus, o que somente seria resolvido com a concessão da Graça, da qual ela se sente irrevogavelmente destituída. Essa interpretação depende, no entanto, da relação de “The Wall” com “Is it True?” (SEXTON, 1975, p. 48), pois neste poema a persona poética diz acreditar que Deus foi extirpado dela em sua infância, por interferência de sua mãe, falta que, então, motivaria a busca que é o tema do livro, e cuja dificuldade de alcançar motiva o tácito desespero no poema analisado.

Feitas as considerações sobre o que se encontra em jogo no texto, passemos para uma breve caracterização dos tipos rítmicos de verso no inglês, evidenciando qual foi aquele usado por Sexton, para discutirmos sua tradução. De acordo com Derek Attridge (1996, p. 224), o *strong stress verse* considera apenas os acentos fortes (as sílabas acentuadas: *beats*), tendo em vista uma sonoridade que se encaixe em esquemas métricos consolidados na tradição de poesia em inglês; enquanto que o *syllable stress verse* considera as sílabas e as *beats*, de forma que os padrões métricos, se existirem, sejam mais rígidos, neste caso. É importante ter essa distinção em vista, pois Paulo Henriques Britto, em sua busca por uma “tipologia do verso livre” (2011), usará de ambas (ainda que não com esses nomes) para propor três classificações de verso livre: o whitmaniana, de tom elevado, forte presença de aliterações e assonâncias dentro dos segmentos do verso, configurando o “verso livre clássico” (ibid., p. 130); o de uso por Eliot e Stevens, que, embora apresente liberdade na quantidade silábica, apresenta um “metro fantasma” (baseado na métrica quaternária, caso específico do *strong stress verse*), chamando-o de “verso liberto” (ibid., p. 131-132); por fim, o “novo verso livre”, conforme se vê na poesia de William Carlos Williams e Cummings, no qual a dimensão gráfica do poema proporciona uma leitura diferente daquela que sonoramente se espera dele (ibid., p. 132).

Na situação do poema “The Wall”, cuja escansão não poderemos expor aqui por razões de espaço, verifica-se grande irregularidade acentual: no primeiro verso, há 3 acentos fortes; no segundo, 3 fortes e 1 fraco; no terceiro, 1 forte; no quarto, 1 forte e 1 enfraquecido; no quinto, 3 fortes; no sexto, 6 fortes; no sétimo, 4 fortes e 1 enfraquecido; no oitavo, 3 fortes e 2 enfraquecidos; no nono, 3 fortes e 1 enfraquecido; no décimo, 4 fortes e 1 enfraquecido. Ou seja, não é possível encontrar um “metro fantasma”, hipótese de pronto descartada. Por sua vez, não há bruscos *enjambements*, havendo pouca dissonância entre o aspecto gráfico e o sonoro do poema, exceto nos quatro primeiros versos, desconsiderando, então, o novo verso livre. Devido ao jogo de assonâncias e aliterações, à dicção e à disposição dos versos, podemos aproximar “The

Wall” do tipo de verso praticado por Whitman, de forma que, observando seu padrão rítmico neste formato, veremos como esse aspecto coloca desafios à tradução no seu sentido, em especial no que tem de relevante em sua base religiosa. Afinal, somente com a consciência de todos os componentes que se constituem a integridade do poema é que se torna possível rastrear em que medida a tradução destrói e constrói novas relações, o que, feito com um horizonte *ético, poético e pensante* (BERMAN, 2012, p. 14), auxilia uma tradução consciente das implicações de suas escolhas, buscando as mais justificáveis possíveis. Segue abaixo a estrofe para então discutir alguns casos de tradução, destacados em negrito:

Nature is **full** of teeth
 that come in one by one, then
 decay,
fall out.
 In nature nothing is stable,
all is change, bears, dogs, peas, the willow,
all disappear. Only to be **reborn**.
 Rocks crumble, **make new forms**,
 oceans move the continents,
 mountains rise up and down like **ghosts**
 yet **all** is natural, **all** is change.
 (SEXTON, 1975, p. 46)

A natureza é **coberta** de dentes
 que nascem um a um, então
 caem,
cariados.
 Na natureza, nada é estável,
tudo é mudança, ursos, cães, ervilhas, o
 salgueiro,
tudo desaparece. Apenas para renascer.
 Rochas desmoronam, **geram novas formas**,
 oceanos movem os continentes,
 montanhas sobem e descem como fantasmas,
 mas **tudo** é natural, **tudo** é mudança.*

* Tradução de Beatriz Regina Guimarães Barboza.

O primeiro caso analisado forma um importante jogo de decomposição e paronomásia entre *full*, *fall* e *all*, ao longo da estrofe toda. Dialogando com o estado fora da Graça mencionado no começo deste trabalho, esse jogo apresenta um todo que, em um processo de queda, estende-se a tudo: decadência que a natureza consegue superar através da renovação, o que o ser humano, por sua vez, não consegue (aspecto explorado nas outras estrofes do poema). Assim, a manutenção desse jogo de palavras é necessária para preservar o conceito religioso que expressa, isto é, a baixeza da condição humana de acordo com a noção calvinista de predestinação, elevando acima desse estado apenas quem for salvo pela Graça. Em Palazón, no entanto, essa relação foi perdida, ao traduzir *full*, *fall* e *all* por *llena*, *caen* e *todo* (2013, p. 675-676), palavras que, entre si, não possuem relação sonora, exceto em uma pequena aliteração anasalada entre *llena* e *caen*, mas fraca, porque entre sílaba átona em uma com a tônica da outra.

Na tradução, para poder recriar um jogo sonoro de importância conceitual, incorreu-se em alterações ao poema: primeiro, inverteu-se a posição

dos versos terceiro e quarto, pois que, se fosse mantida a ordem original, traduzindo-os por “cariam,/caem”, apelando ao verbo “cariar”, de uso pouco comum no português (enquanto que os verbos usados em inglês e na tradução ao espanhol são corriqueiros), o tom do texto resultaria enobrecido (BERMAN, 2012, p. 73-75). Além disso, tal escolha gerou um acréscimo de rima, com a palavra “caem”, mas que se torna inevitável para preservar a ideia de queda, primordial nessa imagem. Segundo, optou-se por traduzir *full* por “coberta”, o que é ligeiramente impreciso em termos de sentido (o mais literal seria “cheia”), mas justifica-se esse uso para que exista um jogo aliterativo entre essa palavra e “cariados” que, por sua vez, tem um débil eco na terminação de “tudo”.

O segundo exemplo, de problemática sonora, precisou ir contra o esquema de rimas para não gerar um estranhamento sintático, ao contrário do que se fez no caso anterior: trata-se da expressão “*make new forms*”, traduzida por “geram novas formas”. Perde-se a rima que, originalmente, existe entre *reborn* e *forms*, pois que, para reproduzi-la, seria preciso inverter a sintaxe: “renascer” e “novas formas a gerar”, recorrendo às rimas entre verbos no infinitivo. Aqui, essa inversão sintática, nada usual no português brasileiro escrito, soaria como erudição, enobrecendo o tom, o que, em prol da sonoridade rítmica, não se justifica, pois é possível recriá-la em outro local: na relação que “formas” passa a ter com “fantasmas” (se optarmos por esse substantivo ao invés de “espectros”, palavra que lembra mais o termo *ghosts*) através da aliteração do [f] e terminação em [-mas]. É possível dizer que essa nova conexão interfere nos sentidos elaborados, embora não esteja completamente ausente no original, pela assonância entre *forms* e *ghosts*, ou seja, de alguma forma, limita-os. No entanto, recria aspectos sonoros do poema, ainda que parcialmente, e não atenta contra aquilo que Britto resume, baseado em Meschonnic, de traduzir o marcado pelo marcado, e vice-versa na situação do não marcado (BRITTO, 2012, p. 67).

4. “A suitable shape”: uma tradução comentada de “tétis”, de Carol Ann Duffy

Esta reflexão emerge do trabalho de tradução comentada da obra *The World's Wife* (“A Esposa do Mundo”), publicação de 1999, de Carol Ann Duffy (Glasgow, 1955-), ainda inédito em português. Parto de uma concepção da tradução como operação de leitura – e escrita – crítica do texto, para delinear uma poética pessoal de tradução que se constitui no trabalho com o poema e

tenta responder às demandas colocadas pelo diálogo com a teoria e a crítica, delimitando uma problemática para a tradução do poema “Thetis”.

Reconhecida principalmente por sua produção em verso, Carol Ann Duffy, atual *poet laureate* do Reino Unido, utiliza linguagem acessível para explorar temáticas contemporâneas, como as políticas de identidade, os sujeitos subalternizados e as relações humanas no contexto urbano. Ela emprega ritmos conversacionais, expressões coloquiais e insere material “pouco poético” no texto (Gregson, 1996), mas em nível formal possui uma proximidade maior com os procedimentos da poesia modernista. Embora sua poesia seja frequentemente caracterizada pela crítica como democrática, Michelis e Rowland (2003) notam que nela existe também uma tensão entre seus elementos constitutivos.

The World's Wife é um volume temático, estruturado em torno da revisão de narrativas canônicas ocidentais – oriundas dos mitos gregos clássicos, do imaginário cristão, das fábulas e da cultura *pop* – através das vozes e perspectivas das mulheres que foram, e são, comumente apagadas ou colocadas à sombra de personagens homens nestes registros. Duffy reivindica para estas personagens femininas o direito de representarem-se e, em certo sentido, opera uma reescrita do próprio mundo; a tradução, portanto, é uma questão entranhada no livro desde o princípio.

Ao construir o projeto tradutório para a obra de Duffy, parece importante demarcar o lugar no qual o tradutor se inscreve: mais que alguém interessado em pensar o fenômeno da tradução, reconhece-se primeiro como *tradutor*. E com isso não tenta afirmar que ao ocupar esta posição deixa de pensar a tradução como fenômeno humano (muito pelo contrário), e sim para enfatizar que é um sujeito imbricado no fazer do texto, uma afirmação fundamental para o modo com que busca posicionar-se na prática da tradução interlínguas.

Para um tradutor de poesia inserido em um contexto acadêmico, o contato com discussões acerca do estatuto de intraduzibilidade da poesia é ocorrência cotidiana; muito da nossa produção crítica concentra-se em contextualizá-lo e refutá-lo, porque o olhar sobre nossa atividade foi condicionado por ele por um longo tempo. Sendo o poema uma estrutura construída textualmente pelo entrelaçamento de elementos de forma e de conteúdo, que produzem assim novas relações de sentido, é certo que existe *certa* intraduzibilidade no poema, num sentido bastante específico, das diferentes estruturas mobilizadas por cada língua para dizer e significar o mundo (o que, numa visão mais ampla, poderia ser dito de qualquer texto, não só daqueles em verso). Contudo, a ideia de intraduzibilidade só pode ser utilizada como valorativo para se atacar a tradução poética se entende-se que o objetivo de uma tradução interlínguas é uma mera reprodução, “transporte” de uma língua à outra, uma visada que nos fadaria ao fracasso de saída.

Para Steiner (1975), a tradução se constitui como um processo de transformação, necessária para que a “mensagem” atravesse a barreira colocada pelo fato óbvio de uma língua ser distinta de outra. A tradução é, portanto, uma operação de transferência interpretativa. Nesse contexto, pode-se reconhecer a intraduzibilidade como um valor de ordem relativa em vez de absoluto e a tradução como atividade criativa, que precisa mobilizar recursos linguísticos de um repertório distinto para estabelecer uma relação específica – de recriação – com o texto de origem. Assim, como afirma Britto, “traduzir poesia é uma maneira de escrever poesia” (2016, p. 25). No caso da poesia de Duffy, busca-se operar num sentido centrípeto, de aproximação com o texto em inglês (BRITTO, 2012). Isso se deve ao fato delas representarem a criação de um recorte da obra da autora em português a partir do estudo da literatura de língua inglesa.

Há uma dimensão ética e política em jogo no processo tradutório, ainda que ela possa ser identificada também na tradução de modo geral, que ganha relevo ao se pensar a tentativa de levar adiante uma obra de viés declaradamente feminista, que se reveste de questões políticas como a representação feminina e a reescrita de um cânone ocidental constituído majoritariamente por homens brancos, em que vozes de mulheres falam de experiências de mulheres. Disto decorrem questões éticas, tanto no que tange à própria dicção poética de Duffy, que se compromete com a representação de vozes subalternizadas, mas também o próprio local enquanto tradutor e indivíduo que encontra ecos de sua experiência afetiva como homem gay nos poemas de *The World's Wife*, ao mesmo tempo em que se coloca numa posição de escuta e de não apagamento de um Outro – Outra, neste caso – externo a ele enquanto homem. Esta é uma relação significativa porque, além de tudo, é uma relação arquetipicamente tradutória e que não é da ordem de uma escuta passiva, já que o tradutor é agente do e no texto, e que também me liberta.

As articulações teóricas aqui apresentadas orientam a prática tradutória em âmbito geral. Contudo, se se parte de uma concepção de tradução enquanto leitura crítica do poema, uma análise de viés literário sobre ele também se faz necessária. Traduzir o poema é, para retomar o verso de “Thetis”, mencionado no título deste texto, buscar “*a suitable shape*”, a *forma adequada* para aquele texto no idioma de chegada. É uma trajetória de tentativa-e-erro até que o poema em português funcione, realmente, como um poema autônomo. Aspectos formais servem como aporte para delimitar a tradução, porém as correspondências que ela busca estabelecer precisam ir além da reconstrução do nível formal, concentrando-se na reconstrução de aspectos *significativos* do poema. Procura-se encontrar um ponto intermediário nessa reconfiguração textual em que os elementos de forma não sejam privilegiados em detrimento dos elementos temáticos. A tradução representa, portanto, um movimento de construção.

Em “Thetis”, Carol Ann Duffy revisa e dialoga com uma narrativa clássica, das *Metamorfoses* de Ovídio: o mito de Tétis e Peleu. Tétis, uma nereida (ninfa do mar), rejeita a união arranjada pelos deuses – que temiam a profecia de que seu filho seria mais poderoso que o próprio pai, e queriam assegurar-se de que a criança viesse de linhagem mortal –, e, portanto, Peleu deve capturá-la e subjugar-la para que possa consumir a relação. Ele amarra Tétis enquanto ela dorme, incapacitando-lhe escapar, mudando de forma, e ela então cede. Dessa união viria a nascer o guerreiro Aquiles.

Como nos demais poemas de *The World's Wife*, a narrativa canônica é subvertida: Tétis não é construída a partir de um olhar masculino, mas fala em primeira pessoa, reclamando o direito de representar-se por sua própria voz – um direito que no sistema patriarcal é detido pelos homens junto do direito de representar o seu Outro (ou Outra). A perseguição de Peleu pode ser lida como as investidas frequentes de um amante indesejado, ou como conflitos dentro de um relacionamento. Elas contêm um elemento de perigo – a mão que a comprime (“*I felt the squeeze of his fist*”, v. 6), um aperto estrangulador (“*the grasp of his strangler’s clasp*”, v. 18) –, e ele é capaz de encurralá-la a cada nova forma assumida pela nereida, vencendo sua resistência pelo cansaço. Duffy consegue condenar a dominação masculina enquanto reafirma as mulheres como seres adaptáveis; a verdadeira transformação de Tétis está na experiência da maternidade, não das mudanças de forma (“*So I changed, I learned, / turned inside out – or that’s/ how it felt when the child burst out*”, v. 46-48). Essa caracterização é importante para a poética de autora.

O poema é estruturado em oito estrofes de seis versos com metrificação livre, refletindo a natureza mutável de Tétis. Assim, a tradução encontra na métrica um espaço de flexibilização, já que ela não se sobrepõe aos demais elementos formais. Mais relevantes são os efeitos sonoros, condicionados pelas transformações da personagem: a serpente traz os sons sibilantes (“*So I shopped for a suitable shape. / Size 8. Snake. / Big Mistake*”, v. 13-15); o rugido da leoa é ecoado nos sons de [r] e [aw] (“*I was roar, claw[...]meateater, raw, / a zebra’s gore / in my lower jaw*”, v. 19-22); a transformação em ar é seguida por sons aspirados e fricativas (“*wind, I was gas / I was all hot air, trailed / clouds for hair*”, v. 37-39). Há efeitos como a consonância (“*50 lb [pound] paw*”, v. 19; “*the guy in the grass with the gun*”, v. 24) e uma profusão de rimas, internas ou em fim de verso (“*up the hill of the sky. / Why?*”, v. 9-10).

A tradução concentra esforços nestes elementos para criar um poema de ritmos variados e efeitos sonoros múltiplos em português. Os solilóquios de *The World's Wife* podem ser lidos como situações de fala espontânea, daí o

emprego de uma linguagem pouco elevada e de expressões coloquiais. Nessas condições, pensar o poema realizado pela voz, declamado, foi uma estratégia proveitosa para o texto traduzido.

Um exemplo de relação em que não se conseguiu recriar na tradução⁶ está na segunda estrofe (v. 8-12), entre “*cross [of an albatross]*”, cruz [do albatroz], e “*crossbow’s eye*”, olho da balesta (ou besta, palavra evitada por suas outras acepções, a arma que aparece personificada), uma relação própria da língua inglesa. Por vezes, rimas ricas tiveram de ser recriadas na forma de rimas pobres para privilegiar a estrutura criada por Duffy – e pela facilidade do inglês em deslocar palavras para diferentes classes gramaticais. Há também a criação de algumas novas relações que não estão presentes no texto de origem, como uma inversão sintática no penúltimo verso do poema (“*turned inside out*”, “do avesso me virou”), escolhida para preservar a rima, mas funcionando também em nível de sentido.

Esta breve exposição se concentra em identificar problemáticas de tradução específicas para “Thetis”, mas tenta construir uma articulação delas com questões críticas e teóricas que se referem à prática que, por vezes, estão localizadas fora da letra do texto, e cuja resolução se faz necessária para a construção da tradução como operação de leitura crítica.

5. Considerações Finais

Este texto-síntese procurou oferecer diferentes posicionamentos teóricos e práticos sobre a tradução de textos literários de gêneros distintos. Do acolhimento de elementos culturais à busca por uma recomposição de ritmos e sonoridades poéticas, esperamos que o presente trabalho possa alumiar, de alguma forma, os passos dos pesquisadores e/ou futuros tradutores que adentram essa estreita vereda que é o traduzir literário. Empreender essa jornada tem maior valor pela experiência adquirida, decorrida das reflexões impostas pela prática e seus desafios, do que por possíveis respostas apaziguadoras de como supostamente se deveria traduzir. Não existe um mapa para conduzir o tradutor a não ser aquele que vai se constituindo à medida que este vai avançando em seus trabalhos de tradução. Que as experiências e reflexões aqui presentes possam servir como uma sorte de guia cuja elaboração está sempre em devir.

6 Traduções de Bernardo Antônio Beledeli Perin.

REFERÊNCIAS

- ANGORAN, A. A. Tradução poética e teoria literária. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v.1, n.1, p. 271-83, 1996.
- ATTRIDGE, D. **Poetic Rhythm**: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BERMAN, A. **A tradução e a Letra ou o Albergue do Longínquo**. Trad. Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan, Andreia Guerini. Tubarão: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.
- BRITTO, P. H. Para uma tipologia do verso livre em português e inglês. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.19, p. 127-144, 2011.
- _____. **A tradução literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- CARRANZA, M. **El fruto del baobab**. Madrid: Espasa Libros, S. L. U., 2013.
- DUFFY, C. A. **The World's Wife**. Nova York: Faber & Faber, Inc., 1999.
- GARCÍA YEBRA, V. **Traducción: Historia y Teoría**. Madrid: Gredos. 1994.
- GEERTZ, C. **El Antropólogo como autor**. Barcelona, Paidós, 1989.
- GILL, J. **Anne Sexton's confessional poetics**. Gainesville: The University Press of Florida, 2007.
- GREGSON, I. Carol Ann Duffy: Monologue as Dialogue. In: _____. **Contemporary Poetry and Postmodernism: Dialogue and Estrangement**. Londres: Macmillan Press, 1996.
- MICHELIS, A.; ROWLAND, A. Introduction. In: _____ (Org.). **The Poetry of Carol Ann Duffy**. Manchester: Manchester University Press, 2003. p. 1-32.

MORTON, Richard. "The Awful Rowing Toward God". In: _____. **Anne Sexton's Poetry of Redemption: The Chronology of a Pilgrimage**. New York: Edwin Mellen Press, 1989.

SALVIO, Paula M. **Anne Sexton – Teacher of Weird Abundance**. Albany: State University of New York Press, 2007.

SEXTON, A. **The Awful Rowing Toward God**. Boston: Houghton M. Company, 1975.

_____. **Poesía completa**. Trad. José Luis Reina Palazón. Ourense: Ediciones Linteo, 2013.

STEINER, G. **After Babel: Aspects of Language and Translation**. Londres: Oxford University Press, 1975.

CAPÍTULO 12

ESTUDOS IRLANDESES NO BRASIL E NA UFSC: novas perspectivas

Rafael Silva Fouto
Luiz Filipi Schweitzer
Gabriel Munis Pinheiro
Alinne B. P. Fernandes
*Maria Rita Drumond Viana*¹

1. Introdução

O ano de 2016 marcou o fortalecimento da área de Estudos Irlandeses na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, por consequência, no Brasil, com uma maior distribuição de pesquisadores para além do pioneirismo do eixo Rio-São Paulo, em que eles originalmente se articularam. O registro do Grupo de Pesquisa em Estudos Irlandeses, coordenado por professoras da UFSC e contando com participação de pesquisadores nacionais e internacionais no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq foi articulado também no nível local com a institucionalização de trabalhos iniciados em 2015 com a criação do Núcleo de Estudos Irlandeses (NEI) no Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da UFSC. Extremamente atuante nos mais diversos níveis, o NEI participou da organização da I Jornada de Estudos Irlandeses da UFSC em 17 de agosto de 2016, com sua segunda edição já marcada para 7 de novembro de 2017. Em conjunção com as diversas partes do *Irish Lives*, organizado pela Profa. Dra. Beatriz e por professores do PPGI/UFSC, tais atividades abriram caminho para que o Congresso Internacional itinerante *The 13th Annual Irish Theatrical Diaspora Conference*, realizado nos dias 26 e 27 de abril, viesse, pela primeira vez em 2017, para a América do Sul e para a UFSC, sob os auspícios do NEI e da PPGI. É de grande importância,

1 **Rafael Silva Fouto** é mestrando do PPGI/UFSC. E-mail: rafaelfouto@gmail.com. **Luiz Filipi Schweitzer** é graduando em Letras Português do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas/UFSC. Orientando de PIBIC de Alinne B. P. Fernandes. E-mail: luiz_filipii@hotmail.com. **Gabriel Munis Pinheiro** é graduando do curso de Letras Inglês do DLLE/UFSC e Orientando de Iniciação Científica de Maria Rita Drumond Viana. E-mail: gabs_pinheiro@hotmail.com. **Alinne B. P. Fernandes** e **Maria Rita Drumond Viana** são professoras do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) e do Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (PPGI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadoras do Núcleo de Estudos Irlandeses (NEI) da UFSC e do Grupo de Pesquisa em Estudos Irlandeses do CNPq. E-mails: m.rita.viana@ufsc.br e alinne.fernandes@ufsc.br.

portanto, ressaltar os impactos da criação de uma nova linha de pesquisa na PPGI e das atividades do NEI para todos os níveis de pesquisa: graduação, mestrado, doutorado e para as pesquisadoras doutoras. Atualmente membros do NEI e do grupo de pesquisa são responsáveis pela orientação e coorientação de quinze alunos distribuídos na graduação (Iniciação Científica e Trabalhos de Conclusão de Curso) e na pós-graduação (mestrado e doutorado), já tendo concluído outras quatro orientações (TCC e mestrado).

Busca-se, neste capítulo, apresentar discussão de dois de alunos da graduação e um do mestrado, para exemplificar as diferentes abordagens possíveis dentro da área de Estudos Irlandeses: como parte dos Estudos Culturais, Estudos da Adaptação e na interface com a Análise do Discurso e Estudos Literários. As próximas seções lidam com aspectos específicos de cada um destes trabalhos.

2. Mitologia e folclore irlandês nas animações *The Secret of Kells* (2009) e *Song of the sea* (2014)

O trabalho de Rafael Silva Fouto explora a presença de elementos mitológicos e folclóricos irlandeses nas animações *The Secret of Kells* (MOORE, TWOMEY, 2009) e *Song of the Sea* (MOORE, 2014), ambos produzidos pelo estúdio irlandês Cartoon Saloon. Analisa-se a influência destes fatores na narrativa de ambos os filmes, tecendo uma identidade cultural irlandesa e “gaélica” para as animações. Para isso, usa-se como base o conceito de mito abordado por Campbell (1965) e suas quatro funções principais na mitologia: a função metafísica, o senso de assombro perante o mistério da existência; a função cosmológica, a qual cria uma imagem dos elementos que compõem o mistério do universo; a função sociológica, para suportar a ordem social e a integração do indivíduo no todo; e a função psicológica, a iniciação do indivíduo em sua própria mente e espiritualidade. Essas funções são analisadas dentro dos aspectos da mitologia e do folclore irlandês, trazidos principalmente por Koch (2006), conforme estes se apresentam nas narrativas.

The Secret of Kells se passa durante o período das invasões vikings na Irlanda e narra a história do pequeno monge chamado Brendan, que viveu toda a sua infância dentro do monastério de Kells. Quando o monge iluminista Aidan chega no local com o que será o futuro *Livro de Kells* em suas mãos, Brendan é levado a sair da segurança do monastério e adentrar nos domínios sobrenaturais da floresta, onde conhece a fada Aisling e enfrenta o terrível Crom Cruach. Com a ajuda de Aisling, o garoto tenta ajudar a completar o livro, ao mesmo tempo em que vive sob a sombra da ameaça viking cada vez mais próxima.

Um dos primeiros aspectos do folclore irlandês presentes em *The Secret of Kells* é a própria cor do cabelo de Brendan, pois o cabelo ruivo era um indicativo de que a pessoa possuía conexão com as fadas no folclore irlandês, ou mesmo que era um descendente destas (MONAGHAN, 2004, p. 167); representa, assim, um aspecto mítico psicológico, em concordância com a quarta função de Campbell. Tal conexão se faz visível na animação, visto que Brendan é o único personagem humano que tem contato com a fada Aisling. A própria separação entre o monastério e a floresta na história representa a divisão entre este mundo e o Outro Mundo celta, marcado na narrativa pela névoa que cerca Brendan quando ele entra pela primeira vez na floresta, e mais tarde pelas cores vibrantes do ambiente, ambos comuns em histórias que narram visitas ao Outro Mundo, como as *Immrama* (viagens) e *Echtraí* (aventuras) irlandesas (KOCH, 2006, p. 1743). Essa divisão, portanto, explica o funcionamento cosmológico do universo, em concordância com segunda função do mito para Campbell.

Aisling é, acima de tudo, a personagem com o maior número de conexões com a mitologia e folclore irlandês na animação. Sua aparência de cor branca remete a muitos seres considerados do Outro Mundo, mais especificamente com a imagem da *bean sí* do sudeste da Irlanda, a qual é vista, de acordo com Koch (2006, p. 189), como uma jovem mulher vivendo no meio selvagem. Considerando que seu aspecto mitológico pode ser visto em relação à sociedade humana, ela representa a terceira função estabelecida por Campbell. Sua presença na narrativa é, também, referência direta a um tipo de poema em língua irlandesa do século XVIII, chamado de *aisling* (visão), onde frequentemente é contada a história da visita ao personagem principal de uma mulher do Outro Mundo (KOCH, 2006, p. 33).

Crom Cruach é outro personagem em *The Secret of Kells* que possui uma conexão mitológica com o passado pagão irlandês, especialmente relacionado à função cosmológica. Na animação, ele habita uma região sombria da floresta, dentro de um monte cercado por dois ídolos gigantes. Nos *Dindshenchas*, textos onomásticos escritos entre os séculos XII e XIV em irlandês médio, é dito que Crom Cruach, o rei-ídolo de Erin, era o principal deus do povo que colonizou a Irlanda, isto é, os antigos pagãos. A ele eram oferecidas as crianças primogênicas como sacrifício em troca dos favores do deus (STOKES, 1895, p. 35). Não apenas a relação com os ídolos é claramente trazida na animação, mas também os sacrifícios supostamente feitos a esse deus são aludidos no que aparenta ser sangue recobrando todo o monte onde Crom Cruach habita na floresta.

Um último aspecto a ser considerado nessa animação refere-se à esfera cristã da mitologia e folclore irlandês. O Livro de Kells (identificado na maior parte da animação pelo seu outro nome, Livro de Iona) é tratado como

se possuísse aspectos mágicos, remetendo à visão medieval da importância da palavra escrita, em particular dos livros considerados sagrados. Tendo em vista a importância do Livro de Kells tanto na animação quanto na cultura irlandesa, pode-se dizer que ele adquiriu um caráter mítico, mais especificamente relacionado à função metafísica de Campbell, uma vez que o livro contém a luz e o assombro do divino na narrativa, similarmente à perspectiva medieval irlandesa a respeito do mesmo.

A animação *Song of the Sea*, por sua vez, é uma narrativa nos tempos modernos, contando a história do garoto Ben e sua irmã mais nova, Saoirse, em suas aventuras para retornar ao farol onde seu pai e cachorro vivem, após terem sido levados para viver na cidade com sua avó. A jornada de retorno se torna ainda mais urgente quando Ben descobre que sua irmã é uma *selkie*, um tipo de fada do folclore gaélico, e que para sobreviver ela precisa do seu casaco de foca que ficou para trás no farol. Ao mesmo tempo, eles devem escapar da perseguição constante de Macha, uma antiga deusa que está transformando todas as fadas da Irlanda em pedras.

O foco principal da animação é a figura da *selkie*, uma criatura mítica similar à sereia europeia, que se insere dentro da expansiva categoria das fadas no folclore gaélico. De maneira similar à sereia, as *selkies* são a combinação de um humano com uma foca, frequentemente representadas como mulheres, mas consideradas criaturas de natureza bondosa; possuem uma voz bela e podem também trocar de aparência entre a forma humana e a de foca (JØN, 1998, p. 97). Todos estes elementos aparecem na narrativa da animação, onde a mãe das crianças é uma *selkie* que assumiu forma humana, mas teve que retornar a seu verdadeiro habitat no mar. Sua filha também descobre ser uma *selkie*, mas sem voz, que começa a enfraquecer quando afastada do mar e de seu casaco mágico de foca. Ao retomar o casaco e sua forma verdadeira, a garota finalmente desperta sua voz, capaz de remover a maldição imposta por Macha sobre as outras fadas e sobre a própria deusa. Tal como Aisling, ela tem um papel mítico na história, conectado à função sociológica de Campbell, neste caso na relação que a cultura irlandesa estabelece entre a humanidade e o mar.

Macha é uma figura mais complexa na forma que é apresentada em *Song of the Sea*: apesar de trazer uma função mítica clara na narrativa, de função cosmológica por associação ao mistério sobrenatural e à criação de marcos físicos na história, sua ligação mitológica é dada de maneira mais indireta. Entre as muitas faces trazidas pela deusa Macha da mitologia irlandesa, seja como esposa relacionada à soberania da terra, vidente ou deusa da guerra associada a cavalos (MONAGHAN, 2004, p. 305), a imagem de uma velha feiticeira conectada a corujas, conforme trazida na animação, não aparece em lugar algum na literatura. Entretanto, uma figura mitológica conhecida como Cailleach pode ter sido a verdadeira inspiração para essa personagem, sendo uma personagem de grande importância no folclore gaélico de modo

geral. De acordo com Monaghan, Cailleach é representada como uma velha feiticeira, sendo que seu nome significa “A Velada” ou “A Encapuzada” (2004, p. 68); além disso, seu nome aparece também em algumas palavras gaélicas compostas, como *cailleach-oidhche*, significando “coruja” (ROBERTSON; MCDONALD, 2004, p. 25). Esses elementos condizem fortemente com a personagem trazida na animação como Macha, podendo ser uma reinterpretação desta ou uma nova criação mitológica por parte dos criadores.

Song of the Sea traz também outros elementos da mitologia e folclore irlandês, entre eles as fadas. Como no folclore, as fadas na animação preferem ser chamadas de *Daoine Sí*, o Bom Povo, e tal como na cultura irlandesa, representam versões folclóricas reduzidas dos *Tuatha Dé* da mitologia, a Tribo dos Deuses da Irlanda (KOCH, 2006, p. 729). Entre eles, Mac Lir é um gigante filho de Macha, transformado em um grande penhasco pela mãe, após ela ter removido suas emoções para tentar curar o coração partido do filho na narrativa; tal era sua tristeza, que ele chorou o oceano inteiro. Nesse sentido, os paralelos com a figura mitológica de Manannán mac Lir são claros, pois conforme Koch (2006, p. 1244), ele era o rei de um reino submarino, uma divindade marinha cujo nome mac Lir significa “filho do Mar”. Sendo um gigante, ele é uma figura diferente dos outros *Daoine Sí*, assim como Manannán mac Lir é retratado nos textos mitológicos como um indivíduo a parte dos *Tuatha Dé*. Não apenas isso, como após sua libertação da forma de penhasco e dos outros *Daoine Sí*, é mac Lir que parece guiá-los todos em direção a um paraíso de luz além-mar, no oeste, tal como Manannán, soberano de Tír Tairngiri (A Terra da Promessa), local similar a Tír na nÓg (A Terra da Juventude) e vários Outros Mundos da tradição irlandesa (KOCH, 2006, p. 1244). Esses elementos analisados representam a função cosmológica de Campbell, pois explicam na narrativa o surgimento dos oceanos e a presença de um Outro Mundo, seja como pós-vida, seja como habitação das fadas e deuses.

Com base na análise aqui abordada, é possível ver como *The Secret of Kells* e *Song of the Sea* exploram diversos aspectos do folclore e mitologia irlandesa para criar a base de suas histórias. Esses aspectos são narrados de tal maneira que homenageiam a cultura irlandesa ao mesmo tempo em que tecem mitos próprios para os filmes, continuando uma tradição milenar de contação de histórias mitológicas que se adapta e se transforma conforme as necessidades da sociedade.

3. A adaptação cinematográfica *the magdalene sisters*, de Peter Mullan, e a questão do plágio de *eclipsed*, de Patricia Brogan

Nesta seção, o acadêmico de Letras-Português Luiz Filipe apresenta aspectos preliminares de sua pesquisa de Iniciação Científica, que acaba de

ser contemplada com uma bolsa PIBIC, sob orientação de Alinne Balduino P. Fernandes. Seu trabalho trata do filme *The Magdalene Sisters* dirigido por Peter Mullan, lançado em 2002, na Irlanda, e em 2004, no Brasil, como *Em nome de Deus*. A despeito da boa circulação no mercado do cinema na época, o longa-metragem de Mullan e sua postura como diretor revelam incongruências envolvendo questões de plágio e estereótipos. O longa trata de mostrar o que eram os Asilos de Madalena na Irlanda, focando narrativamente em quatro personagens mulheres que trabalhavam em uma dessas lavanderias, tal como muitas outras mulheres que viveram, entre os séculos XVIII e XX, naquele país. Os Asilos de Madalena eram locais para onde mulheres eram mandadas, geralmente pelos seus familiares, para serem purificadas por terem cometido o que esses viam como pecado. Pensando-se em um contexto de muita repressão, fé cega ao catolicismo e machismos, acreditava-se que as mulheres que engravidavam antes de casar, que mantinham relações com homens antes do casamento e que resultassem ou não em gravidez, aquelas que chamavam a atenção demais por serem bonitas, sobreviventes de estupro, deveriam ser encaminhadas a estes Asilos. O trabalho intenso em nas Lavanderias dos asilos muitas vezes continuava por tempo indeterminado, pois somente eram liberadas aquelas que estivessem “purificadas” e livres para ter uma vida padrão.

As cinco personagens centrais do filme são Bernardette, Margaret, Rose, Crispina e Sister Bridget, interpretadas respectivamente por Nora-Jane Noone, Anne-Marie Duff, Dorothy Duff, Eileen Walsh e Geraldine McEwan. As três primeiras são apresentadas ao espectador nas cenas iniciais onde se mostra o motivo de cada uma estar indo ao Asilo de Madalena. Crispina, a quarta personagem, já trabalhava no Asilo para onde todas foram destinadas. E a Sister Bridget é a madre do convento no filme, representando o poder da instituição.

Em busca da representação do que acontecia nas lavanderias, anteriores ao filme de Peter Mullan, encontramos a peça de Patricia Burke Brogan, intitulada *Eclipsed*, e lida pela primeira vez em Galway, na Irlanda, em 1988. A peça é composta de seis cenas e seis personagens centrais, as quais são Brigit Murphy, Cathy McNamara, Nellie-Nora Langan, Mandy Prenderville, Sister Virginia, Mother Victoria. As quatro primeiras personagens são Madalenas, Sister Virginia, a quinta personagem, vive uma crise de identidade durante a peça, pois não acredita na fé cega ao catolicismo e começa a questionar o sistema durante os atos, e Mother Victoria é a figura da madre em um convento. Esta obra de Patricia Burke Brogan é considerada o primeiro relato sobre os Asilos de Madalena e foi de suma importância para que os Asilos, até então em funcionamento, fossem fechados pela sua exploração destas mulheres. Portanto, por ser pioneira no tratamento das Lavanderias de Madalena, era de se esperar que ao produzir um filme sobre o mesmo assunto fosse dado

reconhecimento à autora, o que não aconteceu. Em entrevista para a BBC de Dublin, Brogan declarou ter iniciado, na década de 1990, a produção de um filme para a sua peça, mas que o projeto fora cancelado por ela mesma em meados de 1998. O ponto de partida da pesquisa, no entanto, foi a resposta de Brogan em 2006 sobre o que ela achava do filme de Peter Mullan e porque ela não teria ajudado na divulgação do mesmo. Segundo a autora, o filme de 2002 seria um plágio da sua peça *Eclipsed*, publicada pela primeira vez em 1994 pela editora Salmon Publishing. Ao ser questionado sobre a peça, Peter Mullan afirma que apenas ouviu falar da peça de Brogan e que seu filme seria baseado no documentário *Sex in a Cold Climate* (1998), de Steve Humphries, o qual contém relatos de quatro mulheres que viveram nestas Lavanderias.

Ao abordar a questão do plágio, é muito importante ter em mente qual é a postura teórica tomada. Como a pesquisa PIBIC ainda está em estágio inicial, conceitua-se aqui plágio como consentimento. É nesse sentido que Brogan considera o filme um plágio de sua peça, já que não teria sido incluída na produção final e que é possível encontrar algumas semelhanças entre as obras, seja pela temática e/ou pela construção das personagens. Porém, não pretendo me ater somente a investigar esses detalhes, pois, na mesma entrevista citada anteriormente, é discutido que Brogan participou da produção de um filme até 1998 e, apenas três anos e meio depois *The Magdalene Sisters*, é lançado com um enredo muito próximo ao trabalhado. Como escreveu Fábio Salvatti, “Uma estratégia artística deve estar sustentada por posicionamentos éticos, ideológicos, logo, políticos” (2004, p. 12), em vista disso, podemos considerar a afirmação de Peter Mullan e a de Patricia B. Brogan como um posicionamento de tal importância. Interessa-nos o conceito *plagiocombinação*, usado por Fábio Salvatti em *A plagiocombinação como estratégia dramaturgica na cibercultura*, sua tese de mestrado defendida em 2004, para entender as questões de plágio, afim de encontrar uma perspectiva teórica que mais se encaixa nessa pesquisa. Também é relevante aqui a teoria da adaptação, desenvolvida por Linda Hutcheon em *Uma teoria da adaptação*, como apoio para a análise do filme de Mullan como plágio, adaptação ou uma plagiocombinação da peça *Eclipsed*, de Brogan.

4. Os discursos incompletos de Elizabeth Bowen em *the last september*

Em seu trabalho, Gabriel Munis Ribeiro, sob orientação de Maria Rita, tomando como ponto de partida o livro de Elizabeth Bowen, desenvolveu toda a pesquisa como parte das tarefas propostas pela Prof. Litiane Barbosa e produziu um *research paper* em inglês. Baseado em seu aprendizado no curso de Letras e estabelecendo uma ponte entre os estudos linguísticos e

literários em uma análise de estilística da autora irlandesa, o acadêmico parte do pressuposto de que cada escritor possui um estilo de escrita, que seria como sua assinatura: única.

Usado nas literaturas da Europa há mais de 400 anos, o sinal gráfico reticência – sequência de três pontos – é uma ferramenta utilizada para “ocupar um espaço na estrutura sintática de uma oração” (MCSHANE, 2005, p. 19) sem o uso de palavras. Tanto na Literatura quanto na escrita popular, a reticência é um recurso estilístico que pode ser usado para expressar diferentes emoções em personagens e até mesmo em narradores, interrompendo pensamentos e exprimindo hesitações típicas da oralidade. Dessa forma, o objetivo foi analisar a forma como Elizabeth Bowen faz uso das reticências nas falas de suas personagens, para caracterizá-las e expressar seus sentimentos e pensamentos em *The Last September* (1929).

Elizabeth Bowen é uma romancista e contista conhecida por obras que combinam momentos históricos da Irlanda e do Reino Unido com conflitos pessoais de seus personagens e até de si mesma (GLENDINNING, como visto na introdução de *The Last September*, 1977). Tendo crescido durante os conflitos que resultaram na Guerra de Independência da Irlanda (1919-1921), ao mesmo tempo em que sua família fazia parte da alta sociedade Anglo-Irlandesa, os dramas que resultaram desse marco histórico não estão presentes apenas em *The Last September* como também em seus outros romances.

O romance analisado mostra um mês específico da vida de Lois e sua família, residentes da fictícia de Danielstown e que fazem parte do estrato mais alto da sociedade Anglo-Irlandesa. Por causa de suas posições privilegiadas na sociedade, além de poderem viver nas chamadas *Big Houses*, símbolos de poder entre os cidadãos irlandeses dos tempos da colonização até o século XX, os familiares de Lois precisam manter uma atitude reservada e cética em respeito aos eventos da Guerra de Independência da Irlanda.

Em razão de sua posição na família como anfitriã e mulher da sociedade, Lady Myra Naylor, tia da protagonista, está presente nos momentos de maior hesitação nos diálogos, que resulta em evidentes usos de reticências pela escritora. Como é esperado desta figura ao mesmo tempo central (por ser quem organiza as festas e visitas) e marginal (por ser mulher e subordinada ao marido e às pressões sociais) de uma família Anglo-Irlandesa, ela hesitantemente não expressa seu posicionamento sobre os conflitos que rondam seu país e induz o mesmo nível de ambiguidade por parte de seus interlocutores.

This time tomorrow,’ said Lady Naylor, ‘we shall want to be quiet – after the tennis party.’ She let out a sigh that hung in the silence, like breath in cold air.

‘Oh, yes, the party! The tennis party... (reticência do texto)’ (p. 30)

Nesse excerto, podemos observar uma conversa entre Lady Naylor e Laurence, seu sobrinho. Laurence constantemente reluta quando precisa tomar parte dos afazeres sociais de sua tia, neste caso um evento de tênis. No decorrer do romance, Laurence deixa claro que preferiria estar em qualquer lugar que não Danielstown e, por causa disso, julga que os eventos sociais da cidade, inclusive os planejados por sua família, sejam perda de tempo. O uso das reticências nesse excerto ilustra a insatisfação e o desinteresse do jovem em participar por duas razões: ele preferiria passar o resto de sua vida lendo do que praticando esportes; e centenas de nobres do círculo Anglo-Irlandês e Ingleses estariam situados no mesmo local. No excerto abaixo, podemos testemunhar a indiferença de Laurence em relação à cidade de Danielstown e à casa:

I have no money; where do you expect me to get any money from? I was to have gone to Spain this month with a man and last year I should have gone to Italy with another man, but what do you expect me to go on if I have no money? I have to eat somewhere, don't I, and here it is simply a matter of family feeling [...] I would like to be here when this house burns' (p. 44)

O próximo trecho analisado é protagonizado por Lady Naylor, que estava dentro da galeria procurando por Laurence.

'Laurence!' called Lady Naylor from the end of the gallery. 'Where are you? What about Marda's letters? ... They can't go now,' she went on, approaching angrily. 'Timothy waited ten minutes, and now he has got to run all the way, but he will certainly miss the post... Oh, you are all here?' She looked at her nephew and niece disparagingly and sat down on the bed. 'It is an extraordinary thing,' she said generally, 'the way nobody in this house can be trusted to remember messages...' (p. 104)

Naylor havia pedido a seu sobrinho que enviasse suas cartas a Marda. Enquanto caminhava pela galeria e gritava para que Laurence a ouvisse, ela encontra não apenas ele, mas também Lois. Na segunda reticência, Bowen deixa seus leitores a imaginar o que a tia de Laurence teria dito se tivesse encontrado apenas ele na galeria, uma vez que ela estava furiosa com ele. Quando ela encontra seus dois sobrinhos, ela faz uma pausa em seu discurso – marcada pela reticência – e o reformula.

Em determinado momento do romance, Gerald inicia uma conversa com Lady Naylor para descrever suas intenções em relação a Lois, e a matriarca deixa claro que preferiria que Lois fosse para a Escola de Artes a casar-se com ele. Gerald enfurece-se ao perceber que a tia de sua amada não o considera bom o suficiente para ela, por ser ele um soldado pobre, enquanto Lois pertence a uma família de influência social. Quando ele pergunta se Lady Naylor tem intenção de proibir os dois de se verem, ela responde:

‘In these days of frank unsentimental friendship between young people, I do not see why you two should not have a perfectly friendly, sensible talk. Of course there must be no... I mean, I know I can trust you... I mean, you do quite understand you are not engaged, and not being engaged there can be no question of –?’
 ‘I promise I won’t kiss her.’ (p. 182)

Dessa vez, as reticências apontam para a hesitação de Lady Naylor de ser clara sobre a possibilidade de Lois e Gerald se beijarem – ou até mais. Bowen não faz com que seus leitores tentem decodificar o significado das reticências, uma vez que o soldado britânico rapidamente a interrompe e revela as intenções da mulher. Ainda assim, o sinal gráfico, além de mostrar hesitação, confere verossimilhança ao diálogo, ao mesmo tempo em que possibilita que os leitores sintam-se mais próximos dos dramas que cercam os personagens de *The Last September*.

O propósito principal da pesquisa foi analisar o uso das reticências no romance de Elizabeth Bowen para melhor entender como ela faz uso desse sinal gráfico e qual seu significado e papel ao longo do romance. Como visto nos excertos acima citados, as reticências são usadas para tanto revelar quanto disfarçar o que as personagens de *The Last September* pensam e aquilo que elas podem dizer, contribuindo para o desenvolvimento das mesmas. Além disso, elas também fazem com que o leitor seja responsável por mais um exercício de interpretação de modo a encontrar o significado do que é deixado ambíguo nas diversas sentenças em que aparecem as reticências, enriquecendo a leitura do romance.

5. Considerações Finais

As pesquisas selecionadas para compor o presente capítulo exemplificam as diversas possibilidades abertas por esta área de pesquisa tão recente em nossa universidade. Dois dos acadêmicos que apresentaram trouxeram pesquisas que foram feitas de forma autônoma, em função de seus interesses próprios, e não por estarem diretamente afiliados a alguma pesquisa em andamento na área. O terceiro acadêmico, Luiz Filipe, mesmo sendo do DLLV, buscou aprofundar-se em pesquisa em língua inglesa e sobre obras (literária e cinematográfica) irlandesas. Nos trabalhos aqui representados, podemos ver a conjunção de abordagens arquetípicas e comparativas, arquivísticas e de adaptação interarte, e de estilística, coexistindo em análises que têm como objeto principal animações, mitos e folclore, peça de teatro e filme, e narrativa ficcional. Demos destaque também aos graduandos, cujos primeiros passos de pesquisadores temos grande orgulho de acompanhar. Buscamos, aqui, ressaltar a importância da contribuição da pesquisa, feita na graduação, e o papel fundamental desse pilar do ensino universitário. Esperamos que os próximos anos sejam tão produtivos quanto esse ano inicial.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. A morte do autor. In: _____. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BENJAMIN, W **Obras Escolhidas – Magia e Tecnologia, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENNETT, A.; ROYLE, N. A reassessment of Elizabeth Bowen's Friends and Relations: the quiet catastrophe. **Textual Practice**, [s.l.], v. 27, n. 1, p. 69-87, fev. 2013. Informa UK Limited.
- BOWEN, E. **The Last September**. 23. ed. London: Vintage, 1998.
- BROGAN, P. B. **Eclipsed**. 8. ed. Galway: Wordsonthestreet, 2008.
- CAMPBELL, J. **The masks of god: occidental mythology**. London: Secker & Warburg, 1965.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.
- HUTCHEON, L. **Uma Teoria da Adaptação**. Trad. André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.
- JØN, A. A. Dugongs and mermaids, selkies and seals. **Australian Folklore**, Perth, n. 13, p. 94-98, 1998. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280883413_Dugongs_and_Mermaids_Selkies_and_Seals>. Acesso em: 1º ago. 2017.
- KOCH, J. T. **Celtic culture: a historical encyclopedia**. Santa Barbara: ABC-Clío, 2006.
- MCSHANE, M. J. **A Theory of Ellipsis**. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- MONAGHAN, P. **The encyclopedia of Celtic mythology and folklore**. New York: Facts on File, 2004.

ROBERTSON, B.; MACDONALD, I. **Gaelic dictionary**. London: Hodder Education, 2004.

SALVATTI, F. **A Plagiocombinação como estratégia dramatúrgica na cibercultura**. 2004. 202 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SCHNEIDER, M. **Ladrões de palavras**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1990.

SEX in a Cold Climate. Direção: Steve Humphries. Produção: Steve Humphries; Edição: Andy Attenborough. Irlanda, 1998.

SONG of the Sea. Direção: Tomm Moore. Produção: Tomm Moore; Ross Murray; Paul Young. Intérpretes: David Rowley; Brendan Gleeson; Fionnula Flanagan e outros. Irlanda: StudioCanal, c. 2014. 1 Blu-Ray (93 minutos).

STOKES, W. **Rennes Dindshenchas**. 1895. Disponível em: <<https://www.ucd.ie/tlh/trans/ws.rc.16.001.t.text.html>>. Acesso em: 1º ago. 2017.

The Irish in a film, A complete List of Irish Film. Disponível em: <<http://www.irishfilm.net/blurbs/SCC.html>>. Acesso em: 4 jun. 2017.

The Magdalene Sisters. Direção: Peter Mullan. Irlanda, 2002.

THE SECRET of Kells. Direção: Tomm Moore; Nora Twomey. Produção: Paul Young; Didier Brunner; Vivian Van Fleteren. Intérpretes: Evan McGuire; Brendan Gleeson; Christen Mooney e outros. Irlanda: StudioCanal, c. 2009. 1 DVD (75 minutos).

VIEIRA, G. M. **An intertextual analysis of the historical-cultural context of Eclipsed**: A play set in a Magdalene Laundry. 2016. p. 40. TCC – UFSC, Florianópolis, SC.

CAPÍTULO 13

ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA CONTEMPORÂNEA NO BRASIL E EM PAÍSES DE LÍNGUA ALEMÃ: multiplicidade e intersecção de formas

*Rosvitha Friesen Blume
Felipe Zahtariam de Souza
Luiz Horácio Pinto Rodrigues
Júlia Stella Mastrocola¹*

1. Introdução

Esse capítulo contempla três aspectos distintos de uma pesquisa em andamento no curso de Letras Alemão da UFSC, coordenada pela professora Rosvitha Friesen Blume, intitulada “Escrita autobiográfica contemporânea no Brasil e em países de língua alemã: confluências, sujeitos, traduções”. Uma das metas é identificar a quantidade e a diversidade da escrita autobiográfica produzida no Brasil e em países de língua alemã a partir do ano de 1990, com o intuito de buscar possíveis convergências dessa escrita nos diferentes sistemas culturais em questão. Os exemplos escolhidos aqui para representarem os dois sistemas se destacam por se tratar de dois gêneros autobiográficos bastante distintos, o brasileiro como um exemplo de autoficção e o alemão como exemplo de relato de viagem. Antes, porém, segue na seção 2, uma explanação da pesquisa de um modo geral, em sua dimensão quantitativa, de rastreamento da escrita autobiográfica existente no espaço em questão, com o objetivo de visibilizar a mesma e apontar, comparativamente, algumas tendências nos dois sistemas culturais. A seção 3 está redigida em primeira pessoa, pelo próprio autor de cujo livro trata a análise, oferecendo-se aqui uma rara oportunidade de “espiar” os bastidores da escrita criativa. A seção 4, por fim, analisa um exemplo da

¹ **Rosvitha Friesen Blume** é professora doutora do curso de Letras Alemão e da PGET UFSC. E-mail: rosvithafriesenblume@gmail.com. **Felipe Zahtariam de Souza** é graduando de Letras Alemão da UFSC. E-mail: mrzahta@gmail.com. **Luiz Horácio Pinto Rodrigues** é escritor, doutorando da PGET UFSC. E-mail: luizhoracio57@gmail.com. **Júlia Stella Mastrocola** é graduanda de Letras Alemão da UFSC. E-mail: juliastella@gmail.com.

Alemanha, mostrando uma atualização ou mesmo uma transformação do tradicional gênero autobiográfico relato de viagem, como mais uma forma possível para a escrita autobiográfica contemporânea.

2. Rastreamento escritas autobiográficas

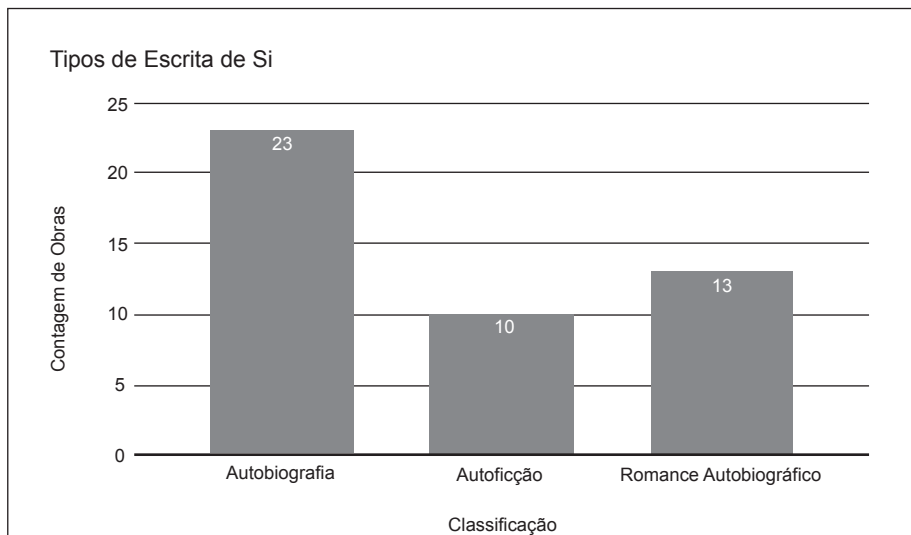
O processo de levantamento de dados da pesquisa supracitada foi iniciado em agosto de 2016. A busca por obras se deu em diferentes meios, como websites de editoras, livrarias e bibliotecas online, bem como em livros, artigos e outros textos acadêmicos especializados que analisam obras dessa natureza.

Os principais websites de livrarias online visitados foram Amazon, Saraiva, Livrarias Curitiba e FNAC. No site da Amazon, por exemplo, há a categorização “Biografias e Histórias Reais” logo na primeira listagem de gêneros literários. Dentro dessa categoria o visitante encontra, dentre outros subgêneros, histórias de si e autobiografias. Essa mesma categorização imediata aparece na página da Amazon alemã, sob o rótulo “Biografien & Erinnerungen” (biografias e memórias).

Porém, na busca de obras com características autobiográficas, não basta apenas confiar nas classificações e categorizações realizadas por editoras e livrarias. Como forma de obter informações acerca dos livros e para afirmar que se trata de histórias de cunho autobiográfico, lemos sinopses fornecidas por editoras, livrarias e sites sobre literatura, em busca de dados sobre a publicação da obra, em especial sobre o autor; analisamos os paratextos disponíveis, como imagens de capa e contracapa, orelhas, folha de rosto e notas. Continuamos com a leitura de comentários e avaliações de leitores nos sites das livrarias, com a finalidade de encontrar comentários sobre possíveis traços autobiográficos; não por último, sempre que possível lemos críticas literárias especializadas sobre os livros em análise.

Com base na coleta de dados extraídos dessas leituras, tornou-se possível arrolar determinados livros no levantamento de obras proposto pela pesquisa, além de identificar algumas características específicas que ocorrem nos gêneros autobiográficos em contexto brasileiro e de países de língua alemã.

A seguir, encontra-se um gráfico que apresenta o número de obras brasileiras catalogadas para cada um dos gêneros autobiográficos abordados pela pesquisa – autobiografia, autoficção e romance autobiográfico.

Gráfico 1 – Tipos de escrita de si – A

O gráfico foi construído a partir de uma relação de 46 livros brasileiros, dos quais 23 se classificam como autobiografias propriamente ditas. Para a pesquisa, uma autobiografia se constitui, ainda, nos padrões dos exemplos clássicos desse gênero dos séculos XVIII e XIX, seguindo o assim chamado pacto autobiográfico, conforme Philippe Lejeune (2008) o definiu. O que caracteriza essas obras são as afirmações declaradas de autores e de editoras, de que se trata de histórias reais. Muitas vezes, as sinopses e resenhas críticas deixam isso claro, afirmando não se tratar de ficções. Palavras-chave, como “relato” e “memórias”, são comuns para descrever essas obras. Importante nesse gênero é, também, que os autores procuram narrar sua vida de forma organizada e abrangente. A ideia que subjaz esses livros é, frequentemente, a de oferecer um modelo de inspiração para os leitores, seja porque a biografia mostra um processo de formação exemplar, ou de superação de grandes dificuldades.

O caso da autoficção e do romance autobiográfico é diferente, rompendo as noções tradicionais de uma autobiografia. Nesses gêneros, não há necessariamente uma identidade entre narrador, personagem e autor. Aqui autores utilizam elementos de sua própria história de vida como inspiração ou base para histórias fictícias. Assim, a história como um todo pode ter uma relação bem menor com a vida do autor. Livros nesses gêneros, como os 23 listados pela pesquisa no caso brasileiro, são geralmente catalogados como literatura de ficção, distantes das autobiografias clássicas, catalogadas como histórias reais.

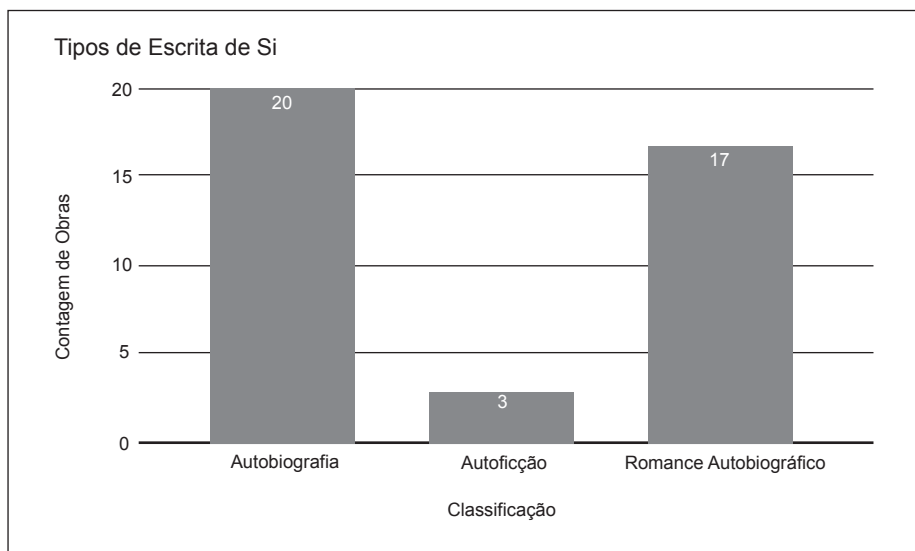
Na pesquisa consideramos como romances autobiográficos, o que na definição de Lejeune (2008), são narrativas em que não há uma declaração

explícita por parte do autor de que se trata de sua vida, pois o nome do personagem não é idêntico ao dele, porém, é possível identificar pistas no interior da história narrada, que remetem à vida do mesmo. Essas pistas são muitas vezes identificadas e comentadas em resenhas críticas ou em textos publicitários sobre os livros em questão, oferecendo aos leitores acesso a essa informação, caso não conheçam a vida do autor.

Já a autoficção, termo cunhado por Serge Doubrovsky (1988), seria para este teórico uma narrativa ficcional em que o personagem teria o mesmo nome do autor do livro. Porém, consideramos nessa pesquisa como autoficções todos os livros assim classificados, seja pelos próprios autores, ou pelas editoras, ou por críticos literários; não nos ativemos estritamente à definição de Doubrovsky, já que hoje esse conceito vem sendo bastante flexibilizado e tem representado uma gama de textos diferentes que, entretanto, se caracterizam majoritariamente por uma escrita de traços pós-modernos, entre outros a fragmentação, além da própria hibridização de formas narrativas.

Trazemos aqui alguns exemplos concretos dos três gêneros no contexto brasileiro. Como autobiografias citamos: *Sem Medo de Falar: Relato de uma vítima de pedofilia* (2014, Marcelo Ribeiro); *Meu Filho, Meu Amor, Minha Dor* (2012, Selma Claudino). Como autoficções: *A Resistência* (2015, Julián Fuks); *O falso mentiroso*. (2004, Silviano Santiago). Como romances (com traços) autobiográficos: *Diário da queda* (2011, Michel Laub); *Lorde* (2004, João Gilberto Noll).

No caso das escritas em língua alemã, a pesquisa identificou 40 obras, sendo dessas, 20 classificadas como autobiografias. Para essa classificação foram procuradas informações em resenhas e sinopses que indicassem claramente que se tratava de histórias reais, ou mesmo que contivessem o termo “Autobiographie” no título ou subtítulo. Curiosamente, a pesquisa registrou, exatamente como na contagem brasileira, a metade da amostra como autobiografias propriamente ditas e a outra metade como livros que reúnem ficção e traços autobiográficos.

Gráfico 2 – Tipos de escrita de si – A

A título de exemplo para os gêneros em questão no contexto literário de língua alemã citamos como autobiografias: *Warte nicht auf bessere Zeiten! Die Autobiographie* (2016, Wolf Biermann); *Beim Häuten der Zwiebel* (2006, Günther Grass). Como romances (com traços) autobiográficos: *Die Aussetzung: Roman* (1992, Georges-Arthur Goldschmidt); *Apostoloff* (2009, Sibylle Lewitscharoff). Como autoficções: *Hoppe* (2012, Felicitas Hoppe); *Heute wäre ich mir lieber nicht begegnet* (1997, Herta Müller).

Com um total de 86 livros catalogados, sabemos que este número não representa a totalidade da produção literária autobiográfica no Brasil, na Alemanha, na Suíça ou na Áustria relativa ao recorte temporal estabelecido. Porém, o levantamento dessas obras representa uma amostra da forma como elas são apresentadas ao público por suas editoras, livrarias e até mesmo por seus autores. A metade desses livros, em ambos os sistemas culturais em questão, são divulgados explicitamente como autobiografias, o que implica, via de regra, afirmações ou classificações de não ficção. A questão mais complexa fica por parte das autoficções e dos romances autobiográficos. Até que ponto as diferentes nuances autobiográficas presentes num texto o fazem deixar de ser uma ficção e o aproximam das autobiografias clássicas? Além disso, até que ponto essas nuances importam para o leitor ou para a editora, a ponto de serem explicitadas na capa ou na sinopse do livro?

Com esta pesquisa, podemos perceber que a autobiografia nos seus moldes tradicionais ainda está em grande produção, mesmo em contextos literários tão diferentes entre si como Brasil e países de língua alemã. O número de

produções que aliam ficção e escrita sobre si em diferentes graus também demonstra que autores estão utilizando suas histórias pessoais, suas lições e experiências somadas à sua criação e liberdade artística. Contar histórias sempre fez parte do ser humano e satisfaz a nossa necessidade por fantasia (CÂNDIDO, 1972). Para os autores abordados na pesquisa, contar a própria história ou encará-la como fonte criativa é um caminho para satisfazer essa necessidade.

3. Um exemplo brasileiro: a autoficção de luiz horácio como labirinto linguístico e literário

Je n'ai jamais rien écrit que des fictions²

Philippe Lejeune, em *Le pacte autobiographique* (1975), lança a questão, se seria possível o herói de um romance ter o mesmo nome do autor. Para responder à pergunta do teórico e preencher esse vazio identificado por ele na história literária, Serge Doubrovsky escreve *Fils* (1988).

Enquanto a autobiografia se define como um pacto entre leitor e autor, de que o autor/narrador/protagonista são o mesmo, e este um apresenta sua vida real, a autoficção faz as vezes de elo entre autobiografia e romance. Doubrovsky entende a autoficção como “[...] uma ficção de acontecimentos e fatos estritamente reais, onde descrevo o gosto íntimo de minha existência e não sua impossível história.” (DOUBROVSKY, 1988, p. 67)

Na obra *Écrire, pourquoi?*, a escritora e crítica de arte Véronique Pittolo discorre sobre o que ela entende serem as duas formas de escrever: “[...] ou se escreve sobre si a partir de uma experiência pessoal, autobiográfica, ou se escolhe um tema exterior para lhe fazer submeter todas as espécies de mutações e de metamorfoses”. (PITTOLO, 2005, p. 135). À autoficção compete a primeira opção, ou seja, romancear a experiência vivida.

Eu me chamo Luíz Horácio. Eu sou um personagem de ficção. Eu me escrevo no exercício autoficcional de meus livros. Sou, ao mesmo tempo, personagem secundário de uma ficção, atrevo-me a dizer, familiar, e figurante de uma imensa ficção coletiva. Minha intenção primeira: aproximar a vida do cerne da escrita. Depois, alimentar a ficção, cutucar as fronteiras entre os gêneros. Manipulo as minhas lembranças, faço o mesmo com a ficção. Minhas experiências vividas, minhas lembranças, servem de material e ferramenta.

Mas a vida real do autor, mesmo a daquele autor de autoficção, jamais será contada na obra. Desse modo o leitor não vislumbrará momento onde poderá afirmar que se trate exclusivamente da vida do autor, tampouco identificará

2 “Jamais escrevi algo que não fosse ficção.” (FOUCAULT, 1994, p.236)

pontos onde se atreverá a afirmar se tratar apenas de literatura. O leitor estará diante de um espaço intermediário, o espaço do simulacro.

A subjetividade, a escrita em primeira pessoa, a ambiguidade – o que é real, o que é ficção? – o tempo, o espaço. Estes e outros aspectos seriam passíveis de abordagem teórica mais acurada, no entanto, prefiro destinar atenção às questões da autoficção em meus livros a partir de exemplos práticos de um deles. As ilusões discursivas capazes de conferir credibilidade de fatos ocorridos às narrativas advindas da imaginação do autor. A ilusão de uma realidade capaz de convencer o leitor.

A seguir destaco, pois, trechos de meu livro mais recente, *Beatriz*. Viver é por enquanto. Antes, porém, uma breve justificativa: autoficção, por quê? Porque o autor afirmou? Parece pobre essa explicação, embora a ambiguidade, a dúvida seja uma característica do gênero, mas num exercício de atrevimento apontarei, em meu livro, o que caracteriza a autoficção. E o faço com o intuito único de mostrar a você, imprescindível leitor, minha forma de trabalhar com minhas experiências, de transportá-las ao mundo da ficção. Mas seria esta afirmação uma contradição? Neste caso não, pois as apresento com a devida contextualização e intenção de não deixar à vista nenhuma ambiguidade. Autoficção não implica necessariamente na combinação de realidade e ficção, narrar um fato acontecido em meio a uma fantasia, não há necessidade de transcrever para o ambiente literário a realidade, nos trechos aqui apresentados a realidade transformou a ficção. Por exemplo:

Aquela tarde triste lá em casa não me permite esquecimento; lembro bem, lembro muito bem... de tudo. A fisionomia do Lucas, o guri do pão, nunca se apagou, ele parecia uma estátua, uma estátua triste, diferente das outras estátuas que conseguem ser apenas ridículas, no máximo assustadas. Ele olhava, atento a tudo, e não movia um músculo. Naquela tarde, como muito se fez naquela casa, o pai comprou o balaio de pães do guri do pão. Chinelo de dedos, aqueles dedinhos curtos que sempre os gurus do pão tiveram, aqueles cabelos de índio, as canelas cheias de cicatrizes, atestando infância movimentada, e o olhar triste que toda a família portava. (HORÁCIO, 2017, p. 34)

O acontecimento é real, no entanto o nome da personagem foi trocado. Alguns autores, Cristine Angot, por exemplo, utiliza o nome de pessoas e narra fatos ocorridos; o resultado muitas vezes é um processo judicial. Segue um próximo exemplo:

– Luíz, me ajuda, eu não quero envelhecer. Luíz, eu tenho medo da velhice, eu não suporto ver um velho, sabe, eu sinto que estou murchando, secando, tenho medo de um dia acordar, me olhar no espelho e não me reconhecer, eu não quero envelhecer, eu me mato, mas não envelheço.

- Vamos até o quarto de Eduarda, quero mostrar um desenho que ela fez.
 – Outra hora, Luíz, outra hora, agora vou me deitar um pouco.
 Essa menina tem a vida toda pela frente, e eu? Cadê Beatriz? Ah, tinha esquecido, a Cristina falou comigo ontem à noite, quer voltar para o Rio Grande.
 – Júlia, você tem trinta e oito anos, acho justa sua preocupação com o corpo, mas não pode ultrapassar os limites do razoável, e quan...
 – Razoável, razoável é o cacete, você diz isso porque você não é mulher, é claro, não sofrem como nós sofremos com os hormônios, quer que eu pense como estarei quando chegar a menopausa, quer? É bom que não queira, porque eu te mato, eu te mato, desgraçado. Cadê Beatriz?
 – Não sei como ajudá-la a não envelhecer, Júlia, o que você acha que posso fazer?
 – Sai, me deixa só, pega a Eduarda e sai, a praia está ali, essa criança está sempre pedindo algo. (HORÁCIO, 2017, p. 73-74)

Aqui narro episódio que aconteceu comigo, num de meus casamentos anteriores, o atual é o quarto. Tivemos uma filha e esta nunca foi motivo de preocupações maternas. Vale destacar que não cito nomes e apenas minha ex-mulher poderá apontar o fato como real, no entanto o nome do personagem/narrador é o mesmo do autor na capa do livro. Ainda outro exemplo:

Eduarda não demorou a fazer amizade com seus colegas. Conheci alguns, a Liliane, o Mohamed, a Mari, o Yeo N’gana, da Costa do Marfim, a Mary Anne, a Maria Cecília, a Sheila; estes os mais chegados, porque sempre nos aproximamos mais de uns do que de outros. Eduarda jamais mencionou sentir saudades do Rio de Janeiro. Sentia-se muito bem, e sempre que podia fazia questão de salientar a capacidade de seus professores, bem como o carinho que lhe destinavam aqueles com quem teve possibilidade de estabelecer um contato pouco além das formalidades. De tanto ela falar, alguns tive a oportunidade de conhecer, também passei a sentir respeito e carinho pelo Alckmar, pelo Maciel, pela Karine, pelo Gilles, e igual sentimento mereceram a Andréia Guerini, a Andréa Cesco. (HORÁCIO, 2017, p. 81)

No texto acima transfiro para a personagem episódio que se deu comigo. Cito nome de pessoas reais pelo fato de o descrito não causar as mesmas nenhum constrangimento.

A autoficção é um labirinto onde apenas um personagem pode se perder; o autor. Labirinto não deixa de ser um enigma, talvez venha daí o meu fascínio pelo gênero. Sem esquecer que: “C’es le labyrinthe que fait le Minotaure: non l’inverse.”³

3 “É o labirinto que faz o Minotauro, não o inverso.” (FOUCAULT, 1963, p. 113)

4. Um exemplo alemão: a intersecção entre autobiografia e relato de viagem numa obra de Juli Zeh

A obra *Die Stille ist ein Geräusch. Eine Fahrt durch Bosnien*⁴, da escritora alemã Juli Zeh, é um exemplo instigante da escrita autobiográfica contemporânea na Alemanha, já que se constrói a partir da intersecção entre os gêneros da autobiografia e do relato de viagem. Em 2001, a escritora embarcou acompanhada apenas por seu cachorro em uma viagem pela Bósnia. O resultado é esse livro, lançado em 2002.

