

caletroscópio



Volume 6 | Nº 2 | Jul./Dez.2018 | Semestral
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Ouro Preto
Mariana, MG
ISSN 2318-4574





Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

REITORA

Cláudia Aparecida Marlière de Lima

VICE-REITOR

Hermínio Arias Nalini Júnior

DIRETOR DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Luciano Campos da Silva

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Helena Miranda Mollo

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Emílio Carlos Roscoe Maciel

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS DA LINGUAGEM

Soélis Teixeira do Prado Mendes

Revisão textual **Carolina Gadelha, Geordane Crepalde, Leilane Luiza Ferreira Mota, Luiz Antônio dos Prazeres e Maxilene Helen de Faria**

Revisão dos abstracts **Carolina Gadelha, Geordane Crepalde, Leilane Luiza Ferreira Mota, Luiz Antônio dos Prazeres e Maxilene Helen de Faria**

Formatação/Diagramação **Danúsia Natália Monteiro Gomes**

Imagem de capa Ralph Hedley – The truant's – Óleo sobre tela - 1899

Formato A4 210 x 297 mm (online)

Revista Caletrosκόpio / Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto – Volume 6, n. 2 (jul. – dez. 2018) – Mariana: UFOP, 2018, 132p.

Semestral
ISSN: 2318-4574

Modo de acesso: <<http://www.caletroscoPIO.ufop.br>>

1. Linguagem 2. Memória cultural 3. Tradução 4. Práticas discursivas 5. Ensino/Aprendizagem.
Universidade Federal de Ouro Preto. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDU: 81:82.09

REVISTA CALETROSCÓPIO

Universidade Federal de Ouro Preto

Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem

Rua do Seminário, s/n – Centro – Mariana/MG

CEP: 35420-000

Tel. (31) 3557- 9418

E-mail: revistacaletroscoPIO@gmail.com

©2018 - Todos os direitos reservados, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados, sem permissão por escrito.

caletroscópio



Volume 6 | Nº 2 | Julho/Dezembro 2018 | Semestral

Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem

Universidade Federal de Ouro Preto

Mariana, MG

ISSN 2318 - 4574

EDITORES

Adail Sebastião Rodrigues Júnior (UFOP), Cilza Carla Bignotto (UFOP), José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP) e Soelis Teixeira do Prado Mendes (UFOP)

ASSISTENTES DE EDIÇÃO

Danúsia Natália Monteiro Gomes e Dayane de Oliveira Gonçalves (UFOP)

CONSELHO EDITORIAL

Abel Barros Baptista (Universidade Nova de Lisboa), Adail Sebastião Rodrigues Júnior (UFOP), Aimara da Cunha Resende (UEMG), Alexandre Agnolon (UFOP), Alexia Teles Duchowny (UFMG), Ana Paula Antunes Rocha (UFOP), Anna Stegh Camati (UNIANDRADE), Ana Zandwais (UFRS), Bernardo Nascimento de Amorim (UFOP), Camila Rodrigues (USP), Carlos Gouveia (Universidade de Lisboa), Cilza Bignotto (UFOP), Clézio Roberto Gonçalves (UFOP), Daniel Reizinger Bonomo (USP), Daniela Oliveira Guimarães (UFMG), Elisa Maria Amorim Vieira (UFMG), Elzira Divina Perpétua (UFOP), Emílio Roscoe Maciel (UFOP), Eni Puccinelli Orlandi (UNIVAS), Fábio de Souza Andrade (USP), Fábio Rigatto de Souza Andrade (USP), Germana Henriques Pereira (UNB), Geoff Thompson (University of Liverpool), Giacomo Patrocínio Figueredo (UFOP), Ida Lúcia Machado (UFMG), Ivanete Bernardino Soares (UFOP), João Bosco Cabral dos Santos (UFU), José Carlos de Almeida Filho (UnB), José Luiz Foureaux (UFOP), José Luiz Vila Real (UFOP), Kassandra Muniz (UFOP), Leandra Batista Antunes (UFOP), Luiz Antônio dos Prazeres (UFOP), Luiz Francisco Dias (UFMG), Marcia Valeria Martinez de Aguiar (USP), Márcia Zimmer (UCPel), Maria Carmem Aires Gomes (UFV), Maria Clara Versiani Galery (UFOP), Maria da Luz Pinheiro de Cristo (UFES), Maria de Fátima Moretti (UFSC), Maria Eduarda Giering (UNISINOS), Maria Perla Araújo Morais (UFT), Meliandro Mendes Galinari (UFOP), Mônica Gama (UFOP), Mônica Magalhães Cavalcante (UFC), Norma Barbosa de Lima Fonseca (UFMG), Patrick Charaudeau (Université Paris XIII), Paulo Henrique Aguiar Mendes (UFOP), Pedro Dolabela Chagas (UFPR), Raquel Márcia F. Martins (UFLA), Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS), Roberto Acízelo (UERJ), Roberto Leiser Baronas (UFSCar), Ruth Amossy (Tel-Aviv University), Samira Murad (UFABC), Sebastião Pinho (Universidade de Coimbra), Sérgio Elias da Silva (UFOP), Simone Cristina Mendonça (Unifesspa), Soélis Mendes (UFOP), Thaís Christófaros-Silva (UFMG), Thaís Flores Diniz (UFMG), Thaís Maíra M. de Sá (UFOP), Vera Menezes de O. e Paiva (UFMG), Viviane Araújo da C. Pereira (UFPR), Walter Carlos Costa (UFSC), Wander Emediato de Souza (UFMG) e William Menezes (UFOP).

SUMÁRIO

7 - EDITORIAL

Artigos – FLUXO CONTÍNUO

9 - O papel do espaço na identidade da literatura nacional: uma análise sobre *Toda a terça e Paisagem com dromedário* de Carola Saavedra

Ânderson Martins Pereira

Ariane Avila Neto de Farias

22 - A contemplação dos pequenos seres na poética de Lucinda Persona

Rosana Rodrigues da Silva

Sinara Dal Magro

37 - Uma leitura da obra *Jogo de fiar*, de Patricia Bins, pelo viés da teoria hermenêutica de Paul Ricoeur

Marta Mendes

49 - A *Ars amatoria* de Ovídio e os padrões da poesia didática: entre a adoção e a irreverência

Matheus Trevizam

66 - *Leitura* e gramática na aula de Língua Portuguesa: considerações sobre dissociação *cronotópica* escola-aluno

Sabatha Catoia Dias

85 - A formação do professor de língua inglesa na universidade: reflexões a partir do conceito de aparelho ideológico de estado e da distinção entre saber *sobre* e saber-fazer

Edmundo Narracci Gasparini

98 - O tratamento da variação linguística em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

Clarice Cristina Corbari

Izabella Regina Basso Pimentel

115 - Enunciação, leitura e produção discursiva: uma experiência no Ensino Superior

Cristiane Dall' Cortivo Lebler

Lauro Gomes



Editorial, *Revista Caletroscópio*, Fluxo Contínuo, 2018.2

A edição de 2018.1 apresentou a unidade de um dossiê sobre a recepção dos Clássicos nas Literaturas Modernas. Nesta nova edição, retornamos à pluralidade de artigos, marca da *Caletroscópio* e evidência da riqueza da pesquisa na área de Letras. A seguir faremos uma breve apresentação dos artigos que compõem este número os quais, de modo geral, versam sobre literatura brasileira contemporânea, literatura clássica, ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Superior e formação de professores.

No texto “O papel do espaço na identidade da literatura nacional: uma análise sobre *Toda a terça e Paisagem com dromedário* de Carola Saavedra”, Ânderson Martins Pereira e Ariane Avila Neto de Farias abordam um dos principais traços distintivos de literaturas nacionais, a representação espacial, visto que os leitores relacionam a identidade do autor à identidade do lugar. Na literatura de Carola Saavedra, uma chilena que veio para o Brasil ainda na primeira infância (morando ainda na França e na Alemanha), a escolha por paisagens nacionais, estrangeiras e imaginárias permite a reflexão sobre essa nova relação com espaço na literatura brasileira contemporânea.

Em “A contemplação dos pequenos seres na poética de Lucinda Persona”, Rosana Rodrigues da Silva e Sinara Dal Magro recorrem à crítica do imaginário de Gilbert Durand e à filosofia da imaginação de Gaston Bachelard para ler a poesia de Lucinda Persona, focalizando as imagens dos pequenos animais (borboleta, lesma, formiga, taturanas, lagarto). Tais seres são simbólicos, pois se revelam como um recurso de aprendizagem do sujeito lírico.

Em mais um artigo sobre literatura contemporânea, “Uma leitura da obra *Jogo de fiar*, de Patricia Bins, pelo viés da teoria hermenêutica de Paul Ricoeur”, de Marta Mendes, é a relação entre a escrita e a memória que está em primeiro plano. A protagonista de Bins, em busca de si mesma, tem sua trajetória alimentada de intertextos de obras consagradas (tais como as de Shakespeare, T.S Eliot, Rilke) e revelada em tom intimista e memorialista. A hermenêutica de Paul Ricoeur auxilia a leitura em razão do suporte dessa teoria para a investigação da relação humana com o tempo e com a construção da identidade.

A relação da literatura contemporânea com o presente passa por sua capacidade de intervenção desses textos em sua atualidade. Recuamos temporalmente para a poesia clássica, com o artigo “*A Ars amatoria* de Ovídio e os padrões da poesia didática: entre a adoção e a irreverência”. Porém, se o recuo temporal e espacial é grande, o tema do artigo se relaciona

justamente com essa “intervenção” da produção literária com seu tempo, pois a poesia didática procura ensinar e disciplinar seu público. Matheus Trevizam mostra que Ovídio promove um uso diferenciado do gênero, parodiando a poesia didática “séria” ao trazer o riso na tematização da educação amorosa, recorrendo a *tópoi* da poesia didática, assimilando elementos elegíacos e da antiga literatura sobre agricultura e caça.

De volta ao presente e abordando o processo educacional em termos escolares, Sabatha Catoia Dias, em “*Leitura e gramática na aula de Língua Portuguesa: considerações sobre dissociação cronotópica escola-aluno*”, parte de entrevistas e rodas de conversas com professoras de Língua Portuguesa e alunos, além de pesquisa documental e observação de aulas em duas classes para compreender o espaço para ensino e aprendizagem que tomem a *leitura* como *encontro*.

Continuando a reflexão sobre o trabalho docente, em “A formação do professor de língua inglesa na universidade: reflexões a partir do conceito de aparelho ideológico de estado e da distinção entre saber *sobre* e saber-fazer”, Edmundo Narracci Gasparini discute como professores de inglês pautam seu trabalho em um evidente fracasso da escola para o ensino de língua estrangeira, tomando os obstáculos como algo inerente à instituição escolar e não como um elemento historicamente produzido.

O tratamento da variação linguística no ensino da língua portuguesa em materiais didáticos é o tema do artigo “O tratamento da variação linguística em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental”, de Clarice Cristina Corbari e Izabella Regina Basso Pimentel. Com o aporte teórico-metodológico da Sociolinguística, as autoras estudam os livros didáticos utilizados em escolas públicas de Cascavel (PR).

Fechando este número, Cristiane Dall' Cortivo Lebler e Lauro Gomes, em “Enunciação, leitura e produção discursiva: uma experiência no Ensino Superior”, parte da Linguística da Enunciação (Bakhtin, Benveniste e Ducrot) para apresentar um relato de experiência em uma disciplina de Leitura e Produção de Textos, ministrada em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul.

**Boa leitura!
Os Editores**

**O papel do espaço na identidade da literatura nacional:
uma análise sobre *Toda a terça* e *Paisagem com dromedário* de Carola Saavedra**

*The role of space in the identity of national literature:
an analysis on *Toda a terça* and *Paisagem com dromedário* by Carola Saavedra*

Ânderson Martins Pereira¹

Ariane Avila Neto de Farias²

Resumo:

O presente artigo busca refletir sobre questões de espaço na literatura brasileira contemporânea e discutir sobre como essas questões se atrelam, ou não, a uma noção de literatura nacional na atualidade. Nesse sentido, buscar-se-á cotejar as obras *Paisagem com dromedário* e *Toda Terça*, ambas da escritora chilena Carola Saavedra, as quais acredita-se que sejam sintomáticas da problemática espacial objetivada por este trabalho. Para tal, este estudo utiliza-se das contribuições de Bachelard (2008), Dalcastagnè (2012), Tuan (1983) e Zilberman (2010). Este artigo justifica-se por contribuir com os estudos acerca da literatura brasileira contemporânea e com a discussão a respeito da temática do espaço na literatura, os quais têm se destacado nas últimas décadas e têm tornado disponíveis novas ferramentas para melhor entender a atualidade, bem como as sociedades das quais eles se originam.

Palavras-chave: Espaço; Literatura brasileira contemporânea; Carola Saavedra.

Abstract:

This article aims to reflect on space issues in contemporary Brazilian literature and to discuss about how these issues are tied or not to the notion of national literature, at the present time. In this sense, it will be sought to work with *Paisagem com dromedário* and *Toda Terça* both by the Chilean writer Carola Saavedra, which it is believed to be symptomatic of the spatial problem intended by this work. For this, this study was based on the contributions of Bachelard (2008), Dalcastagnè (2012), Tuan (1983) and Zilberman (2010). This article is justified by contributing with the studies on the contemporary Brazilian literature and with a discussion about the theme of space in literature, which have been highlighted in the last decades and have made available new tools to better understand the actuality as well as the societies from which they originate.

Keywords: Space; Contemporary Brazilian literature; Carola Saavedra.

Introdução

Existem vários traços considerados distintivos de literaturas nacionais, dentre eles, um dos considerados mais importantes são as fronteiras ou o que se denomina espaço físico de um país, sendo este último um dos elementos principais para essa rotulação. A relevância do espaço

¹Mestre em Literatura Comparada na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: andersonmartinsp@gmail.com

²Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: arianeaneto@hotmail.com

físico é percebida em dois elementos centrais: o primeiro é a inscrição deste na obra literária, a qual deve remeter-se a um lugar comum que, de alguma forma, está presente no contexto de escrita da obra. O segundo elemento é a identidade desse espaço corporificada na persona do autor, que pertence a um lugar espacial próprio, o que lhe atribuiria características de contextos específicos. Esse segundo tipo é de fácil percepção em países da América Latina, nos quais o lugar de nascimento e a nacionalidade são conceitos irmanados de certa forma. Contudo, a contemporaneidade tem questionado cada vez mais esse processo de identidade local que é perpassado tanto por migrações como pelos próprios efeitos da globalização. A problemática do espaço tem se intensificado na literatura nacional, visto que há o surgimento de vários títulos que trazem personagens que transitam não apenas por vários lugares, mas também por largas distâncias. Essas pluralidades e trocas de cenários redefinem fronteiras e a própria noção de distância e de espaço. Dessa forma, é possível observar que as fronteiras que demarcam e identificam o “eu” e o “outro” se esfacelam e, com elas, a hibridização do espaço torna-se inevitável.

A partir do exposto, este trabalho objetiva refletir sobre o espaço brasileiro enquanto fator identitário na literatura local contemporânea nas obras *Paisagem com dromedário* e *Toda Terça*, de Carola Saavedra. A escolha dessa temática se dá pela premissa de inadequação das obras à ideia de centralidade do espaço brasileiro, a qual seria compulsória em uma visão mais tradicional de literatura nacional. Além das obras, a escritora ocupa um papel importante na discussão acerca da legitimidade do escritor brasileiro, visto que não se integra ao ideal de autores locais que corroboram para a formação de uma literatura dita do Brasil. Carola Saavedra é chilena, mas mudou-se para o Brasil aos três anos de idade, alfabetizou-se em português e ainda residiu na França e na Alemanha. Dentre as obras da autora, pode-se citar: *Do lado de fora* (2005), *Toda Terça* (2007), *Flores azuis* (2008), *Paisagem com dromedário* (2010) e *Inventário das coisas ausentes* (2014).

Como dito, as obras *Toda Terça* e *Paisagem com dromedário* não se passam no Brasil. O ambiente de *Paisagem com dromedário* é uma ilha imaginária que concatena elementos de várias culturas, dentre os quais pode-se citar: dromedários, um vulcão adormecido e um aeroporto com “ares de modernidade”. *Toda Terça*, contudo, inscreve-se em dois espaços bem demarcados geograficamente, sendo formada por duas histórias que se costuram: a personagem Lara encontra-se no Rio de Janeiro, enquanto Javier está em Frankfurt. A narrativa nos apresenta a primazia por espaços multiculturais, nos quais ambos os personagens se mostram dissonantes de um ideário de nação condizente com sua procedência.

A vivência em várias culturas pode ser sentida em ambas as obras da autora, que apresentam, em geral, uma atmosfera intercultural ou espaços de livre acesso a várias culturas em que nenhuma pode ser considerada inteiramente hegemônica. É interessante ressaltar que as duas narrativas eleitas para análise são consideradas e vendidas como literatura brasileira pela crítica. Cabe salientar também o fato de serem publicadas pela Companhia das Letras, importante editora nacional, o que autentica uma questão de mercado, além de serem escritas em português do Brasil. Por fim, este trabalho busca também discutir o pertencimento ou a exclusão das duas obras supracitadas ao nicho de literaturas brasileiras e qual a relevância do espaço para esse pertencimento, bem como o que se entende por esse conceito.

O espaço na literatura brasileira

Para iniciar a análise, é necessário remeter-nos ao ideal de centralidade do espaço brasileiro na literatura nacional. Essa ideia se consagra na formação da nossa literatura. O romantismo é o movimento literário que, em certo grau, dá forma à literatura nacional, ressaltando e recriando elementos que compõem um ideário de nação. No romantismo, as peculiaridades do Brasil, dentre elas o espaço, são temas e traços que distinguem essa literatura das demais, como observado por Antonio Candido (2000):

Os velhos temas, são os problemas fundamentais do homem, que eles preferem considerar privilégio das literaturas. É como dizer que devemos exportar café, cacau ou borracha, deixando a indústria para quem a originou historicamente. E o mais picante é que os atuais nacionalistas literários acabam a contragosto nesta mesma canoa furada, sempre que levam a tese particularista às consequências finais. (CANDIDO, 2000, p. 17)

Para o autor, ainda que o Romantismo busque um ideal de nação, o movimento se cria a partir de uma tendência estrangeira no país. Portanto, o apego às questões românticas seria de certa forma ilusório, já que a literatura nacional da época dependia de outras literaturas estrangeiras e mantinha ainda uma forte conexão com Portugal. Contudo, o ideal de espaço nacional se fortificou no imaginário da nação e está presente em vários textos críticos sobre a literatura brasileira.

Entretanto, o cenário envergado pela contemporaneidade parece caminhar em uma direção contrária àquela almejada pelo espaço do ideal romântico, demonstrando o quanto a literatura brasileira vem sendo atualizada e modificada com o passar dos anos. A exemplo disso, pode-se citar a idealização do espaço bucólico, que cambiou para uma ênfase no urbano, reflexo da rápida urbanização brasileira. O espaço urbanizado visto hoje não é necessariamente nacional;



mescla-se, contudo, a outros espaços do mundo ou torna-se de tal forma globalizado a ponto de romper com a referência espacial real, circunscrevendo sua existência parcial ou total apenas à obra de ficção.

Mesmo aquele que pode parecer o mais estável desses objetos – o estado-nação – é frequentemente caracterizado por populações em movimento, fronteiras questionadas, configurações, habilidades e tecnologias móveis. A inevitável mobilidade em tempos de fluxos globais inclui, evidentemente, a imaginação. E aqui já nos aproximamos da produção literária de forma mais evidente. (REZENDE, 2015, s/p)

Beatriz Rezende (2015) aponta não apenas para a liquidez das fronteiras de conceitos, como o de estado, mas também para a visão do mundo ou imaginação do indivíduo que é cerceada por esses ambientes, pois o espaço físico se acrescenta ao ficcionalmente construído, por exemplo. Na contemporaneidade, as culturas se mesclam, ficando cada vez mais difícil distinguir uma identidade local não perpassada por outras referências locais ou globais. Dito isso, o espaço passa a ser questionável tanto em sua ocorrência nas obras literárias como enquanto elemento que produz ou significa a persona do autor, ainda que a adequação dessa figura a apenas um espaço, como produtor ou marca de sua identidade, torna-se cada vez mais difusa, visto os processos globais atuais previamente citados.