Segundo o filósofo e linguista búlgaro Tzvetan Todorov, uma importante característica do gênero relato de viagem é “uma tensão (ou certo equilíbrio) entre o sujeito observador e o objeto observado” (TODOROV, 2006, p. 240). O relato de viagem como gênero, então, depende de uma paridade entre certo olhar científico e a subjetividade do narrador, construindo-se através da interpenetração da autobiografia e da descrição objetiva. Quando o equilíbrio não é atingido, pende-se para um dos lados, seja ele da autobiografia, seja ele de uma escrita científica. No caso desse livro de Juli Zeh, ele é vendido como relato de viagem, mas causa um certo estranhamento ao leitor devido ao grau de intimidade desse relato, muito além do que o esperado em um texto desse gênero. O livro quebraria, então, o equilíbrio descrito por Todorov? Em que medida um relato de viagem é também uma autobiografia? Dentro das escritas de si contemporâneas, como o texto de Zeh se comporta? Alguns aspectos tornam a inclusão desse relato em um dos gêneros mencionados muito complicada, como, por exemplo, o da sobreposição da figura da autora sobre o espaço do relato, além da fragmentação do relato e da própria autora-personagem.

O livro em questão é, pois, descrito e vendido como um “relato de viagem”, o que já está explicitado tanto no subtítulo, “Eine Fahrt durch Bosnien”, quanto nas críticas da contracapa. No entanto, estabelecer uma classificação para o texto mostrou-se mais complexo que o esperado. Isso porque o relato de Zeh é de uma intimidade bastante forte, a ponto de leitores sentirem-se enganados pela forma como ele foi vendido.

Nascida em Bonn, em 1974, a escritora Juli Zeh tem formação em Germanística, mas também é jurista. Seu primeiro romance, *Adler und Engel*, lançado em 2001, ganhou o “Deutscher Bücherpreis” de 2002 na categoria de *debut novel*. Escreveu diversos livros e artigos acadêmicos, porém no Brasil foram lançados apenas três livros de sua autoria: *A Menina sem Qualidades*

4 “O silêncio é um ruído. Uma viagem pela Bósnia.” Não há tradução brasileira do livro.

(2009), *Juncos* (2014) e *Corpus Delicti: um Processo* (2014), todos pela Record, com tradução de Marcelo Backes.

Em seu segundo livro, *Die Stille ist ein Geräusch*, a autora escreve sobre a viagem pela Bósnia, que realizou acompanhada apenas por seu cachorro, Othello. Segundo a autora, ela quer ver com seus próprios olhos “se a Bósnia é um país para o qual podemos viajar, ou se desapareceu da face da terra, juntamente com os relatórios de guerra”⁵. O relato não inicia com os preparativos e aquela expectativa que toda viagem causa, mas com uma pergunta da agente de viagens “O que você vai fazer lá? Lá só tem guerra!”⁶ Tradicionalmente o relato de viagem é um gênero masculino, pois eram principalmente homens que faziam viagens de descobrimento, de pesquisas científicas, missionárias etc, segundo Todorov, “os representantes de três formas de colonialismo, militar, comercial, espiritual; ou então se trata de exploradores que se colocam a serviço de uma ou outra dessas três categorias.” (TODOROV, 2006, p. 242)

O relato de Zeh é sobre uma mulher que viaja desacompanhada para um país cuja cultura ainda é muito misógina, ao território considerado o mais perigoso de toda a Europa, a um lugar assolado por uma guerra que foi especialmente cruel com as mulheres. A presença da autora-narradora, de suas motivações é constantemente questionada, tanto por terceiros, próximos ou não, quanto por ela mesma. A essas perguntas a narradora-autora oferece cada vez uma resposta diferente, desde um silêncio contemplativo até uma resposta metalinguística: “[...] estou escrevendo um livro sobre o este país, por isso estamos aqui copiando as anotações”⁷. Nunca fica claro se ela está sendo sincera ou não. Todas essas respostas podem ser verdadeiras, como podem ser também um blefe.

Sua viagem começa por Zagreb, na Croácia, e segue por diversas cidades dentro da Bósnia-Herzegovina, como a capital Sarajevo, Ravno e Mostar, além de incursões dentro do território da Republika Srpska, região da Bósnia controlada pelos sérvios. Conhece diversas pessoas das mais diferentes personalidades: uma ex-colega de faculdade que hoje trabalha na Bósnia, alguns ex-refugiados, que se exilaram na Alemanha durante a guerra, mas que voltaram após o término da mesma e um oficial da OHR (Office of the High Representative, departamento responsável por supervisionar a implementação dos termos do Acordo de Dayton), para mencionar apenas alguns.

5 “[...] ob Bosnien-Herzegowina ein Ort ist, an den man fahren kann oder ob es zusammen mit der Kriegsberichterstattung vom Erdboden verschwunden ist” (ZEH, 2002, p.1 1) – tradução ao português de Júlia Stella Mastrocola (JSM).

6 “Was wollen Sie dort? Da ist doch Krieg!” (ZEH, 2002, p. 9) – tradução JSM.

7 “[...] ich über dieses Land ein Buch schreibe, für das wir gerade die Notizen kopieren.” (ZEH, 2002, p.7 6).

No relato de suas observações, há espaço para a fala de outros personagens, em um flerte com o jornalismo literário. Porém, dentre as vozes, a que fala mais alto é a da própria narradora-autora.

Aqui podemos destacar outro aspecto importante do relato de Zeh: a sobreposição da figura da autora sobre o espaço. Segundo Todorov (2006, p.240), o local é de extrema importância para um relato de viagem e deve ser um lugar distante e exótico, que seja distante do universo do leitor. O teórico afirma que há, sim, os relatos de viagens à Itália de Stendhal ou de Montaigne, por exemplo, mas que o atrativo para a leitura desses textos não é tanto a viagem, quanto o são seus autores. (TODOROV, 2006, p. 240) O que temos em *Die Stille ist ein Geräusch* é um país que pode até ser considerado exótico para alguns leitores, mas que também foi violentamente explorado e destruído durante a década de 1990, por conta dos diversos conflitos étnicos que aconteciam por lá. Além disso, na narrativa de Zeh, há uma predominância da impressão sobre a descrição, ou seja, há uma caracterização bastante subjetiva do ambiente, dando acesso mais à autora-narradora do que ao local em si. Em uma das primeiras descrições de Sarajevo, sobre um famoso mercado de rua, isso fica bastante evidente:

[...] o ruído das buzinas e o farfalhar das bandeiras me dá nos nervos. O calçadão está calmo, as pessoas se movimentam cuidadosamente; levam pequenas xícaras de chá ou café à boca, partem o primeiro folheado gorduroso do dia. Alguns fazem compras no pequeno mercado onde sessenta pessoas foram mortas com a explosão de uma granada há não muito tempo atrás. Poucos são jovens demais para se lembrar. Busco no olhar dos comerciantes pistas sobre isso, mas não encontro nada.⁸

Há também uma preferência da autora pelo não turístico, pelo isolado, abandonado, vazio, solitário. Pelas marcas da guerra que permanecem inalteradas. É nesses lugares em que a voz da autora salta e seus pensamentos e memórias tomam lugar, tornando o relato bastante íntimo. Um bom exemplo disso é a visita da autora à cidade de Srebrenica, uma cidade que, apesar de sua aparência pacata, guarda uma história de genocídio. Durante a guerra, foi um dos seis grandes enclaves muçulmanos. Lá ocorreu o pior massacre que a Europa testemunhou após a Segunda Guerra: estima-se que, quando o enclave foi invadido pelas milícias sérvias, mais de oito mil bósnios muçulmanos foram

8 “[...] das Gedröhn der Autohupen und Geflattere von Fahnen geht mir auf die Nerven. In der Fußgängerzone ist es ruhig, die Menschen bewegen sich mit Bedacht, führen winzige Kaffeetassen oder Teegläser zum Mund, zerteilen die ersten fettigen Blätterteigfladen des Tages, machen Einkäufe auf dem kleinen quadratischen Markt, wo sechzig Menschen von einer Granate getötet wurden, gar nicht lange her. Kaum jemand ist zu jung für die Erinnerung. In den Augen der Händler suche ich nach Spuren davon und finde nichts.” (ZEH, 2002, p. 75)

mortos em um período de catorze dias. Zeh relata que certa expectativa social a faz se dirigir à cidade, embora saiba que talvez seja mais do que ela consiga suportar. E é: a cidade a intimida e a assusta a ponto de a autora-narradora não se referir mais à cidade pelo seu nome, mas apenas por “S.”. Ali, o que prevalece é o silêncio, a necessidade de se calar diante dos tantos horrores que aqueles prédios e ruas carregam.

O último aspecto a ser abordado é a fragmentação. Ela se dá na forma do relato: capítulos curtos, compostos por trechos que vão desde uma frase até uma página inteira. Mas mais importante é a fragmentação da autora-personagem, que possibilita a conexão do relato não com uma autobiografia mais clássica, mas, sim, com a autoficção. Aqui o tempo retratado não cobre uma vida inteira, mas um período bem mais curto – um mês. A fragmentação está presente também na instabilidade da autora-personagem, nos sentimentos conflitantes que a narradora de Zeh nutre em relação ao país: um amor e um ódio que não se alternam, mas que vivem juntos; a vontade de voltar para casa simultânea à vontade de ficar. Zeh embarca nessa aventura cheia de questões; a essas perguntas unem-se tantas outras durante o percurso. Mas a nenhuma delas é dada uma resposta. E isso é intencional, faz parte do jogo da autora. Nas palavras da mesma: “Fazer perguntas é divertido, contanto que você não procure por uma resposta”⁹.

No último parágrafo de seu texto, a autora-narradora afirma que “o silêncio em nossas próprias mentes é também o mais alto de todos”¹⁰, fazendo uma ponte com o título do relato. No início do livro pode-se imaginar, a partir do “silêncio ruidoso” do título, que a autora se refira à solidão inquieta a que esses lugares que ainda preservam as marcas da guerra emanam. Mas não é apenas isso. O silêncio e a solidão dessas paisagens geram inquietações, questionamentos, dúvidas e inseguranças na autora-personagem, que relatam muito além daquilo que ela enxerga. Dessa forma, após a leitura do relato, a combinação entre título e subtítulo parece oferecer uma contradição no quesito do gênero literário. Se o subtítulo “Eine Fahrt durch Bosnien” leva a crer que se trata de um relato de viagem, após a leitura, o título parece sugerir o texto como uma imersão nos pensamentos da autora.

A presente análise apontou aspectos que permitem uma identificação de *Die Stille ist ein Geräusch. Eine Fahrt durch Bosnien* tanto como um relato de viagem, quanto como uma autobiografia. No entanto, pode-se concordar com Zeh: a busca por definições acaba instigando mais perguntas. E talvez o jogo entre essas questões seja mais interessante do que dar uma resposta definitiva a elas.

9 “Fragenstellen macht Spaß, solange man nicht nach Antworten sucht.” (ZEH, 2002, p. 234).

10 “Die Stille im eigenen Kopf ist doch die lauteste von allen” (ZEH, 2002, p. 263).

5. Considerações finais

Como conclusão, embora ainda parcial, já que a pesquisa continua em andamento, podemos afirmar que a escrita sobre si ou sobre fatos da própria vida está em pleno vigor tanto no Brasil quanto em países de língua alemã no período analisado, de 1990 até hoje. E as formas variam desde o clássico modelo da autobiografia, até formas pós-modernas de narrar, como a autoficção.

O exemplo brasileiro mostrou-se revelador e elucidativo para esta forma, talvez a mais própria do nosso tempo para a escrita autobiográfica, cujo compromisso não é com a estrita veracidade da realidade extralinguística, mas com a ficcionalização da vida e, sobretudo, com novos recursos para a arte narrativa.

O exemplo alemão se coloca, igualmente, como forma muito contemporânea de escrita autobiográfica, com um gênero historicamente reservado a autores/narradores/protagonistas masculinos: o relato de viagem surpreende aqui com essa autora/narradora/protagonista feminina em ambiente inóspito, misógino e perigoso, representando uma quebra de paradigma para esse formato de escrita autobiográfica. E, para além da questão do gênero da autora/narradora/protagonista, o próprio gênero literário se dilui ou se indetermina, caracterizando-se, por meio de elementos como a fragmentação e a dúvida, como uma escrita eminentemente contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BIERMANN, Wolf. **Warte nicht auf bessere Zeiten!** Die Autobiographie. Berlin: Propyläen Verlag, 2016.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: _____. **Ciência e cultura**. São Paulo. USP, 1972.
- CLAUDINO, Selma. **Meu filho, meu amor, minha dor**. Manaus: Reggo, 2012.
- DOUBROVSKY, Serge. **Fils**. Paris: Gallimard, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Raymond Roussel**. Paris: Gallimard, 1963.
- _____. **Dits et Écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994.
- FUKS, Julian. **A resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- GLENNY, Misha. **The fall of Yugoslavia**. London: Penguin, 1996.
- GOLDSCHMIDT, Georges-Arthur. **Die Aussetzung**: Roman. Frankfurt: Fischer, 1992.
- GRASS, Günther. **Beim Häuten der Zwiebel**. Göttingen: Steidl Verlag, 2006.
- HOPPE, Felicitas. **Hoppe**. Frankfurt: Fischer, 2012.
- HORÁCIO, Luíz. **Beatriz**. Viver é por enquanto. Curitiba: InVerso, 2016.
- LAUB, Michel. **Diário da queda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- LEJEUNE, Philippe. **Le pacte autobiographique**. Paris: Seuil, 1975.
- _____. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, Coleção Humanitas, 2008.
- LEWITSCHAROFF, Sibylle. **Apostoloff**. Berlin: Suhrkamp, 2009.

MÜLLER, Herta. **Heute wäre ich mir lieber nicht begegnet**. Hamburg: Rowohlt, 1997.

NOLL, João Gilberto. **Lorde**. São Paulo: Francis, 2004.

PITTOLO, Véronique. **Écrire, pourquoi?** Paris: Argol Éditions, 2005.

RIBEIRO, Marcelo. **Sem medo de falar**: relato de uma vítima de pedofilia. São Paulo: Paralela, 2014.

SANTIAGO, Silviano. **O falso mentiroso**. São Paulo: Rocco, 2004.

SOUZA, Talles de Paula. O que dizem os escritores sobre a definição do que se tem chamado de autoficção. **Revista Palimpsesto**, Rio de Janeiro, UERJ, n. 14. 2012.

TODOROV, Tzvetan. A viagem e seu relato. Trad. Lea Mara Valezi Staut. **Revista de Letras**, São Paulo, v. 46, n. 1, 2006.

ZEH, Juli. **Die Stille ist ein Geräusch**. Eine Fahrt durch Bosnien. Frankfurt: btb Verlag, 2002.

CAPÍTULO 14

ESTUDOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS EM SANTA CATARINA: uma pesquisa bibliográfica

*Aline Lemos Pizzio
Janine Soares de Oliveira
Aline Nunes de Sousa¹*

1. Introdução

O presente texto é um recorte de mapeamento nacional que está sendo realizado pelo Grupo de Estudos Linguísticos da Libras (GELL²), cadastrado no diretório de grupos do CNPq. A pesquisa tem o objetivo de apresentar um estudo bibliográfico sobre a linguística da língua brasileira de sinais (Libras), com foco nas dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação no estado de Santa Catarina, no período de 2004 a 2015. O objetivo deste estudo é constituir um corpus de textos acadêmicos de pesquisas na área de linguística da Libras, para disponibilizar aos pesquisadores da área, facilitando o acesso a esses materiais.

Quanto à delimitação do período que abrange as publicações investigadas – o período de 2004 e 2015 – foi escolhido pelo fato de, no ano de 2004, ter sido publicada uma obra seminal na área de linguística da Libras em nosso país – o livro “Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos”, de Ronice Quadros e Lodenir Karnopp. Interessa-nos conhecer as contribuições dos autores da área para esse tema após as contribuições de Quadros e Karnopp (2004). O ano de 2015 foi escolhido como ano limite para as buscas porque se trata do ano anterior ao período em que esta pesquisa teve início, ou seja, o ano de 2016.

A escolha de Santa Catarina, contemplada neste recorte, como o primeiro estado a ser analisado dentro do mapeamento nacional, deve-se ao fato de a Universidade Federal de Santa Catarina ser referência nacional na área dos estudos sobre a Libras, conforme será explicitado na seção seguinte, que abordará a contextualização dos estudos sobre as línguas de sinais.

1 **Aline Lemos Pizzio** é professora do Curso Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina, Doutora em Linguística. E-mail: alinelemospizzio@gmail.com. **Janine Soares de Oliveira** é professora do Curso Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina, Doutora em Estudos da Tradução. E-mail: janinemat@gmail.com. **Aline Nunes de Sousa** é professora do Curso Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina, Doutora em Linguística. E-mail: aline.fortaleza.ce@gmail.com

2 Agradecemos aos alunos que participaram da coleta nos bancos de dados das universidades.

2. Contextualização do tema

O número de estudantes Surdos nas universidades públicas e privadas tem aumentado no Brasil, notadamente na última década, a partir da promulgação da Lei 10.436/2002 – conhecida como Lei de Libras – bem como o decreto 5.626/2005 que a regulamenta.

Esse movimento de inserção dos Surdos no espaço acadêmico garantido pelas legislações possibilitou avanços nas pesquisas relacionadas à Língua Brasileira de Sinais (Libras) principalmente a partir da instituição do curso Letras-Libras em nível de graduação. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi responsável pela implantação do primeiro Curso de Letras-Libras, pioneiro para formação professores e tradutor/intérpretes de Libras. As primeiras turmas de licenciatura foram oferecidas na modalidade à distância a partir do ano 2006 por meio de parceria constituída, inicialmente, por 9 instituições de ensino superior (IES). Posteriormente, a oferta foi ampliada para 15 instituições de ensino e o curso de bacharelado foi incluído. Foram contabilizados como concluintes do curso 767 licenciados em Letras-Libras e 312 bacharéis em Letras-Libras, sendo 389 licenciados em 2010 (90% Surdos), 378 licenciados (80% Surdos) em 2012 e 312 bacharéis em 2012³.

Para garantir o acesso e a permanência das pessoas Surdas na Universidade a equipe teve como meta principal oferecer um ambiente bilíngue de modo a garantir o conforto linguístico das pessoas Surdas. Dentre as ações para alcançar esta meta, definiu-se que todos os textos-base das disciplinas seriam traduzidos para Libras e disponibilizados em vídeo no ambiente virtual de aprendizagem do curso.

Assim, o curso Letras-Libras favoreceu a criação de um ambiente educacional bilíngue, no qual os estudantes compartilhavam situações de ensino-aprendizagem tendo a Libras como língua de instrução, oportunizando aos sinalizantes acesso aos conteúdos essenciais para a formação na sua língua materna.

O legado do curso Letras-Libras EaD permitiu, dentre outras ações, a oferta de um curso presencial regular com ingresso anual que teve como base os materiais produzidos, bem como o conhecimento desenvolvido por professores que atuaram no curso na modalidade à distância.

Enfim, a proposta do curso Letras-Libras repercutiu tanto na elaboração de materiais quanto no desenvolvimento de pesquisas. Ao estudar sobre a estrutura da Libras ‘em Libras’ (já que esta é a língua de instrução do curso), novas pesquisas, principalmente em linguística da Libras, surgiram no Brasil. Um levantamento feito por Vilhalva⁴ (2009-2011), por exemplo, contabilizou

3 Dados fornecidos pela coordenação geral do Curso Letras-Libras UFSC.

4 Vilhalva coletou essas informações junto à pesquisadores Surdos por meio de trocas de e-mail com

24 pesquisadores Surdos formados em nível de pós-graduação na UFSC. O último levantamento realizado pela coordenação institucional do Letras-Libras na UFSC contabilizou 123 dissertações e 47 teses relacionadas aos temas Libras e Educação de Surdos somente nesta instituição⁵.

Nesse contexto, a UFSC possui atualmente dois programas principais de pós-graduação que contemplam pesquisas na área da Libras. No programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET) tem a linha de pesquisa “Estudos da Interpretação” na qual se destaca o par linguístico Libras-Português e no programa de Pós-graduação em Linguística a linha de pesquisa “Língua Brasileira de Sinais”. Considerando que cada mestre ou doutor bilíngue forma outros pesquisadores bilíngues, amplia-se a rede de oportunidades de pesquisa para pessoas Surdas e tem-se a perspectiva de um campo de investigação promissor. Além disso, os professores do curso Letras-Libras UFSC sentem-se impelidos, enquanto participantes de uma iniciativa pioneira e frutífera, a avançar na sistematização das pesquisas na área, bem como na socialização do conhecimento produzido a partir do contexto explicitado nessa primeira seção.

As contribuições do curso Letras-Libras UFSC não se restringiram ao espaço institucional da universidade. Além da parceria instituída com outras 14 IES na oferta do curso na modalidade à distância, registram-se como contribuições para o avanço da pesquisa na área de Libras as formações presenciais realizadas periodicamente com todos os envolvidos no curso, os eventos de âmbito nacional e internacional para disseminação de pesquisas, tais como o Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa (2008, 2010, 2012, 2014) e o *9º Theoretical Issues in Sign Language Research – TISLR* (2006). Assim como as publicações de 3 volumes do livro Estudos da Língua Brasileira de Sinais, 4 volumes do livro Estudos Surdos, 1 volume de artigos selecionados a partir das apresentações do TISLR e a coletânea histórica de concepção e implementação do curso Letras-Libras UFSC, relatada sob o ponto de vista de cada equipe participante do projeto, no livro “Letras-Libras: ontem, hoje e amanhã”. Este último inclusive tem servido de base para outras instituições que começaram a ofertar o curso. No último levantamento, realizado em dezembro de 2015, contabilizou-se outras 27 IES ofertando o curso Letras-Libras⁶.

Analisando o breve percurso histórico do curso Letras-Libras UFSC e refletindo sobre os impactos deste para a área de investigação da Libras é possível inferir as repercussões que os demais cursos Letras-Libras terão no cenário acadêmico nacional. Os temas de pesquisa que já se mostram

os participantes do Grupo de Estudos Surdos (GES).

5 Dados coletados em dezembro de 2015 e fornecidos pela coordenação institucional do Curso Letras-Libras UFSC.

6 Dados fornecidos pela coordenação institucional do Curso Letras-Libras UFSC.

diversificados no âmbito de uma instituição (conforme evidenciado nas publicações e materiais produzidos pela UFSC) têm perspectiva potencial de expansão. Recortando-se esse cenário para o contexto particular dos Estudos Linguísticos da Libras, a expectativa é que o mapeamento de pesquisas na área torne-se cada vez mais complexo.

2.1 Contextualização teórica

Os estudos linguísticos das línguas de sinais são considerados recentes se comparados aos estudos das línguas faladas, que apresentam longa tradição. Isto ocorre em função das línguas de sinais terem sido consideradas durante muito tempo gestos ou pantomima e serem vistas como um todo holístico, sem ter a capacidade de se subdividir em unidades menores. Foi a partir dos estudos de Stokoe (1960), sobre a língua de sinais americana (ASL), que as línguas de sinais passaram a ter *status* linguístico igual ao das línguas faladas, ou seja, elas passaram a ser consideradas sistemas linguísticos genuínos, com características como arbitrariedade, descontinuidade, flexibilidade/versatilidade, dupla articulação, produtividade entre outras⁷.

O principal aspecto que difere as línguas de sinais das línguas faladas é a modalidade de produção/percepção. Enquanto as línguas faladas são produzidas pelo aparelho fonador e percebidas pela audição, as línguas de sinais são produzidas pelas mãos, no espaço de sinalização em frente ao corpo do sinalizante e percebidas pela visão. Apesar dessa diferença fundamental, as línguas de sinais possuem todos os níveis de análise linguística, conforme será brevemente descrito a seguir.

Quanto ao nível fonológico, quem primeiro percebeu os parâmetros internos dos sinais foi Stokoe em 1960, conforme mencionado acima. Os sinais são analisáveis como uma combinação de três parâmetros sem significado: configuração de mão (CM), locação da mão (L) e movimento (M). Ou seja, se for mudada alguma característica de qualquer um destes parâmetros, é possível mudar o significado de um sinal. Posteriormente, Battison (1974, 1978) observou mais dois parâmetros, a orientação da mão e as marcas não manuais (expressões faciais e corporais), que foram acrescentados aos parâmetros encontrados por Stokoe.

É possível distinguir pares mínimos ao modificarmos um dos parâmetros na produção dos sinais, gerando um outro sinal com significado diferente. Em todos esses casos, se for considerado cada parâmetro isoladamente, ou seja,

7 Para maiores informações sobre esse assunto, ver o Capítulo 1 de Quadros e Karnopp (2004).

somente a configuração de mão, a locação, o movimento, a orientação da mão e as marcas não manuais, eles não possuem significado algum.

Essa descoberta foi muito importante, pois elevou as línguas de sinais ao mesmo patamar das línguas faladas. A partir do trabalho de Stokoe, foi possível mostrar que a ASL, assim como as outras línguas de sinais, também apresenta uma das características fundamentais das línguas humanas, que é a dupla articulação. Ou seja, de um lado existe um nível de significado constituído de morfemas, palavras, sintagmas e sentenças e de outro, um nível sem significado que no caso das línguas faladas corresponde aos fonemas que compõem as expressões com significado e nas línguas de sinais corresponde aos cinco parâmetros mencionados acima com a mesma função das línguas faladas. Esses elementos sem significados são importantíssimos linguisticamente, pois distinguem significado quando combinados uns com os outros (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009a).

Apesar da diferença de modalidade entre as línguas de sinais e as línguas faladas, no que se refere à modalidade de produção e percepção, o termo fonologia (embora possa soar estranho para as pessoas familiarizadas com a área) é também utilizado pelos pesquisadores da linguística das línguas de sinais para referir-se aos elementos mínimos sem significado que compõem as línguas sinalizadas. Stokoe (1960) chegou a propor o termo ‘quirema’ para as unidades mínimas que formam os sinais (CM, L e M) e o termo ‘quirologia’ (do grego ‘mão’) para o estudo de suas combinações. Entretanto, o próprio Stokoe (1980), assim como outros pesquisadores da ASL e de outras línguas de sinais, têm utilizado os termos ‘fonema’ e ‘fonologia’, estendendo seus significados de modo a abarcar a realização linguística visual-espacial (QUADROS; KARNOPP, 2004). Ainda segundo as autoras, “o argumento para a utilização desses termos é o de que as línguas de sinais são línguas naturais que compartilham princípios linguísticos subjacentes com as línguas orais, apesar das diferenças de superfície entre fala e sinal” (p. 48).

Mais recentemente, Barros (2008), em sua tese de doutorado, faz uso do termo ‘visema’, justificando que o termo ‘quirema’ causa polêmica em razão de a raiz da palavra referir-se somente à ‘mão’, sendo que outras partes do corpo estão envolvidas na produção em língua de sinais, e também em virtude do conceito de quirema ser equivalente ao de fonema e, portanto, desnecessária a sua existência. Diz a autora:

Mudo a raiz de *quir-* para *vis-* pois todo o resultado da realização das LS é visual e argumento que, mesmo sendo nomenclaturas equivalentes, *visema* e *fonema*, não são iguais e suas diferenças precisam ser acentuadas a fim de compreendermos sua verdadeira natureza e seu processamento. O fato de um termo representar unidades sonoras e o outro representar

unidades visuais dá outra dimensão de precisão a partir da qual poderemos ser capazes de captar melhor as diferenças semióticas de uma modalidade e outra. (BARROS, 2008, p. 14)

Toda terminologia, enquanto processo de nomeação recorta a realidade, assim o termo visema se concentra na percepção do outro, “no que se vê” e não no que se articula. (OLIVEIRA, 2015). Assim como Barros (2008), também Capovilla, Raphael e Mauricio (2013) propuseram uma taxonomia para a estrutura que denominaram *SematosÊmica-SignumIcular*. Tanto a proposta de Stokoe, como as propostas de Barros (2008), Capovilla, Raphael e Maurício (2013) revelam a intenção de destacar o que é próprio das línguas de sinais.

Com relação ao nível morfológico, as línguas de sinais apresentam grande similaridade em suas estruturas morfológicas. Todas as línguas de sinais já pesquisadas até o momento apresentam as mesmas particularidades em sua complexa morfologia. De acordo com Aronoff et al. (2004), dentre os aspectos centrais nas construções morfológicas estão: a concordância verbal para pessoa e número do sujeito e do objeto em um grupo específico de verbos (aqueles denominados de verbos com concordância) e o sistema de construções de classificadores, os quais combinam configurações de mãos de classificadores nominais com a forma da trajetória, do movimento e com as locações, afixando diferentes morfemas ao sinal. Esse tipo de morfologia apresenta uma estrutura não concatenativa, combinando os morfemas de forma simultânea ao invés de sequencial.

Por outro lado, as línguas de sinais também apresentam outro tipo de morfologia, que é normalmente encontrado em línguas faladas, que é a afixação sequencial, que surge por meio da gramaticalização, mas esta é uma questão que não recebe muita atenção dos pesquisadores. Aronoff et al. (2005) verificaram esse tipo de afixação na ASL (língua de sinais americana) e na ISL (língua de sinais israelense), mas em ambas as línguas é um caso raro de encontrar.

Esta pouca frequência de afixação sequencial ocorre em virtude de dois fatores que estão interligados. Em primeiro lugar, como esses afixos emergem por meio do processo de gramaticalização de itens lexicais livres, eles levam algum tempo para se desenvolverem na língua⁸. Em segundo lugar, eles passam por vários estágios intermediários nesse processo e alguns deles podem coexistir na língua durante certo período, fazendo com que seja difícil identificá-los como tal.

Nas línguas de sinais, podemos encontrar vários processos morfológicos, tanto flexionais como derivacionais. Quadros e Karnopp (2004) apresentam

8 É importante mencionar que as línguas de sinais são consideradas línguas “jovens” não apenas porque o seu estudo linguístico é recente, mas sobretudo devido aos quase cem anos em que foram proibidas em diversas partes do mundo, em decorrência de uma diretriz do Congresso Mundial de Educação de Surdos, ocorrido em Milão, em 1880.

exemplos de derivação de sinais, em que há mudança da categoria verbo para a categoria nome, em que há mudança no padrão de movimento. Na produção do verbo, o movimento é único e longo enquanto que, na produção do nome, o movimento é curto e repetido. Quadros e Karnopp (2004) mencionam também os processos de flexão descritos na ASL que foram baseados em Klima e Bellugi (1979).

Felipe (2006) apresenta também processos de formação de palavras na língua de sinais brasileira. Tomando o verbo como ponto de partida para seu estudo, a autora encontrou quatro processos de formação de palavras, realizados por meio da modificação da raiz, da derivação zero, de processos miméticos e de regras de composição.

Mais recentemente, Figueiredo-Silva e Sell (2011) fizeram uma análise dos compostos em Libras e em PB, com o intuito de compará-los e verificar semelhanças e diferenças entre essas línguas. As autoras apresentam algumas classificações existentes para os compostos em PB como ponto de partida para entender os compostos na Libras, que são muito produtivos nessa língua.

Em relação à sintaxe das LSs, esta apresenta a possibilidade de estabelecer relações gramaticais no espaço, através de diferentes formas. No espaço em que os sinais são realizados, o estabelecimento nominal e o uso do sistema pronominal são fundamentais para tais relações sintáticas. Qualquer referência usada no discurso requer a especificação de um local no espaço de sinalização (espaço definido na frente do corpo do sinalizante). Os pronomes são realizados por meio da apontação para um local específico no espaço (estipulado pelo sinalizante quando a pessoa estiver ausente), ou para a própria pessoa, se ela estiver presente.

O sistema de verbos com concordância também é realizado espacialmente. Os sinais desses verbos se movem no espaço, carregando marcas para pessoa e número, através de indicações no espaço. Além disso, especificam o sujeito e o objeto do verbo, por meio da direção do verbo. Conforme Bellugi et al. (1989), este uso do espaço para indicar referentes, verbos com concordância e relações gramaticais é, claramente, propriedade única de um sistema visual-espacial, ou seja, específico das línguas de sinais.

Além disso, os sinais manuais são geralmente acompanhados de marcas não manuais, ou seja, de expressões faciais que podem ser consideradas gramaticais e que desempenham papel importante nas relações sintáticas, indicando determinados tipos de construções, como sentenças afirmativas, negativas, interrogativas, condicionais, relativas, construções com tópico e com foco (QUADROS; KARNOPP, 2004; QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009b). As marcações não manuais também são responsáveis pelas mudanças na ordem das palavras das sentenças em Libras.

Em relação à ordem das palavras, os primeiros estudos que mencionam a flexibilidade da ordem na Libras são Felipe (1989) e Ferreira-Brito (1995). Essas autoras observaram que há diferentes formas de ordenar as palavras nas sentenças em Libras, mas que apesar disso, existe uma ordem mais básica que as demais: a ordem Sujeito-Verbo-Objeto (SVO). As evidências para tal surgem de sentenças simples, de sentenças com orações encaixadas, de sentenças com advérbios, como modais e auxiliares. As outras ordenações permitidas na Libras (OSV, SOV e VOS) resultam da interação de outros mecanismos gramaticais, como a topicalização, o uso da concordância e as construções com foco, sempre associados ao uso de marcação não manual específica.

Quanto à semântica, essa é a área cujos estudos são os mais recentes nas línguas de sinais, em especial na Libras. Salles et al. (2004, p. 93), ao descrevem os universais linguísticos presentes nas línguas de sinais mencionam que “universais semânticos, como fêmea ou macho, animado ou humano, são encontrados em todas as línguas”. De acordo com esses autores, na Libras há recursos para se diferenciar, por exemplo, o traço “mais animado” de “menos animado”, como nos sinais CAIR-PESSOA (mais animado) e CAIR-PAPEL (menos animado). Nesse caso, os sinais para o verbo CAIR são diferentes dependendo do tipo de sujeito – mais ou menos animado.

Ferreira-Brito (1995), em sua obra seminal sobre a língua de sinais brasileira “Por uma gramática das línguas de sinais”, aborda essa questão (traços “mais animado” e “menos animado”) quando trata de classificadores, exemplificando com os sinais ANDAR (para pessoa) e ANDAR (para animal). Essa autora sustenta que há algumas classes semânticas de classificadores, a saber: as formas dos objetos concretos e a maneira de seu envolvimento no evento (x-tipo de objeto e segurar x-tipo de objeto), assim como há também classificadores que veiculam informações sobre a maneira que a ação se dá, funcionando como advérbios.

Essa obra trata ainda sobre as modalidades epistêmicas e deônticas em Libras, traçando algumas construções modais por meio de esquemas com estruturas sintático-semânticas subjacentes. Além disso, apresenta resultados de uma pesquisa sobre as cores por meio da comparação dos sistemas dos termos básicos para as cores da LIBRAS e da LSKB⁹.

Com esta contextualização teórica, procuramos apresentar os aspectos mais relevantes com relação às línguas de sinais e seus diferentes níveis de análise, principalmente nas questões que diferem as línguas de sinais das línguas orais, visto que são línguas produzidas e percebidas em modalidades diferentes. A partir dos dados que iremos analisar, pretendemos contribuir com essa recente área do conhecimento no sentido de mapear as pesquisas

realizadas entre 2004 e 2015, envolvendo a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica da Libras.

3. Metodologia

Esta pesquisa se trata de um estudo bibliográfico, de cunho qualitativo. Como descreve Gil (2008, p. 50), a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. No caso do recorte feito para este trabalho, nosso corpus contempla teses e dissertações.

Ainda de acordo com Gil (2008, p. 51), “[...] a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto [...]”. Neste momento da pesquisa, objetivamos conhecer, inicialmente quantitativamente, as pesquisas realizadas em Santa Catarina quanto aos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico da Libras, entre os anos de 2004 e 2015. Pretendemos, posteriormente, mapear qualitativamente as contribuições dessas pesquisas para a área de linguística da Libras no período mencionado.

Quanto aos locais de busca dessas teses e dissertações, pesquisamos nos bancos de dados das bibliotecas das universidades que tinham Programas de Pós-graduação em Letras ou Linguística, conforme dados da Plataforma Sucupira da Capes¹⁰.

Como critérios de busca, elencamos as seguintes combinações de palavras-chave: (a) língua de sinais, Libras, LSB, fonologia, fonológica, fonológico; (b) língua de sinais, Libras, LSB, morfologia, morfológica, morfológico; (c) língua de sinais, Libras, LSB, sintaxe, sintática, sintático; (d) língua de sinais, Libras, LSB, semântica, semântico e (e) língua de sinais, Libras, LSB, gramática. As buscas foram feitas por título, palavras-chave e resumo.

Os principais procedimentos da pesquisa estão descritos a seguir:

1. Mapear as universidades do estado de Santa Catarina que possuem programas de Pós-graduação em Letras ou Linguística por meio da Plataforma Sucupira da Capes;
2. Acessar o sistema das bibliotecas dessas universidades e buscar as teses e dissertações na íntegra, por período/temas aqui definidos;
3. Fazer uma análise dos textos selecionados, descrevendo os principais resultados e contendo também uma análise crítica;

10 Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=41>>.

4. Elaborar “fichas bibliográficas” (AMARAL, 2007) das obras estudadas, em Libras e em português, para constituição de um banco de dados;
5. Classificar os textos selecionados por nível linguístico (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica);
6. Organizar as fichas bibliográficas dos textos estudados e disponibilizá-las em ambiente on-line.

Para fins deste artigo, nos deteremos nos passos (1) e (2), ou seja, focaremos na análise quantitativa dos dados de Santa Catarina. Posteriormente, é nosso intuito aprofundar a análise qualitativa desses dados, bem como complementar com os dados dos demais estados brasileiros, o que demandará a execução dos demais procedimentos acima listados.

4. Análise de dados

Na plataforma Sucupira iniciou-se a busca dos dados a partir dos programas das áreas de Letras e Linguística. Conforme mostra o quadro 1:

Quadro 1 – Programas e cursos de pós-graduação reconhecidos pela CAPES da área Letras/Linguística¹¹

		Total de Programas de Pós-graduação					Totais de Cursos de Pós-graduação			
Nome	Área de Avaliação	Total	ME	DO	MP	ME/DO	Total	ME	DO	MP
Letras	LETRAS/ LINGUÍSTICA	122	49	1	5	67	189	116	68	5
Linguística	LETRAS/ LINGUÍSTICA	35	7	0	4	24	59	31	24	4
Totais		157	56	1	9	91	248	147	92	9

Legenda: ME=Mestrado Acadêmico; DO=Doutorado; MP=Mestrado Profissional; ME/DO=Mestrado e Doutorado.

Filtrando os dados para concentrar-se nas informações de Santa Catarina obtém-se quadro 2:

¹¹ Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=41>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

Quadro 2 – Programas e cursos de pós-graduação reconhecidos pela CAPES da área Letras/Linguística em Santa Catarina

Sigla da IES	Área	Total de Programas de Pós-graduação					Totais de Cursos de Pós-graduação			
		Total	ME	DO	MP	ME/DO	Total	ME	DO	MP
FACVEST	Letras	1	0	0	1	0	1	0	0	1
UNISUL	Letras	1	0	0	0	1	2	1	1	0
UFFS	Linguística	1	1	0	0	0	1	1	0	0
UFSC	Letras	3	0	0	0	3	6	3	3	0
	Linguística	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Totais		7	1	0	1	5	12	6	5	1

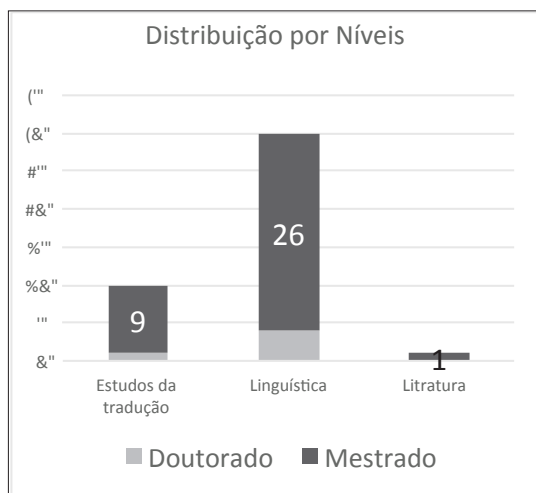
Legenda: IES=Instituição de Ensino Superior; ME=Mestrado Acadêmico; DO=Doutorado; MP=Mestrado Profissional; ME/DO=Mestrado e Doutorado.

A busca das palavras-chave nas bases de dados das bibliotecas e banco de teses e dissertações das instituições de ensino FACVEST, UNISUL e UFFS não obteve resultados.

A busca no sistema *Pergamum* da Biblioteca da UFSC obteve como resultado 41 trabalhos acadêmicos.

Sendo 30 trabalhos no programa de pós-graduação em Linguística (PPGLin), 10 no programa de pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET) e 1 no programa de pós-graduação em Literatura (PPGLit). (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Distribuição das teses e dissertações encontradas nos programas de pós-graduação da UFSC



Observa-se também que a maioria das pesquisas foi desenvolvida em nível de mestrado, o que era esperado, considerando-se o recorte de tempo e o reconhecimento oficial recente da Libras (2002).

Em 2010, tem-se um relevante aumento nos trabalhos, todos ainda em nível de mestrado. O primeiro trabalho registrado no período pesquisado é a dissertação de Pizzio (2006), que analisa a variabilidade encontrada na ordem das palavras durante a aquisição da língua de sinais brasileira (LSB) por uma criança surda, filha de pais surdos, por meio de um estudo longitudinal. Em seguida já se registra a primeira tese, de Barros (2008), que se constitui em uma proposta de sistema de escrita para representação da Escrita de Sinais.

A análise dos resumos dos 41 trabalhos acadêmicos selecionados na busca no sistema *Pergamum* da biblioteca da UFSC pelas palavras definidas no recorte da pesquisa identificou que apenas 14 resumos apresentaram combinações dos termos, enquanto 26 apresentavam somente um dos termos-chave e, ainda, um dos trabalhos não apresentou termo algum escolhido para a pesquisa.

Observou-se que o sistema recuperou trabalhos que tinham marcações das palavras buscada nos assuntos aos quais foram associados ou que mencionam os termos no corpo do texto.

Esses resultados confirmam a necessidade de fazer uma leitura completa dos trabalhos para identificá-los de maneira mais precisa para que os pesquisadores da área possam identificar seus temas de interesse.

5. Considerações finais

Por ser uma área nova, os professores do curso Letras-Libras dispõem de poucos livros que apresentam reflexões teóricas ou mesmo análises da Libras para constituir o material de estudos das disciplinas do curso. É necessário utilizar as pesquisas apresentadas em dissertações e teses para acompanhar os avanços da investigação na área da Libras, notadamente no campo da linguística da Libras. Experimentando essa realidade, enquanto professoras do curso Letras-Libras UFSC, bem como analisando o breve percurso histórico do curso Letras-Libras UFSC e refletindo sobre os impactos deste para a área de investigação da Libras, as autoras do presente artigo consideraram relevante sistematizar as pesquisas realizadas para compartilhar com os demais colegas de outras instituições de ensino.

Como era esperado, o mapeamento das teses e dissertações da área de linguística da Libras não é uma tarefa fácil. O levantamento inicial de todos os programas de pós-graduação da área de Letras/Linguística está em fase de conclusão. Neste artigo apresentou-se um recorte dos dados identificados no estado de Santa Catarina.

Foram identificadas inicialmente 3 IES totalizando 12 cursos de pós-graduação distribuídos em 7 programas. A busca pelas palavras-chave selecionadas de acordo com o interesse desta pesquisa somente identificou trabalhos acadêmicos sobre linguística da Libras na própria UFSC.

No sistema da biblioteca foram localizados 41 trabalhos acadêmicos, sendo 36 dissertações e 5 teses, distribuídas nos programas de pós-graduação em Linguística (26 dissertações e 4 teses), Estudos da Tradução (9 dissertações e 1 tese) e Literatura (1 dissertação).

A análise dos resumos dos trabalhos filtrados mostrou que a maioria dos trabalhos (26) apresenta somente um dos termos pesquisados no resumo. Observou-se que o sistema recuperou também os trabalhos que apresentavam as palavras buscadas no corpo do texto ou nos assuntos associados a este.

Nos trabalhos que apresentavam somente um dos termos foram identificados tanto trabalhos que apresentam objetivamente análises linguísticas de interesse desta investigação quanto trabalhos que apenas mencionam os níveis linguísticos sem desenvolvê-los.

Esse resultado confirma a necessidade de mapeamento e análise dos trabalhos para elaboração de metadados que facilitem a localização dos temas pelos professores dos cursos Letras-Libras.

Espera-se em breve disponibilizar o primeiro grupo de trabalhos analisados, da região sul, em página on-line para livre acesso dos demais pesquisadores interessados.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: Faculdade de Medicina/UFC, 2007. Disponível em: <<http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>>. Acesso em: 1º abr. 2016.

ARONOFF, M. et al. Morphological universals and the sign language type. Geert Booij and Jaap van Marle (Eds.). **Yearbook of Morphology**, 2004. p. 19-38.

ARONOFF, M.; MEIR, I.; SANDLER, W. The paradox of sign language morphology. **Language**, v. 81, n. 2, 2005.

BARROS, M. E. **Elis – Escrita das Línguas de Sinais**: proposta teórica e verificação prática. 2008. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2008.

BATTISON, R. **Lexical Borrowing in American Sign Language**. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1978.

_____. Phonological Deletion in American Sign Language, **Sign Language Studies**, v. 5, 1974.

BELLUGI, U.; POIZER, H.; KLIMA, E. Language, modality and the brain. **Trends in neurosciences – reviews – TINS**, v. 12, n. 10, p. 380-388, 1989.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Brasília, DF, 2002.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Brasília, DF, 2005.

CAPOVILLA, F. C. RAPHAEL, W. D. MAURÍCIO, A. C. **Novo Deit-Libras**: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Inep; CNPq; Capes; Obeduc, 2013. 2 v.

FELIPE, T. A. A estrutura frasal na LSCB. In: **Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL**. Recife, 1989.

_____. Os processos de formação de palavras na LIBRAS. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 199-216, jun. 2006.

FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FIGUEIREDO SILVA, M. C.; SELL, F. F. S. **Algumas notas sobre compostos em português brasileiro e em Libras**, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The signs of language**. London: Harvard University Press, 1979.

OLIVEIRA, J. S. de. **Análise Descritiva da Estrutura Querológica de Unidades Terminológicas do Glossário Letras-Libras**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2015.

PIZZIO, A. L. **A Tipologia linguística e a língua de sinais brasileira: elementos que distinguem nomes de verbos**. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2011.

_____. **A variabilidade da ordem das palavras na aquisição da língua de sinais brasileira: construções com tópico e foco**. 2006. 114 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2006.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais I**. Material didático do curso de Letras LIBRAS a distância. (Revisado), Florianópolis: UFSC, 2009a.

QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais II**. Material didático do curso de Letras LIBRAS a distância. (Revisado), Florianópolis: UFSC, 2009b.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v.1.

STOKOE, W. C. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf. **Studies in Linguistics: Occasional Papers**, Buffalo, N.Y.: University of Buffalo, Department of Anthropology and Linguistics, 1960.

_____. Sign Language Structure. **Annual Review of Anthropology**. USA, v. 9, p. 365-390, out. 1980.

CAPÍTULO 15

LÍNGUA ERÓTICA: os sentidos do erótico para todos nós

Sandro Braga
Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos
Laura Bueno Pimentel¹

1. Introdução

O discurso do erótico tem sido constantemente mobilizado como estratégia de pôr a linguagem em funcionamento atrelada a um modo particular de performance do corpo. Para isso, por intermédio de recursos simbólicos, os corpos são submetidos e tomados por práticas sexuais, seja pela publicidade, pela moda, pela literatura, pelos noticiários, pela ciência, pela religião, pelo cinema, pela internet, pelas novelas entre outros. No entender de Bataille (2004), o domínio do erotismo é essencialmente o domínio da violência e da violação, haja vista a relação posta na contrapartida da continuidade e descontinuidade do ser. Tendo como pressuposto o erótico como uma forma discursiva, e por isso mesmo construído a partir da mobilização de sentidos estáveis e a imbricação de sentidos novos, este trabalho pretende analisar o erótico como gesto cujo sentido se dá juntamente no ponto de congruência entre a língua e o que é interdito pelo corpo. Dito de outro modo, o efeito de sentido do erótico se dá pela possibilidade de extensão e imbricação dos corpos via linguagem.

Diante deste contexto, este trabalho busca discutir modos de produzir sentido sobre o erótico e modos de o erótico produzir sentido como tal. Nesse intuito, tem-se como ponto de partida a relação entre a língua e o corpo tomados pela sociedade no transcorrer da história. Para isso, elegeram-se mobilizar o tema em torno de três campos de emergência de materialidades em que o erótico aparece como um discurso desestabilizado, oscilando historicamente entre a aceitabilidade e a negação, a saber: (i) anúncios publicitários que tomam o corpo infantil como superfície de erotização; (ii) o erotismo em *O caderno rosa de Lori Lamby* e (iii) o “catecismo” porno-erótico de Carlos Zéfiro.

1 **Sandro Braga** é professor Adjunto do Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: sandrocombraga@gmail.com. **Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos** é Professora Adjunta do Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: silviaconeglian@terra.com.br. **Lara Bueno Pimentel** é graduanda em Letras Portugêses pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: laubpi@gmail.com.

2. O erótico como gesto discursivo: o caso de anúncios com crianças

É notório como o apelo midiático – sobretudo o de anúncios publicitários – recai ostensivamente sobre o corpo e suas práticas sexuais. Disso, é corrente a ideia de que esse erótico em demasia acaba por provocar uma banalização do sexo e uma espécie de desertização do erótico.

Sem nos colocarmos totalmente contra essa concepção, entendemos que não há um discurso que percorra uma única direção de sentido, ou seja, as representações das demandas sexuais não são produzidas de forma artificial e impostas pelas mídias; ao contrário, esses veículos (re)produzem os modos como a sociedade historicamente se constitui e constitui os sentidos dessas práticas. Além de, logicamente, poder contribuir para reforçar e/ou desestabilizar esses discursos.

Evoca-se o pensamento de Bataille (2004) para o qual o homem encontra-se no limite da vida animal; assim, as ligações humanas, circunscritas ao erotismo, ficam sob a égide da utilização do corpo. Nesse sentido, o erótico atua na forma e no modo de colocar em cena plasticidades de corpos constituídos pelos processos de produção de subjetividades alçadas em apresentações e representações de categoriais de gêneros. No binômio masculino x feminino, o corpo seria primeira instância de corte entre as diferenças atribuídas ao modo de conjugar esse corpo em práticas sexuais.

Nessa perspectiva, compreende-se o erótico como um lugar não lugar, como a explicitação do não explícito. O erótico é sempre da ordem do entre-meu, por isso mesmo lugar de insegurança e cautela; um gesto muito tímido poderá impedir sua florescência, mas um outro muito forte poderá aniquilá-lo. Nesse sentido, o erótico é da ordem da sensualidade, mas uma sensualidade não estanque, que opera no limite do lícito, que inculca o por vir. Assim, ele, o erótico, não se sustenta por si próprio, ao menos não por muito tempo; é sempre caminho, é sempre passagem, é sempre da ordem de uma sedução travessa. Importante: o erótico é sempre o instante dessa passagem, pois ao atravessar essa tênue linha já se transforma em outra coisa.

Para constituir-se como tal, o erótico consiste num jogo de embaralhar sentidos, mas que não requisita um sentido único desvelado. O sentido do erótico é justamente aquele que não reverbera, mas que, contrariamente, permanece latente. Essa latência, por sua vez, gesta e une sentidos desiguais que precisam irmanar-se como possibilidade de instauração conjunta, que jamais eclodirão de forma independente.

Assim, seria um equívoco pensar que o erótico é da ordem do corpo no singular. O erótico só existe, ou melhor, só acontece, só se realiza, só se (re)

produz na ambivalência dos corpos, porque o erótico é pura virtualidade e potência de outro e do outro: é promessa de meu corpo em outro plano para o outro. O erótico é ponte, é intermédio que vai do eu ao outro. Para Oliveira (2014), a troca de energias entre as distintas intensidades dos corpos é decorrente do princípio de descontinuidade entre os seres que tem como ponto de partida a sujeição à morte.

Dadas essas condições de produção do erótico, tem-se a dificuldade em caracterizá-lo, e mais, em mantê-lo no plano da erotização. Qualquer descuido, qualquer desliz e já se está em outra atmosfera. Por isso, às vezes, o erótico é tomado como pornográfico e/ou como vulgar. Uma saída para não se correr o risco de se subverter o erótico está em encontrar o ponto-limite exato de suas fronteiras, nem sempre muito bem definidas, nem sempre claras e, na maioria das vezes, borradas. Talvez um caminho possível para isso seja investir na permanência da ambivalência: ambivalência dos sentidos (o jogo do embaralhamento dos sentidos distintos) e ambivalência dos corpos (o jogo do outro corpo do eu para o corpo do outro).

Dito tudo isso, cabe, ainda, dizer que, aqui, se compreende o erótico não como um conceito a ser aplicado, mas como efeito dessa noção. Dito de outro modo, entende-se o erótico como discurso; assim, como tal, o sentido do erótico não se prende ao limite de sua significação ou a um campo específico de referência. Nessa perspectiva, o sentido do que é, foi ou será erótico não estanca no tempo e no espaço de sua identificação; ao contrário disso, o sentido do erótico move-se e pode mudar muito mais rápido que o tempo de sua exposição (provocação). Disso, compreender o erótico discursivamente implica tomá-lo adjunto a outros discursos de modo que a (trans)formação da abrangência do que venha ou deixe de ser erótico esteja implicada em como sócio-historicamente corpos e sujeitos são tomados em/por práticas sexuais.

A partir de uma reflexão sobre os modos de operar o erótico, propõe-se questionar como certos anúncios publicitários, ao engendrar o consumo de um produto a um certo corpo, podem produzir uma ampliação do sentido do próprio campo do erótico, descolando o erotismo de uma imbricação direta entre nudez e corpo, mas mantendo a implicação entre corpo e práticas sexuais. E, assim, a associação entre produto e corpo, via linguagem imagética, tomaria, necessariamente, esse corpo como objeto simbólico carnal.

Especificamente, para se mostrar o erótico como discurso, o percurso analítico, aqui, recai sobre anúncios publicitários² que fazem uso de imagens de crianças nuas e/ou seminuas veiculados no Brasil nas décadas de 80 e 90; e, na sequência, com o intuito de uma análise comparativa, anúncios datados a partir dos anos 2000 que também fazem uso de imagens de infantes – não

2 Exemplares de anúncios coletados aleatoriamente por meio de mecanismos de busca na internet.

necessariamente despidos – mas que causaram polêmicas, sendo alguns desses anúncios proibidos por tomarem o corpo infantil como superfície de erotização.

Figura 1 – Anúncios com criança nos anos 80 e 90

**1. Anúncio margarina
Mila, 1993.⁴**



**2. Anúncio jeans
Staroup, final
dos anos 80.⁵**



**3. Capa LP da
Xuxa, 1988.⁶**



Fonte: composição do autor.

Mobiliza-se o dizer de Orlandi (2006, p. 41) para quem “[...] toda leitura tem sua história”, no sentido de que leituras possíveis numa época podem não ser em outras, e vice-versa. Nessa direção, o anúncio como texto imagético tem sua relação de significação vinculada àquilo que pode e não pode ser dito, uma vez que o enunciado é sempre submetido aos efeitos das possibilidades de interpretação de seu tempo.

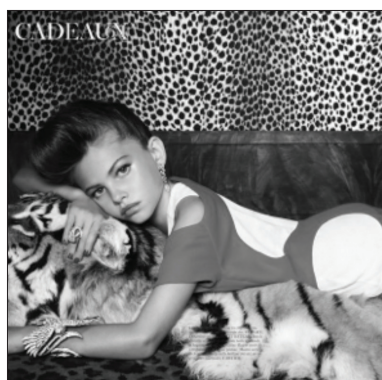
Entende-se, assim, que esses enunciados (anúncios 1, 2 e 3) formulados ao fim do século passado com a nudez explícita de crianças foram constituídos no bojo de certos discursos em torno dos direitos da criança (ou da falta deles), bem como dos deveres da sociedade para com elas, que tornaram possíveis tais formulações sem quaisquer restrições, seja dos órgãos reguladores, seja da sociedade em geral.

Figura 2 – Anúncios com criança a partir das décadas 2000 e 2010.

4. Anúncio *Courofino*, 2013.⁷



5. Ensaio *Vogue Paris*, 2010.⁸



6. Anúncio *Lilica Ripilica*, 2008.⁹



Fonte: composição do autor.

Já os enunciados (anúncios 4, 5 e 6) produzidos no início do primeiro século do terceiro milênio trazem também imagens de crianças, uma delas seminua (anúncio 4) e outras duas vestidas (anúncios 5 e 6), no entanto esses anúncios foram alvo de polêmica no Brasil e no exterior por serem considerados abusivos em relação à exploração da imagem/corpo da criança de forma erotizada.

Mesmo que se considere a Lei nº 8.069, que trata do *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* e dá outras providências, datada de 13 de julho de 1990, no Brasil, os discursos em torno dos direitos da criança e dos cuidados que a ela devam ser destinados só ganharam força na virada do século atual; coincidência ou não com a nova ordem mundial de globalização acentuada a partir do avanço tecnológico.

Em meio a esse turbilhão de mudanças das formas de dizer e materializar o dito e a imagem via internet, discursos se constituem e outros se transformam. É nesse cenário que uma discussão recente surge em torno da questão

da pedofilia no mundo, e, por contrapartida, no Brasil, produzindo, assim, uma série de novos enunciados (discursos) em torno dessa questão. Esses dizeres impulsionam um movimento não na significação do termo “pedofilia” como ato, mas na compreensão da abrangência de sua aplicabilidade. Nota-se, assim, que o conceito acaba, por fim, por implicar-se em novas formas de se ver e tomar o corpo da criança na e pela sociedade. Essa mudança não é de ordem semântica, aleatória às práticas sociais. É antes uma transformação social e histórica de como é tomado do corpo do sujeito-infante.

É essa mudança discursiva que faz com que o anúncio (4) tenha sido proibido e retirado de circulação pelo CONAR (Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária). É também por efeito desse novo discurso que o ensaio produzido pela *Vogue Paris* (anúncio 5) sofreu forte crítica internacional, bem como o anúncio (6) que levou o público-leitor da revista na qual foi veiculado a reclamar da propaganda.

Cabe dizer que um discurso não muda abruptamente; são os modos de a sociedade se (re)constituir sócio-historicamente que faz com que, também, os discursos se transformem. Pensemos nos casamentos realizados no Brasil no início do século passado. Por razões políticas e/ou econômicas, meninas pré-púberes eram forçadas a casamentos arranjados cujos noivos tinham idades muitas vezes para serem seus pais.

Ainda hoje, na América Latina, o casamento infantil é informal e entendido como consensual, diferentemente do que acontece no Sul da Ásia e na África subsaariana, onde esta prática é mais formal e marcada por rituais. Atualmente, o Brasil ocupa o quarto lugar no ranking de meninas casadas ou que vivem maritalmente aos 15 anos de idade. Os estados do Pará e do Maranhão são os que detêm o maior número de casamento infantil, e meninas entre 12 e 18 anos são casadas ou vivem com parceiros que têm, em média, nove anos ou mais do que elas. (TAYLOR, A. Y et. al, 2015).

Por fim, a partir da análise comparativa e contrastiva de anúncios publicados no final do século XX e começo do século XXI, no Brasil, entende-se que esses anúncios publicitários não fornecem necessariamente um novo sentido ao erótico, mas o desregulam. Dito de outro modo, os anúncios objeto de análise são interpretados sob novas condições discursivas em que o erótico se estende e é entendido no campo da interdição de corpos.

De modo geral, o sentido tem sido constantemente objeto de estudo como possibilidades de significar o referente. A proposta aqui vai, de certo modo, em direção contrária: estudar a manutenção do sentido estabilizado discursivamente (o erótico) cujo campo de referência passa a ser tomado de forma amplificada (a criança). Nessa direção, desmonta-se também o sentido fechado de erotismo para mostrá-lo como gesto, resultado do modo como se

ção os contatos entre corpos e entre corpos e coisas; assim, o erótico não é tomado como imanente, mas como efeito do discurso. Compreender o erótico como efeito de certo atravessamento discursivo ajuda-nos a perceber como este efeito se desloca para outros lugares, outras situações.

3. O erotismo em o *caderno rosa de Lori Lamby*

A *Trilogia Erótica*, projeto da escritora Hilda Hilst no qual se problematizam questões decorrentes da criação literária, apresenta para o leitor três obras marcadas tanto pela transgressão quanto pelo trabalho com a linguagem. Por meio de processos narrativos sofisticados, *O caderno rosa de Lori Lamby* (1990), *Contos d'escárnio. Textos grotescos* (1990), *Cartas de um sedutor* (1991) e mais tarde *Bufólicas* (1992) propõem um diálogo com as regras do gênero pornográfico entre técnicas narrativas refinadas e reflexões profundas. Para entendermos a relação desse encontro, especificamente em *O caderno rosa de Lori Lamby*, mobilizam-se alguns aspectos sobre *O discurso pornográfico* tratados por Maingueneau (2010).

O vocábulo “pornografia” circunscreve, de maneira geral, produções semióticas voltadas para a saturação de desejos sexuais, nas quais é dada “[...] visibilidade máxima a práticas às quais a sociedade busca, ao contrário, dar visibilidade mínima” (MAINGUENEAU, 2010, p. 39). Para um pleno funcionamento das regras do gênero literário pornográfico, a obra deve ser sustentada pela simplicidade e transparência. Signos verbais são dispostos em sequências de cenas, em que o descaso com o enredo é acompanhado do empenho para descrever minuciosamente as práticas sexuais. O leitor, então, na posição de *voyeur*, vivencia, por procuração, a excitação de corpos ansiosos e desejanter. Nesse sentido, cabe o seguinte apontamento de Maingueneau:

Em todos os níveis, a escrita pornográfica visa satisfazer, nos dois sentidos da palavra: exaustão do desejo, saturação de todas as aberturas possíveis do corpo. Essa satisfação é atestada pelo orgasmo compartilhado, signo tangível que marca a fronteira da cena e constitui a prova de plena validade – legitimidade e eficácia – do dispositivo pornográfico. Trata-se também de uma escrita que, à imagem daquilo que ela mostra, dá-se como desnudada, sem artifício enganador, que vai ao essencial. Ela permite se desembaraçar de todos os véus, permite ver tudo. (MAINGUENEAU, 2010, p. 86).

A necessidade de desvelamento da escrita pornográfica por meio do desnudamento do corpo, conforme apontada por Maingueneau, será, então, o aspecto considerado na presente análise. Para alinhar a narrativa hilstiana *O caderno rosa de Lori Lamby* com o gênero pornográfico, também serão

considerados aspectos referentes à pouca densidade textual, estilística e ideológica atribuídos ao gênero.

Lori Lamby, uma criança de oito anos que “[...] adora lamber e ser lambida” (BORGES, 2013, p. 228), é a narradora, protagonista e escritora do *Caderno rosa*, diário no qual relata supostas relações em programas agenciados pelos pais. As memórias da personagem são descritas em pormenores, bem ao gosto do gênero pornográfico. Algo ilustrado pela seguinte passagem:

Ele pediu que eu ficasse do mesmo jeito, com as pernas bem abertas, porque ele queria ver a minha coisinha e que eu podia abrir a minha coisinha com a minha mão, assim como se a minha coisinha quisesse se refrescar. Eu então abri. Ele ficou de pé na minha frente, e ia mexendo no piupiu dele e aí ele disse ai ai muitas vezes, e pediu para ver a minha coisinha bem de perto e que queria me lamber mais, e se eu deixava. Eu disse que deixava porque era muito mais delícia ele me lamber do que ficar com a mão na minha coisinha para refrescar. (HILST, 2005, p. 17).

Todavia, o léxico infantilizado, marcado pelo excessivo uso de diminutivos e por termos como “piupiu” e “coisinha” para designar partes do corpo ligadas ao sexo, é uma das possíveis questões desestabilizadoras de um projeto pornográfico. Além disso, Lori Lamby, ao explorar certos vocábulos, dá margem ao engraçado, como pode ser visto diante da palavra “pacto”: “[...] e o que será fazer o pato com o demônio? O papi vai comer o pato com o diabo, é isso, tio Abel?” (HILST, 2005, p. 86). Mais uma divergência com a pornografia, já que o riso impossibilita o desejo sexual. “Em vez de buscar suscitar o riso, que constitui um prazer substitutivo do gozo sexual, o texto pornográfico pretende desencadear diretamente uma excitação sexual. E isso tende a torná-lo radicalmente sério.” (MAINGUENEAU, 2010, p. 30).

Há outra particularidade interessante em *O caderno*: a estrutura em abismo. A *mise en abyme*, sofisticada técnica narrativa, consiste no espelhamento do texto em um desdobramento no qual há a quebra da ilusão ficcional e o exercício reflexivo da linguagem. Lori, sensível às dificuldades criativas de seu pai, um escritor em crise com a imposição mercadológica para produzir literatura pornô, resolve ajudá-lo assumindo o lugar de protagonista diante do desafio imposto pela escrita. *O caderno* é, então, inventado pela narradora e não descreve experiências vividas por ela. Segue, na sequência, o excerto que confirma a origem da obra em carta aos pais, internados em uma clínica de repouso após lerem o diário:

Sabe, papi, tudo bem direitinho também não dá pra explicar. Eu só queria muito te ajudar a ganhar dinheirinho, porque dinheirinho é bom, né, papi? Eu via muito papi brigando com o tio Lalau, e tio Lalau dava aqueles conselhos das bananeiras, quero dizer bandalheiras, e tio Laíto

também dizia para o senhor deixar de ser idiota, que escrever um pouco de bananeiras não ia manchar a alma do senhor. Lembra? E porque papi só escreve de dia e sempre tá cansado de noite, eu ia bem de noite lá no teu escritório quando vocês dormiam, pra aprender a escrever como o tio Lalau queria. Eu também ouvia o senhor dizer que tinha que ser bosta pra dar certo porque a gente aqui é tudo anarfa, né, papi? e então eu fui lá no teu escritório muitas vezes e lia aqueles livros que você pôs na primeira tábua e onde você colocou o papel na tábua escrito em vermelho: BOSTA. (HILST, 2005, p. 92).

Ao tentar escrever um livro pertencente à pornografia, gênero imposto pelo editor Lalau, objeto mais vendável na dinâmica da indústria cultural, o pai de Lori se sente fracassando enquanto escritor. Considerado pelo círculo de amigos e por si mesmo como um artista genial, o pai de Lori não consegue aceitar ser subjugado por padrões literários de baixa qualidade artística.

Ademais, é interessante perceber a sofisticada subversão de gêneros textuais como carta, fábula, poesia e conto. *O caderno negro*, conto copiado por Lori dos escritos de seu pai, descreve as relações sexuais de Edenir e Corina, aproximando-o da enunciação pornográfica.

Além de copiar o conto, Lori escreve fábulas infantis. Dentre elas, *O cu do sapo Liu Liu* (Hilst, 2005, p. 97). As histórias narram as aventuras de Liu Liu em busca da penetração de um raio de sol em seu orifício anal. Finalmente, após inverter o corpo, ficando com o ânus para cima, Liu Liu é invadido pelos raios e, ao sofrer o encontro com a luz, se percebe insignificante diante do mundo visível. Nota-se uma franca referência ao pensamento filosófico do escritor francês Georges Bataille. Este autor problematiza a visão em seus textos, sentido idealizado dentro de uma lógica cartesiana, e desenvolve ideias acerca da percepção do mundo a partir de outros orifícios, como o ânus.

Outra possibilidade de aproximar *O cu do sapo Liu Liu* e a filosofia batailliana se dá a partir da associação com a teoria desenvolvida por Bataille na obra *O erotismo* (2004). De acordo com Bataille, somos impedidos pelo mundo do trabalho a viver na continuidade de maneira plena e devenida. Dessa forma, enquanto seres descontínuos, solitários, buscamos o movimento que nos tira do isolamento; vale lembrar a busca do sapo Liu Liu em abrir-se para o sol. Sobre tal procura dos indivíduos pela continuidade, é ilustrativo o excerto abaixo:

Entre um ser e outro há um abismo, uma descontinuidade. Esse abismo situa-se, por exemplo, entre vocês que me escutam e eu que lhes falo. Tentamos nos comunicar, mas nenhuma comunicação entre nós poderá suprimir uma primeira diferença. Se vocês morrerem, não sou eu que morro. Nós somos, vocês e eu, seres descontínuos. O que está em jogo no erotismo é sempre uma dissolução das formas constituídas. Digo: a

dissolução dessas formas de vida social regular, que fundam a ordem descontínua das individualidades definidas que nós somos. Mas no erotismo, a vida descontínua está posta em questão. (BATAILLE, 2004, p. 18).

Enquanto seres descontínuos, incompletos e solitários, sentimos a necessidade de experiências que integrem a nossa existência e façam sentir-nos plenos. No momento de continuidade, estamos, então, diante do erotismo. Observa-se, em *O cu do sapo Liu Liu*, o sentimento de descontinuidade, descrito por Bataille, que motiva o ânus a sair do contexto angustiante e vazio da solidão. Liu Liu, ao inverter o seu corpo para receber um raio de sol, experimenta o preenchimento e a completude presentes no erotismo e na continuidade.

A possível leitura filosófica do texto hilstiano unida ao hibridismo de gêneros, à *myse en abime* e à ruptura do discurso tradicional, por meio da infantilização da linguagem, são propriedades determinantes na realização de um pastiche irônico da narrativa pornô. Pode-se inferir que a irreverência diante das regras do pornográfico, como as enunciadas por Maingueneau (2010), a crítica direcionada aos interesses mercadológicos da indústria pornográfica, o papel de destaque à língua, por meio das palavras descobertas por Lori, fazem do *Caderno rosa de Lori Lamby* uma obra múltipla, impetuosa e surpreendente.

4. O “catecismo” porno-erótico de Carlos Zéfiro

Alcides de Aguiar Caminha, carioca, funcionário público (1921-1992) e boêmio, adotou o pseudônimo Carlos Zéfiro como autor das ilustrações publicadas em forma de histórias em quadrinhos de conteúdo porno-erótico entre 1950 e 1970. Tais publicações ficaram conhecidas como “catecismos”³, eram vendidas de forma clandestina em bancas de jornais e chegaram à tiragem de 30.000 exemplares, número considerado alto para os padrões da época. Seu nome foi inspirado, segundo Gonçalo Silva Júnior (2004), em um autor mexicano de fotonovelas. Dentre sua vasta produção, apresenta-se aqui, por questão de espaço, uma breve análise de *A filha da lavadeira*⁴, buscando generalizá-la para as práticas da época.

Dada a condição político-moral-cultural da época, o uso de pseudônimo garantiu o anonimato da identidade do autor para evitar a exposição de seu nome, considerando que ele era funcionário público do setor de Imigração do Ministério do Trabalho. A publicação desses catecismos era feita em gráficas variadas para garantir o sigilo e evitar pistas para investigações policiais. Essa

3 Ver: <<http://deolhonailha-vix.blogspot.com.br/2013/06/carlos-zefiro-um-cartunista-anonimo-e.html>>. Acesso em: 2 maio 2017.

4 Disponível em: <<http://www.carloszefiro.com/buildframe.php?mag=FilhaDaLavadeira&pg=0&pgmax=32&thetitle=A%20Filha%20Da%20Lavadeira>>. Acesso em: 3 maio 2017.

estratégia, bem como a venda em clandestinidade, em bancas de jornais e revistas que mantinham os catecismos em local escondido, também refletiam o espírito da época ao mesmo tempo que essa prática conferia uma aura de interdição, perigo, desejo pulsante e fidelidade do cliente.

A identidade de Zéfiro só veio a público a partir de uma reportagem publicada na *Revista Playboy* por Juca Kfourri em 1991, quando Caminha tinha 70 anos. (SILVA JÚNIOR, 2004).

“Os tais dos ‘Catecismos’, longe de ensinar uma doutrina religiosa como o nome sugere, ‘ensinou’ (ou pelo menos deu uma ideia), aos moleques mais curiosos (e corajosos) o que era sexo, numa época em que a censura imperava sobre todos os meios de comunicação em nosso País.” (CHIMELLI, 2014). Com traço limpo, Zéfiro trouxe à cena suas musas e expôs o desejo com foco nas regiões eróticas do corpo de homens e mulheres (virgens ou casadas, freiras, mulheres da alta sociedade ou operárias): olhos, bocas, pescoços, seios, ventres, costas, glúteos, anus, vaginas, pênis e testículos. Colocou a nu a pulsação erótica de uma geração e a formou. Fez circular um vocabulário restrito a poucos contextos, contribuindo para a ampliação de seus usos.

Os catecismos de Carlos Zéfiro são compostos de histórias com enredo picante. São narrativas que seguem o padrão clássico da narratividade: situação inicial, transformação, situação final (PROPP, 1984). Não se trata, pois, de uma mera exibição de poses ou cenas porno-eróticas. Há um enredo, muitas vezes romantizado, outras, tratando dos tabus, interdições e tramoias mundanas, típicos da época: a menina pobre e ingênua que foi para o convento, e lá, nada mais nada menos do que a diretora dessa instituição, uma freira mais velha, leva-a ao ato sexual – como forma de expulsão do satanás – com padres que realizam seus ofícios eclesiais naquele local, depois, a menina pobre se torna adulta e vira prostituta⁵, ou a menina pobre que é filha de lavadeira que presta serviços a domicílio a um moço na cidade do Rio de Janeiro. A mãe, impossibilitada de ir trabalhar, envia a filha jovem, recém-chegada da “terrinha”. O moço passa a assediar a jovem e acaba fazendo sexo com ela, assim como fazia com a mãe. Esses enredos eram muito apreciados à época e criavam um clima para as práticas de iniciação ou satisfação sexual.

Os desenhos de Zéfiro estampam, de forma inédita e com muita precisão, os órgãos sexuais em ponto de excitação e em vários ângulos bem como em ação variada e com descrições detalhadas: “Dos seios, desci a carícia para a grutinha, insinuando a entrada de um dedo entre os lábios bem fechadinhos” (ZÉFIRO, 2017). Os ângulos das posições do coito são variadas e dão ideia de movimento.

5 Detalhes em: <https://issuu.com/71003/docs/minha_vida_no_convento_carlos_zefi>. Acesso em: 2 maio 2017.

Em todas as histórias, os corpos são perfeitos, dentro de um modelo referendado pela mídia da época e que continua até hoje. No entanto, é importante notar que as mulheres são mais voluptuosas, mais arredondadas do que as de hoje. Em geral, têm seios fartos, ancas largas e muito pelo na região pélvica. Os pelos são um chamariz erótico para a época. As mulheres e os homens das histórias em geral são brancos e heterossexuais, o que reflete o imaginário do próprio público consumidor: branco, hétero, burguês, cujas mulheres normalmente são virgens, e os homens rompem seu hímen como também dirigem os movimentos do ato sexual. A mulher é mais passiva. Essas características em alguma medida constituíram o modelo de realização sexual dos jovens do período em que circulou nos meios urbanos.

Figura 3 – Capa do exemplar *A filha da lavadeira*



Fonte: carloszefiro.com/capas⁶.

Na atualidade, o trabalho de Carlos Zéfiro no cenário nacional tem sido reverenciado por muitos tanto pelos traços de seus desenhos como pelo ineditismo dos catecismos numa época de repressão sexual e política, especialmente no período da ditadura militar no Brasil. Sua circulação ocorreu entre grupos de homens e de meninos (que se trancavam em banheiros de casa para lerem e se masturbarem, iniciando, assim e em parte, suas atividades sexuais), ficando as mulheres à parte deste mundo como se não precisassem de orientação para a vida erótica. A marca do traço do desenho de Zéfiro ficou na memória de muitos adolescentes dessa época e, no ano de 1996, serviu de inspiração para a produção da capa do CD *Barulhinho bom* de Marisa Monte.

6 Disponível em: <<http://www.carloszefiro.com/buildframe.php?mag=FilhaDaLavadeira&pg=0&pgmax=32&thetitle=A%20Filha%20Da%20Lavadeira>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

Figura 4 – Capa do CD *Barulhinho Bom*

Fonte: <www.marisamonte.com.br>⁷.

5. Considerações de fecho

Quando se considera o sentido como uma dimensão da linguagem, isso implica compreender-se como esse sentido é formulado no âmbito do(s) discurso(s). Se a língua muda porque a sociedade e os falantes mudam, mudam também as formas de significar e dar sentido às coisas do mundo.

Partindo desse pressuposto, este trabalho investiu na análise do erótico como gesto de sentido alçado na imbricação entre o que é dito pela língua em relação ao corpo, sobretudo, o que na língua pode ser um interdito do corpo.

Com esse fim, o posicionamento analítico recaiu sobre o erótico em três realizações materiais: anúncios publicitários que expõem o corpo infantil nu, seminu ou erotizado; *O caderno rosa de Lori Lamby* e o “catecismo” porno-erótico de Carlos Zéfiro.

A convergência das análises mostrou que o sentido do erótico é fluido, tanto em relação àquilo que pode entrar ou não no campo do erótico como a própria compreensão do que vem a ser o erótico. Além disso, mostrou, ainda, o erótico como uma forma de discursividade, assim, efeito de sentido dado em um tempo, lugar e para sujeitos em relação de interlocução por meio da linguagem com o corpo.

7 Disponível em: <<http://www.marisamonte.com.br/pt/musica/discografia/barulhinho-bom>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

REFERÊNCIAS

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. São Paulo: Arx, 2004.

BORGES, Luciana. **O erotismo como ruptura na ficção brasileira de autoria feminina**. Florianópolis: Mulheres, 2013.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF.

CHIMELLI, Sérgio. Disponível em: <<https://sergiochimelli.wordpress.com/2011/07/14/catecismos-carlos-zefiroos-gibis-adultos-veja-a-colecao-completa/>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

HILST, Hilda. **O caderno rosa de Lori Lamby**. São Paulo: Globo, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **O discurso pornográfico**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Eduardo Jorge de. **Inventar uma pele para tudo: texturas da animalidade na literatura e nas artes visuais (uma incursão na obra de Nuno Ramos a partir de Georges Bataille)**, 2014. 356 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Estudos Literários, da Faculdade de Letras, UFMG, 2014.

ORLANDI. Eni. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. São Paulo: Forense Universitária, 1984.

SILVA JÚNIOR, Gonçalo. **A Guerra dos Gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-1964**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TAYLOR, A.Y. et al. **Ela vai no meu barco: Casamento na infância e adolescência no Brasil. Resultados de Pesquisa de Método Misto**. Rio de Janeiro; Washington, DC: Instituto Promundo & Promundo-US, 2015.

ZÉFIRO, Carlos. **Minha vida no convento**. Disponível em: <https://issuu.com/71003/docs/minha_vida_no_convento__carlos_zefi>. Acesso em: 2 mai. 2017.

_____. **A filha da lavadeira**. Disponível em: <<http://www.carloszefiro.com/buildframe.php?mag=FilhaDaLavadeira&pg=0&pgmax=32&thetitle=A%20Filha%20Da%20Lavadeira>>. Acesso em: 3 maio 2017.

CAPÍTULO 16

AS LENDAS SECAS, OS DISPOSITIVOS E AS RESISTÊNCIAS

Atilio Butturi Junior
Maira Sevegnani
*Maryllu Caixeta*¹

1. Introdução²

Este texto é uma breve coletânea de estudos sobre as lendas. Aquelas que produzem, como todas as lendas, equívocos entre o fictício e o real, revelando ora a opacidade de um, ora a incomensurabilidade de outro. É, ainda, um esforço de se pensar uma modalidade específica das lendas, cujo abrigo único é a espessura das palavras, do que foi dito, da raridade dos discursos e dos documentos. Nem todas as lendas, porque não se trata de acontecimentos importantes e feitos memoráveis. Muito menos a prolixidade de um dizer, mas a “pura existência verbal” (FOUCAULT, 2015, p. 205) sem necessidade profunda, de corpos marcados por dispositivos e pelo acaso. *Lendas secas*, em sua espessura rara. *Lendas negras*, em sua infâmia obsedante.

Valemo-nos de três movimentos em busca de corpos, sujeitos e resistências: sertanejos, pornográficos, infectados. O que nos interessa é, a reboque de Foucault, dar a ver as existências mínimas que insistem em resistir no interior de uma linguagem por vezes suntuosa, por vezes utopicamente milimétrica e neutra. Tal como a literatura, gostaríamos de figurar numa posição singular entre os dispositivos que atravessam o Ocidente desde o século XVIII. Deixar aparecer os *gestos* que resistem segundo a ordem de uma vida e que fazem dobrar as tecnologias plásticas do poder.

Para isso, construímos nosso capítulo a partir da tríade dispositivo-resistência-infâmia. Depois, passamos a três acontecimentos que retomam

1 **Atilio Butturi Junior** é pós-doutor em Linguística (IEL/UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS, lotado no DLLV-UFSC. E-mail: atilio.butturi@ufsc.br. **Maira Sevegnani** é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC (bolsista CAPES). E-mail: maira.sevegnani@yahoo.com.br. **Maryllu Caixeta** é pós-doutora em Letras Clássicas e Vernáculas, pela USP, doutora em Estudos Literários pela UNESP-FCLar e mestre em Teoria Literária pela UFU. E-mail: maryllucaixeta@yahoo.com.br.

2 O professor Atilio Butturi Junior gostaria de agradecer à CAPES-Brasil pela bolsa de pós-doutoramento, processo 88881.120013/2016-01, que permitiu realizar parte dos estudos deste trabalho.

diferencialmente nossa trindade submetida às regras radicais da imanência: um acontecimento da infecção e da doença e dos esforços biopolíticos de codificação dos perversos; um acontecimento da pornografia feminista e da ascensão de discursos polivalentes; um acontecimento da autoria literária e da resistência de gestos subalternos. Nossa escolha, como se vê, remonta ao empreendimento de retomar o proscrito e de ensejar sua existência monumental na ordem do escândalo, que aqui também será lida como potência de liberdade no interior da injunção prolixa do dizer dos dispositivos.

Iniciamos nossa leitura a partir do conceito de dispositivo, conjunto e rede heterogênea que se estabelece, hifenizado, entre discursos, instituições e práticas não discursivas (FOUCAULT, 2009, p. 244). Não desmantelaremos o jogo estabelecido nem os limites linguageiros desses dispositivos, mas, com Agamben (2014), traremos à baila a relação dos dispositivos foucaultianos com a *oikonomia* e a governamentalidade irrestrita do mundo contemporâneo; a problemática que inauguram, qual seja, de produção de sujeitos na relação entre o mundo e os viventes. Ainda com Agamben, faremos notar que talvez a linguagem seja o primeiro dos dispositivos, aquele que captura os viventes numa forma até hoje “familiar” de subjetividade. No texto *O elogio da profanação*, Agamben nos ensina que consagrar (*sacrare*), no Direito Romano, era tirar as coisas das esferas do humano, enquanto a profanação era a restituição das coisas “[...] ao livre uso dos homens” (AGAMBEN, 2007, p. 65). Ora, esta profanação não era jamais da ordem da natureza, mas se constituía num jogo: não abole o sagrado, mas devolve-o à esfera do humano sem que, para isso, seja exigida uma função específica – uma utilidade, como gostaria Agamben.

Esta ambiguidade, ao que parece, aproxima-se da própria condição das resistências aos dispositivos, conforme definidas em Foucault (2009): a agonística é uma luta e uma luta ambígua. Porque os discursos são polivalentes e podem libertar ou tornar codificado. Porque só se pode resistir na condição de estar numa relação de forças e diante de regimes de verdade. Porque, afinal, poder e resistência são constitutivos e nunca originais, assim como a profanação defendida pelo italiano. É justamente por isso que a profanação é sempre ambígua, opaca e residual: profanar não é restituir uma origem, mas efetivar uma luta (uma agonística) em certo jogo.

O que o mundo contemporâneo e a esfera do consumo irrestrito exigem, porém, é uma impossibilidade da profanação. Em sociedades de governo e de poder sobre a vida (FOUCAULT, 2010), o que se tem é um funcionamento puro dos dispositivos, que passam a existir à mercê das propriedades de subjetivação – resistentes ou profanatórias, como se queira. O corpo, então, aparece como potência: como usar o corpo fora na ordem da biopolítica, não na forma da negação da separação do sagrado e do profano, mas na possibilidade de novos usos? Não uma natureza, mas um corpo sempre-já implicado em regimes de verdade. Inverter

o discurso das abjeções, portanto, inventariando seus usos mais livres – uma tarefa das profanações – é um lugar de que partiremos *para inventariar as relações entre a biopolítica, o corpo homossexual que vive com HIV* e os dispositivos de geolocalização, cuja topologia permanece, ao que parece, a de racialização.

Aqui, o interessante do pequeno ensaio de Agamben é a remissão, ainda, ao pornográfico. Tal dispositivo seria incapaz de profanar, justamente por capturar as forças do erótico, exigindo delas um poder de consumo imediato “[...] substituindo a promessa de um novo uso” (AGAMBEN, 2007, p. 79). Nossa segunda questão, a partir dos dispositivos, será: *como produzir um pornográfico que, no interior de um dispositivo de generificação, carregue no bojo a tarefa política de profanar as redes de poder-saber?*

A derradeira discussão deste texto parte do *O autor como gesto*, quando Agamben (2007) retoma as vidas infames de Foucault (2015) e a função autor. Na esteira do próprio Foucault, que imaginava um lugar de fala na filigrana do estado civil, Agamben aponta para a indecidibilidade da autoria nas histórias policiais do século XVIII, que inaugura um gesto não livre, mas de colocar-se em jogo numa ética de aceitação da espessura do dispositivo e do discurso, ultrapassando-a num lugar possível de uma forma-de-vida. É esta subjetividade que resiste nas *lettres de cachet*, cujo funcionamento é o do dispositivo da escritura – “[...] toda escritura, e não só a dos chanceleres do arquivo da infâmia” (AGAMBEN, 2007, p. 63) – *é o espaço do gesto de nossa terceira problematização, que busca a resistência, a profanação e o gesto de autoria literária que toca o corpo sertanejo e subalterno.*

2. A foda, o sacer

Passemos a um dos três objetos do presente capítulo: o corpo homossexual que vive com hiv e os aplicativos de geolocalização – de *fast foda*, como aqui adotaremos, conforme Miskolsci (2014, 2016). Ora, já de início voltamo-nos aos discursos médicos recentes: em 2008, pesquisa de Verzazza et al. tornaria célebre a produção da subjetividade “zerada”, daqueles que, vivendo com o vírus hiv e em tratamento eficiente com as Terapias Antirretrovirais (TARVs), tornavam-se indetectáveis, portadores crônicos do vírus que nem desenvolveriam a aids, nem – o que era mais fundamental – se apresentariam como risco biopolítico, justamente porque incapazes de transmitir o vírus pela via sexual (BUTTURI JUNIOR, 2017). Conhecida como a *Declaração da Suíça*, essa discussão biomédica ganhou visibilidade e trouxe à tona polêmicas com relação aos perigos que sondam, furtivos, os corpos das pessoas que vivem com hiv.

Estamos diante do que Butturi Junior (2016) descreveu como *o dispositivo crônico da aids*. Tal dispositivo crônico oferece a potência polivalente

dos discursos: ao mesmo tempo que se sustenta nos enunciados da adesão ao tratamento e na impossibilidade de transmissão dos sujeitos indetectáveis, sugerindo um corpo que vive de modo crônico, acaba por retomar, diante de outras urgências históricas, discursos de estigmatização e de disciplinarização dos “prazeres (ainda) perversos”. Na rede de enunciados deste dispositivo, a imprensa parece fornecer o espaço para a cisão e para a anormalização. Um exemplo recente aconteceu no Brasil, quando foi anunciada, também no primeiro semestre de 2017, a distribuição da PreP – a Terapia Pré-Exposição, recurso atual de prevenção envolto em discursos moralizantes. Na Folha de São Paulo, em 24 de maio de 2017, Collucci (2017, grifos nossos) escreveu matéria intitulada *Governo adota no SUS pílula que previne HIV em grupos de risco*. Em Portugal, texto de 29 de maio de 2017 do JN também se vale do discurso estatístico e aponta para o problema das homossexualidades: o país apresenta taxas de crescimento da transmissão do hiv superiores às europeias, localizada entre os homossexuais mais jovens. O governo, neste caso, também estuda um modelo de viabilizar a distribuição da PreP baseado nos “grupos de risco” (novamente, trabalhadoras do sexo, homossexuais masculinos e usuários de drogas injetáveis). (LUZ, 2017).

Importa aqui a ênfase dada justamente à memória do risco e à retomada de certa estatística que assevera a existência de um “grupo” – nos ecos do 5H (hemofílicos, homossexuais, haitianos, heroinômanos e *hookers*) que sustentam os textos jornalísticos, a reboque das iniciativas governamentais. Leva-se o leitor a crer numa certa obviedade discursiva de *sidanização* (PELÚCIO; MISKOLCI, 2009): há grupos de risco, formados por homossexuais e trabalhadoras do sexo; ao Ministério da Saúde, cabe inventariá-los e apartá-los, segundo os procedimentos da biomedicina e da gestão de riscos; os sujeitos dos grupos de risco devem ser conscientizados do perigo iminente que representam; por fim, à imprensa, caberia o papel panopticon de fiscalização da gestão do risco.

É no interior desse dispositivo crônico e de suas práticas e discursos que encontraremos o objeto desta seção, qual seja, os enunciados sobre a soropositividade e sobre a adesão à PreP presentes em aplicativos de *fast foda* voltados a homossexuais masculinos. Aqui, porém, restringimos a problematização a apenas um dos aplicativos, o *Grindr*, ampliando, porém, o recorte geográfico: o Brasil e Portugal³. Nossa questão é saber, diante do dispositivo crônico e de sua racialização (FOUCAULT, 2010), qual o papel da confissão da soropositividade e da utilização da PreP na produção da subjetividade dos homossexuais masculinos que tomam parte das práticas de *fast foda* do *Grindr* no Brasil e em Portugal, entre 2016 e 2017.

3 As observações foram realizadas, no Brasil, entre março de dezembro de 2016, em 3 capitais: São Paulo, Florianópolis e Curitiba. Em Portugal, ficaram restritas à Lisboa, entre junho e julho de 2017. Não se pretende, de modo algum, apresentar uma etnografia generalizante a partir do *corpus*, mas apenas levantar um problema, qual seja, o dos corpos e dos sujeitos perigosos, mesmo diante do dispositivo crônico.

É preciso, sempre com Foucault (2009), lembrar que o dispositivo sexual, conforme caracterizado no século XIX, é uma maquinaria de produção de normalização, por um lado, e uma tecnologia de extração de verdade subjetiva pelo sexo, do outro. Colocada em discurso ubiquamente, esta sexualidade aparecerá devidamente relatada nos aplicativos de *fast foda* que proliferam na segunda metade do século XX, naquilo que reconhecemos como “ocidente”. Pesquisas recentes têm se debruçado sobre tais aplicativos (BUTTURI JUNIOR, 2017; MISKOLCI, 2016, 2015; COUTO et al., 2016 entre outros), apontando para as escansões entre os corpos jovens e os corpos velhos, os corpos musculosos e os corpos obesos, os corpos viris e os corpos efeminados. Referendamos estas pesquisas, aqui, indo em busca do problema do hiv, tendo em vista que o aparecimento de práticas sexuais e afetivas consideradas gays, em que se pese o papel dado à busca pela isonomia e para a virilização heteronormativa (BUTTURI JUNIOR, 2012), parecem definir categorias gerais de subjetivação e de sociabilidade para os sujeitos homossexuais masculinos, seja no Brasil, seja em Portugal.

No período para o qual nos voltamos, entre 2016 e meados de 2017, um enunciado raro tem lugar decisivo na economia destes discursos de *fast foda*: a possibilidade que seus usuários passam a ter de indicar o status da sorologia, a data do último exame de hiv, a adesão à TARV e ao uso da PreP. Tais enunciados aparecem numa rede atravessada, por certo, por uma remanência discursiva: assim como a Folha de São Paulo, o discurso do biopoder volta a apontar uma relação entre homossexualidade masculina, intercurso anal e aumento da incidência de transmissão do hiv. É interessante notar que são justamente os aplicativos de geolocalização a tecnologia por excelência desta inflação viral, que atinge sobretudo homossexuais jovens e exigem estratégias de governo específicas para estes grupos (BUTTURI JUNIOR, 2017).

O *Grindr*, no interior do dispositivo crônico e segundo a ordem da confissão, é uma espécie de pioneiro na injunção minuciosa do relato. As vidas infames e mínimas destes sujeitos em busca de prazer passarão a exigir, como critério de escolha, a mais completa atualização sobre a saúde dos usuários. Claro, modo muito distinto dos aplicativos voltados, supostamente, a práticas heterossexuais, que permanecem recusando-se a adotar a tecnologia pastoral-crônica. Assim, respeitando a verdade que fala no sexo, no Brasil o *Grindr* tem obtido êxito confessional no que se refere ao status sorológico e na indicação da data do último exame. De maneira ainda mais “efetiva”, os usuários do *Grindr* em Portugal tendem a indicar o status sorológico, a data do último exame (sempre recente) e a adesão à PreP. No caso desta última, cabe lembrar que o país tem sido roteiro de turismo em ascensão, o que poderia justificar a presença mais acentuada de uso da PreP, muito embora não haja ainda um programa de distribuição definido.

A questão que se coloca, então, remete novamente à polivalência tática (FOUCAULT, 2009): assiste-se a um incremento das formas de prevenção e cuidado e, ao que parece, são justamente os homossexuais masculinos aqueles sobre os quais a adesão recai. Ao mesmo tempo, o discurso estatístico assevera o risco que volta a envolver as práticas homossexuais. No mesmo cadinho, a biomedicina oferece uma série de enunciados pautados na relação entre adesão às terapias e impossibilidade de transmissão. Entre os vértices possíveis, os homossexuais masculinos, porém, parecem restritos ao poder racializante do dispositivo sexual, muito embora os discursos de adesão, de cuidado de si e das subjetividades indetectáveis sugiram resistências, pontos de confronto e de tensionamento no dispositivo.

É, pois, na filigrana de uma analidade subversiva das práticas de prazer dos aplicativos, das práticas de cuidado de si e de inscrição biomédica dos sujeitos e de seus corpos (entre a TARV e possibilidades como a PreP) que vemos surgir novas formas de escansão. Entre o *fast foda*, eis que surgem discursos e práticas de exceção, pensados conforme Agamben (2010), a partir de Michel Foucault, nos termos do biopoder que elege o homem vivente como o sujeito político. Na contemporaneidade, tal ocorre quando se captura o vivente em *zoé* (a vida natural), vida nua e *homo sacer*, numa exclusão que passa a incluir aqueles sujeitos cujo estatuto de cidadania poderia lograr o espaço da *bíos* (a vida própria do cidadão). Conforme Agamben (2010, p. 144), é sobre tal edifício que se empreende a política contemporânea: “[...] toda vida torna-se sacra e toda política torna-se exceção”. Ora, no caso dos sujeitos que vivem com hiv – e suas vidas tornadas lendas secas que apontam para o ubuesco do poder e para zonas de negação e resistência possíveis –, é a mesma estrutura de exclusão inclusiva, ao que parece, que temos: interessa ao governo da vida capturar o problema do corpo natural e racializado, conjurar seus perigos, fazer falar cada uma de suas minúcias. Um movimento de inclusão na ordem do discurso que, ambivalente, exige a assunção da vida natural (*zoé*) infectada para, então, apontar os perigos de sua precariedade “muçulmana” no interior de um dispositivo de cidadania que funciona segundo a ordem de um puro corpo a ser tratado – *sacer* que ronda toda a *fast foda*.

Como produzir resistências e profanar os dispositivos, eis a tarefa premente de que falava Agamben (2014) e que se mostra aqui em sua urgência. As vidas relatadas, fotografadas, corporificadas em torsos nus e em descrições sumárias, afinal, que tipo de luta podem e devem travar no interior do biopoder?

Não pretendemos, na exiguidade deste escrito, dar respostas, mas sugerir inquéritos. Na próxima seção, tornamos a observar as possibilidades dessa disjunção e de outros questionamentos que se materializam nos discursos pornográficos.

3. As mulheres, as pornógrafas

No interior dos debates feministas, a pornografia é assunto controverso, havendo tanto quem a considere como inexoravelmente violenta em relação às mulheres – uma vez que orientada por um “olhar masculino” e, conseqüentemente, por sua “natureza agressiva”⁴ –, quanto quem a compreenda como *possibilidade*, sendo passível, portanto, de produzir novas relações e representações em torno de corpos e sexualidades. A partir desta última visada, tem-se a invenção da pornografia feminista, cujas produções – que ganham destaque, sobremaneira, no século XXI – se querem voltadas para o chamado “prazer feminino”.

A proliferação de discursos sobre tal pornografia feminista, facilmente notada em blogs, sites, redes sociais, programas de televisão e documentários, deixa entrever a intensificação dos olhares em torno do sexo das mulheres. Foucault (2009), como já dissemos, atentou para a emergência, a partir do século XVIII, de um dispositivo da sexualidade que, em vez de limitar os discursos em torno desta, os produz e intensifica. Na esteira do filósofo francês, Laqueur (2001) apontou para uma mudança que, também a partir do século XVIII, faz predominar no Ocidente um modelo de dois sexos, que destaca o corpo feminino como um corpo incomensuravelmente distinto do corpo masculino. Se anteriormente a mulher era predominantemente compreendida como um “homem inferior”, a partir desse momento ela ganha não apenas um corpo próprio, mas também um corpo totalmente diverso do masculino. Diante disso, surge a pergunta: incomensuráveis que somos, não seriam nossos desejos também suscitados de modos distintos?

Uma pornografia feminista voltada para o “prazer feminino” parece responder afirmativamente à pergunta. No intento de privilegiar prazeres outros, essa pornografia acaba por criar, também, linhas de separação e de normatização acerca do que seria próprio de um “universo feminino”, bem como daquilo que pertenceria à esfera do “masculino”. Polivalentes, seus discursos podem tanto funcionar, portanto, para uma democratização e diversificação do discurso sexual, quanto para um maior controle desse campo, trazendo novamente para o modelo de dois sexos – junto com seu apelo ao corpo como natureza – aquilo que se desejava diverso e resistente.

O controle desse campo – que diz respeito, sobretudo, às práticas sexuais das mulheres e seus prazeres – não significa, no entanto, a pura repressão dos discursos que através dele são inventados, mas é justamente aquilo que os faz proliferar, conformando e produzindo sujeitos através de regras e estratégias

4 Cf. Pinto, Nogueira e Oliveira (2010) acerca de um feminismo antipornografia que, entre os anos 1970 e 1980, acabou por absorver e generalizar o postulado da “natureza agressiva masculina”.

próprias. Lembremos, com Foucault (2009), que o poder, em vez de apenas negativo e repressivo, é principalmente positivo e produtivo, inscrevendo-se nos corpos e fazendo-os funcionar de determinados modos.

É nesse sentido que uma pornografia feminista como aquela aqui mencionada – pautada em um “prazer feminino” – funciona no interior de um dispositivo de generificação, porque acaba por produzir, também, sujeitos femininos e masculinos. Se, funcionando nesse dispositivo, dá a ver uma nova relação entre sexualidade e mulheres – diferente daquela comumente vista nos pornôs *mainstream* –, tal novidade não deixa de ser prontamente codificada pelas relações de poder-saber, não as profanando, portanto, mas justamente reafirmando-as a partir de um modelo de dois sexos, baseado na incomensurabilidade dos corpos e seus prazeres, que permanece.

Além disso, a própria existência de categorias específicas para mulheres em sites “pornô” – como *female friendly porn*, *porn for women* e *escolha feminina* –, bem como o surgimento de produções que se voltam especialmente para o prazer feminino – a exemplo do site *HotMoviesForHer.com* e do “pornô feminista” de Erika Lust – demonstram que o mercado “pornográfico” tem visto tal público como um potencial consumidor de seus vídeos.

A pergunta inicial, então, pode ser agora retomada: como produzir uma pornografia que, nesse dispositivo de generificação, carregue em seu bojo a tarefa política de profanar as redes de poder-saber? Se uma resposta em definitivo não pode ser dada, o que sabemos, contudo, é que, ao insistir numa pretensa natureza dos corpos e desejos, os discursos produzidos por e em torno de uma tal pornografia feminista acabam por funcionar como mais um instrumento das redes de poder-saber, produzindo e normalizando sujeitos e suas sexualidades de modo binário e estanque, justamente porque presos a uma suposta natureza – e sua incomensurabilidade sexual que regula os modos de *ser mulher*.

Novamente, encerramos a seção com a tarefa de perscrutar quais as estratégias, táticas e práticas de resistência podem ser suscitadas diante dos ubíquos dispositivos contemporâneos e de suas formas de subjetivação, cuja incidência sobre as vidas ínfimas – de pessoas que vivem com hiv ou de *porn stars* e consumidores da suposta incomensurabilidade sexual – permanecem solicitando *gestos* e deslocamentos. A última parte de nosso escrito permanece na senda deste perscrutar e, desde os enunciados da literatura, pensa um modelo de crítica (ainda à Foucault) presente no vértice regionalismo e autoria.

5. A literatura, o delírio

Como afirmamos, esta última seção investiga o discurso literário, ainda sob a égide do debate sobre os dispositivos e as vidas infames. Começamos por

lembrar que no século XIX, as ciências constituíram a natureza em fenômenos de estudo e inventaram o homem como um sonho que se alcançaria no domínio do discurso clássico da ordem com seus regimes disciplinares. Ao lado de outros saberes, a literatura criava metáforas críticas a esse respeito. A partir dos inícios do século XX, a virada linguística de Saussure nas ciências combinou-se ao interesse de alguns estudiosos pelo anúncio nietzschiano da morte de Deus e pelo retorno heideggeriano ao ser das coisas, o que acabou resultando na recusa da fragmentação da linguagem em objetos de análise e no interesse por se pensar o ser da linguagem. Confrontando os domínios das ciências, outros domínios construíram-se como *contraciências* a partir da consideração do ser da linguagem e da literatura moderna – Foucault menciona Mallarmé, Beckett, Artaud, Raymond Roussel, Bataille, Klossowski, etc., e podemos acrescentar a Virgínia Woolf de *Orlando* (1928), Guimarães Rosa, o Joyce de *Finnegans Wake* (1939), etc.

Foucault interessava-se pela literatura moderna que desempenha um papel relevante como escrita crítica quanto à experiência da ordem do discurso que medeia nossa aproximação, sempre parcial e contingente, das coisas brutas. Na modernidade, a ordem discursiva sistematizou-se nos saberes humanistas das ciências que começaram assumindo uma performance heroica, à la Júlio Verne, nos regimes disciplinares formadores da sociedade de classes dividida em espaços de comodidade e em experiências da falta como as das multidões de minorias, subalternizadas a partir dos discursos próprios à ordem política de consenso majoritário, entre as quais muitas se destinaram às aventuras obrigatórias no brabo e admirável Novo Mundo. A literatura moderna interessava a Foucault como contradiscurso delirante, como paródia, como duplicação dos discursos; como quando arremedamos um discurso autorizado com um símile que desloca a gravidade de sua forçosa evidência, no que recursos como os do humor e os da ironia mostram vasta e ruidosa eficácia (Cf. FOUCAULT, 1994, p. 412-420).

Com graças assim – dons divinos, gracejos e graciosidades (Cf. ROSA, 1979, p. 3) –, a literatura assombra discursos disciplinares e de controle que, manipulando duas unidades metafísicas, a natureza humana e o mercado, constituíram o processo de consolidação do Estado Moderno e Liberal cuja materialidade a todos nos atropela já em escala global.

E realista verista estoutra “definição”, abordando o grosseiro formal, externo à coisa, e dele, por necessidade pragmática, saltando a seu apologetal efeito fulminante: – “Eletricidade é um fio, desencapado na ponta: quem botar a mão . . . h’m . . . finou-se!”

Mas reza pela erística o capiau que, tentando dar a outro idéia de uma electrola, em fim de esforço se desatolou com esta intocável equação: – “Você sabe o que é uma máquina de costura? Pois a victrola é muito diferente...” (ROSA, 1979, p. 10)

Por necessidade pragmática comum, o realismo verista deseja a plenitude de um referente e prescreve um protocolo de leitura que catalisa todos os signos em função de algum significado pleno e o situa no centro da obra onde também instala o autor. De modo diverso, a literatura moderna por vezes enfatiza os limites da representação e produz indefinições em pontos aonde leitores voltam, e revoltam, na sanha de capturar a alma de esfinge do autor. No prefácio *Aletria e hermenêutica*, Rosa assume a performance de um analista das formas simbólicas e estiliza um regime científico de narração, como quando analisa os mecanismos conflitivos dessas duas anedotas. A primeira anedota parodia a máquina narrativa do realismo verista cujo desejo teleológico de definição fixa-se na morte; essa primeira anedota reduz o realismo verista até a forma simples, moralizante e soberana, do apólogo. A segunda anedota parodia uma operação moderna de subtração ou de indeterminação na forma; e avalia como intocável, como efeito inatacável, essa equação do capiau que subtrai a victrola da electrola.

A pragmática de toda sociedade conjura os poderes e os perigos dos discursos, esforçando-se para “[...] dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.” (FOUCAULT, 2006, p. 9). Isso tranquiliza, e reserva aos poetas uma parte do sensível, meio à parte. A literatura atua entre os desejos de um discurso transparente, através do qual vislumbrássemos a verdade e apenas nos deixássemos guiar por ela, e as instituições que, quando honram os poderes discursivos, os desarmam.

A literatura, em seu sentido moderno, faz funcionar a pergunta pelo quem da fala em um tipo singular de enunciação que requer como princípio ético certa indiferença quanto ao autor a quem essa fala constitui e, simultaneamente, autor a quem essa fala mostra-se irredutível. Essa fala constitui um autor, pois sempre *alguém disse*; simultaneamente, essa fala mostra-se irredutível ao autor a quem, do contrário, se limitaria a constituir como alguém fabuloso que resume em si a sabedoria das bibliotecas duplicada, transcendida, em fábulas exemplares da vida cotidiana.

A literatura pode tomar por objeto vidas infames, como o faz a literatura regionalista. Pode também exibir enunciados como os de Guimarães Rosa que, por sua estranheza, pareceriam vir de um louco, caso o leitor não estivesse informado de que essas excentricidades valem na literatura moderna e, às vezes, sinalizam um uso luxuoso ou dispendioso da linguagem. A vida-obra de Guimarães Rosa apresenta-o como fabuloso homem-síntese da biblioteca, arquivo da sabedoria comum do humano, fala do pentecostes pré-Babel, espírito absoluto do tempo.

Pensamos os sertanejos como vidas infames atravessadas por representações do nacional na cultura escrita, como as que o regionalismo forneceu,

desde os processos independentistas, à República e ao Estado moderno. As representações disponíveis na cultura escrita tornam públicas formas atravessadas pelo poder de formar os homens humanos e exotizar seus outros culturais, em cuja missão a literatura milita desde que se formou como instituição. Quando o regionalismo define o sertão como atraso, Biotônico Fontoura cura a anemia do Jeca e forma trabalhador; quando baixam as águas do Açude Corcorobó (1968), os turistas visitam as ruínas do povoado de Belo Monte onde aconteceu canudos; a *Usina Hidrelétrica Euclides da Cunha* (SP) e a *Hidrelétrica de Belo Monte* (PA) levam o projeto desenvolvimentista e humanista ao sertão representado como coisa seca e desértica por natureza; Brasília brota no sertão como horizonte utópico e o contraste com o entorno cada vez mais chama a atenção para os limites da planificação construtivista; os Miguilins acompanham turistas que fotografam o exotismo na natureza e nas pessoas de Cordisburgo, etc. Essas representações, que historicamente constituem o sertão como atraso a ser superado no Brasil, funcionam como origem e pré-História fantasmática na república brasileira; levam água e cimento para os discursos positivistas dos homens humanos que levam o progresso ao sertão, que também funciona como um motivo literário na ordem liberal do discurso.

Na sociedade de controle dos discursos por uma forçosa adequação à positividade das coisas, a ficção cria ruído quando assinala os mecanismos da fábula do mundo e afirma a participação das sombras no projeto clássico de linguagem que constitui as formas de vida dos sujeitos como objetos funcionais representados em um quadro civil. A literatura, às vezes, faz ficção de si mesma, como quando assinala discursos do campo literário que atribuem a obra ao autor; trata de chamar a atenção dos leitores para o campo que não apenas refere a propriedade da obra, um objeto bruto-imaterial, pelo sujeito visível na foto da folha de rosto do livro. Ao vender o autor como presença metafísica na obra, que os direitos autorais consagram, o campo pode fazer dele pau-para-toda-obra, um diagnóstico da natureza humana, do sujeito, expressão de uma experiência de interesse comum, etc. O campo literário deve ao pensamento moderno o sonho de formar o homem, com disciplina e controle, para uma coisa polêmica: o bem comum.

Ao apostar em uma linguagem delirante, que extrapola os regimes da fábula do mundo e a repetição dos enunciados das verdades comunitárias, a ficção da literatura oferece resistência a mecanismos disciplinares e aos mais sutis de controle. A literatura torna a linguagem delirante quando emprega várias estratégias de deslocamento em mecanismos do campo literário como os que têm poder de interferir no espaço reservado ao autor tomado como suporte de valores humanos e de um saber verificável na escrita.

A cultura da confissão de si pode aparecer como uma constrição; e como uma matéria lúdica, em um corpo-a-corpo com critérios, jurídicos e morais,

com que a comunidade literária avalia a escrita em termos de propriedade e apropriação. Ao criar ruídos na cultura da confissão de si, que interroga a presença do autor na obra, a literatura assombra os discursos, em torno dos quais os grupos sociais se organizam, que põem em circulação enunciados neutros e expressivos de verdades próprias. Essa perturbação de enunciados desestabiliza a noção de que a imaginação pública corre risco ante a ficção e deveria se alimentar de fábulas mais ou menos divertidas e pedagógicas. Por extensão, os ficcionistas na América Latina precisam lidar com uma constrição do mercado que mais ou menos determina, para as culturas com história colonial, uma produção simbólica de interesse documental.

6. Considerações finais

Nosso texto é um recorte: amontoado de escombros e coquetéis-molotov foucaultianos, singelos e mínimos. Menos do que teorias gerais ou análises minuciosas, interessava-nos levantar questões, fazer notar as ruínas possíveis e os pontos de disjunção mais ou menos óbvios daquilo que ainda vivemos, sob a égide da proliferação dos dispositivos.

Iniciamos com uma sucinta apresentação teórica, a fim de aventar uma sempre artificial e redutora “filiação teórica”. Daí, com Foucault, Agamben e outros convivas, auscultamos brevemente aquilo que solicita novas práticas de resistência ou que afirma estratégias mais subversivas e talvez mais libertárias: práticas de confissão e de inscrição de si materializadas nos discursos que relacionam *fast foda* e sujeitos que vivem com hiv, nos enunciados de um suposto “pornô feminista” e dos seus limites de disjunção, nos delírios das anedotas de Guimarães Rosa, cujo humor estiliza uma análise científica e emula a ambição fenomenológica dos padrões de representação realista adotados na tradição regionalista, e – novamente – nos *gestos* autorais.

Não se trata, na maior parte do tempo, de um esforço de responder. Das lendas negras e obsedantes, o que ouvimos – até aqui e na filigrana de um por enquanto – é aquilo que aparece como uma tarefa, acadêmica ou não: buscar elementos para *uma vida não fascista* (nos tempos soturnos em que atualmente, ao que parece, nos encontramos), atentar para modelos de si que podem ser mais livres e colocar em xeque as próprias categorias com as quais produzimos nossos discursos de liberdade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O amigo. O que é um dispositivo**. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2014.

_____. **Profanações**. Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Trad. Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

BUTTURI JUNIOR, A. **A polivalência tática dos discursos sobre a soropositividade e os dispositivos do *fast foda***. São Paulo: Editora Pontes, 2017. [capítulo no prelo].

_____. As formas de subjetividade e o dispositivo da aids no Brasil contemporâneo: disciplinas, biopolítica e phármakon. In: AQUINO, I. C. et. al (Org.). **Língua, literatura, cultura e identidade: entrelaçando conceitos**. Passo Fundo: UPF, 2016. p. 59-78.

_____. **A passividade e o fantasma: o discurso monossexual no Brasil**. 2012, 280 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2012.

COLUCCI, C. Governo adota no SUS pílula que previne HIV em grupos de risco. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 maio 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2017/05/1887148-governo-adota-no-sus-pilula-que-previne-hiv-em-grupos-de-risco.shtml>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

COUTO, W. et al. Práticas sexuais em geolocalização entre homens: corpos, prazeres, tecnologias. **Athenea Digital**, v. 16, n.2, p. 169-193, jul. 2016.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: _____. **Ditos e escritos: estratégia, poder-saber**. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015. p. 199-217.

_____. **Em defesa da sociedade – curso no Collège de France, 1975-1976**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 19. ed. Trad. Maria Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Abril, 2006.

_____. La folie, l'absence d'oeuvre. In: _____. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994. p. 412-420. Disponível em: <https://monoskop.org/images/5/5b/Foucault_Michel_Dits_et_ecrits_1_1954-1969.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

GRINDR. **Grindr4Equality**. Disponível em: <<http://www.grindr.com/g4e>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relumé Dumará, 2001.

LUZ, C. S. Governo facilita acesso à pílula que previne infecção por VIH. **JN**, Lisboa, 29 maio 2017. Disponível em: <<http://www.jn.pt/nacional/interior/governo-facilita-acesso-a-pilula-que-previne-infecao-por-vih-8514118.html>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

MISKOLCI, R. Estranhos no paraíso: notas sobre os usos de aplicativos de busca de parceiros sexuais em San Francisco. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 47, ago. 2016.

_____. San Francisco e a nova economia do desejo. **Lua Nova**, São Paulo, n. 91, p. 269-295, 2014.

PELÚCIO, L.; MISKOLCI, R. A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, p. 125-157, 2009.

CAPÍTULO 17

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NA SALA DE AULA

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Maria Izabel de Bortoli Hentz
Débora Machado Gonçalves
Gabriel Eigenmann de Carvalho
Gabriel Esteves
Jocilei dos Santos Cabral
Larissa Malu dos Santos
Vanessa Souza Corrêa Husein¹

1. Introdução

Neste capítulo reflete-se sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura com base no relato de experiências de docência vivenciadas no segundo semestre de 2016 por alunos do Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da UFSC nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Os estágios foram realizados em aulas de Língua Portuguesa em turmas das séries finais do ensino fundamental, do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos de escolas de Educação Básica, de diferentes redes de ensino – municipal, estadual e federal – da Grande Florianópolis.

Os projetos de docência a serem aqui apresentados e analisados foram elaborados e desenvolvidos pelos estagiários, sob orientação e supervisão das professoras de estágio, e articulam-se entre si pela compreensão de aula de português como o lugar de práticas de linguagem e do texto como unidade de ensino e aprendizagem da língua como conhecimento escolar assumidas no exercício da prática docente. Considerando essas concepções, foram propostas atividades que privilegiaram, em sala de aula, o trabalho com práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Tal como propõe Geraldi (1997, p. 135), o texto se constituiu no “[...] ponto de partida (e ponto de chegada)” das aulas de Língua Portuguesa ministradas pelos professores-estagiários.

1 **Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott** é professora Doutora do MEN/CED/UFSC. E-mail: monguilhott@hotmail.com. **Maria Izabel de Bortoli Hentz** é professora Doutora do MEN/CED/UFSC. E-mail: mihentz@gmail.com. **Débora Machado Gonçalves, Gabriel Eigenmann de Carvalho, Gabriel Esteves, Jocilei dos Santos Cabral, Larissa Malu dos Santos e Vanessa Souza Corrêa Husein** são licenciados em Letras Língua Portuguesa pela UFSC. E-mails: goncalvesmdebora@gmail.com, ge.woolf@gmail.com, gabrielestes@gmail.com, jocilei.cabral@gmail.com, larissamalu@hotmail.com, nessinh_a75@hotmail.com.

O resultado dessas ações didático-pedagógicas está organizado em três seções, sendo que cada uma delas contempla, principalmente, a reflexão sobre experiência no ensino da leitura e escrita. Na seção 2, intitulada *Alunos que argumentam: leitura e escrita de artigos de opinião*, tem-se o relato e a análise do trabalho realizado com uma turma de nono ano do ensino fundamental matutino em uma escola pública da rede municipal de Florianópolis. Na seção 3, *Gênero crônica: um projeto de leitura e (re)escrita*, apresenta-se o processo de ensino da leitura e da escrita vivenciado em sua ação docente com uma turma do sétimo ano matutino, também em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Florianópolis. Na seção 4, *Conto, poesia e rap no ensino da leitura e da escrita*, trata-se da experiência de ensino da leitura e da escrita com base em textos da cultura marginal em uma turma de oitavo ano noturno, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal de São José. Seguem a essas seções algumas considerações acerca das práticas desenvolvidas.

2. Alunos que argumentam: leitura e escrita de artigos de opinião

O projeto de docência *Entre teses e argumentos: articulistas, opiniões e convencimentos* foi desenvolvido ao redor de um eixo central e contínuo, considerando as demandas expressas pelos documentos oficiais e pelo PPP da escola na qual se realizou, o interesse dos alunos e dos professores-estagiários. Tratou-se do gênero discursivo *artigo de opinião* sob um viés estrutural e estilístico que, por um lado, privilegia a estrutura mais ou menos estável do gênero e, por outro, a expressão individual de cada autor, sem nem por isso abandonar a dimensão discursiva dos textos, sem a qual não há comunicação. A fim de elaborar uma definição relativamente estável do gênero artigo de opinião para ser trabalhada em sala de aula, os professores-estagiários recorreram a vários colunistas que publicam em revistas e jornais de circulação nacional e regional, através dos quais compuseram um corpus de artigos e abstraíram deste, por fim, uma estrutura mais ou menos comum a todos os textos, o que se convencionou chamar *forma* (abstraída da consideração de várias *substâncias*), em referência ao trabalho metafísico de Aristóteles (2002) e aos trabalhos dos círculos linguísticos com base em Hjelmslev (1975) e Roman Jakobson (1972). Ao longo das aulas, os alunos foram convidados a retrazar o mesmo caminho percorrido pelos professores-estagiários na elaboração de um modelo relativamente estável do gênero, a fim de que eles mesmos pudessem perceber quais abstrações foram realizadas e por quê, de acordo com o método aristotélico: “A técnica [entenda-se *forma*] nasce quando, de

diversas considerações de experiência [entenda-se *substâncias*], surge uma única noção universal a respeito de semelhantes.” (ARISTÓTELES, 2002, p. 9). Desta busca, partem as características basilares adotadas em sala de aula: o artigo de opinião costuma possuir uma estrutura sequencialmente dividida em *dados*, *argumentos* e *tese*; o assunto do artigo de opinião deve ser polêmico, atual e socialmente relevante para o ambiente em que circula o suporte do texto; o autor de um artigo de opinião deve *convencer* seu leitor de que a ideia que defende é correta (se utiliza frequentemente de operadores argumentativos e retórica); entre outras características.

Como referencial teórico utilizado para fundamentar ética e linguisticamente a ação docente, recorreu-se às proposições contemporâneas da linguística dialógica, tanto no que tange à sua concepção de sujeito constantemente constituído e operante sobre o mundo e sobre a língua, quanto à sua concepção de linguagem como *continuum* indefinidamente composto pela ação dos falantes (ANTUNES, 2003, 2010; BAKHTIN 1997, 2013; BRITTO, 2012; CERUTTI-RIZZATTI et al., 2012, 2014; GERALDI, 1997, 2011, 2015; MIOTELLO, 2009; STREET, 2003), ou seja, a base teórica perpassa pelas proposições do enunciado historicamente situado, da língua como atividade dialógica, dos gêneros discursivos como estruturas relativamente estáveis de enunciado que facilitam a comunicação humana etc. Além dessa corrente de cunho social, o trabalho foi também ancorado nas proposições de Koch (2003) e Kleiman (1989), que salientam a importância da linguagem como ato *sobre* o interlocutor, especialmente válido para o trabalho estilístico e argumentativo proposto e desenvolvido para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de artigos de opinião – para tanto, admite-se que o autor de cada artigo tenha planejado seu discurso e escolhido atentamente a expressão que mais conviria ao seu projeto de dizer.

Considerando essa base teórica dupla que, por um lado, privilegia o ato concreto e responsivo da linguagem e, por outro, privilegia o *artesanato* do discurso que serve à intenção comunicativa do locutor, buscou-se trabalhar o gênero a partir de uma dinâmica que contemplasse todos os estágios da interação mediada pelo texto escrito: *leitura*, *análise* e *produção*. Com os dois primeiros estágios, julgou-se que os alunos pudessem contemplar em primeira mão a obra de autores inseridos no meio jornalístico, a fim de que percebessem os efeitos provocados por determinados modos de expressão particulares ao gênero e aos estilos individuais dos escritores em cada contexto específico, de acordo com a intencionalidade suposta. Para tanto, cada um dos textos lidos em sala de aula passou por uma análise estilístico-linguística orientada por questões previamente elaboradas pelos professores-estagiários e entregues aos alunos, não a fim de que respondessem a elas corretamente, já que muitas das questões não se reduziam ao certo e ao errado, mas a fim de que tecessem hipóteses quanto à motivação de cada autor no momento em

que escolheram utilizar determinada expressão e não qualquer outra oferecida pela língua, de sorte que, para responder a qualquer uma destas perguntas, os alunos deveriam *ler*, *sentir* o efeito do texto e tentar *explicar* como e por quais motivos os elementos materialmente impressos no texto levaram a experimentar determinado efeito. Ao longo destas atividades, portanto, as opiniões dos alunos e dos professores-estagiários foram levadas em consideração, ainda que estes tivessem maior experiência enquanto leitores e, conseqüentemente, maior credibilidade no julgamento dos artigos.

Estes dois primeiros momentos serviram de estudo fundamentado para que os alunos, no terceiro momento, compusessem seus próprios textos. Assim, como os artigos lidos em sala de aula foram estudados considerando a intencionalidade do autor ao adotar determinadas expressões e não outras, também os alunos, através do *ato de enunciação*, conseguiram organizar e argumentar em favor de seus projetos de dizer – por meio tanto da escrita (ao realizarem artigos de opinião) quanto por meio da oralidade (ao participarem de discussões de temas específicos na sala de aula) –, e, sendo assim, considerando as proposições de Geraldi (1997) em relação ao ato da enunciação:

[é preciso, ao enunciar-se, que] a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 137).

Tendo os professores-estagiários prestado auxílio e encaminhado atividades baseadas nas teorias mencionadas, os alunos tiveram condições não só de escolher sobre o que escrever, mas também de pesquisar os temas que julgassem mais adequados, pois importava à avaliação dos professores que, além de organizar estratégias para a argumentação na escrita do texto, os alunos também expandissem suas *práticas de letramento* (KLEIMAN, 1995) e se aprofundassem nos tópicos tratados em cada artigo de opinião. Nesse sentido, a pesquisa que acompanhou a escrita do artigo também facultou a ampliação de conhecimentos específicos: depois de percorrida a primeira parte do trajeto – imersão nas formas relativamente estáveis, discussão sobre os assuntos de opinião e verticalização do gênero –, os professores-estagiários trouxeram textos impressos em jornais e revistas que tratavam exatamente dos assuntos selecionados pelos alunos a fim de que, como dito anteriormente, eles não só compreendessem a estrutura do gênero e organizassem um projeto argumentativo, mas efetivamente estudassem o *conteúdo* dos textos que escreveriam. Deste trabalho de estudo do tema resultou a primeira versão dos artigos de opinião, sujeita a adequações e reescritas. Ainda na primeira versão, a escrita dos alunos foi marcada não só pela preocupação esperada

com o “jogo de convencimentos” e com a flexibilidade do gênero, mas também por um cuidado redobrado com o trabalho de inserção da voz alheia, traço distintivo do articulista que estuda a respeito do que fala. Em seguida, os professores-estagiários orientaram a revisão gramatical (considerando coerência e coesão, estruturação sintática etc.) destes primeiros textos e, na sala de aula, ao lado dos alunos, promoveram discussões a respeito de usos linguísticos mais adequados ou não ao espaço de circulação dos artigos, de casos de variação e de regras gramaticais etc. Além do mais, levando em conta a importante questão do *estilo* e da *assinatura* (MIOTELLO, 2011) dos alunos em seus textos, os professores-estagiários articularam reflexões sobre língua e estilo, justo porque “[...] sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado *criativo*, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria.” (BAKHTIN, 2013, p. 28). Logo, vistos os esclarecimentos e as discussões realizadas a respeito da escrita, do estilo e da adequação linguística, os estudantes puderam refletir sobre o texto bruto e voltar ao incansável processo de lapidação textual, verdadeiro *artesanato* do discurso, que resultou em artigos verdadeiramente potentes.

Por fim, após longo processo de leitura e escrita, a fim de propiciar uma atividade frutiva e interativa, os professores-estagiários realizaram a socialização de todos os artigos de opinião escritos pelos alunos, de sorte que cada colega pôde contemplar a voz do outro – desta leitura coletiva, surgiram comentários bastante construtivos tanto no que diz respeito ao projeto de dizer dos autores quanto no que tange aos polêmicos tópicos abordados. Apresentados todos os textos, os alunos elegeram democraticamente aqueles que melhor cumpriram com as suas respectivas propostas e os indicaram à publicação no jornal escolar.

Constatou-se, afinal, que contemplar o gênero artigo de opinião no estágio-docência de língua portuguesa foi uma escolha feliz para os estudantes por aprimorar *as práticas de letramento, o artesanato do discurso*, a reflexão linguística, bem como o olhar crítico para com a opinião do outro, a fim de integrá-lo ao seu próprio ou afastá-lo de si.

3. Gênero crônica: um projeto de leitura e (re)escrita

Para a elaboração do projeto de docência *O cotidiano em cena: resignificando vivências*, conferiu-se à discussão dos gêneros discursivos, proposta por Bakhtin (1997), posição crucial. Desse modo, elegeu-se o gênero crônica para balizar as propostas de trabalho com a turma. A escolha do gênero não foi realizada de forma aleatória, mas, sim, considerando o conhecimento prévio dos alunos, haja vista o trabalho da professora-regente com o gênero notícia,

durante etapa de observação que antecedeu a ação docente das professoras-estagiárias. Além disso, julgou-se ser um gênero adequado para a faixa etária dos estudantes (que variava entre 12 e 13 anos), considerando a linguagem demandada nesses textos, e também a temática que neles aparece.

Por ser, portanto, a crônica um gênero ligado ao *chronos*, i.e., à temporalidade imediata, o eixo organizador da prática pedagógica realizada no estágio de docência foi o trabalho com o cotidiano dos próprios estudantes. Buscou-se, ao longo das aulas e dos textos levados a eles, refletir com os alunos sobre os acontecimentos, as relações, os sentimentos que nos aparecem no dia a dia, provocando-lhes a percepção de que pequenos detalhes poderiam gerar uma narrativa demasiadamente rica. Procurou-se construir conjuntamente, então, um projeto de dizer (GERALDI, 1997) deles próprios.

Este projeto de docência caminhou, portanto, no sentido de facultar aos alunos o contato com o gênero crônica e refletir junto a eles sobre as particularidades desse texto. Ancorados em teorias bakhtinianas, compreende-se que esse contato textual deva se dar partindo de uma concepção de linguagem que tenha por base os gêneros do discurso, tendo em vista que toda manifestação da linguagem, seja ela oral ou escrita, organiza-se em gênero discursivo.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem a partir dos gêneros discursivos, teve-se o cuidado de não levar os textos para a sala de aula de forma objetificada, ou seja, tirando-os da dimensão social à qual pertencem, assim como nos aponta Geraldi (2010). Nesse sentido, o objetivo da proposta de trabalho consistiu em estudar o gênero não por características preestabelecidas e dadas *a priori*, mas, sim, a partir da leitura de diversas crônicas, a fim de que os alunos pudessem perceber as peculiaridades do gênero e, assim, sistematizá-las a partir de suas percepções. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem da língua organizou-se em (1) leitura de diversas crônicas, (2) análise linguística e (3) escrita e reescrita dentro do gênero estudado, o tripé do projeto de docência.

Para dar início ao estudo do gênero crônica, foi levado para a sala de aula um jogo em que os alunos exploraram a relação entre o gênero e o tempo *chronos*, destacando a etimologia da palavra *crônica*; assim os alunos puderam refletir sobre a proximidade do gênero com o imediatismo, com o *agora*. Desse modo, o primeiro contato com o gênero se deu de forma lúdica, de modo a provocar o interesse dos alunos pelo estudo do que seria proposto ao longo das aulas.

Em relação à leitura de crônicas, a prioridade foi levar aos estudantes textos humorísticos, visto que essa seria também uma forma de cativá-los para desenvolver o gosto pela leitura. Cabe ressaltar que a prática da leitura já havia antes se consolidado na turma pela dinâmica empreendida pela

professora-regente de propiciar, toda semana, uma aula de leitura livre. Nas aulas do período de observação, pode-se verificar que alguns dos alunos liam os gibis que a professora lhes trazia e, outros, livros que eles próprios possuíam. Assim, para que não se interrompesse essa dinâmica, foram levadas diversas crônicas impressas para oferecer aos estudantes uma experiência de leitura-fruição desse gênero. Ademais, em outras aulas, a metodologia utilizada acerca da leitura de crônicas era diversa: leitura silenciosa, leitura oral e leitura de forma dramatizada.

Por assim dizer, o trabalho com a leitura foi um dos focos centrais do projeto de docência na medida que as atividades planejadas estavam sempre ancoradas em textos diversos do gênero crônica. Para um estudo sistematizado desta, foi proposto aos estudantes que, a cada leitura que fizessem, preenchessem um roteiro de leitura com o registro de aspectos estilísticos e composicionais identificados na crônica lida. Desse modo, a partir do roteiro de leitura e das discussões realizadas sobre os textos trabalhados em sala, os alunos conseguiam refletir sobre e perceber as características intrínsecas ao gênero, as semelhanças e dessemelhanças entre as narrativas.

Com o foco, portanto, em crônicas de cunho prioritariamente humorístico, mas também irônico e crítico, o estudo acerca do gênero partiu da imersão nele através de leituras e de sistematizações gerais acerca das estabilidades identificadas nos diferentes textos lidos. Apenas após esse primeiro contato especulativo (mas também de fruição) de textos desse gênero é que se passou para o estudo linguístico sistematizado dos aspectos de língua que são recorrentes no gênero. Dentre esses estudos, destacam-se a diferenciação entre linguagem formal e informal, feita ao longo de todo trabalho; a exposição aos alunos dos tipos de discurso – indireto, direto e indireto livre – e a análise linguística advinda das próprias escritas dos estudantes, com foco nos aspectos em que eles apresentavam maior dificuldade.

A partir da metodologia delineada, em que os alunos puderam ter uma visão do macro para o micro das dimensões que constituem o gênero crônica, a ação docente caminhou no sentido de proporcionar aos estudantes uma experiência de leitura que lhes facultasse a possibilidade de apropriação do gênero, a fim de não apenas compreendê-lo como manifestação puramente linguística, mas como um discurso textual que circula em determinada esfera social, em determinados suportes etc. Procurou-se, também, incitar os estudantes à leitura de crônicas de diversos autores para que essa apropriação emergisse de um contato situado e contextualizado. Como exemplo, destaca-se uma das atividades realizadas em sala, em que os estudantes trabalharam com notícias de jornais para pensar de que modo estas poderiam tornar-se uma narrativa ficcional – uma crônica –, tendo em vista que o gênero em

questão, em sua essência primeira, nasceu exatamente da esfera jornalística e com relação direta ao gênero notícia – em especial pelo caráter de tempo já – que ambos assumem (SOARES, 2014).

Assim, após essa imersão no gênero, compreendendo seu caráter composicional, estilístico, temático e também sua função social, foi proposta aos estudantes a produção de uma coletânea de crônicas a ser por eles escrita. Tal projeto balizou-se no que Geraldí (1997) defende como a importância de ter a quem dizer. Para além de produções escritas que ficassem restritas aos seus cadernos ou à avaliação das professoras-estagiárias, tencionou-se proporcionar aos alunos a experiência de uma produção que pudesse circular na escola, na família, na comunidade.

Partindo, então, de um pequeno roteiro de escrita, os alunos iniciaram a produção da primeira versão da crônica. Esta teve, ainda, observações e encaminhamentos realizados pelas professoras-estagiárias, para que, em sua reescrita, os textos fossem aprimorados e finalizados para a publicação. Antes que os alunos elaborassem a versão final de seus textos, foram realizadas, também, aulas de análise textual e linguística, com atenção especial aos pequenos ajustes que precisavam ser feitos em cada texto. Só então é que os estudantes puderam escrever a versão final de seus textos que, em seguida, foram compilados na coletânea *Cotidiano em cena: ressignificando vivências*.

Ao longo de todo esse processo de estudo envolvendo leitura e escrita, o que se evidenciou foi o valor de trabalhar com textos em sala de aula para um estudo mais efetivo da língua. A partir de uma reflexão, junto aos alunos, dos elementos textuais e linguísticos que emergem de dado gênero, é possível construir uma concepção de linguagem distinta daquela fechada em si, tal como a educação tradicional promove. No trabalho com base nas práticas reais de linguagem, consegue-se proporcionar aos alunos um estudo linguístico que extrapola a sala de aula, possibilitando-lhes um conhecimento da língua portuguesa não apenas para a vida escolar, mas para suas existências como sujeitos críticos que se manifestam por meio da linguagem.

4. Conto, poesia e rap no ensino da leitura e da escrita

O projeto de docência *O trabalho com gêneros da cultura marginal na EJA* foi elaborado com o objetivo de trabalhar os gêneros do discurso conto, poesia e rap com a temática da cultura marginal. A escolha do tema deu-se com a intenção de aproximar o ensino da língua portuguesa à realidade do aluno da EJA.

A cultura marginal carrega em sua matriz a relação íntima com a experiência social. Pensando no tema cultura marginal como uma cultura colocada à

margem, foi possível fazer os alunos refletirem sobre sua própria realidade e condição social. Assim, os professores-estagiários intermediaram a possibilidade de os alunos repensarem seu cotidiano e o objetivo do seu retorno à escola na EJA. Desta forma, o tema escolhido ganhou importância, pois através dele os alunos puderam identificar realidades sociais expostas em alguns gêneros discursivos da cultura marginal, como conto, poesia e rap, e visualizar seu aprendizado inserido em realidades sociais como conteúdo cultural e social.

Durante o período de docência, os alunos puderam apropriar-se de algumas das características desses gêneros e desenvolver a percepção crítica sobre a cultura marginal. O desenvolvimento deste projeto de docência iniciou com a apresentação do movimento de cultura marginal por meio de textos, quadrinhos, imagens de grafites e notícias. Com isso, os alunos foram capazes de compreender o que é a cultura marginal e relacionar, a partir dos gêneros em questão, os elementos linguísticos relativos às esferas e aos suportes em que circulam. O trabalho com os contos iniciou com a leitura de *O grande Assalto*, de Ferrez, em que os alunos puderam compreender o tema do conto, identificar a forma de composição do texto, quantidade e características dos personagens, o cenário, relação espaço/tempo, o conflito, o momento mais tenso da narrativa e o desfecho ou conclusão. Na continuidade do trabalho, foi realizada a leitura do conto *Os inimigos não levam Flores*, de Ferrez. Os alunos foram capazes de comparar os dois contos e verificar diferenças e semelhanças, exemplos de linguagens e outras características. A prática de escrita iniciou com a proposta de os alunos produzirem um conto baseado no primeiro conto lido e, em seguida, de realizarem a reescrita depois de terem feito a análise linguística das suas produções textuais com ênfase na adequação ao gênero.

Dando sequência ao projeto de docência, iniciou-se o trabalho com o gênero rap na cultura marginal, e a compreensão dos alunos foi por meio de material expositivo e impresso, assim como das interpretações dos textos. As temáticas do gênero rap foram abordadas, e os alunos foram capazes de compreender as técnicas básicas utilizadas no rap e as rimas desse gênero. Para isso, eles ouviram a música *Convoque o seu Buda* de Criolo. Os alunos assistiram parte de documentário *O Rap pelo Rap* de Pedro Fávero para aprofundar o conhecimento acerca do gênero. Os alunos escreveram um rap e o reescreveram com ênfase nas dificuldades apresentadas em relação ao gênero e à adequação da escrita. Depois da reescrita, os alunos gravaram e apresentaram seus raps aos colegas.

O trabalho com o gênero poesia na cultura marginal iniciou com a apresentação aos alunos da origem da renovação na poética por meio da música/poética de Noel Rosa para entender como essa renovação no gênero poesia culminou no movimento da “Poesia Marginal”. Assim, os alunos tiveram acesso à compreensão de conotação e denotação, introdução à análise formal

do poema, recursos da linguagem poética no âmbito da escrita e da oralidade através da música. Foram apresentadas também poesias que fazem reflexão sobre o fazer poético, foram entregues fotocópias com os poemas *Ser poeta* de Florbela Espanca, *Autopsicografia* de Fernando Pessoa, *Soneto* de Ana Cristina Cesar e *Assaltaram a gramática* de Waly Salomão. Logo após, os alunos foram estimulados a produzir um texto acerca dos poemas, dizendo o que entenderam sobre eles. Ainda foi realizada a leitura de poemas de Ricardo Chacal e Paulo Leminski para que os alunos conhecessem o uso da forma coloquial no texto poético, ampliando, assim, os conhecimentos sobre verso livre, linguagem culta e coloquial na poesia. Foram avaliadas as produções conjuntamente com os alunos indicando a atividade de reescrita e, posteriormente, as poesias foram apresentadas pelos alunos. Os textos produzidos pelos alunos ao longo do desenvolvimento do projeto (conto, rap e poesia) foram compilados em um encarte e foi realizada uma noite de autógrafos para o lançamento da produção.

O trabalho desenvolvido levou em conta a metáfora da “curvatura da vara”, utilizada por Saviani (2008) para esclarecer que suas proposições funcionam como uma forma de antítese às ideias dominantes nos meios educacionais e procuram desestabilizar o que é tido como verdade e inserir o pensamento crítico. Para o teórico, é necessário que haja um equilíbrio de forças, de saberes e de conhecimentos. Neste sentido, o autor acredita que deva haver uma transformação social, na qual possamos falar em democratização da escola; mas, para isso, é necessário que os conteúdos formais da escola sejam transformados em conteúdos reais e concretos, sem a característica ultrapassada do conteúdo próprio da escola tradicional, pois

[...] serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação, para efeitos do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2008, p. 60).

Da mesma forma, pode-se incluir nesta abordagem as contribuições de Geraldi (2010), as quais implicam uma relação entre professor, aluno e conhecimento, entendidos como a essência do processo de ensinar e aprender. Para este autor, é necessário pensar o sistema de ensino não apenas como uma aprendizagem daquilo que já é conhecido, mas, sim, como um processo responsável pela produção de conhecimentos. Para tal, deve-se utilizar o conhecimento que já existe e está sistematizado, mas sem perder de vista a

importância do processo de aprendizagem como um fim em si mesmo. Neste sentido, na escolha do tema *Cultura marginal*, buscou-se estabelecer uma relação entre o universo cultural dos alunos e o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Na ação docente realizada, procurou-se aproximar a bagagem cultural do grupo com a sistematização dos conteúdos ao se abordar, através dos gêneros do discurso, aquilo que já fazia parte da realidade dos alunos. Partindo do que já era sabido, foi mostrado como é possível ter um ponto de vista diferente do que já estava consolidado culturalmente no dia a dia daquele grupo.

Quanto ao trabalho com gêneros do discurso, trazê-los para sala de aula é muito importante, entretanto, para que isso seja efetivo no ensino-aprendizagem, há de se considerar que não adianta apenas trazer e não explorar bem algo que poderia ser produtivo se bem aproveitado. De acordo com Bezerra,

[...] a linguística aplicada, preocupada com o ensino de língua materna, defende a ideia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, para isto, os textos escritos e orais precisam se constituir em objeto de estudo (leitura, análise e produção)”. (2010, p. 43-44).

Bezerra afirma ainda que

[...] o estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (BEZERRA, 2010, p. 44).

Considerando essa perspectiva, foram levados para sala de aula gêneros que provocaram a interação das vivências desses alunos com a produção escrita (conto), oral (poesia) e musical (rap). Muitos alunos mostraram-se surpresos em perceber que existia espaço para apreciação da cultura marginal e, principalmente, que o tema poderia ser utilizado em sala de aula para aprendizagem das estruturas linguísticas de ensino da Língua Portuguesa. Verificou-se, a partir das produções textuais, que o tema possibilitou o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Isso facilitou a interação em aula e os motivou para facção das atividades de escrita

A partir destes fundamentos e com base sólida no planejamento do projeto executado, ficou a certeza de ter-se lidado positivamente com diversos obstáculos que concepções mais conservadoras encontrariam, como o desinteresse do aluno, a dificuldade de associação dos conteúdos vistos na hora da

interpretação textual e a adequação da linguagem aos gêneros trabalhados. Acredita-se que esses obstáculos foram superados a partir de uma abordagem que não exercitou apenas a escrita, mas trouxe os textos em seus devidos suportes e situados em uma esfera social real, nunca deixando de prover aos alunos um *feedback*, podendo ser em correções individuais ou coletivas, e incitando a reescrita dos textos a fim de visualizar o crescimento das capacidades interpretativa, linguística e produtiva desses alunos.

5. Considerações finais

As vivências docentes aqui relatadas e analisadas, com ênfase na reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa como conhecimento escolar, demonstram que os estágios curriculares obrigatórios do Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da UFSC vêm sendo encaminhados no sentido de, efetivamente, ancorar o ensino e a aprendizagem da língua em práticas reais de linguagem mediadas pelos gêneros do discurso.

As vivências de docência realizadas no estágio se efetivaram a partir do trabalho com as práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística; no entanto, a ênfase dos relatos deste capítulo recaiu sobre as ações didático-pedagógicas relativas às práticas de leitura e escrita. A experiência relatada e analisada na Seção 2 refere-se ao trabalho realizado com as práticas de leitura e escrita mediadas pelo gênero artigo de opinião. Na seção 3, crônica foi o gênero eleito para mediar o ensino da leitura e da escrita. A última experiência relatada privilegiou o trabalho com gêneros da cultura marginal, como conto, poesia e rap.

Percebe-se que, nas três experiências vivenciadas, a seleção dos gêneros para o trabalho com a língua portuguesa parte da observação realizada anteriormente nas turmas em que os estágios se realizaram, a fim de reconhecer os interesses e os conhecimentos que os alunos compartilham para, a partir deles, inserir-se nesse mesmo espaço dando continuidade ou propondo rupturas ao trabalho que vinha sendo desenvolvido até então.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 160-165. (Série Aula; v. 1).

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARISTÓTELES. **Metafísica**: livros I, II e III. Tradução de Lucas Angioni. Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução / Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, n. 1. Campinas, SP: UNICAMP/IFCH, 2002. 71 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Questões de estilística no ensino de língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos teóricos-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRITTO, Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**. Educação linguística, formação e emancipação. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth et al. **Letramento: conceitos de interesse da alfabetização**. Texto complementar. Núcleo de estudos em Linguística Aplicada – NELA/DLLV/UFSC, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DAGA, Aline Cassol; DIAS, Sabatha Catoia. Intersubjetividade e intrasubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na educação básica. Intersubjectivity and intrasubjectivity in the act of reading: the qualification of readers in basic education. **Calidoscópico**, São Leopoldo, RS, v. 12, n. 2, p. 226-238, maio/ago. 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

JAKOBSON, Roman. **Fonema e fonologia**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1972.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: _____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MIOTELLO, Valdemir. **O discurso da ética e a ética do discurso**. São Paulo: Pedro & João, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOARES, Marcus Vinicius Nogueira. **A crônica brasileira do século XIX: Uma breve história**. São Paulo: É Realizações, 2014.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Apresentado durante a teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade. King's College, Londres, out. 2003.

CAPÍTULO 18

TRADUÇÃO, RETEXTUALIZAÇÃO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

André Luiz Ramalho Aguiar
*Gisele Tyba Mayrink Redondo Orgado*¹

1. Introdução

Motivados pela temática acerca da tradução como ferramenta de ensino-aprendizagem em sala de aula de Português como Língua Estrangeira (PLE), neste trabalho apresentamos como a Tradução, a Retextualização e a Sequência Didática podem dinamizar as práticas pedagógicas do ensino de línguas e, ainda, proporcionar aos estudantes, durante as etapas de pesquisa, leitura e produção, um espaço de encontro com novos saberes e conhecimentos.

Este material é fruto de um relato de experiência vivida durante o curso *Língua Portuguesa e Integração Regional*, promovido pela *Universidad Nacional de Asunción*, Paraguai, em 2014. Tomamos como referência metodológica o ensino por sequências didáticas, realizado com base no gênero textual *entrevista*, a ser produzido em um novo texto concebido no gênero textual *biografia*, abrindo, assim, um espaço para discutir as duas modalidades de uso da língua: oral e escrita.