Ainda sobre questões espaciais, Regina Dalcastagnè (2012) pontua o personagem como produto também dos ambientes em que estão na obra literária. A partir dessa conexão, pode-se perceber que tanto personagens quanto espaços são reflexos de identidades em trânsito e que essas fragmentações identitárias e espaciais na literatura são reflexos da sociedade da qual emergem. A autora pontua que

[...] o espaço, hoje mais do que nunca, é constitutivo da personagem, seja ela nômade ou não. Mas personagens efetivamente fixas na sua comunidade estão quase ausentes da narrativa brasileira contemporânea (era muito mais fácil encontra-las nos romances regionalistas). (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 109)

Na passagem acima, Dalcastagnè (2012) discorre sobre a efemeridade de fronteiras espaciais na literatura contemporânea e demonstra que o ambiente brasileiro, quando introjetado na obra, não necessita inscrever-se como um lugar central. Nas narrativas contemporâneas, o contexto pode concatenar vários lugares geográficos em uma mesma obra e inscrevê-la também em espaços corpóreos e identitários concebidos a partir de personagens diversificados. Nesse mesmo viés, Regina Zilberman (2010), em artigo nominado “Desafios da literatura brasileira na primeira década do século XXI”, exemplifica a descentralização contemporânea do território nacional com a publicação da coleção *Amores expressos*, cujos dezessete escritores, levados cada um a lugares diferentes do globo, receberam a incumbência de produzir um romance que se ambientasse nesses espaços. A autora reflete sobre a ocorrência



de múltiplos ambientes, traduzidos em várias obras, como possível traço constitutivo da literatura nacional atual.

Ainda sobre a significação do personagem pelo espaço e, partindo da existência plural de espaços, é necessário observar que esse não é um processo transformativo unilateral, ou seja, o personagem (re)formata o entorno no qual se insere. Para Dalcastagnè (2012), apenas a ambientação do espaço não daria conta de uma caracterização total do personagem, visto que este também estabelece uma relação de corporificação no e por meio do ambiente. A autora propõe uma narrativa do corpo considerando sua estrutura, o modo de fala, ou características do personagem, que ajudariam o leitor a construir o espaço da narrativa e o lugar no qual este se inscreve.

Se antes tínhamos a farta apresentação de móveis, utensílios e vestimentas, além de detalhes da própria casa e da rua onde ela estaria instalada, para esclarecer a posição de determinada personagem, hoje, precisamos nos ater ao modo como ela fala, como gesticula e se comporta diante de outras para saber de onde elas vêm, e quem ela é. Mais do que nunca, a personagem transporta seu próprio espaço, por mais reduzido que ele seja. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 128-129)

Como visto na citação acima, vários são os componentes que devem ser analisados ao discorrermos sobre o espaço. Nesse sentido, cabe salientar que neste trabalho utiliza-se a diferenciação feita por Tuan (1983) entre os conceitos de espaço e de lugar. Dessa forma, o lugar corresponderia a um reduto fechado e a um ponto de referência, e o espaço possuiria inerente a si a noção de movimento – ainda que o processo de significação exposto por Dalcastagnè seja comum a ambas esferas.

Outro ponto pertinente na problemática do espaço na literatura nacional é a questão do autor e, nesse sentido, é importante pensar sobre sua proveniência espacial. Nas obras de Carola Saavedra, pode ser observada a ocorrência de não apenas uma, mas a de várias culturas, fator esse que remete à vivência da própria autora que residiu em outros países. Existe uma ideia tácita de que o autor de literatura brasileira deve pertencer a este espaço, levando à frente uma identidade nacional de literatura ao cumprir um requisito de nascimento e de vivência no espaço da nação. Porém, Saavedra não obedece a essa “regra”: não é brasileira, não tem sua vivência no Chile e não pode ser considerada francesa ou alemã. A autora se inscreve em um entre-lugar espacial, que é perpassado por no mínimo quatro nações. Assim, frente a essa diversidade, o que se destaca em sua obra são as similaridades dessas culturas e personagens constantemente em trânsito.

A questão do entre-lugar cultural nos livros aqui analisados remete a confluência das identidades brasileira e chilena – ambas bem marcadas na vivência da autora – que são



provenientes de países pós-coloniais. Silviano Santiago (2000) discorre sobre os elementos comuns à latino-América e inscreve o continente nesse lugar difuso que parte de relações com seu colonizador ao mesmo tempo em que tenta rompê-las. Nas palavras do autor,

O imaginário, no espaço do neocolonialismo, não pode ser mais o da ignorância ou da ingenuidade, nutrido por uma manipulação simplista dos dados oferecidos pela experiência imediata do autor, mas se afirmaria mais e mais como uma escrita sobre outra escritura. (SANTIAGO, 2000, p. 21)

Nesse âmbito, o autor aponta o entre-lugar da escrita de uma comunidade que busca sua própria identidade, mas que se distingue justamente por sua composição multifacetada. A visão de Santiago (2000) não é exatamente antropofágica, pois esta pressupõe o centro como a metrópole e a colônia como a margem, mas sim prima pela desconstrução de ambos conceitos. O latino-americano não é mais colono e não está no centro, mas em um entre-lugar.

A partir dessa discussão de teorias da literatura e do espaço, pode-se observar que a literatura brasileira contemporânea ressignifica a relação entre ambos os conceitos. De posse desse pressuposto, buscar-se-á analisar as obras supramencionadas.

Toda Terça, Martes, Tuesday e Dienstag: o espaço concebido de uma perspectiva intercultural

A obra *Toda Terça* tem sua narrativa dividida em dois diferentes espaços representados por dois personagens que se encontram equidistantes no globo terrestre. Laura localiza-se no Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, e Javier, em Frankfurt, na Alemanha. As conexões na história de ambos, que vão acontecendo durante a obra, comporiam um índice de aproximação de duas culturas que não seriam de todo diferentes. Contudo, o indicativo da problemática cultural pode ser observado já no próprio nome do personagem Javier, demonstrando que se trata de um latino que vive na Alemanha. Javier é colombiano e emigra para Frankfurt. Ele possui uma relação com a cultura alemã de certa forma ambígua, pois ao mesmo tempo em que busca salientar traços de sua cultura de origem, demonstra um movimento de apropriação do espaço e da cultura em que vive.

Nas paredes, uma mistura dos mais diversos estilos, pop art, reproduções impressionistas, um quadro renascentista e a Frida Kahlo, por algum motivo incompreensível havia um certo tipo de mulher que achava linda a tal da Frida Kahlo, Ulrike também, linda, mas, Ulrike, uma mulher de bigode?, eu tentava argumentar da forma mais racional possível, e daí?, ela respondia, ofendida, como se o bigode fosse dela, linda, sim, você não viu o filme?, além do mais tinha personalidade, é o que importa, a personalidade, e insistia em colar na parede do quarto um enorme pôster da Frida Kahlo de bigode e rodeada de macacos. Ulrike achava lindo. (SAAVEDRA, 2007, p. 79)

No excerto acima, pode-se observar a construção de um ambiente multicultural. No lugar descrito, vivem a personagem Ulrike, que é alemã, e Javier, que é colombiano, mas todas as referências de feminino para a personagem alemã são mexicanas e essas visões se personificam, no espaço, por meio da figura de Frida Kahlo, pintora mexicana. No outro núcleo do romance, a personagem Laura narra as histórias de sua vida a Otavio, seu psicólogo, e nelas insere um Rio de Janeiro não menos híbrido. Nesse espaço, ela flerta com personagens estrangeiros, assiste a filmes internacionais e faz referências a diversas culturas no cinema, nas artes plásticas e nas viagens realizadas por ela ou por conhecidos:

Os gregos são os homens mais bonitos da face da Terra, dizia a frase final, uns deuses, engraçado que eu tivesse escrito isso, era como ver um fantasma, uma viagem ao passado, um postal para mim mesma, de um lugar tão improvável como a Grécia, mas eu realmente havia estado lá, e, mesmo que a minha memória me enganasse, a prova estava ali, nas minhas mãos, engraçado que Laura a guardasse. (SAAVEDRA, 2007, p. 109)

O excerto acima é narrado por Camilla, amiga de Laura, que após muitos anos a visita no Rio. A desconstrução das fronteiras do espaço físico, bem como o pertencimento unilateral dos personagens a esses lugares, pode ser observada na passagem acima. A personagem se depara com um postal que escreveu em sua juventude e nele relê seus comentários acerca dos gregos, reparando em como ela dirigira-se aos indivíduos distintos da noção de masculino que ela compreendia até então. Nessa escrita, a personagem inscreve a ideia do “eu” e do “outro” demarcado por fronteiras. Todavia, ao rever sua posição, a personagem não a reconhece mais como legítima, pois hibridizou-se culturalmente. Comentando ainda essa mescla cultural, há no eixo de Javier a incidência da mesma personagem, Camilla. Ambos os personagens são *hispano hablantes*, contudo preferem utilizar-se do alemão para comunicações corriqueiras.

Ulrike, se presente a esses encontros, intrigada, perguntaria, por que você fala com Camilla em alemão? E eu ficaria sem saber o que dizer e diria que falo porque ela responde ou que falo por puro instinto, por falta de algo em outra língua para dizer. (SAAVEDRA, 2007, p. 113)

A citação acima traz em si uma releitura do lugar da linguagem dentro do romance. Nesse sentido, pode-se destacar dessa passagem a expressão “falo por puro instinto”, pois ela vai contra ao senso comum que relegaria à língua materna o status de instintiva. A língua seria, dessa maneira, entendida como ferramenta, destituída de sua identidade, sendo eleita por moldar-se aos interlocutores do discurso. A identidade se utiliza da língua para significar e, a citação acima sugere que essas ferramentas linguísticas se dão de forma mecânica, como na passagem “falo por que ela responde”. Esse fato implica em ambos possuírem o alemão e

poderem se utilizar dele e, adicionar a isso, a verbalização do personagem que fala “por falta de algo em outra língua para dizer”, mostrando que o alemão também não é eleito por uma especificidade cultural. Em seu lugar, poderia estar o lituano ou o sânscrito; sua eleição se dá apenas para resolver o problema da comunicação entre ambos os interlocutores.

Ainda que a língua seja vista como ferramenta para Javier, ela não é caracterizada apenas como tal, dentro de uma constituição de espaço linguístico nacional. O português do Brasil é visto como um dos elementos centrais na distinção da literatura brasileira. Bosi (2006) pontua que o português é imposto à literatura brasileira desde a colonização, funcionando como elemento legitimador do território denominado brasileiro. A problemática da língua se torna sintomática na obra *Toda Terça* por inscrever-se como ferramenta. O interessante, contudo, é que, ao resumir a língua como veículo na obra, a identidade não se perde, mas dilui-se para fora de suas próprias fronteiras.

A ilha como espaço de convergência

Ambos os romances, *Paisagem com dromedário* e *Toda Terça*, desafiam a centralidade e o pertencimento das narrativas ao espaço do Brasil. Contudo, em *Paisagem com dromedário* existe a inserção da narrativa em um lugar mítico. O conceito de espaço mítico de Tuan (1983) é duplo: a primeira noção refere-se ao mito propriamente dito, ligado ao puramente imaginário. Já a outra está correlacionada a ideia de mítico causado pela não experimentação de um determinado espaço, o que faz com que este seja imaginado com base em relatos e na lógica do já vivido. Nas palavras de Tuan (1983, p. 98), os “[...] erros fatuais abundam no campo não percebido. Este campo não percebido é o espaço mítico irreduzível de cada homem, o ambiente impreciso do conhecido que dá ao homem confiança no conhecido.”

Como é possível inferir nessa passagem, o espaço mítico se concebe também a partir do espaço real e vivenciado. A ilha, na qual está inscrita a narrativa de *Paisagem com dromedário*, brinca com esses dois processos de mitificação do espaço. Esta se apresenta como uma ilha genérica, sem grandes características, deixando o leitor livre para criar um espaço mítico subjetivo, a partir de sua concepção de pequena ilha do Pacífico. Porém, no decorrer da narrativa, o processo de mitificação se dá por associação a lugares reais e já conhecidos ou mitificados pelo leitor. A partir da inserção de elementos comuns ao leitor, ele vai redefinindo o ambiente com base no conhecimento de outras culturas e espaços que possui. Pode-se dizer que a mitificação desse espaço na narrativa se dá de uma maneira subjetiva, partindo para uma



lógica mais global no decorrer da obra.

Nesse ambiente, existe uma ausência de elementos que remetam ao Brasil, ainda que em alguns momentos a cidade de São Paulo seja mencionada. Não há nenhum indício de que os personagens sejam brasileiros e de que a história pregressa da protagonista tenha se passado no país. O espaço nacional é trocado não por um ambiente facilmente associado a um lugar real, mas por essa ilha imaginária, que é um lugar mitificado e em trânsito, como o é a própria narrativa:

Estou no extremo sul da ilha. Se eu nadasse em uma linha reta imagino que em algum momento chegaria ao Antártico. Terras austrais. De qualquer forma, o extremo sul não significa muita coisa, quando o extremo norte fica a pouco mais de duas horas de carro. Poucas horas de carro, e pronto, terminou a ilha. O mar, em compensação, parece inesgotável. Assustador. O mar aqui é um mar que ainda não foi domesticado. Nunca lhe foi imposto limite algum. Até mesmo as cores, o cheiro, as algas, tudo nele parece que acaba de surgir. E me vem sempre a sensação de estranhamento quando olho em volta e vejo estradas, casas, pessoas, como em qualquer outro lugar. (SAAVEDRA, 2010, p. 9)

Como visto na passagem acima, a primeira definição do espaço é bastante genérica. Pode-se atentar também para o fato de que esse lugar se parece com outros, sendo motivo de estranhamento da protagonista. Contudo, as similitudes físicas do espaço só serão narradas no decorrer da obra. Ainda assim, o leitor é convidado a mitificar o espaço da ilha. Entretanto, a personagem Erika não deixa o leitor totalmente livre na imaginação desse espaço. A personagem imprime a está mitificação um tom bastante específico que são seus sentimentos.

O espaço da narrativa pode ser associado ao momento de transição em que a personagem se encontra. O ambiente da ilha é um lugar de isolamento e de possível cura para a personagem, refletindo seu estado psíquico. Pode-se aventar a hipótese de que a ilha em que Erika se inscreve é reflexo da ilha emocional da qual a personagem se vale para suportar o trauma causado pela morte de Karen, personagem com a qual teve um envolvimento amoroso. Essa questão de espaço, a partir de um viés fenomenológico, é exposta por Bachelard (2008) no seguinte trecho:

O aquém e o além repetem surdamente a dialética do interior e do exterior: tudo se desenha, mesmo o infinito. Queremos fixar o ser e, ao fixa-lo, queremos transcender todas as situações para dar uma situação de todas as situações. Confrontamos então o ser do homem com o ser do mundo, como se tocássemos facilmente as permitividades. Fazemos passar para o nível do absoluto a dialética do aqui e do aí. (BACHELARD, 2008, p. 216)

Como pontuado acima, o ser também recria o espaço, portanto, pode-se dizer que ainda que a escolha da personagem pela ilha fosse aleatória, a percepção da ilha pela personagem inscreve nesse espaço não apenas sua leitura, mas sua própria visão de mundo. Essa fuga de um território real para um ambiente mítico é perpassada pelo emocional, o que sugere uma fronteira



narrativa que não se identifica com o território físico, mas que concebe o espaço tendo por base emoções comuns aos seres humanos. Destarte, esse lugar projetado a partir de emoções humanas, transcende a ideia de espaço brasileiro, já que se constrói a partir da necessidade de fuga após a experiência com a morte de outrem. Essa característica é facilmente reconhecível como humana e conectada a vários seres que podem não estar alocados somente no espaço brasileiro.

Meu voo sai daqui a algumas horas. Já fiz a mala, tomei banho, me arrumei, pedi um táxi, me despedi de Pilar. Simples assim. (pausa) Fui me despedir de Pilar. Vim te dar um abraço, eu disse. Não tive coragem de dizer, vim me despedir. Talvez por ter sempre a sensação de que as coisas não existem até que as chamemos pelo nome. (SAAVEDRA, 2010, p. 166)

Erika, no excerto acima, demonstra que o espaço de trânsito deve ser abandonado no final da narrativa. Ela então se despede, em final aberto, no qual não se sabe o futuro da personagem. Sabe-se apenas o seu desvencilhamento do espaço da ilha. A frase “As coisas não existem até que as chamemos pelo nome” pode ser lida como índice do futuro impreciso, pois não sabe-se se a personagem abandonará a ilha e voltará para sua antiga vida ou se recorrerá ao suicídio, visto pela personagem como possível possibilidade de fuga. Dessa forma, a escolha do futuro da personagem ou da ausência de futuro não existem na narrativa, pois o futuro não é nominado.

A obra é escrita como se o texto fosse, na verdade, composto por transcrições dos áudios deixados pela personagem Erika em sua estadia na ilha. Como dito, a personagem busca nessa insula reedificar-se após a perda de Karen, sua amiga e amante. A existência de um triângulo amoroso entre a protagonista, Karen e Alex vai se desvelando na obra, sendo este último o possível ouvinte da narrativa. Na tentativa de romper com o passado, a protagonista busca refazer a vida com uma nova identidade na ilha. Porém, quando percebe que o passado persiste em sua memória, ela decide romper com a ideia e aceitar sua própria história.

A sala é grande, espaçosa. Uma janela, uma porta fechada. A sala está vazia, quase na penumbra. Há apenas uma mesa de madeira e sobre ela um gravador. No canto esquerdo do gravador, pisca uma luz amarela que ilumina tenuemente o cômodo. Ouve-se uma voz que diz: Como te dizia, fiz a minha mala, me despedi de Pilar. Ruído. Interrupção. (SAAVEDRA, 2010, p. 167)

O excerto acima finaliza a obra em que, após a saída de Erika, o espaço torna-se protagonista. A descrição espacial inscreve na obra a importância do ambiente e, em um suposto silêncio deixado pela egressão de Erika, ainda existem significados que emergem exatamente da sua ausência corpórea, frente a sua presença sonora por meio da gravação de áudio, até que



ela se interrompe. O espaço na obra traz, a todos momentos, os resquícios da presença da personagem que o recria por meio de sua narrativa. Esse espaço genérico demonstra uma narrativa compromissada com uma temática que extrapola as fronteiras do local, criando um espaço que se constrói a partir de outros territórios, mas não se identifica diretamente com nenhum deles.

Considerações finais

Como visto, o espaço é um componente importante na distinção das literaturas brasileiras. É a partir dele que muito das personagens e da narrativa se constrói, já que esse se faz fundamental para se pensar qualquer forma de vida e mesmo em qualquer forma de relação que se institui. Nesse sentido, na contemporaneidade, o esfacelamento de fronteiras locais se faz sentir na literatura. Definir mecanismos para distingui-la é tarefa complexa e talvez pouco profícua diante da especificidade de várias obras que compõem o presente cenário. Não se pode pensar em uma “desterritorialização” de espaços na literatura brasileira, mas na amálgama de vários espaços a esse nicho narrativo que são sintomáticos de personagens e indivíduos em trânsito. Dessa forma, é importante pensar o espaço também como o efeito da diferença, assim como afirma Blanchot (2011):

Na obra, o artista não se protege somente do mundo mas da exigência que o atrai para fora do mundo. A obra doma e submete momentaneamente esse “lado de fora” restituindo-lhe uma intimidade, ela impõe silêncio, confere uma intimidade de silêncio a esse lado de fora sem intimidade e sem repouso que é a fala da experiência original. (BLANCHOT, 2011, p. 47)

Pensar na inscrição das vivências da autora na presente problemática de espaço é de fato irresistível, pois Saavedra se escreve nesse espaço ambíguo entre muitas nações e culturas. Como visto acima, na visão de Maurice Blanchot, o espaço literário permite ao escritor a criação de espaços íntimos seus. Nessa leitura, as fronteiras geradas por Saavedra se inscrevem em um pertencimento ao misto; tais características podem ser tidas como intensificadas pela vivência da autora. Ainda assim, essa visão desconsidera o contexto da obra e as tendências da literatura brasileira contemporânea. Dalcastagnè (2012) e Rezende (2015) inscrevem a literatura contemporânea a uma esfera “pluriespacial” e “pluricultural”.

A literatura brasileira contemporânea por si só tende a apresentar sujeitos em trânsito, pertencentes a espaços líquidos ou mesmo errantes. É uma literatura que nos mostra as mais variadas formas da fragmentação do “eu”, tendo o espaço como um dos seus maiores aliados

nesse processo de ressignificação. Como afirmado por Sandra Almeida (2015), o espaço contemporâneo é afeito a movimentos que acentuam o seu caráter processual e de movimento tanto por suas circunstâncias geopolíticas e avanços tecnológicos quanto por sua configuração histórica e social. Quer seja a problemática do espaço que contribua para uma miscigenação cultural, quer seja a globalização cultural que assoma ao indivíduo uma reorganização de suas fronteiras, os efeitos são visíveis nas duas narrativas aqui escolhidas. Pode-se dizer, contudo, que ambos os processos convergem em uma nova literatura que redefine o espaço para além dos limites da nação.