Os resultados finais indicam que o uso de sequência didática é visto, pelos estudantes, como uma ferramenta eficaz para o ensino de PLE, pois proporciona aos participantes movimentos dinâmicos e enriquecedores na língua-cultura-alvo, ao transformar o ato de *traduzir/retextualizar* em um exercício contínuo de reflexão, reprodução e reescrita em língua estrangeira (LE). Tais resultados serão especificados ao longo deste trabalho.

1 **André Luiz Ramalho Aguiar** é doutorando em Estudos da Tradução (PGET-UFSC) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desenvolve pesquisas nas áreas de Tradução Descritiva e Linguística Aplicada, tendo como linha de pesquisa tradução, migração e multilinguismo em espaços de fronteiras. E-mail: aramalho2011@gmail.com. **Gisele Tyba Mayrink Redondo Orgado** é Mestre e Doutora em Estudos da Tradução (PGET-UFSC). Professora de Português pelo Programa Idioma Sem Fronteiras (NUCLI-ISF-UFSC/MEC), e de Língua Japonesa e PLE do Curso Extracurricular do DLLE/UFSC. E-mail: gisele.orgado@gmail.com

2. Um recorte teórico do estudo

Os recentes estudos sobre o ensino-aprendizagem de LE, utilizando como recurso a tradução em sala de aula de falantes de outras línguas, transcendem os limites das práticas pedagógicas centradas exclusivamente nos textos e códigos. Atualmente, a tradução passou a ser vista pelos docentes de LE como uma estratégia pedagógica capaz de articular, ao mesmo tempo, conhecimentos linguísticos, relações interdisciplinares e diálogos de saberes. Neste sentido, apresentaremos algumas perspectivas teóricas que contribuíram para alavancar nosso trabalho em sala de aula.

No que tange à teoria funcionalista aplicada à tradução, adotamos os posicionamentos defendidos por Reiss e Vermeer (1996 [1984]), Vermeer (1986 [1978]) e Nord (1991 [1988]). Segundo os autores, a concepção da linha funcionalista está relacionada à função textual, ou seja, o propósito (objetivo/*skopos*) do texto é o seu determinante para a tradução, por considerar duas perspectivas: o contexto de produção do Texto-Fonte (TF) e o contexto de recepção do Texto-Traduzido (TT) (POLCHLOPEK; ZIPSER, 2011).

Ainda sobre a perspectiva funcionalista, Polchlopek e Zipser afirmam que a “[...] tradução é uma ação, ou seja, uma situação comunicativa inserida em um contexto de situação real e autêntico” (POLCHLOPEK; ZIPSER, 2009, p. 5), e, portanto, deve se adequar (ser funcional) a um leitor, a um propósito (*skopos*) e a uma função textual. Mas o que determina a possibilidade ou não de realização desses fatores em conjunto? Essa questão nos leva ao conceito de produção textual. De acordo com Marcuschi, a produção textual “[...] é uma atividade que se situa em contextos da vida cotidiana e os textos são produzidos para alguém com algum objetivo” (MARCUSCHI, 2008, p. 213). Adotaremos a definição de produção textual proposta por Marcuschi, porque nos remete à ideia de produção textual com base em gêneros textuais diversos. A noção de gênero concebida neste trabalho relaciona tradução, gênero textual e retextualização, tendo em vista que, de acordo com Júdice (2009), a noção de gênero textual “[...] está relacionada a funções sociais e configurações relativamente estáveis de textos, reconhecidas por leitores e produtores inscritos em determinados domínios sociais” (JÚDICE, 2009, p. 12).

Segundo Bakhtin, “[...] os indivíduos ao integrarem diferentes esferas da atividade humana, ao utilizar a língua, seja na modalidade oral ou escrita, não utilizam palavras ou frases, mas texto” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 279). Dessa forma, os autores citados remetem ao texto uma função mediadora das ações comunicativas na sociedade e ressaltam o princípio da interculturalidade na qual os textos se movimentam. Mas como seria a relação entre a retextualização e a tradução? E como essas relações se desenvolvem na perspectiva de uma produção textual?

No intuito de responder às inquietações acima, buscamos algumas referências sobre retextualização. Travaglia (2003) apresenta o conceito de tradução enquanto (re)produção textual para definir o processo transitório entre diversas fases de reescrita, com o objetivo de chegar a uma retextualização a partir de um determinado gênero textual. No caso de Marcuschi (2008), o autor apresenta como a produção, análise e compreensão de gêneros textuais corroboram para o processo de reescrita de um texto, exercitando dessa forma, o processo de retextualizar um gênero específico. No que concerne à proposta de Dell’Isola (2007), a autora propõe a retextualização enquanto processo de transformação de gêneros. Por fim, Reis (2013) trabalha o conceito de retextualização aplicado aos estudos históricos da tradução.

No caso específico deste trabalho, adotaremos a concepção de retextualização a partir dos pressupostos de Dell’Isola (2007). Segundo a autora, retextualização implica “[...] um processo de transformação de uma modalidade textual em outra” (DELL’ISOLA, 2007, p. 36). A possibilidade desse movimento nos leva ao conceito de tradução de gênero. Para esta autora, a concepção de retextualização seria uma tradução de gênero compreendida em duas etapas: a primeira que envolve a compreensão e identificação do gênero; a segunda que constitui o desafio de reconstruir o texto em um novo gênero.

Outrossim, propomos, a seguir, um relato de experiência baseado em um exercício dialógico entre tradução, gênero textual e retextualização. Defendemos aqui o ato de traduzir como um exercício contínuo de reescrita, textualização e retextualização de saberes.

3. Uma proposta metodológica baseada na pesquisa-ação participação

A proposta pedagógica *pesquisa-ação-participação* relatada neste trabalho configura-se como um conjunto de orientações-ações, organizadas em forma de uma sequência didática.

A opção metodológica assumida se justifica por dois fatores essenciais: (i) por ser considerada mais idônea às concepções da visão teórica funcionalista; (ii) por ratificar os argumentos defendidos por Thiollent (1985), o qual profere à *pesquisa-ação-participação* uma estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, desenvolvido, sempre, de modo cooperativo ou participativo entre os atores sociais envolvidos.

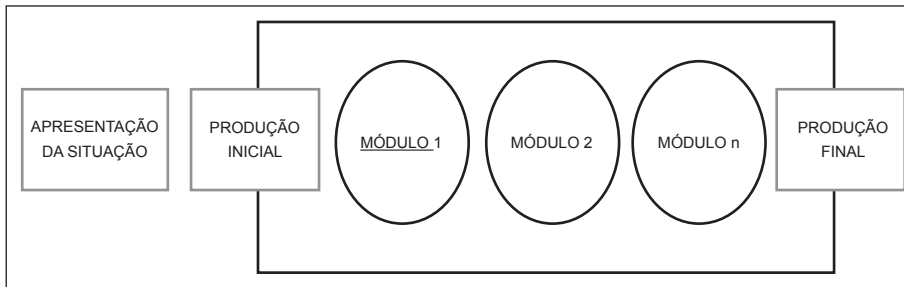
Assim concebida, podemos admitir que a metodologia supracitada pressupõe o direcionamento para uma ação ou diversas formas de ações coletivas, orientadas com vistas à melhoria de uma prática, à resolução de problemas ou à melhoria da qualidade de uma ação na qual os atores envolvidos se transformam nos principais protagonistas do processo de construção do conhecimento e prática social profundamente engajada.

3.1 Uso de sequência didática (SD) nas aulas de português língua estrangeira (PLE)

A definição do conceito de sequência didática (doravante SD) utilizada neste trabalho provém dos estudos desenvolvidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2003) que conceberam a seguinte definição para o termo: “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2003, p. 82). Para os autores citados, a SD tem por objetivo desenvolver um conjunto de atividades progressivas, modulares, planejadas e orientadas a partir de um determinado tema específico.

Diante do exposto, tais autores propõem uma estrutura-base para desenvolver uma sequência didática através do seguinte esquema:

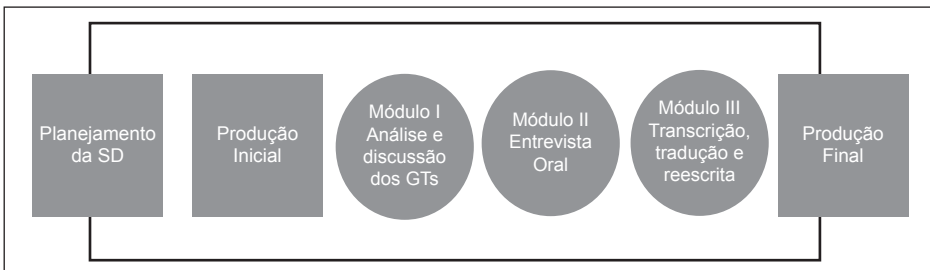
Figura 1 – Esquema de Sequência Didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2003, p. 83.

Tomando em conta a base conceitual mencionada acima, elaboramos uma SD que atendesse o perfil do público-alvo e tornasse as atividades em sala de aula mais atraentes, funcionais e contextualizadas.

Figura 2 – SD: atividade de tradução como retextualização nas aulas de PLE



Fonte: Elaborada pelos autores a partir do esquema de SD de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2003).

Ao contrário do que propõe Dolz, Novarraz e Schuneuwly (2003), optamos por incluir o planejamento da SD no conjunto sequencial do modelo, pois consideramos que ele se encontra inserido no processo pedagógico da atividade e deve ser pensado e exercitado de forma integral e dialógica com a produção inicial e os módulos propostos para as atividades. A seguir, apresentaremos as etapas da SD que foram desenvolvidas nas aulas de PLE no segundo semestre de 2014 e tomadas como referências neste trabalho.

3.1.1. O planejamento da sequência didática

Na primeira etapa da SD, tomamos como referência o trabalho desenvolvido por Júdice (2009) para elaborar um planejamento adequado dos módulos de ensino de língua portuguesa para estrangeiro. A autora define módulo didático, como:

[...] um conjunto de atividades articuladas e sistematizadas que, objetivando a produção desembaraçada na língua-alvo de um gênero textual (escrito ou oral) em uma dada situação de comunicação, parte da leitura de textos do mesmo gênero, podendo a eles articular alguns textos de gêneros distintos sobre o mesmo tema ou temas correlacionados (JÚDICE, 2009, p. 18).

Segundo a autora, o planejamento da SD implica conhecer o contexto educativo, o perfil dos estudantes e refletir as possíveis estratégias pedagógicas adotadas durante a elaboração dos módulos. Neste sentido, Júdice (2009) cita três aspectos importantes para elaborar um planejamento adequado dos módulos de ensino, conforme apresentaremos a seguir.

3.1.1.1 Elaboração de um diagnóstico inicial da situação de ensino-aprendizagem

O contexto para o qual se desenvolveu a proposta didática consistiu-se em uma turma de estudantes hispanofalantes em situação de não imersão, matriculada no nível básico de PLE do curso de extensão universitária, oferecido pela *Universidad Nacional de Asunción* (UNA), do semestre 2014/2. Os estudantes tinham traços comuns em relação à faixa etária compreendida entre 18 e 23 anos; pouco conhecimento prévio da língua-meta, e ensino superior incompleto. Entre as principais motivações relatadas pelo grupo em desenvolver o aprendizado do português, podemos citar o desejo de realizar seus estudos no Brasil e de trabalhar em empresas brasileiras instaladas no Paraguai.

3.1.1.2 Seleção do gênero

O gênero selecionado para desenvolver a SD foi a entrevista, nas modalidades oral e escrita. O gênero escolhido, do qual os estudantes já tinham conhecimento, foi selecionado pela frequência com que eles precisavam responder a perguntas e também elaborá-las em variadas situações de uso, preenchendo formulários, fichas e questionários em serviços públicos e privados. Essas atividades são comuns, por exemplo, em situações como pedidos e renovações de vistos na Polícia Federal; abertura de conta bancária; preenchimento de dados em uma imobiliária; pedido de inscrição no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); ou preenchimento de ficha em uma Unidade de Pronto Atendimento-UPA 24h, etc. O domínio deste gênero representa uma motivação enorme para os estudantes, pois lhes dá um grau de autonomia e confiança incalculável em contexto de imersão.

3.1.1.3 Realização de um teste inicial de produção

Dando sequência à proposta apresentada por Júdice (2009) sobre o significado do teste inicial de produção, na primeira semana de aula, os estudantes preencheram na sua língua materna um questionário, no qual registraram dados pessoais (nome, endereço, nacionalidade, naturalidade, telefone, e-mail, etc.) e deram breves informações sobre estudos anteriores, conhecimento da língua, países conhecidos, bem como temas de interesse.

Ao término da primeira semana, foi proposto aos estudantes que retomassem o questionário preenchido na língua materna. Nesse momento, a sala de aula transformou-se em um espaço de interação de sujeitos sociais, tendo-se como objetivo analisar a capacidade do estudante em se expressar com clareza e correção em sua língua materna. Dois momentos foram analisados nesse contexto: no primeiro momento, a proposta de interação baseada na intercompreensão foi importante para observar as estratégias de cooperação articuladas entre os estudantes; no segundo momento, construiu-se um certo grau de confiabilidade entre o docente e os discentes. Vale a pena mencionar que o grupo de estudantes era composto por falantes de diversas línguas autóctones da América do Sul, ademais de nativos em espanhol, inglês e francês.

Concluindo as atividades iniciais da semana, os estudantes responderam ao questionário em português e foi possível iniciarmos, assim, um processo reflexivo das interfaces entre tradução e reescrita nas aulas de PLE.

4. Produção inicial

Na segunda etapa da SD, estivemos concentrados na seleção dos textos de partida, nas leituras de textos paralelos², no reconhecimento do gênero textual e nas propostas de atividades para a elaboração dos módulos. No que tange à seleção de textos de partida que utilizamos em sala de aula para leitura, tivemos atenção especial concernente à escolha de um material que pudesse refletir o gênero escolhido e ser trabalhado no módulo.

Diante do exposto, apresentaremos, a seguir, exemplos de alguns textos relacionados à entrevista que contribuíram para o reconhecimento e definição dos gêneros nas atividades administradas nas primeiras aulas do curso. O primeiro formulário é direcionado aos estrangeiros que pretendem solicitar um agendamento de visto na Polícia Federal via internet. O segundo formulário é uma pesquisa socioeconômica feita pelo Instituto Federal do Piauí, com a intenção de fazer um levantamento do perfil estudantil desta instituição de ensino superior.

Figura 3 – Formulário para agendamento de visto na Polícia Federal

Preencha os dados corretamente

Dados Pessoais | Entrada no Pa's | Endereço Residencial | Endereço Comercial | Termo Responsabilidade

Unidade Policia Federal

RNE

RNE do Responsável

Nome atual completo

Nome anterior completo

Nome do pai completo

declarado: Não

Nome da mãe completo

declarado: Não

Sexo

Data de nascimento

Estado civil

Pais de nascimento

Cidade de nascimento

Pais de nacionalidade

Ocupação principal

CPF

E-MAIL

Limpar | Próxima >>

(a) Campo Obrigatório

Fonte: Página oficial da Polícia Federal. Disponível em: <<https://servicos.dpf.gov.br/sincWeb/>>.

2 Seguimos o conceito trabalhado por Christiane Nord, a qual define textos paralelos como “[...] textos autênticos, no traducidos, elegidos de entre los textos del repertorio textual de la cultura meta porque representan el género al que debe ajustarse el texto meta” (NORD, 1997, p. 104).

Figura 4 – Formulário socioeconômico³ aplicado em instituições universitárias.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
DIRETORIA DE ENSINO
Controladoria Acadêmica

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO
ENSINO SUPERIOR 2014/1

CAMPUS: _____ Data do preenchimento: ____/____/____

Nome: _____ **Idade:** _____

Curso: _____ **Turno:** () Manhã () Tarde () Noite

Telefone(s): _____

Leia e responda as seguintes questões:

1. Você é do sexo:
a) () Masculino b) () Feminino

2. Você se considera:
a) () Branco b) () Pardo c) () Indígena
d) () Preto e) () Amarelo f) () Não declarado

3. Estado Civil:
a) () Solteiro(a) b) () Divorciado(a) c) () Viúvo(a) d) () Casado(a) e) () Separado(a)

4. Local de sua residência:
a) () Zona Urbana b) () Zona Rural Cidade _____ Estado _____

5. Você possui alguma deficiência?
a) () Sim b) () Não

5.1. Em caso afirmativo, indique o tipo:
a) () Deficiência Física b) () Deficiência visual c) () Deficiência mental d) () Deficiência auditiva
e) () outro especificar _____

5.2. Você recebe benefício de prestação continuada de Assistência Social (BPC)?
a) () Sim b) () Não

6. Você tem filhos?
a) () Não b) () Sim Quantidade _____

7. Meio de Transporte utilizado para vir ao IFPI?
a) () A pé b) () carro ou moto c) () ônibus d) () bicicleta e) () metrô

8. Atualmente, você reside:
a) () com os pais b) () com amigos c) () sozinho(a)
d) () com parentes e) () casa do estudante

9. Sua residência é:
a) () Própria
b) () Alugada
c) () Outra: _____

10. Estado civil dos Pais:
a) () Casado(s) b) () Viúvo(s) c) () Divorciado(s) d) () Solteiro(s) e) () Separado(s)

Fonte: Instituto Federal do Piauí (adaptação). Disponível em: <http://www6.ifpi.edu.br/concursos/2014/sisu2014/questionario_socioeconomico.pdf>.

Estudamos os gêneros textuais mencionados acima com o objetivo de familiarizar os estudantes à dinâmica pergunta-resposta e ao uso de vocabulário apropriado para determinados contextos sociais. Além destes, trabalhamos nas aulas outros modelos de gêneros textuais informativos relacionados, especificamente, a anúncios, artigos diversos, notícias e reportagens.

3 Os textos foram adaptados em função de nossos objetivos em sala de aula. Houve adaptações e recortes dos textos para melhor compreensão e produção textual dos estudantes.

Figura 5 – Entrevista – Apresentação da estrutura do gênero entrevista

O Programa de Leitorados do Ministério das Relações Exteriores do Brasil: o ex-leitor José Maria Rodrigues relata suas experiências durante os quatro anos de leitorado no território paraguaio

The Leitorados Program of the Ministry of External Relations of Brazil: the ex-lecturer José Maria Rodrigues recounts his experiences during the four years of lectureship in Paraguayan territory

André Luiz Ramalho Aguiar

Frase de abertura

Contextualização

Entrevista

Título

José Maria Rodrigues (Figura 1) é formado em Português/Língua pela Universidade Estadual de Londrina (1998), especialista em Didática e Metodologia do Ensino pela Universidade do Norte do Paraná (1999), Mestre em Língua Espanhola (2003) e Doutor em Língua Aplicada (2006), diplomas adquiridos pela Universidad de Valladolid (2006), Espanha. Durante o período que esteve na Europa, atuou como pesquisador científico em vários projetos sobre linguística de corpus, espanhol e português como línguas estrangeiras e linguística computacional. Lá, lecionou em vários centros de ensino e universidades europeias, entre os quais se destacam a Universidad de Valladolid, onde desenvolveu um conjunto de ferramentas computacionalizadas para a análise empírica automática de corpora linguísticos (Lalanda e AGUIAR, a University of Essex, Alburytown), onde desempenhou a função de professor de espanhol como língua estrangeira, e a Sorbonne Paris 10, instituição na qual deu um curso de capacitação sobre linguística de corpus.

Figure 1: Image of the interviewee: José Maria Rodrigues

Figure 2: Picture of the interviewee: José Maria Rodrigues

Após retornar ao Brasil em 2007, J. M. Rodrigues candidatou-se ao Programa de Leitorados do Ministério das Relações Exteriores.

Resumo (Revista UNIFAP) 004 (2016 2016)

https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/1841

Marcelo, v. 5, n. 1, p. 269-283, jul./dez. 2013

Fonte: Aguiar (2015). Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/1841>>. Estrutura do Gênero adaptada de: Beatriz Birkhan, fevereiro/2014.

Após a leitura da entrevista acima, os estudantes, instruídos pelo docente, iniciaram o processo de análise e reconhecimento da estrutura do gênero proposto. Além de entender como se constitui a dinâmica do gênero, eles discutiram as possíveis estratégias a serem adotadas para elaborar uma entrevista.



4.1 Encargo tradutório: atividades de tradução, transcrição e retextualização

Ao final das atividades de produção inicial, os estudantes foram apresentados ao tema *estudantes estrangeiros nas cidades brasileiras*, por meio do gênero textual *entrevista* (oral e escrito), com o propósito de transcrevê-lo e retextualizá-lo para um novo gênero textual: *biografia*.

5. Módulo i: análise e produção do gênero *entrevista*

Na terceira etapa da SD, iniciamos o processo de análise e produção do gênero entrevista. Neste sentido, selecionamos dois textos paralelos concernentes ao gênero proposto e à temática apresentada ao final da fase anterior.

Figura 6 – Textos paralelos e análise do gênero textual

<p>A aventura de alunos estrangeiros no Brasil</p> <p>Estudantes de outros países têm dificuldades para entender documentos, além de não estarem acostumados com o “jeitinho” brasileiro</p>  <p>A francesa Mathilde Faure (no centro) se encontra com outros estrangeiros toda quarta à noite no Fidel Bar Solidariedade.</p> <p>Por: Adriana Czelusniak</p> <p>Você já teve dúvida sobre em que balada deveria ir, qual seria um bom programa de fim de semana, como tirar um documento ou encontrar uma encomenda extravariada no Correio? Pois imagine passar por tudo isso sendo um estrangeiro recém-chegado no país e sem falar português. Essa é a realidade de muitos estudantes que vêm fazer um intercâmbio em terras brasileiras. Percibendo essa dificuldade, duas amigas, uma que já tinha morado na Alemanha e outra que fez estágio na Assessoria de Relações Internacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR), se uniram para promover a integração de intercambista acadêmicos.</p> <p>Norma Müller, 29 anos, graduada em Letras Português e Alemão, e Gabriela Diniz, 26, formada em Psicologia, decidiram se aventurar nessa área em 2011, enquanto estudavam idiomas. Depois de promover algumas atividades no Paraná, as duas conheceram um projeto bem-sucedido de auxílio a estudantes estrangeiros no Rio de Janeiro, a Rede de Estudantes de Intercâmbio (REI), e, no início de 2012, trouxeram a ideia para Curitiba.</p> <p>Os inícios da REI em Curitiba</p> <p>Entrevista com Norma Müller e Gabriela Diniz, responsáveis pelo projeto na capital paranaense.</p> <p>Como chegaram a REI?</p> <p>Gabriela: A REI surgiu da identificação desta demanda por mais informação sobre a cidade e eventos voltados para estrangeiros. Pensamos que não era só responsabilidade das universidades resolver os problemas desses estudantes e que também não bastava a atuação de uma empresa de produção cultural ou de turismo. Chegamos à conclusão que o ideal seria criar uma rede de estudantes que desse este suporte, até mesmo antes da vinda dos estudantes para o Brasil. Foi então que conhecemos a REI Rio, que iniciou este projeto no Rio de Janeiro em 2008. Por meio desta rede temos contato direto com os estudantes e fazemos a mediação dos serviços que são prestados a eles [...].</p>	<p>Entrevista: Conselheiro Educacional</p> <p>Deborah Giannini free-lance para a Folha de S. Paulo</p>  <p>Marcelo Soares/Folha Imagem</p> <p>Ele é pago para dar conselhos que podem mudar o rumo de uma vida. O inglês Tim Rogers, 35, é consultor de educação internacional e diretor da QS World Grad School (www.topgraduate.com), fiera de cursos de pós-graduação no exterior que passou por São Paulo em agosto. Apontar a universidade de maior prestígio, o curso mais adequado para a carreira e como se planejar para consegui-la são algumas das missões de Rogers.</p> <p>Formado em estudos americanos pela Universidade de Hull, com mestrado em história da arte pela Universidade de Warwick, ambas no Reino Unido, Rogers estudou um ano (1989 a 1990) fora de seu país, na Universidade do Kansas (EUA), onde recebeu o prêmio Amsden Award de História da Arte.</p> <p>Em 11 anos atuando na área de recrutamento de estudantes estrangeiros, Rogers passou por experiências curiosas. Por exemplo, esteve envolvido na admissão do filho de Muammar Gaddafi, ditador da Líbia desde 1969, no programa de Ph.D da London School.</p> <p>Sinapse - Que curso você recomenda para quem tenta uma bolsa de estudos no exterior?</p> <p>Tim Rogers - Cada um deve escolher o programa mais adequado às suas ambições. Por exemplo, se você está procurando consolidação na área de negócios e administração, então o MBA é o curso certo. Se você não visa ao meio corporativo, o master é mais apropriado.</p> <p>Sinapse - O que se deve levar em conta quando se escolhe um curso ou uma universidade?</p> <p>Rogers - É essencial avaliar a reputação da instituição, o país em que está e o custo. Também é interessante saber se você poderá trabalhar enquanto estuda. Se você objetiva estudar em umas das líderes em educação - para mim, Oxford, Cambridge, MIT, Harvard e Stanford -, um master vai custar de US\$ 35 mil a US\$ 55 mil por ano, mais despesa moradia. Estudar na Austrália, no Canadá ou na Alemanha é mais barato, mas nenhuma das opções é gratuita.</p> <p>Sinapse - O que diferencia modelos americanos e europeus?</p> <p>Rogers - Os sistemas europeus de educação têm diferentes abordagens. Universidades britânicas, por exemplo, favorecem aulas expositivas, sob a supervisão de um orientador, o que dá a oportunidade de aprendizado e desenvolvimento de opiniões sobre qualquer assunto. Nas americanas, prevalecem os módulos segmentados, o que é ideal para quem deseja consolidar o conhecimento sobre um tema específico. Atualmente, muitos masters na Europa têm apenas um ano de duração. Nos EUA, eles duram dois anos. No entanto, os cursos na Europa tendem a ir mais a fundo [...].</p>
---	--

Fonte: Gazeta do Povo, 24/03/2013.⁴

Fonte: FolhaOnline Dirigida, 28/09/2004.⁵

Os objetivos dessa atividade consistiam em fazer uma leitura crítica do texto, discutir a estrutura do gênero e responder às seguintes perguntas: (i) qual é o gênero?; (ii) a quem se dirige?; (iii) que forma assume a produção?; (iv) quem participa da produção?

Ao final da atividade, os estudantes foram capazes de desenhar as principais estratégias para elaborar uma entrevista oral, tendo em vista o público-alvo, o lugar destinado à produção, o meio de divulgação, o objetivo da entrevista e a língua-meta.

6 Módulo ii: elaboração do texto-meta e o registro da entrevista oral

Na quarta etapa da SD, o foco principal da atividade estava voltado para a elaboração e registro de uma entrevista na modalidade oral. Solicitamos aos

4 Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida-na-universidade/ufpr/a-aventura-de-alunos-estrangeiros-no-brasil-dxqfe55p601limj833ihdsdg7i>>.

5 Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u927.shtml>>.

estudantes que produzissem suas entrevistas tomando em conta os encargos propostos pelo docente e que registrassem a entrevista na língua portuguesa, pois o público-alvo em questão é a comunidade de falantes lusófonos em Assunção, Paraguai.

A seguir, apresentamos um quadro sobre o contexto de produção definido para a elaboração da entrevista. O roteiro objetiva proporcionar um leque de possibilidades para que o estudante possa seguir com a produção do seu texto-meta (doravante TM) com mais propriedade.

Quadro 1 – Roteiro do conteúdo para a produção do texto-meta (TM)

CONTEÚDO DE PRODUÇÃO (T1)	
Modo de divulgação	Sala de Aula
Ano	2014
Leitor ideal para a entrevista	Estudantes estrangeiros do Curso Básico de Português Língua Estrangeira da UNA.
Idioma	Português
Propósito da entrevista	Estrevistar brasileiros e/ou estrangeiros que moram na cidade de Assunção e possuam atividades profissionais ou experiências estudantis na área de intercâmbio.

Fonte: adaptado de Demétrio (2014).

Ao final deste módulo, os estudantes foram capazes de elaborar um texto-meta a partir do roteiro preestabelecido pelo docente e de definir as estratégias a serem adotadas no momento da entrevista. Em seguida, resolveram exercícios aplicados com base no modelo didático de Nord (2012 [1981]) privilegiando análises de fatores internos e externos de cada TM. Posteriormente, selecionaram os entrevistados, fizeram as entrevistas e registraram as atividades em áudios.

7. Módulo iii: transcrição, tradução e reescrita da entrevista oral

Na quinta etapa da SD, os estudantes se organizaram em grupos a fim de dialogar com os colegas sobre as experiências vividas no processo de elaboração e execução das entrevistas. Eles apresentaram os temas que desenvolveram e enfatizaram as informações que consideraram mais pertinentes.

Para concluir as atividades dessa etapa, foi solicitado aos estudantes que fizessem a transcrição do áudio. Em seguida, iniciamos o processo de

tradução da língua portuguesa para a língua espanhola, a reescrita e a correção textual. Aqui, tomamos como critérios linguísticos elementos relacionados à coerência, coesão, adequação, correção gramatical, ortografia e estilo. Vale ressaltar que assumimos os princípios gerais da linguística textual e, portanto, não transformamos uma revisão gramatical em centro da produção textual, pois consideramos que o produto final proposto pela SD é o resultado de um processo que pode passar por muitas revisões textuais.

8. Produção final: retextualização e rescrita do encargo tradutório

Para realizar a etapa final, os estudantes receberam, em sala de aula, as orientações sobre como deveriam proceder para a execução da atividade final da SD: a tradução/retextualização do gênero textual *entrevista* em outro gênero textual, a *biografia*.

No início desta etapa da SD, o docente ofereceu aos estudantes um novo roteiro definindo o propósito (*skopos*) comunicativo da tradução/retextualização. Os dados apresentados são considerados importantes porque determinam a função do TM e os elementos do TF que serão mantidos.

Quadro 2 – Roteiro da atividade final de tradução/retextualização

ROTEIRO FINAL (T2)	
Propósito da biografia	Criar e divulgar o perfil dos estudantes de língua portuguesa na UNA.
Público receptor	Comunidade acadêmica da UNA (Estudantes, professores, técnicos administrativos, etc.)
Meio de publicação	Jornal "Comunidade Acadêmica da UNA"
Idioma	Espanhol
Lugar de circulação	Assunção, capital de Paraguai
Ano	2014

Fonte: adaptado de Demétrio (2014).

Nos primeiros encontros visando à produção textual, discutimos a estrutura do gênero biografia, o significado do gênero em um determinado contexto social e analisamos diversos modelos de biografia publicados na mídia digital. Em seguida, partimos para a análise da terceira e última versão do texto, momento em que os estudantes atentaram para os elementos das correções gramaticais e ortográficas.

No intuito de facilitar o processo de avaliação de tipo somativo-participativo que aplicamos nessa etapa da SD, adotamos os princípios estabelecidos

na tabela elaborada por Demétrio (2014, p. 67). A autora propõe um instrumento baseado nos critérios apresentados pelo modelo de Nord (1991) sobre fatores externos e internos ao texto, e um modelo criado a partir da fusão dos princípios de textualidade de Beaugrande e Dressler (1981) e Cassany (2000) concernentes aos elementos intralinguísticos e extralinguísticos refletidos pelo texto. Esse modelo avaliativo de caráter participativo permitiu abrir um espaço de comunicação e de troca entre o docente e os estudantes no momento de analisar os possíveis problemas de estrutura da língua.

Para concluir, as atividades finais foram consideradas extremamente satisfatórias e produtivas. Geraram reflexões contextualizadas, diálogos interculturais de excelente nível e autonomia por parte dos estudantes sobre sua própria aprendizagem. Nas figuras 7 e 8, disponibilizamos uma atividade sequencial produzida em sala de aula.

Figura 7 – Atividade produzida por um dos estudantes em classe (primeira versão)

Biografia

Michelle Alvarenga

Estudante de Português Língua Estrangeira

Universidad Nacional de Asunción.

Texto - Versão nº 1

Oi, sou Michelle Alvarenga, eu sou do Oeste do Uruguai. Nasci em *Punta Del Leste*, extremo meridional do departamento de Maldonado. Fiz meus estudos na área de Turismo no Instituto Universitário Francisco de Assis (UNIFA), e depois foi a trabalhar em uma agência de Turismo como guia Turístico das praias de *Punta Del Leste* e das regiões mas turísticas da região. Eu falo 04 línguas, miha mai e italiana e meu pai francês.

Eu lembro que na miha infância na miha casa, miha mai falaba com migo e meus irmãos em italiano e meu pai em francês e eu comecei a falar as duas línguas muito cedo. Depois, meus pais me levaram a uma escola bilingue Inglês/francês e sai de ali falando também ambas línguas. Como gosto tanto dos idiomas e de viajar, decidi fazer miha facultade em turismo. Logo comecei rapidamente a trabalhar na minha aérea e todo iba muito bem, Eu morava em *Punta Del Leste*, e a genterecibia muito turistas extranjeros e conseguia guardar alguma propina em dólares, mas lastimosamente, a inseguridade se espalho por toda a cidade e os turistas deixaram de venir como antes. A ultima experiência mas exitosa foi cuando miha agencia de Turismo foi contratada para atender a seleccao de brasileira para a Copa América de Futebol. Depois todo começo a minguar e com 02 filhos não podia seguir sim ter as mesma ganacias que antes. E ai, apareceu meu marido com a ideia de emigrar para Paraguay, pois ele trabalha com seus sócios no comercio da soia, e o Paraguay e um excelente mercado. De issa manera, eu decidi venir trás ele e recomenzar miha vida profesional de novo. Por ahora, foi difícil conseguir trabalho na área de turismo, e as primeras oportunidades so aparecieron na área de educação, e eu estou trabalhando como professora uma Universidad e ao mesmo tempo trabalhando em uma afencia de turismo, um mercado com muita procura por os paraguayos. Eu gosto de Paraguay, sobre todo de sua gente, de sua lengua que mistura o Guaraní (língua indigena) como o espanhol, que eles chama Yopara. E sobre tudo, porque o PAraguay em uma region de línguas em contacto, donde você ve os paraguayos vivir em um estado de auto-traducao constante e ao mesmo tempo você pode encontrar comunidades extranjeras como polacas e coreanas falando sua propia lengua, em pocas palabras o paraguay e um laboratorio de lenguas vivas que seduce a cualquier lingüística e amante das línguas como eu. Por agora miha prioridade e fazer uma posgraduacao em didacticas e línguas para ofrecer um melhor trabajo e ter mais oportunidade em este pais multicultural.

Figura 8 – Atividade produzidas por um dos estudantes em classe (versão final)

Biografia
Michelle Alvarenga
Estudante de Português Língua Estrangeira
Universidad Nacional de Asunción.

Oi, sou Michelle Alvarenga. Nasci em *Punta Del Leste*, extremo meridional do departamento de Maldonado. Fiz meus estudos na área de Turismo no Instituto Universitário Francisco de Assis (UNIFA), e depois fui trabalhar em uma agência de turismo como guia turístico nas praias de *Punta Del Leste* e nas regiões mais turísticas da região. Eu falo 4 línguas, pois minha mãe é italiana e meu pai é francês.

Eu me lembro que na minha infância, na minha casa minha mãe falava comido e meus irmãos em italiano. E meu pai em francês, Por isso, eu comecei a falar as duas línguas muito cedo. Depois, meus pais me levaram a uma escola bilíngue inglês/francês e sai daí falando também as duas línguas.. Como gosto muito de idiomas e de viajar, decidi fazer minha faculdade em turismo. Logo comecei rapidamente a trabalhar na minha aérea e tudo ia muito bem. Eu morava em *Punta Del Leste* e recebíamos muito turistas estrangeiros e conseguia guardar alguma reserva em dólares. Mas, lamentavelmente, a insegurança se espalho por toda a cidade e os turistas deixaram de vir como antes. A última experiência mais positiva foi quando minha agência de turismo foi contratada para atender a seleção brasileira para a Copa América de Futebol. Depois, tudo começou a regredir na minha vida. Tive 2 filhos não segui levar o mesmo ritmo de vida. E ai, apareceu uma proposta profissional para o meu mairdo com a possibilidade de imigrar para Paraguai. ele abriu uma empresa com outros sócios na produção de soja. Nesta área, o Paraguai é um excelente mercado! Desta maneira, eu decidi recomeçar minha vida profissional no novo país. No início, foi muito difícil conseguir trabalho na área de turismo e a primeira oportunidade que apareceu foi na área de educação. Atualmente, eu estou trabalhando como professora de inglês e tradução na UniNorte. Além disso, também estou trabalhando numa agência de turismo onde o mercado paraguaio cresce a cada dia. Eu gosto do Paraguai! Gosto do povo paraguaio, de sua língua que mistura o Guaraní (língua indígena) como o espanhol, o que eles chamam de Yopara. E acima de tudo, adoro o Paraguai porque é uma região de línguas em contato, pois você vê os paraguaios viver num estado constante de auti-tradução e ao mesmo tempo, pode encontrar comunidades estrangeiras como as polonesas, coreanas e árabes falando sua própria língua. Resumindo, o Paraguai é um laboratório de línguas vivas que seduz a qualquer linguística e amante das línguas como eu. Por agora, minha prioridade é fazer uma pós-graduação em didáticas de línguas para oferecer um melhor trabalho e ter maior oportunidade neste país multicultural..



Assunção, 02/-6/2014.

9. Considerações finais

Conforme comentamos anteriormente, os recentes estudos sobre o uso da tradução enquanto ferramenta para o ensino-aprendizagem de LE vêm transcendendo os limites das práticas pedagógicas centradas exclusivamente nos textos e códigos. A proposta relatada neste texto é uma demonstração do quão possível é adotar metodologias mais dinâmicas, participativas e inclusivas nas aulas de LE. Escolhemos os princípios de inter-relação língua, texto e gênero por acreditar na possibilidade de abarcar um universo mais criativo, reflexivo e autônomo na produção de conhecimento do educando em diferentes contextos de comunicação.

Concluindo, entendemos que, se adotada a atividade de tradução/retextualização, aliada à sequência didática, os estudantes poderão repensar suas produções textuais, refletir sobre a configuração proposta, sobre suas escolhas lexicais, sobre as estruturas gramaticais e suas conexões socioculturais. A tradução/retextualização aplicada à teoria funcionalista possibilita ao estudante reavaliar suas escolhas durante o processo criativo de produção, refletir sobre o nível de compreensão do texto-fonte, definir o destinatário do seu texto-meta e produzir textos de gêneros textuais variados na língua-meta.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. L. R. **O Programa de Leitorados do Ministério das Relações Exteriores do Brasil**: o ex-leitor José Maria Rodrigues relata suas experiências durante os quatro anos de leitorado no território paraguaio. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 5, n. 2, p. 103-110, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/1841/Aguiarv5n2.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. Trad. Maria Ernantina Galvão, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1979].

BEAUGRANDE, R. A. de; DRESSLER, W. U. **Introducción a la Lingüística del Texto**. Barcelona: Ariel, 1981.

CASSANY, D. **Describir el escribir**: Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós Comunicación, 2000.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEMÉTRIO, A. P. C. **A tradução como retextualização**: uma proposta para o desenvolvimento da produção textual e para a ressignificação da tradução dentro do ensino de LE. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e o escrito. Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

JÚDICE, N. Gêneros textuais no planejamento e na elaboração de módulos para o ensino de Português Língua do Brasil a estrangeiros. In: JÚDICE, N.; DELL'ISOLA, R. L. P. **Português – Língua Estrangeira**: novos diálogos. Niterói: Intertexto, 2009.

MARCHUSCI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCHUSCI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

NORD, C. **Texto base – texto meta**. Un modelo funcional de análisis pre-traslativo. Castelló: Publicaciones de la Universitat Jaume I, 2012 [1988].

_____. **Text Analysis in Translation**: theory, methodology, and didactic application of a model of translation-oriented text analysis. Amsterdam, Atlanta: GA, 1991 [1988].

_____. El funcionalismo en la enseñanza de la traducción. In: **Revista Mutatis Mutandis**, v. 2, n. 2, p. 209-243, 2009.

POLCHLOPEK, S. A.; ZIPSER, M. **Introdução aos Estudos da Tradução**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

_____. Filtros culturais e deslocamento de enfoque nos atentados terroristas ao WTC. **Revista Travessias**, v. 3, n. 2, p. 1-16, 2009.

REIS, D. S. R. **As retexturas brasileiras de Claude Gueux**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, ago. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/15482>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

REISS, K.; VERMEER, H. J. **Fundamentos para una teoría funcional de la traducción**. Madrid: Akal, 1996 [1984].

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução e retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu, 2003.

VERMEER, H. J. **Esboço de uma teoria da tradução**. Lisboa: ASA, 1986 [1978].

CAPÍTULO 19

RECURSOS PEDAGÓGICOS INOVADORES PARA O ENSINO DE LE: o professor reflexivo (re)pensando sua prática

Juliana Cristina Faggion Bergmann

André Luiz de Faria

Irene Graça Coelho

Poliany Soledad Vélez Bernal¹

1. Introdução

A partir de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre a importância da construção coletiva do conhecimento, mostrando o professor como parceiro e mediador de um processo cujo ator principal é o aluno, este trabalho apresenta dois projetos que abordam pesquisas e experiências atuais versadas sobre o desenvolvimento e aplicação de diferentes recursos pedagógicos nas aulas de língua estrangeira. Espera-se, assim, partilhar diferentes oportunidades para o desenvolvimento de recursos pedagógicos através de novas propostas e abordagens; demonstrar possibilidades práticas de exploração dos materiais; promover a aprendizagem colaborativa e a construção coletiva do conhecimento e compartilhar propostas de novos caminhos a serem trilhados para uma compreensão maior do que seja ensinar línguas estrangeiras, tendo por base a formação de professores reflexivos e pesquisadores.

Neste artigo são apresentados os olhares e as experiências de licenciandos em diferentes fases de sua formação inicial, que têm em comum não apenas o fato de já estarem de alguma maneira trabalhando “em campo”, seja como participantes de ações de extensão, seja como professores concursados de redes públicas de ensino, mas também de trazerem a reflexão teórica para suas atividades docentes, buscando inovar em suas ações.

Partindo-se do conceito de Eiterer e Medeiros (2010), que consideram os recursos pedagógicos de maneira ampla, como “[...] lugares, profissionais,

¹ **Juliana Cristina Faggion Bergmann** é professora doutora da UFSC. E-mail: juliana.bergmann@ufsc.br. **André Luiz de Faria** é graduando em Letras da UFSC. E-mail: dedefaria1@hotmail.com. **Irene Graça Coelho** é licenciada em Letras pela UFSC. E-mail: irenecoelho.esp@gmail.com. **Poliany Soledad Vélez Bernal** é graduanda em Letras da UFSC. E-mail: polly.bernal@gmail.com

processos e materiais que visem assegurar a adaptação recíproca dos conteúdos a serem conhecidos aos indivíduos que buscam conhecer” (EITERER; MEDEIROS, 2010, CDROM), os participantes dos projetos apresentados neste trabalho mostraram a importância de “se colocarem” também como um recurso pedagógico, compreendendo que os processos de ensino-aprendizagem são intermediados e organizados intencionalmente por eles, de maneira investigativa e reflexiva. Aliás, essa postura de um professor que tem o compromisso de olhar para a sua realidade, tentando compreendê-la e modificá-la, preconizado por autores da área da educação como Schön (2000), Perrenoud (2001, 2002) e Perrenoud et al. (2002), fundamentam parte dos relatos aqui descritos.

Assim, de forma articulada, nas demais seções desse artigo, oferecemos uma exposição de dois projetos desenvolvidos por licenciandos do Curso de Letras Espanhol da modalidade presencial, em que os participantes descrevem de maneira detalhada suas experiências e inovações, em tentativas diferentes de trabalhar com alunos em idade escolar: no ensino médio de uma escola pública de Florianópolis, com atividades de práticas tradutórias, e nos anos iniciais de uma ONG na mesma cidade, com o tema da Ecologia.

2. Transdisciplinaridade: do processo modular à construção da sequência didática em LE

A experiência docente em língua espanhola aqui relatada refere-se às atividades do Projeto Incluir, desenvolvido pelo Núcleo de Suporte Pedagógico para Professores de Línguas Estrangeiras (NUSPPLE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), realizada na ONG Casa São José – Florianópolis/SC para um grupo de alunos com faixa etária entre oito a nove anos de idade, denominado G2. O Incluir visa à inserção do ensino de língua estrangeira para crianças carentes para que as mesmas conheçam as diversidades culturais presentes na sociedade em que estão inseridas, portanto é um propósito linguístico-sócio-cultural. Com este intuito, o projeto visa ao aprendizado através da aplicação de Sequências Didáticas (SD), as quais contribuem à ampliação da postura crítico-reflexiva, e, através do diálogo transdisciplinar, permitem ao estudante revisitar as temáticas abordadas, retomando – desta forma – o olhar reflexivo docente.

Importantes enfoques pedagógicos demonstram que a educação precisa ser em sua essência transdisciplinar, permitindo a (re)construção de uma rede de conexões funcionais entre diferentes experiências, pois – de acordo com o reconhecido pedagogo Donald Schön – o ser humano está em um constante movimento reflexivo que se materializa nas mais diversas práticas sociais do sujeito, dentro e fora do ambiente escolar.

Por tal razão, as aulas foram desenvolvidas a partir do tema transversal Ecologia e de diversos gêneros textuais – canção, conto e cartas de jogo infantil – com o objetivo de que os alunos pudessem adquirir conhecimentos e expor as informações apreendidas. A canção foi usada para a aquisição do vocabulário da língua espanhola relacionado aos 3Rs da Ecologia (Reduzir, Reutilizar e Reciclar). Em seguida, houve a construção coletiva do conto *El bosque de un niño* permitindo a retomada de determinados conteúdos. Ao longo das etapas constitutivas da referida SD, o Projeto Incluir teve a oportunidade de contribuir com a recuperação de algumas áreas do Parque Natural Municipal Morro da Cruz ao proporcionar às crianças o plantio de árvores frutífero-nativas da cidade de Florianópolis. Posteriormente, o desenvolvimento da atividade relacionada às cartas de Pokémon foi inserido na SD com o propósito de integralizar o conhecimento prévio dos estudantes com o conteúdo adquirido ao longo do semestre (2016.2).

2.1 Bases teóricas

Segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais estão diretamente relacionados aos aspectos culturais e sociais dos indivíduos. Eles são responsáveis por estabelecer as situações comunicativas do cotidiano. “A comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Essa posição, defendida por Bakhtin [1997] e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais.” (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

Utilizando os gêneros textuais, aplicou-se a SD para contribuir com o desenvolvimento da expressão oral e escrita.

“Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos*, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação.” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Ao aplicar a SD, observa-se que o indivíduo está refletindo constantemente a respeito de suas ações, o que se demonstra nas suas práticas cotidianas (SCHÖN, 2000). “É nessa reflexão sobre a ação que tomamos consciência do conhecimento tácito e reformulamos o pensamento na ação tentando analisá-la, percebendo que é um ato natural.” (SCHÖN, 2000).

2.2 Método

A ONG Casa São José é uma entidade viabilizada e mantida pela Ação Social da Trindade. Essa instituição (criada no ano de 2003 e localizada na Rua Marcus Aurélio Homem, nº 366, Serrinha – Florianópolis/SC)² atende cerca de 170 crianças – entre 6 e 15 anos de idade – durante o contraturno escolar, desenvolvendo atividades socioeducativas a partir de diversas oficinas (apoio pedagógico, artesanato, circo, dança, espanhol, música, teatro...) ministradas por voluntários.

O principal papel desempenhado pela Casa São José é o estabelecimento de uma ponte entre a seguinte tríade: família – escola – ONG, tendo por foco a inclusão social dessas crianças e instigando a formação crítico-reflexiva das mesmas, pois, segundo a filosofia defendida pela ONG, somente desta forma se terá cidadãos capazes de compreender, questionar e modificar a sociedade na qual estão inseridos.

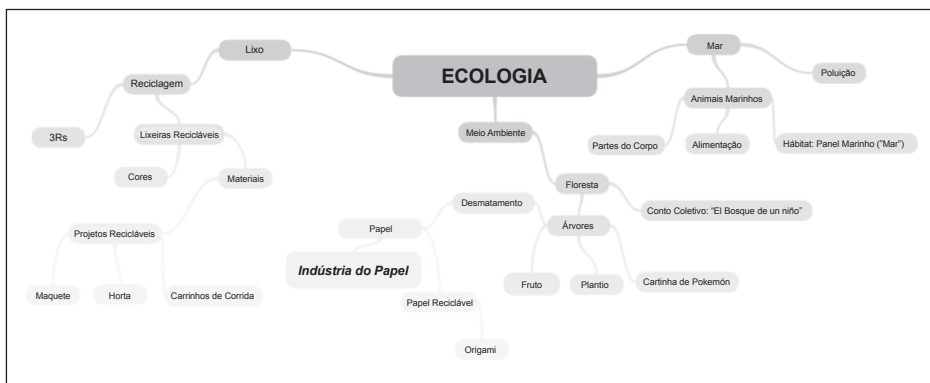
Na mencionada instituição, os estudantes estão distribuídos de acordo com determinadas faixas etárias em quatro grupos intitulados respectivamente como G1, G2, G3 e G4. O Projeto Incluir ensina a língua espanhola para o G2 (vespertino) que está composto por 22 alunos de 8 a 9 anos pertencentes à comunidade da Serrinha.

Em geral, a turma costuma apresentar um perfil heterogêneo com respeito ao nível de contato prévio com o espanhol, pois normalmente as crianças permanecem no G2 por dois anos e, dependendo da faixa etária de cada estudante e do período letivo, as professoras podem ministrar aulas para o mesmo grupo do semestre anterior ou receber nessa turma alunos novos do G1.

A construção das aulas é realizada através da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). O ano de 2016 teve como eixo norteador o tema central *Meio Ambiente* (verificar Figura 1), a partir do qual foram utilizados gêneros textuais para o ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Esse tema foi desenvolvido com o intuito de proporcionar aos alunos a conscientização sobre reciclagem, preservação ambiental e a indústria do papel.

2 ONG Casa São José: <<http://www.casasaosefloripa.org.br>>

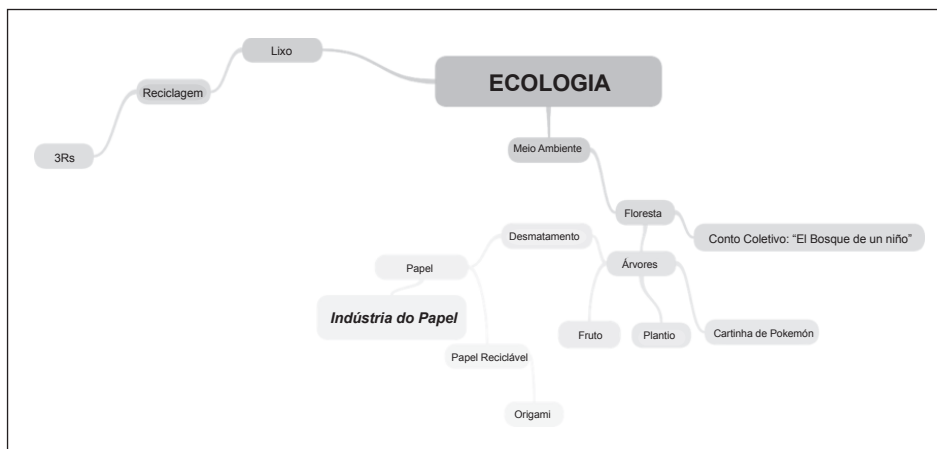
Figura 1 – Mapa Semântico com os eixos temáticos correspondentes às Sequências Didáticas desenvolvidas ao longo do ano de 2016



Com o tema principal definido, partiu-se para a elaboração das aulas através de gêneros textuais, pois é preciso que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira ocorra dentro de um contexto amplo e este relacionado aos aspectos históricos, culturais e sociais. Com isso, as aulas foram realizadas através da canção educativa *Reducir, Reutilizar y Reciclar* (*Los Colorados*) e da criação coletiva do conto *El bosque de un niño*, visando à aquisição de vocabulário e à produção textual, respectivamente. Através da metodologia da pesquisa-ação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) foi utilizada a carta de Pokémon para aproximar a realidade do aluno da sala de aula (verificar Figura 2).

A decisão de adotar essa temática, bem como a aplicação dos gêneros textuais mencionados, está de acordo com a perspectiva defendida por Schön (2000), que abordou a existência de três tipos de práticas reflexivas inseridas em um ciclo contínuo: a reflexão para a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 14). A primeira ocorre no momento de definição dos conteúdos, planejamento dos passos metodológicos e eleição/produção dos materiais didático-pedagógicos. A segunda se desenvolve justamente durante a aula. Já a terceira é a reflexão do conjunto de ações realizadas anteriormente, na qual se discutem os pontos positivos e negativos das aulas e dos materiais.

Figura 2 – Recorte do Mapa Semântico no qual está exposta a trajetória delineada ao longo da SD referente a 2016.2



Pelo fato de as crianças viverem numa cidade com uma grande diversidade florestal, o Projeto Incluir propôs colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Com esse objetivo foi realizada uma atividade didático-pedagógica em que os próprios alunos plantaram árvores nativas da cidade de Florianópolis em um parque ecológico concretizando, deste modo, uma ação de reflorestamento. As aulas foram desenvolvidas de modo que os alunos pudessem conhecer e agir sobre as questões ambientais que os norteiam, além do foco do ensino da língua espanhola.

Para finalizar, portanto, foi possível perceber que a aplicação da SD contribuiu para a ampliação da postura crítico-reflexiva através do diálogo transdisciplinar, permitindo ao estudante revisitar a temática abordada. Ainda, a concretização de tal SD relacionada à ação ambiental proporcionou a todos os envolvidos nessa atividade a oportunidade de reflexão sobre o meio ambiente e a indústria do papel.

O desenvolvimento das atividades mencionadas estimulou a reflexão docente para a ação, na ação e sobre a ação (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 14), bem como foi ao encontro do contexto social no qual os alunos estão inseridos, proporcionando a aproximação deles com a língua espanhola.

Considera-se que as ações didático-pedagógicas desenvolvidas proporcionaram grandes discussões sobre a conscientização das crianças em relação ao meio ambiente, e que o aprendizado desse tema em espanhol é importante para que elas possam aprender um novo idioma através de gêneros textuais já conhecidos, visando à integração entre questões sociais e a sala de aula.

Além disso, a pesquisa-ação demonstra que o conhecer e o agir são processos inerentes entre si, se referem à adequação didática e metodológica, ao interesse

dos estudantes e do contexto social em que estão inseridos, buscando uma reflexão entre docentes e discentes sobre o meio ambiente e a indústria do papel.

Assim, o desenvolvimento do processo modular das SDs permitiu a retomada constante do olhar reflexivo docente e também a constatação de que a convivência prática com uma LE promove novas experiências de linguagem e o desenvolvimento da competência intercultural.

3. A caminho do conhecimento através da prática tradutória

O outro projeto que incentivou os licenciandos de Letras Espanhol da modalidade presencial a repensar o formato e a elaboração dos recursos pedagógicos utilizados nas práticas de sala de aula foi a proposta de intervenção feita no segundo semestre do ano letivo de 2016 com uma turma de 3º ano do ensino médio da escola EEM Jacó Anderle, de Florianópolis, parceira do Subprojeto Espanhol do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), e que foi desenvolvido em conjunto pelos bolsistas responsáveis pela aplicação da atividade na escola, pelas professoras orientadoras (coordenadoras do subprojeto na Universidade Federal de Santa Catarina) e pela professora supervisora da referida escola, experiência cujos resultados apresentamos aqui.

O tema, escolhido com base no plano de ensino preelaborado pela professora supervisora da escola, unia a metodologia trazida pela tradução pedagógica para o ensino de línguas estrangeiras com o conteúdo comunicativo da alimentação saudável. Como ponto de partida, foi traçado um perfil dos alunos da turma, possível de ser detalhado após três meses de observação participativa e constante na escola, além de entrevistas informais com os alunos para que fosse possível atender aos seus interesses no que diz respeito às suas particularidades e dificuldades para, a partir de tais levantamentos, o projeto ser desenvolvido.

Essa primeira parte do processo, que chamamos de anamnese educacional, se deu em um período de dezesseis semanas. Então, com esses dados em mãos e cientes de que se deveria propor algo inovador, trazendo para a sala de aula a aplicação de um conceito contemporâneo de tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, foi elaborada, desde o início, uma atividade que não fosse simplesmente intervencionista, descontextualizada e vaga para os alunos, mas que se baseasse nas novas metodologias e em novas formas de ensinar e aprender. Ao final do projeto, todos os trabalhos dos alunos (traduções) foram analisados e foi possível observar as estratégias utilizadas por cada um deles ao realizarem essas traduções, organizando um repertório de semelhanças e diferenças entre elas. Os resultados positivos

constatados com essa atividade, como será demonstrado a seguir, mostram que o exercício da tradução continua sendo um caminho eficaz e motivador para o ensino-aprendizado de uma língua estrangeira.

3.1 Como nasceu o projeto de intervenção

Cientes de que a observação participativa, metodologia de pesquisa científica muito usada na educação (por analisar *in loco* o contexto em que a ação acontece), é uma oportunidade importante de formação do futuro professor, e após algumas reuniões entre os licenciandos e as professoras orientadoras do projeto, decidiu-se que era o momento de colocar em prática tais observações, transformando-as em pequenas atividades que, além de explorar temas relacionados ao conteúdo proposto pela ementa escolar ao longo do semestre, pudessem colocar os licenciandos frente ao ensinar e concomitantemente conduzir os alunos da escola no aprendizado da língua espanhola. Após conversas e análises sobre a realidade observada na escola, foi implementado o Projeto de Intervenção como uma atividade prática regular de atuação dos futuros professores na escola parceira, em que era proposta a aplicação de novos recursos pedagógicos, atuais, inovadores e desafiadores para o professor em formação.

Dessa forma, utilizando os conhecimentos da observação participativa e com ideais de um professor reflexivo, foram criados, pensados e executados recursos pedagógicos transformadores que não só auxiliaram, mas também estimularam os alunos no aprendizado da língua espanhola. É importante salientar que tanto os momentos de observação participativa durante as idas à escola quanto os momentos de concretização das reflexões em forma de pequenas atividades foram e são de suma importância para a criação de um projeto desse formato. Por meio dele, além de se conseguir levar um pouco da língua espanhola para dentro da sala de aula de forma inovadora, teve-se o cuidado de não deixar à margem a essência do PIBID: nutrir o futuro professor de experiências que sirvam de fonte para reflexões antes, durante e após a ação (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2001, 2002).

Assim, cientes de que traduzir não se limita a uma simples transposição de palavras e estruturas de um idioma ao outro, e sim, que traduzir envolve a bagagem cultural de uma língua, rompe barreiras linguísticas e culturais sem menosprezar os conhecimentos prévios dos alunos (CAMPOS, 1986, p. 28), optou-se por uma intervenção cujo tema foi *A caminho do conhecimento através da prática tradutória*. Após vários estudos, viu-se que, para alguns autores, o uso da tradução em sala de aula de língua estrangeira vem carregado de preconceito pela tradição estruturalista e limitadora enquanto metodologia

de ensino³, mas também que esse preconceito limitava tal prática, fazendo com que não fosse explorada em sala de aula devido à falta de conhecimento dos docentes em relação às inúmeras possibilidades que a tradução pode fazer surgir, ou por simplesmente não saberem como usar essa importante ferramenta de forma eficiente (DUFF, 1989). O desafio, portanto, era o de elaborar uma atividade inovadora, com uma base metodológica atual, distinguindo-se do seu formato tradicional de atividade ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

O passo seguinte foi, então, em direção à organização do material pedagógico que apoiaria a atividade: duas folhas, uma contendo o texto em espanhol, e outra para o texto traduzido, e um dicionário. Como já era esperado, o maior desafio foi a escolha do texto, pois buscava-se um que fosse autêntico, para manter a referência da língua em seu registro autêntico (DONATO; RAJA-GOPALAN, 2016). Assim, depois de se pesquisar e avaliar inúmeras fontes que poderiam trazer a temática que se buscava, a alimentação saudável e os dias da semana, encontrou-se dois textos, sendo um de receitas, publicado no site espanhol *VIX*, e outro uma reportagem publicada no blog *Mejor Con Salud*. A partir deles, fez-se uma recopilación e criou-se a versão usada na intervenção, cujo título foi *Plan de alimentación para una dieta saludable*.

Além da prática tradutória, os propósitos da intervenção foram também o de trabalhar elementos linguísticos, como a escrita, a oralidade, a compreensão da língua espanhola, as diferenças e semelhanças entre a estrutura da língua fonte (nesse caso o espanhol) e da língua meta (o português) e, sobretudo, a interação entre os alunos. Esse, inclusive, foi um ponto importante, já que o formato do projeto foi pensado, desde o início, para ser aplicado com os estudantes organizados em duplas. Em linhas gerais, conclui-se que uma boa atividade, atrelada à interação, coloca o conhecimento sócio-cultural-cognitivo – que se constrói e se expressa nas interações face a face – como pontos favoráveis para o resultado final da tarefa.

3.2 Aplicação do projeto e resultados

A aplicação do projeto de intervenção se deu em três etapas. No primeiro dia, explicou-se aos alunos que se iria aplicar uma intervenção; eles foram separados em duplas e foram entregues a eles os materiais: um dicionário e

3 Método da Gramática e Tradução, ou método tradicional, teve seu auge no século XIX, mas ainda esteve presente de maneira bastante marcante no ensino formal de línguas estrangeiras até a metade do século XX e tinha como pressuposto, entre outros: que a língua está sujeita a um determinado número de regras; que as regras da gramática constituem um sistema formal, presidido pela lógica e observável de maneira especialmente perfeita nos textos literários ou nos escritos e falas de pessoas cultas; que o modelo de língua se situa nos textos literários e na fala das pessoas determinadas como cultas; a referência para aprender uma língua é, portanto, o literário e o culto. (SÁNCHEZ, 2009)

duas folhas, sendo que a primeira continha o texto escrito na língua espanhola e a outra, em branco, seria usada para a prática tradutória. Ainda neste sentido, manteve-se sempre o cuidado de orientá-los sobre questões que envolvessem verbos conjugados (já que essa informação não é explicitada no dicionário) e o uso de uma tradução literal, considerando seus prós e contras, pois surgiram algumas dúvidas neste sentido por parte dos alunos. Em seguida, foi feita a leitura do texto e explicada a atividade, deixando-se o tempo restante para a sua realização. Esse primeiro contato com a posição de professores e a aproximação da turma no momento de se aplicarem as atividades propostas pelo projeto de intervenção foram um grande desafio. Embora se estivesse atento ao que é ser professor e fundamentado em observações, ainda não se tinha vivenciado na prática essa experiência.

Como segunda etapa, em uma ação conjunta entre as coordenadoras do subprojeto, a professora supervisora da escola e os bolsistas que aplicaram o projeto de intervenção, as traduções foram analisadas. Nesse momento, foi possível observar as maiores dificuldades dos alunos no que se refere à escrita e à compreensão das duas línguas. Percebeu-se, por exemplo, que muitos mantiveram a estrutura da língua espanhola e tenderam à literalidade, como nas seguintes frases:

Dicen que en la variedad está el gusto... ¡y también la salud en este caso!
 Dizem que a variedade está no sabor... E também a saúde em este caso! (G01)
 Dizem que a variedade está no sabor... E também a saúde neste caso! (G03)

No primeiro caso, constatou-se que o aluno manteve a estrutura da língua espanhola, enquanto, no segundo, o aluno apresentou uma tradução que se manteve situada entre o texto fonte e o texto meta. Em nenhum dos casos, inclusive, houve a percepção de que a primeira parte se refere a um ditado que, como tal, deveria ser traduzido considerando uma equivalência em português.

Outra questão observada refere-se à troca dos pronomes, ocasionada pela interferência do português:

Después de todo, es domingo, el día del descanso, así que puedes consumir hasta 3 porciones de arroz integral en el día y preparar batidos de frutas y vegetales sin endulzar.
 Depois de tudo, é domingo, o dia de descanso, assim que pode consumir até 3 porções de arroz integral no dia e preparar batidas de frutas e vegetais sem adoçar. (G04)

Cabe ressaltar que o processo de interlíngua é esperado nesse contexto, considerando que estes estudantes se encontram em um momento de descobrimento da língua estrangeira que está sendo explorada e vivenciada e,

portanto, ainda se apoiam muito nas estruturas da língua materna, que servem como suporte para este processo de tradução.

O segundo dia, já com os textos revisados e contendo alguns apontamentos, marcou a terceira etapa da intervenção. Os grupos que não haviam terminado suas traduções tiveram a oportunidade de continuá-las; já aqueles que as haviam finalizado, puderam revisá-las e reescrevê-las, caso achassem necessário. Finalmente, ao final do projeto de intervenção, foi possível constatar que o exercício da tradução é um instrumento eficaz para o ensino-aprendizado de uma língua estrangeira, quando direcionado.

4. Considerações finais

As experiências aqui apresentadas tiveram como objetivo ilustrar projetos desenvolvidos por licenciandos dos cursos de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina que versam sobre o planejamento, a criação e a utilização de recursos pedagógicos inovadores em e para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, baseados não apenas no conceito de recursos pedagógicos como lugares, materiais ou sujeitos mediadores do conhecimento, mas ressaltando também a importância da formação de um Professor Pesquisador Reflexivo, conceito preconizado por Schön (2000) e Perrenoud (2002), que têm em comum a compreensão da importância do professor como um profissional reflexivo, que observa, pesquisa e analisa sua prática e está em constante formação e que, por isso, entende sua responsabilidade e se percebe como parte fundamental do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

7 RECETAS para una semana saludable. Disponível em: <<http://www.imujer.com/gourmet/8251/7-recetas-para-una-semana-saludable>>. Acesso em: 20 set. 2016.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997 [1929].

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999. 353 p.

CAMPOS, H. de. Superación de los lenguajes exclusivos. In: MORENO, C. F.(Org.) **América Latina en su literatura**. 10. ed. México: Siglo Veintiuno; UNESCO, 1986.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DONATO, M. S. R.; RAJAGOPALAN, K. A aplicabilidade de textos autênticos no ensino-aprendizagem da língua inglesa: uma abordagem crítica-reflexiva no contexto público de ensino no Brasil. **Revista InterteXto**, v. 9, n. 1, p. 1629-1690, 2016.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. **A reflexão em Dewey e Schön**. Curitiba: Revista Intersaberes, 2008. p. 8-22.

DUFF, Alan. **Translation**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

EITERER, C. L.; MEDEIROS, Z. Recursos pedagógicos. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/155.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, M. A. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MEJOR con Salud – Dieta efectiva para perder peso en una semana. Disponível em: <<http://mejorconsalud.com/dieta-para-perder-peso-en-semana/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

PEARSON, P. D. ; JOHNSON, D. D. **Los Mapas Semánticos**. Madrid: Visor, 1978.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002. 232 p.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 176 p.

PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 232 p.

SANCHEZ, A. **La Enseñanza de Idiomas en los Últimos Cien Años – Métodos y Enfoques**. Madrid: SGEL, 2009.

SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHON, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CAPÍTULO 20

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO SOB UMA PERSPECTIVA FORMAL

Núbia Ferreira Rech
Cristiane Lazzarotto-Volcão
Ani Carla Marchesan
Mailce Borges Mota
Daniela Brito de Jesus
Carla Verônica Damato de Souza
Adriana Rocha Felício¹

1. Introdução

A Linguística formal dedica-se ao estudo da estrutura e do funcionamento do sistema linguístico. Nesse sentido, permite teorizar a partir de dados empíricos das línguas naturais. Os modelos formais auxiliam na explicitação de regras de funcionamento desse sistema, permitindo mapeá-lo, o que requer a descrição e análise detalhada de fenômenos linguísticos. Nessa perspectiva, este capítulo pretende mostrar o poder explicativo do paradigma verbal, tendo por base comum fenômenos sintáticos do português brasileiro (PB). O que motivou a escolha dos temas foi mostrar estudos que ilustram diferentes metodologias de pesquisa.

O primeiro estudo apresentado intitula-se *O paradigma do priming sintático em estudos de processamento de sentença*. Inicialmente, é feita uma breve revisão de estudos empíricos sobre *priming* sintático para mostrar métodos comportamentais de investigação. Na sequência, são relatados dois estudos em andamento sobre *priming* sintático: um deles em português brasileiro como L1; e outro, translinguístico, em PB como L1 e inglês como L2. Por fim, apresentam-se explicações para os mecanismos subjacentes aos efeitos de *priming* sintático na produção e na compreensão de sentenças.

¹ **Núbia Ferreira Rech** é doutora em Linguística. Professora – PPGLg-UFSC. E-mail: nubia.rech@ufsc.com. **Cristiane Lazzarotto-Volcão** é doutora em Letras. Professora – PPGLg-UFSC. E-mail: cristiane.volcao@gmail.com. **Ani Carla Marchesan** é doutora em Linguística. Professora – PPGL-UFFS. E-mail: animarchesan@uffs.edu.br. **Mailce Borges Mota** é doutora em Letras Inglês. Professora – PPGI-PPGLg-UFSC. E-mail: mailce@cce.ufsc.br. **Daniela Brito de Jesus** é doutoranda – PPGLg-UFSC. E-mail: danielabrito79@gmail.com. **Carla Verônica Damato de Souza** é mestra em Linguística. Professora – SED/SC. E-mail: cv.damato@hotmail.com. **Adriana Rocha Felício** é mestrande – PPGI-UFSC. E-mail: adrirofe@gmail.com

O segundo estudo relatado neste capítulo – *A orientação do modal poder (permissão) em construções inacusativas* – captura diferenças no interior da classe inacusativa a partir de testes que auxiliam na apreensão de propriedades agentivas em uma construção, dentre as quais estão figurar sob o escopo de um auxiliar modal deôntico cuja permissão recai sobre o sujeito da sentença. Esta pesquisa mostrou que alguns predicados inacusativos figuram em construções em que se depreende um participante agentivo (*chegar, sair, entrar, aparecer, surgir, ...*); enquanto outros (*nascer, morrer, cair, crescer, florescer, ...*), não.

O último trabalho que integra este capítulo é *Assentando os requerimentos de compatibilidade das relativas livres do português brasileiro*. O objetivo desta pesquisa foi analisar como o Requerimento de Compatibilidade funciona nas relativas livres do PB. Em especial, observou-se um grupo de sentenças encaixadas, introduzidas por preposição, que parecem ser relativas livres e que não respeitam o Requerimento de Compatibilidade. A conclusão do estudo segue os apontamentos de Marchesan (2008, 2012) e Marchesan e Miotto (2014) de que só são relativas livres as sentenças encaixadas que respeitam as exigências de um núcleo da sentença matriz (o Requerimento de Compatibilidade). Ademais, apresentam-se evidências de que as sentenças analisadas (as introduzidas por preposição e que não respeitam o Requerimento de Compatibilidade) não são relativas livres; são *relativas com núcleo nominal implícito* em posição de tópico, com um *pro* expletivo na sentença matriz.

2. O paradigma do *priming* sintático em estudos de processamento de sentença

Nas ciências da linguagem, há um crescente interesse dos pesquisadores em explorar o caráter recapitulativo da comunicação humana (FERREIRA; BOCK, 2006). O paradigma de *priming* nos permite entender o papel da repetição em nosso processamento linguístico. *Priming* é um fenômeno cognitivo bem estudado na literatura psicolinguística e refere-se à influência que o contato prévio com uma forma ou significado exerce sobre o processamento linguístico subsequente, durante a compreensão ou a produção (McDONOUGH; TROFIMOVICH, 2009).

Em um experimento típico do paradigma de *priming*, dois estímulos sucessivos são apresentados ao participante. O primeiro deles é o prime e o segundo, o alvo. A tarefa requerida a partir dessa apresentação demanda que o sujeito apresente algum tipo de resposta ao alvo. O efeito de *priming* ocorre quando há evidência de que a apresentação do prime facilitou essa resposta. A evidência de facilitação, por sua vez, é obtida comparando-se essa

condição de teste a uma de controle, na qual não há apresentação de *primes* (McDONOUGH; TROFIMOVICH, 2009).

No processamento da linguagem, o efeito de *priming* pode ocorrer em diferentes níveis (fonológico, sintático e semântico), sendo detectado através da redução do tempo de resposta ao estímulo-alvo e do aumento da acurácia no processamento desse estímulo. Estudos sobre o *priming* sintático têm como foco o processamento da estrutura de sentenças e são conduzidos tanto no paradigma experimental quanto no naturalístico, com diferentes tipos de estrutura sintática. Este fenômeno de facilitação do processamento sintático contribui para o entendimento da natureza das representações sintáticas e é investigado em populações distintas, monolíngues e bilíngues (para uma revisão, ver Branigan e Pickering, 2016).

Uma das primeiras evidências sobre efeitos de *priming* sintático durante a produção da linguagem foi oferecida por Levelt e Kelter (1982), em um experimento em que os autores comparam as respostas dadas por lojistas às perguntas “At what time does your shop close?” e “What time does your shop close?”. Levelt e Kelter (1982) mostraram que à pergunta preposicionada, os lojistas davam respostas usando a preposição (“At five o’clock”). Já a pergunta sem a preposição era seguida de uma resposta também sem a preposição. Levelt e Kelter (1982) argumentaram que os falantes não somente eram influenciados pela estrutura da pergunta como também tendiam a usar a mesma estrutura em suas respostas. Para os autores, o efeito de *priming* sintático reduz o custo de processamento durante a fase de planejamento da fala. Desde então, e a partir do estudo pioneiro de Bock (1986), um grande número de estudos tem adotado o paradigma de *priming* sintático como método para investigar o processamento sintático durante a produção da linguagem.

De acordo com Kuerten (2017), os efeitos de *priming* sintático durante a produção estão bem estabelecidos e são robustos. Esses efeitos são obtidos através de estudos que empregam vários tipos de tarefas experimentais, incluindo tarefas de memória, descrição de figuras, preenchimento de sentenças, repetição imediata de sentenças ouvidas e diálogos.

Na modalidade de compreensão, o fenômeno de *priming* sintático passou a ser explorado apenas na última década. Nesta modalidade, o indivíduo é exposto a uma sentença (*prime*) seguida por outras com a mesma estrutura ou estrutura similar. O *priming* sintático ocorre quando há redução no tempo de compreensão da sentença alvo de mesma estrutura (FERREIRA; BOCK, 2006). Entretanto, os efeitos de *priming* sintático durante a compreensão parecem ser mais dependentes de uma repetição lexical entre as sentenças *prime* e alvo do que aqueles observados em estudos na modalidade de produção.

Em um estudo comportamental e eletrofisiológico, Tooley, Traxler e Swaab (2009) investigaram se o processamento facilitado da sentença alvo

deve-se ao *priming* sintático ou ao *priming* semântico. Neste experimento, as sentenças prime e alvo continham verbos repetidos ou verbos sinônimos. Todas as sentenças prime continham orações relativas reduzidas. Os autores reportaram uma redução na amplitude do componente P600 durante o processamento das sentenças alvo, quando as sentenças prime continham o mesmo verbo, mas não quando essas sentenças continham um verbo sinônimo. A redução na amplitude do P600 foi interpretada como uma facilitação no processamento sintático no nível eletrofisiológico. Para os autores, esses resultados mostraram que há efeito de *priming* sintático durante a compreensão e que esse efeito é, até certo ponto, dependente da sobreposição lexical entre sentenças prime e alvo.

Um estudo eletrofisiológico em andamento no LabLing-UFSC investiga se efeitos de *priming* sintático podem ser detectados independentemente do impulso lexical. No desenho experimental adotado, os participantes são solicitados a realizar uma tarefa de leitura de sentenças na voz ativa e na voz passiva em português. A estrutura alvo (voz passiva) é apresentada em duas condições: sem repetição (prime na voz ativa) e com repetição da estrutura (prime na voz passiva). As sentenças controle são apresentadas na voz ativa. Em nenhuma das condições há repetição dos verbos. Resultados provenientes do estudo piloto, com participantes adultos, demonstraram que não houve efeitos de *priming* sintático significativo, indicando que esses efeitos são em parte dependentes de um impulso lexical, o que está de acordo com a visão de que as estruturas sintáticas estão representadas no nível lexical.

Na área de aprendizagem de L2, duas questões têm recebido destaque com relação aos sistemas sintáticos de bilíngues: a organização desses sistemas sintáticos e seu armazenamento. O processamento sintático da segunda língua (L2) pode ocorrer independente da primeira língua (L1) (ULLMAN, 2001) ou ter representação compartilhada com a L1 (HARTSUIKER et al., 2004). Nesse debate, o paradigma do *priming* sintático é um método útil a ser adotado, pois pode fornecer evidência sobre como as construções sintáticas de um bilíngue são representadas e armazenadas.

Loebell e Bock (2003) desenvolveram um estudo pioneiro que evidenciou os efeitos de *priming* sintático em bilíngues de alemão e inglês em uma tarefa de produção de sentenças dativas e transitivas (nas vozes ativa e passiva). Desde então, vários estudos foram conduzidos em diferentes pares linguísticos, com diferentes tipos de estruturas sintáticas, tanto na produção, como na compreensão de sentenças (ver, por exemplo, Weber e Indefrey, 2009). Efeitos de *priming* sintático em bilíngues indicam uma possível interação entre os sistemas sintáticos durante o processamento de sentenças.

Isto posto, em um estudo também em andamento no LabLing-UFSC, busca-se investigar os efeitos do *priming* sintático translinguístico no

processamento de sentenças em português (L1) e inglês (L2), utilizando a voz passiva como estrutura de interesse. Em uma tarefa comportamental de leitura automonitorada aplicada a participantes bilíngues, sentenças experimentais prime e alvo nas condições de repetição estrutural e tradução são apresentadas. Neste protocolo, as sentenças controle são apresentadas na voz ativa. Baseando-se na literatura de *priming* sintático translinguístico, espera-se encontrar efeitos que forneçam evidências para a representação compartilhada entre esse par de línguas pouco estudado.

Em suma, *priming* sintático é um fenômeno cognitivo de repetição de padrões abstratos, bem como um paradigma amplamente empregado em estudos de processamento da linguagem (DELL; FERREIRA, 2016; SEGART et al., 2011). Os mecanismos subjacentes aos efeitos de *priming* sintático, tanto na produção quanto na compreensão, podem ser explicados a partir de teorias cognitivas, tais como a teoria de ativação residual, que preconiza um papel para a representação lexical no processamento sintático, e a teoria de aprendizagem implícita baseada em erro, a qual preconiza acesso inconsciente às representações sintáticas. Esse paradigma de investigação permite incrementar a discussão acerca do processamento sintático à luz da psicolinguística experimental.

3. A orientação do modal *poder* (permissão) em construções inacusativas

Este estudo visa a auxiliar na compreensão do comportamento dissemelhante dos predicados inacusativos quando figuram em construções em que se depreende um argumento agentivo.

A hipótese inacusativa foi adaptada por Burzio (1986) ao modelo de Princípios e Parâmetros (P&P), proporcionando, assim, um novo olhar sobre os verbos monoargumentais. A partir da análise das diferenças estruturais entre os verbos monoargumentais, instituiu-se uma subclassificação dos verbos intransitivos, até então, inseridos em uma única classe, em inergativos e inacusativos. A partir dessa subclassificação, categorizam-se verbos inergativos como monoargumentais que selecionam apenas argumento externo; enquanto inacusativos como os que selecionam apenas argumento interno.

O foco do trabalho foram os predicados inacusativos que selecionam um argumento DP. Conforme já apontado por Pires de Oliveira e Rech (2016), predicados inacusativos apresentam um comportamento heterogêneo quando figuram sob o escopo de um auxiliar modal deôntico. Em estudo de natureza experimental, as autoras constataram que alguns inacusativos (*chegar, entrar, sair, surgir, aparecer*) formam sequência com auxiliar modal deôntico orientado

para o sujeito da sentença; enquanto outros (*nascer, morrer, florescer, cair...*) não. Neste artigo, mostra-se que o comportamento dissemelhante dessa classe é manifesto também em construções pseudoclivadas do tipo *O que X fez foi*; em construções com advérbios como *deliberadamente, cautelosamente e cuidadosamente*; quando figuram sob o escopo de um verbo como *tentar* e também em sentenças imperativas. Tal comportamento sugere que alguns inacusativos são passíveis de controle; já outros parecem descrever um processo não controlável. Este fato demanda atenção, por se tratar de predicados que não selecionam um argumento agentivo.

É esperado que essa diferença no interior da classe inacusativa esteja relacionada à possibilidade de um participante correferencial ao argumento do predicado inacusativo atuar em fases preparatórias do evento descrito pelo predicado. Essa hipótese foi desenvolvida por Rech e Varaschin (2017) com base na proposta que Rothstein (2004) apresenta para os *achievements* que figuram na forma progressiva. Logo, a possibilidade de um inacusativo figurar nas construções supracitadas parece estar relacionada a um certo controle que o seu argumento exerce sobre etapas anteriores ao evento que o predicado descreve.

Nossa proposta para este trabalho foi verificar se há outras evidências de uma subdivisão na classe dos inacusativos entre aqueles que permitem e os que não permitem um controle por parte de um participante com a mesma referência do seu argumento, além do comportamento dissemelhante que manifestam sob o escopo de um auxiliar modal deôntico (cf. PIRES DE OLIVEIRA; RECH, 2016; RECH; VARASCHIN, 2017). A partir deste ponto, passa-se a apresentar uma síntese dos testes que realizamos para verificar se esses predicados exibem, de fato, um comportamento heterogêneo em construções nas quais se depreende um agente.

O primeiro teste foi referente à flexão no imperativo. Observou-se que alguns inacusativos são compatíveis com a forma imperativa: *Maria, chegue às 8 horas amanhã!*; ao passo que outros não: **Maria, nasça às 8 horas amanhã!*.

O segundo teste envolve relações de acarretamento e foi sugerido por Rech e Varaschin (2017). Segundo os autores, inacusativos como *chegar, entrar, sair, aparecer...* são acarretados por eventos que podem ser realizados por um participante com a mesma referência do inacusativo, como em *João chegou às 8 horas na empresa*. Isso aconteceu porque *João* realizou uma série de eventos que resultaram na sua chegada no horário na empresa, tais como *levantar às 6 horas, tomar banho às 6h30min, tomar café às 7h, pegar um ônibus em direção à empresa às 7h30min*. Um predicado como *morrer*, por exemplo, não resulta necessariamente de eventos realizados por um participante agentivo, que pode ter a mesma referência do argumento do

inacusativo; pode, inclusive, corresponder a um processo natural, não ser acarretado por nenhum outro evento monitorável.

O terceiro teste foi em relação ao comportamento dos inacusativos quando figuram sob o escopo de um predicado como *tentar*, que seleciona um argumento agentivo. Aqui também se verificou uma diferença no interior da classe inacusativa. Inacusativos como *chegar, entrar, aparecer, sair...* formam sequência com um verbo como *tentar*: *Maria tentou entrar na empresa*. Já inacusativos como *cair, florescer, crescer, nascer, morrer...* parecem não figurar com esse verbo: **Carlos tentou crescer/nascer/morrer*.

O quarto teste foi analisar o comportamento dos inacusativos em construções com advérbios agentivos como *deliberadamente, obrigatoriamente, cautelosamente* e *cuidadosamente*. Para este teste também se verificou um comportamento heterogêneo entre os membros da classe inacusativa. Verbos como *entrar, sair, chegar, aparecer, surgir...* figuram em construções com esses advérbios, como mostra a boa formação da sentença *Maria entrou deliberadamente/ obrigatoriamente/ cautelosamente/ cuidadosamente às 8 horas*. Já os inacusativos que se está denominando não passíveis de controle, como *nascer, crescer, desmaiar, morrer, cair, florescer...*, não ocorrem com esses advérbios: **Maria desmaiou deliberadamente/ obrigatoriamente/ cautelosamente/ cuidadosamente*. Este teste revelou que alguns inacusativos são passíveis de controle – mediante o controle de eventos dos quais resultam, podendo ser monitorados por um participante agentivo; enquanto outros, não.

Por fim, aplicou-se o teste de ocorrência em uma construção pseudoclivada como *O que X fez foi*. O resultado ratifica a subdivisão que vinha sendo verificada no interior da classe inacusativa. Um inacusativo como *sair* pode figurar nessa construção: *O que Maria fez foi sair*; já um inacusativo como *crescer*, não: *??O que Maria fez foi crescer*.

Os resultados dos testes acima confirmam a hipótese de que os inacusativos não constituem uma classe homogênea, uma vez que revelam diferenças em seu comportamento quando figuram em construções que manifestam propriedades agentivas. É interessante observar que a subdivisão que se constatou no interior da classe inacusativa vai ao encontro dos resultados do experimento realizado por Pires de Oliveira e Rech (2016), que mostrou que apenas alguns inacusativos (*chegar, entrar, sair, surgir, aparecer...*) ocorrem com deônticos cuja obrigação (ou permissão) recai sobre o sujeito da sentença – participante do evento descrito pelo VP; outros (*nascer, morrer, cair, crescer, florescer...*) figuram com auxiliares deônticos apenas quando a ordem/obrigação (ou permissão) recai sobre o ouvinte – participante do evento de fala.

Segundo os estudos de Pires de Oliveira e Rech (2016), modais deônticos *ought-to-do*, que são orientados para o sujeito da sentença, precisam checar

o traço agentivo [+Ag] com algum participante do evento descrito pelo VP. Isso ocorre em construções com auxiliares modais formando sequência com predicados transitivos e inergativos, que selecionam um agente, mas não é esperado que ocorra com predicados inacusativos. Essa restrição estaria relacionada à ausência de um argumento agentivo em construções inacusativas; nesse caso, não haveria um participante no evento descrito pelo VP que pudesse checar o traço do deôntico em posição baixa. As autoras constataram, entretanto, que alguns inacusativos licenciam a leitura *ought-to-do* ao modal, recaindo a obrigação (ou permissão) sobre o sujeito da sentença.

Em consonância com Rech e Varaschin (2017), supõe-se que a principal motivação para a subdivisão da classe dos inacusativos reside na (im)possibilidade de controle de um participante do evento descrito pelo VP sobre suas possíveis fases preparatórias. Em uma sentença como *Júlio pode sair mais cedo*, é disponibilizada ao modal a leitura deôntica do tipo *ought-to-do* por *Júlio* ter controle sobre eventos que resultem na sua saída mais cedo de algum local. Neste caso, a permissão pode recair sobre o sujeito da sentença, que corresponde ao argumento do predicado inacusativo. Assim, é o DP *Júlio* que irá checar o traço [+Ag] do deôntico em posição baixa na estrutura.

De acordo com Rech e Varaschin (2017), a leitura deôntica do tipo *ought-to-do* será licenciada com inacusativos apenas se um participante com a mesma referência do argumento do inacusativo exercer controle sobre as fases preparatórias do evento descrito pelo VP.

Este estudo encontrou outras evidências para uma subdivisão da classe inacusativa além das diferenças apresentadas por Pires de Oliveira e Rech (2016) e Rech e Varaschin (2017) em construções com auxiliares modais deônticos. Teria-se, portanto, dois grupos no interior dessa classe: (i) predicados inacusativos como *chegar, entrar, sair, surgir, aparecer...*, sobre os quais pode se ter algum tipo de controle; e, (ii) predicados inacusativos como *nascer, morrer, cair, crescer, florescer...*, sobre os quais um participante com a mesma referência do argumento do inacusativo não exerce nenhum tipo de controle.

4. Assentando os requerimentos de compatibilidade das relativas livres do PB

Dentre as propriedades que definem uma relativa livre (RL), o Requerimento de Compatibilidade parece ser a característica determinante (BRESNAN; GRIMSHAW, 1978). Como regra geral, as RL do PB só são gramaticais se a expressão *wh* não violar as exigências de um núcleo da sentença matriz (MARCHESAN, 2008, 2012; MARCHESAN; MIOTO, 2014):

- (1) a. $[_{DP} [_{DP} \text{Quem eu ajudei}]]$ ganhou a corrida.
 b. $*[_{DP} [_{PP} \text{De quem eu gosto}]]$ ganhou a corrida.

A sentença em (1b), por não exibir Compatibilidade Categorial entre a expressão $wh [_{PP} \text{de quem}]$ e as exigências do verbo *ganhar*, da matriz, que requer um DP, é agramatical. O inesperado surge com a possibilidade de (2), de Medeiros Júnior (2011), em que os julgamentos parecem ser contrários àqueles atestados para as RL:

- (2) a. $[_{DP} [_{PP} \text{De quem o João gosta}]]$ é um mistério insondável.
 b. $[_{DP} [_{PP} \text{Com quem a Ana sai}]]$ não interessa a ninguém.

Em (2), não há compatibilidade entre a posição que a RL ocupa (DP) e a expressão wh que a introduz (PP). No PB, esse problema foi evidenciado por Medeiros Júnior (2011) e por Marchesan (2012), que argumentam que as encaixadas de (2) são, respectivamente, interrogativas e relativas com núcleo nominal elidido.

A partir dessa constatação, o objetivo do trabalho *Assentando os requerimentos das RLs do PB* foi sugerir, na esteira de Marchesan (2012), uma solução para a aparente falta de compatibilidade categorial verificada em algumas sentenças tidas como RL do PB.

A solução partiu da observação de que só são RL as sentenças encaixadas que respeitam a regra geral do Requerimento de Compatibilidade do PB.

Para descartar a possibilidade de as sentenças de (2) serem interrogativas encaixadas, como sugere Medeiros Júnior (2011), apresentam-se dois argumentos. Primeiro, é impossível recuperar o DP antecedente em interrogativas encaixadas (canônicas), como em (3) abaixo, ao contrário do que ocorre com as encaixadas de (2), reescritas com o DP, em (4):

- (3) a. $*\text{Paulo quer saber [a pessoa de quem João gosta]}$.
 b. $*\text{Paulo quer saber [a pessoa com quem a Ana sai]}$.
 (4) a. $\text{A pessoa [de quem o João gosta]}$ é um mistério insondável.
 b. $\text{A pessoa [com quem a Ana sai]}$ não interessa a ninguém.

Segundo, parece não haver consenso nos julgamentos de gramaticalidade ao se inserir o *(é) que* logo após o pronome wh das sentenças de (2); ao contrário do que ocorre com interrogativas encaixadas (canônicas), como em (6):

- (5) a. $??/* \text{De quem (é) que o João gosta é um mistério insondável}$.
 b. $??/* \text{Com quem (é) que a Ana sai não interessa a ninguém}$.
 (6) a. $\text{Paulo quer saber de quem (é) que o João gosta}$.

b. Paulo quer saber com quem (*é*) *que* a Ana sai.

Esse teste, proposto por Alvarenga (1981) e adaptado por Baker (1988 apud MEDEIROS JÚNIOR, 2005, p.17), identifica interrogativas encaixadas. Por isso, funciona bem em (6)².

Na esteira de Medeiros Júnior (2011), considera-se que as sentenças encaixadas de (2) não estão na posição de sujeito e que há uma categoria vazia nessa posição, um *pro* expletivo, já que, dentre outros argumentos³, a tradução dessas construções para o inglês revela que elas poderiam ter o expletivo *it* na posição de sujeito (*it*):

- (7) a. [De quem o João gosta] é um mistério insondável.
 b. Of who John likes, **it** is unfathomable mystery.
 c. **It** is unfathomable mystery of who John likes.

Sendo um tópico, pode-se imaginar que as sentenças de (2) apresentam um núcleo regente (cf. SOARES, 2003), do tipo *quanto a*, como em (8a); que pode ser apagado, como em (8b):

- (8) a. Quanto **à** Maria, João viu *ela* no cinema ontem. (SOARES, 2003, p. 3)
 b. A Maria, João viu *ela* no cinema ontem.

Em (8a), o pronome *ela* está coindexado com o DP complemento da expressão topicalizadora *quanto a*. A presença da preposição *a* (que está ali por questões de Caso) indica que o complemento de *quanto* só pode ser um DP.

Assim, pelo fato de as sentenças de (2) não serem introduzidas por um *wh* DP, ao inserir o *quanto a*, como em (9), tem-se uma incompatibilidade aparente (*mismatching*). Se um DP, um nome, como em (10), for inserido, a sentença fica ótima:

- (9) a. *Quanto **a de** quem o João gosta, *isso* é um mistério insondável.
 b. *Quanto **a com** quem a Ana sai, *isso* não interessa a ninguém.
 a. Quanto **à pessoa** de quem João gosta, [*isso*] é um mistério insondável.

2 Brito (1991) e Ferreira (2007) ratificam essa afirmação. Segundo elas, no PE, mesmo que marginalmente, as estruturas abaixo – semelhantes às de (2) – são aceitáveis, e nenhuma delas permite a inserção do (*é*) *que*:

(i) a. [Com quem eu precisava de conversar] veio ao Porto. (BRITO, 1991, p. 236)
 b. [Em quem eu acreditava] desiludiu-me. (FERREIRA, 2007, p. 22)

3 Medeiros Júnior (2011) sugere que as encaixadas de (2) estão em posição de tópico baseado em três argumentos: (i) parece que há uma pausa entre a encaixada e o resto da sentença; (ii) pode-se inserir um resumptivo para retomar a informação da encaixada e (iii) é possível interpretar o que está após a pausa como um comentário atribuído ao tópico. Para mais detalhes, consulte Medeiros Júnior (2011).

b. Quando *à pessoa* com quem a Ana sai, [*isso*] não interessa a ninguém.

Esse DP *pessoa/rapaz/moça/garoto(a)/menino(a)* sempre pode ser recuperado antes do pronome *wh*. Por isso, sugere-se que o que há nas sentenças de (2) são casos de relativas com núcleo, em que *quanto a* foi apagado da mesma forma que o de (8a) em (8b), acima. A diferença é que em (2) não há um pronome resumptivo retomando o tópico (em (8b) há o *ela*) e nem um nome.

Diferentemente do que ocorre em (10) – em que é possível inserir o nome antes do pronome *wh*, as RL (verdadeiras) encabeçadas pelo *quem* nunca podem ser parafraseadas por relativas com núcleo mantendo-se o mesmo pronome *wh* usado nas RL, como mostra a paráfrase de (1a) em (11) abaixo:

(11) **A pessoa* quem eu ajudei ganhou a corrida.

A partir dessas prerrogativas, a solução encontrada foi sugerir que as encaixadas de (2) são *Relativas com núcleo nominal implícito* em posição de tópico, com um *pro* expletivo na sentença matriz:

- (12) a. [*Quanto à pessoa* de quem o João gosta]_i *pro*_i é um mistério insondável.
 b. [*Quanto à pessoa* com quem a Ana sai]_i *pro*_i não interessa a ninguém.

Essa análise parece viável por dois motivos. Primeiro, porque sendo uma relativa, esse núcleo implícito poderia vir à tona a qualquer momento e, além disso, a sentença não precisaria respeitar o Requerimento de Compatibilidade. Segundo, porque análise semelhante a essa é feita por Marchesan (2008, 2012) e Marchesan e Mito (2014) para as *relativas infinitivas* que não respeitam o requerimento de compatibilidade (ex.: *João não tem com quem falar*) por serem, na verdade, relativas com núcleo nominal elidido; e por Caponigro (2003) para afirmar que sentenças não interrogativas introduzidas por *why* (ex.: *This is why he never laughs* (p. 43)), apesar de parecerem RL, são na verdade relativas com núcleo nominal elidido, facilmente recuperável/previsível “[...] it is always something like *the reason*.” (p. 43) (*This is* [_{DP} *the reason why he never laughs*]). (p. 43)).

Assim, tratando as sentenças encaixadas de (2) como relativas com núcleo nominal implícito, consegue-se unificar as análises. A pergunta que permanece é: por que essas sentenças permitem a omissão do núcleo nominal enquanto as outras relativas não permitem? A solução encontrada é que todo

DP antecedente pode ser omitido porque ele é recuperável e previsível, será sempre um DP, como *a pessoa/alguém/o menino* etc.

5. Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi ilustrar, a partir de três pesquisas apresentadas, como se realizam estudos em Linguística, seguindo uma perspectiva de análise formal. Essa linha de análise concebe a língua como um sistema autônomo. Nessa perspectiva, são priorizadas as características internas ao sistema linguístico. Os estudos nessa abordagem focalizam os componentes da gramática e suas relações de interface.

Neste capítulo, optou-se por ilustrar pesquisas com enfoque no componente sintático. No primeiro estudo, foram relatadas pesquisas de natureza experimental sobre o *priming* sintático em PB como L1 e em inglês como L2, em que se utilizaram métodos comportamentais de investigação. O segundo estudo partiu de dados coletados em experimento com falantes nativos do PB (PIRES DE OLIVEIRA; RECH, 2016), buscando, a partir da proposição e aplicação de testes linguísticos, uma compreensão para o comportamento não homogêneo dos membros que compõem a classe inacusativa. O terceiro estudo, por fim, de cunho descritivo-explicativo, apresentou argumentos para excluir do rol de RL aquelas sentenças encaixadas que não respeitam a regra geral do Requerimento de Compatibilidade do PB.

É importante que sejam garantidos espaços para divulgação de pesquisas em diferentes perspectivas teóricas em eventos voltados para estudantes de graduação, como a XI Semana Acadêmica de Letras da UFSC. Os estudantes precisam ter ciência de que um fenômeno linguístico pode ser investigado a partir de abordagens distintas e reconhecer os princípios das diferentes abordagens teóricas. O conhecimento dos pressupostos de diferentes áreas dos estudos linguísticos é fundamental para o acadêmico do curso de Letras. Além disso, os estudos na área formal precisam ser fortalecidos e, nesse contexto, faz-se necessário divulgar essa abordagem entre estudantes de graduação que possam vir a se interessar por essa área de investigação.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D. **Sobre Interrogativa Indireta no Português**. 1981. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1981.

BOCK, K. Syntactic persistence in language production. **Cognitive Psychology**, v. 18, n. 3, p. 355-387, 1986.

BRANIGAN, H. **Syntactic priming**. **Language and Linguistics Compass**, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2007.

BRANIGAN, H.; PICKERING, M. An experimental approach to linguistic representation. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 39, p. 1-73, 2016.

BRESNAN, J.; GRIMSHAW, J. The syntax of free relatives in English. **Linguistic Inquiry**, Massachusetts, v. 3, n. 9, p. 331-391, verão 1978.

BRITO, A. M. B. de. **A sintaxe das orações relativas em português**: estrutura, mecanismos interpretativos e condições sobre a distribuição dos morfemas relativos. Lisboa: ed. Correio do Minho, 1991.

BURZIO, L. **Italian syntax**. Dordrecht: ed. Reidel, 1986.

CAPONIGRO, I. **Free Not to Ask**: On the semantics of free relatives and Wh-words cross-linguistically. 2003. 185f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade da Califórnia, Los Angeles, 2003.

DELL, G. S.; FERREIRA, V. S. Thirty years of structural priming: an introduction to the special issue. **Journal of Memory and Language**, v. 91, 2016.

FERREIRA, S. A. **Sobre a função e a forma de alguns subtipos especiais de orações relativas sem antecedente expresso do português**. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística Geral e Românica, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

FERREIRA, V. S.; BOCK J. K. The functions of structural priming. **Language and Cognitive Processes**, v. 21, p. 1011-1029, 2006.

HARTSUIKER, R. J.; PICKERING, M. J.; VELTKAMP, E. Is Syntax Shared or Separate between Languages? Cross-linguistic Syntactic Priming in Spanish-English Bilinguals. **Psychological Science**, v. 15, p. 409-414, 2004.

KUERTEN, A. B. **Investigating syntactic priming during sentence comprehension in developmental dyslexia**: evidence for behavioral and neuronal effects. 292 f. Tese (Doutorado em Inglês) – Programa de Pós-graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

LEVELT, W. J. M.; KELTER, S. Surface form and memory in question answering. **Cognitive Psychology**, v. 14, n. 1, p.78-106, 1982.

LOEBELL, H.; BOCK, K. Structural priming across languages. **Linguistics**, v. 41, p. 791-824, 2003.

MARCHESAN, A. C. **As relativas livres no português brasileiro**. 2012. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

_____. **As relativas livres em português brasileiro e os Requerimentos de Compatibilidade**. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MARCHESAN, A. C.; MIOTO, C. As relativas livres infinitivas no PB. **Revista Veredas: sintaxes das línguas brasileiras**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 44-59, 2014.

MCDONOUGH, K.; TROFIMOVICH, P. **Using Priming Methods in Second Language Research**. New York: Routledge, 2009.

MEDEIROS JÚNIOR, P. E se não combinar? Relativas livres em posição de sujeito e efeitos de compatibilidade no português brasileiro. In: Encontro nacional do grupo de trabalho teoria da gramática (GTTG/ANPOLL), 2011, Maceió. **Anais**: [s.n.], 2011. Não paginado.

_____. **Sobre sintagmas-Qu e relativas livres no português**. 2005. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005.

PICKERING, M. J.; BRANIGAN, H. P. The representation of verbs: evidence from syntactic priming in language production. **Journal of Memory and Language**, v. 39, p. 633-51, 1998.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; RECH, N. S. F. Flavors of obligation: the syntax/ semantics of deontic *deve* in Brazilian Portuguese. **Letras de Hoje**, v. 51, n. 3, p. 349-357, 2016.

RECH, N. S. F.; VARASCHIN, G. (no prelo). Predicados inacusativos e a modalidade deôntica. **Revista Letras**, 2017. (no prelo).

ROTHSTEIN, S. **Structuring Events**: a study in the semantics of lexical aspect. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

SEGAERT, K. et al. A paradox of Syntactic Priming: Why response tendencies show priming for passives, and response latencies show priming for actives. **PLoS ONE**, v. 6, n. 10, 2011.

SMITH, M.; WHEELDON, L. Syntactic priming in spoken sentence production- an online study. **Cognition**, v. 78, p. 123-64, 2001.

SOARES, S. R. Construções de tópico no português brasileiro. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 32, 2003. Não paginado.

TOOLEY, K. M.; TRAXLER, M. J.; SWAAB, T. Y. Electrophysiological and behavioral evidence of syntactic priming in sentence comprehension. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 35, n. 1, p. 19-45, 2009.

ULLMAN, M. T. The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 4, p. 105-122, 2001.

WEBER, K.; INDEFREY, P. Syntactic priming in German-English bilinguals during sentence comprehension. **NeuroImage**, v. 46, p.1 164-1172, 2009.

CAPÍTULO 21

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE LETRAS-ALEMÃO: expectativas e resultados

Ina Emmel
*Dalvolinda Constantino da Silva*¹

1. Introdução

Neste artigo procura-se mostrar o percurso histórico da legislação da Prática como Componente Curricular (PCC) e a contrapartida na percepção dessa prática por parte de formadores de licenciados e de licenciandos. Também se aborda a aplicação dela no âmbito de um curso de Letras-Alemão e a discussão atual na reformulação futura da mesma.

O cumprimento da carga horária complementar em PCCs prevista nas Resoluções² CNE/CP 1 e 2, de fevereiro de 2002, é atendida também pelos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras do DLLE da UFSC a partir da segunda³ fase, paralelo a diversas disciplinas, tais como Língua, Literatura, Linguística, Tradução. Este trabalho pretende evidenciar, inicialmente, o objetivo das PCCs em seus diversos aspectos, desde a sua expectativa inicial quando regulamentada oficialmente pelo Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, até a sua funcionalidade atual quando ajustada à realidade desta instituição. Pretende-se também motivar discussões quanto à eficácia desta prática, com o objetivo de identificar questões e sugestões que levem a uma melhor adequação de seu conteúdo nas referidas disciplinas ou no escopo do Projeto Político Pedagógico como um todo, e, a partir destas informações, fomentar possíveis discussões dentro dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) que assim levariam também em conta a percepção sobre as PCCs por

1 **Ina Emmel** é professora do Departamento de Língua e Literatura Estrangeira da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: inaemmel@gmail.com. **Dalvolinda Constantino da Silva** é graduanda do Departamento de Língua e Literatura Estrangeira da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: dalvolindacm@gmail.com

2 Instrumento jurídico pronto que institui o que foi analisado e proposto no parecer.

3 No currículo de 2013 atualmente em curso (e que foi o desmembramento do currículo de 2007 em 10 habilitações, mais os devidos ajustes) e que está sendo reformulado em 2017 para atendimento das novas demandas em relação às PCCs, observa-se que efetivamente somente uma única disciplina prevê PCC já na segunda fase. A razão para tal deveria ser melhor investigada, o que foge ao escopo da presente pesquisa.

parte dos discentes. Desta forma, busca-se um resultado satisfatório quanto à valorização de desempenho tanto da equipe docente quanto discente e, conseqüentemente, a integração possível das PCCs como relevante contribuição ao sucesso do projeto pedagógico. Essa discussão se faz necessária pois no momento se discute uma nova configuração das PCCs dentro dos currículos.

2. Objetivos da PCC

Já existe vasta literatura sobre o assunto, a exemplo de Almeida (2015), Blume (2011), Cunha (2005), Madeira (2014), Oliveira (2014), Perentelli (2008), Ribeiro (2017) e Uphoff (2015), mas cabe retomar aqui alguns aspectos pontuais que resumem essa discussão de caráter legal sobre a função e a aplicação das PCCs nos currículos de licenciatura, principalmente nos de Letras.

A PCC é a Prática como Componente Curricular, e como o próprio nome diz, é um componente e, portanto, compõe/faz parte do currículo do curso, ou seja, é uma prática que integra e complementa o conteúdo teórico aprendido em classe ao longo do curso. Ela foi inserida no curso de formação de professores para atender uma exigência da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996** que diz:

Artigo 61: a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. (LDB,1996, p. 20)

A inserção das PCC visa uma melhor articulação entre teoria e prática na formação do licenciando, que era considerada insuficiente pelo Conselho Nacional de Educação nos moldes tradicionais dos cursos de licenciatura, conforme especificação abaixo do parecer⁴ **CNE/CP N° 9/2001**:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. (CNE/CP 9, 2001, p. 22-23)

4 Tem como objetivo contextualizar, analisar, detalhar e justificar propostas legais.

Para atender essa articulação entre teoria e prática na formação do licenciando, foram criadas duas resoluções pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, conforme a seguir: **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002,**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera.

(CNE/CP 1, 2002, p. 2)

Destaca-se abaixo o artigo que menciona a integração da prática durante todo o decorrer do curso de formação de professores:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

(CNE/CP 1, 2002, p. 5)

A segunda Resolução do Conselho Pleno se refere à duração e à carga horária dos cursos de licenciatura: **RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002,**

institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
 II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.
 (CNE/CP 2, 2002, p. 1)

Complementando as resoluções e pareceres acima especificados, segue abaixo uma tabela que, conforme Mohr e Pereira (2013, p. 8), contém a “Listagem e caracterização resumida da legislação referentes à PCC”:

DOCUMENTO	ASSUNTO	DATA DE APROVAÇÃO	BREVE DESCRIÇÃO	PCC NESTE DOCUMENTO
Paracer CNE/CP nº 9 de 2001	Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	08 de maio de 2001	Há um breve relato sobre como foram formuladas estas novas diretrizes, como foi formado o comitê de avaliação e as audiências públicas. Consta também uma análise do contexto educacional brasileiro dos últimos anos, os problemas da formação de professores e as propostas para melhorar a mesma. Ao final, encontra-se o projeto de resolução para instituir as DCNs para a formação de professores.	Traz a primeira menção e explicação do que seria a PCC.
Paracer CNE/CP nº 28 de 2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21 de 2001, o qual propõe a duração e a carga horária dos cursos de Formação de professores da educação básica	02 de outubro de 2001	Há um breve histórico sobre os cursos de formação de professores da educação básica, suas cargas horárias e as leis que o regeram, e ao final, há o estabelecimento da duração mínima do curso, da carga horária da PCC, do estágio supervisionado e das atividades científico-acadêmicas.	Propõe a carga horária da PCC dentro do curso.
Paracer CNE/CP nº 1 de 2002	Institui as DCNs para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	18 de fevereiro de 2002	Baseou-se no Parecer nº 9 e nº 27 de 2001 e instituiu as novas DCN para a formação de professores do ensino básico.	Institui a PCC.

continua...

continuação

Paracer CNE/CP nº 2 de 2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior	19 de fevereiro de 2002	Fundamentou-se no Parecer nº 28 de 2001 e na Resolução nº 1 de 2002, instituindo a duração dos cursos de formação de professores e a carga horária da PCC, do estágio supervisionado e das atividades científico-acadêmicas.	Institui a carga horária da PCC.
Paracer CNE/CP nº 15 de 2005	Presta esclarecimentos sobre as Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2 de 2002	02 de fevereiro de 2005	Esclarecimentos que foram solicitados pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia sobre as Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2 de 2002.	Distingue PCC de prática de ensino e trata novamente sobre a carga horária da PCC.

3. Expectativas da implementação

A PCC surgiu como uma obrigatoriedade apenas para os cursos de Licenciatura, mas como o currículo de Letras da UFSC é compartilhado entre Bacharelado e Licenciatura, em aproximadamente oitenta por cento (80%), a solução encontrada foi de uma adequação da PCC para ambas vertentes. Sua implementação nessa instituição ocorreu em 2007/1, porém somente foi colocada em prática em 2008/2, com as primeiras turmas do quarto período (Blume, 2011), a partir do qual as PCCs foram previstas no âmbito das disciplinas teóricas.

A implementação da PCC visaria a importância da relação entre teoria e prática durante o processo de formação de professores e para tal ela precisaria contemplar as várias disciplinas ao longo do curso de forma propositiva, ou seja, essa prática se oporia ao modelo aplicacionista, através do qual primeiro se estuda para em seguida fazer as aplicações somente ao final do curso, através de estágios. (RIBEIRO, 2017)

Sobre a conformação das PCCs que Mohr e Pereira (2013, p. 11) elencaram a partir de sua análise dos diversos documentos legais sobre o assunto, destacamos principalmente: elas devem estar presentes tanto nas disciplinas pedagógicas como nas de conhecimento técnico-científico; elas podem acontecer em espaços de reflexão através de resolução de situações-problema do exercício docente, sem necessariamente demandar “contato direto e *in loco* com a escola”.

Dentre as características da PCC no curso de Letras-Alemão da UFSC, identificam-se as “atividades que estimulam exercícios de estudo independente,

visando a autonomia intelectual e profissional do aluno.” Projeto Pedagógico do Curso de Letras Alemão (2013a, p. 50; 2013b, p. 41)

Segundo percepções de Blume, quanto à aplicação da PCC no curso de Licenciatura,

Fica evidente em todos esses documentos a proposta de uma mudança de paradigma nos cursos de formação de professores no Brasil, que deverá integrar muito mais a sala de aula presente do graduando com sua sala de aula futura, real objetivo de sua formação. (Blume, 2011, p. 53-68)

A partir das reflexões de Uphoff, sobre o processo da PCC no curso de Letras-Alemão da Universidade de São Paulo (USP), observa-se que os desafios de sua implementação são também comuns às demais instituições, uma vez que demandam várias questões:

A integração de conteúdos pedagógicos nas disciplinas específicas do curso – no caso de Letras, nas disciplinas de língua, literatura, linguística e tradução – traz uma série de dúvidas quanto à natureza desses conteúdos, uma vez que os mesmos precisam ser compatíveis com o currículo dos alunos que cursam apenas o bacharelado, pelo fato de que muitas vezes não há disciplinas separadas para os cursos de bacharelado e licenciatura. [...]

A definição dos conteúdos das PCCs precisa então respeitar um público-alvo heterogêneo, composto também por alunos que não almejam se formar professores, bem como reconhecer também os possíveis limites das disciplinas quanto à sua transponibilidade ao contexto da educação básica. (Uphoff, 2015, p. 296)

Seguindo essa mesma linha de reflexões, Blume também acrescenta outras observações identificadas no curso de Letras-Alemão da UFSC, mas que pela configuração do currículo único para todas as línguas vigentes quando da sua análise, se estendia ao curso de Letras – Língua e Literatura Estrangeiras da UFSC como um todo:

Uma questão importante [...] é que a Prática como Componente Curricular é proposta apenas para as licenciaturas, sendo que os cursos de Letras costumam ter também o bacharelado, por vezes com diversas habilitações, em sua oferta. E o bloco de formação geral costuma servir em grande parte para licenciatura e bacharelado, sendo as aulas comuns para os dois grupos de alunos. Como realizar a PCC nessas aulas, com apenas parte dos alunos? O projeto pedagógico do curso de Letras Estrangeiras da UFSC incluiu o bacharelado na PCC. [...] Sem dúvida reside aí um desafio adicional para nós professores, de como proporcionar atividades práticas diferenciadas aos alunos das diferentes habilitações. (Blume, 2011, p. 53-68)

De acordo com Blume, está sendo positivo o resultado da implementação desse componente nos cursos da UFSC, conforme abaixo:

Com a integração da Prática como Componente Curricular, a natureza de nossas aulas de língua alemã passou a ser diferente da de qualquer curso de língua estrangeira oferecido na cidade. Trata-se, agora, não meramente de aprender uma língua, mas o aluno encontra-se o tempo todo na situação de aprendiz e de professor; trata-se de uma aula e de uma meta-aula ao mesmo tempo. (Blume, 2011, p. 53-68)

4. Configuração das pccs nas disciplinas

Atualmente no curso de Letras-Alemão da UFSC, as horas de Prática como Componente Curricular estão alocadas nas disciplinas e foram elencadas e contabilizadas na tabela abaixo, conforme dados extraídos do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Alemão (2013a, p. 28-36; 2013b, p. 28-35):

Fases	Disciplinas com PCC	PCC (horas/aula)
Segunda	LLE7051 - Linguística Aplicada I*	36
Quarta	LLE7060 - Pesquisa em Letras Estrangeiras	18
	LLE7114 - Compreensão e Produção Oral em Língua Alemã IV	18
	LLE7194 - Compreensão e Produção Escrita em Língua Alemã IV	18
Quinta	LLE7115 - Compreensão e Produção Oral em Língua Alemã V	36
	LLE7121 - Literatura Alemã I	36
	LLE7195 - Compreensão e Produção Escrita em Língua Alemã V	36
	MEN5604 – Didática (apenas Licenciatura)	12
Sexta	PSI5137 - Psicologia Educacional (apenas Licenciatura)	12
	LLE7116 - Compreensão e Produção Oral em Língua Alemã VI	18
	LLE7122 - Literatura Alemã II	18
	LLE7196 - Compreensão e Produção Escrita em Língua Alemã VI	36
Sétima	MEN7040 Metodologia do Ensino de Alemão (apenas Licenciatura)	36
	LLE7117 – Compreensão e Produção Oral em Língua Alemã VII	18
	LLE7123 – Literatura Alemã III	36
Oitava	LLE7197 – Compreensão e Produção Escrita em Língua Alemã VII	36
	LLE7124 – Literatura Alemã IV	36
	LSB7904 – Língua brasileira de sinais (Libras): (apenas Licenciatura)	18
		474 (total)

* Única disciplina anterior à quarta fase que possui horas em PCC.

Ainda a título de ilustração, reproduz-se aqui a ementa de PCC que acompanha a ementa de algumas disciplinas, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Alemão (2013b, p. 32):

Disciplina	Ementas
LLE7194	<p>Prática intensiva de língua escrita em contextos variados com diferentes níveis de complexidade. Revisão dos conteúdos linguístico-comunicativos praticados até o momento.</p> <p>PCC – para os alunos das duas habilitações: Relatório crítico acerca de exames classificatórios de proficiência em língua alemã.</p>
MEN5604	<p>Currículo e trabalho pedagógico no contexto escolar. As relações de ensino-aprendizagem em contexto escolar. Mediações pedagógicas e suas relações com o ensino da área específica do curso.</p> <p>PCC – elaboração de projeto de ensino contemplando todos os elementos de planejamento**.</p>

* Aqui um exemplo de como foi pensada uma PCC dentro de uma disciplina de língua do quarto período, contemplando as duas habilitações: licenciatura e bacharelado. A produção de um relatório crítico na língua estrangeira contemplaria uma reflexão sobre algo que é pertinente às duas habilitações (os exames de proficiência), além de atender o gênero textual previsto para ser trabalhado na quarta fase de língua: relatório.

** No caso de uma disciplina de Metodologia, a PCC está voltada exclusivamente para a habilitação Licenciatura, ou seja, a disciplina ocorre quando o aluno já fez a opção por esta habilitação.

Na reformulação do currículo de 2007, em 2013, a adaptação da PCC às disciplinas do curso de Letras-Alemão da UFSC passou a ser elaborada pelos membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), que é composto por dois grupos distintos para atender os cursos de Bacharelado e de Licenciatura, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso de Letras Alemão (2013a, p. 54; 2013b, p. 45) e das outras línguas: “entre 2010 e 2011, por orientação do Ministério da Educação (MEC), foi criado o núcleo docente estruturante, o qual, a partir de debates, gerou igualmente modificações para aprimorar o currículo.”

Do que foi exposto até aqui, parece que já existe por parte dos pesquisadores e também dos professores, uma compreensão muito boa dos desafios que a implementação das PCCs representa no percurso de formação de licenciados, não só para atender o que está previsto na legislação, mas, sobretudo, no intuito de melhorar substancialmente a formação de profissionais para a educação básica. No entanto, percebe-se que ainda persiste uma falta de compreensão mais ampla de como esta atividade se materializa nos currículos e em cada disciplina em particular na atual configuração. Em discussões recentes nas

NDEs há um encaminhamento de desatrelar as PCCs das disciplinas específicas e de conferir a elas um caráter mais geral, abarcando áreas como tecnologias da informação, preparação do professor de línguas para contextos específicos (de imigração, por exemplo), contemplação de minorias e as questões de gênero, atendimento de políticas linguísticas e dos direitos de minorias linguísticas, só para citar alguns exemplos. Mas ainda não há nada conclusivo.

5. A “semana de letras” como palco para discussão de questões relacionadas ao currículo

É importante ressaltar que, através do evento de “Semana de Letras”, é possibilitado também ao corpo discente seu pronunciamento em relação aos componentes do curso, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Alemão:

entre as ações implementadas para avaliar o curso, está à realização da Semana Acadêmica de Letras da UFSC, evento promovido anualmente pelo DLLE junto com o Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV). Um dos objetivos desse evento é proporcionar aos alunos oportunidades de manifestação em relação aos componentes do curso, tais como, currículo, carga horária, corpo docente, infraestrutura, entre outros. (2013a, p. 54; 2013b, p. 45)

Devido à recorrente confusão entre as funções da Prática como Componente Curricular e as funções do Estágio Supervisionado, inclusive entre os próprios docentes e licenciados, mas também entre os discentes em formação, seguem abaixo alguns esclarecimentos que visam auxiliar nesse entendimento, apresentadas em forma de uma lista de atividades que podem enriquecer essa prática profissional, na formação do professor, conforme Ribeiro (2017, p.07):

PCC	Estágio
<ul style="list-style-type: none"> - Não depende da observação direta nas escolas - Uso de tecnologias da informação - Narrativas orais e escritas de professores <ul style="list-style-type: none"> - Produções dos alunos - Situações simuladas - Estudos de caso - Produção de material didático 	<p>Tempo de permanência <i>in loco</i> no futuro espaço de exercício profissional sob a forma supervisionada por um professor qualificado na área</p>

6. Considerações finais

Diante das novas determinações vindas do MEC, haverá alteração na configuração das 400 horas em PCCs dentro dos currículos de licenciatura, ou seja, não mais no cômputo da carga horária das disciplinas individuais, conforme mostrado aqui, a título de exemplo, na tabela de como se configuram as PCCs no atual currículo de Letras-Alemão na UFSC. E para atender a essa exigência, os membros do NDE estão reavaliando essa inserção no Projeto Pedagógico dos cursos de Letras Estrangeiras, uma discussão ainda em curso em função das múltiplas e complexas implicações.

Apesar da reconhecida importância dessa Prática, ressalta-se a dificuldade⁵ de sua implementação devido às diversas variantes que seu contexto envolve, como, por exemplo, a necessidade de ampliação do quadro de profissionais e a qualificação de todo o quadro de professores e de técnicos para essa função que amplia consideravelmente sua área costumeira de atuação e de espaço físico necessário para a efetiva execução dessas aulas/atividades ou mesmo do aparato técnico que porventura as “novas” PCCs demandem. E, finalmente, como isso tudo vai afetar o licenciando, pois o aumento significativo em número de horas para integralização do currículo certamente vai ter implicações diretas no tempo necessário para a conclusão do curso ou na dedicação ao mesmo em termos de horas semanais.

5 Sobre essa dificuldade também se posiciona Uphoff (2015, p. 296), quando diz: “[...] Uma outra dificuldade diz respeito ao perfil acadêmico dos próprios docentes das disciplinas alocadas nos departamentos de Letras, que frequentemente não têm experiência como professores na educação básica e às vezes nem mesmo fizeram a licenciatura durante seu curso de graduação.”

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.; OLIVEIRA, K. C. M. de; MESQUITA, N. A. da S. A realidade da inserção da Prática como Componente Curricular em licenciatura em química no Estado de Goiás. In: X ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – X ENPEC, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo, 2015.

BLUME, R. F. Prática como Componente Curricular – Desafio e oportunidade na formação universitária de professores de alemão no Brasil. In: BOHUNOVSKY, R. (Org). **Ensinar alemão no Brasil: Contextos e Conteúdos**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011. p. 53-68.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 9/2001**, de 18 de janeiro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: ago. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP N° 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: ago. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP N° 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: ago. 2017.

CUNHA, M. I. Aportes teórico e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: Masseto, M. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2005.

LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB) N° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: ago. 2017.

MADEIRA, A. V. M. A Difícil Superação das Dicotomias Teoria/Prática e Formação Específica/Pedagógica na Licenciatura. In: I CONGRESSO LATINOAMERICANO DE INVESTIGACIÓN EM DIDÁCTICA DE LAS CIÊNCIAS EXPERIMENTALES – DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA HOY FORMAR SUJETOS COMPETENTES PARA UM MUNDO EN PERMANENTE TRANSFORMACIÓN. **Anais...** 2014. Disponível em: <<http://laboratoriogrecia.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/01/P16fin.pdf>>. Acesso em: ago. 2017.

MOHR, A. PEREIRA, B. **A Prática como Componente Curricular**: O que diz a legislação. Santa Catarina, 2013. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37237048/13320_83_Beatriz_Pereira.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1503178565-&Signature=%2F10CQM8u8ULizBCzKVbBJQsHNUo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_pratica_como_componente_curricular_o_q.pdf>. Acesso em: ago. 2017.

OLIVEIRA, G. S. Prática como Componente Curricular (PCC) nas Licenciaturas em Ciências Biológicas: Espaço/tempo de aprendizagem profissional? **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 12, 2014. ISSN 2175-6600,

PERENTELLI, L. P. **A prática como componente curricular**: um estudo em cursos de Licenciatura em Matemática. 2008. 117f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS ALEMÃO – Bacharelado. Florianópolis: CCE/UFSC, 2013a.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS ALEMÃO – Licenciatura. Florianópolis: CCE/UFSC, 2013b.

RIBEIRO, M. M. G. **Prática como componente curricular**. Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2016/37541-cne-seminario-formacao-professores-2016-apresentacao-06-marcia-gurgel-pdffile>>. Acesso em: ago. 2017.

UPHOFF, D. Prática como Componente Curricular nas disciplinas de língua da habilitação em Letras/Alemão: alguma novidade? In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS GERMANÍSTICOS (ABEG), 1., São Paulo, 2015. **Anais...** São Paulo, 2015. p. 294-301.

CAPÍTULO 22

A LEITURA E SEUS DESVIOS: os bons e maus leitores

Ana Paula Santana
Elisabeth da Silva Eliassen
Lais Oliva Donida
Sandra Pottmeier¹

1. Introdução

Este texto pressupõe uma discussão acerca dos fenômenos que envolvem a leitura e as práticas letradas em esferas de atividade humana, principalmente no tocante à educação e ao olhar clínico-médico sobre os “bons” e os “maus” leitores.

Durante muito tempo, acreditava-se (e ainda se acredita) que o bom leitor seria aquele capaz de ler qualquer texto, com fluência. Nesse sentido, a compreensão leitora era pouco considerada, pois se partia do pressuposto de que ler resumia-se a decodificar. Estudos atuais sobre a leitura já apontam que *Ler não é um verbo intransitivo* (CHARTIER, 2016). Isso quer dizer que ler e compreender um texto está relacionado a um determinado gênero discursivo e ainda, às práticas que o leitor têm com esse (e outros) gêneros.

O mito do “leitor ideal” não se justifica mais. Contudo, a escola, muitas vezes, ainda faz uma distinção polarizada entre bons e maus leitores, geralmente partindo de características intrínsecas à criança, suas incapacidades, sem que se considere as questões sociais e as suas práticas de leitura. Essa visão que a escola toma como “normalidade” tem implicações para o excesso de diagnósticos equivocados relacionados aos “distúrbios de leitura”.

Nesse sentido, justifica-se a preocupação com a fragilidade na construção e no aumento desses diagnósticos. Essa construção “social” tem sido discutida por movimentos que lutam contra a medicalização² da educação.

1 **Ana Paula Santana** é doutora em Linguística e docente do curso de Fonoaudiologia e da Pós-Graduação em Linguística (UFSC). E-mail: anaposantana@hotmail.com. **Elisabeth da Silva Eliassen** é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFSC). E-mail: beth_eliassen@yahoo.com.br. **Lais Oliva Donida** é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFSC). E-mail: lais.donida@gmail.com. **Sandra Pottmeier** é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFSC). E-mail: pottmeyer@gmail.com.

2 O termo medicalização se refere ao processo em que “o que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em problema individual” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 65).

A medicalização é originada no momento do diagnóstico, e o ato de diagnosticar assim como pode trazer benefícios, também vem acompanhado de consequências, que precisam ser melhor analisadas. Quando um “mau leitor” recebe o diagnóstico de disléxico, existe um certo “alívio”, que diminui a angústia do professor, da criança e até da família: encontrou-se a causa pela qual a criança não lê e a dificuldade está nela, não nos pais, e não na escola.

A causa do fracasso escolar e suas *medidas* de impacto educacionais já concentram uma área de estudo explorada há quase cem anos, principalmente, voltados aos anos iniciais, ou seja, ao processo de alfabetização. Os estudos, de maneira geral, partem de três pontos para *justificar os culpados pelo fracasso escolar*: a) um foco que recai sobre o próprio estudante, que carregará o seu fardo de fracasso educacional; b) um foco sobre a família, que apresenta “pobreza cultural”; c) um foco voltado às instituições e ao Estado, responsáveis pelos métodos e metodologias de ensino e aprendizagem adotadas (ZAGO, 2006; LAHIRE, 2008; PATTO, 2010).

Nesse cenário, o governo federal tem investido em políticas públicas voltadas para o combate ao analfabetismo a partir de programas para a formação de professores da Educação Básica da escola pública com foco na Língua Portuguesa e na Matemática, como o: Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar I (2001) e Gestar II (2004), oferecido para professores dos anos finais do ensino fundamental (do sexto ano ao nono ano); Pró-letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação (2008), ofertado para professores dos anos iniciais do ensino fundamental (do primeiro ao quinto ano) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013-2016), direcionado para professores alfabetizadores compreendendo do primeiro ano ao terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, sabe-se que ainda há muitos pontos a serem discutidos e melhorados no que se refere à competência leitora, afinal, os resultados desses programas não mudaram ainda o cenário atual que tem evidenciado um nível de alfabetismo funcional extremamente baixo e que pouco tem se modificado nos últimos anos.

Os resultados mais recentes do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2016), por exemplo, apontam que o Brasil ainda apresenta uma população composta por 4% de analfabetos, 23% de pessoas com nível rudimentar de alfabetismo, 42% de pessoas com nível elementar, 23% no nível intermediário e apenas 8% dos brasileiros são proficientes, ou seja, possuem nível de alfabetismo pleno. No contexto universitário, 22% de alunos que apresentam nível proficiente, 42% apresentam nível intermediário, 32% elementar, 4% apresentam um nível rudimentar: ou seja, temos 78% de estudantes universitários que não dominam plenamente a leitura e a escrita (INAF, 2016). Os números apontam para uma grande porcentagem de pessoas que sabe ler, mas não consegue compreender diversos gêneros discursivos.

Visando aprofundar essas discussões, levanta-se as seguintes questões: o que se tem concebido como leitura e “bom leitor”? Há um corte radical entre os maus leitores e os disléxicos? De que forma essa discussão reverbera nas práticas educacionais? A partir dessas considerações, objetivo deste texto é discutir as concepções de leitura e leitores que subjazem ao contexto educacional e clínico e que, de certa forma, contribui para o entendimento dos processos de apropriação da linguagem escrita.

2. A leitura e o bom leitor

Apesar das pesquisas atuais e das mudanças nas concepções de leitura, Rojo (2004) aponta que a forma dirigida de leitura escolar parece ter parado no início da segunda metade do século passado. Para a autora, distante da concepção utilizada pela escola, ler é um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhada nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. Nesse sentido,

O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas (ROJO, 2004, p. 3).

Embora os documentos atuais já apontem nessa direção, há ainda um longo caminho a ser percorrido. A concepção de leitura adotada pelo PNAIC (2014) apresenta-se como aquela em que:

[...] envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos. As referidas habilidades interrelacionam-se e não podem ser pensadas hierarquicamente (BRASIL, 2014, p. 8).

Deste modo, os alunos do terceiro ano, precisam desenvolver as seguintes capacidades de leitura: a) reconhecer a finalidade do texto; b) localizar informações; c) identificar o tema/sentido do texto; d) elaborar inferência; e) estabelecer relação entre partes do texto, por meio de pistas que retomam coesivamente o que já foi escrito como pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes; f) compreender o sentido de expressões/palavra do texto; g) estabelecer relação e textualidade (BRASIL, 2014, p. 17).

Percebe-se que a concepção de leitura já avançou, contudo, ela ainda parte de uma visão de compreensão centrada no texto. Nesse caso, a leitura passa a ser enfocada como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos (ROJO, 2004). Nesta abordagem, o foco está no texto e no leitor, na extração de informações do texto. Para Koch e Elias (2006), a língua, nessa concepção, é uma representação do pensamento e o texto é visto como um produto do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental.

Se a escola ainda tem trabalhado com essa concepção de leitura, majoritariamente, não é de se admirar que os índices apontem para uma situação ainda caótica. Os resultados da Provinha Brasil (INEP, 2015)³, apontam que dos 2.438.249 alunos, apenas 1.225.082 (50%), aprenderam o adequado quanto à competência de leitura e interpretação de textos até o quinto ano na rede pública de ensino.

Somando-se a esses índices, apresentam-se os dados da pesquisa Pró-Livro, em 2011 no Brasil, na qual participaram 5012 pessoas (de cinco anos ou mais) entrevistadas (LAJOLO, 2013). A pesquisa considera: *Leitor* – aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses; *Não leitor* – aquele que não leu nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses. A pesquisa cita que os entrevistados relataram como barreiras: *ler devagar, não ter paciência para ler, ter problemas de visão ou outras limitações, não ter concentração suficiente, não compreender a maior parte do que lê, não saber ler*. Motivos pelos quais não leem: *falta de tempo, desinteresse, não gostar de ler*. Dos entrevistados, 37% gosta um pouco de ler, 25% gosta muito de ler, 30% não gosta de ler, 9% não sabe ler, 75% lê por prazer, 25% lê por obrigação. Na 4ª edição dos Retratos de Leitura do Brasil, Lajolo (2016), constatou que aumentou o número de brasileiros que se identificam como leitores: 44% não consideram-se leitores e 22% não gostam de ler.

Vê-se ainda que, de forma equivocada, a pesquisa parte da concepção de que “Leitor” é ser leitor de, pelo menos, um livro nos últimos três meses. Então, nesse caso, é o *livro* que define o leitor. Ao que parece, não importa também se o livro seja de receitas, didático ou um romance. A quantidade de leituras define o que é ser leitor. É o “livro” que legitima a constituição do “leitor”. Menos valorizadas, as leituras digitais também não são sequer consideradas: redes sociais, *blogs, e-mails*, e todos os gêneros que são possíveis encontrar nas mídias digitais.

3 “A Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras” (INEP, 2017, s./p.). Disponível em: <<http://inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

Afastando-se dessa concepção, compreendemos a leitura diretamente relacionada aos gêneros discursivos, que podem ser impressos ou digitalizados, que podem ser muito valorizados (livros de romances clássicos) ou menos valorizados (gibis, revistas de fofoca, redes sociais, dentre outros).

Nesse sentido, deve-se compreender a leitura nas suas dimensões não só linguísticas, mas também ideológicas e afetivas, que envolve: o conhecimento prévio do leitor sobre o texto ou o tema, seu interesse pelo assunto, sua posição ideológica sobre o tema, as relações dialógicas (intertextuais) que realiza, as diversas inferências (tais como inferências globais, locais, inferências relacionadas a associações com acontecimentos ou conhecimento anterior, inferências do tipo explicações etc), as relações que faz com outros textos, seu conhecimento de mundo e experiências vividas, dentre outras (ROJO, 2004).

Compreender a leitura enquanto prática social é partir também de uma concepção de linguagem que se faz e refaz *na e pela* história. Em uma perspectiva bakhtiniana, pode-se dizer que compreendemos a leitura como interação (BAKHTIN, 2012). As leituras diversas que os estudantes realizam/fazem/trazem *na e para* a escola, seja no papel, na tela do computador, no semblante/nos gestos das pessoas, nos permitem vivenciar, aprender a partir da convivência e, nos constituindo enquanto sujeitos, como leitores.

Levar em conta essas considerações para discutir a leitura é também refletir sobre o que se tem posto sobre o “fracasso” escolar, que tem sido, muitas vezes, direcionado quase que exclusivamente à escola pública (entendida aqui muitas vezes no contexto brasileiro, como ligada às pessoas socioeconomicamente desfavorecidas). Não é à toa que a grande maioria das pesquisas são feitas nas escolas públicas, logo, as pesquisas apontam que o nível de alfabetismo mais baixo está ligado às classes populares (ZAGO, 2006; PATTO, 2010).

Pontes, Diniz e Martins-Reis (2013), por exemplo, realizaram estudo com estudantes matriculados no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública e outra de ensino privado e concluíram que as crianças de escola pública apresentam desempenho inferior em fluência de leitura e escrita, bem como a frequência de maus leitores e escritores é maior nesse tipo de escola. Para os autores, os maus leitores e escritores apresentam desempenho inferior em fluência de leitura e escrita.

Esse tipo de estudo é feito considerando a “escola pública” e a “escola particular” de forma homogênea, sem que se considere em nenhum momento nem os aspectos sociais envolvidos nem as práticas de leitura desses estudantes. Mas as escolas particulares não são todas iguais. Há escolas particulares de alto valor aquisitivo que são frequentadas pela classe alta e há escolas particulares que situam-se em bairros da periferia, frequentados pela classe média baixa. Há também escolas públicas que são renomadas pela sua qualidade,

geralmente localizadas em regiões mais centrais e escolas públicas que possuem estudantes que apresentam grande carência econômica e estão muito distantes do “capital cultural” legitimamente valorizado na escola.

Sobre esse assunto, Lahire (2008) ressalta que não há relação inevitavelmente direta entre classe baixa e baixa escolarização, nem entre “omissão parental” e fracasso escolar. Para o autor, quando se estabelecem essas relações de forma direta, deixa-se de se considerar a *lógica* das configurações familiares. Em seu trabalho sobre *Sucesso escolar em meios populares*, o autor ressalta que não se pode afirmar “classe popular” seja sinônimo de fracasso escolar. É necessário que se analisem os modos de transmissão do capital cultural familiar, que só tem sentido se forem colocados em condições que tornem possível essa “transmissão”⁴. De acordo com Lahire, o que se “transmite” de uma geração para outra não é apenas o capital cultural, mas um conjunto construído em relação à escola e à escrita, angústias, humilhações, rejeições, em relação às pressões.

Diante da complexidade que envolve a leitura (e os leitores), torna-se premente uma discussão que consiga definir especificamente os maus leitores e os estudantes que possuem “Desvios na leitura”, por exemplo, que apresentam diagnóstico de Dislexia.

3. OS maus leitores x os disléxicos

Os maus leitores fazem parte de um grupo bastante heterogêneo e ainda pouco estudado. Esse grupo se compõe de estudantes que fracassaram no processo de alfabetização: alunos com dificuldades de leitura e escrita, aqueles com diagnósticos de Transtornos Funcionais (TDAH, Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, DPAC, dentre outros), alunos com transtornos comportamentais, emocionais, alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social e com baixa nutrição, alunos desmotivados, alunos para os quais a escola não tem nenhum significado.

Para Rubino (2008), os disléxicos se distinguem dos demais maus leitores porque estes últimos, a despeito de um nível de leitura abaixo do esperado, têm um potencial normal para a aquisição da leitura. De outro lado, assinala que os disléxicos se distinguem dos demais maus leitores, porque, apesar da sua inteligência elevada, apresentam dificuldades inesperadas. Desta forma, o conceito de dislexia carrega a hipótese de que os indivíduos disléxicos formam um grupo neurológica e cognitivamente distinto no interior do grupo mais amplo dos indivíduos maus leitores.

4 O autor diz que é importante ter cuidado com o termo “transmitir” e “transmissão” porque remete à ideia de uma reprodução idêntica de uma disposição mental, pois a noção de transmissão não explica muito bem o trabalho (apropriação e construção) efetuado pelo aprendiz e pelo herdeiro.

Ao que parece, os disléxicos seriam aqueles que não teriam “cura”, que não avançariam no processo de apropriação da linguagem escrita. Ficariam “presos”, em uma determinada “etapa”, que aliás, pode variar consideravelmente entre eles: alguns não conseguem reconhecer letras, outros não conseguem estabelecer relação grafema/fonema; outros confundem letras foneticamente e visualmente semelhantes, outros não conseguem decodificar grafemas que possuem representação múltiplas, outros não leem palavras com sílabas complexas, outros ainda não leem palavras irregulares, alguns apresentam uma leitura silabada que os impedem de compreender o texto, dentre outros sintomas.

O que todos esses sintomas têm em comum? Um lento e sofrido processo de aprendizagem da leitura. Essa lentidão, os levaria a necessitar de um profissional especializado (fonoaudiólogo, psicólogo ou psicopedagogo) para avançar nesse processo e, ainda, do reforço escolar e de tarefas “adaptadas”. No contexto escolar, enquanto seus colegas da sala “leem”, os “disléxicos” se “arrastam” por anos tortuosos de terapias, o que os levaria ao afastamento de práticas leitoras.

Desta forma, a dislexia é concebida, essencialmente, como um problema de leitura, de ordem biológica, com prevalência de 5 a 15%, perdurando por toda a vida do sujeito (APA/DSM-5, 2013).

Ressalta-se que o conceito da dislexia, não apresenta consenso entre os pesquisadores da área. Há até alguns que afirmam que a Dislexia é uma construção social quando não se leva em conta as questões sociais, as práticas de leitura e de escrita, no processo de alfabetização da criança (MASSI, 2007) ou ainda que seria uma transformação dos sintomas em uma *pretensa doença neurológica*, que jamais foi comprovada (MOYSÉS; COLLARES, 2009).

Em seu estudo sobre a (des)construção do conceito da Dislexia, Massi e Santana (2011), apontam para duas instâncias de interpretação do fenômeno: uma, vinculada às ciências médicas, que oficializa os “erros” que aparecem na escrita de aprendizes como sintomas de uma patologia, ligada à noção de tempo e de aprendizagem “homogênea”. Nessa visão, o desempenho escolar do aprendiz é resultante de habilidades intrínsecas a ele. Nesse caso, o sistema educacional associa o “fracasso” do aluno com a sua própria “incapacidade” ou “inabilidade” de apropriar-se da linguagem escrita, determinando processos sociais de exclusão, de definição de patologias e de doenças, de criação de associações e de leis especiais para os disléxicos. Essa é a visão hegemônica, legitimada pelas Associações de Dislexias nacionais e internacionais.

De um outro lado, a Dislexia tem sido vista como um fenômeno ligado a medicalização ou patologização. As discussões aqui são, geralmente, ligadas às ciências humanas, que interpreta os mesmos “erros” como parte do processo

de aquisição da linguagem escrita e do processo de letramento. Nesse lado, sob uma ótica que assume a linguagem como atividade constitutiva, parte-se do pressuposto de que a relação sujeito/linguagem é permeada por aspectos intersubjetivos, os quais não implicam apenas uma noção de criança-aprendiz, mas também de formas dialógicas que perpassam as relações sociais e escolares.

Se o conceito é uma questão polêmica, as causas, historicamente, tampouco são unânimes. Em uma ordem crescente, desde sua descoberta em 1886, as causas são de diversas ordens: problemas cerebrais, dano congênito no giro angular, falha no desenvolvimento da dominância hemisférica cerebral, disfunção cerebral mínima, problemas perceptivos; hereditariedade, problemas psicomotores, anomalias na mobilidade dos olhos; problemas na consciência fonológica; falhas no processamento auditivo central, mutações genéticas (MASSI; SANTANA, 2011) e, mais recentemente, três principais teorias têm sido apontadas como mais prováveis: a teoria do déficit cerebelar (sob a perspectiva de déficit de automação), a teoria do déficit magnocelular visual (coocorrente ao déficit auditivo) e a teoria do déficit fonológico (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2011).

No entanto, parece que dentre estas hipóteses, a teoria do déficit do processamento fonológico é a que tem maior prestígio, tanto que, tem sido defendida nas conceituações de órgãos oficiais direcionados a dislexia, tais como a adotada pela Associação Internacional de Dislexia:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge (IDA, 2002, grifo nosso),

e assim, a teoria do déficit fonológico tem obtido status de verdade.

Nessa busca da causalidade a partir de questões orgânicas, há autores que defendem a heterogeneidade da Dislexia. Logo, não é possível que os disléxicos possam ter o mesmo déficit neuronal; há disléxicos sem déficits no nível fonológico (HADZIBEGANOVIC et al., 2010), há disléxicos com déficits visuais sem perturbações fonológicas evidentes (DAHENE, 2012). Para Hadzibeganovic et al. (2010), se a dislexia é uma patofisiologia “universal” no cérebro, esse déficit não é fonológico, considerando que há escritas não alfabéticas como a chinesa e japonesa e há “disléxicos na escrita dessas línguas”.

Na tentativa de esclarecer a diferença entre os maus leitores e os disléxicos, os professores da escola encaminham os estudantes aos atendimentos

clínicos. E nesse contexto, a adoção do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), desenvolvido pela *American Psychiatric Association* (APA), conhecida como “Bíblia” das classificações de diagnósticos médicos tem sido uma prática frequente.

Contudo, cabe destacar que os parâmetros estabelecidos pela APA não partem de estudos regionais, mas sim, de pesquisas realizadas em países desenvolvidos (principalmente, Estados Unidos, Alemanha e Canadá), desta maneira o aspecto “social” se considerado é feito de modo superficial e incipiente.

Neste escopo, a dislexia é classificada como um “transtorno específico de aprendizagem” definido como um “déficit específico na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão” (APA, 2013, p. 73).

O DSM-5 orienta que a produção do diagnóstico da dislexia construa-se com base em quatro critérios: (a) persistência dos sintomas por período superior a 6 meses apesar de provisão dirigida; (b) habilidades acadêmicas abaixo do esperado para idade confirmada por testes padronizados; (c) início da dificuldades durante os anos escolares ou diante de situações que excedam as habilidades do sujeito e (d) dificuldades não explicadas por fatores intelectuais, neurológicos, auditivos, psicossociais, visuais, linguísticos ou educacionais.

O manual também defende fortemente que as dificuldades de leitura originadas pela dislexia deveriam surgir no ingresso da criança na escola. No entanto, mais adiante no texto, o próprio DSM-5 contradiz-se e apresenta pré-sinais da dislexia, anteriores ao período escolar. Além disso, o documento advoga em favor de diagnósticos tardios, na qual sujeitos sem queixas precedentes, diante de dificuldades de leitura e em contextos específicos, recebam o diagnóstico de dislexia, mesmo quando as dificuldades manifestarem-se em situações de sobrecarga ou exigências elevadas.

O documento ainda refere que a investigação deveria ser conduzida com base numa síntese clínica estabelecida por quatro aspectos, sendo eles: da história do desenvolvimento do indivíduo, médica, familiar e educacional. Ressalta-se que o contexto educacional será observado por meio de relatórios escolares e avaliação psicoeducacional. Sobre isso, levantam-se novas indagações: De que forma o professor interpreta as dificuldades dos estudante? Ele as relaciona às práticas leitoras do estudante e de sua família? O significado da escola e da leitura, para esse estudante é levado em consideração?

A questão é que, na maioria das vezes, a leitura imprecisa ou lenta e com esforço e dificuldade para compreender é vista como um sintoma da dislexia. Desta forma, é preocupante quando ele é considerado apartado tanto dos aspectos socioeducacionais quanto dos econômicos incluindo a história de inserção do sujeito na cultura escrita, os domínios letrados que fazem parte de seu cotidiano e de sua realidade educacional.