Referências

- ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Mobilidades culturais, geografias afetivas: espaço urbano e gênero na literatura contemporânea. In: DALCASTAGNE, Regina; LEAL, Virginia M. Vasconcelos (org.). *Espaços e gênero na literatura brasileira contemporânea*. Porto Alegre: Zouk, 2015.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 2ed. São Paulo, Martins Fontes, 2008.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 43 ed. São Paulo, Cultrix, 2006.
- BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Rocco, 2011.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6.ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 2000.
- DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Rio de Janeiro: Editora Horizonte, 2012.
- REZENDE, Beatriz. A literatura brasileira em um mundo de fluxos. *Revista Z cultural*, Rio de Janeiro, v. 01, 2015.
- SAAVEDRA, Carola. *Paisagem com dromedário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- _____. *Toda terça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.
- ZILBERMAN, Regina. Desafios da literatura brasileira na primeira década do século XXI. *Nonada Letras em Revista*, Porto Alegre, ano 13, no. 15, p. 183-200, 2010.

[RECEBIDO 13/07/2017]

[ACEITO 13/03/2018]



A contemplação dos pequenos seres na poética de Lucinda Persona

The contemplation of small animals in Lucinda Persona's poetics

Rosana Rodrigues da Silva¹

Sinara Dal Magro²

Resumo:

Neste artigo analisamos a contemplação dos pequenos seres (borboleta, lesma, formiga, taturanas, lagarto) como um recurso de aprendizagem do sujeito lírico que se mostra nos poemas da obra **Sopa escaldante** (2001), da autora mato-grossense Lucinda Persona, considerada uma das poetisas mais representativas da poesia produzida no Estado. As imagens simbólicas recorrentes, estudadas à luz da crítica do imaginário de Gilbert Durand e da filosofia da imaginação de Bachelard, podem elucidar como no poema o sujeito lírico, operando a microcosmização, aprende a existência limitada e finita. O simbolismo dessa contemplação traz a aprendizagem da sabedoria natural dos seres que vencem obstáculos.

Palavras-chave: Poesia de Mato Grosso; Lucinda Persona; Crítica do imaginário.

Abstract:

In this article we analyze the contemplation of small animals (butterfly, snail, ant, woolly bear caterpillar) as a learning resource of the lyrical subject who is in the poems of the poetry book *Sopa escaldante* (2001) by Lucinda Nogueira Persona. The writer is considered one of the most representative poets of the poetry produced in the Mato Grosso State, Brazil. The symbolic images that are recurrent in the poems, when they are studied according to the phenomenology of the *imaginary*, by Gilbert Durand, and Bachelard's philosophy of the imagination, it can elucidate how the lyrical subject, operating microcosmization in the poem, try to understand his limited and finite existence. The symbolic images of this contemplation bring the learning from the insects natural wisdom that overcome their obstacles.

Keywords: Poetry of Mato Grosso State; Lucinda Persona; Imaginary criticism.

Introdução

“entre o planeta e o Sem-Fim,
a asa de uma borboleta”
(Cecília Meireles, “Canção mínima”)

A crítica da produção poética contemporânea de Mato Grosso aponta o nome de Lucinda Persona como um dos mais representativos da literatura de autoria feminina. Paranaense de

¹ Doutora em Letras pela UNESP/São José do Rio Preto. Professora do curso de graduação em Letras, na UNEMAT/ Campus de Sinop e dos mestrados PROFLETRAS e PPGLTRAS. E-mail: rosana.rodrigues@unemat-net.br.

² Mestranda do Programa de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus Sinop*. E-mail: sinara.magro@gta.ifmt.edu.br.



Arapongas, a poeta reside em Cuiabá, desde 1965, onde graduou-se em Biologia (1970) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), instituição também na qual se aposentou por tempo de serviço. Com mestrado em Histologia e Embriologia (1981), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Lucinda já atuou como professora em escolas de ensino fundamental, médio e superior. Em 2014, a escritora assumiu a 4ª cadeira na Academia Mato-grossense de Letras.

Entre suas produções há trabalhos na área de biologia, participação em antologias de canto e poesia, textos em jornais e revistas, e, ainda, escritos de crítica literária. Quanto à produção poética, Persona conta até o momento com seis livros publicados: **Por imenso gosto** (1995), **Ser cotidiano** (1998), **Sopa escaldante** (2001), **Leite de acaso** (2004), **Tempo comum** (2009) e **Entre uma noite e outra** (2014). A autora publicou ainda duas obras de literatura infantil e juvenil: **Ele era de outro mundo** (1997) e **A cidade sem sol** (2000). Entre moções de louvor, honra ao mérito e título de cidadã, Lucinda recebeu por duas vezes a premiação nacional no concurso Cecília Meireles, em 1997 e 2002, com as obras **Por imenso gosto** e **Sopa Escaldante**.

Suas produções têm sido objeto de estudo de pesquisas de mestrado e doutorado que confirmam a qualidade indiscutível de uma poesia voltada à banalidade da vida, mas que, em sua composição, apresenta-nos a complexidade das experiências humanas. A poeta traz para os textos elementos simples, banais e insignificantes, que vão desde nomes de pratos, alimentos, vegetais, bichos, insetos, pequenos seres ou objetos que fazem parte do nosso cotidiano. Diante desse reconhecimento, buscamos investigar como a contemplação dos pequenos insetos ganha relevância em seus poemas, operando a chamada microcosmização, que traz de modo valorativo a experiência com o menor, o insignificante, levando o sujeito lírico à aprendizagem de si mesmo.

O estudo do imaginário humano, desenvolvido por Gilbert Durand, na obra **As estruturas antropológicas do imaginário** (2002), propicia a compreensão das imagens simbólicas reveladoras da condição do homem. É na recorrência dessas imagens, nos poemas da obra **Sopa Escaldante** (2001), que pretendemos identificar o simbolismo da microcosmização nos poemas: **Taturanas**, **Formigas**, **Enquanto a borboleta se debate**, **Língua de Trevas** e **Linha de Prata**.

Sopa Escaldante (2001) é o terceiro livro de poemas da escritora Lucinda Persona e o segundo com premiação nacional; foi vencedor do Prêmio Cecília Meireles da União Brasileira de Escritores (UBE) em 2002. No sumário da obra, os nomes atribuídos às partes divididas do



livro aparecem como “pratos”, despertando no leitor uma grata expectativa quanto à leitura dos poemas que virão. A organização do sumário leva-nos a relacionar a degustação de cada poema com uma refeição pomposa a ser servida, típica da tradição culinária italiana. Essa tradição se faz presente em alguns dos poemas do livro que trazem em seus títulos nomes de comidas, lugares e obras de arte: **Piazza di Spagna, Spaghetti alle vongole, Hotel em Veneza, Vênus de Milo**, dentre outros.

Além de levar o leitor a recordar-se das clássicas refeições italianas, os títulos dos capítulos e da obra (**Sopa Escaldante**) parecem insinuar um convite à apreciação daquela refeição prazerosa que nos dará a energia necessária para as atividades do cotidiano, especialmente, àquela sopa oferecida aos que precisam reestabelecer suas forças. No convite para sentar-se à mesa poética, estão os nomes dados às partes da obra: Primeiro prato: sopa escaldante; Segundo prato: amor; Terceiro prato: íntimo lunar; Quarto prato: estrangeira; Quinto prato: palavra de lesma; Sexto prato: coisas e seres, ainda. Estão incluídos nessa degustação da poesia, o poema como o alimento que vigora, o amor, a intimidade do tempo, o exercício da alteridade e a aprendizagem da microcosmização.

1. A imagem simbólica na microcosmização

Os trabalhos científicos voltados à obra da poeta destacam a presença de um sujeito lírico que valoriza os pequenos seres e os detalhes na reflexão de sua existência. A pesquisadora Marta Helena Cocco, no estudo da poética da autora, considera que:

Lucinda tem uma dicção própria, uma poesia vigorosa e de qualidade indiscutível. O que funciona como um fio condutor, nos poemas, é o comportamento do Eu lírico, que se propõe a ver o real além da costumeira aparência e a valorizar cada detalhe, sem hierarquizar grandezas; a ver, simultaneamente, com os olhares da razão e da imaginação. (COCCO, 2011, p. 53).

Em outro de seus estudos, no artigo intitulado **A linguagem como resistência no fazer poético de Lucinda Persona** (2007), Marta Cocco destaca a preferência da poeta pelas coisas banais do cotidiano, como um cacho de bananas ou um livro de geografia, o que é interpretado como uma forma de “resistência”, pois, ao enaltecer coisas insignificantes para a cultura de consumo do sistema capitalista, a poeta posiciona-se como uma artista livre. Em uma das entrevistas cedidas à pesquisadora, Lucinda fala sobre sua relação com a poesia:

Ao lado das benesses oferecidas pelos sonhos, a poesia permite que eu viva melhor cada um dos momentos evanescentes da vida. Permite ricas sensações, seja



escrevendo ou lendo. Permite que eu vá além das fronteiras da rotina, numa dimensão em que a existência, em que pesem as dores, se abre em festividade. Através da poesia, tenho a sensação de me integrar mais com o mundo e a vida, de respirar melhor, de suportar com mais calma os abalos e todo um contexto às vezes muito inóspito. (PERSONA apud COCCO, 2016, p. 186)

A poeta encontra na literatura uma forma de comemorar e suportar a existência. O resultado é um fazer poético em que vemos a recorrência das coisas simples, objetos, móveis da casa, legumes, pratos e pequenos seres que muitas vezes passam despercebidos. Nesse exercício de integração com a vida, a poeta reflete descobertas e aprendizagens contínuas para si, mas também para o leitor. Como nos afirma Octávio Paz: “as imagens do poeta [...] nos dizem algo sobre o mundo e sobre nós mesmos e esse algo, ainda que pareça um disparate, nos revela de fato o que somos” (PAZ, 2015, p. 45).

A imagem poética simboliza vivências, experiências comuns aos homens, mas que são identificadas e ressignificadas pelo leitor. Graças ao potencial simbólico da imagem, sua compreensão pode resultar em aprendizagem humana. Sobre essa capacidade do símbolo, Eliade afirma:

O símbolo revela certos aspectos da realidade – os mais profundos – que desafiam qualquer outro meio de conhecimento. As imagens, os símbolos e os mitos não são criações irresponsáveis da psique; elas respondem a uma necessidade e preenchem uma função: revelar as mais secretas modalidades do ser. Por isso seu estudo nos permite melhor conhecer o homem, ‘o homem simplesmente’, aquele que ainda não se compôs com as condições da história” (ELIADE, 2002, p. 8)

A imagem poética torna-se simbólica quando significa muito mais do que podemos encontrar nos significados das palavras em uso. Quando incorpora um sentido ancestral que faz parte da *psique* do ser humano, o poema não apenas significa, mas simboliza, remetendo-nos à existência do homem no cosmos e pondo-nos diante da força atrativa e misteriosa do símbolo.

Os estudos de Gaston Bachelard contribuem para compreensão dessas forças atuantes no imaginário humano, auxiliando-nos a analisar o que há de simbólico nas construções literárias. O filósofo cria conceitos indispensáveis a um estudo filosófico completo da criação poética. Os conceitos de imaginação formal e imaginação material explicam as forças imaginantes da psique. Ainda que seja impossível separá-las totalmente, Bachelard atenta para a necessidade de diferenciá-las. A imaginação formal volta-se para a paisagem, para a novidade e o pitoresco; descreve a natureza exterior, emprestando-lhe a forma externa. Num movimento contrário, a imaginação material escava o fundo do ser, mergulha na natureza que há em nós, buscando os germes em que a forma está encravada. Mas essa força da interioridade, que é ativada pela imaginação da matéria, necessita de uma forma para florescer e se revelar. Desse

modo, as duas forças imaginantes atuam juntas; mas cabe ao estudioso buscar “discernir todos os sufixos da beleza, tentar encontrar, por trás das imagens que se mostram, as imagens que se ocultam, ir à própria raiz da força imaginante” (BACHELARD, 2002, p. 2).

Assim convencido de que as imagens poéticas provêm da matéria que lhe dará sua própria regra, Bachelard associa os elementos formais aos quatro elementos fundamentais da matéria (fogo, terra, água e ar). A imagem no poema não se dá por ser uma imagem favorita do poeta que prefere um elemento a outro, mas se dá pela fidelidade a um sentimento humano primitivo, uma realidade orgânica primordial. O poeta se nutre dos elementos da matéria que darão origem à obra literária.

Inspirado na filosofia bachelardiana, o antropólogo Gilbert Durand desenvolveu uma arquetipologia do imaginário, em que buscou explicar os símbolos que atuam como forças que regem a mente do ser humano. O pesquisador admite a representação dos símbolos por meio dos gestos que marcam a existência do homem na terra. São gestos oriundos dos instintos, que não dependem de um ensinamento. O primeiro deles, a dominante postural, é marcado pelo desejo instintivo do indivíduo de levantar-se, colocar-se de pé. Esse gesto é representado pelas imagens luminosas e pelas técnicas de separação e purificação. O segundo gesto compõe a dominante digestiva e implica os símbolos das matérias de profundidade, da bebida, dos alimentos e dos utensílios. O terceiro e último gesto refere-se à sexualidade e inclui o simbolismo do ritmo, do tempo, das estações e do tempo cíclico.

Após essa tripartição, o autor estabelece uma bipartição em que agrupa essas dominantes em dois regimes: um diurno e outro noturno. No regime diurno, temos a dominante postural, incluindo todas as atitudes de enfrentamento, embate do sujeito que necessita vencer, pôr-se de pé, temendo a finitude da vida. Já no regime noturno, temos a inversão, o eufemismo das imagens assustadoras do tempo. As dominantes digestivas e cíclicas orientam o homem a não temer o fim, a acreditar no eterno retorno. As imagens do alimento, do leite materno, da aceitação do tempo podem tornar-se acolhedoras e refletir o olhar compassivo do homem que aceita seu destino e aprende com a vida (SILVA, 1997, p. 16).

É justamente essa atitude reflexiva de aprendizagem que reconhecemos na contemplação do sujeito lírico que se depara com os pequenos seres em seu cotidiano. A imaginação material mergulha no microcosmo para nele encontrar a motivação do símbolo que nutre os poemas da obra. A recorrência de imagens simbólicas de insetos e moluscos na poesia de Persona leva à compreensão de um fazer poético que exterioriza angústias do sujeito lírico, ao trazer imagens do pequeno mundo animal que circunda e faz parte de sua vida, como forma



de olhar também para si e seus anseios, operando imagens da microcosmização. Nesse processo, Durand entende que ocorre uma inversão de valores, “o que é inferior toma o lugar do superior, os primeiros tornam-se os últimos, o poderio do polegar vem escarnecer a força do gigante e do ogro.” (DURAND, 2002 p. 277). A contemplação dos pequenos seres é valorativa nos poemas e traz o enaltecimento do pequeno, do inferior, como forma de aprendizagem da vida, do controle do tempo e da superação dos obstáculos. Posição essa que é assumida pelo eu lírico no poema **Triste**, da mesma obra:

Isto
de dizer que tudo no mundo
é mais ou menos triste
eu compartilho
a melancolia
das coisas comuns e inevitáveis
me fascina
a trilha dos pequenos assuntos. [...]
(PERSONA, 2001, p. 75)

Vencer a angústia temporal e desejar o recomeço também é uma aprendizagem que viria destes “pequenos assuntos”, pequenos seres. Assim como afirma Bachelard, é necessário transpor a lógica para compreender que há grandeza na miniatura. Para o teórico, “a miniatura literária – isto é, as imagens literárias que comentam as inversões na perspectiva das grandezas – ativa valores profundos.” (BACHELARD, 2008, p. 159) e tem a capacidade de revelar um estado de alma.

No poema **Taturanas**, encontramos a angústia pela renovação. Nas duas primeiras estrofes, a ambientação refere-se à paisagem local, um cerrado em chamas, com o reino animal em fuga:

No coração do cerrado afetado pela seca
o fogo surgiu de súbito
de um desconhecido foco inicial
tomando um rumo qualquer.

No inferno que se fez
o reino animal se pôs em fuga.
Seriemas e lagartos (seguidos por labaredas)
pediam passagem à vida.
[...] (PERSONA, 2001, p. 15)

O uso das palavras “cerrado”, “seca” e “seriemas” reforça a ideia do espaço mato-grossense, possibilitando a compreensão de que a crise instaurada (representada pelo fogo) não vem de fora, mas sim da própria casa, ou seja, do interior do ser, visto que “casa” pode



“significar o ser interior, segundo Bachelard” (CHEVALIER, 2016, p. 197). Nas estrofes finais do poema, a taturana busca a metamorfose:

[...]

Ao longo de uma estrada
numa única direção, desesperadas,
também taturanas fugiam

centenas de taturanas enfileiradas fugiam
com seus corpos sanfonados
num insuportável esforço de sair

de dentro delas mesmas. (PERSONA, 2001, p. 15)

O processo de transformação da taturana, de lagarta à borboleta, é sentido pelo eu lírico como um movimento de fuga, de luta e de conquista de liberdade. Sobre esse movimento, Durand reconhece no estado de repouso a promessa de uma mudança. Segundo ele:

A crisálida não é só símbolo de intimidade e de repouso como também promessa de metamorfose, de ressurreição: ela é bem esse “fruto animal” onde se esconde um germe, de tal modo que a múmia que a imita é paradoxalmente ao mesmo tempo sedentária e imobilizada pelas faixas, mas ao mesmo tempo passageira da grande viagem. (DURAND, 2002, p. 315)

A situação que gera a fuga (o fogo presente no poema), associada ao simbolismo da lagarta, nos remete à representação de uma crise existencial, uma vez que “o fogo sugere o desejo de mudança, de forçar o correr do tempo, de chegar imediatamente ao termo da vida, à outra vida [...]” (FERREIRA, 2013, p. 84). Assim, o eu lírico parece retratar na taturana o(s) personagem(ns) feminino(s), sua busca pela emancipação, da qual participa coletivamente uma centena delas que luta contra padrões e imposições patriarcais, tentando sair “de dentro delas mesmas”, de crenças e padrões interiores, que as acompanham desde a infância.

A imagem contemplativa do sujeito lírico que vê sua própria vida exemplificada na ação de um pequeno ser é retomada nos poemas. Essa retomada de temas no nível semântico é expressa também pela repetição de palavras e versos, interferindo no nível rítmico do texto poético. O uso de anáforas e da anadiplose contribui para a marcação de um ritmo único na leitura da obra. O último verso de cada poema de **Sopa escaldante** é repetido no primeiro verso do poema seguinte. Assim, a coincidência dos versos acarreta a coincidência sonora, pautando o ritmo que dá unidade ao semantismo dos poemas. Esse procedimento, comum em cantigas trovadorescas, ocorre no interior dos versos, em um mesmo poema, alternando versos e colaborando para o ritmo compassado. Em **Sopa escaldante**, a anadiplose marca um recurso



exterior ao verso, mas que compreende a unidade dos poemas e pode ser entendido como um elemento de ligação que perpassa toda a obra. O recurso é justificado pela própria autora na epígrafe: “nos poemas deste livro, como na vida ou nos romances, todo final é também um novo começo.” (PERSONA, 2001).

A poeta utiliza ainda o gráfico-visual para representar a continuidade, um recomeço e não um início, ao apresentar alguns versos de forma deslocada, com paragrafação diferente dos versos anteriores, como por exemplo em **Taturanas**: “de dentro delas mesmas”.