O modo como tais sintomas são referidos pelo manual revela uma concepção redutora da leitura, no qual ler é o mesmo que decodificar símbolos com precisão e captar seu significado, afastando-se da concepção de leitura adotada neste trabalho, em que a leitura é compreendida como um ato dialógico, na qual o leitor elabora hipóteses; interpreta e produz sentidos; interage com o outro e com o mundo, e por fim revela-se uma prática social (BAKHTIN, 2012; CHARTIER, 1998).

A tentativa em determinar que uma dificuldade no processo de apropriação da linguagem escrita decorre de um problema intrínseco ao indivíduo, parece um tanto quanto complexa, dado que o sujeito *leitor* é constituído subjetivamente pela interação de fatores externos e internos, é biológico e é também social.

Então, apesar da dislexia materializar-se no contexto da clínica, sabe-se, que até o momento do anúncio do diagnóstico, é no ambiente escolar que os “sintomas” se manifestam e o professor é seu primeiro observador. No entanto, a voz do professor, aquele que acompanha e conhece o processo de aprendizagem do aluno, é abafada pela autoridade médica que dá o diagnóstico, ou, ainda em consequência da superestimação do médico na nossa sociedade, o professor adota esse discurso para si, reforçando ainda mais a dominação da classe médica sobre as outras profissões:

Com isto, o espaço eminentemente pedagógico da instituição escolar tem-se esvaziado, tem-se tornado vago. Uma instituição social em que seus atores – os profissionais da Educação -, rebaixados na escala social, com salários aviltantes, sentindo-se incapazes, expropriados de seu saber, estão prontos a delegar seu espaço, prontos a submeterem-se a uma nova ordem. O trabalho pedagógico, desqualificado, cede terreno para o trabalho de outros profissionais, estimulados pela necessidade de mercado de trabalho. O espaço escolar, voltado para a aprendizagem, para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço clínico, voltado para os erros e distúrbios. Sem qualquer melhoria dos índices de fracasso escolar... Porém, se as crianças continuam não aprendendo, a isto agrega-se, em taxas alarmantes, a incorporação da doença... uma doença inexistente... (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 31).

O que de certo modo indica que o estatuto sobre os fenômenos que ocorrem na escola, como a dislexia, por exemplo, estão sob o domínio exclusivo da classe médica.

Além disso, aparentemente o DSM-V apresenta concepções diferentes de dislexia, uma na qual as dificuldades da criança estão centradas no processo de decodificação resultantes de um déficit no módulo fonológico e independente dos gêneros em questão, e outra, na qual o sujeito teria problemas com gêneros discursivos mais típicos do contexto acadêmico ou déficits de leitura

apenas diante de tarefas avaliativas, ou seja, as dificuldades residiriam no uso. Nesse caso, o que parece curioso, é esperar que os sujeitos tivessem a mesma performance diante de diferentes textos-enunciados, interlocutores e contextos discursivos diversos, reduzindo a leitura e a escrita a uma mera tecnologia.

Portanto, diante de tais reflexões, faz-se *mister* que todos aqueles que envolvidos com a dislexia, ou seja, todos os que atuam de algum modo com o processo de apropriação da linguagem escrita, especialmente os professores de língua materna, estejam atentos aos dizeres que circundam a dislexia, para que estes discursos não sejam facilmente tomados como verdades, a despeito das condições de inserção da criança na cultura escrita.

O que queremos ressaltar aqui é que o diagnóstico não pode ser dado sem que se considere uma concepção de leitura e a complexidade da relação entre leitor e os gêneros discursivos, a relação entre leitor e suas práticas de letramento e o aspecto social, especialmente, o contexto educacional. Só a partir de uma mudança de concepção sobre o complexo fenômeno da leitura é que se pode compreender, efetivamente, a diferença entre bons e maus leitores, entre os “normais” e os “desviantes”.

4. Considerações finais

A partir das discussões acima expostas, sobre reflexões acerca de leitura e singularidades/diferenças nas questões do ler, de compreensões sobre os olhares que se debruçam sobre a linguagem escrita, podemos perceber que as concepções que permeiam a leitura ainda são de um “leitor idealizado”, que tudo lê e tudo domina.

Nesse sentido, ainda há tensionamentos que conduzem às práticas educacionais e terapêuticas de compreensão dos fenômenos da linguagem escrita (e suas dificuldades) que, muitas vezes, conduzem a práticas patologizantes que desconhecem as variáveis ou apenas as consideram superficialmente.

Ressalte-se que não estamos, afirmando que não existam *desvios* de leitura, apenas enfatizamos aqui a necessidade de se considerar as múltiplas questões envolvidas no ato da leitura e as implicações decorrentes dessa concepção para as práticas empregadas por todos os profissionais que trabalham com o mesmo objeto.

É nesse sentido que finalizamos esse texto com a complexidade que é definir um *bom leitor*. Se ultrapassarmos a visão de decodificação, um bom leitor não pode ser definido “*a priori*”, já que ele estará sempre em relação, em relação a um texto, em relação as suas práticas de leitura, em relação à valorização que ele dá (afetiva e ideológica) ao que lê, em relação a sua própria história de constituição de leitor.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. (Orgs.). **Dislexia**: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA – IDA. Sobre. Disponível em: <<https://dyslexiaida.org>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I (2004) e II (2006)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=446-apresentacao-geral-gestar-2-2009&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 jul. 2016.

_____. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Avaliação no ciclo de alfabetização**: reflexões e sugestões. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/caderno_avaliaoao.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. **Pacto nacional pelo fortalecimento na idade certa – PNAIC**. Alfabetização. 2014. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 7 jul. 2016.

CHARTIER, A.-M. Evolução ou revolução? A leitura como competência: entre práticas sociais e pedagogia. In: CASTELLANOS, S. L. V.; CASTRO, C. A. (Orgs.). **Livro, leitura e leitor**: perspectiva histórica. São Luís: Café & Lápis, EDUFMA, 2016. p. 245-286.

CHARTIER, R. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. 5. reimp. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: A Patologização da Educação. **Série Ideias**, São Paulo, FDE, v. 23, p. 25-31, 1994.

_____. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. Cortez Editora, 1996.

DAHENE, S. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

HADZIBEGANOVIC, T. et al. Cross-linguistic neuroimaging and dyslexia: a critical view. **Cortex**, v. 46, p. 1312-1316, 2010. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010945210001838?via%3Dihub>>. Acesso em: 1º set. 2017.

INEP. **Provinha Brasil**: resultados de 2015. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Brasil (Org.). **Indicador de alfabetismo funcional**: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. 2016. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INA-FEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_>. Acesso em: 1º jun. 2017.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION (IDA). **What is dyslexia?** Disponível em: <<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, M. Livros, leitura e literatura em oito anotações. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto pro Livro, 2013. p. 163-182. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.

_____. Números e letras no mundo dos livros. In: FAILLA, Zoara (Org). **Retratos da leitura no Brasil 4**. São Paulo: Instituto Pro-livro, 2016.

p. 113-126. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MASSI, G. **A dislexia em questão**. São Paulo: Editora Plexus, 2007.

MASSI, G.; SANTANA, A. P. de O. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. **Rev. Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000300013>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. (Orgs.). **Exclusão e inclusão: falsas dicotomias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 321-363.

PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PONTES, V. L.; DINIZ, N. L. F.; MARTINS-REIS, V. de O. Parâmetros e estratégias de leitura e escrita utilizados por crianças de escolas pública e privada. **Rev. CEFAC**, v. 15, n. 4, p. 827-836, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462013000400011>. Acesso em: 25 ago. 2017.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: **CENP – Ensino Médio em rede**. São Paulo: LAEL/PUC, 2004. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/127758896/Letramento-e-Capacidades-de-Leitura-Para-a-Cidadania-Roxane-Rojo>>. Acesso em: 1º set. 2017.

RUBINO, R. Sobre o conceito de dislexia e seus efeitos no discurso social. **Estilos da clínica**, v. 13, n. 24, p. 84-97, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/68523/71058>>. Acesso em: 1º set. 2017.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

CAPÍTULO 23

PESQUISAS DO ESPANHOL NA ORALIDADE: estudos em linguística, literatura e tradução

Agata Lechner Salvio
Carine Santos Albano
Carolina Parrini Ferreira
Diare Brandelero
Geanne Zichtl Campos Pichetti
*Hernán Camilo Urón Santiago*¹

1. Introdução

O presente capítulo reúne artigos que têm como objetivo promover uma articulação entre pesquisadores com diferentes objetos de estudo, assentados em amostras da língua oral ou escrita com marcas de oralidade.

Os trabalhos que aqui se apresentam mostram diferentes formas de explorar amostras de língua escrita com marcas de oralidade, tanto para fins investigativos quanto didáticos. A primeira seção, de Lechner e Pichetti, tratou da variação lexical no campo semântico do futebol. A segunda, de Albano e Brandelero, abordou fenômenos de variação no nível morfossintático (variação das formas de futuro simples e perifrástica) e no nível pragmático-discursivo (variação no uso de marcadores discursivos). A terceira seção, de Urón, apresentou um relato de experiência didática resultante de um trabalho de transcrição, revisão e organização de uma amostra de língua.

Todos os trabalhos se baseiam em dados extraídos de transcrições das falas de personagens de animações traduzidas para três versões do Espanhol, o que propiciou análises comparativas entre variedades da Língua Espanhola, permitiu observar fenômenos de variação e assimetrias entre sistemas linguísticos (Português e Espanhol).

¹ **Agata Lechner Salvio** é Licenciada em Letras-Espanhol pela UFSC. E-mail: aguibari.ufsc@gmail.com. **Carine Santos Albano** é bacharela em Letras-Espanhol pela UFSC. E-mail: carine.letrasufsc@gmail.com. **Carolina Parrini Ferreira** é doutora em Letras Neolatinas, professora do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da UFSC. E-mail: carolparrini@hotmail.com. **Diare Brandelero** é licenciada em Letras-Espanhol pela UFSC. E-mail: diare_bd@hotmail.com. **Geanne Zichtl Campos Pichetti** é graduanda do curso de Letras-Espanhol na UFSC. E-mail: geannezichtlcampos@gmail.com. **Hernán Camilo Urón Santiago** é licenciado em Letras-Espanhol e em Letras-Alemão pela UFSC. E-mail: camilouron@gmail.com

2. A variação lexical no campo semântico do futebol: análise do filme argentino *metegol*

A primeira parte de nossas investigações tem como objetivo principal analisar as amostras das transcrições do filme *Metegol*. Nos debruçamos, especificamente, na variação lexical no campo semântico do futebol. A animação analisada é uma amostra de coprodução argentina e espanhola, e que teve sua estreia em 2013 na Argentina. Dirigida pelo conceituado Juan José Campanella, esta produção está baseada no conto argentino de Roberto Fontanarrosa, intitulado *Memorias de un wing derecho*. Para a nossa análise, utilizamos três versões na língua espanhola: a original, argentina, e as duas traduções intralinguais: a peninsular, realizada na Espanha, e a latino/neutral, realizada no México. Determinamos a seleção apenas das terminologias lexicais² das três versões do filme no que concerne ao futebol pelo fato de ser este o assunto principal abordado na obra cinematográfica.

Nesta pesquisa, optamos por nos ater somente à variação diatópica. Para delimitar o escopo da pesquisa, escolhemos fazer uma abordagem meramente geográfica seguindo os pressupostos de Moreno Fernández (2009) sobre as áreas geo-dialetais do Espanhol. Nos ancoramos também nos estudos da Dialetoлогия, que entende o dialeto como subdivisões de uma mesma língua (CHAMBERS; TRUDGILL, 1980).

Corroborando os pressupostos mencionados, Alvar (2009) afirma que o dialeto forma parte do pleno entendimento entre os indivíduos de uma comunidade, seja qual for sua extensão. Se não há compreensão, significa que estamos diante de outro dialeto. Cabe salientar, entretanto, que esta variação diatópica não corresponde a uma variedade “inferior” ou estigmatizada de uma língua, mas sim como equivalente à variedade (COELHO, 2015).

Com relação às três variedades trabalhadas, procuramos esclarecimentos sobre a origem de certos vocábulos para entender a utilização destes nas regiões citadas. Na variedade argentina, buscamos elucidacões nos estudos do lunfardo. Segundo Oscar Conde (2011), esse uso surgiu das imigrações europeias que aconteceram no século XIX, principalmente, de italianos e espanhóis. O que inicialmente era usado como uma gíria entre marginalizados tornou-se o vocabulário usual até os dias de hoje em todo o território argentino. Constatamos que, nas falas das personagens na variedade argentina, o lunfardo aparece com uma frequência significativa. Vejamos um exemplo no Quadro 1.

2 Optamos pela expressão “terminologias lexicais” para obter uma análise mais precisa, já que muitos vocábulos requerem a compreensão de outros elementos para o seu entendimento. Além disso, em muitos casos, numa versão, o item lexical pode aparecer com um elemento, mas na versão traduzida aparece com mais de um.

Quadro 1 – uso do lunfardo na variedade argentina

Tradução Português do Brasil	Tradução Espanhol Peninsular	Áudio Original Espanhol Argentino	Tradução Espanhol Latino
CAPI - Você, palhaço!	CAPI - Para, ¿eh?	CAPI - <superposición> Y además sos <u>un morfón</u>	CAPI - Y además personalista.

No que concerne à variedade peninsular, tivemos dificuldades para confirmar muitas das terminologias encontradas nesta versão do filme. Estudos iniciais apontam que o léxico não é específico a uma determinada região da Península Ibérica. Constatamos que algumas palavras ou frases são oriundas de Valencia e Andaluzia. No Quadro 2, podemos verificar uma terminologia lexical que algumas investigações apontam ser procedente da região de Valencia, na Espanha.

Quadro 2 – uso de uma expressão valenciana na variedade peninsular

Tradução Português do Brasil	Tradução Espanhol Peninsular	Áudio Original Espanhol Argentino	Tradução Espanhol Latino
CAPI - Sai daqui, ó, perna de pau!	CAPI - Venga ya. <u>Sangre de horchata.</u>	CAPI - <superposición> A vos. Salí de acá, pecho frío.	CAPI - Largo de aquí, pecho frío.

Na variedade latino/neutral consideramos relevante o posicionamento de Guevara (2013), que aponta esta variedade como proveniente do dialeto dos meios audiovisuais. Para o autor, é considerada uma variedade linguística particular do Espanhol e que existe nos meios de comunicação com o objetivo de diminuir os custos cinematográficos e difundir um único produto ou serviço a toda comunidade hispano-falante. Nem sempre esta variedade consegue retratar a neutralidade da língua. Porém, no Quadro 3, podemos constatar uma escolha propícia, já que os itens lexicais da versão do Espanhol Latino são de uso realmente generalizado em Espanhol. Por outro lado, as escolhas lexicais das demais versões correspondem a usos específicos do Espanhol peninsular e argentino, não sendo, certamente, frequentes para falantes de outras variedades do Espanhol.

Quadro 3 – uso da variedade latino/neutral

Tradução Português do Brasil	Tradução Espanhol Peninsular	Áudio Original Espanhol Argentino	Tradução Espanhol Latino
BETO - [...] O artilheiro sempre foi o Beto. Todo mundo sabe disso. E é difícil ser artilheiro nesse time de perna-de-pau .	BETO - [...] ;El goleador siempre fue el Beto! Todos lo sabemos. Y es muy difícil meter goles en este equipo de chichi ná .	BETO - [...] ;El goleador siempre fue el Beto! Todos lo sabemos. Y es muy difícil ser goleador en este equipo de morondanga .	BETO - [...] ;El goleador siempre fue el Beto! Todos lo sabemos. Y es muy difícil ser goleador en este equipo de porquería .

No quadro acima, contemplamos, na versão do Espanhol peninsular, uma terminologia lexical proveniente da região de Andaluzia, na Espanha. Na versão do Espanhol argentino, temos o uso de um vocábulo proveniente do lunfardo. Já na versão do Espanhol latino/neutral, constatamos o emprego da palavra *porquería*, proporcionando a neutralidade dentro do mesmo idioma.

Ao longo da nossa análise, nos deparamos com diversos usos de estrangeirismos. As versões apresentam palavras provenientes do Inglês, do Francês e do Italiano. O léxico utilizado muitas vezes aparece no idioma estrangeiro, e outras como adaptações ao Espanhol. Apesar de encontrar esses usos em todas as versões, os estrangeirismos apresentam maior frequência na versão argentina. Encontramos divergências entre as três versões analisadas. Conforme observado nos Quadros 4, 5 e 6, as três variedades não mantêm um padrão ao longo do filme.

Quadro 4 – uso do Inglês na variedade argentina

Tradução Português do Brasil	Tradução Espanhol Peninsular	Áudio Original Espanhol Argentino	Tradução Espanhol Latino
AMADEO - Aquele seu último tinha saído , se eu não me engano.	AMADEO - El último tuyo creo que era fuera de juego .	AMADEO - El último tuyo fue en offside , me parece.	AMADEO - El último tuyo fue un fuera de lugar .

Quadro 5 – uso do Francês na variedade peninsular

Tradução Português do Brasil	Tradução Espanhol Peninsular	Áudio Original Espanhol Argentino	Tradução Espanhol Latino
NARRADOR DE FUTEBOL - [...] Mendiguri cometeu um erro de pricipiante . [...]	NARRADOR DE FÚTBOL - [...] Un momento, Mendiguri la pifia como si fuera un amateur . [...]	NARRADOR DE FÚTBOL - [...] Mendiguri comete una pincha propia de pricipiante . [...]	NARRADOR DE FÚTBOL - [...] Mendiguri comete una pifia de pricipiante . [...]

Quadro 6 – uso do Italiano nas três versões

Tradução Português do Brasil	Tradução Espanhol Peninsular	Áudio Original Espanhol Argentino	Tradução Espanhol Latino
CAPI - Que é um bom libero .	CAPI - Que es un buen libero .	CAPI - Es un buen libero <palabra cortada = lib>.	CAPI - Es un buen libero .

Como conclusão preliminar desta pesquisa em andamento, evidenciamos grandes diferenças lexicais de acordo com a variação diatópica estabelecida nas amostras. Contudo, constatamos que a versão neutral se aproxima mais à versão argentina, não apresentando, portanto, a neutralidade propriamente prevista. As diferenças entre as duas versões, geralmente, aparecem quando há, na variedade argentina, o emprego do léxico proveniente do lunfardo e dos estrangeirismos.

A pesquisa sobre o léxico utilizado nas versões do Espanhol do filme *Metegol* aparentava ser inicialmente simples, porém, mostrou-se bem complexa e, portanto, merecedora de maior busca de dados. Para além de seus objetivos iniciais, este trabalho nos proporcionou uma visão inesperada: a importância de realizar traduções dentro de uma mesma língua.

3. Análise do continuum entre oralidade e escrita na amostra filmica: um olhar para fenômenos morfossintáticos e pragmático-discursivos

A diferença entre oralidade e escrita não se restringe ao meio em que se produz a linguagem, seja fônico ou gráfico. Longe de ser dicotômica, essa divisão deve ser entendida como uma linha contínua entre o oral e a escrita. Para Marcuschi (1997, p. 137), “[...] tanto a fala como a escrita se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de dois contínuos sobrepostos.”. Nesses contínuos, interferem parâmetros de natureza gradual, que caracterizam a imediatez ou distância comunicativa, como número de interlocutores, familiaridade entre os interlocutores, implicação emocional, espontaneidade da comunicação, fixação temática etc. (KOCH; OESTERREICHER, 2007 [1990], p. 26) Assim, as diversas produções textuais se posicionam mais próximas da imediatez ou da distância comunicativa.

O *continuum* entre a oralidade e a escrita pode ser observado em diferentes níveis de análise linguística. Esta seção busca analisá-lo observando fenômenos morfossintáticos e pragmático-discursivos da língua espanhola, relativos à linguagem da imediatez, utilizando como *corpus* as transcrições do filme *Metegol* em três variedades do Espanhol (argentina, latina e peninsular).

3.1 Nível morfossintático

No nível morfossintático, observa-se a variação de formas verbais na expressão de futuro: Futuro Sintético (*cantaré*) e Futuro Perifrástico (*voy a cantar*).

Os tempos verbais mais frequentes, na língua espanhola, para expressar a noção de futuridade são o Futuro Sintético (FS) e o Futuro Perifrástico (FP), embora existam outras possibilidades (MARTÍN, 2008). O FS expressa uma intenção mais geral do futuro; enquanto o FP refere-se a uma situação de futuro imediato; expressa uma intenção vinculada à vontade do falante (MORENO; ERES FERNÁNDEZ, 2007, p. 284-285).

No entanto, além da proximidade temporal, também podem motivar a variação questões como: maior ou menor formalidade, grau de distanciamento do falante em relação ao enunciado, ou dependência do evento futuro em relação a um evento presente, conforme Barbosa (2007, p. 44-48). Na oralidade, segundo Martín (2008, p. 26-27), prevalece o uso da construção perifrástica na expressão de futuro, tanto no Espanhol europeu como nas variedades da América.

Cabe ressaltar que as formas verbais de futuro apresentam outras funções, além do caráter absolutamente temporal, podendo ter emprego temporal, mas também nuances modais, ou caráter puramente modal (CAMARA JR, 1967 apud TAFNER, 2004 p. 25), como na ocorrência 1, apresentada no Quadro 7, na qual as variedades peninsular e argentina utilizam o FP com função modal, e não para expressar noção de futuridade. Já na ocorrência 2, expressando o futuro, a variedade peninsular opta pelo FS, enquanto a argentina utiliza o FP. A variedade latina, nesta ocorrência, não apresenta nenhuma das duas variantes analisadas.

Quadro 7 – Ocorrências das variantes do futuro

	Espanhol Peninsular	Espanhol Argentino	Espanhol Latino
1	CAPI - ¡Claro! Ya ves que soy yo. ¿Quién va a ser ?	CAPI - ¡Claro, papá, que soy yo! ¿Quién va a ser ?	CAPI - ¡Sí, claro, papá! Soy yo. ¿Quién iba a ser ?
2	CAPI - Será mejor que nos dividamos. Yo voy por allí.	CAPI - Va a ser mejor que nos dividamos. Yo voy por allá.	CAPI - Mejor nos dividimos. Yo voy por allá.

Na expressão da noção de futuridade, no que concerne à análise quantitativa das duas formas em análise, embora a variedade peninsular tenha apresentado praticamente o dobro de ocorrências do FS, em relação às demais variedades, o FP representa mais de 75% das ocorrências. Quanto às variedades argentina e latina, em ambas a forma perifrástica chega a quase 90% das ocorrências.

**Quadro 8 – Análise quantitativa: Futuro Sintético
e Futuro Perifrástico no filme *Metegol***

	Espanhol Peninsular		Espanhol Argentino		Espanhol Latino	
	FS	FP	FS	FP	FS	FP
Noção de Futuro	15 24,2%	47 75,8%	6 10,2%	53 89,8%	7 12,1%	51 87,9%
Outras funções	–	7	–	4	–	3
Total	15	53	6	57	7	54

De acordo dados obtidos na amostra analisada, as três variedades – peninsular, argentina e latina – demonstram preferência pelo FP na expressão de futuro, forma que, como já visto anteriormente, prevalece na oralidade.

3.2 Nível pragmático-discursivo

No que diz respeito ao nível pragmático-discurso, essa investigação tem como objeto de estudo o uso das interjeições próprias e impróprias nas três variedades do Espanhol contempladas nas traduções da amostra fílmica *Metegol*.

As interjeições próprias podem ser entendidas como pequenas palavras que possuem autonomia comunicativa e não entram, normalmente, em construções com outras classes de palavras. Já as interjeições impróprias pertencem a certa categoria gramatical e voltam a funcionar como interjeições quando sofrem processo de gramaticalização, podendo desempenhar a função da sua categoria gramatical original como: substantivo, adjetivo, verbo e a função de interjeição (GONÇALVES, 2002, p. 79 apud BATISTA, 2013 p. 13).

Assentados em estudos sobre a língua em uso, consideramos as propostas funcionalistas norte-americanas de Halliday (1985), Dik (1989) e Neves (1997), segundo os quais a gramática está ligada ao funcionamento da língua e suas funções, contemplando não só as expressões linguísticas, mas também o seu funcionamento na interação dos falantes, ou seja, em contextos de uso.

Consideramos, ainda, dentro das propostas funcionalistas, o conceito de “gramaticalização”, definido como um processo de mudança linguística em que os itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções (KOCH; OESTERREICHER, 2007).

Recortando a análise ainda em andamento, com base nas teorias da gramaticalização e da variação linguística, surgem os seguintes questionamentos a respeito do *corpus* trabalhado: (i) há variação das interjeições entre as variedades do Espanhol peninsular, argentino e latino?; (ii) na amostra em estudo, são mais recorrentes as interjeições próprias ou impróprias?

Como resposta à primeira pergunta, pode-se observar, através dos exemplos do quadro a seguir, que há variação no uso das interjeições nas três variedades do Espanhol.

Quadro 9 – Variação das interjeições nas três variedades do Espanhol no filme *Metegol*

Linhas	Espanhol Peninsular	Espanhol Argentino	Espanhol Latino
1	GROSSO - ¡Oh! Este quiere jugar conmigo.	GROSSO - ¡Ay! Quiere jugar conmigo.	GROSSO - ¡Ay! Quiere jugar conmigo.
2	JUGADOR DE METAL - ¡Venga! ¿Qué esperarás?	CAPI - ¿Y? ¿Para cuándo?	JUGADOR DE METAL - ¡Vaya! A ver, ¿a qué hora?
3	CAPI - Vaya lío...	CAPI - Huy...	CAPI - Huy, huy...

No exemplo da linha 1, vemos que o Espanhol peninsular utiliza a interjeição *¡Oh!* para expressar a emoção da personagem Grosso, enquanto que na mesma situação o Espanhol argentino e latino utilizam *¡Ay!*. Já nas linhas 2 e 3, observa-se a variação nas três amostras, com o uso das expressões *¡Venga!*, *¿Y?*, *¡Vaya!*, *Huy*, *Uy*, *uy*.

Quanto à segunda questão, foram identificadas como mais frequentes as interjeições próprias: *¡Oh!*, *¡Ah!*, *¡Ay!*. Seguem os exemplos no Quadro 10.

Quadro 10 – Interjeições próprias nas variedades do espanhol

Espanhol Peninsular	Espanhol Argentino	Espanhol Latino
GROSSO - ¡Oh! Este quiere jugar conmigo.	GROSSO - ¡Ay! Quiere jugar conmigo.	GROSSO - ¡Ay! Quiere jugar conmigo.
JUGADOR DE METAL - ¡Ah! Mira quién ha venido.	JUGADOR DE METAL - ¡Ah! Mira quién llegó.	JUGADOR DE METAL - ¡Ah! Mira quien llegó.
LAURA - ¡Ay! ¿Qué vas a hacer?	LAURA - ¡Ay! ¿Qué vas a hacer?	LAURA - ¡Ay! ¿Qué vas a hacer?
Total das Interjeições (<i>¡Oh!</i>, <i>¡Ah!</i>, <i>¡Ay!</i>): 136		

Nessa etapa inicial da pesquisa, verificamos a necessidade de um estudo mais preciso sobre os fatores que possibilitem distinguir as interjeições impróprias dos marcadores discursivos, tendo em vista a já atestada semelhança entre esses elementos, conforme os estudos de Fernández (2010, 2011). Assim sendo, não procedemos a análise dessas interjeições.

Com base nas discussões apresentadas, pode-se concluir que: na análise no nível morfossintático, ocorre a prevalência do FP, forma verbal preferida na oralidade na expressão de futuro; no nível pragmático-discursivo, as interjeições apresentam variação entre as três versões do Espanhol. A análise da amostra fílmica evidencia, portanto, que, ambos os níveis analisados apresentam características da imediatez comunicativa.

4. *Festa no céu*: proposta didática para o aperfeiçoamento de aspectos morfossintáticos da língua espanhola

Esta última seção apresenta discussões que aconteceram sob o escopo do projeto “Corpus do espanhol escrito com marcas de oralidade” (CEEMO). Ao longo dos seus três anos de atividade, foram realizadas ações de diferente natureza e que buscam relacionar a Extensão com as demais instâncias universitárias: Pesquisa e Ensino. É na concepção de uma articulação recomendável e necessária entre essas três instâncias que se assenta nosso objetivo: socializar uma das ações desenvolvidas no Projeto CEEMO, a qual ilustra a conexão entre nosso trabalho de Extensão e os contextos do Ensino e da Pesquisa.

A referida ação consistiu numa série de atividades realizadas a partir da constituição de uma amostra de língua, que foi transcrita, revisada e organizada de forma colaborativa pelos bolsistas do CEEMO e um grupo de alunos da Graduação em Letras Espanhol da UFSC.

Assentados em pesquisas sobre a Linguística de Corpus³, bem como em discussões sobre as contribuições dessa área para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas (VIANA; TAGNIN, 2010), decidiu-se levar o CEEMO ao espaço de formação de estudantes de Graduação em Letras Espanhol.

Sob um diálogo transdisciplinar, nos orientam, também, os postulados da Linguística Contrastiva, a qual “[...] objetiva expor as diferenças e semelhanças entre duas línguas [...]”, uma vez que “[...] o estudo de uma língua, por si só não é suficiente, deve haver uma comparação taxonômica que contraste não só estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas também léxicas entre a L1 e L2”⁴ (ARCOS, 2009, p. 157). Essa escolha se justifica pelo fato de o par de línguas implicado – o Português e o Espanhol – favorecer esse agenciamento teórico, considerando que essas “[...] duas irmãs latinas [...], que reproduzem nas Américas a mesma vizinhança europeia, apresentam uma relação *sui generis* no contato formal de aprendizagem” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 183).

3 Área que se ocupa da coleta e exploração criteriosas de conjuntos de dados linguísticos textuais para fins de pesquisa sobre línguas e variedades, dedicando-se, por consequência, à “exploração da linguagem através de evidências empíricas” (BERBER SARDINHA, 2000, p. 325).

4 Tradução nossa.

Na ocasião em que se planejava a atividade, descrita na próxima subseção, foram pautadas as seguintes possibilidades: (i) colocar estudantes de Letras Espanhol em contato com modalidades reais de sua língua de estudo; (ii) praticar as habilidades de compreensão auditiva e de produção escrita; (iii) contrastar as diferenças entre o Português – língua materna da maioria dos discentes – e o Espanhol; (iv) constatar as variações linguísticas presentes em distintas variedades do Espanhol; (v) colocar em prática reflexões epilinguísticas e metalinguísticas imprescindíveis a um estudante de Letras; além de (vi) contribuir para ampliação das amostras do CEEMO.

4.1 Atividade que articula ensino, pesquisa e extensão

Com o objetivo de articular o trabalho de Extensão aos ambientes de Ensino e de Pesquisa, sob a orientação da coordenadora do projeto e em parceria com a professora da disciplina Língua Espanhola VI, desenvolveu-se, no período de 2016-2, o projeto de transcrição gráfica do material de áudio do filme *El Libro de la Vida* (Festa no céu, na versão em Português), em três versões do Espanhol: latino, peninsular e neutral, a ser realizada por estudantes da referida disciplina.

Como procedimentos iniciais para planejar a atividade, o bolsista do projeto CEEMO, sob a orientação das professoras envolvidas, (i) planejou as etapas da atividade, contemplando os processos de transcrição, revisão e análise das versões de áudio mencionadas acima, transcritas pelos estudantes; (ii) elaborou as orientações aos discentes para realização da atividade, inscrita como uma proposta de PCC (Prática como Componente Curricular) na disciplina Língua Espanhola VI; (iii) planejou e desenvolveu uma oficina sobre o uso de *software* comercialmente disponível para transcrição de áudio (*Microsoft Word*, *VLC*, *Text-to-Speech* [síntese de voz]), ilustrando com trabalhos anteriores do CEEMO, a partir da transcrição do filme *Rio*; (iv) acompanhou o processo de transcrição via *Moodle*, orientando e esclarecendo dúvidas dos discentes; (v) contribuiu para a identificação de fenômenos morfossintáticos da língua de estudo, cuja análise e entrega de trabalho escrito seriam o desdobramento final da atividade; e (vi) atuou na revisão das transcrições.

Na etapa de execução das atividades, vieram à tona diferentes tipos de dificuldade por parte dos alunos de Língua Espanhola VI, muitas delas relacionadas às interferências da língua materna dos estudantes, com amplas incidências do que Almeida Filho (2004) trata como fossilizações – erros decorrentes de transferências oriundas de uma superestimada comunicação espontânea.

Entre os “erros” presentes nas transcrições – não nos adentramos nas epistemologias do termo entre aspas –, apareceram tanto os ‘globais’ como os ‘locais’, conceitos que adotamos a partir de Frigo (2006). De acordo com este autor, os erros globais são os que “bloqueiam a comunicação”, e os locais são “aqueles que se referem a algum constituinte da oração”. A título de ilustração,

citamos um enunciado transcrito como “*coral de frenas*”, configurando-se como um erro global, pois, além de afastar-se significativamente do uso real no áudio – “*coro de monjas*” –, não tem nenhum significado em Espanhol. Erros locais frequentes enquadravam-se, especialmente, no plano morfosintático do idioma, refletindo transferências da língua materna dos estudantes, mas que, em interlocuções reais, não bloqueariam a comunicação.

Uma vez constatados os erros mais frequentes ao longo de todo o processo, foi elaborado um quadro contrastivo como ação didática resultante da atividade, compartilhando-o via *Moodle* da disciplina, de modo a promover reflexões epilinguísticas e metalinguísticas da língua de estudo. Trata-se de um material, como se ilustra no Quadro 11 abaixo, que destaca alguns dos tipos de erros frequentes nas transcrições dos estudantes, acompanhados (i) de ocorrências reais, (ii) de correções propostas, em atenção ao uso estandar do idioma, e (iii) de indicações de páginas didáticas sobre o tema envolvido – esta etapa concluída após apreciação crítica dos sites a serem indicados.

Quadro 11 – Quadro didático para análise contrastiva

ERRORES FRECUENTES	EJEMPLOS	FORMA CORRECTA	EXPLICACIONES ONLINE
1- Elección incorrecta del pronombre de objeto indirecto para vosotros Obs: fenómeno exclusivo en la variedad lingüística de España (español peninsular)	MARIA - ¡ Enterados , yo no soy de nadie! SEÑOR - ¡Pueblo de San Ángel! ¡ Hoy se lo suplico!	MARIA - ¡ Enteraos , yo no soy de nadie! SEÑOR - ¡Pueblo de San Ángel! ¡ Oíd, os lo suplico!	http://www.ver-taal.com/gr_pronombresCl.htm
2- Preposición a + objeto directo de persona	... las figuras que representan la gente de nuestra historia... CARLOS - María y a todas las chicas.	... las figuras que representan <u>a</u> la gente de nuestra historia... CARLOS - <u>A</u> María y a todas las chicas.	http://www.fundeu.es/consulta/preposicion-a-objeto-directo-1246/
3- Ortografía incorrecta del verbo “ haber ” en los tiempos compuestos	SEÑOR - ¡María! Y ahora que haz hecho? SEÑOR - Tú me ha salvado la vida. GENERAL - Tú me hay salvado la vida.	SEÑOR - ¡María! Y ahora qué has hecho? SEÑOR - Tú me has salvado la vida. GENERAL - Tú me has salvado la vida.	http://usoadequadodelalenguagescrita.blogspot.com.br/2010/02/conjugacion-verbo-haber.html

O Quadro 11 apresenta um recorte do que foi oferecido aos estudantes, pois, por limites e espaço, não é possível contemplá-lo integralmente neste artigo. Além de disponibilizado no *Moodle*, o quadro foi discutido em aula pela professora da disciplina, funcionando, como material didático para a explicação, discussão e tratamento dos erros produzidos pelos aprendizes ao longo do processo de transcrição. Com este material foram tratadas questões como problemas de compreensão oral em Espanhol (exemplos em 1), interferências da sintaxe da língua materna na língua estrangeira (exemplos em 2), erros de ortografia e interferências da morfologia da língua materna na língua estrangeira (mesclas de segunda e terceira pessoas do singular) (exemplos em 3), além de problemas de acentuação, pontuação, entre outros conteúdos.

Vale destacar que a prática de audição, transcrição e revisão das transcrições dos áudios do filme permitiu trabalhar espontaneamente as quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção) e possibilitou a revisão de conteúdos previamente estudados e o esclarecimento de problemas na produção da língua de estudo.

Uma vez realizadas as transcrições, as amostras foram compiladas em um arquivo único, dispondo lado a lado as falas das personagens nas três versões do Espanhol. Segue o exemplo de uma linha do arquivo.

Quadro 12 – Exemplo da transcrição da amostra El libro de la vida

Tradução Português do Brasil	Tradução Espanhol Peninsular	Áudio Original Espanhol Argentino	Tradução Espanhol Latino
CORDOBÉS - Para aí! Não, gatinha, não faz isso não! Vai brincar de boneca, vai. Vai fazer bem pra tua saúde, sabia?!	MELENA - Hostia, mi arma. Vete ahí a tirarle a la muñequita, que somos monas. Tú dile que va de parte del Melena, ¡anda!	CORDOBÉS - ¡No, querida, mi amor! Andá a aquel lado a jugar a la muñequita que están buenazas. Decile vas de parte del Cordobés. ¡Dale! <observación = acento cordobés>	CORDOBÉS - ¡No, chiquita, mi amor! Ve a aquel lado a jugar a las muñequitas que están rebuenas. Diles que vas de parte del Cipriano. ¡Córrele!

Conforme se pode observar no Quadro 12, a amostra contempla variações em diferentes níveis: lexical (*monas / buenazas / rebuenas*), morfológico (*Vete / Andá / Ve*), sintático (*Tú dile / Decile / Diles*) e fonético (Espanhol peninsular, argentino e latino). Por suas características, certamente, o contato direto com esse material contribui significativamente para a formação linguística de aprendizes de Língua Espanhola.

Usando dados da amostra organizada, o grupo de alunos de Língua Espanhola VI realizou cinco trabalhos de PCC com temas relacionados à sintaxe do Espanhol, que é o conteúdo da ementa da referida disciplina. Os trabalhos

versaram sobre fenômenos como: colocação pronominal nas perífrases de infinitivo, preenchimento e apagamento de sujeito, sujeito pronominal e *leísmo*. A realização dos PCC funcionou como uma experiência de desenvolvimento de pesquisa em Linguística, que é uma das possibilidades de encaminhamento acadêmico dos estudantes do curso de Letras.

Por fim, a experiência sintetizada na presente seção buscou expor como o trabalho de transcrição, revisão e organização de uma amostra de língua pode propiciar uma proveitosa ação cooperativa que integra as instâncias de Ensino, Pesquisa e Extensão.

5. Considerações finais

Esperamos ter mostrado, com os trabalhos sintetizados neste capítulo, algumas (das muitas) possibilidades de exploração de amostras de língua escrita com marcas de oralidade, como o são as animações/filmes. Como fica demonstrado, o uso desse tipo de material pode ser bastante frutífero tanto para o desenvolvimento de pesquisas como para aplicações didáticas, pois permite a observação de fenômenos linguísticos em distintos níveis de análise (lexical, morfológico, pragmático) e constitui-se uma amostra autêntica de língua, com a qual é possível desenvolver diversas atividades para o ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (Língua muito próxima). In: _____. **Português para falantes de espanhol/Portuguese for spanish speakers**. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 183-191.

ALVAR, Manuel. **Manual de dialectología hispánica. El español de España**. Barcelona: Editorial Ariel, 2009.

BARBOSA, Juliana B. A expressão do futuro no português brasileiro contemporâneo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. v. VI, n. XXIII, p. 42-50, out./dez. 2007.

BERBER SARDINHA, Tony. Linguística de corpus: histórico e problemática. In: **D.E.L.T.A.**, v. 16, p. 323-367, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v16n2/a05v16n2.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CAMPANELLA, Juan J. et al. **Um time show de bola [Metegol]**. Produção e direção de Juan José Campanella. Antena 4 Films, Universal Pictures, 2013. DVD, 106 minutos. Cor. Dolby Digital.

COELHO, Izete L. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

CONDE, Oscar. **Lunfardo: un estudio sobre el habla popular de los argentinos**. Argentina: Editorial Taurus, 2011.

CUNHA, Angélica F. **Manual de lingüística**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **La lengua española y su geografía**. Madrid: Arco/libros, 2009.

FERNANDEZ, Sandra. **Un estudio de la interjección bueno en conversaciones de chats**. Universiteit Gent. Faculteit Letteren en Wusbegeerte: Gante, 2010, 2011.

FONTANARROSA, Roberto. Memorias de un wing derecho. In: _____. **El mundo ha vivido equivocado y otros cuentos**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1985.

FRIGO, Kelly. **Os semelhantes se atraem?** Um estudo sobre a aprendizagem da língua espanhola por falantes brasileiros. 2006. 111 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

GONÇALVES, Miguel. **A interjeição em português:** contributo para uma abordagem em semântica discursiva. Coimbra: FCG/FCT, 2002.

GUEVARA, Alejandro. **El español neutro.** Realización hablada en audiovisuales, doblaje, web y telemarketing. Buenos Aires: Iberoamérica/Comunicación, 2013.

KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. **Lengua hablada en la Romania:** español, francés, italiano. Tradução de Araceli L. Serena. Madri: Gredos, 2007 [1990].

MARCUSCHI, Luiz A. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia, n. 9, p. 119-145, 1997. Disponível em: <http://teleduc4.letras.ufmg.br:8000/cursos/diretorio/leituras_13_1/1%20Marcuschi%20Oralidade%20e%20Esrita.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

MARTÍN, Ana B. **La perífrasis “ir a + infinitivo en el sistema temporal y aspectual del español.** 2008. 399 f. Tese (Doctorado en Lingüística Teórica y Adquisición del Lenguaje) – Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2008.

MORENO, Concha.; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. M. **Gramática contrastiva del español para brasileños.** Sociedad General Española de Librería, Madrid, 2007.

TAFNER, Elisabeth Penzlien. **As formas verbais de futuro em sessões plenárias:** uma abordagem sociofuncionalista. 2004. 188f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina., Florianópolis, 2004.

VIANA, Vander; TAGNIN, Stella E. O. (Orgs.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras.** São Paulo: Hub Editorial, 2010.

CAPÍTULO 24

PESQUISAS DO ESPANHOL NA ORALIDADE: a tradução de Clarice Lispector e Graciliano Ramos para o espanhol

Rosângela Eleutério
Jaqueline Telma Trajano¹

1. Introdução

O grupo de pesquisa CEEMO, *Corpus do Espanhol Escrito com Marcas de Oralidade*, composto em sua maioria por professores e estudantes de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina, desenvolve pesquisas que visam sobretudo a identificação e reflexão de fenômenos linguísticos do espanhol em uma variedade de gêneros textuais, que se destacam pela proximidade com a oralidade, como o áudio de filmes, peças de teatro, cartas pessoais e até poesia. Essa abrangência de gêneros textuais faz que o grupo se depare com amostras de textos marcadas pela função poética da linguagem e com processos eminentemente tradutórios, como acontece com a tradução das falas de filmes de animação das diversas variedades geográficas do espanhol, que ocupa grande parte das pesquisas atuais do grupo. Dessa maneira, dentro do leque de estudos que o CEEMO produz, cabem também aqueles que se referem a fenômenos literários e de tradução, demonstrando uma relação profícua entre as diversas áreas de estudos de letras.

Para demonstrar esse desdobramento do CEEMO, o presente capítulo reúne duas pesquisas onde os fenômenos da oralidade são significativos para o campo dos estudos da tradução. Em um primeiro momento, apresenta-se um estudo comparativo sobre duas traduções para o espanhol de alguns contos do livro *Legião Estrangeira*, de Clarice Lispector, realizadas pelo mesmo tradutor, Juan García Gayó, em 1971 para a editora Monte Ávila, de Caracas, e em 2002, para a editora Alfaguara, de Madrid. As épocas e os públicos distintos incidem na tradução, especialmente em determinadas expressões particulares do português de Clarice Lispector. Em um segundo momento, destacam-se as marcas de oralidade que apresenta o português nordestino de Graciliano Ramos e as possibilidades de levar essa oralidade para uma tradução para o espanhol.

1 Rosângela Eleutério é mestranda em Estudo da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. E-mail para contato: rosangelaeleuterio@gmail.com. Jaqueline Telma Trajano é graduanda em Letras Língua Espanhola e Literaturas. E-mail para contato: teltrajano@yahoo.com.br

2. Repensando a língua espanhola nas traduções de contos de Clarice Lispector para América Latina e Espanha

A primeira versão literária de Clarice Lispector para o idioma espanhol se deu com a publicação do conto *Menino a bico de pena*, da obra *Felicidade Clandestina*. O título foi traduzido como *Dibujando un niño* e foi publicado na Espanha na *Revista de Cultura Brasileña*, em junho de 1965, com tradução de Pilar Gómez Bédate. No decorrer da década de sessenta e setenta apareceram vários comentários de sua obra nas páginas da mencionada revista, mas nenhum outro texto de sua autoria voltou a ser publicado na Espanha até início da década de oitenta.

Presume-se que a primeira grande difusão das obras de Clarice na Europa se deu em 1978 com a primeira tradução para o francês do livro *Perto do coração selvagem*, pela editora Éditions Des Femmes, que defendia ideologias feministas e empreendeu a tarefa de traduzir para o francês todas as obras da autora. Clarice Lispector era desconhecida na França até 1976 e foi redescoberta pela editora citada, que adquiriu os direitos para publicação de suas obras. O trabalho de Hèléne Cixous, autora do primeiro ensaio publicado no exterior sobre Clarice, intitulado *A hora de Clarice Lispector* (1989) também foi muito importante para divulgação das obras da autora na França (PEREIRA, 1995, p. 112). Na Espanha, no final da década de setenta, chegou a primeira tradução do livro *Perto do coração selvagem* (*Cerca del corazón salvaje*), em 1977, traduzido por Basilio Losada e publicado pela editora Alfaguara.

O livro *A legião estrangeira* (1964), objeto de estudo desta seção, foi traduzido para o espanhol pelo tradutor argentino Juan García Gayó e publicado pela primeira vez na Venezuela em 1971, pela Editora Monte Ávila. Mas somente em 2002 foi lançado na Espanha numa obra que reúne todos os contos da autora sob o título *Cuentos Reunidos*, pela editora Alfaguara, editora transnacional que pertence ao grupo editorial Santillana, presente em 22 países. Nesta coletânea, o leitor encontrará em um único volume os principais textos de Clarice Lispector, traduzidos para o espanhol por vários tradutores diferentes.

A publicação espanhola dos contos de *A legião estrangeira* traz o mesmo tradutor. Pode-se supor, então, que a versão dos contos do livro citado, publicados dentro de *Cuentos Reunidos*, não passou por uma nova tradução na Espanha, mas sim por uma revisão da versão venezuelana. Mas ainda que o tradutor para os diferentes públicos seja o mesmo, a tradução espanhola apresenta algumas alterações linguísticas que resultaram em uma obra diferente.

Segundo a pesquisadora Áurea Fernández Rodríguez (2010), na tarefa de traduzir como intercâmbio cultural influem diferentes instâncias vinculadas

às relações políticas entre os países, ao mercado internacional de livro e aos intercâmbios culturais. Esses intercâmbios se realizam mediante instituições ligadas às embaixadas, institutos culturais, revistas destinadas a apresentar a literatura nacional no exterior, feiras internacionais, agentes literários, editoriais etc. Os intercâmbios literários dependem de um conjunto de agentes específicos do campo literário, como autores, tradutores, críticos e leitores, por exemplo. Por outro lado, o contexto de recepção desempenha um papel importante na circulação desses textos nos quais desempenham múltiplas funções. Por essa razão, a tradução, além de ser um instrumento de mediação e de intercâmbio, pode desempenhar outras funções, como, políticas e econômicas (RODRIGUEZ, 2010).

No caso do estudo das traduções de Clarice Lispector para o espanhol, torna-se relevante considerar a influência da agência literária Carmem Balcells, a mesma que representa Gabriel García Márquez, que impõe um cânone literário latino-americano nos anos 80. Esse é um fator que influencia diretamente nas publicações de obras brasileiras em língua espanhola.

As traduções analisadas são trechos dos contos *A legião estrangeira*, *Os desastres de Sofia* e *Tentação*. Esses contos foram escolhidos por terem em comum meninas como protagonistas. Os trechos analisados são aqueles que revelam com maior ênfase o estilo único e próprio de Clarice Lispector e que podem oferecer um desafio maior para o tradutor.

2.1 Os contos *a Legião Estrangeira*, *os Desastres de Sofia*, *Tentação* e suas traduções para a língua espanhola

Nos contos *A legião estrangeira* e *Os desastres de Sofia*, Clarice Lispector coloca como protagonistas meninas pré-adolescentes que questionam a si mesmas e aos outros como parte da formação de suas personalidades num caminho individual de autoconhecimento. Nesses dois contos, o estilo literário da autora aparece na descrição psicológica das personagens. As narrações são feitas por narradoras adultas que recordam a infância. Em *A legião estrangeira*, a narradora relembra com um tom de nostalgia a menina Ofélia, que conheceu há alguns anos antes. Conta como se deu a relação com a criança e sua família, as visitas que recebia da menina, os diálogos estabelecidos, as perguntas que lhe foram feitas e as que a própria narradora se viu obrigada a fazer. O enredo se passa em um apartamento e gira em torno do olhar da mulher adulta para a criança e de como ela reconhece a si mesma na menina que lhe confronta.

O conto *Os desastres de Sofia* possui as mesmas características do anterior; porém, o enredo conta o processo inverso. A narração é feita por uma

personagem feminina que relembra sua infância na escola primária e sua relação com um professor. Se em *A legião estrangeira* a personagem adulta tenta entender a criança, em *Os desastres de Sofia* a personagem criança tenta entender o adulto. A narrativa trata de uma menina que acredita amar seu professor e assim estabelece com ele uma relação de afrontas e provocações que culminam em um entendimento desconcertante de si mesma e do outro. Em *Tentação*, a narração feita por uma narradora adulta se repete como nos anteriores. Trata-se da recordação de um momento na infância; a personagem relembra como desejou ardentemente possuir um cachorro que já tinha dona. A narração reflete sobre a impossibilidade de realização onde ambos, criança e animal, existem para serem objetos de amor de outro e como ambos existem sem possuírem a si mesmos.

Como foi assinalado, o livro *A legião estrangeira* – onde esses contos se encontram –, foi traduzido para o espanhol em diferentes épocas e publicado para diferentes públicos. Primeiro, para leitores da América Latina e vinte e nove anos depois para leitores da Espanha. Nessas traduções foi possível observar alterações que distinguem as obras traduzidas entre si. Por isso, o objetivo dessa pesquisa é analisar como se deram esses processos de tradução e re-tradução, e investigar as motivações editoriais, públicos de recepção e a variedade linguística do espanhol que caracterizam as distintas traduções, além das diferenças culturais sensíveis nelas, peculiares dos países que conheceram Clarice Lispector a partir das obras traduzidas.

Para os estudos da tradução, interessa pensar o estilo literário de Clarice Lispector e como é composto por um conjunto de particularidades linguísticas que devem ser consideradas pelo tradutor. É peculiaridade da autora a construção de frases inconclusas e outros desvios da sintaxe convencional, além da criação de alguns neologismos. Nos escritos da autora, a percepção sobre os seres humanos, a linguagem intimista, os temas existenciais, as mulheres como protagonistas, o tempo psicológico, o monólogo interior e as descrições sensoriais do corpo e emoções, compõem sua escritura complexa.

No que se refere as traduções de seus contos, podem-se ter como ponto de partida as ideias de André Lefevere (2007), que afirma que toda tradução é uma reescritura do texto fonte. Seu princípio teórico defende que qualquer texto traduzido carrega em si a intenção de adaptar-se aos valores da língua para qual se traduz, tornando inevitável que a tradução resulte em um novo texto. Essa afirmação é reforçada por Paulo Henriques Britto (2012, p. 67), que afirma que “[...] toda tradução é uma operação radical de reescrita onde todas as palavras são substituídas por outras de um idioma diferente, seguindo normas sintáticas diferentes”.

Essas afirmações ajudam a compreender que a tradução não está livre da subjetividade do tradutor, tornando inevitável disparidades frente ao texto fonte. Por isso, pode ser difícil julgar uma tradução como mais ou menos

adequada, pois ela sempre estará sujeita a interpretação dos seus tradutores. Apesar disso, a tradução literária é imprescindível para levar a outros públicos textos de diferentes origens e culturas. Alguns fragmentos dos contos traduzidos ajudam a ilustrar as diferenças existentes entre as traduções. Exemplos em *A legião estrangeira*, grifos nossos:

Desanimada, eu abria a porta. Ofélia entrava. A visita era para mim, meus dois meninos daquele tempo eram pequenos demais para sua sabedoria pausada. **Eu era grande e ocupada**, mas era para mim a visita: (LISPECTOR, 1964, p. 100).

Desanimada, abría la puerta. Ofelia entraba. La visita era para mí, mis dos chicos en aquel tiempo eran demasiado pequeños para su pausada sabiduría. **Yo era grande y estaba ocupada**; pero era para mí la visita: (LISPECTOR, Tradução, 1971, p. 173).

Desanimada, abría la puerta. Ofelia entraba. La visita era para mí, mis dos chicos en aquel tiempo eran demasiado pequeños para su pausada sabiduría. **Yo era importante y estaba ocupada**; pero era para mí la visita: (LISPECTOR, Tradução, 2002, p. 118).

O enredo do conto acontece em um apartamento onde uma mulher, casada e mãe de dois meninos, dialoga com a filha de seus vizinhos. A menina começa a fazer visitas constantes a essa mulher que sempre atarefada com os afazeres domésticos, se sente importunada por essas visitas. O fragmento acima trata do fascínio que a mulher exerce sobre a criança, uma mulher grande (pela perspectiva da criança que é fisicamente pequena) e ocupada (constantemente ocupada com casa, marido e filhos). Em ambas as traduções há uma mudança que compromete o sentido. Na tradução de 1971, o acréscimo do verbo “estaba” remete a ideia de que a narradora estava ocupada naquele momento, enquanto que a maternidade e casa exigem cuidados constantes. Na tradução de 2002, a mudança por “yo era importante” também constitui uma mudança perspectiva infantil composta por Clarice Lispector, pois adjetiva a personagem de maneira que a personagem infantil não faz em nenhum momento da narrativa.

No conto *Os desastres de Sofia*, uma das discrepâncias nas traduções se encontram no uso do adjetivo atribuído à barata (novamente, os grifos são nossos):

Para a minha súbita tortura, sem me desfitar, foi **tirando lentamente os olhos**. E olhou-me com olhos nus que tinham muitos cílios. Eu nunca tinha visto seus olhos que, com as inúmeras pestanas, pareciam duas **baratas doces**. Ele me olhava. E eu não soube como existir na frente de um homem (LISPECTOR, 1964, p. 20).

Para mi súbita tortura, sin desviar los ojos de mí, fue **sacándose lentamente los anteojos**. Y me miró con ojos desnudos que tenían muchas pestañas. Yo nunca había visto sus ojos, que con las innumerables pestañas, parecían dos **dulces cucarachas**. Me miraba. Yo no supe cómo existir frente a un hombre (LISPECTOR, Tradução, 1971, p. 27).

Para mi súbita tortura, sin desviar los ojos de mí, fue **quitándose lentamente las gafas**. Y me miró con ojos desnudos que tenían muchas pestañas. Yo nunca había visto sus ojos, que con las innumerables pestañas parecían dos **blandas cucarachas**. Me miraba. Y no supe cómo existir frente a un hombre (LISPECTOR, Tradução, 2002, p. 79).

A barata é um elemento muito significativo nas obras de Clarice Lispector. Aparece em várias outras obras da autora, como nos romances *A maçã no escuro* e *A paixão segundo G. H.* A barata, entre muitos significados atribuídos por pesquisadores, representa a matéria orgânica da qual são feitos todos os seres vivos inclusive o ser humano. Essa matéria que pode causar asco, mas que também é vida. Às vezes, uma vida inumana que causa horror, mas aproxima seus personagens da liberdade que anseiam (MOSER, 2009). O adjetivo “doce” designando a barata, refere-se ao sabor, um sentido perceptível pela saliva, também orgânico que comunga a personagem com o outro a quem observa. A tradução de 2002 apaga esse elemento sensorial, ao traduzir “doce” por “blandas cucarachas”, pois o adjetivo *blando* é sentido na pele, algo mais distante e menos repulsivo ao entrar em contato com a barata.

Além da barata, Clarice Lispector recorre a muitos outros animais para expressar a busca humana pelo que é divino e a decepção brutal que definem seus personagens perante o “nada” de suas existências. (MOSER, 2009). No conto *Tentação* (os grifos são nossos), esse animal é o cachorro que interage com uma menina pequena:

Que foi que se disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo. Sabe-se também que sem falar eles se pediam. Pediam-se com urgência, com **encabulamento**, surpreendidos. (LISPECTOR, 1964, p. 62).

¿Qué fue lo que se dijeron? No se sabe. Tan sólo se sabe que se comunicaron rápidamente, porque no había tiempo. Se sabe también que sin hablar se pedían. Se pedían con urgencia, **avergonzados**, sorprendidos. (LISPECTOR, Tradução, 1971, p. 99).

¿Qué fue lo que se dijeron? No se sabe. Tan sólo se sabe que se comunicaron rápidamente, porque no había tiempo. Se sabe también que sin hablar se pedían. Se pedían con urgencia, **intrigados**, sorprendidos. (LISPECTOR, Tradução, 2002, p. 99).

O “encabulamento” no qual entraram os personagens ao se olharem e se desejarem está relacionado à vergonha íntima de desejar aquilo que não se pode ter. No conto, tanto a criança quanto o cachorro conhecem a impossibilidade de se possuírem. A tradução de 2002 por “intrigados” remete o leitor ao sentimento de curiosidade e não de vergonha, se distanciando do sentido inicial criado por Clarice Lispector. Os arranjos linguísticos próprios da autora podem criar imagens mentais capazes de provocar no leitor sensações e manter essa habilidade da autora nas traduções pode ser um desafio enfrentado por seus tradutores.

Segundo Lawrence Venuti (2002), os processos de inscrições que operam em cada um dos estágios da tradução têm interesse na própria escolha de quais textos serão traduzidos. Essas escolhas, tanto do texto quanto das expressões linguísticas nas traduções, atendem a interesses particulares de agentes literários, editoras, marketing etc. Essa afirmação pode justificar em parte as diferenças entre as traduções de Juan García Gayó, de 1971 e 2002. As publicações, venezuelana e a espanhola, fazem parte de uma coletânea dos textos da autora. Embora as duas publicações tenham sido assinadas pelo mesmo tradutor, as diferenças contidas nelas se abrem para questionamentos que envolvem questões culturais, políticas e econômicas.

A tarefa de traduzir as obras de Clarice Lispector, e nesse caso do português para o espanhol, implica ao tradutor considerar as normas de escrita da autora que compõe um estilo literário particular. O ritmo forte da narrativa, a repetição de palavras com o objetivo de dar mais ênfase a um sentimento ou ideia, a temática de seus contos, o efeito lírico e a construção densa e precisa, podem ser um desafio para o tradutor.

3. *A Terra dos Meninos Pelados* e a tradução cultural

Dando continuidade à discussão sobre a tradução, a presente seção propõe uma retomada do trabalho de conclusão de curso onde se realizou a tradução comentada do conto *A terra dos meninos pelados* (1939), do escritor brasileiro Graciliano Ramos, realizada com o objetivo de traduzir o conto para o espanhol, por não haver uma tradução para esse idioma, levando-se em conta termos e expressões regionalistas da obra.

Graciliano Ramos nasceu em 27 de outubro de 1892, em Alagoas. Foi romancista, cronista, jornalista. Estreou com o conto *Pequeno pedinte*, publicado em um periódico local, quando estudava no Internato Alagoano. De 1914 a 1915, foi revisor no Rio de Janeiro, em jornais como “Correio da Manhã”, “A tarde” e “O Século”, mas voltou a Alagoas por causa da morte de parentes acometidos pela peste bubônica. Em 1933, com grande influência

dos tempos de prefeito em Palmeiras dos Índios, publicou a primeira novela, *Caetés*. Foi diretor da Imprensa Oficial do Estado, de 1933 a 1936, cargo que deixou por motivos políticos. Chegou a ser preso diversas vezes sem justo processo porque tinha ideais de esquerda. Das perseguições políticas e do que sofreu com seus companheiros na ditadura de Vargas, Graciliano Ramos escreveu *Memórias do cárcere* (1953), obra póstuma. *São Bernardo* (1934), seu segundo romance, foi escrito na sacristia da matriz de Palmeira dos Índios, Alagoas. Outro romance, *Angústia*, publicado em 1936, foi considerado por muitos sua obra mais expressiva. A obra *A terra dos meninos pelados* (1939) recebeu o Prêmio de Literatura Infantil do Ministério da Educação (1937). No ano seguinte, Graciliano mostrou o difícil panorama do nordeste com *Vidas Secas* (1938), novela que consagrou o autor. Graciliano Ramos faleceu em 1953, no Rio de Janeiro, aos sessenta anos, vitimado por um câncer de pulmão (RAMOS, 2002).

A década de trinta do século XX, no Brasil, época em que Graciliano Ramos começou a destacar-se como escritor, foi fortemente marcada por questões políticas e sociais nas quais se instalou o Estado Novo (1937), caracterizado pela visão de conservadores nacionalistas ligados ao governo de Getúlio Vargas. Começava um regime ditatorial com poder de perseguir, torturar, matar e punir todos que discordassem do governo. Um regime que “[...] afetou a evolução da expressão ideológico-literário e político-cultural” (BICALHO, 2010, p. 20-21). Paralelo a isso, o Modernismo ganhava forças para ir contra a literatura da época através da “livre expressão”, buscando uma forma de arte mais voltada ao nacional:

[...] a partir dos anos 20, surgia no Brasil o movimento Modernista, com o objetivo primordial de superar a literatura vigente na época, através da livre expressão. O Modernismo teve como marco inicial a Semana de Arte Moderna de São Paulo, em 1922, e se caracterizava pelo rompimento com o tradicionalismo cultural e a forma de escrita ditada pelas correntes literárias e artísticas anteriores. [...] É inegável o papel da primeira fase do Modernismo no processo de renovação e inovação da narrativa no nosso país. Tanto a Semana de Arte Moderna quanto o Movimento Regionalista de 1930 [...] motivaram a busca por nossa autonomia cultural, libertando a literatura brasileira dos padrões europeus (BICALHO, 2010, p. 22-23).

Graciliano Ramos fez parte da segunda fase do Modernismo, onde, “[...] o romance se caracterizou pela denúncia social, liberdade temática e o uso da língua brasileira, mais próxima do povo, incorporando regionalismos e neologismos” (BICALHO, 2010, p. 23). E a obra de Graciliano é repleta de ambos.

Nessa narrativa inverossímil, o menino Raimundo, personagem principal, tem um olho preto e o outro azul e a cabeça pelada. Motivos que levam os

outros meninos a fazerem chacota dele, justamente por ser diferente. Frente a isso, Raimundo vive em um mundo de solidão e tristeza; então, “cria” a terra de Tatipirum, lugar mágico onde todos são como ele e se respeitavam como iguais. Onde todos vivem em harmonia, os humanos, a fauna, a flora e até coisas inanimadas. O conto, narrado em terceira pessoa, começa assim:

Havia um menino diferente dos outros meninos. Tinha o olho direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada. Os vizinhos mangavam dele e gritavam: – Ô pelado!

Tanto gritaram que ele se acostumou, achou o apelido certo, deu para se assinar a carvão, nas paredes: Dr. Raimundo Pelado. Era de bom gênio e não se zangava; mas os garotos dos arredores fugiam ao vê-lo, escondiam-se por detrás das árvores da rua, mudavam a voz e perguntavam que fim tinham levado os cabelos dele.

Não tendo com quem entender-se, Raimundo Pelado falava só, e os outros pensavam que ele estava malucando.

Estava nada! Conversava sozinho e desenhava na calçada coisas maravilhosas do país de Tatipirun, onde não há cabelos e as pessoas têm um olho preto e outro azul (RAMOS, 1989, p. 7-8).

No processo de tradução do conto *A terra dos meninos pelados* se discute possíveis problemas e possíveis soluções encontradas na tradução do português ao espanhol chileno, levando-se em conta os termos e expressões presentes na obra. Nessa perspectiva, nos apoiamos nos teóricos franceses Georges Mounin (1975) e Antoine Berman (2007).

Em *O mister de traduzir e a multiplicidade das civilizações*, Georges Mounin (1975, p. 65), seguindo Eugene Nida, no artigo *Linguística e Etnologia nos Problemas da Tradução*, discute os cinco domínios nos quais costuma ter problemas a tradução de textos culturalmente diferentes, bem como as dificuldades em expressar cada realidade. Nesses domínios se encontram a ecologia (p. 66), a cultura material (p. 67), a cultura social (p. 69), a cultura religiosa (p. 71) e a cultura linguística (p. 63), que concerne ao nosso trabalho.

Segundo Mounin (1975, p. 63), na linguística interna, a linguagem está intrinsecamente ligada à realidade objetiva na medida em que “[...] nossa visão do universo é organizada por nossa língua, que, literalmente, só vemos desse universo o que nos é mostrado por nossa língua”. A linguística externa somada à linguística interna (e à sociologia) questiona a legitimidade e a validade do ofício de traduzir. A experiência de mundo, a antropologia e a etnologia devem ter uma análise de acordo com cada estrutura linguística inerente a cada língua, pois elas expressam, dentro de certos limites, cada universo à sua maneira. O autor afirma que “[...] existem ‘culturas’ (ou ‘civilizações’) profundamente diferentes, que constituem não outras tantas ‘visões de mundo’ diferentes, mas outros tantos ‘mundos’ reais diferentes” (MOUNIN, 1975, p. 63).

Para Mounin, atestada essa heterogeneidade de culturas, resta saber se é possível uma compreensão entre elas, bem como uma possibilidade tradutora. Para ele, “[...] se considerada ‘em profundidade’, cada civilização é impenetrável pelas demais” (MOUNIN, 1975, p. 63). Em suma, essa multiplicidade de civilizações constitui outros universos igualmente distintos entre si e “[...] esses hiatos entre duas culturas dadas somam-se às dificuldades opostas pelas próprias línguas à tradução total.” (MOUNIN, 1975, p. 71).

Antoine Berman (2007), na obra *A Tradução e a Letra ou o Albergue do Longínquo*, afirma que o tradutor tende a buscar equivalências ou traduz literalmente palavra por palavra. Ainda que pareça negativa a literalidade na tradução, traduzir um provérbio, por exemplo, implica traduzir também “[...] o seu ritmo, o seu comprimento (ou sua concisão), suas eventuais aliteraões etc.” (BERMAN, 2007, p. 16). E afirma:

Não se trata, pois, de uma tradução palavra por palavra, “servil”, mas da estrutura aliterativa do provérbio original que reaparece sob uma outra forma. Tal me parece ser o trabalho sobre a letra: nem calco, nem (problemática) reprodução, mas atenção voltada para o jogo dos significantes. [...] O caso dos provérbios pode parecer insignificante, mas é altamente simbólico. Ele revela toda a problemática da equivalência. Pois procurar equivalentes, não significa apenas estabelecer um sentido invariante, uma idealidade que se expressaria nos diferentes provérbios da língua a língua. Significa recusar introduzir na língua para a qual se traduz a *estranheza* do provérbio original [...] significa recusar fazer da língua para a qual se traduz “o albergue do longínquo” [...] (BERMAN, 2007, p. 16-17).

Se partirmos do pressuposto de que “[...] a tradução é tradução-da-letra, do texto enquanto *letra*”, a maioria das traduções estaria desde sempre desviada dessa relação com a letra. E pensar a tradução como “experiência mais original”, em detrimento do tradicional, é estar atento à sua *essência* (BERMAN, 2007, p. 25).

Para o autor, somente a partir de uma experiência histórica da tradução é possível se opor aos modelos tradicionais e ultrapassados. A tradução etnocêntrica e a hipertextual, ao longo dos séculos, representaram as formas mais comuns de se traduzir e, “[...] desde sempre, conduziram à condenação da tradução” (BERMAN, 2007, p. 27-28). Na tradução etnocêntrica, tudo é adaptado à própria cultura, desconsiderando o estrangeiro, visto sempre como negativo. A tradução hipertextual se caracteriza por “[...] qualquer texto gerado por imitação, paródia, pastiche [...] ou qualquer outra espécie de transformação formal, a partir de um outro texto já existente” (BERMAN, 2007, p. 28). Nisso, Berman afirma que as treze tendências deformadoras, estudadas por ele, concernem a toda a tradução e a toda a língua, pelo menos no ocidente.

Dessa perspectiva da tradução cultural, comentamos a seguir alguns trechos do original e a tradução ao espanhol do conto de Graciliano Ramos *A terra dos meninos pelados*, bem como as análises de acordo à cultura linguística classificada por Mounin (1975), a partir de Nida, e as tendências deformadoras desenvolvidas por Berman (2007).

Na tradução, portanto, termos como “pretume”, “rapadura”, “meeting” e “princesência” foram mantidos para levar à cultura de “riqueza de significantes”, evitando assim a *clarificação* desses termos. No contexto da obra, “pretume” é a escuridão total, o breu da noite; e “rapadura” é um doce em barra feito de cana de açúcar. A palavra “meeting” é a única ocorrência em inglês. Já “princesência” foi inventada pelo personagem Raimundo, a cargo de Graciliano. Desse modo, mantê-las é também respeitar a intenção que o autor, talvez, teve. Nesses casos, evitamos tanto a *destruição das redes vernáculas* quanto a *exotização*, uma vez que não se substituiu vernáculos estrangeiros por locais nem os destacou (com itálico, negrito etc.), mantendo a diversidade dos elementos do original e incorporando-os naturalmente no texto.

Os verbos “mangar”, “aperrear”, “caçoar” e “pilheriar” foram traduzidos por “burlar”, “molestar”, “burlar” e “bromear”, respectivamente. Berman afirma que “[...] o tradutor tem tendência a unificar, a homogeneizar o que é da ordem do diverso” (BERMAN, 2007, p. 55). Para evitar a *homogeneização* na tradução desses termos, buscamos termos semelhantes em espanhol que mostrassem também essa mesma riqueza de significados do original.

No trecho “— Como é, sinhá Guariba [...]”, (p. 48), houve uma omissão (Como é) e por tanto uma *perda de léxico*, que, para Berman, constitui caso de *empobrecimento quantitativo*. Essa tendência atesta “[...] contra o tecido lexical da obra, o seu modo de lexibilidade, a abundância.” (BERMAN, 2007, p. 54). Nesse caso, a quantidade de significantes do original não é preservada na tradução.

As expressões “— Isso é cacete.” e “— Que amolação!”, tem o mesmo significado em português. Ambas mostram uma situação de incômodo. Foram traduzidas respectivamente por “— Eso es una lata.” e “— ¡Qué aburrimiento!”. A tradução preservou a mesma ideia da expressão do original ainda que tenha ocorrido a *destruição de expressões e frases*, pois houve uma busca por equivalentes na outra língua. (BERMAN, 2007, p. 60).

Com base em Georges Mounin (1975), concluímos que se deve levar em conta as dificuldades de se traduzir uma cultura a outra em comparação aos dos idiomas, o de partida e o de chegada. E que, de acordo a Berman (2007) ao traduzir termos e expressões típicos da região nordeste, contexto em que a obra está inserida, a tradução, muitas vezes, acaba por explicar essas manifestações da língua. Desse modo, “[...]fazer da língua para a qual se traduz ‘o albergue do longínquo’” (BERMAN, 2007, p. 16-17) é optar pela tradução da letra, que aproxima as culturas. Assim, se faz necessário ora procurar equivalentes, por falta de um termo ou expressão de mesmo significado do

original, ora deixar a marca do estrangeiro ampliando assim os significantes da cultura de chegada.

4. Considerações finais

Ambos os debates aqui apresentados, de Rosangela Eleutério e de Jaqueline Telma Trajano, geraram interesse e debate entre os assistentes ao simpósio temático “Pesquisas do espanhol na oralidade I: Linguística, Literatura e Tradução”, que teve lugar na XI Semana Acadêmica de Letras da UFSC. Destacaram-se os comentários referidos aos valores culturais atrelados à tradução de marcas de oralidade e os efeitos de estilo dos textos de partida, e aos procedimentos da tradução comentada, que permitiram visualizar as diversas escolhas realizadas pelos tradutores e realizar uma avaliação crítica da tradução.

REFERÊNCIAS

BERMAN, Antoine. **A tradução e a letra, ou, o albergue do longínquo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, PGET/UFSC, 2007.

BICALHO, Ana Maria. **Diálogos interculturais**: Graciliano Ramos tradutor/ traduzido. 2010. 202 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2010.

BRITTO, Paulo Henriques. **A tradução literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

LEFEVERE, André. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Tradução Cláudia Matos Seligmann. Bauru: Edusc, 2007.

LISPECTOR, Clarice. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Editora Rocco: 1999.

_____. **La legión extranjera**. Tradução Juan García Gayó. Madrid: Editora Siruela: 2008.

MOSER, Benjamin. **Clarice: uma biografia**. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Cosacnaify, 2009.

MOUNIN, Georges. O mister de traduzir e a multiplicidade das civilizações. In: _____. **Os problemas teóricos da tradução**. Tradução Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix. 1975. p. 63-71.

NORD, Christiane. **Análise textual em tradução**: bases teóricas, métodos e aplicação didática. Tradução Meta Elisabeth Zipser. Editora Rafael Copetti, 2016.

PEREIRA, Maria Marta Laus. Aspectos da recepção de Clarice Lispector na França. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 3, p. 109-125, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/viewFile/5282/4783>>. Acesso em: 26 maio 2017.

RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. Ilustração de Floriano Teixeira. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 1989.

RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. Ilustrações de Rosinha. Rio de Janeiro: Record, 2002.

RODRIGUEZ, Aurea Fernandez. La difusión de la literatura brasileña difundida en España. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 25, p. 95-112, 2010. Disponível em: <<https://periodicosufsc.br/index.php/traducao/article/viewFile/2175-7968.2010v1n25p95/13956>>. Acesso em: 26 maio 2017.

CAPÍTULO 25

GÊNESE LINGUÍSTICA: o perspectivismo da metateoria das interfaces em resposta à hipótese de uma linguística pura

*Yuri Fernando da Silva Penz*¹

1. Introdução

Os estudos envolvendo a linguagem em suas variações naturalmente amplas têm, cada vez mais, exigido uma perspectiva mais clara quanto ao delineamento das áreas devidamente envolvidas no processo de estabelecimento de interface entre o pensar, o conhecer e o comunicar. Não somente no que diz respeito à linguagem verbal, humana ou natural, vários pressupostos básicos de lógica, matemática, semiótica, design, arquitetura, computação, jornalismo, publicidade etc. têm demonstrado que o fenômeno da linguagem, em suas distintas apresentações, permeia o conhecimento humano, tendo sido categorizado de acordo com as necessidades particulares de subdividir as áreas de maneira tangenciada metodológica e ontologicamente.

O grande rótulo de “Letras”, embora vago e inexpressivo para muitos pesquisadores e professores, tem sido capaz de abranger com certo êxito muitos dos pressupostos que fazem parte desse fenômeno de proporção macroestrutural que é a linguagem. Contudo, ao constatarmos que a Linguística, que, *a priori*, seria uma disciplina que lidaria especificamente com a linguagem verbal humana, apresenta um sem-número de problematizações em sua esfera epistemológica ainda restrita, em comparação às demais áreas, constatamos, também, que os percursos metodológicos são, de fato, complexos, mas entendê-los em sua essência pode implicar diretamente na circunstância de fazermos-nos pesquisadores mais bem preparados e dinâmicos. Este trabalho trata, pois, de algumas considerações sobre a ciência linguística em ampla escala, tratando das interfaces externas e internas convidadas a participar de um exercício metodológico decisivo no quadro fenomenológico mais geral, posicionando-nos numa perspectiva modestamente crítica e certamente não apologética diante do embate “linguística descritiva *versus* pura”, buscando, sobretudo, organizar bem as respostas apenas para que surjam novas perguntas, cada vez mais relevantes.

¹ Yuri Fernando da Silva Penz é mestrando em Teoria e Análise Linguística pelo PPGL/PUCRS. E-mail: yuri.penz@acad.pucrs.br

2. Tese

Saussure (2012), pai da então conhecida linguística moderna, determinará que o campo de investigação do fenômeno linguístico verbal estaria inserido, sob o rótulo de Linguística, num campo maior, o de tratamento dos signos em ampla abrangência, fossem verbais ou não verbais, intitulado semiologia, que, por sua vez, se encontraria no âmbito da grande área de psicologia social. Este é o contexto epistemológico de surgimento da Linguística na Europa, no início do século XX, carregando consigo afirmação saussuriana clássica: língua é forma, e não conteúdo.

Em alguma proporção, paralelo a esse cenário europeu, Peirce (1931-1958) estimulava um movimento científico similar ao de Saussure, debruçando-se com mais propriedade sobre uma então ciência dos signos intitulada semiótica, com fundamentos em certa medida distintos da semiologia europeia. Inspirado em Peirce, Morris (1938) propôs que havia uma relação direta entre os signos *per se* e os níveis de fenômeno linguístico em linguagem natural da seguinte maneira: poderia haver uma relação dos signos entre si, dos signos com o estado das coisas no mundo e dos signos linguísticos com os seus usuários. Desta maneira, estava proposta uma nivelção triádica que tratasse respectivamente da sintaxe, da semântica e da pragmática em linguagem natural, proposta amplamente aceita na comunidade científica dos estudos da linguagem, sendo assumida anos mais tarde por Fillmore (1981), que argumentou que, embora as disciplinas em si sejam autônomas – ou não seria possível distingui-las –, elas são interdependentes para o seu tratamento complexo do objeto, tendo-se em vista o fato de que determinados fenômenos sintáticos são mais bem esclarecidos se acompanhados de perspectivas semânticas e pragmáticas, assim como os fenômenos semânticos exigem uma abordagem pragmática em alguma medida para a devida adequação descritivo-explanatória.

Enquanto o cenário descrito proliferava no Estados Unidos, quase contemporaneamente a isso, Hjelmslev (1975), na Europa, despontava como o mais fervoroso seguidor do estruturalismo saussuriano, sustentando e expandindo o intento semiológico iniciado por Saussure, expandido de tal maneira a admitir que a linguagem possuía quatro dimensões sígnicas, indo além do significado/significante clássico, sendo elas de expressão, conteúdo, forma e substância. O autor, inaugurando formalmente um movimento teórico intitulado glossemática, segundo o qual o sistema linguístico deve ser estudado apenas por si mesmo, formalmente, argumenta que fonética e semântica, por exemplo, não poderiam ser consideradas componentes linguísticos genuínos, correspondendo, respectivamente, aos planos de substância da expressão e substância do conteúdo.

Como o estruturalismo enquanto movimento não se deteve nem à delimitação geográfica da Europa nem ao núcleo epistemológico da Linguística, expandindo-se a várias áreas do conhecimento e, no âmbito das Ciências da Linguagem sobretudo, instituindo escola nos Estados Unidos, a assunção de sistema formalmente instituído tornou-se uma espécie de axioma para o tratamento do fenômeno linguístico em *lato* e *stricto sensu*. Embora não associado à escola estruturalista americana ou europeia, Carnap (1938), contemporâneo mais preciso de Peirce e Morris, assume a relação triádica de natureza sintático-semântico-pragmática com determinada ressalva: propunha que sintaxe e semântica fossem subáreas passíveis de classificar-se tanto na instância de disciplina pura quanto descritiva, ao passo que à pragmática caberia tão somente classificar-se como descritiva. A distinção entre disciplinas puras e descritivas consiste na concepção de que, para ser pura, uma disciplina linguística deve dispor de um sistema abstrato de regras formalmente idealizado que subjaz a certa universalidade do fenômeno, enquanto que a disciplina descritiva corresponde às variações e características empíricas de determinado componente observadas em uma dada língua particularizada, sincrônica ou diacronicamente.

Carnap, contudo, fora um pouco mais além em suas considerações, fazendo ainda mais duas assunções relevantes para esta discussão: a de que, diferentemente da lógica, a Linguística consistiria em uma disciplina necessariamente empírica e a pragmática estaria, por sua vez, na base de toda essa ciência a partir do estudo dos casos contingentes à linguagem, na esfera do uso. Partindo dessa dupla de assunção, Bar-Hillel (1954) estrutura seu projeto de investigação privilegiando a pragmática e a relação lógica/linguagem natural, ainda mantendo a tríade proposta por Morris; trata-se, pois, de evidenciar a pragmática com alguma relevância ao nível da sintaxe e da semântica e de antecipar uma formalização abstrata da ciência linguística em escala mais ampla, não a relegando tão temerariamente ao escopo necessário de ciência empírica. Essa dupla articulação torna-se possível, na perspectiva de Bar-Hillel, a partir dos sistemas indexicais, cujas particularidades e potencialidades satisfazem tanto os níveis sintático e semântico quanto pragmático, assumindo um posicionamento de que a lógica já havia se desenvolvido suficientemente bem para as suas próprias finalidades enquanto linguagem artificial, cabendo à linguagem natural, por sua vez, um tratamento mais rigoroso em relação à avaliação de indexicais, abrangendo então a noção de contexto, assumido como extralinguístico, tal qual Carnap previra, para justificar a possibilidade de abordagem desses fenômenos.

Para Bar-Hillel, na esfera do uso da linguagem natural, o emprego de expressões indexicais desponta como indispensável, tendo-se em vista que os

falantes fazem referência constantemente durante a comunicação cotidiana, a partir de elementos não necessariamente vinculados a uma propriedade extensional típica do nível semântico para a determinação do referente na formulação da proposição. Partindo da premissa de que a investigação das linguagens indexicais e o estabelecimento de linguagens indexicais *per se* são tarefas pertinentes a lógicos e linguistas, Bar-Hillel conduz à conclusão de que a primeira das atividades encontrar-se-ia no âmbito da pragmática descritiva, ao passo que a segunda se encontraria na esfera da pragmática pura, opondo-se, então, à tese carnapiana.

Alguns anos mais tarde, semântica e pragmática estariam paralelamente instanciadas numa concepção de interface conceptual-intencional da faculdade da linguagem em *broad sense*, conforme propusera Chomsky (1995), já na fase minimalista de seu programa gerativo-transformacional, tendo a sintaxe como núcleo da faculdade da linguagem *narrow sense*, verdadeiro cerne de investigação para o seu modelo cognitivo-formal. Durante muito tempo, na esfera da disciplina de Linguística, o conceito de interface consistiu justamente da composição *broad sense* chomskyana para a compreensão da linguagem humana em sua complexidade mais substancial. Esse processo de interface, contudo, consiste numa formulação assimétrica, tendo-se em vista que a sintaxe se mantém como autônoma no panorama gerativista, implicando um tratamento e uma definição epistemológica distintos em relação às demais subáreas. Das disciplinas linguísticas, conforme se viu até então, a sintaxe parece de fato a genuinamente pura, desde a definição de Morris até o apogeu de sua posição no seio do *framework* gerativo. Semântica e pragmática, por sua vez, parecem passar por alguma turbulência, semelhante ao que ocorre com a disciplina de fonética, conforme expõe Hjelmslev, por, em sua relação com o significado na linguagem natural, lidar, respectivamente, com o estado das coisas no mundo e com as intenções dos falantes, sob pena de, assim, ter sua autenticidade linguística questionada.

3. Antítese

Em sua ampla abordagem dedicada ao fenômeno da significação em linguagem natural, Costa (2007) faz emergir uma então chamada *Metateoria das Interfaces*, de natureza necessariamente interdisciplinar e perspectivista, à luz da proposta de Giere (2006), um tanto quanto kantiana. A motivação do autor consiste em, ao dispor de suas bases teóricas seminais, abordar a linguagem natural, sobretudo, enquanto fenômeno complexo, passível de apresentar um design comunicativo-cognitivo-computacional. Para o autor, trata-se do fato de que os trabalhos de Montague (1974), Saussure e Chomsky

representam, respectivamente, abordagens formais, sociais e naturais para o fenômeno linguístico, replicáveis para quaisquer abordagens que sigam tais direcionamentos teóricos. Seguir uma abordagem comunicativo-social não pressupõe, portanto, necessariamente seguir a linha teórica dita saussuriana; trata-se de uma possibilidade de abordar determinado fenômeno da linguagem natural em interface com determinado fenômeno de base comunicativo-social. Dessa interação fenomenológica, instanciada em pressupostos teóricos distintos, emerge um necessariamente novo objeto de estudo, nem exclusivamente linguístico nem exclusivamente comunicativo ou social, mas fruto híbrido de tal intersecção.

O autor propõe que, dada uma aproximação entre Linguística e lógica clássica, por exemplo, se está tratando do processo de interface em nível interdisciplinar, nas relações entre as grandes áreas. Na intersecção lógico-linguística, então, é possível abordar as relações de interação entre, por exemplo, as esferas da linguagem artificial em sua equivalência com as estruturas encontradas na dimensão da linguagem natural, observando-se que influências e contribuições ambas têm a oferecer para a compreensão mais ampla do fenômeno, construído metodologicamente. Também é possível que uma abordagem de interfaces se constitua no interior de uma única disciplina, tratando exclusivamente das relações entre as subáreas, como, por exemplo, entre sintaxe e semântica, chamando-se a isso um processo intradisciplinar. Ainda que só interesse à pesquisa científica as relações estabelecidas entre sintaxe e semântica num determinado recorte ontológico, convém que essas subáreas sejam orientadas por uma vertente igualmente lógico-formal, comunicativo-social ou biológico-cognitiva, a fim de acomodar com compatibilidade os fundamentos convidados a possibilitar a abordagem, de modo que, de uma forma ou outra, a interface em nível interdisciplinar encontrar-se-á presente no quadro geral, sendo assumida ou não.

No que concerne à Linguística, Costa (2007) acredita que as três abordagens metodológicas possíveis sejam as até então apresentadas; trata-se, pois, de investigar o fenômeno linguístico num eixo comunicativo-social, biológico-cognitivo ou lógico-formal; naturalmente, assim despontam, com mais clareza, as origens de disciplinas amplamente conhecidas, como a sociolinguística, a psicolinguística e a linguística computacional. A tais relações será atribuído um status de interface forte à medida que os avanços da pesquisa de fato beneficiam ambas as áreas interseccionadas, a partir de seu produto em comum, considerando-se interface fraca a ocorrência do caso oposto, na circunstância em que apenas uma das áreas se beneficia ao absorver os pressupostos teóricos da outra. Nesse cenário amplo, citando três grandes autores da história da Linguística, Costa torna mais clara a relação de interface interdisciplinar. No que se refere às relações intradisciplinares, o debate em

torno das classificações descritiva e pura parecem reacender a discussão até então instaurada, sob uma definição um pouco mais frouxa.

Não seria estranha alguma analogia, sem assumir aproximações teóricas mais profundas, entre a distinção linguística pura *versus* descritiva e as bases do programa chomskyano de princípios e parâmetros. De fato, para que uma disciplina se encontre sob o status de subárea da Linguística, é necessário que apresente alguma potencialidade universal em relação à linguagem natural, ou, sendo particularidade de uma única língua, não se trataria de um fenômeno mais amplo da linguagem humana, capaz de constituir disciplina. De fato, parece haver alguma correspondência entre a abstração das regras preconizadas para cada disciplina e o movimento que culminará na efetiva realização empírica do fenômeno, evidenciando-se tais regras na esfera do uso da linguagem, dados os parâmetros do sistema particularizado em pauta.

Sem fazer assunções mais profundas, Costa (2007) assume que as subáreas internas da Linguística se constituem por fonética, fonologia, morfologia, lexicologia, sintaxe, semântica e pragmática. Para o autor, portanto, deve haver alguma relação de correspondência entre tais disciplinas, de modo que suas relações estabeleçam a interface intradisciplinar, em mesmo nível, sendo, assim, equivalentes entre si. Dessa maneira, não importaria, portanto, o status descritivo ou puro apresentado pelas disciplinas, e, caso o fizesse, então seria necessário assumir que, igualmente, a correspondência entre tais níveis é simétrica. A natureza do argumento do autor, dispensada ou despercebida pela maioria dos demais lógicos e linguistas, cujos posicionamentos teóricos se expuseram na seção anterior, consiste no fato de que nem sempre é suficiente o aparato técnico cabível a uma única área, sendo necessário recorrer a outra, responsável pela descrição e explicação do dado fenômeno em particular, a fim de que se acomode o fenômeno de maneira mais plausível, de maneira semelhante ao que se citou sobre Fillmore anteriormente.

Como proposta metodológica, o modelo de Costa (2007) parece, pois, ser capaz de lidar com as decisões técnicas a serem assumidas pelos investigadores em suas pesquisas, visando a reduzir o custo do processamento diante do benefício acarretado pela organização adequada dos fundamentos postos em questão em nome de uma cientificidade portanto mais relevante, ao estilo da Navalha de Occam. A proposta do autor, contudo, suscita questionamentos mais profundos, dignos de ser tratados exclusivamente por uma disciplina em particular, que seria a Filosofia da Linguística. Assumamos apenas que, havendo uma disciplina X, é natural que haja outra disciplina exclusivamente encarregada dos fundamentos de X, sendo, então, FX. É, justamente, no seio de uma Filosofia da Linguística que dispomos das condições mínimas para discutir os fundamentos ontológicos, teóricos, metodológicos e epistemológicos postos em pauta, indo além das assunções de linguística pura e descritiva e do quadro operacional proposta pela Metateoria das Interfaces.

4. Síntese

Dado o exposto nas seções anteriores, parece que a pragmática, disciplina linguisticamente descritiva para Carnap, descritiva e pura para Bar-Hillel, intrateórica para Costa e inexistente para Hjelmslev, propõe-se a ser o cerne de um campo bastante amplo de discussões. As origens da semântica e da pragmática, assumidas de maneira categórica como distintas entre si, não são exata nem consensualmente claras. Assumir que, na modernidade, ambas se apresentam como reflexo de uma discussão clássica entre lógicos e sofistas, âmbito do qual a pragmática emergiria como artifício retórico e persuasivo para a manipulação da verdade, propriedade com a qual se comprometeria a semântica, mostra-se frágil diante das relevantes abordagens de Recanati (2010), que busca tratar de uma pragmática das condições-de-verdade, e Strawson (1952), que argumenta, em resposta a Russell, que não cabe à proposição ser verdadeira ou falsa, mas ao enunciado, materialização linguística portanto correspondente à realidade. Ainda é possível, neste caso, considerar como contraponto Gazdar (1979), que rompe de fato com a tradição semanticista e assume que pragmática trata do mesmo que a semântica, exceto pelas condições-de-verdade então excluídas do escopo.

De fato, muitos linguistas, filósofos e lógicos tiveram seus escritos e estudos perpassados pelo fenômeno semântico-pragmático, utilizando-se ou não dos rótulos, oscilando entre a descrição de manifestações de significado recorrentes e anômalas em alguma medida. De fato, a primeira ocorrência de que se tem registro do emprego do termo “pragmática” advém de Morris, que, conjuntamente a Peirce e Carnap, institucionalizaram as disciplinas macroestruturais da Linguística a partir da visão semiótica. A formulação da tríade, embora clássica, permanece até hoje sendo fortemente respeitada pela comunidade linguístico-teórica de maneira ampla, sendo um ponto de referência para o desenvolvimento epistemológico das teorias no seio das disciplinas, que, contudo, até recentemente não havia sido abordada por um prisma interdisciplinar.

Bar-Hillel (1954), ao chamar atenção para os indexicais e o fenômeno de referência na linguagem natural, evidencia colateralmente uma possibilidade de abordagem teórico-metodológica que reforça a definição triádica de Morris em relação às estruturas linguísticas. Expõe, em sua argumentação: os fenômenos linguísticos tidos como dêiticos, morfológica e foneticamente materializados em linguagem natural, sendo um aspecto linguístico que não se restringe tão somente à sintaxe e à semântica, mas também à pragmática; os quantificadores e operadores modais, apenas para citar alguns exemplos, que também consistem em casos passíveis de ilustrar os diferentes níveis de

forma, conteúdo e usabilidade que concomitantemente são observados na esfera da linguagem natural.

Se tomarmos a abordagem clássica da tríade do ponto de vista carnapiano, de alguma maneira, encorajadas pelo lógico, as visões modernas quanto à disciplina de pragmática projetaram-na fortemente na esfera do uso da linguagem, como se os fatores pragmáticos fossem responsáveis por explicar e descrever basicamente tudo o que ocorre no âmbito da materialização da sentença/proposição. Ao passo que esse tipo de abordagem favoreceu o rótulo de Ciências da Linguagem, a pragmática manteve-se enfraquecida enquanto subárea da Linguística, estando no centro de tantas definições distintas que seu papel propriamente linguístico se perdeu. Aliás, nenhuma novidade se segue das frequentes asserções de que não há, para semântica ou pragmática, status linguístico evidente, como há inegavelmente para outras disciplinas, como fonologia, morfologia ou sintaxe, consideradas o núcleo duro da ciência linguística. Uma tradição histórica, com Bloomfield (1933), Hjelmslev (1975) e Saussure (2012), assumindo que a língua consiste em forma e não em conteúdo e que a semântica trata de um fenômeno externo ao sistema linguístico, garantiu esse tipo de interpretação.

Já na relação entre a semântica e a pragmática, interpreta-se haver um intenso debate sendo travado desde os gregos antigos, em virtude da autenticidade das propriedades envolvidas na determinação do significado em linguagem natural. Muitos autores, como Carston (2008), argumentam que a distinção semântica/pragmática é sobretudo metodológica, sendo até plausíveis abordagens que assumam que a interface mais apropriada seria a de sintaxe com pragmática, legitimamente entre forma e conteúdo. Essa, contudo, é uma postura demasiadamente radical, nem de longe capaz de solucionar o debate em torno das propriedades linguísticas envolvidas nos mais diferentes níveis de relação entre linguagem e pensamento ou expressão.

Ora, sendo as duas únicas disciplinas linguísticas responsáveis pelo conteúdo, seria natural imaginar que semântica e pragmática devessem buscar uma associação simétrica, fortalecendo-se mutuamente, conforme propõe Atlas (1979) e Costa (2007). A razão pela qual não se enxerga um valor evidentemente linguístico para o fenômeno semântico-pragmático consiste na busca por uma propriedade linguisticamente materializada, símbolo de algum referente explícito nas gramáticas típicas. Trata-se de uma ainda significativa contribuição das gramáticas tradicionais sobre o pensamento científico contemporâneo, incapaz de ver a linguagem, por seu conteúdo, a partir de uma perspectiva objetiva que seja, surpreendentemente, formal e sistêmica. Essa abordagem clássica em torno da palavra evidencia um atraso muito significativo para o desenvolvimento das próprias teorias do significado, como se

um debate privilegiadíssimo – tal qual holismo *versus* atomismo, por exemplo –, não fosse relevante tão somente porque o conteúdo semântico não apresenta materialização linguística evidente. Ora, a materialização linguístico-formal máxima está, de fato, no constituinte, numa relação mórfico-lexical, tendo-se em vista que a própria sintaxe também se refere a uma abstração, consistindo na organização dos constituintes de modo a licenciar ou gerar sentenças bem formadas gramaticalmente para as línguas X ou Y, quaisquer que sejam os seus parâmetros. As estruturas sintáticas passíveis de descrição e explicação envolvendo os fenômenos de categorias vazias, passivas, orações finitas com barreira, *Wh-question*, etc. não apresentam um quadro fenomenológico muito distinto daquilo instanciado por expressões referenciais, acarretamento, indexicais, quantificação temporal, hiponímia, etc. no âmbito da semântica. Enquanto um, contudo, lida com a organização da forma, o outro atribui substância ao conteúdo de tal forma; o nosso tratamento direcionado ao fenômeno linguístico apenas está demasiado viciado em associar a linguagem a noções gramaticais primitivas.

Ademais, se utilizarmos por base uma perspectiva como a de Morris (1938), compreenderemos que semântica e pragmática são disciplinas que têm sua autonomia linguística assegurada a partir das respectivas relações dos signos com o mundo e com os seus usuários, ao passo que a sintaxe reflete uma relação dos signos entre si, mas organizada segundo um determinado conjunto de regras e símbolos, o que a relega ao plano das ciências formais. Dessa maneira, se abordarmos o argumento de Hjelmslev, também não será difícil compreendermos que, sim, fonética e semântica, por exemplo, estão bem acomodadas na posição de substância da expressão e substância do conteúdo; isso não faz delas, contudo, propriedades menos linguísticas, pois a assunção de sistema linguístico pressupõe diferentes níveis de constituição de linguagem, indo do som ao sentido, conforme propõe, já na fase minimalista, o programa chomskyano em sua abordagem de faculdade da linguagem *broad sense*.

As interfaces, portanto, parecem surgir, em alguma medida, nos âmbitos formais, cognitivos ou sociais, para, antes de descrever e explicar o fenômeno linguístico, realizá-lo. Curiosamente, esta interpretação não ocorre aos linguistas das abordagens formalistas mais típicas: a de que o fenômeno tangenciado, seja fonológico, morfológico ou sintático, é, em suma, a instância linguisticamente materializada de uma propriedade de natureza formal, o que já pressupõe um processo de interface, que apenas não é assumido evidentemente durante o percurso metodológico da investigação, que, por sinal, é igualmente formal, mas subjaz à compreensão da adequação descritivo-explanatória do fenômeno, ainda que se entenda o quadro como se fosse o objeto linguístico pelo objeto linguístico tão somente, puramente autêntico. Tal abordagem, embora ingênua, ainda tem tido representação muito forte no âmbito das investigações científicas envolvendo a linguagem natural, como se a significação fosse uma

entidade estranha, não típica da linguagem humana, como se representasse um epifenômeno por definição na maioria das concepções.

As disciplinas intrateóricas à Linguística, portanto passíveis de relação intradisciplinar, apresentam, logo, em alguma medida relação com outras áreas do conhecimento; a fonologia, por exemplo, é uma disciplina que, independentemente de quaisquer que sejam os direcionamentos epistemológicos da abordagem metodológica, será assumida como cognitiva em alguma instância, pois sua entidade ontológica é de tal natureza; na mesma condição, em relação à física ou à biologia, encontra-se a fonética. A ciência linguística está, pois, num íterim de interfaces como campo de investigação de objetos complexos; qualquer passo além disso consiste em interfaces interdisciplinares maiores; qualquer passo anterior a isso implica interfaces intradisciplinares pautadas em alguma condição teórica alheia ao componente exclusivamente linguístico. Embora paradoxal, existe um meio-termo, naturalmente, agradando os pesquisadores de abordagem tanto disciplinar quanto interdisciplinar, pois, afinal, todo o quadro perspectivista consiste nas decisões metodológicas tomadas pelo cientista, embora isso se deva, naturalmente, ao fato de a linguagem ser um objeto complexo, necessariamente constituída no realismo mais grosseiro como fenômeno lógico-linguístico-comunicativo-cognitivo.

5. Conclusão

Após essa exposição, conclui-se algo quase trivial: linguística pura e descritiva são apenas instâncias distintas para o tratamento mais amplo ou restrito da fenomenologia recortada pelo pesquisador. Não é possível, contudo, que, ao assumirmos uma disciplina de Filosofia da Linguística, ou, pior, sem nem ao menos assumi-la, argumentemos em favor de uma única abordagem, absoluta e reducionista, apenas para que se engendre mais um paradoxo. Declarações como “a linguística é necessariamente uma ciência social” ou “a linguística é uma ciência formal” frequentemente atropelam uma ampla geração que dedicou muitos anos de pesquisa à identificação de semelhanças e diferenças entre as áreas do conhecimento, muitos contribuindo de lados opostos, de maneira a constituir na Linguística uma ciência tão ampla e fecunda como a que se conhece hoje.

Isto está longe de ser um problema, uma vez que, em nome das interfaces, muitas ciências conduzirão a espécie humana à evolução e ao futuro, sendo a disciplina da linguagem natural imprescindível para esse cenário de crescimento exponencial, de modo que, talvez, cheguemos a uma esfera em que as distinções já não farão mais diferenças, pois haverá maneiras diferentes de abordar o conhecimento integrado em virtude de uma forma mais bem-sucedida de pensar, conhecer e comunicar.

REFERÊNCIAS

ATLAS, J. D. How linguistics matters to philosophy: presupposition, truth, and meaning. In: DINNEEN, D. **Syntax and semantics**: presupposition, New York: Academic Press Inc., 1979. p. 265-281. v. 11.

BAR-HILLEL, Y. Indexical expressions. **Mind**, v. 63, n. 251, p. 359-379, 1954.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1933.

CARNAP, R. Foundations of Logic and Mathematics. In: NEURATH, O.; CARNAP, R.; MORRIS, C. W. (Eds.). **International encyclopedia of unified science**. Chicago: University of Chicago Press, 1938. p. 139-214.

CARSTON, R. Linguistic communication and the semantics-pragmatics distinction. In: **Synthese** [special issue on the semantics-pragmatics distinction], n. 165, p. 321-345, 2008.

CHOMSKY, N. **The minimalist program**. Cambridge: MIT Press, 1995.

COSTA, J. C. The sciences of Language: communication, cognition and computation. In: AUDY, J.; MOROSINI, M. **Innovation and interdisciplinarity in the university**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2007. p. 345-360.

FILLMORE, C. J. Pragmatics and the description of discourse. In: COLE, P. **Radical pragmatics**. New York: Academic Press, 1981. p. 143-166.

GAZDAR, G. **Pragmatics**: implicature, presupposition and logical form. New York: Academic Press, 1979.

GIERE, R. N. **Scientific perspectivism**. Chicago: University of Chicago Press, 2006.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

MONTAGUE, R. **Formal philosophy**: selected papers. In: THOMASON, R.H (Ed.). New Haven: Yale University Press, 1974.

MORRIS, C. Foundations of the theory of signs. In: NEURATH, O.; CARNAP, R.; MORRIS, C. (Ed.). **International encyclopaedia of unified science**, Chicago, University of Chicago Press, v. 1, n. 2, 1938. p. 77–136.

PEIRCE, C. S. **Collected papers**. Harvard University Press, Cambridge, USA, 1931-1958.

RECANATI, F. **Truth-conditional pragmatics**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

STRAWSON, P. F. **Introduction to logical theory**. London: Methuen, 1952

CAPÍTULO 26

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM CONTEXTOS VARIADOS: olhares históricos e comparados

Cristine Gorski Severo
Ezra Alberto Chambal Nhampoca
Nathalia Müller Camozzato
*Sara Farias da Silva*¹

1. Introdução

Este capítulo agrupa algumas pesquisas relacionadas diretamente ao Grupo de Pesquisa *Políticas Linguísticas Críticas*, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Este Grupo de pesquisa atua em três eixos interligados que envolvem análise e reflexões em torno dos processos discursivos de constituição das línguas a partir de: **um viés político**, focando as tecnologias sócio-históricas de poder; **um viés ético, englobando as implicações dos conceitos de línguas para a configuração das subjetividades;** **um viés estético**, articulando os modos de representação estética à dimensão política do convívio plural e compartilhado na esfera pública.

Assumimos que o campo das políticas linguísticas não é neutro, mas saturado de vozes e de discursos contraditórios e ideologicamente motivados. Neste capítulo, enfocamos o processo de construção e legitimação de discursos e ideologias nacionalistas, a despeito de vivenciarmos um panorama internacional “globalizante” e “transnacional”. Agrupamos três discussões que versam sobre a relação entre as dimensões política, estética e ética, problematizando

1 **Cristine Gorski Severo** é docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Lidera o grupo de pesquisa sobre Políticas Linguísticas Críticas (<http://politicasinguisticas.paginas.ufsc.br/>). E-mail: crisgorski@gmail.com. **Ezra Alberto Chambal Nhampoca** é doutoranda em Linguística Cognitiva no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Docente na Seção de Línguas Bantu da Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique. E-mail: ch_ezra@yahoo.com.br. **Nathalia Müller Camozzato** é doutoranda em Políticas Linguísticas no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Pesquisa as interseccionalidades entre feminismos, racialidades e linguagem, com ênfase nas questões de oralidade. E-mail: nathaliamcrevisao@gmail.com. **Sara Farias da Silva** é doutoranda em Políticas Linguísticas no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Atualmente faz seu doutorado sanduíche como pesquisadora convidada na *Université de Montréal* sobre as Políticas Linguísticas do Quebec e a imigração brasileira. E-mail: foliesara@gmail.com.

visões instrumentais e pragmáticas de língua que, muitas vezes, norteiam os projetos nacionalistas de políticas e planejamento linguísticos.

A primeira seção aborda a maneira como a Era Vargas, no Brasil, articulou em seu projeto nacionalista *língua, identidade e poder*; mais especificamente, trata-se de considerar a emergência de um *dispositivo de oralidade* (CAMOZZATO, 2017), em que discursos de Estado inscreveram o canto e a fala – em tempos da radiodifusão e da visibilidade das cantoras de rádio – em projetos nacionalistas, interseccionando língua, gênero e raça de maneiras específicas. Nesse contexto, assume-se o conceito de *dispositivo*, de acordo com a proposta de Agamben (2009, p. 40-41):

Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - por que não - a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata - provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam - teve a inconsciência de se deixar capturar.

Camozzato (2017) buscou analisar – a partir de um conjunto heterogêneo de discursos – a maneira como a linguagem operou como um dispositivo; mais especificamente, tratou-se de considerar a oralidade como um dispositivo, sendo que os dispositivos se constituem por promoverem uma cisão que “[...] separa o ser vivente de si mesmo e da relação imediata com o seu ambiente” (AGAMBEN, 2009, p. 43).

Ainda na esteira de se considerar a linguagem como um dispositivo político, Nhampoca (2015) analisa as políticas linguísticas em Moçambique, atentando para a maneira como os discursos estatais e institucionais diferenciam, enquadram, rotulam e hierarquizam as línguas por meio de uma política de atribuição de papéis sociais às línguas (línguas oficiais e nacionais, por exemplo). Trata-se de considerar o lugar discursivo atribuído às línguas bantu – que são faladas por 90% da população – na sua relação histórica e política com a língua portuguesa. Reconhecemos, nesse contexto, que a linguagem – os discursos sobre as línguas – opera como um dispositivo político que intersecciona projetos nacionalistas e interesses de grupos econômicos específicos. Nesse sentido, lutar pelas línguas significa lutar pelos direitos de os sujeitos manterem vivas suas práticas sociais e seus modos de compartilhamento.

Assumimos que o nacionalismo é um artefato cultural e político que opera de maneira dispersa e microfísica. Nesse sentido, a língua – tomada como dispositivo – integra a forma de funcionamento do poder nos Estados Modernos. Concordamos com Foucault (2008, p. 144) ao afirmar que:

O Estado nunca teve uma unidade, uma individualidade, uma funcionalidade rigorosa. O Estado talvez não seja mais que uma abstração mitificada cuja importância é bem mais reduzida do que se imagina. Para a nossa atualidade, não é a estatização da sociedade, mas o que eu chamaria de “governamentalização” do Estado.

Nesse sentido, trata-se de considerar a maneira como a língua constitui um dos elementos da governamentalização do Estado e da apropriação, controle e governo dos sujeitos. Em Moçambique, verificamos que os discursos oficiais e institucionais sobre as línguas – as ditas políticas linguísticas estatais e governamentais – operam como um instrumento poderoso e microfísico de controle dos discursos e daqueles que estão mais ou menos legitimados, pela língua que usam, a assumir seus discursos e suas vozes na esfera pública.

Um terceiro exemplo de como as línguas integram dispositivos políticos nacionalistas é o caso do Quebec: trata-se de averiguar a maneira como os discursos em torno da língua francesa são apropriados e absorvidos por uma articulação estabelecida entre políticas de imigração, projetos nacionalistas e políticas de diversidade. Reconhece-se o papel do capitalismo – e da construção da ideia de “qualidade de vida” – como elementos-chaves no modo como os discursos em torno das políticas de imigração são produzidas, inclusive como “propaganda”. Da Silva analisa o processo histórico e institucional das políticas linguísticas quebequenses, em busca de uma compreensão sobre as condições de emergência das políticas de imigração intercaladas por uma política linguística do francês. O contexto da imigração de pessoas brasileiras para o Quebec possibilita indagar a respeito do papel simbólico da língua na construção e legitimação de uma comunidade imaginada – de pessoas brasileiras no Quebec ou de quebequenses *versus* imigrantes. Nesse sentido, concordamos com Anderson (2008, p. 15) ao afirmar que “[...] as comunidades não devem ser distinguidas por sua falsidade ou legitimidade, mas pelo estilo pelo qual são imaginadas”. Esse estilo, reiteremos, é de natureza política.

2. A oralidade como um dispositivo: era Vargas e radiodifusão

Nesta seção, busca-se questionar a espécie de obliteração da oralidade, termo que compreende a materialidade sonora da linguagem (enquanto som, oralidade ou música), operada por diferentes campos disciplinares que tomam a língua enquanto objeto de reflexão e produção de saberes. Trata-se, nesse sentido, de observar como a oralidade foi objeto de uma densidade de discursos que procuravam dizê-la, caracterizá-la, regulá-la, perscrutá-la em um momento específico, compreendido como a Era Vargas (1930-1945), discursos que,

aliados a diferentes técnicas, configuraram um dispositivo (Foucault, 1979, 1999). Camozzatto (2017, p. 76), assume em sua pesquisa que

A oralidade da radiodifusão – a despeito de seu caráter extra-lógico, entre consciente e inconsciente (como veremos a seguir) – emerge em muitas das discursividades documentadas nesta pesquisa como um instrumento de educação, a favor da Cultura (com “C” maiúsculo, distante, portanto, da cultura popular) e dos bons usos linguísticos.

Trata-se, com isso, de averiguar de que maneira o dispositivo da oralidade foi absorvido pelo dispositivo nacional e nacionalista, articulando, de maneira complexa, uma série de elementos com implicações éticas e estéticas.

Por meio do mapeamento de diferentes discursividades da época nomeada como Era Vargas (1930-1945)² buscou-se observar a emergência de um dispositivo da oralidade quando: (i) da tentativa de produção de uma língua nacional que unificasse as relações em um Brasil regionalizado, incluída a oralidade de tal língua nacional; (ii) da emergência e propagação da radiodifusão no Brasil (e enquanto técnica de governo); e (iii) da irrupção e da produção de um campo denominado música popular brasileira. Nesse sentido, a própria noção de dispositivo empregada pela pesquisa dá a ver como a oralidade é inserida no âmbito saber-poder (FOUCAULT, 1999, 2003). Trata-se de dizer, conhecer, perscrutar as diferentes formas assumidas pela oralidade brasileira para, a partir disso, poder regular e legislar sobre tal oralidade, tendo-se em vista que a construção de um sentido unívoco de uma oralidade brasileira em um país regionalizado que se buscava conhecer visava também à regulamentação dessa mesma oralidade.

Ademais, também buscou-se demonstrar como, nos discursos aventados, o dispositivo da oralidade dialogava com maquinarias que produziam o popular (i.e.: a música e a cultura popular) e mobilizava também processos de racialização e generificação dos corpos e dos sujeitos e, mais ainda, como a oralidade, a racialidade e a mulheridade foram ditas em regiões do discurso muito similares: a zona da “intuição”, do fora de controle, do extra lógico, entre outros, e como mais tropos eram convenientemente estratégicos ou perigosos para a construção de uma certa brasilidade, em curso no Estado Novo.

Como forma de entrever o funcionamento do dispositivo da oralidade, em suas diferentes dimensões - entre discursos e técnicas - e nos efeitos de sentido aí produzidos, a investigação, em um segundo momento, passa a

2 Em um campo discursivo que denominamos “zona da intelectualidade”, naquele momento associada ao governo, mapeamos as revistas “Cultura e Política”, editada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda, além de diferentes textos escritos por Mário de Andrade e dos Anais do I Congresso da Língua Nacional Cantada e Falada (1938). O segundo campo, que denominamos “zona da moralidade”, foi integrado por revistas e jornais populares editados na época, notadamente a “Revista do Rádio”.

atentar para os processos de subjetivação que interpelam Aracy de Almeida enquanto cantora negra da música popular brasileira de epônimo “o samba em pessoa”. Observando a forma como Aracy foi eleita enquanto representativa de um cantar “legitimamente brasileiro”, entre outros, por exemplo, por Mário de Andrade (Anais, 1938), buscou-se, nos discursos que diziam seu cantar posicionando-a como cantora símbolo de uma identidade musical nacional, a repercussão da inteligibilidade para a música popular criada pelo dispositivo.

Por outro lado, interessou à pesquisa, além das formas como o cantar de Aracy foi capturada pelo dispositivo, sobretudo a forma como sua performatividade resistiu a ele e, mais ainda, como a cantora agenciou agonisticamente (FOUCAULT, 2003) disjunções aos ordenamentos então produzidos. Cabe salientar, sobretudo, a figura malandra inesperadamente performada por uma mulher, boêmia, cuja fala estava perpassada pelas mesmas gírias e usos populares que eram alvo de restrição pelo dispositivo da oralidade. Nesse sentido, importou dar a ver como as variáveis gênero e raça - que já estavam imbricadas no dispositivo da oralidade - importam também na compreensão da produção ética de si efetuada por Aracy na arena popular, seja quando coadunou com o dispositivo, seja quando resistiu a ele.

3. Línguas de moçambique e aspectos de política linguística

Nesta seção, buscou-se discutir algumas ações linguísticas envolvendo as Línguas Bantu (LB) de Moçambique e o português. Em termos metodológicos, o trabalho baseiou-se em uma breve pesquisa bibliográfica, análise do cenário linguístico atual e de vários eventos que remetem à sinalizações de política linguística em Moçambique, que denominamos para efeitos deste trabalho por *práticas favorecedoras*, as que visam retrair a prática linguística real do país e de *práticas desfavorecedoras*, as que evidenciam atitudes que não coadunem com o real linguístico do país. Usou-se também a experiência da autora como sujeito vivenciador desses eventos. Tomou-se como referencial teórico, autores como Severo (2014), Siteo (2014), Timbane (2013) e Timbane e Nhampoca, (2016), entre outros).

O acervo linguístico de Moçambique é constituído por línguas de origem Bantu, Europeia, Asiática e línguas do Médio Oriente, sendo as LB as mais faladas. A maioria dos moçambicanos é bilíngue no contexto das LB moçambicanas e, por vezes, até trilíngue (PATEL, 2006). Apesar disso, o português é a única Língua Oficial (LO) do país (MOÇAMBIQUE, 2004), o que se revela uma prática desfavorecedora para um cenário multilíngue de Moçambique.

Moçambique possui acima de 20 LB, faladas por cerca 80% da população, quer como Língua Materna (LM), quer como Língua Segunda (LS).

Os falantes de Português como LM passaram de 1,2% em 1980, para 6,5% em 1997 e 10,7% em 2007. Assim, as LB prevalecem em cerca 89,3% contra 10,7% de falantes do Português como LM. Apesar da ligeira subida de falantes do Português como LM, os dados mostram o quanto as LB resistem às investidas da LO. Isso significa que Moçambique, sob ponto de vista linguístico real, é mais um país bantófono do que lusófono – talvez podemos defender que seja lusófono sob ponto de vista da política e do planejamento linguístico (TIMBANE, 2013).

Isso não significa que os moçambicanos não valorizem o português, pois este é encarado pelos moçambicanos como seu troféu, conquistado à custa de muito sangue derramado na luta contra o colonialismo. Por isso, é parte integrante do legado histórico que os moçambicanos se prezam em conservar e desenvolver (SITOE, 2014), mas desenvolvê-lo como Português de Moçambique (PM), relacionado a outros “portugueses do mundo”, cunhando o conceito de “ingleses do mundo” de Pennycook (2012), mas diferente, no sentido em que o PM, tal como o Português do Brasil (PB) e o Português de Portugal (PP) incorpora aspectos específicos inerentes ao contexto real da forma como os falantes moçambicanos usam essa sua língua resultante da colonização, ou seja, o PM. A sociedade moçambicana no geral, reivindica apenas e isso sim, que o alto estatuto dado ao português, seja extensivo às LB (SITOE, 2014), isto é, uma paridade linguística entre o Português e as LB.

Nos últimos anos tem havido muitos eventos que tendem a favorecer uma política linguística de paridade entre as LB e o português. A título do exemplo, nomeadamente: o fato de os falantes continuarem falando preferencial e massivamente suas línguas, sobretudo nas zonas rurais, onde se concentra a maior parte da população; a ação da Rádio Moçambique em apostar em programações em línguas locais; as universidades Eduardo Mondlane (UEM) e Pedagógica (UP), que sempre apostaram no ensino e em pesquisas em LB – um exemplo disso é curso de licenciatura em ensino de LB da UEM, desde 2005, funcionando atualmente com 19 LB; a produção de materiais didáticos de e em LB por parte do Instituto Nacional de desenvolvimento da Educação, Secção de Línguas Bantu da UEM; a oficialização das LB nas assembleias provinciais; a introdução, implementação e os resultados positivos do Ensino Bilingue (cf. NHAMPOCA, 2015).

Dentre vários aspectos mencionados acima, destacamos dois que a nosso ver, têm contribuído grandemente para ações visando a inclusão das LB em práticas linguísticas de Moçambique, a saber: 1) o fato de os falantes terem continuado a falar suas línguas e a viver suas vidas em função dessas línguas, mostrando que “As línguas não são realidades autônomas, pré-existentes, isoladas e abstratas, mas sim produtos de práticas sociais historicamente

situadas. (SEVERO, 2014, p. 11). 2) O Ensino Bilíngue que Sobre o ensino bilíngue que citamos há pouco, Chimbutane (2011 apud Gonçalves, 2012), está contribuindo no aumento da visibilidade das LB. O autor chega a prever que, em breve, para além de motivações socioculturais, aprender uma LB pode vir a ter também motivações socioeconômicas, contrariando a tendência que se verificava até aqui de considerar o português como a única língua de acesso a mercados de trabalho formais, o que pode aumentar a autoestima dos moçambicanos e um exercício pleno de sua cidadania, garantindo também a sua integração e construção de um projeto nacional da diversidade que caracteriza Moçambique (GONÇALVES, 2012).

São alguns passos que se acredita que podem melhorar a situação diglósica que até aqui se verifica no país e levar a uma planificação linguística e educacional que espelhe a realidade do país. Seria preciso, portanto, instar as entidades acadêmicas, governamentais, da sociedade civil, entre outras a militar por estudos e planificação linguísticos que estabeleçam uma política linguística de inclusão, que coadune com as práticas linguísticas e sociais realmente existentes no país (SEVERO, 2014).

4. O imigrante brasileiro no Québec³: o “perfil ideal”

Esta seção é um recorte de uma pesquisa mais ampla que analisou a relação entre as Políticas Linguísticas do Quebec e sua Política de Imigração, tendo como enfoque a comunidade brasileira residindo, contemporaneamente, na província do Quebec, mais precisamente na cidade de Montreal.

Justifica-se a escolha desse tema por dois principais motivos: o primeiro é que o Quebec, província francófona pertencente ao Canadá, é uma referência no que diz respeito às políticas linguísticas (CALVET, 2007), visto que mesmo estando localizada dentro de um território majoritariamente anglófono, após a década de 1960, com a *Révolution Tranquille*⁴, consolida as demandas de um povo que se reconhece *québécois*, tornando o francês sua língua

3 *Québec*, em francês, leva acento agudo na vogal “e”. Já no português brasileiro, a grafia considerada correta é Quebec, sem acento agudo na vogal “e”. Nesse trabalho foi considerado a grafia do português brasileiro, Quebec. Quando em itálico, *Québec* levará um acento, pois estaremos nos referindo à grafia em língua francesa. É importante, também, atentar para a preposição que antecede a palavra Quebec, pois existe a província do Quebec, cuja capital é a cidade de Quebec. No português brasileiro, quando utilizarmos a preposição “em”, estamos nos referindo à cidade de Quebec e, quando usarmos a preposição “no”, estamos nos referindo à província do Quebec.

4 A *Révolution Tranquille* foi um período de rápidas mudanças nas esferas públicas, jurídicas e oficiais vividas pela província do Quebec nos anos de 1960. Nesse período, ocorreu também um movimento separatista do Québec em relação ao Canadá anglófono. Não houve essa separação territorial, porém, houve uma separação político-linguística que permanece atuando na sociedade quebequense e na federação canadense. Mais informações sobre a *Révolution Tranquille* em: Corbo e Berthiaume (2011).

oficial (BOUCHARD, 2001; REY, 2008). A principal peça linguística que fundamenta essa conquista político-linguística no Quebec é *La Charte de La Langue Française*⁵ – A Carta da Língua Francesa – (MARTEL; PÂQUET, 2010), também conhecida como La Loi 101 – Lei 101 –, adotada em 1977 na sociedade quebequense e pela Federação Canadense. Segundo Calvet (2007), o componente essencial do poder do Estado para impor determinadas situações linguísticas se trata da lei, pois, segundo o autor, não existe planejamento linguístico sem suporte judiciário. Ao ser implementada na província do Quebec, a Lei 101 fez do francês a língua do Estado e da Lei, assim como a língua comum e habitual do i) trabalho, ii) do ensino, iii) dos meios de comunicação e iv) do comércio e dos negócios.

No que diz respeito às políticas de imigração, a Carta da Língua Francesa (1977) opera, objetivamente, demarcando o uso obrigatório do francês nas esferas públicas da sociedade quebequense pelos novos imigrantes. Segundo Levine (1998), após a Segunda Guerra Mundial e até a implementação da Carta da Língua Francesa (1977), por haver uma divisão linguística do trabalho em que os habitantes de origem francesa obtinham os piores postos e salários, os imigrantes que chegavam à cidade de Montréal optavam pelo inglês por considerarem esta língua a porta de entrada para o mundo do mercado de trabalho. Nesse sentido, com a implementação da Lei 101, as políticas linguísticas quebequenses não só asseguraram a língua francesa e a identidade do povo Québécois, pela Federação Canadense, mas também guiaram, de forma direta, as políticas de imigração no que diz respeito ao uso do francês pelos novos imigrantes em todas as esferas públicas, oficiais e jurídicas, seja exigindo uma competência linguística do francês no processo de seleção para imigrar ao Quebec; seja criando um curso denominado *francisation*⁶ [francisação] voltado para a “integração” social, escolar e profissional dos novos imigrantes não francófonos; seja obrigando que as crianças dos novos imigrantes frequentassem o ensino público francófono; seja descrevendo a língua francesa como única língua possível para uma “boa integração” na sociedade quebequense.

O Quebec, assim como o Canadá, continua apostando na imigração como principal estratégia para o seu crescimento demográfico e socioeconômico. Essa aposta é comum na maioria dos países ditos desenvolvidos e que são afetados pelo baixo crescimento natural da população (MONNOT,

5 Disponível em: <[http://www.scfp3535.com/documents/Loi_Reglements/Charte_de_la_langue_francaise_Loi-101_\(10-2010\).pdf](http://www.scfp3535.com/documents/Loi_Reglements/Charte_de_la_langue_francaise_Loi-101_(10-2010).pdf)>.

6 O termo *francisation* apareceu pela primeira vez em 1998, nas orientações governamentais, se referindo a uma prática de integração voltada ao novo imigrante que não tinha o francês como língua materna. Disponível em: <<http://treacqf.qc.ca/historique-en-francisation/quentend-on-par-francisation-des-immigrants-adultes/>>.

2012). Conforme Gomes (2005), é habitual que os estudos sobre imigração priorizem como base de análise questões mais voltadas para a demografia, economia e fatores sociais e culturais. Contudo, o Quebec apresenta um fator a mais em sua política de imigração que motiva a escrita do presente artigo: o fator político-linguístico. Assume-se, então, que as políticas envolvendo línguas têm um papel importante na construção das políticas de imigração, especialmente nesse caso e, por isso, considera-se que a língua francesa esteve e está a serviço de um papel político demarcado, oficialmente, desde a criação da Carta da Língua Francesa (1977) – carro chefe das Políticas Linguísticas do Quebec – até os dias atuais.

O segundo motivo, portanto, diz respeito às Políticas de Imigração do Governo Quebequense que, a partir de 2008, definiu o Brasil como uma área de imigração qualificada para investir sua política de imigração e atrair novos imigrantes no intuito de aumentar o seu crescimento socioeconômico, demográfico e linguístico na sociedade quebequense. Se o enfoque das políticas de imigração do Quebec é também o aumento linguístico, qual a razão do Brasil ter se tornado uma área de imigração qualificada sendo que a língua materna é o português brasileiro? Qual o perfil de imigrante brasileiro que o Governo Quebequense seleciona para imigrar na sociedade quebequense? Para contemplar essas perguntas e a perspectiva do imigrante brasileiro nesse processo de imigração, foi realizada uma pesquisa de inspiração etnográfica na cidade de Montreal, entre dezembro de 2016 e janeiro de 2017. A pesquisa contou com entrevistas com a comunidade brasileira, com aplicação de questionários virtuais e a realização de diários sobre os/as entrevistados/as. A partir dessa pesquisa, constatamos que o imigrante brasileiro apresenta um perfil considerado “ideal” dentro das exigências contidas na política de imigração quebequense e no desenvolvimento da vitalidade do francês na sociedade quebequense.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? In: _____. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Trad. Vinícios Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009. p. 21-53.

ANAIS do I Congresso da Língua Nacional Canta. Departamento de Cultura do Governo do Estado de São Paulo, 1938.

BOUCHARD, G. **Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde**. Québec: Éditions du Boréal, 2001.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. Florianópolis; São Paulo: Ipol; Parábola, 2007.

CAMOZZATO, N. M. **O samba em pessoa: Aracy de Almeida e o dispositivo da oralidade**. 2017. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

CORBO, C.; BERTHIAUME, G. **La révolution tranquille en héritage**. Quebec: Éditions du Boréal, 2011.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1999.

_____. Poder e saber. In: _____. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2003. p. 231-249.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOMES, C. P. Os estudos de imigração: sobre algumas implicações políticas do método In: FERREIRA, A. P.; POVOA NETO, H. **Cruzando fronteiras disciplinares: panorama dos estudos migratórios**. (2005). Disponível em: <http://www.casarui Barbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB_CharlesP_Gomes_OsEstudos_de_imigracao_sobre_algumas_implicacoes_politicas_do_metodo.pdf>. Acesso em: 4 ma. 2017.

GONÇALVES, M. P. Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia? II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA HISTÓRICA HOMENAGEM A ATALIBA TEIXEIRA DE CASTILHO. São Paulo, 2012. (Comunicação Oral).

LEVINE, M. V. **La reconquête de Montréal**. Montréal/Québec: VLB Éditeur, 1997.

MARTEL, M.; PÂQUET, M. **Langue et politique au Canada et au Québec: une synthèse historique**. Québec: Éditions du Boréal, 2010.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique, de 16 de Novembro de 2004, artigos 09/10, dispõem sobre línguas nacionais e língua oficial. Disponível em: <<http://www.mozambique.mz/pdf/constituicao>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

MONNOT, L. **La politique de sélection des immigrants du Québec**. Québec: Éditions Hurtubise, 2012.

NHAMPOCA, Ezra. Ensino bilíngue em Moçambique: introdução e percursos. **Working papers em Linguística**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 82-100, ago./dez. 2015.

PATEL, S. **Olhares sobre a educação bilíngue e seus professor numa região de Moçambique**. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. **Language and mobility. Unexpected places**. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

REY, Alain. **Le français: une langue qui défie les siècles**. Paris: Découvertes Gallimard, 2008.

SEVERO, C. Línguas e Estados Nacionais: problematizações históricas e implicações. In: SERRA, C. (Org.). **Estão as línguas nacionais em perigo?** Cadernos de Ciências Sociais. Maputo: Escolar Editora, 2014. p. 9-36.

SITOE, B. Línguas Moçambicanas, Como Estamos? In: SERRA, C. (Org.). **Estão as Línguas Nacionais em Perigo?** Cadernos de Ciências Sociais. Maputo: Escolar Editora, 2014. p. 37-75.

SITOE, B. A produção, promoção e divulgação em línguas bantu moçambicanas: bulu na mufundhisi [Conversa com o professor] Bento Siteo: entrevista. **Revista Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Goiás, v.20, n. 2, p. 17-30, jul./dez. 2016. [Entrevista concedida a Alexandre Timbane e Ezra Nhampoca].

TIMBANE, Alexandre. **A variação e a mudança lexical da língua portuguesa em Moçambique**. 2013. 318 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2013.

CAPÍTULO 27

CINEMA DA PESTE: a epidemia como metáfora de disfuncionalidades sociais nos filmes-catástrofe

João Antonio Nogueira Ramos Neto¹

1. Introdução

Como o próprio título deixa claro, o objetivo da pesquisa em andamento é investigar de que modo o tema das epidemias é usado pelo cinema sob um prisma metafórico – o da propagação de doenças como sintoma de disfunções do corpo social.

Para esta apresentação, eu escolhi abordar o filme *Virus (Carriers)*, de Alex e David Pastor, lançado no Brasil em 2010. A partir da análise desse filme eu espero demonstrar as principais características que estamos levando em consideração para a definição do Cinema da Peste, por meio da apresentação de subtextos narrativos e metáforas visuais presentes nesse filme, que visam influenciar nosso imaginário sobre as doenças e nossa relação com a alteridade.

O professor e pesquisador Noël Carroll examina, em seu livro *The Philosophy of Horror or Paradoxes of the Heart* (2004), as diversas estruturas narrativas presentes nas ficções de horror, destacando uma estrutura principal, que ele chama de “trama de descoberta complexa”, composta de quatro fases: irrupção, descobrimento, confirmação e confrontação. Considerando que durante a etapa de irrupção – que muitas vezes ocorre ao longo dos créditos iniciais do filme – somos apresentados à origem da epidemia e colocados em uma posição na qual sabemos mais do que os personagens, ainda alheios à nova ameaça; e que nas etapas subsequentes acompanhamos passo a passo as peripécias que os alertam e comprovam o perigo a que estão expostos, até que possam finalmente enfrentar e erradicar a moléstia, o filme *Virus* parece se apresentar como uma das possíveis variações estabelecidas por Carroll para a estrutura principal ao iniciar em um tempo posterior à propagação da epidemia. Com efeito, poderíamos – em princípio – dizer que a narrativa desse filme está inteiramente contida na etapa de confrontação.

¹ João Antonio Nogueira Ramos Neto é Bacharel em Sistemas de Informação e graduando em Cinema, ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: jramos8243@gmail.com

Com ares de *road movie*, o filme narra a tentativa de quatro jovens estadunidenses de chegar até uma praia isolada, a fim de se protegerem e sobreviverem a uma epidemia global de uma doença não identificada, mas altamente contagiosa e letal. Os personagens são dois homens – os irmãos Brian e Danny – e duas mulheres, Bobby, namorada de Brian, e Kate, amiga de Danny.

2. A realidade catastrófica

o filme começa com imagens em película (ou simulando película) de um casal com dois filhos pequenos brincando numa praia. São os irmãos na antiga casa de praia para onde, agora, eles desejam retornar. Isso não apenas remete a um certo saudosismo, a uma época perdida, como também ressalta a felicidade inocente daquela família. Mas, logo em seguida, a transição para o presente não poderia ser mais literal.

Girando a câmera verticalmente, somos levados a um mundo que está de ponta-cabeça. É um mundo pós-apocalíptico. Estamos numa estrada deserta, a não ser pelo carro onde encontram-se os quatro jovens. Agora eles são “guerreiros do asfalto”, como indica a pichação no capô do carro, e tem suas próprias regras. Consumir bebida alcóolica ao volante não é mais algo proibido. Jogar lixo pela janela não mais configura um comportamento reprovável. Atirar contra um *outdoor* onde o xerife local anuncia sua reeleição não é mais vandalismo ou desacato à autoridade – afinal, nenhuma autoridade é capaz de garantir a segurança de qualquer cidadão nesse novo mundo. Como nos diz Antonin Artaud (1989, p. 24) no capítulo sobre a peste em seu livro *O Teatro e seu Duplo*:

Sob a ação do flagelo, os quadros da sociedade se liquefazem. A ordem desmorona. [...] [os símbolos produzidos pelo teatro e aqui, por extensão, pelo cinema] explodem em imagens incríveis que dão direito de cidadania e de existência a atos hostis por natureza à vida das sociedades.

Ou seja, por mais simples que sejam esses exemplos, temos aqui o início da manifestação de desejos reprimidos ou oprimidos. Uma sociedade ordeira reprime e pune ações subversivas. As transgressões são os atos hostis por natureza, dos quais nos fala Artaud, à vida em sociedade. A psicologia, especialmente a psicanálise, explicaram tais atos de forma mais contundente.

Mas as transgressões são um aspecto recorrente nas narrativas dos filmes sobre epidemias e muitas vezes elas estão diretamente relacionadas à ideia de castigo divino. Essa é outra das características comuns dessas obras, estando presente por meio da iconografia ou do discurso. No caso desse filme, temos

inicialmente um discurso no rádio sobre a pandemia ser uma manifestação da ira divina, onde os puros de coração serão separados dos monstruosos. No livro *Paisagens do Medo*, Yi-Fu Tuan (2005, p. 149), professor da Universidade de Wisconsin, explica essa relação entre transgressão e punição da seguinte maneira:

Quando uma doença ataca repentinamente, como em uma epidemia, é como se os deuses ou um deus justo estivesse zangado e as pessoas sendo castigadas pelas suas transgressões. Unir doença com pecado e castigo é, de fato, um traço importante da fé judaico-cristã. [...] A transgressão produzia calamidades corporais, mas era o demônio que tentava o homem a transgredir e, finalmente, era Deus quem permitia que o demônio agisse.

Essa era uma crença comum durante a Idade Média. Não podemos esquecer, ainda, que a fé judaico-cristã está muito presente em obras produzidas no ocidente, especialmente em Hollywood. Assim, quando Brian, que nos parece ser o protagonista, enfatiza que trabalhou como voluntário enterrando corpos infectados em um estádio e sabemos que não foi contaminado, também podemos observar uma sugestão de que a falta de fé e a falta de solidariedade podem trazer o infortúnio. O caráter moralista é comum nos filmes hollywoodianos e, como não poderia deixar de ser, também nos filmes de epidemia. A destruição, isto é, a catástrofe, não serve apenas para o deleite visual. Existe uma tentativa de doutrinação por meio da manipulação do nosso imaginário.

3. As relações com a alteridade

Voltando ao filme, as únicas regras que não podem ser quebradas na sua história são explicadas pelo protagonista durante a apresentação do título da obra. São elas: mantenha-se distante de pessoas infectadas, visto que o contágio se dá pela respiração/secreções; desinfecte tudo em que os doentes encostaram nas últimas 24 horas; e, por último, os doentes já estão mortos... eles não podem ser salvos!

Susan Sontag (2007, p. 12) aponta, em seu antológico ensaio *A Doença como Metáfora*, que:

Qualquer enfermidade tida como um mistério e temida de modo bastante incisivo, será considerada moralmente, se não literalmente, contagiosa. Assim, um número espantoso de pessoas com câncer se dá conta de que parentes e amigos as evitam e de que são objeto de procedimentos de descontaminação, levados a efeito pela família. [...] a enfermidade é (ou se supõe ser) uma sentença de morte, [...] é considerada algo obscuro – no sentido original da palavra: de mau agouro, abominável, repugnante aos sentidos.

Portanto, negar ajuda na estrada a um pai e sua filha contaminada não provoca um sentimento de culpa, mas de alívio nos personagens. Os outros são monstros, isto é, são algo a ser evitado. Na maioria dos filmes de epidemia, os monstros são os seres-humanos infectados... ou o que sobrou deles.

Porém, como as narrativas cinematográficas pressupõem pontos-de-virada, os quatro jovens acabam sendo obrigados a retornar logo em seguida, visto que seu carro quebra. Eles têm gasolina e o homem e sua filha têm um carro. Dinheiro não importa mais nesse mundo. Tem poder quem tem outros tipos de recursos; e as relações são baseadas em trocas.

Tudo resolvido: acordo feito, carro novo, gasolina e suprimentos armazenados, os jovens retomam sua jornada acompanhados do homem – Frank – e sua filha. Entretanto, existe uma barreira quase invisível entre eles. Uma divisória de plástico isola os sadios dos doentes (ou supostamente doentes, no caso de Frank). Como nos diz Julio Jeha, no livro *Monstros e Monstruosidades na Literatura*, “[...] a monstruosidade carrega implicações tanto estéticas quanto políticas. Deformidades externas revelam transgressão, pois o indivíduo personifica uma traição da natureza” (JEHA, 2007, p. 7). Portanto, segregação, medo do outro e pré-conceitos estão sempre presentes nas narrativas epidêmicas.

Dentro do carro – esse espaço confinado com uma separação quase invisível, quase imaginária, entre normais e anormais –, Frank questiona Danny sobre o porquê de eles estarem rumando para a casa de praia. E o garoto, para quem aquele lugar remete a um tempo idílico, anterior à “queda” expressada pela pandemia, diz que seu objetivo é esperar lá até a doença morrer, isto é, acabar. ‘A doença ou as pessoas?’, indaga sua amiga Kate. Ele responde que os dois são a mesma coisa (VÍRUS, 2010).

Ou seja, a peste carrega consigo um sentimento de perda de humanidade. Invocando novamente Susan Sontag (2007), podemos dizer que o corpo doente perde sua individualidade. Aquela pessoa já não existe mais. Trata-se agora de uma doença materializada. Isso fica ainda mais evidente quando os personagens passam por um caminhão de lixo repleto de sacos com cadáveres. Na sua lateral, lemos: ‘remoção de restos humanos’. Não são mais pessoas. São restos. São lixo. Temos aqui o horror à vala comum, a destituição da individualidade do corpo inclusive na sua morte.

E até mesmo quando Frank conversa com sua filha sobre a escola abandonada na qual precisam entrar, ela lhe diz: ‘se há monstros lá dentro, você não deveria ir’ (VÍRUS, 2010). Na sua lógica infantil, incapaz de perceber a própria condição, os outros infectados também são monstros, pois como aponta Julio Jeha, no capítulo *Monstros: a face do mal*, os “[...] monstros personificam tudo que é perigoso e horrível na experiência humana. Eles nos ajudam a entender e organizar o caos da natureza e o nosso próprio” (JEHA, 2007, p. 7).

4. A iconografia e as metáforas

Por meio da inestimável contribuição de Susan Sontag (2007, p. 64), descobrimos que “[...] as enfermidades sempre foram usadas como metáforas com o intuito de reforçar acusações de que uma sociedade era corrupta ou injusta”. E percebemos isso claramente no filme quando vemos um chinês morto e amarrado na estrada com uma placa onde se lê: ‘foram os chinas que causaram isso’. Metáforas políticas como essa são frequentes em filmes sobre doenças. O inimigo é o outro e o outro é o imigrante, o comunista, o terrorista, o adversário econômico etc. A doença surge, assim, como uma alegoria da diferença no jogo da alteridade; portanto, corresponde a tudo aquilo que precisa ser domesticado, reprimido ou exterminado: o outro.

Por conta disso, posições ideológicas sobre a validade da eutanásia também se mostram presentes como metáforas da relação entre pessoas sadias e doentes. Nesse filme, um médico – e aqui vale ressaltar a função que esses personagens recorrentes tem de nos dar informações confiáveis sobre o que está acontecendo – planeja matar algumas crianças supostamente infectadas; porém, ainda sem qualquer sinal da moléstia, com uma dose desconumal de potássio. Quando Frank, de arma em punho, tenta impedi-lo, o médico justifica: “[...] algumas vezes escolher a vida significa apenas escolher uma forma mais dolorosa de morrer” (VÍRUS, 2010).

A eutanásia é novamente retomada quando, em um *flashback*, descobrimos que Brian matou os próprios pais enquanto eles dormiam, por estarem infectados. A falta de um contra-argumento sugere um posicionamento a favor da prática e, sem a necessária discussão, espera provocar, no espectador, uma impressão de que, em situação semelhante, devemos fazer o mesmo: seria um ato de bondade. É como dizer que nossos pais, se são doentes terminais, já não são mais nossos pais; já não estão mais ali. São apenas corpos mortos ou mortos-vivos. Em outros filmes, porém, costuma haver um pedido ou tentativa das próprias personagens em encerrar suas vidas quando se descobrem infectadas.

Por sua vez, posicionamentos machistas – isto é, metáforas sobre as relações de poder entre homens e mulheres – também podem ser identificados nessas obras. Quando Bobby, namorada do protagonista, decide ficar com a menina no carro, ao invés de acompanhá-lo, Brian diz: ‘você só faz o que quer mesmo’. Embora ele pareça gostar da personalidade cheia de atitude de sua namorada, não podemos deixar de considerar a mensagem implícita quando, logo na sequência, assistimos à sua contaminação ao tentar ajudar a menina doente. Mais tarde, quando Brian descobre o que aconteceu, pergunta a ela: ‘por que diabos você não me escutou?’ (VÍRUS, 2010). É o mesmo

que dizer: se você tivesse obedecido ao seu homem e ido junto com ele, isso não teria acontecido!

A ameaça do estupro é outro aspecto comum nos filmes de epidemia e está diretamente atrelada à questão do machismo e das relações de poder em um contexto de extinção dos limites sociais. Ainda que raramente seja sexualmente consumada (como não lembrar do filme *Ensaio Sobre a Cegueira*, dirigido por Fernando Meirelles em 2008 com base no livro homônimo de José Saramago?)², a violência também se encontra nas situações em que as personagens mulheres são obrigadas a se despirem para comprovar que não estão infectadas. É assim que os jovens descobrem a contaminação de Bobby.

Durante essa cena, em que os guerreiros do asfalto são interpelados por homens com uniformes e máscaras de contenção – e ainda que o filme jamais deixe claro qualquer relação com uma doença real –, somos compelidos a relembrar os apontamentos de Susan Sontag (2007) sobre a perene percepção de que o câncer se instala em indivíduos sexualmente ou emocionalmente reprimidos, quando o protagonista diz: “[...] isso é o que acontece quando se vive dentro de uma camisinha, cara!” (VÍRUS, 2010). Ou seja, o comportamento libertino, a consumação dos desejos e instintos, funcionaria como método de prevenção às doenças – o que, obviamente, não faz o menor sentido quando pensamos na AIDS.

Esse momento em que Brian descobre que Bobby está doente é um importante ponto de virada no filme. Ainda que leve algum tempo para assimilar a situação, ele finalmente toma a decisão de deixá-la para trás, após ser confrontado pelo irmão dentro de uma loja de conveniência – um local que, se menciono aqui, é porque faz parte da iconografia desses filmes. O fato é que Bobby não é mais um deles. Agora ela é apenas uma doença. E deve ser evitada.

A respeito das cenas em lojas de conveniência e supermercados, é importante explicitar que elas geralmente apresentam situações de conflito porque funcionam como metáfora para o enfraquecimento dos limites sociais em situações extremas. A invasão e o roubo de propriedades deixam de ser crimes para tornarem-se métodos de sobrevivência.

5. O monstro revelado pela peste

Assim, Brian, Danny e Kate seguem viagem em direção à casa de praia. Porém, pouco tempo depois, como se deixar a namorada para trás sem qualquer remorso fosse o penúltimo estágio da transformação de Brian

2 ENSAIO... (2008).

em um monstro desvelado pela peste, o momento derradeiro dessa transformação acontece quando ele, enfim, comete dois assassinatos a sangue frio.

Brian mata duas mulheres sadias para conseguir a gasolina do carro delas. Se antes havia nele algum escrúpulo ou empatia, acabaram-se ali. Apesar de não haver qualquer sugestão de se tratar de um casal homossexual, essa não é uma leitura impossível. Assim como também não seria improvável uma leitura que compreendesse essas duas mulheres como feministas, fazendo uma comparação visual com o filme *Thelma e Louise* (THELMA..., 1991). E se antes falamos do discurso religioso no rádio do carro dos quatro jovens, aqui temos a presença da iconografia cristã no peixe com a cruz pendurado no espelho retrovisor do carro das mulheres, funcionando como uma imagem metafórica de Jesus.

O fato é que, se há aqui uma metáfora sobre homossexuais serem pessoas doentes por natureza, isto é, de alma corrompida mesmo que de corpo sadio (e, assim, não estando em comunhão com Jesus) ou de que mulheres viajando sozinhas na estrada estão sujeitas às vontades e às “necessidades” dos homens, essas metáforas apenas tornam claro que não se trata de uma transformação do protagonista, mas apenas da revelação – ou constatação – de seu caráter monstruoso, como nos explica Antonin Artaud (1989, p. 29):

[a peste] é benfazeja pois, levando os homens a se verem como são, faz cair a máscara, põe a descoberto a mentira, a tibieza, a baixesa, o engodo; sacode a inércia asfíxiante da matéria que atinge até os dados mais claros dos sentidos; e revelando para coletividades o poder obscuro delas, sua força oculta, convida-as a assumir diante do destino uma atitude heróica e superior que, sem isso, nunca assumiriam.