Ao aludir a um processo de renovação de si mesmo, a poeta nos permite recorrer ao mito do eterno retorno proposto por Mircea Eliade, em que “o acesso ao centro corresponde a uma consagração, a uma iniciação; a uma existência, ontem profana e ilusória, sucede agora uma nova existência, real, duradoura e eficaz” (ELIADE, 1993, p. 33), o que vem representado tanto no poema como na organização da obra. Esse movimento cíclico, sugerido também na estrutura do livro, contribui, segundo Gilbert Durand, para:

Na animalidade, a imaginação do devir cíclico vai procurar um triplo simbolismo: o do renascimento periódico, o da imortalidade ou da inesgotável fecundidade, garantia do renascimento, e enfim, por vezes, o da doçura resignada ao sacrifício. (DURAND, 2002, p. 313)

Dessa forma, podemos afirmar que em **Taturanas** predomina o sentimento de conquista e superação do tempo finito, característica do regime noturno do imaginário humano, uma vez que é a partir do posicionamento frente aos maiores anseios do homem, o medo da passagem do tempo e da morte, que se estabelecem os regimes traçados por Gilbert Durand: diurno e noturno. Em torno desse último, gravitam os símbolos cíclicos do retorno, das divisões circulares do tempo, mas também os símbolos messiânicos que trazem a confiança no resultado final. Nesse simbolismo o tempo já não é vencido pela segurança do retorno e da repetição, mas por uma conquista que domina o devir. Dominar o tempo, entretanto, não pode ser confundido com o desejo de transcendência, mas, sim, ser pensado como a aceitação do tempo que corre. Em vez do esforço para transcender rumo à ascendência do simbolismo luminoso, está o esforço para descer na intimidade segura do refúgio ou transmutar na escuridão.

Na contemplação dos pequenos seres em seu jardim, no quintal ou no interior de sua casa, a voz lírica interioriza o que vê. O simbolismo da casa se relaciona ao sentimento de conforto e proteção, e seu maior benefício, segundo Bachelard, consiste em proteger o sonhador e permitir que tenha paz em seu devaneio (BACHELARD, 2008, p. 26). No imaginário humano, a casa está ligada sempre à ideia de repouso, centro de intimidade e iluminação interior



(DURAND, 2002, p. 244). Contemplar os seres no interior de sua casa, como a borboleta no abajur, reforça a ideia de intimidade, do recolhimento do sujeito lírico que espreita a vida de um lugar seguro. Na microcosmização, o simbolismo do inferior, do pequeno, é invertido para imagens de acolhimento e proteção. Durand explica que as imagens insetóides sugerem a segurança de um ser fechado, “de um ser fofamente escondido e enfaixado”, “remetido às profundezas de seu mistério” (DURAND, 2002, p. 238).

Assim como a taturana que vence uma luta para se transformar, a borboleta não teme o fim. A visão da borboleta traz o aprendizado no poema **Enquanto a borboleta se debate**:

O que faço
a folhas tantas
se minhas coisas não estão em ordem
nem as coisas do mundo?
Há papoulas incertas crescendo
num lugar mais incerto ainda
e sonolento
suponho que não seja nada sério
não pode ser
não pode ser
eu grito em baixo tom
e cai por terra
tudo que ainda vai acontecer
enquanto a borboleta se debate
na luz do abajur
ela que vive sem medo de perder a vida
(o meu contrário)

o vento, tão público e notório,
murmura em minha orelha um novo indício
daquilo que se opera no escuro
a noite é um gigantesco caracol
polvilhado de estrelas
mas nem assim acerto a fala

dorme a cidade, dorme a linguagem
ao grande esforço
de salvamento de um instante
que está no fundo de um limo escuro
(como num poema) (PERSONA, 2001, p. 43)

A figura do inseto em premissas da morte é vista pelo sujeito de enunciação lírico como um ato de coragem, uma vez que dirigir-se à lâmpada do abajur pode levá-lo à destruição. Seduzida pela luz, a borboleta não sofre o medo da entrega.

O momento em que a borboleta se debate, momento flagrante da contemplação, é um



tempo instantâneo marcado pelo “enquanto”, que coincide com a reflexão lírica. O sujeito lírico do poema, desde os primeiros versos, sofre a inquietude com a passagem do tempo presente e a consciência da desordem: “O que faço/a folhas tantas/se minhas coisas não estão em ordem/nem as coisas do mundo?”. E mais adiante: “e cai por terra/tudo que ainda vai acontecer”. Essa consciência da “desordem” instaurada no presente e a preocupação com o futuro não são suficientes para que haja um enfrentamento a esses medos, de morte e da passagem do tempo, mas, ao comparar-se com o inseto, o sujeito lírico reflete sobre seu medo, destacado pelo uso dos parênteses.

O encantamento com os pequenos seres vivos leva a uma consciência do tempo e da existência prosseguida também no poema **Língua de trevas**, nos versos:

Da plácida lesma
o corpo solene
na pedra universo

também dou preferência
para as coisas pequenas
neste velho quintal
onde a alma se esconde
e os olhos descobrem
a matéria ideal
(para atormentar-me)

desviada da reta
que seria monótona
a lesma atravessa
o que chamo de vida
(a dela e a minha)
sem temer o sol
sem temer os deuses
sem temer a morte
(o que nos desiguala)

em resumo, ela segue
curta língua de trevas na lonjura da pedra
ela segue
passou por passar
pelo impulso que move todo ser vivo
que nem sabe se vive

e assim é a vida
entre o céu e a terra. (PERSONA, 2001, p. 65)

Ao contemplar o trajeto percorrido pela lesma, a poeta encontra na visão do menor a abertura para a grandeza da vida. O pormenor de uma coisa pode ser, como lembra Bachelard,



“o signo de um mundo novo, de um mundo que, como todos os mundos, contém os atributos da grandeza.” (BACHELARD, 2008, p. 164). E é nesse “pormenor” que encontramos a revelação do ideal de vida na visão do sujeito lírico, que consiste em fazer como a lesma, “desviar da reta que seria monótona”. Lembrando que a “reta” é entendida popularmente como o correto e justo, enquanto o caminho “torto” é o errado. Consciente de que do ponto de vista de uma sociedade ordenada o desvio da reta seria um erro, o eu lírico contempla o desvio da lesma e deseja o que “chama de vida”.

Os parênteses, assim como no poema anterior, servem para destacar a vida contrastante entre o sujeito de enunciação e a lesma. Primeiro, em um gesto de comparação “(a dela e a minha)”, e depois, de enaltecimento à coragem do molusco. Contemplá-lo traz para o eu lírico a percepção de sua condição inferiorizada, diferente da condição da lesma: “(o que nos desigual)”.

Os medos da morte, do sol e dos deuses permitem compreender na voz lírica seu sentimento de impotência e incompletude. Ao medo da morte podemos associar algo mais que uma não-vida, um passar pela vida sem assumir seus desejos e sonhos, por não ter se desviado da reta. Ao medo dos deuses podemos associar um enxergar-se pequeno e insignificante, assim como a lesma perante o ser humano. Ao medo do sol podemos relacionar, além do medo da própria luz irradiada, o temor da sociedade racional e masculina. O sol é visto pela astrologia como símbolo de autoridade e tem associação com o sexo masculino, o mesmo ocorre na mitologia grega, que tem como personificação do sol o deus Hélios¹, o que nos permite interpretar um lírico feminino (assim como a lesma) que tem em um de seus temores a figura do poder masculino.

O reconhecimento dessa personagem feminina se repete no poema seguinte, **Linha de prata**, em que o sujeito lírico descobre, de modo epifânico, a lesma na manhã:

Entre o céu e a terra
nas primeiras horas da manhã
apareceu a lesma

como um escuro pressentimento
saiu do orvalho perlado
e alcançou uma pedra
 tinha o modo desnordeado
 dos que não vão longe demais
como era de se esperar
e da melhor maneira

¹ Hiperión amou Téia e deles nasceram Hélios (Sol), Selene (Lua), Eos (Aurora). (BRANDÃO, 1986, p. 156).



foi se locomovendo ao longo da pedra
(era uma noiva em direção ao altar?)
a pedra crescia calma
em sua rígida forma
[...] (PERSONA, 2001, p. 66)

A microcosmização que opera as imagens do poema permite reconhecer a superioridade do molusco. Saído do orvalho, símbolo da graça divina, considerado “a água pura impregnada da matéria celeste” (BACHELARD, 2013, p. 258), o pequeno ser torna-se também agraciado e, ainda, surge em um momento especial para o eu lírico, momento das “primeiras horas da manhã”, em que se vive a pureza do ser, e chega “entre o céu e a terra”, na divisa do mundo divino e humano. Chega, portanto, como uma hierofania de um ser divinizado que tem por missão agraciar aquele que a encontra.

A comparação com uma noiva, que acontece sem conotação positiva ou negativa, possibilita-nos o reconhecimento das figuras femininas: lesma e eu lírico. Contudo, embora igualadas nessa condição, o sujeito poético reflete o sentimento de superioridade do molusco que sabe “melhor” do que ele “entregar-se à vida”. A aprendizagem dessa lição trará a resposta ao exercício contemplativo:

[...]
ainda não descobri muito bem
a vantagem de observar e narrar
essas coisas do acaso
nem sei detectar o verdadeiro núcleo
de minha necessidade

Aos meus olhos agora
fulgura o visgo, a linha de prata
da lesma que se foi
melhor do que eu ela sabe
entregar-se à vida. (PERSONA, 2001, p. 66)

A “lesma que se foi” pôde seguir em frente e deixar em seu passado uma “linha de prata”. O rastro da lesma é metaforizado na imagem do metal de grande valor. A prata, assim como o ouro, segundo os conceitos bachelardianos, é considerada um metal sagrado que corresponde ao simbolismo da lua, da rainha e da irmã (FERREIRA, 2013, p. 144). A imagem da lesma revela-se, portanto, feminina, lunar e transcendente em sua capacidade de transpor o presente.

A comparação e enaltecimento de pequenos seres na aprendizagem do eu lírico são retomados no poema **Formigas**, presente no “Terceiro prato: íntimo lunar”:



[...]

vejo formigas imbuídas de um desejo
que deixa de ser íntimo porque o vejo
no corre-corre silencioso
claro projeto de adoçar a vida.

Tão concentrada quanto um pires
(afetada por variação nenhuma)
fico horas e horas cortejos a fio
o que elas buscam
custe o que custe
eu também quero:
toda essa força que se acumula
dentro do mínimo
mais a doçura fugidia
do cristal bom. (PERSONA, 2001, p. 37)

Nesse poema o eu lírico feminino, reconhecido no adjetivo “concentrada”, encanta-se com a fileira silenciosa de formigas e passa “horas e horas” a contemplá-las, percebendo e destacando nos pequenos seres a “força que se acumula”. É “toda essa força/mais a doçura fugidia” que se figura nos desejos daquela que observa. Reconhecemos o mesmo encantamento no poema **Lagarto**, que traz a figura do réptil homônimo ao título, iniciando com os versos “Queimando/na quina do muro/está o lagarto”. O que a princípio pode parecer uma situação desconfortável, visto que está “queimando”, surpreende o eu lírico pelo estado de serenidade em que se encontra: “ele olha o silêncio/ele olha o tempo/ele olha qualquer coisa” e mantém-se em estado de paz, uma vez que “seu coração está dentro/de uma mecânica estável”. A contemplação lírica perpassa agora pelo modo de um lagarto “olhar o silêncio”:

[...]

é límpido, direto
positivo, constante
é quase um estudo matemático
um lagarto
olha o silêncio de frente
com amor
sem proteção nos olhos
[...] (PERSONA, 2001, p. 74)

Novamente os pequenos seres levam à descoberta do que falta ao sujeito lírico: a força, a coragem envolta em amor (no caso do réptil) e sua perseverança na busca e na conquista da doçura que se deseja (no caso da formiga). Não é apenas no pequeno ser que se encontram as respostas, mas também na pequena parte, no grão de açúcar metaforizado no “cristal bom”, que



se reconhece a completude.

Conclusão

A poeta que afirmou fazer da poesia um exercício de integração com a vida traz para os poemas a reflexão acerca de aprendizagens desse exercício. Sua poesia tem, como força motriz da imaginação material, a microcosmização, que enforma imagens simbólicas das experiências comuns dos homens, conseguindo expressar no poema a força representativa da aprendizagem humana.

Na contemplação dos pequenos seres, insetos, moluscos e répteis que avivam seu cotidiano, a poeta reconhece situações-limite que marcaram a psique do homem. Com isso, constrói um microcosmo em que valoriza os pequenos gestos desses seres, na medida em que vai se conscientizando de sua situação limitada e finita. No microcosmo, o olhar da poeta fortalece sua interioridade na busca da imagem da transformação e da conquista dos seres menores, como forma de aprendizagem da vida e de controle do tempo.

Nos gestos das dominantes digestiva e cíclica, elaborados por Durand, as imagens poéticas revelam o sentimento lírico que apreende o tempo, ao passo que reconhece no tempo cíclico o conforto para sua angústia. A aprendizagem maior que alcança em sua contemplação é não temer o fim e acreditar no retorno, ainda que o sujeito poético (em uma voz feminina) se reconheça impotente e finito.

A crença no retorno é revelada nas imagens simbólicas que marcam as dominantes cíclicas, mas também é reforçada na estruturação do ritmo da obra. Em **Sopa escaldante**, o último verso de um poema é repetido no primeiro verso do poema seguinte. Nessa construção, coincidem ritmo e semantismo que dão unidade, não somente aos poemas, mas também nos fazem recordar que todo final é também um recomeço.

Desse modo, descortinar o que está por trás das imagens ocultas, ir à própria raiz da força imaginante nos poemas de Persona, remete à constatação de que o aprendizado está na reflexão das ações dos seres menores e inferiores. Enquanto a taturana vence uma luta para se transformar, a borboleta não teme o fim, a lesma ensina a transpor o presente, e a formiga dá exemplo de perseverança. Os pequenos seres ensinam que é preciso se transformar, mesmo que se permaneça em um aparente repouso, como na imagem do casulo. Ao mesmo tempo, ensinam que aguardar a renovação é acreditar que o tempo é cíclico e que a passagem é apenas uma parte do retorno. Nesse sentido, não é apenas na valorização dos temas simples e insignificantes do

cotidiano que a poeta singulariza sua obra. A atenção dada à pequena parte faz de cada poema o “cristal bom” de sua poesia, o exercício de integração com a vida.

Referências

- BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: Ensaio sobre a imaginação da matéria*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do Espaço*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. *A Terra e os Devaneios da Vontade: Ensaio sobre a imaginação das forças*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 4ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega: volume 1*. Petrópolis: Vozes, 1986. Livro digital disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/356>.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 29ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.
- COCCO, Marta Helena. *A linguagem como resistência no fazer poético de Lucinda Persona*. Revista Ecos. Sinop, v. 5 n. 5, p. 73-84, 2007. Disponível em: <http://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/988/1020>. Acesso em 15/12/2016.
- _____. *Mitocrítica e poesia: regimes, imagens e mitos na poética de Lucinda Persona*. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2016.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Trad. Hélder Godinho. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ELIADE, Mircea. *Imagens e Símbolos: Ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. *O mito do eterno retorno*. Trad. Manuela Torres. Rio de Janeiro: Edições 70, 1993.
- FERREIRA, Agripina Encarnacion Alvarez. *Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos bachelardianos*. Londrina: Eduel, 2013. Livro digital disponível em: <http://www.uel.br/editora/portal/pages/livros-digitais-gratuitos.php>. Acesso em 01/12/2016.
- PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- PERSONA, Lucinda. *Sopa Escaldante*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.
- SILVA, Rosana Rodrigues. *A contemplação em Viagem: um estudo do olhar na poesia de Cecília Meireles*. 1997. 176 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.
- _____; COCCO, Marta Helena (orgs.). *Nossas vozes, nosso chão: antologia poética comentada*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2011.

[RECEBIDO 20/06/2017]

[ACEITO 15/04/2018]



Uma leitura da obra *Jogo de fiar*, de Patricia Bins, pelo viés da teoria hermenêutica de Paul Ricoeur

An hermeneutic reading of Jogo de fiar, by Patricia Bins in the light of Paul Ricoeur's hermeneutic

Marta Mendes¹

Aqui, a lira anda, oscilar do pêndulo para além de mim, para além de ti.
Eu me pergunto se o tempo existe, se na verdade existo ou não.

(*Jogo de fiar*, Patricia Bins)

Resumo:

Este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de interpretação da novela *Jogo de fiar*, de Patricia Bins (1930-2008), à luz da teoria hermenêutica do filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005). Patricia Bins, filha de pai austríaco e mãe inglesa, escritora nascida no Rio de Janeiro, mas radicada no Rio Grande do Sul, desenvolveu sua produção literária em solo gaúcho. Depois da publicação de seu primeiro livro, *O assassinato dos pombos* (1980), coletânea de contos e crônicas publicados desde 1968 no jornal *Correio do Povo*, Bins estreia na narrativa longa com a novela *Jogo de fiar* (1983), obra que aprofunda o tom intimista e memorialista que caracterizará o conjunto de sua literatura, além do intertexto com a cultura europeia, sobretudo no âmbito das letras. Neste espaço tentaremos mostrar em que medida *Jogo de fiar* possibilita o diálogo com a obra de Ricoeur, especialmente em relação às proposições de mundo do texto, ao círculo mimético e à identidade narrativa, as quais constituem aqui a base da realização de um exercício interpretativo que busca congrega as três instâncias da obra literária: autor, texto e leitor.

Palavras-chave: *Jogo de fiar*; Patricia Bins; Hermenêutica; Paul Ricoeur.

Abstract:

This article aims to present an interpretation proposal for the short-novel *Jogo de fiar*, in the light of Paul Ricoeur's hermeneutic. The writer Patricia Bins was born in Rio de Janeiro, daughter of an Austrian father and an English mother, but in her earlier years moved to Rio Grande do Sul, where she developed her literary work. After the publication of her first book, *O assassinato dos Pombos* (1980), a collection of short stories and chronicles published since 1968 in the newspaper *Correio do Povo*, Bins made her debut in the long narrative with the short-novel *Jogo de fiar* (1983), a work that deepens the intimate and memorialist tone that will characterize her fiction, in addition to the intertexts with the European culture. In this space, we will try to show how *Jogo de fiar* makes possible the dialogue with Ricoeur's hermeneutic, especially in relation to the propositions of world of the text, mimetic circle and narrative identity, which are the basis of an interpretative exercise that seeks to bring together the three literary instances: author, text and reader.

Keywords: *Jogo de fiar*; Patricia Bins; Hermeneutic; Paul Ricoeur.

Introdução

A leitura de *Jogo de fiar* (BINS, 1983) logo aponta certo tom autobiográfico para quem

¹ Mestranda em Teoria da Literatura do programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Bolsista Capes. E-mail: marta.mendes@acad.pucrs.br



conhece a trajetória de sua autora (cf. CHAVES, 2010), posto que A., narradora-personagem dessa novela, revela uma história muito semelhante à de Patricia Bins: também é filha de imigrantes, nasceu no Rio de Janeiro, mas mudou-se ainda criança para o Rio Grande do Sul, onde se formou em Artes Plásticas, casando com um professor da faculdade (Patricia foi casada com o arquiteto Eduardo Bins, quem conheceu quando era seu professor de Arte). Sendo assim, o título parece apontar para um jogo entre a autobiografia e a ficção, além de aludir à etimologia da palavra texto (do latim *texo*, que significa tecer, fazer tecido), sugerindo que esse *Jogo de fiar* é o de tecer o texto, jogando com as palavras, que são o seu tecido. Entretanto, não é nosso objetivo investigar a inserção ou não dessa obra sob as categorias de autoficção, autobiografia ou escrita de si. Posto isso, passaremos ao exame de *Jogo de fiar* sob a teoria hermenêutica de Paul Ricoeur.

Para Ricoeur (1978, p. 17), a hermenêutica é a “teoria das operações da compreensão em relação com a interpretação dos textos”. Assim, busca ultrapassar a clássica oposição entre explicação e compreensão, colocando que a ontologia não é separável da interpretação, isto é, da própria hermenêutica. Tal superação será possível ao pôr o foco da questão da significação do discurso na sua realização enquanto obra, já que é assim que se revela a intencionalidade da linguagem e se instaura o distanciamento do dizer no dito, preservando o dito enquanto tal ao longo do tempo, e tornando-o passível de leituras várias em diferentes épocas (RICOEUR, 1987).

A investigação filosófica de Ricoeur se preocupa em explicitar que comunicar é superar a não comunicabilidade e a não transferência da experiência vivida pela comunicabilidade da significação: a experiência vivida permanece privada, mas a significação torna-se pública (RICOEUR, 1987). No discurso efetivado na obra se dá a troca intersubjetiva, isto é, o diálogo.

De acordo com o próprio Ricoeur, a maior implicação da proposição de linguagem como discurso, e objetivo de seu trabalho como um todo, é “libertar a hermenêutica de seus preconceitos psicologizantes e existenciais” (RICOEUR, 1987, p. 33) ao mostrar que o texto não se limita à intenção do autor, ou à interpretação de um leitor, ou ainda do texto por si mesmo.