É exatamente o que acontece na sequência. Danny se revolta contra aquelas ações, confronta a vilania do irmão mais velho e é confrontado por ele sobre sua própria fraqueza de espírito. Isso gera, em Danny, uma vontade heróica que de outra forma ele não conseguiria alcançar. Os caracteres foram revelados pela peste. O irmão mais novo é o herói, o verdadeiro protagonista. E Brian, o irmão mais velho, é o antagonista. Ainda falta, no entanto, um motivo derradeiro para que irmão mate irmão. Isso acontece como uma última reviravolta do destino: Brian está contaminado.

Estamos no clímax. Ao redor de uma fogueira, os irmãos se enfrentam uma última vez. O mais velho, inclusive, chega a confessar ter enterrado pessoas vivas durante seu trabalho voluntário no estádio. Cenas ou sugestões de extermínio também são um aspecto comum dos filmes sobre epidemias e, como aponta Susan Sontag sobre o holocausto, frequentemente encaradas metaforicamente como método de profilaxia.

Assim, todas as máscaras estão agora no chão, exceto aquela que Danny usa para se proteger do sangue de Brian, o qual já sabe que irá respingar. Com a morte do outrora protagonista, Danny e Kate finalmente conseguem chegar até a casa de praia. Mas estão sozinhos lá. Entre eles apenas as memórias e o silêncio.

E como um último elemento recorrente nos filmes da peste, encontramos a eugenia estampada nas faces brancas, loiras e limpas desses novos Adão e Eva. A deixa para essa leitura é dada por Brian quando, durante a conversa na fogueira, ele comenta sobre as aspirações de sua namorada de ter um filho com ele. Mas é Danny, o verdadeiro herói, que terá uma criança com Kate e dará início a uma nova sociedade.

6. Considerações finais

Ao elegermos Brian o verdadeiro monstro da história – e não a doença em si –, podemos perceber como a jornada para a sua revelação é perfeitamente abarcada pelas proposições de Noël Carroll (2004), de modo que o filme deixa de estar inserido apenas na etapa de confrontação – como imaginamos inicialmente – e passa a apresentar todas as fases da trama de descoberta complexa.

Assim, temos a irrupção nessa obra caracterizada pelas ações transgressoras de Brian, durante a primeira metade da história, que, como vimos, bebe ao volante, joga lixo pela janela, não oferece ajuda a estranhos, simbolicamente vandaliza o sistema e desacata a autoridade, e invade e estraga a propriedade alheia. O descobrimento de toda a sua crueldade latente – por parte de Danny, que representa e surge como modelo a ser seguido pelo espectador – acontece quando Brian atira contra as duas mulheres na estrada, desejando roubar a gasolina de seu carro. Esse assassinato a sangue frio, já sabemos, expõe a faceta sombria do personagem e exemplifica as considerações de Artaud (1989) sobre como a [ocorrência da] peste desvela a podridão das pessoas e da sociedade. Já a etapa de confirmação nesse filme se dá quando Brian – já infectado ou seja, agora completamente transformado num monstro – conta para Danny o segredo perverso sobre sua atuação como voluntário. Se antes sua ação de matar as duas mulheres fora motivada por um objetivo específico, agora conhecemos toda a imoralidade do personagem. A confrontação, portanto, não poderia deixar de acontecer logo na sequência, quando Danny mata o irmão.

Enfim, pretendi traçar a análise breve desse filme porque, como pudemos ver, ele reúne os principais elementos narrativos presentes em filmes de epidemia, está de acordo com os apontamentos de Noël Carroll (2004) no que concerne às estruturas narrativas dos filmes de horror – gênero com o qual os filmes de epidemia mantêm uma fricção aguda – e serve como um perfeito

exemplar do que a pesquisa busca classificar como cinema da peste. A partir do que vimos, podemos afirmar que exclusão, preconceito, eutanásia, machismo e estupro, homofobia, xenofobia, genocídio e eugenia são questões intrínsecas ao cinema da peste porque também o são à própria peste enquanto situação político-social extrema. É um cinema que escancara o pior do ser humano.

O ponto mais importante, no entanto, é o poder que as metáforas da peste têm de influenciar o nosso imaginário sobre as doenças e provocar ou perpetuar esses sintomas de exclusão e violência em nossa sociedade. E o cinema, está claro, é o agente perfeito, dado seu alcance de difusão. O cinema é um veículo condutor, capaz de gerar uma contaminação em massa pelo conhecimento. Assim como o é, também, a mídia. Porém, o cinema é ainda mais poderoso: ele é sonho tornado realidade. E muitas vezes os sonhos não são responsáveis ou de fácil compreensão. Como os sonhos, a peste também tem um caráter surreal, irreal. E o cinema proporciona uma comunicação quase psíquica. Considerando que Artaud (1989) classifica a peste como uma entidade psíquica para além dos vírus, essa comunhão dos dois é perigosa e precisa ser analisada com rigor.

Para finalizar, e parafraseando ideias de Artaud (1989, p. 26) sobre o teatro, podemos afirmar que o cinema das epidemias promove “[...] a revelação, a afirmação, a exteriorização de um fundo de crueldade latente através do qual se localizam num indivíduo ou num povo todas as possibilidades perversas do espírito”.

E só nos resta lidar com a verdade.

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. O teatro e a peste. In: **O teatro e seu duplo**. Lisboa: Fenda, 1989. p. 12-32.

CARROLL, Noël. **The philosophy of horror or paradoxes of the heart**. Nova York & Londres: Routledge, 2004.

ENSAIO sobre a cegueira. Direção de Fernando Meirelles. Estados Unidos: 20th Century Fox, 2008.

JEHA, Julio (Org.). **Monstros e monstruosidades na literatura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SONTAG, Susan. **A doença como metáfora. A AIDS e suas metáforas**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

THELMA & Louise. Direção de Ridley Scott. Estados Unidos: Metro-Goldwyn-Mayer (MGM), 1991.

TUAN, Yi-Fu. **Paisagens do medo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

VÍRUS. Direção: David Pastor e Alex Pastor. PlayArte Filmes, 2010.

CAPÍTULO 28

BUSCA DA IDENTIDADE EM “EVERYTHING IS ILLUMINATED”

*Emanuelle Schok Melo da Silva*¹

1. Introdução

Jonathan Safran Foer publicou “Everything is Illuminated” (Uma vida iluminada) em 2002. Esse foi seu primeiro livro, o qual ganhou o *Jewish Book Award* e *The Guardian First Book Award* (Lawson, 2002). Em 2005, o livro ganhou sua versão cinematográfica contando com o ator Elijah Wood interpretando o personagem principal que é homônimo do autor. A narrativa trata do retorno de Jonathan a terra natal de seu avô antes de se mudar para os Estados Unidos em função da guerra. Nessa jornada ele conta com Alex, que é seu tradutor e co-narrador. Ambos passam por situações que de certa forma iluminam suas próprias identidades e ao final, fica a critério do leitor decidir se essas descobertas foram realmente iluminadoras. Os narradores Jonathan e Alex encontram respostas para questões familiares que nem sabiam existir, encontram um ao outro e de certa forma se completam ao representarem a terceira geração do Holocausto de lados diferentes. Este trabalho busca explorar como a identidade pode ser forjada em uma série de ausências que não precisam ser preenchidas, mas sim compreendidas. Mesmo sendo representantes da terceira geração do Holocausto, Alex e Jonathan aprendem a coexistir como amigos e se ajudam a aceitar a história de seus antepassados. Eles aprendem que a ausência, o silêncio e a falta de comunicação podem nos fazer esquecer que na verdade a essência da raiz familiar é o amor, esse é o maior DNA.

2. Identidade – uma busca constante

“Não era o sentimento de completude que eu tanto precisava, mas o sentimento de não estar vazio”(Foer, 2002). A busca da identidade é algo

1 **Emanuelle Schok Melo da Silva** é formada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, Participação no programa FLTA da Fulbright na Universidade Baylor em Waco/Texas, EUA. Mestranda no programa de Pós-Graduação em Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina; orientanda do Prof Dr. Daniel Serravalle de Sá. E-mail: manu.su@gmail.com

que está sendo discutido muito nos dias de hoje. Muitas pessoas sentem que possuem buracos em sua identidade que precisam ser preenchidos com algo significativo. Muitos buscam uma justificativa para sua existência. Vivemos em um mundo em que as fronteiras estão se diluindo e a globalização invade os lugares mais longínquos e anteriormente esquecidos. Pessoas que em outros tempos jamais teriam condições físicas ou financeiras de sair de seus vilarejos para conhecer outros continentes hoje o fazem sem pestanejar. Esses deslocamentos, muitas vezes se dão por motivos que vão além da vontade do indivíduo. Em função das muitas guerras que ainda assolam nosso mundo, milhares de pessoas de todos os lados procuram um lugar para chamar de lar. Essa mobilidade trouxe à tona a questão da identidade.

Antigamente o pertencimento a uma nação, e, conseqüentemente, uma identidade nacional era um assunto mais simples e aparentemente mais seguro, pois as pessoas não se mudavam de seus países com tanta frequência. Hoje, muitos indivíduos têm suas identidades nacionais arrancadas de si o que os levam a questionar “quem sou eu?”. Bauman é um exemplo disso, ele comenta:

“o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’.” (Bauman, 2004, p. 17)

Com as mudanças frequentes que acontecem na modernidade, a questão da construção e reconstrução da identidade se tornou foco de questionamentos.

Foer, em seu livro “Uma vida iluminada”(2002), trata um pouco sobre como esse deslocamento pode afetar a identidade não das pessoas que se mudaram, mas sim dos seus descendentes. Mais especificamente, como o retorno ao local onde seus antepassados chamavam de lar pode influenciar na identidade da terceira geração das vítimas dos horrores que aconteceram durante o Holocausto. Esse tema é colocado em evidência para tentar explicar como vidas ainda são tocadas por algo que parece tão distante, todavia para muitos continua tão perto.

3. A grande jornada literária

O livro *Uma vida iluminada* (2002) é uma narrativa dividida em três momentos que são intercalados no decorrer do livro. Uma delas é a escrita de Alex que conta as peripécias que ele, Jonathan, seu avô e a cadela Sammy Davis Junior passaram na Ucrânia na busca de Augustine e do vilarejo de Trachimbrod. Outra é a história da cidade antes do Holocausto, sendo esta fruto da imaginação de Jonathan, a qual conta a vida de uma série de personagens que seriam seus antepassados (e talvez também de Alex). A última, são as correspondências entre

os narradores que falam sobre a escrita do livro. “Como ambos Alex e Jonathan são escritores, todas as camadas do livro se articulam na criação, preservação, transmissão, e recepção dos textos. (SHEWCHUK, 2012, p. 233). Cada parte tem sua particularidade, pois cada uma delas revela traços específicos de seus autores. Alex é o único que revela suas emoções diretamente, enquanto Jonathan as esconde em sua narração sobre Trachimbrod.

Alex inicia a narrativa com uma descrição muito peculiar de como é sua história e como chegou até a jornada que fez com Jonathan. Ele utiliza-se de uma linguagem própria para narrar sua perspectiva da viagem, “Meu nome legal é Alexander Perchov. Mas todos os meus muitos amigos me alisam Alex, porque é uma versão absolutamente flácida do meu nome legal” (FOER, 2005, p. 1). Ele usa o humor através da linguagem de uma forma bem particular, utilizando-se de expressões pouco comuns para os falantes nativos de forma a tornar seu texto muito curioso e intrigante.

Jonathan é o “herói” da narrativa, ele é quem decide fazer a jornada para descobrir mais sobre sua família. Vai em busca dos “buracos” que existem em sua história, e por consequência em sua identidade. Da mesma forma que os moradores de Trachimbrod, ele gostaria de conhecer Trachim (seu primeiro antepassado) melhor, ele sente falta dele, mesmo sem tê-lo conhecido (FOER, 2005, p. 14). Entretanto, Jonathan prefere embarcar em uma viagem sozinho, a questionar sua avó sobre a fotografia que originou sua jornada. Como representante da primeira geração do Holocausto, sua avó não tem boas memórias da Ucrânia, “seu vilarejo, Kolki, é a apenas alguns quilômetros de Trachimbrod. Imaginei ir lá também. Mas toda sua família foi morta, todos, mãe, pai, irmãs, avós.” (FOER, 2005, p. 61). E como ainda acontecem em algumas famílias, é difícil falar sobre o assunto, a ausência gerada nesse período em função das muitas perdas é indescritível.

Ao chegarem ao vilarejo eles encontram um vazio “Não existe Trachimbrod mais. Ela acabou cinquenta anos atrás.”(FOER, 2005, p. 154). Esse momento, segundo Braga permitiu que “os autores (Jonathan e Alex) chegassem a um lugar de vazio, eles encontraram a lacuna que precisavam para criar literatura, esse oco é explorado por Jonathan quando ele cria a história da fundação de Trachimbrod” (2016, p. 499). Jonathan tenta encontrar um pouco da história de sua família em sua viagem, entretanto ao se deparar com o nada deixado lá pelos nazistas ele mesmo cria o que precisa para preencher as lacunas da sua própria identidade.

No decorrer dos anos o tema Holocausto foi abordado de diferentes maneiras. Segundo Haig, esse tópico é considerado muito sensível e quase “solo sagrado” (2013, p. 9). Primeiramente, as narrativas eram baseadas em memórias dos sobreviventes dos horrores de Auschwitz, como por exemplo: *O diário de Anne Frank* (1947), *A viagem* de Ida Fink (1987), *This way to the gas Ladies and Gentlemen*, de Tadeusz Borowski (1959) entre outros. A narrativa de Wiesel chamada *Noite* (1960) traz a afirmação “Sim, eu vi isso com meus próprios olhos” (p. 4). Essas narrações estão cheias de realismo e história.

Outro grupo de sobreviventes é citado por Suleiman (2002, p. 2) como “Geração 1,5”. Essas narrativas possuem uma “preocupação com ausência, vazio, silêncio, a permanente sensação de solidão e perda.” (2002, p. 2). Já a segunda geração são os que incentivaram seus pais a falarem sobre os acontecimentos da guerra (STEIN, 2009, p. 33). Até então, muitos não falavam sobre o assunto e seus familiares não sabiam como abordar tais assuntos com os mesmos. “Ao contar suas histórias pessoais sobre suas vidas e nomeando a si mesmo como segunda geração, eles ajudaram a transformar suas experiências pessoais em algo como um identidade coletiva” (STEIN, 2009, p. 33). A partir de então, tem-se a construção da identidade daqueles que herdaram traumas tão intensos e difíceis de descrever, porém que precisavam vir à tona para ajudar as próximas gerações a lidarem com a ausência.

O livro aqui analisado foca na terceira geração do Holocausto, a qual está conectada o pós-modernismo, movimento que ofuscou a distinção entre história e ficção. O Holocausto em si se tornou uma forma de “dark fairy tale” (HUNTER, 2002, p. 5). Ambos os narradores são representantes dos “netos de Jó”, Jonathan completamente consciente de sua identidade Judaica desde o princípio, ao contrário de Alex, que somente a descobre no decorrer da narrativa.

Tanto Jonathan quanto Alex sofrem com traumas herdados de suas famílias em função do Holocausto. Ambos, mesmo inconscientemente, buscam por respostas para tentar lidar com esses traumas. “é muito difícil para mim escrever sobre avô, assim como você diz ser muito difícil para você escrever sobre sua avó” (FOER, 2005, p. 101-102). O tema do Holocausto foi e continua sendo um importante tópico a ser discutido, e ao exemplo dos personagens, lembrar que não somente as pessoas que viveram a horrível experiência de Auschwitz sofreram consequências dos acontecidos, mas suas famílias e amigos também precisam aprender a lidar com tantas ausências e vazios deixados através das guerras que acontecem ao redor do mundo.

4. Jonathan Safran Foer – narrador

Jonathan é o idealizador da viagem a Trachimbrod, ele decide ir a Ucrânia para entender sua própria história. Ele vai procurar por respostas para as perguntas que aparentemente ele nunca perguntou a sua família, especialmente a sua avó, a qual poderia lhe oferecer tal consolo. “Eu quero ver Trachimbrod”, disse o herói, “para ver como é, como meu avô cresceu, onde eu estaria agora se não fosse pela guerra” (p. 59).

Jonathan é silencioso com relação a seus próprios sentimentos, ele não fala de si, mas se compara muito com seus personagens do vilarejo. Feuer argumenta que “este silêncio é a essência da dor de Jonathan (a qual é diretamente conectada com a dor da perda causada pelo Holocausto)”(2007, p. 32).

Da mesma forma que sua avó, ele tem dificuldade em falar sobre o assunto, mas encontra nas letras o consolo que precisa.

Jonathan é um colecionador “Ele escavou muitos itens de sua bolsa” (FOER, 2005, p. 59) e mais do que colecionar coisas aparentemente a esmo, ele coleciona memórias. Um dos personagens da história criada por ele sobre Trachimbrod, Didl, comenta que “é o ato de relembrar, o processo da lembrança, o reconhecimento de nosso passado... Memórias são pequenas orações a Deus.” (FOER, 2005, p. 36). Ele declara a importância da memória para o povo judeu e deixa isso bem claro em sua narrativa ao introduzir “O livro dos antecedentes” (p. 16) item muito valioso para os moradores da cidade. Não saber o que aconteceu com seus antepassados pode ser algo muito doloroso de lidar, principalmente para um colecionador e ainda mais um colecionador judeu. O ato de colecionar só tem sentido em função da memória e do significado que ela tem para o mesmo.

Os moradores de Trachimbrod, personagens criados por Jonathan, lidam com algum tipo de ausência ou falta. Berger cita que as lacunas na história dos Judeus causadas pelo trauma do Holocausto são meros negativos que não podem ser superados (2010, p. 155). Mas a narrativa criada por Jonathan é uma tentativa não de preencher os vazios, mas de vê-los de uma maneira diferente, como uma oportunidade de criar algo novo. Cada personagem que representa os antepassados do narrador tenta lidar com esses “buracos” de forma a encontrar significado e valor nesses vazios. Essa busca gera uma nova percepção com relação a ausência, que normalmente é vista como algo negativo que precisa ser preenchido. Se não fosse pelos muitos buracos na vida de cada personagem, nenhum deles teria encontrado o significado que buscava: o amor.

A identidade criada por Jonathan para seus antepassados é fruto da sua imaginação. Porquanto, ao realizar sua viagem para encontrar Trachimbrod, o que ele encontra é um vazio. Esse vácuo dá asas a sua imaginação e lhe permite criar algo novo recriando sua própria história. Seus personagens (ou ancestrais) são representações *ex nihilo* na narrativa, eles surgem do nada. Da mesma forma como inicia sua família, Brod, sua primeira ancestral, surge do nada no meio do rio, e assim começa a jornada dos seus familiares.

Yankel (antes conhecido com o Safran) adota o bebê que foi encontrado no rio e lhe dá o mesmo nome, Brod. Sua história é descrita como um conjunto de infortúnios que embora tristes acabam por lhe capacitar, por fim, a amar sua filha. Ele perdeu dois filhos e sua mulher o deixou por outro homem. Tudo o que ele tinha era ausência. Ao mentir para Brod com relação a seu nascimento e sua mãe, ele cria uma história “que lhe causasse menor dor” (FOER, 2005, p. 48), com isso vê-se o cuidado que ele tinha para com a única pessoa que lhe restou. Ele se apaixona pela mulher que criou para suprir a necessidade de respostas de sua filha, mas como a verdade é muito dolorida, a invenção lhe parece mais apropriada e acaba se tornando sua verdade. Ele

consegue preencher os diversos vazios deixados pelas verdades criando algo na ausência: o amor. Tanto Brod quanto Yankel mentem um para o outro como forma de amor, de cuidado. Essas mentiras mostram formas nas quais a ficção pode utilizar-se dos fatos antigos e construir algo com um significado novo.

Jonathan compara seu relacionamento com sua avó ao relacionamento de Brod e Yankel: “Eles eram estranhos, como minha avó e eu” (FOER, 2005, p. 82). Ao fazer essa comparação e mais a frente ao descrever Brod com o telescópio olhando para o futuro e vendo a foto que originou a jornada, Jonathan se torna equivalente a Brod. Alex ao ler esse trecho também os vê como equivalentes e questiona: “Eu pensei sobre isso quando você disse que Brod ‘nunca poderia ser feliz e honesta ao mesmo tempo’ Você se sente da mesma forma?” (FOER, 2005, p. 103). Ele procura respostas ao retornar para o lugar onde supostamente sua história começou, no passado. Mas como não as encontra, ele cria algo novo para trazer significado para sua própria vida, da mesma forma que Brod, ele procura razões, ele quer preencher o vazio que não consegue explicar. Didl (o pastor de Trachimbrod) comenta “Nós precisamos retroceder para conseguirmos prosseguir” (FOER, 2005, p. 36). Da mesma forma o narrador retorna ao local de seus antepassados para conseguir prosseguir com sua própria vida.

Outro relacionamento que retrata como a ausência pode gerar algo novo é o de Brod e seu marido Kolker. Ele a princípio é muito gentil com ela, mas em função de um acidente em seu trabalho, ele fica preso com um metal em sua cabeça o que muda seu comportamento e o torna violento. Por causa da sua violência para com sua esposa, eles decidem ficar em quartos separados. Com o tempo eles abrem um buraco na parede para conseguirem se relacionar através dele. Eles até chegam a fazer amor por ele e concebem seu terceiro filho. “Eles vivem com o buraco. A ausência que o definia se tornou a presença que definia-os.”(FOER, 2005, p. 135) Brod tem que lidar com mais uma ausência em sua vida, mas no mesmo dia em que ela perde seu marido ela ganha seu filho concebido através da ausência na parede. “O buraco não é vazio, o oco existe ao redor dele.” (FOER, 2005, p. 139).

Outro personagem é seu avô Safran, que também precisa lidar com uma forma de ausência, especificamente com o “peso morto” de seu braço, completo mas sem funcionalidade. Seu braço parecia dar-lhe um poder sexual único.

“Esse dito espirituoso foi encontrado com a felicidade profunda de suas 132 amantes, e com relativa indiferença de sua parte: como, afinal de contas, alguém pode sentir falta de algo que nunca conheceu? De qualquer forma, ele nunca amou nenhuma de suas amantes. Ele nunca confundiu nada do que ele sentiu com amor.”(FOER, 2005, p. 168)

Sua deficiência torna difícil para ele sentir amor. Ele é descrito como alguém que “nunca poderia ser completamente possuído, e ele nunca poderia

possuir completamente.” (FOER, 2005, p. 237). Mas quando ele se deita com Zosha, enquanto as bombas alemãs caem ao seu redor, ele se apaixona. Não por ela, mas sim pela criança que eles geram em seu ventre (FOER, 2005, p. 263). Safran perde sua esposa e filha na guerra, mas o fato dele ter conseguido ir para os Estados Unidos e recomeçar uma família, mostra que ele pode aprender a viver o amor esculpido na ausência.

Da mesma forma que seus antepassados, Jonathan cria algo na ausência, como Alex mesmo observa: “quanto menos nós víamos, mais ele escrevia.” (FOER, 2005, p. 115). Raczymow comenta que a identidade judaica é uma identidade baseada no nada (1994, p. 100). Por mais que se investigue, ninguém jamais saberá exatamente o que aconteceu durante o Holocausto, mesmo os sobreviventes só possuem uma pequena versão do que houve, sempre haverá buracos relacionados a essa memória.

5. Alexander Perchov – o tradutor

Alex usa o humor para contar sua versão do que aconteceu durante sua aventura com seu mais novo amigo americano. Ele não sabia que sua história estava atrelada a Augustine através do seu avô. Desde o início ele fica muito animado em ser o tradutor de Jonathan pois “Um americano na Ucrânia é muito flácido de reconhecer. Eu fiz merda de um tijolo porque ele era um americano, e eu queria mostrar a ele que eu também poderia ser um americano.” (FOER, 2005, p. 28). Com seu desejo de ir para a América e levar seu pequeno irmão consigo, Alex acredita ter-se tornado amigo de Jonathan.

No entanto, no decorrer da história, ele descobre que seu avô guarda um grande segredo com relação a sua participação na guerra. Ele é forçado a escolher entre salvar seu amigo judeu ou seu filho (pai de Alex) dos nazistas. O problema de Alex então, se torna não a ausência, mas a presença da notícia que ninguém gostaria de ouvir: seu avô, de certa forma, é um dos perpetradores do Holocausto. Em função desse trauma, seu avô carrega uma tristeza profunda, a qual Alex herda e de certa forma tenta esconder utilizando a língua de forma cômica para trabalhar esse trauma em sua família.

A tristeza que Alex herdou de seu avô, pode ser comparada a tristeza que Brod e Yankel sentiam em Trachimbrod. Como Alex vem a saber que também é judeu, pode-se dizer que ele também herdou a tristeza de seus antepassados judeus de Trachimbrod.

A maneira engraçada de escrever não é algo intencional de Alex, mas natural dele. Ele pede para Jonathan revisar seus textos e quer que ele o ajude a não ser alvo de gozação: “Eu sei que você me pediu para não alterar os erros porque eles são humorísticos, e humorístico é a única forma verdadeira de contar uma história triste, mas eu acho que vou alterá-los. Por favor não

me odeie.”(FOER, 2005, p. 53). Essa foi a maneira que o subconsciente dele encontrou de lidar com a tristeza que ele herdou dos seus antepassados.

Vemos no decorrer da narrativa que seu pai é extremamente abusivo,

“Pai removeu três pedaços de gelo do refrigerador, fechou o refrigerador, e me deu um soco. ‘coloque isso no seu rosto’, ele disse, me entregando o gelo, ‘então você não vai ficar horrível e manufaturar um desastre em Lvov.’ Esse foi o final da conversação. Eu deveria ter sido mais esperto.”(FOER, 2005, p. 28)

Seu avô também é violento com ele: “Avô chutou o pedal do freio, e minha cara deu um olá para o para-brisa.”(30). Essa recorrência pode ser considerada uma consequência do trauma, algo que “é mais forte do que DNA” (NEUHAUS, 2002, p. 93). Mas mesmo vendo que essa recorrência acontece com frequência em sua família, ao analisar uma das cartas de Jonathan no qual cita o “Livro dos sonhos recorrentes” o fato de “somos nossos pais” o deixou “melancólico”. Ele fica tão incomodado que declara “Claro que eu não sou Pai, então talvez eu sou o pássaro raro para seu romance. Quando eu olho para o reflexo, o que eu vejo não é o pai, mas o seu negativo.”(FOER, 2005, p. 54). O incomodo com relação a violência é maior quando relacionada a seu irmão. Ele se vê como o “original” do seu pai, sem o DNA do trauma, como aquele que deveria proteger seus filhos.

Seu relacionamento com seu avô não é muito diferente de Jonathan com sua avó, não há muita comunicação: “Eu não pronunciei palavras pendentes do transporte, o que não é anormal, porque nós nunca pronunciamos inumeráveis palavras.”(FOER, 2005, p. 29). Como representante da primeira geração, e acrescentando ainda o trauma com relação ao seu amigo, seu avô tem muita dificuldade em expressar seus sentimentos principalmente com seus familiares, pois foram o alvo da sua traição para com seu amigo durante a guerra.

No decorrer da narrativa, Alex acaba conhecendo um pouco mais sobre sua própria história e também sobre a história de seu país.:

“Bem, é assim que é. Ucrânianos eram conhecidos por serem terríveis para os judeus. Assim como os Poloneses. Escute. Eu não quero ofender você. Não tem nada a ver com você. Estamos falando de cinquenta anos atrás. ‘eu acho que você esta errado.’ Eu disse para o herói. ‘Eu não sei o que dizer’. ‘Diga que esta errado’. ‘Não posso’. ‘Você deve’.”(FOER, 2005, p. 62).

Alex não conhece a sua história, muito menos de seus antepassados com relação aos judeus. Com a vinda de Jonathan e as reações de seu avô no decorrer da viagem, ele vai conhecendo um pouco mais de si e vem a entender algumas coisas sobre sua própria casa. “Era a primeira ocasião que eu ouvia avô falar sobre seus pais, e eu queria saber muito mais deles.”(FOER, 2005, p. 111). Alex não

sabe muito bem como lidar com essas descobertas, mas ao final da narrativa ele decide sair da empresa de seu pai como forma de rejeitar o legado de sua família.

6. Considerações finais

Todos os integrantes da viagem precisavam estar lá, pois precisavam de respostas para as perguntas que estavam escondidas em seus DNAs. Respostas para as consequências dos seus traumas ou daqueles herdados. O avô de Alex foi peça fundamental para iluminar aspectos da vida de seu neto que ele nem sabia que eram importantes. “Eu estou hábil para entender agora que era a mesma risada que eu tinha no restaurante em Lutsk, a risada que tinha a mesma escuridão que a risada do avô e a risada do herói.”(FOER, 2002, p. 69). Os três riram até chorar no episódio da batata no restaurante no início da viagem, e por mais que parecesse que estavam rindo por isso, eles estavam começando o processo de iluminação dos seus traumas, que na verdade é um único trauma dividido pelos três. Alex e Jonathan herdaram a mesma coisa, mas cada um lida com a sua herança de forma bem diferente entretanto complementares.

Qual o objetivo afinal de toda essa jornada. Desde o início de Trachimbrod, todos estão em busca de uma mesma coisa: o amor. Todos temos problemas e vazios em nossas vidas que não precisam necessariamente ser preenchidos. Eles podem ser a moldura para o sentimento que a grande maioria procura ver: a manifestação do amor. “Amor, em sua escrita, é a imobilidade da verdade.”(FOER, 2005, p. 103). Jonathan procura a verdade, mas só encontra o vazio. Esse oco lhe deu “permissão” para utilizar a ficção como forma de criar sua própria verdade. Quando não há evidências suficientes para provar a história, só resta apelar para a imaginação.

No final das contas, o amor é o guia para todas as investigações. Seja a necessidade de se sentir amado por seus familiares ou de ter a certeza de que o amor é essencial para a vida. O amor é uma ação tão forte que gera luz, e essa luz pode ser vista de longe.

“Do espaço, astronautas podem ver pessoas fazendo amor como um feixe de luz. Não luz, exatamente, mas um brilho que poderia ser confundido por luz – uma radiação do coito que leva gerações a derramar como mel através da escuridão para os olhos do astronauta.”(Foer, 2005, p. 95)

A ausência, o silêncio e a falta de comunicação podem nos fazer esquecer que na verdade a essência da raiz familiar é o amor, esse é o maior DNA. As ausências que fazem parte da identidade, principalmente judaica, não precisam ser preenchidas, mas sim compreendidas de forma a habilitar a pessoa a seguir em frente. A busca da identidade nunca acaba, os buracos e ausências nunca serão completamente supridos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro, 2004.

BERGER, A. L. Unclaimed Experience: Trauma and Identity in Third Generation Writing About the Holocaust. **Shofar: An Interdisciplinary Journal of Jewish Studies**, v. 28, n. 3, p. 149-158, 2010.

BRAGA, H. F. *Tudo se ilumina* como romance de Mise-En-Abyme: Viagens e escritas como forma de acesso aos arquivos judaicos e familiares. **Alea [online]**, v. 18, n. 3, p. 487-500, 2016.

FEUER, M. Almost Friends: Post-Holocaust Comedy, Tragedy, and Friendship in Jonathan Safran Foer's *Everything is Illuminated*. **Shofar: An Interdisciplinary Journal of Jewish Studies**, v. 25, n. 2, p. 24-48, Winter 2007.

FOER, J. S. **Everything Is Illuminated**: A Novel. New York: Harper Perennial, 2005.

HAIG, F. Introduction: Holocaust representations since 1975. **Modernism/modernity**, v. 20, n.1, p. 1-13, jan. 2013.

LAWSON, M. Guile by the mile. **The Guardian**. Disponível: <<https://www.theguardian.com/books/2002/jun/08/featuresreviews.guardianreview28>>.

NEUHAUSS, R. J. Seeking a Better way. **First Things**: October 2002 Disponível em: <<https://www.firstthings.com/article/2002/10/seeking-a-better-way>>. Acesso em: 10 maio 2017.

RACZYMOW, H. Memory Shot Through With Holes. Trans. Alan Astro. **Yale French Studies, JSTOR**, v. 85, p. 98-105, 1994). Acesso em: 1º maio 2013.

SHEWCHUK, S. **Silence and Voices**: Family history and Memorialization in Intergenerational Holocaust Literature. PhD Dissertation, University of Alberta, 2012.

STEIN, Arlene. Feminism, Therapeutic Culture, and the Holocaust in the United States: The Second-Generation Phenomenon. **Jewish Social Studies: History, Culture, Society**, n.s.16, n.1, p. 27-53, Fall 2009.

SULEIMAN, S. R. The 1.5 Generation: Thinking about child Survivors and the Holocaust **American Imago**, 2002.

CAPÍTULO 29

GRAMÁTICAS E ENSINO DE LÍNGUAS

Monica Monawar
Roberta Pires de Oliveira
Sandra Quarezemin
Danielle dos Santos Wisintainer
Julia Sabrina Justino
Nanashara Behle
Ana Maria Tramunt Ibaños
Rafael Padilha Ferreira
*Stephanie C. A. Vasconcelos*¹

1. Introdução

A relação entre a gramática e o ensino de línguas vem sendo discutida no cenário da educação atual sem levar em conta, muitas vezes, que diferentes gramáticas podem descrever uma língua. Quando se trata de gramática, não se pode ignorar as variedades da língua. No ensino de língua materna, por exemplo, aprender a variedade padrão equivale a aprender uma nova gramática, o mesmo vale para o caso do ensino de uma língua adicional. A gramática que subjaz às línguas naturais corresponde a um sistema de regras recursivas, com princípios comuns e parâmetros que variam conforme a língua em questão.

Partindo desta perspectiva, este capítulo pretende trazer à tona as repercussões teóricas, experimentais e pedagógicas ao assumir a gramática em sua

¹ **Monica Monawar** é Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Inglês (PGI-UFSC) pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado (CAPES). E-mail: monica.monawar@posgrad.ufsc.br. **Roberta Pires de Oliveira** é Professora Titular da UFSC, Professora Efetiva do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR e Pesquisadora do CNPq. E-mail: ropolive@gmail.com. **Sandra Quarezemin** é Professora Adjunta da UFSC e docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPgL-UFSC). E-mail: sandra@cce.ufsc.br. **Danielle dos Santos Wisintainer** é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Inglês (PGI-UFSC). E-mail: isintainer.ds@gmail.com. **Julia Sabrina Justino** é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPgL-UFSC). E-mail: juliasabrinajustino@gmail.com. **Nanashara Behle** é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-PUCRS). E-mail: nanabehle@gmail.com. **Ana Maria Tramunt Ibaños** é Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-PUCRS). E-mail: atibanos@puers.br. **Rafael Padilha Ferreira** é Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-PUCRS). E-mail: rafaelpoa.ferreira@gmail.com. **Stephanie C. A. Vasconcelos** é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPgL-UFSC). E-mail: ste.caroline@gmail.com

abordagem científica, sistematizada, não normativa. Assim, as seções deste capítulo apresentam algumas das possibilidades de trabalhar a gramática com um viés mais cientificista.

O ensino de línguas deve estar fundamentado em estudos que descrevem como as gramáticas das línguas realmente funcionam e que propõem análises para os fenômenos gramaticais. Atualmente, observa-se que as pesquisas experimentais, as quais elucidam como a nossa mente/cérebro adquire e processa as diferentes gramáticas, possibilitam a coleta de dados linguísticos, a fim de testar alguma hipótese de estudo. Na primeira seção deste capítulo, intitulada *O rastreamento ocular como técnica de investigação do processamento linguístico*, será apresentada a técnica de rastreamento ocular e o seu uso na investigação do processamento linguístico.

Trabalhar a gramática em sala de aula como um objeto a ser construído e sistematicamente manipulado pelo aprendiz convida perspectivas de ensino baseadas em metodologias ativas, não baseadas em prescrições tradicionais. A seção *Expressões idiomáticas e o ensino de português como língua adicional*, traz uma proposta de elaboração de um corpus de expressões idiomáticas que pode ser usada no ensino de uma língua adicional.

É possível verificar ainda que os laços entre teoria, experimentação e prática se estreitam cada vez mais. Ao revisitar noções tradicionais, como a de “erro”, por exemplo, evidencia-se a transposição de uma gramática para outra, visto que certos fenômenos linguísticos são bastante sistematizados e inconscientes ao aprendiz. Na terceira e última seção deste capítulo, chamada *Como lidar com a interferência linguística no ensino de português como língua adicional?*, as noções de transferência e interlíngua são abordadas em um relato de experiência de dois professores brasileiros que ensinaram português como língua estrangeira nos Estados Unidos.

2. O rastreamento ocular como técnica de investigação do processamento linguístico

A visão está implicada em praticamente todas as atividades diárias realizadas pelo ser humano. Com pouquíssimas exceções, todas as atividades que envolvem um componente visual podem ser estudadas com o auxílio da técnica de rastreamento ocular, a qual permite monitorar em tempo real o comportamento visual do participante, permitindo ao pesquisador saber quais foram os movimentos oculares e sua duração em relação aos estímulos apresentados e para onde o participante está dirigindo sua atenção num determinado campo visual (BARRETO, 2012).

Do final do século XIX até o presente momento houve uma proliferação no desenvolvimento de tecnologias para monitoramento e registro dos movimentos dos olhos, com um crescimento recente do uso dessas tecnologias como ferramenta de estudo em diferentes áreas do conhecimento. A movimentação ocular, segundo Rayner (1998), é um índice indireto da atividade mental cognitiva e de mecanismos atencionais. Assim, entender como usamos nossos olhos tornou-se uma consideração relevante nos mais diversos campos da ciência no que diz respeito à compreensão dos padrões comportamentais e cognitivos subjacentes ao processamento da informação visual.

No que segue, apresentamos a descrição do que é o método experimental de rastreamento ocular, bem como um breve histórico desta técnica e uma síntese das medidas obtidas do rastreador ocular nas ciências cognitivas como instrumento de investigação da aquisição e do processamento da linguagem.

De acordo com Wade (2007), o interesse pelo estudo de padrões de movimentação ocular começou a emergir em meados do século XIX, quando alguns cientistas começaram a estabelecer relações entre movimentação ocular e o órgão gravitorceptor durante o movimento de rotação da cabeça. Alguns métodos para a obtenção de medidas oculares foram criados a partir do seu surgimento, desde auscultação dos ruídos musculares oculares com auxílio de um estetoscópio até os mais modernos e sensíveis equipamentos dos quais dispomos nos dias atuais. No entanto, foi através de observações a olho nu que o oftalmologista francês Émile-Louis Javal, em 1879, descreveu pioneiramente o movimento dos olhos durante a leitura, mostrando que durante essa atividade os olhos se movem através de pequenos saltos mesclados a rápidas interrupções, as sacadas e fixações.

Apesar dos muitos estudos envolvendo a técnica de rastreamento ocular desde o século XIX, ela parece ter permanecido estranha aos estudos da linguagem até os anos 1980, quando houve uma intensificação no interesse pelo estudo do movimento dos olhos que permanece até os dias atuais, envolvendo, sobretudo, as ciências cognitivas e a busca por respostas a questões relacionadas ao processamento da linguagem (WADE, 2007).

É importante destacar nesse período a hipótese formulada por Just e Carpenter (1980 p. 331), *strong eye-mind*, na qual os autores afirmam que “não há atraso apreciável entre o que é fixado e o que é processado”, ou seja, o processamento cognitivo de um estímulo se dá no mesmo momento em que os olhos estão fixados sobre este estímulo. Assume-se então que a movimentação ocular pode fornecer informações sobre o processamento cognitivo, permitindo fazer inferências sobre o processamento da linguagem.

Assim como os estudos de Just e Carpenter (1980), outra pesquisa que propulsionou o avanço do método de rastreamento ocular nas ciências cognitivas foi o estudo de Frazier e Rayner (1982), no qual, através da observação

do comportamento visual durante uma tarefa de leitura de frases ambíguas, os autores notaram que palavras mais frequentes são fixadas por menos tempo que palavras mais infrequentes. Eles notaram ainda que a leitura de frases ambíguas produz maiores fixações e regressões na região de desambiguação em direção às regiões precedentes, o que indica que o leitor tenta confirmar ou reanalisar o que compreendeu. A partir destes resultados, os autores concluíram que diferentes níveis de conteúdo linguístico e o conhecimento prévio modificam os padrões de atividade ocular.

Há pelo menos três décadas a técnica de rastreamento ocular vem sendo frequentemente aplicada em laboratórios que estudam os processos cognitivos subjacentes à linguagem no contexto internacional. No Brasil, alguns pesquisadores vêm utilizando a técnica para estudar o processamento da linguagem. Podemos citar como exemplo de pesquisa realizada no Brasil em processamento de língua estrangeira o estudo de Toassi (2016), que investigou o efeito de cognatos no acesso lexical de trilíngues falantes nativos do português-brasileiro, do alemão como segunda língua e do inglês como terceira língua. No experimento, os participantes liam frases que continham um cognato em PB, inglês e alemão enquanto seus movimentos oculares eram registrados. Os resultados deste estudo indicaram que o acesso lexical de trilíngues não é seletivo e que há um armazenamento lexical integrado para as três línguas.

Como os dados de rastreamento ocular podem ser obtidos e explorados em estudos de processamento da linguagem?

De acordo com Holmqvist et al. (2015), no processo de percepção visual, a pupila permite a entrada de luz no olho humano, em seguida, vira a imagem de cabeça para baixo no cristalino, uma espécie de lente que se encontra atrás da pupila, e então, a projeta para a retina. Outra área importante é a fóvea, que apresenta acuidade completa da visão e abrange menos do que 2° do campo visual. A fim de visualizar claramente uma palavra, os olhos movem-se para que a luz refletida dessa palavra entre em direção à fóvea. Um dos elementos importantes para o globo ocular é a córnea, responsável por cobrir todo o olho na parte de fora, e também, refletir a luz. Ao utilizar o rastreador ocular, os olhos dos participantes são monitorados e gravados através da luz de infravermelhos, para evitar reflexos da luz natural. O método dominante para avaliar o ponto de olhar de uma imagem ou estímulo (região de interesse) é baseado no rastreamento da reflexão da pupila e da córnea.

Segundo Rayner (1998), as sacadas (pequenos movimentos contínuos dos olhos) têm duração média de 30ms, compreendem de 7-9 espaços de caracteres e são realizadas partindo da esquerda para a direita em línguas ocidentais, durante esses movimentos o sujeito não obtém novas informações linguísticas. Segundo o autor, 10-15% das sacadas são regressões, ou seja,

movimentos que partem da direita para a esquerda. Os pequenos repousos realizados pelos olhos entre as sacadas são considerados fixações e podem durar 100-500ms, embora haja diferença entre a leitura silenciosa (225ms) e em voz alta (275ms). É durante a fixação que o sujeito é capaz de captar e processar informações desconhecidas.

Staub e Rayner (2007) afirmam que os dados obtidos dos movimentos dos olhos podem ser medidas de duração da primeira fixação sobre a região de interesse (frequentemente chamadas de medidas de processamento anterior) e medidas de tempo total de leitura e contagem de fixação (frequentemente chamadas de medidas de processamento posterior). Essas medidas indicam processos cognitivos subjacentes à natureza de um item linguístico. Durante a primeira fixação, o leitor capta informações para o acesso lexical, ou seja, para os estágios iniciais de processamento. Por outro lado, as medidas de regressão estão frequentemente associadas à reanálise do estímulo e indicam dificuldades de processamento de informação. Dessa maneira, as medidas de processamento posterior indicam mais esforço cognitivo para compreensão da linguagem. Assim, a zona perceptiva da visão que interessa à psicolinguística é esta que compreende as regiões da fôvea e parafôvea, onde as informações pertinentes à leitura são extraídas (LUEGI; COSTA; FARIA, 2009).

A realização de estudos de aquisição e processamento da linguagem requer a utilização de métodos que permitam registrar o processamento à medida que ele acontece, o que possibilita analisar a fluência do processamento e em que ponto o falante apresenta maiores dificuldades. Nessa perspectiva, o método de registro da movimentação ocular pode ser uma excelente ferramenta para investigação de fenômenos linguísticos, pois o movimento dos olhos é um índice da atividade cognitiva e de mecanismos atencionais, os quais permitem fazer inferências sobre o uso da linguagem em tempo real. O rastreamento ocular pode trazer contribuições para a pesquisa no âmbito da linguística por seu potencial para levar a uma melhor compreensão dos processos de aquisição e ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira, fornecendo dados sobre o conhecimento dos aprendizes e sobre o uso desse conhecimento durante a compreensão da linguagem.

3. Expressões idiomáticas e o ensino de português como língua adicional

Expressões idiomáticas são um desafio para qualquer aprendiz de uma língua estrangeira. Como elas se caracterizam, na maioria das vezes, por não-composicionalidade (FERNANDO, 1996) e algumas restrições sintáticas (BRINTON; AKINOMOTO, 1999), não se trata de aprender as palavras que

as compõem separadamente, mas como um todo. *João bateu as botas* (morrer) não tem o mesmo significado que *as botas foram batidas por João*. Além do mais, por se tratarem de expressões cristalizadas em um idioma por tradição cultural, pelo uso de um grupo (XATARA, 1995), não existe uma transferência simples de língua para língua. O ensino de expressões idiomáticas, no contexto de língua portuguesa como Língua Adicional (PLA), é o objeto deste trabalho. A proposta, ainda que incipiente, é de que os alunos de PLA possam elaborar dicionários de expressões idiomáticas, a partir da análise de corpora, fazendo comparações das expressões aprendidas com expressões com a mesma proposição em sua língua materna.

Para efeito deste trabalho, assumimos expressões idiomáticas como trabalhadas por Fernando (1996) e Xatara (1995). Fernando (1996) afirma das expressões idiomáticas que geralmente não podem ser decompostas e, quando podem, têm uma mobilidade restrita e definida. A autora divide as expressões em três categorias: expressões literais, expressões idiomáticas puras e semi-expressões idiomáticas. Literais são as que todas as palavras empregadas têm o significado pragmático igual ao significado semântico, ou seja, uma expressão cristalizada. As semi-expressões idiomáticas são aquelas em que apenas uma das palavras não está em seu sentido literal, e as idiomáticas puras apresentam todos os termos com significado diverso ao dicionarizado. Fernando (1996) traz como exemplos *Happy Birthday* (expressão literal), *spill the beans* (expressão idiomática pura) e *Catch one's breath* (semi-expressão idiomática). Importante ressaltar que combinações que mostram um alto grau de variabilidade, como *catch a train*, *catch a bus* não são expressões idiomáticas, mas refletem um grau de idiomaticidade, uma vez que *catch* co-ocorre em expressões que significam modo de transporte. Xatara (1995) sustenta que expressões idiomáticas carregam valores de significação que muitas vezes advêm de características culturais e, por isso, são geralmente mais difíceis de serem compreendidas por aprendizes de outra língua, no nosso caso, PLA.

A compreensão de uma expressão idiomática está no nível sintático, semântico, dicionarizado, mas também no nível pragmático, de uso da língua. Isto é, para compreender o que a expressão não-literal quer dizer, é preciso que o receptor (neste caso, o aprendiz de PLA) compreenda o que está no nível pragmático da significação, ou seja, ele deve se utilizar de um processo inferencial. Leme (2008) considera a Teoria das Implicaturas griceanas (GRICE, 1982) adequada para o estudo de expressões idiomáticas porque realiza uma interface entre elementos da Sintaxe, da Semântica e da Pragmática. O modelo de inferências analisa não só as informações dadas explicitamente pelo comunicador, mas também informações implícitas, ou seja, extra literais e isso faz com que se construa o significado completo da expressão idiomática. E de

Sperber e Wilson (1995), avaliamos o contexto construído durante o processo comunicativo, através de sua reformulação e enriquecimento, considerando as inferências construídas durante esse processo: o comunicador produz um estímulo ostensivo relevante, demonstrando em algum grau a intenção de tornar manifesto um conjunto de suposições. Acreditamos que esse mecanismo possa ser útil ao aprendiz, quando estiver trabalhando com um corpus do português, para resgatar o significado global de grande parte das expressões idiomáticas.

A linguística de corpus proporciona tanto a compilação quanto a análise de *corpora* que auxiliam a pesquisa linguística a descrever ou a comparar padrões. Sardinha (2004) acredita que um corpus deve ser construído com textos autênticos da linguagem natural com o intuito de possibilitar pesquisas linguísticas, ou seja, com objetivos explícitos. Desta forma, um conjunto de textos sem sistematização não deve ser considerado um corpus. Neste trabalho utilizamos o Corpus do Português (MARK DAVIES, 2004). A ferramenta está disponível *online*, possui uma interface de fácil utilização e parece apropriada para o uso em sala de aula, tanto por professores quanto por alunos. Um estudo baseado em um corpus permite diferentes tipos de análise (SARDINHA, 2004; O'KEEFFE, CARTER; MCCARTHY, 2007), preferimos, no entanto, utilizar o corpus em uma análise qualitativa. Desse modo, observamos padrões de concordância na linguagem, procurando por palavras exatas ou aproximadas dentro do contexto do texto para podermos analisar frases, classes gramaticais e colocações. Acreditamos que o aluno poderá realizar inferências (GRICE, 1982) oriundas do ambiente contextual mútuo (SPERBER; WILSON, 1995) que o texto autêntico o auxiliará a produzir, compreendendo os padrões de uso de cada expressão idiomática.

Quanto ao ensino, seguimos o viés de estudos comunicativos, por se fundamentar em noções pragmáticas. Segundo Schneider (2010) esta perspectiva o aluno deve desenvolver as quatro habilidades e a aula deve levar o aprendiz a interagir e obter competência comunicativa na língua-alvo. Parece, então, relevante que o aluno interaja com textos autênticos propiciados no corpus, pois a aprendizagem é focada e o professor é apenas um mediador do conhecimento entre os aprendizes. A primeira etapa deve ser realizada pelo professor, que deve procurar no *corpus* alguns verbos e selecionar algumas expressões idiomáticas, para então sugerir a busca aos alunos. Durante a aula, o professor distribui diferentes verbos ou expressões para que os alunos façam individualmente a pesquisa no Corpus do Português. Desta forma, os aprendizes de PLA encontrarão as expressões em diferentes ocorrências na ferramenta e, com o auxílio do contexto, farão inferências para resgatar o significado da expressão, serão os protagonistas da aprendizagem.

Após a realização das buscas no *corpus*, os alunos devem se reunir em pequenos grupos e compartilhar oralmente com os colegas, cuja finalidade é a de comparar suas descobertas e tomarem contato com outras expressões. Deste modo, com o professor como mediador, será possível diagnosticar possíveis inferências incorretas, passíveis de ocorrerem no aprendizado de outra língua. Depois, os grupos devem elaborar um dicionário de expressões idiomáticas, que contenha, além da expressão e seu significado, sentenças das ocorrências encontradas no *corpus*. Como finalização, os dicionários serão compartilhados em uma pasta na *web* para que todos possam ter acesso a todas as expressões encontradas.

Para fins de exemplificação escolhemos o verbo *tomar* para análise por possuírem muitas ocorrências no *corpus* adotado. Consideramos apenas textos orais do português brasileiro produzidos no século XX, o verbo *tomar*, somente no infinito, ou seja, sem o uso de curinga (recurso que nos permite procurar por termos com a mesma raiz). Selecionamos as expressões *tomar ar* e *tomar forma*. Para a primeira expressão, encontramos sentenças como (1) “Depois como o pão está cozido, [...] tiram-no para fora e depois é abafado, ou com uma toalha, ou com uma coisa qualquer, para ele não *tomar ar*.”

Ao procurar pela expressão *tomar ar*, o aluno se deparará com expressões como (1) e considerando o fragmento dado (maior do que o aqui apresentado) e seu contexto. Nele um pão está sendo retirado do forno quente e o aluno acrescentará as inferências feitas às suas suposições antigas (SPERBER; WILSON, 1995) e, assim, poderá resgatar a informação de que “tomar ar” significa “ressecar”. O aluno deve ser capaz de ignorar a inferência de que a expressão seria literal, pois o enunciado seria considerado absurdo. Outra ocorrência para *tomar ar* pode ser vista em (2) “[...] Em vez de isso, ela sobe à superfície para *tomar ar*. [...]”. Nela a expressão assume o significado convencional de *respirar* ou *absorver oxigênio*. Já na busca pela expressão *tomar forma*, o aluno perceberá ao comparar os fragmentos apresentados pelo concordanciador que a estrutura da expressão idiomática não aceita intercalações de outros termos.

Pelo menos se considerarmos a expressão idiomática pura, na qual *tomar forma* significa *delinear*. Como em (3) “[...] inaugurou no Brasil uma discussão que somente agora começa a *tomar forma* nos Estados Unidos”. Com esta o aprendiz é novamente requerido a fazer suposições para compreender o significado pragmático, uma vez que só o uso recorrente cristaliza uma expressão como idiomática (MOON, 1998).

Trabalhamos com expressões idiomáticas, vistas em uma perspectiva inferencial, na qual tanto o dito (explícito) quanto o não-dito (implícito) é considerado. Também a construção do contexto, que ocorre com a relação a suposições novas, informadas pelo comunicador, neste caso, os textos providos

pelo Corpus do Português, e as suposições antigas, que o receptor poderia ter de conhecimentos prévios. Os exemplos servem como ideia de atividade que pode ser realizada.

4. Como lidar com a interferência linguística no ensino de português como língua adicional?

A motivação para esta seção vem da experiência de seus autores como professores assistentes de língua portuguesa em duas universidades privadas nos EUA, em 2014-2015, pelo programa *Foreign Language Teacher Assistant*, da Fulbright-CAPES. A partir de sua prática pedagógica, os autores notaram a presença de questões de interferência linguística na produção de seus alunos em português. Tentando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, buscou-se responder a seguinte pergunta: Em que medida a consciência linguística sobre a interferência da L1 na L2 pode contribuir para o processo de aquisição de português como língua adicional (PLA)? Sabendo que as duas universidades apresentam uma grande diversidade linguística em seus campi, este trabalho propõe reflexões acerca da interferência linguística na aula de PLA, e busca encontrar formas de promover a consciência linguística dos alunos. As seções seguintes apresentam a metodologia, a reflexão teórica sobre os conceitos discutidos, alguns exemplos de ações pedagógicas e as considerações finais.

Partindo dos registros nos diários de classe, buscou-se embasamento teórico para os conceitos de interferência linguística e de consciência linguística, vistos como relevantes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. As discussões apresentadas neste estudo são fruto da observação do ambiente de sala de aula, do processo pedagógico e das indagações e dificuldades apresentadas pelos alunos, aos moldes da metodologia da pesquisa-ação (HADDLEY, 2004). Impressões, desafios, problemas e ideias de atividades foram registrados para servirem como base para a reflexão sobre como melhorar o processo de ensino de PLA.

Influências aparentemente provenientes dos sistemas linguísticos de outras línguas na produção dos alunos em língua portuguesa, tanto oralmente quanto por escrito, foram observadas. Weinreich (1974, p. 1), define interferência linguística como “[...] situações de desvio das normas da língua que ocorrem na fala dos bilíngues como um resultado de sua familiaridade com mais de uma língua, isto é, como um resultado de línguas em contato, que será referido como um fenômeno de interferência”. Corder (1978 apud TEIS, 2007) afirma que a aquisição de uma L2 sempre passa por um “percurso universal”, principalmente quando há semelhanças entre a L1 e a L2, em que a L1 exerce

influência sobre a L2, o que Mello (1999, p. 83 apud TEIS, 2007) caracteriza como “desvio que ocorre na língua que está sendo falada devido à influência de outra língua [...]”. Sob uma perspectiva mais psicológica, Borstel (1999 apud TEIS, 2007) afirma que as interferências linguísticas são “inconscientemente [produzidas] pelo falante bilíngue, por fatores emocionais e situacionais que podem influenciar em todos os níveis do sistema de uma língua [...]”. No grupo das línguas românicas, a taxa de influência linguística pode chegar a 90% (PESSINI, 2003 apud TEIS, 2007), sendo as influências mais comuns a lexical, a ortográfica e a fonológica (TEIS, 2007). Esses dados são relevantes para este estudo, pois os alunos PLA das duas referidas instituições americanas são, em sua maioria, falantes de espanhol.

Os três critérios de classificação da interferência linguística de Dechaine, Burton e Vatikiotis-Bateson (2012) foram usados, sendo eles o de **paralelismo** (estruturas sintáticas da L1 usadas na L2), o de **homogeneidade** (falantes da mesma L1 produzem desvios semelhantes na L2) e de **heterogeneidade** (falantes de diferentes L1 apresentam interferências linguísticas distintas em L2). Pôde-se fazer um contraste entre os exemplos de interferência comuns cometidos por falantes nativos de inglês (FNI) ou por falantes nativos de espanhol (FNE) e o esperado em língua portuguesa.

Para ilustrar os desvios que apareceram nas produções dos alunos, seguem alguns exemplos retirados de textos feitos pelos estudantes. No caso do paralelismo, tem-se a falta de concordância verbal por não flexão de verbo (seguindo as desinências verbais para determinados sujeitos) do inglês transferidas para o português (“Eu *gostar* estudar português” e “Eles *gostar* música.”). Outra ocorrência comum nos textos é a transferência de expressões do inglês que não seriam usadas em português (“O boto se *parece como* o golfinho.”), em que houve interferência da expressão inglesa *look like*. Percebeu-se também interferência do espanhol, tanto na grafia das palavras e quanto nas estruturas sintáticas (“Eu fui para o *sur* dos Estados Unidos” e “Eu *intenté de* aprender violão”), visto que grande parte dos alunos eram falantes ou haviam estudado espanhol na escola ou na universidade.

Além das questões referentes principalmente à aquisição dos verbos e de suas especificidades em língua portuguesa, os alunos FNI apresentaram também dificuldades relacionadas às regras da escrita, como a combinação de preposições e artigos (em + as/os = nas/nos; em + estas/estes = nestas/nestes), a acentuação de palavras e o uso de expressões idiomáticas. Os alunos FNE apresentaram frequente uso inadequado de preposições e de estruturas verbais, o que pode ser atribuído à proximidade morfológica, fonológica e sintática entre as duas línguas, indo ao encontro daquilo afirmado por Pessini (2003) e por Teis (2007), já mencionados anteriormente.

Em relação à consciência linguística, Gass e Selinker (1994, p. 29) afirmam que ela é “[...]a habilidade de pensar sobre (e de manipular) a linguagem

[...]”, ou seja, ela nos “permite pensar sobre a linguagem como um objeto de investigação”², a partir de uma habilidade metalinguística. Os autores trazem as descobertas de Bialystok (2001a, 2001b apud GASS; SELINKER, 1994), que afirma que as crianças bilíngues têm mais facilidade para julgar adequação gramatical do que as monolíngues, ou seja, crianças que já conhecem o conjunto de regras de mais de um língua teriam uma consciência linguística mais ampla.

Um ponto constante no ensino de línguas adicionais é a questão da diversidade linguística. Pensar em consciência linguística sem considerar a variação linguística é um contrassenso. A criação de oportunidades que mostrem aos alunos essa diversidade linguística como um processo natural que vai além das regras da língua também é função do professor. Embora a discussão acerca da variação linguística seja um tópico mais comum no ensino de língua materna, pode-se fazer um paralelo com alunos de PLA quando se pensa em questões de cidadania e de autonomia sobre o próprio processo de aprendizagem. Uma visão crítica, consciente e abrangente sobre a língua adicional que se está aprendendo facilita o processo de aculturação³ do aluno. É importante que a abordagem do professor de PLA dê espaço ao que sugerem Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 84): “Nossa proposta é que as aulas de línguas sejam investigativas em primeiro lugar, que o aluno seja o detetive, que ele se aventure a construir gramáticas.”

Para a aplicação desses estudos, buscou-se, ao longo do ano letivo, encontrar maneiras de tornar as atividades e práticas pedagógicas mais críticas e colaborativas, promovendo o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Atividades que foram bem aceitas e que apresentaram bom resultado foram:

- 1) *A caixa do espanhol/inglês*, em que questões de interferência linguística são analisadas com o grupo em momentos oportunos. Por exemplo, durante as atividades de conversação ou de correção da tarefa, o professor anota as ocorrências que julga serem de interferência linguística e, ao final da atividade, escreve os exemplos na lousa para que os alunos possam analisá-los. Quando se identifica que o exemplo em questão está de acordo com a regra de outra língua, que não o português, o professor desenha uma caixa na lousa e escreve “espanhol”, ou a língua em questão, rotulando a caixa. Após isso, o grupo discute como seria mais adequado produzir o mesmo exemplo em português.

2 Tradução nossa.

3 Termo da antropologia, referente à fusão de elementos culturais resultante do contato entre culturas distintas (SILVA; SILVA, 2006).

- 2) O *leilão da correção*, em que os alunos recebem notas de Reais de brinquedo, dividem-se em grupos e são convidados a participar de um leilão de arte brasileira. Assim, eles veem projetadas frases com exemplos de interferência linguística juntamente com peças de arte do Brasil (quadros de artistas brasileiros, capas de livros, CDs, ou seja, arte brasileira). O “leiloeiro” faz a propaganda sobre a arte exibida e os grupos vão dando lances para comprar a obra com a frase. Depois de comprarem as obras, os alunos corrigem as frases e fazem pontos. O grupo que contabiliza mais pontos, ganha.
- 3) A *revisão* e a *reescrita* de textos, contando com uma rodada de *peer review*, e as *discussões*, em dupla, pequenos grupos ou com a turma inteira, para desenvolver a criticidade e pensar em conjunto sobre as dúvidas que surgiam. Uma das estratégias realizadas para revisão/reescrita era colocar um quadro no começo do texto indicando cores para determinados desvios, grifando-os no corpo do texto (*color coding*). Por exemplo, azul para inadequação ortográfica, rosa para falta de acentuação ou mudança no acento, e assim por diante.

Observou-se que atividades que incentivavam a consciência linguística, juntamente com os princípios do método comunicativo, além de influenciarem na melhora da produção dos estudantes, criavam um ambiente mais receptivo e confortável de se interagir, pois os alunos não tinham medo de “errar” e, quando eram corrigidos pelo professor ou pelos próprios colegas, já estavam acostumados com essa dinâmica. Ademais, este estudo reforça a necessidade de formação específica para o docente de PLA, principalmente quando se busca um ensino que promova a consciência linguística dos alunos e a sua plena inserção na cultura da língua-alvo. Acredita-se que tal formação resulte também na produção de materiais de ensino que prevejam questões de interferência linguística e de variedades do português brasileiro. Fica clara, portanto, a oportunidade para os pesquisadores brasileiros desenvolverem mais estudos para o aprofundamento da área de PLA, o que ajudaria os docentes a enfrentarem os seus desafios pedagógicos.

5. Conclusão

O ensino que privilegia a gramática enquanto objeto científico permite ao aluno uma visão mais abrangente da língua. Neste capítulo, foram destacadas as vantagens de utilizar a técnica de rastreamento ocular em estudos de processamento da linguagem e o auxílio que ela pode trazer ao (psico) linguista na investigação do desempenho de falantes não-nativos durante o

processamento de uma segunda língua. O registro do movimento ocular é uma técnica não invasiva que mensura a atenção visual do participante durante a leitura e que pode ser usada sem o auxílio de tarefas secundárias, fornecendo, desse modo, resultados robustos do processamento cognitivo durante a compreensão da linguagem.

O trabalho sobre as expressões idiomáticas mostrou que uma abordagem comunicativo-inferencial facilita a mediação da aprendizagem dessas expressões para o aprendiz. Tais expressões são uma das grandes dificuldades que aprendizes de qualquer língua enfrentam no seu processo de proficiência, o mesmo vale para aprendizes de português como língua adicional. Foi visto como a linguística de corpus possibilita o acesso online a textos escritos e orais autênticos do português brasileiro. Os autores verificaram que a aprendizagem focada no aluno, através de inferências e da análise de contexto, permite a retomada do significado global das expressões idiomáticas.

Na última seção deste capítulo, foi apresentado um relato de experiência de dois professores assistentes de língua portuguesa que atuaram em duas universidades estadunidenses. Os professores discutiram os aspectos observados na prática pedagógica, os quais foram classificados como questões de interferência linguística da gramática da língua materna na aquisição da gramática da língua portuguesa. O texto tratou da prática pedagógica quanto à aproximação (ou não) entre aquilo que se desenvolve na área de estudos da aquisição da linguagem e a atuação do professor em sala de aula. É importante observar como se dá a interferência das outras línguas faladas pelos estudantes na aprendizagem da gramática do português como língua adicional e identificar questões de transferência linguística para torná-las parte da consciência linguística dos alunos. De um modo geral, os trabalhos apresentados neste capítulo resgataram aspectos metodológicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. M. Eye Tracking como método de investigação aplicando às ciências da comunicação. **Revista Comunicando**, v. 1, n. 1, p. 168-186, 2012.

BRINTON, J. L.; AKINOMOTO, M. **Collocational and idiomatic aspects of composite predicates in the history of English**. British Columbia: J. Benjamins, 1999.

DAVIES, M. **Corpus do português**. Disponível em <<http://corpus.byu.edu/bnc>> Acesso em: 28 jul. 2017.

DECHAINED, R. M., BURTON, S.; VATIKIOTIS-BATESON, E. **Linguistics For Dummies**. Toronto: John Wiley & Sons Canada Ltd., 2012.

FERNANDO, C. **Idioms and idiomaticity**. New York: Oxford University Press, 1996.

FRAZIER, L.; RAYNER, K. Making and Correcting Errors during Sentence comprehension: Eye Movements in the Analysis of Structurally Ambiguous Sentences. **Cognitive Psychology**, n. 14, p. 178-210, 1982.

GASS, S.; SELINKER, L. **Second language acquisition: an introductory course**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994.

GRICE, P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (Org.). **Fundamentos metodológicos da lingüística**. São Paulo: Global, 1928. p. 81-103.

HADLEY, G. (Org.). **Pesquisa de ação em sala de aula**. São Paulo: SBS, 2004.

HOLMQVIST, K. et al. **Eye tracking: A comprehensive guide to methods and measures**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

JUST, M. A.; CARPENTER, P. A. A theory of reading: From Eye fixations to comprehension. **Psychological Review**, v. 87, n. 4, p. 329-354, 1980.

LEME, A. C. **Idiomatidade e composicionalidade das expressões idiomáticas da língua inglesa: o significado na interface semântico-pragmática-etimológica**. 167f. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LUEGI, P.; COSTA, M. A.; FARIA, I. H. Analisando os comportamentos oculares durante a leitura. **Revista linguística**, v. 5, n. 1, p. 62-80, 2009.

MOON, R. **Fixed expressions and idioms in English: a corpus-based approach**. Oxford: Clarendon, 1998.

O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M; CARTER, R. **From corpus to classroom: language use and language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2007.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

RAYNER, K. Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. **Psychological Bulletin**, v. 124, n. 3, p. 372-422, 1998.

SARDINHA, T.B. **Linguística de corpus**. Barueri: Manole, 2004.

SCHNEIDER, M. N. **Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural**. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

SILVA, M. H.; SILVA, K. V. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance: communication and cognition**. Cambridge: Blackwell, 1995.

STAUB, A.; RAYNER, K. Eye movements and on-line comprehension processes. In: GASKELL, M. G. (Ed.). **The Oxford Handbook of Psycholinguistics**, p. 327-342, 2007.

TEIS, D. T. Interferências linguísticas bilíngues em produções escritas. **Revista Trama**, v. 3, n. 5, 1, p. 73-87, set. 2007.

TOASSI, P. F. P. **Investigating lexical access in multilinguals: a study on the processing of English as L3**. 252 f. Tese (Doutorado em Inglês – Estudos Linguísticos e Literários) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

WADE, N. J. **Scanning the seen**: vision and the origins of eye-movement research. In: VAN GOMPEL, R. P. G. et al. (Eds.). **Eye movements**: a window on mind and brain. Amsterdã: Elsevier, 2007. p. 31-65.

WEINREICH, U. **Languages in contact**. Mouton: The Hague, 1974.

XATARA, Cláudia Maria. O resgate das expressões idiomáticas. **Revista Alfa**, São Paulo, UNESP, v. 39, p.195-210, 1995.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Atilio Butturi Junior

Tem doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC | 2012) e pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (2015). É docente do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Líder do Grupo de Estudos no Campo Discursivo e membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), é editor-chefe da Revista Fórum Linguístico e, ainda, docente do Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul. Atualmente, desenvolve pesquisa de pós-doutoramento na Universidade Nova de Lisboa – com bolsa da CAPES-Brasil – sob supervisão do professor José Luís Toivola da Câmara Leme. Tem se dedicado aos estudos do campo discursivo e à arqueogenealogia foucaultiana.

Celdon Fritzen

Atua como professor área de Literatura Portuguesa do Departamento de Língua e Literatura Vernácula da UFSC da Universidade Federal de Santa Catarina, Seu doutorado é em Teoria e História Literária pela UNICAMP (2000) e pós-doutorado pela Universidade de Coimbra (2016). Participa como professor permanente do PROFLETRAS/UFSC, programa no qual vem orientando trabalhos vinculados à interface entre literatura e educação. Também é sobre essa temática que atualmente a investigação de suas pesquisas tem se debruçado.

Maria Ester W. Moritz

É professora do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da UFSC e atua no Programa de Pós-Graduação em Inglês da mesma universidade. Possui doutorado em Letras pela PPGI/UFSC (2006) e realizou pós-doutorado na Universidade da Califórnia Santa Bárbara (UCSB) em 2015. Atua como membro dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa Aprendendo a ser Professor: uma abordagem sociocultural à formação de professores (GPFor) e *Iniciativas de Lectura Y Escritura en la Educación Superior en América Latina* (ILEES). É também um dos membros-fundadores da Associação Latino-Americana de Estudos da Escrita na Educação Superior e em Contextos Profissionais (ALES). Suas pesquisas se situam na área dos estudos de escrita, principalmente em contextos acadêmicos.

Noêmia Guimarães Soares

É professora do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, onde atua na área de Língua Francesa. Tem doutorado em Linguística pela UFSC (2005) e pós-doutorado pelo ITEM (Paris) – Institut de Textes et Manuscrits Modernes – e pela PUC-Rio (2014). Integra o Núcleo de Estudo de Processos Criativos (NUPROC / UFSC / Brasil) e também a Equipe *Multilinguisme, traduction, création* no ITEM / ENS / CNRS (França) como correspondente estrangeira. Parte de seus trabalhos relaciona-se aos Estudos da Tradução e também ao ensino da língua francesa nos domínios da fraseologia, da psicolinguística em interface com a tradução e do uso da tradução no ensino de LE. Dedicar-se atualmente à pesquisa sobre os manuscritos do antigo imperador Pedro II (Genética dos textos) e também à pesquisa sobre as possibilidades de diálogo entre a leitura em voz alta, a literatura e a performance.

Rosângela Pedralli

É mestre e doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atuou como professora-formadora no Pró-Letramento Linguagem (2010-2012) e como docente-executiva de Língua Portuguesa na Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, atuando no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, no PROFLETRAS/UFSC e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFSC). Membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada - NELA e, no âmbito deste Núcleo, membro do grupo de estudos ‘Cultura escrita e escolarização’. Tem interesse por ensino e aprendizagem de língua materna em diferentes níveis de escolarização e cultura escrita em processos de escolarização, filiando-se à base histórico-cultural.

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 250 (Não comercializado)

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 X 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 11,5/12/16/18

Arial 7,5/8/9

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)

Nos últimos anos, assistimos à suspeição em relação aos limites disciplinares que vigoram na ordem dos discursos acadêmicos. Este **Estudos indisciplinados de língua, literatura e tradução** toma o esforço da suspeição em relação a estes regimes disciplinares e às topologias que exigem. Assim, diante das variadas possibilidades e dos mais diversos pontos de vista e objetos que constituem o campo acadêmico das Letras – como área de pesquisa consolidada no Brasil –, trazemos aos leitores uma coletânea de textos complexa e heterogênea.

Os capítulos, escritos por docentes e discentes, de graduação e de pós-graduação, versam sobre discussões que partem dos estudos formais até os questionamentos acerca do cânone literário. Estão presentes, aqui, as políticas linguísticas e o erotismo, as práticas pedagógicas e as literaturas vernáculas, os estudos sobre o poder e as reflexões epistemológicas, os letramentos e o estudo de Libras. Em comum, como se verá, os escritos trazem a marca de um campo cada vez mais hifenizado, em constante e efetivo diálogo interdisciplinar e que, atualmente, tende à produção de vértices e bifurcações.

O esforço, ainda, é o de reunir, num só livro, os trabalhos resultantes do tripé que conduz a Universidade brasileira, formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão. Por fim, de trazer à tona as vozes de docentes e pesquisadores experientes e daqueles que, seja na graduação, no mestrado ou no doutorado, têm apontado para novas problematizações e para novas formas de pensar o campo de Letras.



ISBN: 978-85-444-1923-6



9 788544 19236