Nesse sentido, a noção de mundo do texto constitui a ponte para superar abordagens interpretativas imanentistas ou, no outro extremo, biografistas. O texto, ao libertar a significação da intenção mental do autor, também liberta a referência dos limites da referência situacional. Na escrita, há abolição do caráter mostrativo da referência, já que não existe mais situação comum ao escritor e ao leitor, e é essa abolição da referência ao real que torna possível



o fenômeno que chamamos de literatura (RICOEUR, 1987).

No entanto, é importante destacar que isso não quer dizer que o discurso literário fuja à realidade, mas que, ao abolir a referência ao real (de primeiro nível), instaura uma referência de segundo nível, projetada em um mundo construído *no texto* e *pelo texto*, um mundo possível (RICOEUR, 1987). Pela observação dessa dimensão referencial de segunda ordem, o conceito de interpretação é reformulado: “interpretar é explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado diante do texto” (RICOEUR, 1987, p. 56). É pela interpretação do texto que o leitor pode resgatar a proposição de mundo de um discurso distanciado no tempo e no espaço.

Em *Jogo de fiar*, a narradora-personagem A., abatida por uma grande crise existencial, escreve numa tentativa de captar o momento em que perdeu as figuras da mãe, do pai, da irmã, do primeiro amor e do marido, seja pela morte (pai, primeiro namorado), seja pela incomunicabilidade e incompreensão mútuas (mãe, irmã e marido). Podemos pensar o registro de A. como um processo hermenêutico, considerando que ela elege a escrita para “recolher os cacos, aqueles que não se transformaram em pó” (BINS, 1983, p. 78), reordenando sua história ao recordar acontecimentos e impressões – não linearmente, pois de acordo com o fio inconstante da memória – desde a infância até o momento da escrita, para compreender a outros e a si própria.

Contudo, na tentativa de esclarecer, através da narrativa, a sua relação com essas personagens centrais, A. se mostra consciente das limitações e armadilhas que esse resgate apresenta, já que a memória é seletiva e, mais do que isso, eletiva, deixando lacunas a serem preenchidas pela invenção, conforme os seguintes trechos:

Vejo as coisas ocorrerem na manhã de verão e parecem presentes, doem porque os resíduos da memória se ativaram, incorporaram-se ao real fazendo parte do fio. Intrincada tecelagem feita, desfeita e refeita para aprender a frágil unidade. (BINS, 1983, p.15).

Se me lembro? Até onde vai a memória real? Onde começa a falsa lembrança? Como ter a certeza de que fomos o que somos ou de que somos o que imaginamos ser?

Se me recordo? Talvez seja truque da memória, jogo como todos os outros que acabei por perceber. (BINS, 1983, p. 24).

(Eu me pergunto sobre as lembranças reais e imaginárias: até que ponto chego a um registro autêntico de fatos e emoções? Até onde tenho de os inventar para se acomodarem à desmemória de mim mesma? (...). (BINS, 1983, p. 64).

Segundo Ricoeur (1978), a chegada à ontologia por meio da compreensão de si mesmo e do outro mediada pelo mundo do texto é possível somente a partir da conjugação entre os



planos semântico e reflexivo. Em relação ao plano semântico, a obra literária, enquanto entidade pluriestratificada e polissêmica, é constituída por expressões multívocas, vistas por Ricoeur (1978) como expressões simbólicas. Símbolo é “toda estrutura de significação em que um sentido direto, primário, literal, designa, por acréscimo, outro sentido indireto, secundário, figurado, que só pode ser apreendido através do primeiro”; interpretação é “o trabalho do pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal” (RICOEUR, 1978, p.15). Em resumo, o trabalho da interpretação é decifrar os símbolos.

Entretanto, Ricoeur (1987) mostra que a interpretação dos símbolos enfrenta a dificuldade de estes pertencerem a diversos campos do saber e pressuporem um momento semântico, de ordem linguística, e um momento não semântico, de ordem não linguística, externa. O momento semântico de um símbolo conecta-se à sua existência enquanto linguagem, a partir da qual podemos partir para explorar sua dimensão secundária; o momento não semântico de um símbolo, por sua vez, refere-se à dimensão que resiste à interpretação linguística, pois remete à radicação dos símbolos em diferentes áreas do conhecimento, cada qual com seu método interpretativo (RICOEUR, 1987).

Seguindo essas proposições, partiremos das características compositivo-formais de *Jogo de fiar*, ou seja, do mundo do texto, para interpretar os sentidos implícitos da obra dentro dos conceitos ricoeurianos de identidade narrativa, tecer da intriga e tríplice mimese, numa perspectiva ontológica.

1. Tecendo os sentidos de *Jogo de fiar*: análise da obra pelo viés hermenêutico

Dividida em três partes – I. Terra; II. Desmemória; III. Elegia –, a novela *Jogo de fiar* conta com quatro epígrafes, uma para cada parte, além da inicial. A epígrafe que abre o livro prenuncia o tom do relato de A., protagonista em constante sensação de exílio cultural e afetivo, numa narrativa que se constrói sob o signo da falta: “Transitei pelo mundo desde então à procura da perda”, de Rachel Jardim, autora cuja escrita é conhecida pelo tom memorialista.

Em Terra, a epígrafe são versos do poeta Rainer Maria Rilke (coincidência ou não, marcado por uma infância trágica): “– Ah, encontrássemos também nós uma estreita faixa de terra fértil, puramente humana, entre a torrente e a rocha!”. Nessa primeira parte, A. inicia sua rememoração, partindo da cena inicial que serve como espécie de marco temporal para os outros planos da narrativa: sozinha, com uma camisola transparente manchada de sangue, contempla



os despojos da mesa em que fizera o último jantar com o marido. Ao acordar, depois de uma cena que só conheceremos depois, A. sente-se estranha, emerge-se o “gosto de outro tempo”, que em Terra é a infância e a juventude: conhecemos a origem da protagonista, filha de pais estrangeiros, nasce em terras brasileiras, mas recebe educação nos moldes europeus, crescendo dentro da atmosfera de isolamento em que seus pais viviam. A distância afetiva da mãe, Norah, “estacionada em seus dezoito anos”, a presença remota do pai, Lucas, os ciúmes da irmã mais nova, Isabel, e a morte trágica do primeiro namorado, Aaron, vítima de câncer, se misturam em meio a lembranças de traumas, pesadelos e inseguranças, reforçados pela sensação de exílio cultural.

As recordações de Terra não representam para A. a sonhada faixa estreita de terra fértil sonhada por Rilke (e por ela), ao contrário, a memória traz à tona um sentido de não pertencimento. Desde o início, A. já coloca sobre essas memórias o peso de terem que voltar às primeiras perdas, aos primeiros exílios, às primeiras traições, para ela iniciados com o nascimento. Nesse contexto, a literatura surge como único alento:

Desde que aprendi a ler, o livro, mesmo que fosse apenas pelo seu conforto, o amigo que não tive. (Carência de ser alguém que não sou? O alguém está dentro das páginas me dizendo coisas secretas que pensei ou quis pensar?) O Deus, palavra mágica, porém humana, que talvez me libertasse do silêncio perpétuo em que mergulhei minha própria incomunicabilidade, a voz que perdi ao nascer quando mudamente na hora em que me arrancaram do ventre, a ferro, gritei. (BINS, 1983, p. 31).

Ilustrando essa possibilidade ímpar de comunicação que a literatura proporciona, A. termina Terra com o relato-homenagem que dedica ao pai, já morto enquanto escreve essas linhas, mas cuja memória, corporificada no relato, a faz sentir que “Sim, o gosto de outro tempo é hoje” (BINS, 1983, p. 69).

Desmemória tem a seguinte epígrafe, de Fernando Pessoa: “Eu estou do lado de cá, a uma grande distância: a luz apagou-se”. A escolha desses versos sugere separação, solidão. O título do capítulo, que também pode ser traduzido como esquecimento, prevê de certa forma o que segue: ao lembrar o início do namoro com o marido, Daniel, A. chega até as brigas e desentendimentos recentes, que revelam um relacionamento cada vez mais distanciado, reduzido ao ato sexual, que funciona como fuga. A distância se mostra incontornável, “a luz apagou-se”; diante disso, a escrita se coloca novamente como possibilidade de compreensão do outro, de diálogo. A. sente a iminência da perda de Daniel e, numa tentativa de entendê-lo para, talvez, recuperá-lo, anuncia:

Quero então saber do verdadeiro em ti, não apenas da aventura carnal, mas da tua necessidade de perene beleza, do solitário percurso de existir, não feito macho mas



como ser humano, a se buscar, a se descobrir, a carência toda, teus escuros e noites de olhos abertos sem resposta. E sim, o espanto do sexo também a exigir do teu erotismo a mácula, a perversão, transformando o prazer em culpa. (BINS, 1983, p. 91).

Nas próximas páginas, A. assume a voz de Daniel, narrando, em primeira pessoa, do nascimento do marido até o início da relação entre os dois, passando pelas suas primeiras experiências do amor e da arte, marcadamente mais ousadas do que as dela, como convinha ao papel masculino que os pais queriam que ele ocupasse. Daniel foi criado para ser o homem perfeito, conforme a visão de masculinidade de uma família gaúcha tradicional e abastada do século XX: heterossexual, educado, mas rígido, viril, galanteador, implacável, sem manifestações de fraqueza ou grandes sensibilidades. Apesar disso, A. vê – ou acredita ver, a partir de si mesma? – que Daniel não é menos afligido por questões existenciais do que ela, embora tivesse crescido com mais liberdades em certos aspectos:

Quem sou eu, quem fui eu, quem serei? Não admitia indagar-me tão secreto no interior de minha insegurança. Era preciso demonstrar frieza, força, masculinidade. – Homem não chora, Daniel. (BINS, 1983, p. 92-93).

Então o terror, a solidão, a vontade de chorar e de saber se eu existia. E homem não chora. (BINS, 1983, p. 93).

Possuo um nome: Daniel. Chamam-me e eu não tenho ideia de quem sou. Ou sim? Um ser tecido, fios de carne e espírito, alguém ambíguo, de quem se demanda unidade. [...] Mas procuro o amor sem limites, acima de quaisquer ardis, os meus próprios ou os de outrem. E isso o sistema não permite. Nem eu me permito, enfim. (BINS, 1983, p. 96).

Homem não chora, homem não ama de verdade: ao homem não cabem dúvidas ou hesitações sobre sua identidade e existência. Essa criação austera e fria recebida por Daniel o leva, segundo A., a reprimir sua sensibilidade – ainda que tivesse conseguido, não sem protestos dos pais, fugir à imposição de se tornar um homem de negócios, o sonhado sucessor de seu clã, e preferido se dedicar à arte.

Compostas por meio de conversas que teve com o marido, essa escrita do outro é o derradeiro esforço de A. para buscar compreender a identidade do indivíduo com quem estava casada havia tantos anos. Nesse sentido, a ideia de identidade narrativa pode nos esclarecer sobre essa vinculação da narrativa não apenas enquanto tempo humano – tópico que será abordado ao final desse trabalho –, mas também como constituição de si (e do outro):

A compreensão de si é uma interpretação; a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros signos e símbolos, mediação privilegiada; esta última se abebera na história tanto quanto na ficção, fazendo da história de uma vida uma história fictícia, ou digamos, uma ficção histórica, entrecruzando o estilo historiográfico das biografias ao estilo romanesco das autobiografias imaginárias. (RICOEUR, 2014. p.113)



A lógica subentendida nesse relato de A. é a de que, se ela recuperasse a história do marido como se fosse ele, poderia compreendê-lo da forma mais íntima, porque somos nossas histórias. Ainda que a experiência vivencial não possa ser simulada ou transferida, nem mesmo pela escrita, a narrativa, mesmo como mediação imperfeita, se destaca por sua capacidade de funcionar como elo entre o nós e o outro:

Daniel, esses dias todos tenho tentando penetrar na tua pele, reinventar-te através desse registro, infelizmente são poucos os dados reais, filigranas que juntei de coisas ditas assim, “sem rima e sem razão”. Mas é preciso, mesmo que por uma falsa memória, desenterrar o fio para segui-lo (...). (BINS, 1983, p. 100)

A tentativa de reconciliação com Daniel encontra outro empecilho: o marido pede a separação, alegando que não suporta mais A., e que tem um caso com outra mulher, também ex-aluna. No caminho para o cactário, onde o marido revela a traição, Lua, cadela de estimação de A., mostra para a dona uma ave morta: símbolo da destruição do casamento de Daniel e A.? Símbolo de como A. reagirá após a notícia?

Desolada, a protagonista planeja cometer o suicídio, porém, usa o revólver para atirar três vezes contra o tríplice espelho do banheiro, cujas imagens a assombram constantemente. A violência contra o espelho não livra A. das imagens: gera muitas outras, surgidas dos estilhaços. A cena do espelho se partindo em vários pedaços sugere que a identidade não é una, sendo impossível se desvencilhar do fato de que A. é mais complexa do que as três versões de si mesma que a perseguiram, representadas no espelho pela jovem que se descobre nua e sangrando (primeira menstruação), a mulher traída que contempla seu corpo sem o viço da juventude, e a velha senhora que imagina ser no futuro, embora todas trancem os cabelos como ela costuma fazer desde sempre e pareçam, naquele momento de crise, as cristalizações de todas as suas possibilidades de ser.

A última parte de *Jogo de fiar*, Elegia, traz como epígrafe versos de T. S. Eliot, justamente o poeta preferido do casal, que para A. sintonizava as ideias dela e de Daniel: “O tempo presente e o tempo passado/ Estão ambos talvez presentes no tempo futuro/E o mesmo tempo futuro contido no tempo passado.” Elegia, por sua vez, é uma composição lírica associada a funerais. Os tempos se harmonizam de certa forma em T.S. Eliot, por uma fusão (ou ainda suspensão) do passado, do presente e do futuro, porém, “Elegia” indica que algo morreu. A harmonia teria sido possível somente a partir dessa morte?

Interessante notar que A. não revela seu nome completo (ao menos não até as últimas páginas):

Dizem meu nome, chamam-me e há a certeza do nada, de uma náusea, e conforme o tom das vozes percebo as pessoas mais ou menos reais. Aprendo surpreendida que cada um tem que se fabricar, dar-se ao nome e existir em função de sua escolha, de seu papel. Mas eu me chamo A. Sou anônima, amorfa, ausente. (BINS, 1983, p. 51)

Em crise identitária, sentida ao longo de toda a sua vida – sob o peso do exílio cultural e sentimental que experimentara na família – e culminada pela descoberta da traição do marido e do pedido de separação, A. precisa recuperar sua história para, depois, poder ser nomeada. E isso acontece quando, em *Elegia*, depois da tentativa de suicídio e do jantar romântico, num instante efêmero de comunhão propiciado pelo ato amoroso, Daniel revela-nos o nome: Ara.

A escolha de um palíndromo (em grego, o que corre em sentido inverso, que volta sobre seus passos) como nome da protagonista pode ser vista como um símbolo, uma escolha que aponta para um significado implícito: Ara teria que voltar ao passado para conseguir encontrar a si mesma e, assim, saindo da imobilidade do choque ocasionado pela perda, poder caminhar rumo ao futuro? Cindida entre o passado e futuro, Ara está irremediavelmente presa à sua crise presente, se pensarmos, como Agostinho (apud RICOEUR, 1994), que o homem acessa todos os tempos no presente, recuperando o passado pela memória, como faz Ara, ou tentando projetar o futuro, pela espera. Todavia, sabemos que o que esperamos do futuro também está condicionado ao que experimentamos no passado, passado esse que apenas podemos acessar pelo presente. Entretanto, esse presente só pode ser avaliado a partir de certo distanciamento, ou seja, depois de acabar. Sendo assim, a memória surge como fantasma incontornável, mas que pode ser recuperado e transformado pela ficção.

Com efeito, Ara encara a vida como um grande teatro, conforme ilustram as passagens abaixo:

Me espanto. Percorro a casa, de quarto em quarto, de sala em sala: não há ninguém, nada, exceto móveis e objetos. Que me dizem? Elementos de um palco doméstico do qual participei como personagem, desdobrada em papéis que não aprendi a interpretar perfeitamente? (BINS, 1983, p. 13).

Os detalhes não fazem o todo. Nunca soube apreendê-lo até o momento: sinto-me aos pedaços, em mosaico, caleidoscópio de fora para dentro onde a realidade é fabricada de falsas impressões reconstruídas dia a dia. Porque os limites se tornam cada vez mais estreitos para caberem no espaço-tempo fingido.

Minto. Finjo ser, surpresa quase sempre, a balbuciar palavras extraídas desse eu fictício, e pareço rodar, rodar a esmo, rindo ou chorando, enquanto permaneço muda, imperturbável no silêncio, meu corpo levando-me aos lugares, desconhecendo a forma de ser conduzida ao nada. (BINS, 1983, p. 112-113)

Ao investigar os elementos que operam na questão da identidade aplicada a pessoas ou a comunidades pela via do que se chama de “apreensão intuitiva do problema da identidade narrativa” (RICOEUR, 2014, p.114), dentro da discussão entre identidade como idem



(mesmidade) e como diferença (ipseidade), Ricoeur (2014) mostra que a sedimentação do caráter (operada por identificações a normas, valores, ideias etc.) pode ser reaberta pela narrativa.

Essa nos parece ser a tentativa da narradora-personagem, construída ao longo de sua revisitação do passado e consolidada pela misteriosa morte do marido – que expira logo após nomear Ara. Ao notar essa morte, que é também o fim do seu casamento, paradoxalmente (ou não) Ara, agora nomeada, se emancipa, se reconstrói. Olhando-se no espelho do *hall* – que é oval, e não tríplice –, fisicamente está inteira, “mas ainda fragmentos: vejo-me aos pedaços, como um brinquedo de armar” (BINS, 1983, p.137). No entanto, após o percurso narrativo, está preparada para assumir sua complexidade:

O agora me des(a)fia por detrás das imagens inventadas. Livro-me da camisola de linho egípcio. Assumo minha nudez: sou viva, constato.
Reinvento um começo.

A luz volta devagar.
(BINS, 1983, p. 138).

2. Tempo e narrativa em *Jogo de fiar*

Ricoeur (1994) revê e atualiza os conceitos aristotélicos de tessitura da intriga (*muthos*) e atividade mimética (*mimese*) para colocá-los como possível resposta à questão da experiência discordante do tempo em Agostinho. Para Ricoeur (1994), a experiência poética constitui um modo de reparar a discordância temporal através da escrita, em consonância com o percurso narrativo de Ara em busca de si mesma através da memória.

O tecer da intriga, através do encadeamento da ação (configuração), é a operação que pode harmonizar o discordante do tempo no concordante do discurso (RICOEUR, 1994). Em *Jogo de fiar*, a narrativa que se faz pela memória precisa conjugar pela escrita duas instâncias temporais – a do tempo narrado (acontecimentos passados) e a do tempo da escrita –, num entrelaçamento entre passado e futuro na escrita de um relato que dá identidade à protagonista e sentido ao seu percurso existencial.

A tese de Ricoeur (1994) de que o tempo se torna tempo humano apenas quando narrado, expressando a relação entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana, possibilita pensar o tecer da intriga em *Jogo de fiar* pela noção de tríplice mimese, modelo de mediação entre tempo e narrativa. Em linhas gerais, mimese I diz respeito



ao horizonte cultural (com sua carga de mitos, símbolos, metáforas e arquétipos) sobre qual o autor concebe a sua narrativa, isto é, ao conjunto de referências do mundo e de si mesmo que o sujeito da escrita possui e do qual faz uso no momento da escrita; mimese II refere-se ao mundo da obra configurado pelo texto, à intriga composta criativamente a partir do preexistente em mimese I; e mimese III constitui o ato da leitura, na qual se dá a intersecção entre o mundo do texto e o mundo do leitor. Mimeses I, II e III corresponderiam assim, respectivamente, à prefiguração, à figuração e à refiguração do tempo narrado (RICOEUR, 1994).

Em *Jogo de fiar*, mimese I remete ao tempo da escrita, anos 1980, a partir do qual Patricia Bins opera a carga simbólica de sua experiência vivencial da cultura e de sua relação com os outros para construir sua ficção. Essa prefiguração do mundo parte do horizonte cultural da autora que, ao compor sua obra, se vale de Ara como entidade ficcional que configura o mundo da obra (mimese II) pelas suas memórias (de Ara), as quais se vinculam diretamente a Bins por terem sido fruto de sua imaginação criadora – e não por aproximações biográficas ou psicologizantes.

A forma e o conteúdo da novela, marcadamente simbólicos, como tentamos demonstrar em nossa análise, retiram sua força da composição poética do imaginário que subjaz à escrita da obra, a qual, em tese, está aberta ao diálogo com qualquer indivíduo alfabetizado, embora consideremos que “cada obra (...) cria o seu público” (RICOEUR, 1987, 43), de acordo com questões sociais e culturais que não cabem aqui.

Ao mesmo tempo, por se valer de elementos que fazem parte da experiência temporal e cultural humana (mimese I), mimese II possibilita que, pela leitura (mimese III), nós, leitores do século XXI, empreendamos a compreensão da trama de *Jogo de fiar* por meio da interpretação desses elementos, conforme nosso contexto histórico específico e, por esse processo hermenêutico, tornemos produtivo nosso distanciamento temporal da obra. Graças ao mundo do texto, cuja estrutura leva à refiguração de nossa vivência de mimese I, *Jogo de fiar*, mais de três décadas depois de sua publicação, ainda proporciona um diálogo com a contemporaneidade, indicando uma reflexão sobre o papel da mulher e de sua identidade dentro do casamento, permitindo-nos ainda, pelo nosso distanciamento histórico, vinculá-la a certa tendência memorialista e intimista da prosa brasileira de autoria feminina, notada sobretudo a partir dos anos 1980, ao lado das obras de nomes como Lygia Fagundes Telles, Nélide Piñon e Lya Luft.

Considerações finais



Longe de pretender esgotar as múltiplas possibilidades de sentido da obra e conscientes de que *Jogo de fiar* demanda uma análise muito mais ampla de sua simbologia, apenas esboçada neste artigo, consideramos válida sua abordagem pela hermenêutica de Paul Ricoeur por conta do suporte dessa teoria no que diz respeito à investigação da relação do homem com o tempo e à questão da identidade (reflexo da temporalidade), latentes no relato de Ara e que constituíram o foco de nossa análise, a partir da proposição de mundo veiculada pelo texto.

Salientamos que as ideias de Paul Ricoeur nem sempre foram trazidas de acordo com a ordem de desenvolvimento de suas teorias, em uma inversão que, se não respeita a cronologia de sua produção, se mostrou produtiva para pensar o texto de Patricia Bins de acordo com suas especificidades. Esse exercício interpretativo da obra e, em última análise, do outro e de nós mesmos procurou seguir a recorrente consideração do hermeneuta francês:

Para mim, o mundo é o conjunto das referências desvendadas por todo o tipo de texto, descritivo ou poético, que li, compreendi e amei. E compreender um texto é interpolar, entre os predicados da nossa situação, todas as significações que constituem um mundo a partir de nosso ambiente social. É este alargamento do nosso horizonte de existência que nos permite falar das referências descortinadas pelo texto ou do mundo aberto pelas exigências referenciais da maior parte dos textos. (RICOEUR, 1987, p. 49)

De fato, *Jogo de fiar* inaugura um projeto ficcional tão ambicioso quanto complexo: construir um mundo ficcional que possa, além de se alimentar de intertextos de obras consagradas (como as de Shakespeare, T.S Eliot, Rilke, dentre outros), se converter em sua própria matéria ficcional, entrelaçando passagens, personagens e indagações comuns a todos os romances de Bins. Sobre a Trilogia da Solidão, a professora Dileta Silveira Martins (1990) disse:

Cada personagem, pictoricamente, representada por Patricia, passa de um anonimato como A. – em *Jogo de fiar* – para uma configuração que segue o mesmo eixo mimético: uma se desdobra como se estivesse em *todas* as outras. Poder-se-ia dizer que as figuras femininas da trilogia (sempre as mais importantes) são inacabas e partes dispersas de um conjunto narrativo único. [...]. (MARTINS, 1990, p. 16)

Uma leitura atenta da obra de Patricia Bins, considerando a Trilogia da Solidão – composta pelos romances *Jogo de fiar* (1983)², *Antes que o amor acabe* (1984) e *Janela do Sonho* (1986) – e a Trilogia da Paixão – *Pele nua do espelho* (1989), *Theodora* (1993) e *Sarah*

² Informações sobre a biografia e a obra de Patricia Bins podem ser acessadas pelo site do DELFOS – Espaço de Documentação e Memória Cultural (PUCRS). Disponível em: <<http://www.pucrs.br/delfos/?p=bins>>. Acesso em 18 mar. 2018.

e os anjos (1993) –, aponta para a possibilidade de pensar o conjunto ficcional da autora como o empreendimento, romance por romance, da construção de um percurso hermenêutico, realizado pelas protagonistas femininas em busca de si mesmas. Ambas as trilógicas trazem narradoras-personagens que encontram na narrativa a forma de tentar preencher o vazio gerado por algum trauma – traições conjugais, mortes, incompreensões mútuas etc. –, recordando sua trajetória para reordenar os fragmentos da memória e, assim, (re)construir suas identidades, ou seja, procurando superar a discordância do tempo pela concordância, ainda que provisória, da narrativa.

Referências

- BINS, Patricia. *Jogo de fiar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- CHAVES, Luciana de Carvalho. Jogo de fiar: ficção ou autobiografia? Uma análise sobre a vida e a obra de Patricia Bins: In: *Anais da X Semana de Letras da PUCRS*. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.
- MARTINS, Dileta Silveira. Os descaminhos da solidão. In: INSTITUTO ESTADUAL DO LIVRO. **Patricia Bins**. Série Autores Gaúchos. Porto Alegre: IEL, 1990.
- RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações*. Trad. de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978.
- _____. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987.
- _____. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994 – 1998. Tomo 1.
- _____. Identidade pessoal e identidade narrativa. In: *O Si-Mesmo como Outro*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

[RECEBIDO 24/06/2017]

[ACEITO 17/03/2018]



A *Ars amatoria* de Ovídio e os padrões da poesia didática: entre a adoção e a irreverência

The Ars amatoria by Ovid and patterns of didactic poetry: between adoption and irreverence

Matheus Trevizam¹

Resumo:

Neste artigo, desejamos mostrar que a inserção da *Ars amatoria*, por Ovídio, na categoria da poesia didática não deveria ser tomada como definitiva. A despeito da manutenção de elementos considerados característicos desse tipo de poesia (VOLK, 2002), a *Ars* apresenta muitos dados não usuais em sua construção genérica. A ousadia de definir-se como uma obra cujo objetivo primeiro é ensinar e disciplinar o público em temas amorosos e a marcante presença de elementos elegíacos, que geram efeitos de grande irreverência no texto, podem ser citadas como duas dessas características atípicas. Além disso, também há o uso comum de *tópoi* oriundos da poesia didática, tanto de caça quanto de agricultura. O uso de tais *tópoi* atribui à obra contextos transformados de hilaridade, que produzem efeitos os quais poderíamos entender como paródias da poesia didática “séria”.

Palavras-chave: Poesia didática; Elegia; Gêneros literários; Hibridismo.

Abstract:

In this paper we aim to show that the insertion of the *Ars amatoria* by Ovid in the category of didactic poetry should not be taken as definitive. Despite the presence of elements considered characteristic of this type of poetry (VOLK, 2002), the *Ars* also displays many unusual constituents in its generic construction. The boldness to define itself as a work whose first objective is to teach and discipline people on the matters of love, and the strong presence of elegiac elements that generate effects of great irreverence on the text can be cited as two of these atypical characteristics. Besides, there is also the common use of *topoi* that come from the didactic poetry for both hunting and farming. The use of such *topoi* grants the work transformed contexts of hilarity that produce effects that could be understood as parodies of the “serious” didactic poetry.

Keywords: Didactic poetry; Elegy; Literary genres; Hybridism.

Introdução

Falar na *Ars amatoria* de Ovídio implica em debater um texto dotado de tessitura complexa, em mais de um sentido desafiador das categorias “estabilizadoras” dos gêneros literários na Roma antiga. De início, algo da “estranheza” da obra fica manifesto no fato mesmo de Ovídio ter pretendido disciplinar o Amor, força da vida psíquica humana ou, em termos míticos, deus² dificilmente submisso a quaisquer instrumentos de controle:

¹ Doutor em Linguística pela Unicamp. Docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: mattrevi2017@gmail.com

² OVÍDIO, *Ars amatoria* I, 17-18: *Aeacidae Chiron, ego sum praeceptor Amoris;/ saeuus uterque puer, natus uterque dea.* – “Do Eácida, Quíron; eu sou o preceptor do Amor; indomados ambos, ambos nascidos de uma deusa” (trad. e grifos do autor). Nessa passagem do poema ovidiano, Amor é claramente, através de uma personificação, associado a Cupido, o filho de Vênus.

Escrevendo um poema didático estendido sobre o amor, com todos os maneirismos apropriados, Ovídio alcança uma hilaridade nunca conseguida antes. Não é, apenas, uma questão de pedantismo contra a paixão; até o título da obra anuncia a tensão entre o amor, geralmente concebido pelos poetas como uma força arrebatadora que se apodera tempestuosamente do indivíduo, e a precisa habilidade implícita em *ars*. Daí advém a ambiguidade constante, no tocante a estarem os moços e moças de Ovídio de fato “apaixonados” ou tomando parte em um jogo, segundo regras estabelecidas.³

No excerto dado, A. S. Hollis, autor de um conhecido comentário sobre a obra ovidiana considerada, destaca justamente o relativo descompasso entre o tema desse *magisterium* do poeta e a estrutura predominante de um texto cuja vinculação com a chamada “poesia didática antiga” pressupõe o pleno domínio técnico dos saberes ensinados por parte do *magister amoris*. Tudo se passa, conforme aprofundaremos, como se as inusitadas proveniência e natureza dos conteúdos a preencherem maciçamente a *Ars* contribuíssem para a construção de um conjunto deslocado dos parâmetros mais usuais da poesia didática na Antiguidade, sem, no entanto, que a força estruturadora dessa mesma categoria compositiva resulte de todo inoperante no texto de Ovídio.

Na sequência, depois de delimitarmos os contornos da *Ars* como poema didático, a partir de uma abordagem teórica possível, passaremos a ver como a mesma obra assimila elementos, sobretudo, elegíacos e da antiga literatura sobre agricultura e caça, os quais acabam por transformar as estruturas e sentidos de seu didatismo.

Delimitação aproximativa da poesia didática antiga e a permanência de seus princípios essenciais na *Ars amatoria*

Observando vários “espécimes” de textos hoje considerados pertencentes à categoria da poesia didática antiga – tipologia em que se incluem *Os trabalhos e os dias* do fundador Hesíodo de Ascra (séc. VIII-VII a.C.), os *Theriaca* e os *Alexipharmaca* de Nicandro de Cólofon (séc. II a.C.), o *De rerum natura* de Lucrecio (meados de séc. I a.C.), as *Geórgicas* de Virgílio (publicação em 29 a.C.), o *Cynegeticon* de Grácio Falisco (séc. I a.C./I d.C.) e a *Ars amatoria* de Ovídio (redação entre 7 a.C. e 1 d.C.), entre outras obras mais –, Katharina Volk (2002)

³ HOLLIS, 1977, p. xviii: “By writing an extended didactic poem on love, with all the proper mannerisms, Ovid achieves a hilarity never captured before. It is not merely a question of pedantry against passion; even the title of the work foretells the tension between love, usually conceived by poets as an overwhelming force which takes the individual by storm, and the precise skill implicit in ‘ars’. From here comes the constant ambiguity as to whether Ovid’s young men and women are really ‘in love’, or playing a game according to set rules” (trad. do autor).



estabeleceu um conjunto de quatro elementos indispensáveis para a atribuição de uma obra ao quadro tipológico em pauta. Eles seriam, assim, a “constelação professor-aluno”, o “explícito intento didático”, a “autoconsciência poética” e a “ilusão de simultaneidade poética” (VOLK, 2002, p. 40).

Sobre o primeiro desses fatores, sabemos que, em cada ocasião de efetivo ensinamento, deve haver um foco de emissão dos saberes – o *magister* didático no caso de obras como *Os trabalhos e os dias* e a *Ars amatoria* – e outro receptor dos mesmos saberes – o *discipulus*, em textos afins. Já que a constelação professor-aluno corresponde a um dado de natureza *textual*, concretamente verificável nos poemas didáticos antigos, segundo as proposições de Volk (2002, p. 38), a crítica alerta para a necessidade de evitarmos confusões, como se viéssemos a pensar nesses polos de um processo comunicativo intraliterário ao modo de algo, em vez disso, situado no mundo externo. A transcrição de um pequeno trecho de *Ars amatoria* I permitirá que observemos, sem dificuldade, essa mesma constelação a operar no poema que nos concerne:

*Tu modo Pompeia lentus spatiare sub umbra,
cum sol Herculei terga Leonis adit,
aut ubi muneribus nati sua munera mater
addidit, externo marmore diues opus; 70
nec tibi uitetur quae priscis sparsa tabellis
porticus auctoris Liuia nomen habet,
quaque parare necem miseris patruelibus ausae
Belides et stricto stat ferus ense pater.⁴*

Em v. 67 e v. 71, nota-se o óbvio endereçamento da mensagem didática – neste ponto, vinculada aos lugares de Roma mais férteis em moças – a um *discipulus* inominado do sexo masculino, o que, obviamente, se dá através do uso de formas pronominais e verbais de segunda pessoa do singular, entre elas o imperativo *spatiare* (“vagueia”, v. 67). Ademais, os contornos da figura do *magister* delineiam-se, nesses versos, não apenas porque dele partem semelhantes conselhos ao “aluno”, mas também porque tal personagem se mostra como que atenta e

⁴ OVÍDIO, *Ars amatoria* I, 67-74: “Apenas vagueia lento sob a sombra do pórtico de Pompeu quando o sol atinge o dorso do Leão hercúleo, ou onde a mãe aos dons do filho uniu seus dons, soberba obra em mármore estrangeiro; não evites o pórtico coberto de painéis antigos, que recebeu seu nome em homenagem a Lúvia, nem aquele onde as Bélides ousaram tramar a morte dos primos infelizes e, com empunhada espada, um pai cruel aguarda” (trad. e grifos do autor).



preocupada com o desvio de seu pupilo de eventuais erros na estratégia de conquista, caso viesse, por exemplo, a evitar um lugar tão propício ao encontro com as moças quanto o pórtico de Lívia.

Quanto à explicitação do intento *didático*, o traço se vincula à exigência de haver, em todo poema merecedor de assim ser definido, “clara afirmação, ou outras fortes indicações, de que se presume, primeiro e, sobretudo, como algo a ensinar um assunto ou habilidade qualquer, de que esteja tratando”.⁵ Então, Hesíodo afirmou, em *Os trabalhos e os dias* 10: *Egò dé ke Pérsei etétyma mythesáimen*⁶ e Ovídio, por sua vez, registrou em *Ars amatoria* I, 1-2:

*Si quis in hoc artem populo non nouit amandi
hoc legat et lecto carmine doctus amet.*⁷

O dístico que acabamos de citar, situado logo à abertura do todo da *Ars* e prestando-se, retoricamente, a uma proposição do assunto do texto, apresenta-nos o explícito intento didático do poema na medida em que, vê-se, diz com clareza haver o público de adquirir saberes para amar depois da leitura da obra que se inicia. Em outras palavras, portanto, o poema teria certo teor instrucional, e o aprendizado daí decorrente constitui o objetivo mesmo da obra que começamos a ler.

No tocante à autoconsciência poética, é ainda forçoso, segundo o recorte “genérico” a que Volk (2002) procedeu para a poesia didática, que os autores insiram em seus textos quaisquer marcas indicadoras de “se verem” como poetas, ou, ainda, de compreenderem suas obras à maneira de um “canto”, ou algo similar. Então, Hesíodo invoca as Musas, entes tradicionalmente tidos como inspiradores dos vates, em *Os trabalhos e os dias* 1-2⁸ e, além disso, em v. 654-662, “refere-se a sua profissão como um poeta”⁹.

Quando se pensa nesse critério distintivo dos poemas didáticos diante de toda a restante produção literária antiga, especificamente tendo em conta a *Ars amatoria* ovidiana, mais de uma passagem poderia ser evocada para exemplificar o efeito:

⁵ VOLK, 2002, p. 36: “[A didactic poem either] states clearly, or gives other strong indications, that it is first and foremost supposed to teach whatever subject or skill it happens to be treating” (trad. do autor).

⁶ HESÍODO, *Os trabalhos e os dias* 10: “Eu a Perses verdades quero contar” (trad. M. C. N. Lafer).

⁷ OVÍDIO, *Ars amatoria* I, 1-2: “Se alguém neste povo não conhece a arte de amar, leia este poema e, lendo-o, ame instruído” (trad. e grifos do autor).

⁸ HESÍODO, *Os trabalhos e os dias* 1-2: *Moûsai Pieriethen, aoideîsi kleiousai,/ deûte Di' ennépete, sphéteron patér' hymnéousai.* – “Musas Piérias que gloriáis com vossos cantos,/ vinde! Dizei Zeus vosso pai hineando” (trad. M. C. N. Lafer).

⁹ VOLK, 2002, p. 39: “(...) refers to his profession as a poet”.



Non ego, Phoebe, datas a te mihi mentiar artes, 25
nec nos aeriae uoce monemur auis,
nec mihi sunt uisae Clio Cliisque sorores
seruanti pecudes uallibus, Ascra, tuis;
*usus opus mouet hoc; uati parete perito.*¹⁰

Nos Venerem tutam concessaque furta canemus, 33
*inque meo nullum carmine crimen erit.*¹¹

No primeiro excerto, notamos o emprego de um termo latino, na verdade referido a “Nasão”, personagem do *magister* didático na *Ars amatoria* e porta-voz de Ovídio no texto, que se vincula ao conceito, sem mais complicações nos tempos do autor, de um “poeta inspirado”.¹² Por outro lado, no par de dísticos posto abaixo da citação dada primeiro, lê-se a clara menção ao texto que temos diante dos olhos como um *carmen*,¹³ com recorrência a uma palavra comumente empregada, no mesmo idioma antigo, para referir inclusive o “canto” ou o “poema” entretecido por meio de versos. Desse modo, decerto, *uates* e *carmen* indicam de dois modos distintos a autoconsciência poética na *Ars amatoria*.

O derradeiro critério aventado por Volk (2002) para a circunscrição de um dado texto no âmbito da poesia didática, ou seja, a ilusão de simultaneidade poética, funciona como explicitação, apenas imaginária em geral, de que uma obra está a fazer-se diante de nossos olhos no momento da leitura. Trata-se, como ressalta Volk (2002, p. 16-17), de uma herança dos tempos orais da cultura grega, quando, acredita-se, textos de fato eram entretecidos, até certo ponto (THOMAS, 2005, p. 51 *et seq.*), por aedos a construírem poemas diante do público. Dessa

¹⁰ OVÍDIO, *Ars amatoria* I, 25-29: “Eu, ó Febo, não fingirei que me dotaste com tal arte; nem me inspirou o pio da aérea ave nem avistei Clio ou as irmãs de Clio, guardando eu, ó Ascra, o gado nos teus vales. A experiência move esta obra: obedeci ao *vate* perito” (trad. e grifos do autor).

¹¹ OVÍDIO, *Ars amatoria* I, 33-34: “Nós a Vênus segura e aos furtos permitidos cantaremos, e em *meu poema* nenhum crime haverá” (trad. e grifos do autor).

¹² ERNOUT; MEILLET, 2001, p. 715: “Quand *poeta* s’est généralisé, *uates* a pris un sens péjoratif; puis la poésie impériale l’a repris, alors que *poeta* était devenu banal”. – “Quando *poeta* se generalizou, *uates* assumiu um sentido pejorativo; depois a poesia imperial o retomou, enquanto *poeta* tinha-se tornado banal” (trad. do autor).

¹³ ERNOUT; MEILLET, 2001, p. 100-101: “Mot ancien, qui désigne une formule rythmée, notamment une formule magique. Apparaît d’abord dans la langue religieuse et juridique (...). En pénétrant dans la langue littéraire a désigné toute espèce de chant, même le chant d’un instrument (...), ou de poème”. – “Palavra antiga, que designa uma fórmula ritmada, sobretudo uma fórmula mágica. Aparece primeiro na língua religiosa e jurídica (...). Penetrando na língua literária, designou toda espécie de canto, mesmo o canto de um instrumento (...), ou de poema” (trad. do autor).



forma, se a ideia de uma obra “tomar corpo” não *para* a performance/apresentação ao público, mas *na* performance ainda correspondeu a um horizonte viável para o poeta arcaico Hesíodo, decerto não o foi para todos os demais poemas didáticos que citamos até aqui, pois, do período helenístico em diante, a prática compositiva dos autores desenvolveu-se, eminentemente, marcada pela escrita e pela erudição (LEGRAND, 1924, p. 57-58).

Seja como for, encontram-se inclusive em poetas antigos que definiríamos, já, sob o nome de “escritores” muitas indicações “forjadas”¹⁴ da feitura dos textos como algo em curso, ou não de todo concluído no momento de seu acesso pelo leitor:

*Hactenus, unde legas, quod ames, ubi retia ponas,
praecipit imparibus uecta Thalia rotis.
Nunc tibi, quae placuit, quas sit capienda per artes, 265
dicere praecipuae molior artis opus.*¹⁵

No excerto acima, apenas para dar um exemplo oriundo da obra que aqui comentamos, Ovídio procedeu de acordo com o emprego de dizeres tipicamente associáveis à ilusão de simultaneidade poética: trata-se de registrar, a seu modo, a ideia de que, “tendo tratado de *x*, agora passará a tratar de *y*”.¹⁶ Tudo ocorre, poderíamos observar, como se, não estando o texto supostamente acabado no instante em que o lemos, ainda restasse ao *magister* didático, depois do esgotamento de apenas um tópico inicial do curso aos homens – onde encontrar uma *puella* –, prosseguir “ao vivo” e desenvolver, pois ainda não o fizera, mais tópicos diferentes desse.

Em todos os quesitos definidos pela crítica aludida em primeiro plano nesta seção do texto, portanto, o poema ovidiano em pauta encaixa-se com propriedade, de modo a poder ser considerado, também (mas não só), um representante do antigo “gênero” da poesia didática, como ela o entende.¹⁷

¹⁴ Para a apreensão desse mecanismo de modo mais autêntico, veja-se Volk (2002, p. 20-21): “Note also Hesiod, *Works and Days* 659, *me... ligyrês epébesan aoidês* [sc. *Moûsai*], and the phrase *metabésomai állon es hýmnon* in the transitional (!) formula at the end of a number of Homeric Hymns”. – “Note também Hesíodo, *Os trabalhos e os dias* 659, *me... ligyrês epébesan aoidês* [sc. *Moûsai*], e a frase *metabésomai állon es hýmnon* na frase transicional (!) ao fim de certo número de Hinos Homéricos” (trad. do autor).

¹⁵ OVÍDIO, *Ars amatoria* I, 263-266: “Até aqui, Talia, transportada sobre rodas desiguais, ensinou-te donde escolher, o que amar e onde pôr as redes. Agora me esforço por expor-te a obra da principal arte, por quais artifícios se deve capturar quem te agradou” (trad. e grifos do autor).

¹⁶ VOLK, 2002, p. 40: “Having sung of *x*, I shall now tell you *y*” (trad. do autor).

¹⁷ O motivo de colocarmos a palavra “gênero” entre aspas, nesta passagem, diz respeito ao fato de termos desejado marcar que seu emprego, no tocante à consideração de obras como *Os trabalhos e os dias* de Hesíodo, o *De rerum natura* de Lucrecio, as *Geórgicas* de Virgílio etc. no interior de uma categoria compositiva de todo diferenciada da épica, não é unanimidade entre os críticos. Peter Toohey (2010, p. 5-6), então, assumindo que, “dentro da cultura

A herança temática e formal da elegia erótica romana na *Ars amatoria*, as evocações da poesia didática de teor agropecuário/venatório e a transformação do didatismo na obra

A mais óbvia marca da elegia na estruturação formal da *Ars amatoria* corresponde, sem sombra de dúvida, ao emprego dos dísticos elegíacos para a tessitura do poema. Lembramos aqui que, com exceção da *erotodidaxis*¹⁸ de Ovídio – a qual engloba, além da *Ars*, os *Remedia amoris* e os *Medicamina faciei femineae* –, os poemas didáticos sempre foram escritos, desde a obra hesiódica, em hexâmetros datílicos. Desse modo, Ovídio desejou dar ao leitor claras indicações de que, decerto, a *Ars amatoria* transbordava, em termos da(s) tipologia(s) literária(s) à(s) qual(-is) se podia associar, os meros limites da poesia didática.

Outros elementos tipicamente associáveis à participação elegíaca no poema didático aqui considerado dizem respeito à manutenção de personagens – como o jovem amante e a/-o

da Antiguidade clássica, havia certa variedade de subespécies ou subgêneros elásticos, mal definidos, mas ainda assim reconhecíveis, da épica” [“within the culture of classical antiquity there were a variety of elastic, ill-defined, but nonetheless recognizable subspecies or subgenres (...) of epic”], entende serem os textos hoje ditos “didáticos” passíveis de atribuição a uma dessas subdivisões épicas, da mesma forma que a *Ilíada* e a *Odisseia* se encaixam nos parâmetros para serem consideradas épico-narrativas, o poema 64 de Catulo, naqueles para constituir um *epyllion* etc. Deve-se dizer que o critério decisivo para que esse estudioso não tenha optado por separar um “gênero” da poesia didática de outro épico está relacionado à consideração de parâmetros métricos: Quintiliano, com efeito, em *Institutio oratoria* X, 1, 46 *et seq.* e X, 1, 85 *et seq.*, reputa “épicos”, por terem todos se servido de hexâmetros datílicos para compor, autores como Homero, Hesíodo, Apolônio, Arato, Teócrito, Nicandro, Virgílio, Ovídio – pela escrita dos *Metamorphoseon libri XV* – e Lucrécio. Apesar de o critério de classificação, meramente, métrica dos gêneros literários ter sofrido ressalvas importantes já na Antiguidade (ARISTÓTELES, *Arte poética* 1447b), partilha da opinião de Toohy, por motivos semelhantes aos dele, Monica Gale (1996, p. 99 *et seq.*). Por sua vez, Alexander Dalzell (1996, p. 21-22), preferindo deslocar sua atenção das palavras dos “críticos” antigos para a prática compositiva dos próprios poetas que consideraríamos didáticos e observando que, de Hesíodo a autores romanos mais tardios, parece haver inegável fio condutor da feitura das obras, além do reconhecimento de *Os trabalhos e os dias* como texto “fundador”, também opta por considerar a poesia didática um “gênero” autônomo.

¹⁸ Quando se fala em *erotodidaxis*, na Antiguidade, faz-se importante referir também a obra de Filênis de Samos (séc. IV a.C.), autora de um *Peri Aphrodision* de que dão notícia várias fontes antigas, como certos poemas da *Antologia Grega* (ANÔNIMO, *AP*, VII, 345; DIOSCÓRIDES, *AP*, VII, 450). Ora, essa obra, que se identificava com uma espécie de “manual de amor”, com os tópicos temáticos cabíveis – posições sexuais etc. –, é inclusive arrolada por Agnolon como espécie de “predecessora” em prosa da *Ars amatoria* ovidiana: “A *Suda*, léxico bizantino do século IX d.C., também menciona Filênis como tratadista, mas desta vez nossa Filênis não está sozinha, o que pode demonstrar que, entre os antigos, já houvesse um cânone erótico a ser emulado, uma tradição corrente *erotodidática* que em Roma, por exemplo, refunde na *ars* ovidiana e também nos epigramas da *Antologia Grega*, ainda que de maneira mais tênue” (AGNOLON, 2013b, p. 57). Sem nos determos profundamente nos desdobramentos dessa proposição, inclusive porque a obra de Filênis apenas nos é conhecida por testemunhos indiretos, fazemos, no entanto, notar que os poemas didáticos antigos, de fato, muitas vezes tiveram como fontes de seu conteúdo obras pregressas em prosa, como é o caso dos *Phaenomena* de Arato (POSSANZA, 2012, p. 66-67) e das próprias *Geórgicas* de Virgílio (em relação ao *De re rustica* varroniano e ao *De agri cultura* de Catão), obras essas amiúde transformadas pelo didatismo, nos quesitos da profundidade de abordagem teórica e do “tom” (do mais sério para o jocoso etc.).



conselheira/-o amorosa/-o¹⁹ –, de situações típicas – como o *paraklausíthyron*²⁰ – e de certos *tópoi* da produção progressa aludida, a exemplo daqueles da *militia* e do *seruitium amoris*. Apesar de, a rigor, diferenciáveis, tais *tópoi* se aproximam por corresponderem a evidentes reações (ou mesmo inversões) aos valores romanos tradicionais, os quais poderíamos associar ao ideário do *mos maiorum*. Então, como já foi várias vezes destacado pela crítica (FEDELI, 1991, p. 109), os apaixonados elegíacos, a quem emprestam seus nomes os próprios poetas que os criaram – Sexto Propércio, Álbio Tibulo e Ovídio Nasão –, sendo representados como homens livres e de posição, razoavelmente, muito boa na sociedade romana,²¹ escolhem sacrificar parte importante da própria dignidade em nome da paixão.

Assim, fechados em um mundo claustrofobicamente definido pelos limites de seus interesses amorosos “ligeiros”, eles se afastam das obrigações sociais, de outro modo, consideradas também um privilégio e forma de ascensão nos poderes para homens de seu meio, a exemplo do sério envolvimento com as esferas bélica e política, além do casamento segundo os moldes usuais. Dessa forma, tais apaixonados passam a comportar-se ao modo de indivíduos não só desprovidos de prestígio, mas ainda passíveis de desprezo e censura por parte daqueles mais ortodoxamente ajustados.

A própria natureza de sua relação com as amadas – Cíntia, para Propércio, Délia e Nêmesis, para Tibulo, Corina, para Ovídio – também contribui para delinear a marginalização de si em que incorrem os apaixonados da elegia. Tais mulheres, que já foram um dia definidas como “irregulares”,²² de fato apresentam como traços característicos a beleza física e o refinamento de gostos, mas, como contrapontos negativos, também a perfídia, a inconstância e a falta de comprometimento com as ligações amorosas que estabelecem. Elas, ademais, parecem exercer uma espécie de domínio tirânico sobre a vida e as vontades de seus parceiros,

¹⁹ Arthur Leslie Wheeler (1910, p. 440) ressalta que o *magisterium amoris* (“ensinamento amoroso”), longe de ser uma exclusividade da *erotodidaxis* de Ovídio, já abundava em Propércio e Tibulo, por exemplo. Além disso, o crítico procura vincular o *tópos* do *magisterium* a fontes gregas mais antigas que a própria elegia, como a Comédia Nova da Grécia e de Roma, em que a figura da *lena* (“alcoviteira”) servia de desagradável e interesseira intermediária entre os avanços galantes dos apaixonados e moças, muitas vezes, de conduta duvidosa (WHEELER, 1910, p. 444).

²⁰ Em *Ars amatoria* II, 523-528, Ovídio serviu-se – assim como em outros pontos da mesma obra – desse tema da elegia (cf. ainda Ovídio, *Amores* I, 6). Para uma definição de *paraklausíthyron* na literatura, cf. Greene *et alii* (2012, p. 996).

²¹ Sexto Propércio, Álbio Tibulo e Ovídio Nasão foram, todos, *equites* (“cavaleiros”), Ordem situada, entre os romanos, apenas abaixo da senatorial. Desde a lei Róscia (67 a.C.), tinham assentos especiais reservados no teatro (BORNECQUE; MORNET, 2002, p. 85).

²² VEYNE, 2013, p. 10: “Essa heroína, apesar de adorada por nobres poetas (a elegia é uma poesia da alta sociedade), não é uma dama nobre, ao contrário de sua posteridade literária; o que ela era? Uma *irregular*, uma daquelas com quem os homens não se casam: nossos poetas não dizem mais do que isso, e veremos que não precisam dizer mais para que o gênero elegíaco seja o que é” (grifo do autor).

disso resultando que recebam denominações como as de *domina* e *era* no *corpus* elegíaco clássico.²³

Diante dessa profunda reconfiguração de valores no universo elegíaco, portanto, em vez do verdadeiro empenho em campo de batalha, figuras como *Propertius*, *Tibullus* e *Naso* do *corpus* poético correspondente restringem-se às “lutas” em âmbito amoroso,²⁴ ora compreendidas como tentativas (vãs) de resistir aos ataques de Cupido,²⁵ ora como os “embates”, inclusive eróticos, diante da mulher escolhida,²⁶ ora como enfrentamentos a rivais no amor.²⁷ Semelhante deslocamento do aspecto combativo da existência do espaço, efetivamente, militar, sangrento e mortífero dos campos de batalha para a vida galante dos indivíduos produz forte intimização dos conteúdos associáveis às lutas no *corpus* elegíaco e, pelo fato mesmo de se tratar de algo repetitivo nas obras de vários poetas, uma espécie de *tópos*, que acima associamos à *militia amoris*:

Militat omnis amans, et habet sua castra Cupido;

Attice, crede mihi, militat omnis amans.

Quae bello est habilis, Veneri quoque conuenit aetas:

²³ MILLER, 2002, p. 14: “Likewise, the Latin elegiac poet’s complete subjection (*seruitium amoris*) to a single mistress (*domina, era*) is unprecedented in ancient Greek poetry of any era”. – “Similarmente, a completa sujeição (*seruitium amoris*) a uma única amante (*domina, era*) não tem precedentes na poesia grega antiga de qualquer época” (trad. do autor).

²⁴ Na elegia III, 3, Propércio se imagina “a ponto de” iniciar a composição de um poema épico – com temática associável a assuntos bélicos, portanto –, quando é desviado de beber a água da fonte de Hipocrene, no Hélicon, pelo próprio Apolo. Ora, Ênio, autor dos *Annales*, bebera dali, como ficamos sabendo em v. 6, o que significa que se trata agora de um gesto de composição de poesia em escala mais ambiciosa que a elegíaca, embora não apropriada ao *ingenium* de Propércio, segundo o deus. Em outras palavras, passando a discussão para um âmbito literário, não só os amantes da elegia se recusam a tornar-se, de fato, soldados de Roma, mas podem inclusive desviar-se da guerra como *tema poético* associável ao gênero maior da épica, realizando a *recusatio* em suas obras. Por outro lado, Sullivan (2010, p. 126) ressalta como, especificamente nesse autor elegíaco, a prática da *recusatio* envolveu uma espécie de negociação com as pressões augustanas por algum engajamento sócio-político maior na literatura, de modo que Propércio, sem necessariamente “desmerecer” seus amigos – como Pôntico (I, 7) – escritores de textos épicos, por vezes recorre ao expediente (irônico?) de declarar-se “incapaz” de outra vocação poética; por vezes, ao de afirmar-se poeta amoroso com orgulho.

²⁵ PROPÉRCIO, *Elegias* II, 12, 9-12: *Et merito hamatis manus est armata sagittis, / et pharetra ex umero Cnosia utroque iacet: / ante ferit quoniam tuti quam cernimos hostem / nec quisquam ex illo uulnere sanus abit.* – “Com razão ele empunha setas feito anzol / e uma aljava de Cnosos jaz nos ombros, / pois fere antes de ilesos vermes o inimigo, / nem há quem saia são de tal ferida” (trad. G. G. Flores, grifos do autor do artigo).

²⁶ Ovídio, *Amores* I, 5, 13-16: *Deripui tunica; nec multum rara nocebat; / pugnabat tunica sed tamen illa tegi, / quae cum ita pugnaret, tamquam quae uincere nollet, / uicta est non aegre prodicione sua.* – “Arranquei-lhe a túnica; transparente, não estorvava tanto, / entretanto, ela lutava para cobrir-se; / ela, que lutava como se não quisesse vencer, / sem dificuldade foi vencida por sua própria cumplicidade” (trad. L. A. de Bem, grifos do autor do artigo).

²⁷ PROPÉRCIO, *Elegias* III, 8, 33-34: *Aut tecum aut pro te mihi cum riualibus arma / semper erunt: in te pax mihi nulla placet.* – “Eu sempre lutarei contigo ou com rivais / por ti – a paz contigo não me apraz” (trad. G. G. Flores, grifos do autor do artigo).



*turpe senex miles, turpe senilis amor.*²⁸

Militiae species amor est. Discedite, segnes.

Non sunt haec timidis signa tuenda uiris;

nox et hiems longaeque uiae saeuique dolores 235

mollibus his castris et labor omnis inest;

saepe feres imbrem caelesti nube solutum

*frigidus et nuda saepe iacebis humo.*²⁹

No trecho dos *Amores*, Ovídio parece afirmar que o empenho e o vigor exigidos dos “combatentes” não seriam menores ou maiores, conforme se passasse das pelejas em campo de batalha para as da vida amorosa, com isso se depreendendo que uma e outra forma de “luta” pressupõem a força juvenil, não os limites da senilidade. Na *Ars*, em contrapartida, sem que se aluda ao aspecto da maior adaptabilidade do amor – e das guerras – aos moços, certa relação de similitude entre a vida galante e a bélica fica patenteada, sobretudo, pela incorporação de muitos ingredientes da experiência militar dos homens – os “estandartes” (*haec... signa*, v. 234), a “campanha” (*his castris*, v. 236) e o “cansaço” (*labor*, v. 236) – ao espaço da galanteria.

Caso desejemos referir, ainda, o *tópos* do *seruitium amoris*, bastaria, para defini-lo e diferenciá-lo do anterior, apenas dizer que a inversão de valores ocorre, neste caso, pelo revestimento de funções, na figura do apaixonado elegíaco, completamente alheias à plena dignidade de sua posição. Em *Tibulo* II, 3, o apaixonado se imagina a trabalhar no campo com suas próprias mãos, apenas para poder aproximar-se de Nêmesis, a mulher amada, que passa uma temporada no campo em companhia de um rival mais rico. Então, ele sequer haveria de queixar-se, como relata a Cornuto, um amigo, do sofrimento físico que tais *labores* lhe trariam, lesando o sol a pele delicada e o esforço com a lavra da terra suas mãos.³⁰

No contexto tibuliano, o paralelo mítico evocado é o de Apolo em serviço a Admeto, rei

²⁸ OVÍDIO, *Amores* I, 9, 1-4: “Todo amante *milita* e Cupido tem *sua própria caserna*; / Ático, crê em mim, todo amante *milita*. / O tempo que convém à *guerra* também convém a Vênus. / É indecoroso um *soldado* velho, é indecoroso o amor num velho” (trad. L. A. de Bem, grifos do autor do artigo).

²⁹ OVÍDIO, *Ars amatoria* II, 233-238: “O amor é um *tipo de milícia*. Desertai, indolentes! Não cabe a homens medrosos defender *tais estandartes*; a noite, o inverno, longas caminhadas, dores cruéis e todo *cansaço* há *nesta campanha amena*; frequentemente suportarás enregelado os aguaceiros de um céu encoberto, frequentemente te deitarás no chão duro” (trad. e grifos do autor).

³⁰ TIBULO, *Elegias* II, 3, 9-10: *Nec quererer, quod sol graciles exureret artus, / laederet et teneras pussula rupta manus.* – “Nem me queixaria porque o sol queimasse meus membros delicados e uma ferida, rebentando, ferisse minhas mãos macias” (trad. do autor).



de Feras, por quem se apaixonara e a quem serviu como simples vaqueiro (TIBULO, *Elegias* II, 3, 11-18). Na própria *Ars amatoria*, o trecho abaixo, do livro II, traz à tona o emprego do mesmo *tópos*:

Nec tibi turpe puta (quamuis sit turpe, placebit) 215
ingenua speculum sustinuisse manu.
Ille, fatigata praebendo monstra nouerca,
qui meruit caelum, quod prior ipse tulit,
Ionias inter calathum tenuisse puellas
creditur et lanas excoluisse rudes; 220
paruit imperio dominae Tirynthius heros;
i nunc et dubita ferre, quod ille tulit.³¹

Ora, portar o espelho de uma mulher com as mãos enquanto ela faz a própria *toilette* correspondeu, na verdade, a certa tarefa normalmente associada, em Roma, a uma criada de quarto e, portanto, a uma simples *escrava*! De modo algum, assim, esperaríamos em condições “normais” um varão romano dedicado a essas atividades servis a fim de seduzir, ou mesmo para manter o amor de uma moça. Quanto ao exemplo mítico de que Ovídio se serve na passagem, importa esclarecer que ele se refere ao mito de Hércules, o qual, quando se enamorou da rainha Ônfale da Lídia, submeteu-se a várias atividades femininas, como fiar a lã na roca, para agradar a ela.

Do mesmo modo que a incorporação de tais personagens, situações e *tópoi* da elegia à trama da *erotodidaxis* de Ovídio, bem como da estrofe identificada com o dístico elegíaco, contribui para rebaixar a escala representativa dos seres em *Ars amatoria*, desviando, por exemplo, os *discipuli* de uma conduta externa socialmente empenhada e verdadeiramente digna de homens livres – a despeito de seu intento de valer-se da técnica amorosa aprendida a fim de dominar a *puella*, não ser dominado, como na elegia típica –,³² a presença adaptada de temas

³¹ OVÍDIO, *Ars amatoria* II, 215-222: “Também não consideres humilhante (ainda que te rebaixes, agradará) *sustentar-lhe o espelho* com tua mão de homem livre. Pelo que se crê (cansando-se a madrasta de mandar-lhe monstros), quem mereceu o céu antes sustentado por si próprio portou *um cesto* entre moças jônias e *preparou com cuidado rudes lãs*. O herói de Tirinte submeteu-se ao domínio *da senhora*; vai agora e hesita em *suportar* o que ele suportou!” (trad. e grifos do autor).

³² CONTE, 1991, p. 54: “Now we learn instead how to reduce all the moments of a love relation to the strategy of the greatest possible advantage. Even suffering is not excluded, so long as it is reduced to functioning as a means for attaining the *utile*. To gain the favor of the *puella*, it will be useful for her suitor to appear to be suffering: *est tibi agendus amans imitandaque uulnera uerbis* (You must play the lover, and imitate wounds with words, *Ars*



de agropecuária/caça, nesse poema, acaba produzindo irreverência no tocante à própria tradição do didatismo.

O comentário de Emilio Pianezzola (1991) para *Ars amatoria* I (OVIDIO, 1991, p. 222 *et seq.*), com efeito, ressalta em vários pontos os paralelos existentes entre a poesia didática de teor agropecuário – compreendendo as *Geórgicas* de Virgílio (mas também *Os trabalhos e os dias* de Hesíodo) – e certos dizeres do poema de Ovídio:

Scilicet ante omnis furor est insignis equarum 266
et mentem Venus ipsa dedit, quo tempore Glauci
*Potniades malis membra absumpsere quadrigae.*³³

Mollibus in pratis admugit femina tauro,
*femina cornipedi semper adhinnit equo.*³⁴ 280

Praeterea tam sunt Arcturi sidera nobis
Haeduum dies seruandi et lucidus Anguis, 205
quam quibus in patriam uentosa per aequora uectis
*Pontus et ostriferi fauces temptantur Abydi.*³⁵

Nec semper credenda Ceres fallacibus aruis,
nec semper uiridi concaua puppis aquae, 400
nec teneras semper tutum captare puellas;
*saepe dato melius tempore fiet idem.*³⁶

am. 1.611)”. – “Agora aprendemos, em vez disso, como reduzir todos os momentos da relação amorosa à estratégia da maior vantagem possível. Mesmo o sofrimento não é excluído, desde que se reduza a funcionar como meio de atingir o *utile*. A fim de ganhar o favor da *puella*, será útil a seu pretendente parecer estar em sofrimento: *est tibi agendus amans imitandaque uulnera uerbis* (“Deves representar o amante e imitar suas feridas com palavras”. – *Ars am.* 1.611)” – trad. do autor.

³³ VIRGÍLIO, *Geórgicas* III, 266-268: “Naturalmente, *antes de tudo é admirável o furor das éguas*, e a própria Vênus inspirou o sentimento, quando éguas potniades, atreladas em quatro, devoraram os membros de Glauco com suas mandíbulas” (trad. e grifos do autor).

³⁴ OVIDIO, *Ars amatoria* I, 279-280: “Nos prados amenos, a vaca muge ao touro, e *a égua sempre relincha ao cavalo de córneos pés*” (trad. e grifos do autor).

³⁵ VIRGÍLIO, *Geórgicas* I, 204-207: “Além disso, *tanto devemos observar os astros de Arcturo, os dias dos Cabritos e a Serpente brilhante quanto os que*, arrastados à pátria por mares tempestuosos, experimentam o Ponto e os canais de Abidos, rica em ostras” (trad. e grifos do autor).

³⁶ OVIDIO, *Ars amatoria* I, 399-402: “*Nem sempre se deve confiar Ceres aos campos traiçoeiros, nem sempre a popa côncava à verde água, nem sempre é seguro seduzir as moças delicadas; conforme a hora, frequentemente se faz o mesmo com maior sucesso*” (trad. e grifos do autor).



O primeiro par de exemplos, tratando da volúpia das fêmeas de mais de uma espécie, destaca o ímpeto erótico das éguas. Contudo, o que era, no livro III das *Geórgicas*, um aviso para a tomada de cautela diante do caráter, muitas vezes, incontrolável de *Amor*³⁷, assume, em *Ars amatoria*, tons humorísticos de facilitação da vida do jovem amante: afinal, se as fêmeas de todas as espécies, mesmo a humana, são de fato tão voluptuosas e dispostas a unir-se aos machos, a vida erótica dos *discipuli* ficaria bastante favorecida. Deve-se ainda lembrar que o alcance da volúpia feminina ganha contornos, efetivamente, caricatos e bastante humorísticos quando Ovídio menciona, a partir de v. 289 do mesmo livro I, a lenda de Pasífae, mãe do Minotauro de Creta, a qual, muito desejosa de unir-se a um bonito touro branco, teria chegado, segundo o poeta, a disfarçar-se de novilha³⁸.

Por sua vez, a recomendação de que se observe, sempre, o momento ideal para realizar determinada ação constitui um verdadeiro *tópos* da poesia didática de teor agropecuário, por exemplo: naquele contexto, semear as plantas no tempo inadequado poderia inclusive levar a que não brotassem, ou viessem a fazê-lo com danos para o *agricola*³⁹. Os versos 399-400 de *Ars*, no entanto, evocam até o nome da deusa Ceres... apenas para dizer, na sequência, que tentar iniciar um relacionamento galante perto do aniversário da *puella*⁴⁰ ou da data de exposição, para venda, de objetos preciosos no Circo de Roma só pode vir a dar em pesados gastos para o *discipulus!*

Enfim, Ovídio afirmou, em *Ars amatoria* I, 269-270: *Prima tuae menti ueniat fiducia, cunctas/ posse capi; capies, tu modo tende plagas*. – “Que em primeiro lugar te venha ao

³⁷ WILKINSON, 1997, p. 96: “Once again, man and beast are not distinguished: *amor omnibus idem*. In their time of sexual excitement all animals grow wilder than ever: *in furias ignemque ruunt*”. – “Mais uma vez, homem e animal não são diferenciados: *amor omnibus idem*. Na época de seu excitação sexual, todos os animais ficam mais selvagens do que nunca: *in furias ignemque ruunt*” (trad. do autor).

³⁸ OVÍDIO, *Ars amatoria* I, 323-326: *Et modo se Europen fieri, modo postulat Io, altera quod bos est, altera uecta boue./ Hanc tamen inpleuit, uacca deceptus acerna, dux gregis, et partu proditus auctor erat*. – “Ora pretende tornar-se Europa, ora Io, pois uma é novilha, a outra foi raptada por um boi. Mas o líder do rebanho, iludido por uma vaca de bordo, engravidou-a; o parto revelou quem era o pai” (trad. e grifos do autor).

³⁹ VIRGÍLIO, *Geórgicas* I, 219-224: *At si triticeam in messe robustaque farra/ exercebis humum solisque instabis aristas./ ante tibi Eoae Atlantides abscondantur/ Cnosiaque ardentis decedat stella Coronae./ debita quam sulcis committas semina quamque/ inuitae properes anni spem credere terrae*. – “Mas, se para a colheita do trigo e as vigorosas espeltas/ trabalharás a terra e somente para as espigas tu a apertarás./ antes se escondam de ti as Atlântides do Oriente/ e se ponha a constelação cnossíade da brilhante Coroa/ que entregues a sulcos as sementes devidas e que/ te apresses em confiar à terra contrariada a esperança do ano” (trad. e grifos do autor).

⁴⁰ OVÍDIO, *Ars amatoria* I, 415-418: *Magna superstitio tibi sit natalis amicae, quaque aliquid dandum est, illa sit atra dies./ Cum bene uitaris, tamen auferet; inuenit artem/ femina, qua cupidi carpat amantis opes*. – “Que o aniversário de tua amada seja ocasião de grandes escrúpulos para ti, que o dia em que a deves presentear com algo seja agourento. Por mais que te resguardes, ela vai tomar-te algo; a mulher sempre encontra um artifício para tirar dinheiro de um amante desejoso” (trad. e grifos do autor).



espírito a certeza de que todas podem ser capturadas; tu as capturarás, *basta estender as redes*” (trad. do autor). Note-se, nesse contexto, como as mulheres, em sua função de alvos eróticos, são “animalizadas” por Ovídio não por se aproximarem de fêmeas dispostas ao acasalamento, mas sim por serem vistas ao modo de presas de caça.⁴¹ Por sinal, as imagens venatórias abundam em *Ars amatoria*: apenas para citar alguns exemplos do próprio livro I, vemos tal direcionamento de sentidos em v. 45-46; v. 89; v. 125; v. 253-254; v. 263-264; v. 391-392; v. 761-762.

Recordamos, a propósito, que Grácio Falisco, obscuro autor do período augustano que deve ter sido conhecido por Ovídio,⁴² compusera, por volta de inícios da Era Cristã, um poema didático de caça chamado *Cynegeticon*. Dessa maneira, abre-se a possibilidade ao menos de cogitar que Ovídio, na *Ars amatoria*, aluda e adapte jocosamente (TOOHEY, 2010, p. 197), além de temas da literatura agrícola, aqueles de um *sério* poema de caça coevo (a caça fora, inclusive, considerada uma técnica de origem divina e associada à *Ratio* por Grácio – v. 6; v. 10-11).⁴³ Registre-se, sobre a mesma “dispersão” cinegética para fora dos limites das obras técnicas a respeito do assunto, que Ovídio não foi o único nem o primeiro a manifestá-la,⁴⁴ como testemunha inclusive a aproximação do furor de Dido apaixonada, em *Eneida* IV, de uma corça atingida a esmo por algum caçador:

⁴¹ *Mutatis mutandis*, em *Ars amatoria* III, 425-428, as mulheres também são transformadas, pelo poeta, em “caçadoras” – ou pescadoras – de homens: *Casus ubique ualet; semper tibi pendeat hamus;/ quo minime credis gurgite, piscis erit;/ saepe canes frustra nemorosis montibus errant;/ inque plagam nullo ceruus agente uenit.* – “O acaso é eficaz em toda parte; que sempre se suspenda teu anzol; haverá peixe no mar em que muito pouco confias. Frequentemente, os cães erram em vão pelos montes copados e o cervo vem às redes sem que nada o persiga” (trad. e grifos do autor).

⁴² OVÍDIO, *Epistulae ex Ponto* IV, 16, 34: *Aptaque uenanti Grattius arma daret.* – “E Grácio daria armas apropriadas ao caçador” (trad. e grifos do autor).

⁴³ Para o acompanhamento dos paralelos aventados por Hollis entre a *Ars amatoria* e Grácio de *Cynegeticon*, cf. comentário desse crítico, citado nas Referências finais (OVID, 1977, p. XVIII; p. 31; p. 37; p. 52; p. 161).

⁴⁴ MOCANU, 2012, p. 40: “Of course, venery imagery in an erotic context is an Alexandrian, not a Roman invention [mas há, inclusive, precedentes platônicos para essa prática literária, como atesta a continuidade desta nota]. However, Roman authors exploit this theme much more frequently”. – “Obviamente, imagética venatória em um contexto erótico é uma invenção alexandrina, não romana. Contudo, autores romanos exploram esse tema muito mais frequentemente”. Cf. também Giangrande (1991, p. 78): “Un siffatto rovesciamento da parte di Ovidio non è totalmente originale, perché la *Umkehrung* secondo la quale l'*amator* è cacciatore, anziché preda catturata dalla fanciulla (o dal *pathicus*), è già attestata in Platone, *Protag.* 309 A [...]. Come osserva Ateneo (V, 219 d), Socrate è visto come il cacciatore (*kynegeî*), invece di essere visto come la preda cacciata da Alcibiade [...]. Lo stesso motivo per cui l'*amator* è il cacciatore, non la preda del *pathicus* o della fanciulla amata, è in Callimaco, *A.P.* XII, 102 (cf. Gow-Page, *Hellen. Epigr.* II, p. 155)”. – “Tal inversão de Ovídio não é inteiramente original, porque a *Umkehrung* de acordo com a qual o *amator* é um caçador, em vez de uma presa capturada pela menina (ou pelo *pathicus*), já está atestada em Platão, *Protag.* 309 A [...]. Como Ateneu observa (V, 219 d), Sócrates é visto como o caçador (*kynegeî*), em vez de ser visto como uma presa caçada por Alcibiades [...]. A mesma razão pela qual o *amator* é o caçador, não a presa capturada pelo *pathicus* ou pela amada, está em Callimaco, *A.P.* XII, 102 (ver Gow-Page, *Hellen. Epigr.* II, p. 155)” – trad. do autor.



Heu, uatum ignarae mentes! Quid uota furentem, 65
quid delubra iuuant? Est mollis flamma medullas
interea et tacitum uiuit sub pectore uulnus.
Vritur infelix Dido totaque uagatur
urbe furens, qualis coniecta cerua sagitta,
quam procul incautam nemora inter Cresia fixit 70
pastor agens telis liquitque uolatile ferrum
nescius: illa fuga siluas saltusque peragrat
*Dictaeos; haeret lateri letalis harundo.*⁴⁵

Como derradeira observação no tocante à jocosidade da *Ars amatoria* diante de tradições literárias distintas, das quais se apropria a fim de tecer sua malha significativa complexa, lembramos, além da existência citada de efetivos “manuais de amor” no mundo antigo (cf. *supra* nota 17), que Ovídio parece inserir, em *Tristia* II, 471-494, essa obra erotodidática em certa corrente de literatura parodística muitas vezes produzida em Roma durante o tempo das *Saturnalia* do mês de dezembro (AGNOLON, 2013a, p. 194 *et seq.*). Tais manuais parodísticos, em cobertura a tópicos temáticos tão ligeiros quanto os esportes/jogos de salão, a comida/bebida e o amor (CITRONI, 1989, p. 201, *apud* AGNOLON, 2013a, p. 197), desafiavam as formas de pensamento características do *mos maiorum*, segundo convinha a um tempo de geral irreverência, ou até inversão de costumes, como as *Saturnalia* romanas. Desse modo, confirmando-se as proposições de Agnolon (2013a, p. 197), a defesa de Ovídio, já exilado, nessa espécie de epístola poética dos *Tristia* ao imperador Augusto passa pela estratégia de referir que não fora, em absoluto e apesar da dureza de seu castigo pessoal, o único a compor textos de caráter didático com “desvirtuamento” do tipo de instrução em pauta.⁴⁶

Conclusão

Os exemplos ressaltados no subitem anterior, de incorporação métrica e de *tópoi*

⁴⁵ VIRGÍLIO, *Eneida* IV, 65-73: “Ó ciência vã dos agouros! Que somam delubros e votos/ para os delírios do amor? Enquanto isso, a medula enlanguesce/ e no imo peito a ferida se alastra sem ser pressentida./ Arde a rainha infeliz, vaga insana por toda a cidade,/ sem rumo certo, tal como veadinha nos bosques de Creta/ que o caçador transfixou com uma flecha, sem que ele consciência/ então tivesse do fato. O volátil caniço ali fica;/ corre a coitada, vencendo florestas do Dicte e arvoredos,/ mas, sempre ao lado encravada, sentindo a fatal mensageira” (trad. Carlos Alberto Nunes).

⁴⁶ Na sequência cronológica, segundo argumenta o mesmo Agnolon (2013a, p. 193), Marco Valério Marcial (38-104 d.C.) deu vazão – nas coletâneas chamadas *Xênia* e *Apoforeta* – a uma espécie epigramática também afinada com o espírito e a jocosidade das *Saturnalia*.



elegíacos à trama de *Ars amatoria*, bem como da adaptação, notoriamente, humorística e irreverente de conteúdos associáveis à poesia didática agropecuária – ou venatória – em seus versos só fazem por revelar que muito existe, nessa *erotodidaxis* de Ovídio, de divergente do comum dos poemas didáticos. A esses, por sinal, um crítico como Peter Toohey (2010, p. 4) atribuiu uma natureza em geral “séria”, com isso tendo pretendido destacar, parece-nos, justo a escolha de conteúdos de peso para compô-los, sob o ponto de vista técnico e filosófico-científico, e, muitas vezes, o comprometimento com de fato transmiti-los para (in)formar.

Na obra ovidiana em pauta, contudo, como esperamos ter demonstrado, a entrada de tantos elementos elegíacos, mesmo adaptados⁴⁷ e inseridos em ambientação de ininterrupto didatismo, contribui decisivamente para afastar os sentidos do poema de quaisquer tons de excessiva seriedade (ou conformação a padrões éticos demasiado próximos do *mos maiorum*) e verdadeiro intento instrutivo, no tocante a uma suposta “técnica” capaz de dominar o amor.⁴⁸ Com isso, em que pese a tantas (ou positivas) mudanças, ganha a tipologia didática da literatura antiga em leveza e em inédito enriquecimento expressivo, como já ressaltara Hollis (OVID, 1977, p. XVIII) no excerto do início deste artigo.

Referências

- AGNOLON, Alexandre. *A festa de Saturno: a “Xênia” e o “Apoforeta” de Marcial*. 2013a. 380 f. Tese (Doutorado em Letras Clássicas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo.
- _____. Filênis, de “belle de jour” à alcoviteira: matéria erótica na “Antologia Grega”. *Classica*, Belo Horizonte, vol. 26, n. 1, p. 51-66, 2013b.
- BORNECQUE, Henri; MORNET, Daniel. *Roma e os romanos*. Trad. Alceu Dias Lima. São Paulo: E.P.U., 2002.
- BOUCHER, Jean-Paul. *Études sur Properce: problèmes d’inspiration et d’art*. Paris: De Boccard, 1965.
- CITRONI, Mario. Marziale e la letteratura per i Saturnali (poetica dell’intrattenimento e cronologia della pubblicazione dei libri). *Illinois Classical Studies*, Champaign (IL), vol. XIV, n. 1-2, p. 201-226, Spring-Fall 1989.
- CONTE, Gian Biagio. Love without elegy: the “Remedia amoris” and the logic of a genre. In: CONTE, G. B. *Genres and readers: Lucretius, love elegy Pliny’s “Encyclopedia”*. Trans. by Glenn W. Most. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press, 1994, p. 35-65.
- DALZELL, Alexander. *The criticism of didactic poetry: essays on Lucretius, Virgil and Ovid*. Toronto: University of Toronto Press, 1996.
- ERNOUT, Alfred; MEILLET, Antoine. *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. Paris: Klincksieck, 2001.
- FEDELI, Paolo. Bucolica, lirica, elegia. In: CITRONI, Mario. *et alii* (org.). *La poesia latina: forme, autori, problemi*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1991.

⁴⁷ Cf. *supra*, nota 31.

⁴⁸ Não significaria a própria escrita posterior dos *Remedia amoris* – obra destinada a desfazer os elos amorosos infelizes e que dialoga, “pelo avesso”, com os preceitos galantes da *Ars* – a admissão, pelo poeta, de que nem tudo há de ser infalível em sua técnica de conquista do “Outro”? Para mais dados sobre esse e mais aspectos atinentes a *Remedia amoris*, cf. Trevizam (2014, p. 121).



- GALE, Monica. *Myth and poetry in Lucretius*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- GIANGRANDE, Giuseppe. Topoi ellenísticos nell'*Ars amatoria*. In: GALLO, Italo; NICASTRI, Luciano (org.). *Cultura poesia ideologia nell'opera di Ovidio*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 1991, p. 61-98.
- GREENE, Roland. *et alii. The Princeton Encyclopedia of poetry and poetics*. 4th. edition. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 2012.
- HESÍODO. *Os trabalhos e os dias*. Trad., intr. e notas Mary C. N. Lafer. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- LEGRAND, Philippe-Ernest. *La poésie alexandrine*. Paris: Payot, 1924.
- MILLER, Paul Allen. *Latin erotic elegy: an anthology and reader*. New York: Routledge, 2002.
- MOCANU, Alin. Hunting in Seneca's "Phaedra". *Past Imperfect*, Alberta (Canada), vol. 18, p. 27-52, 2012.
- OVID. *Ars amatoria book 1*. With a commentary by A. S. Hollis. Oxford: Oxford University Press, 1977.
- OVÍDIO. *Arte de amar*. Trad., intr. e notas Matheus Trevizam. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- OVIDIO. *L'arte di amare*. A cura di E. Pianezzola, commento di G. Baldo, L. Cristante e E. Pianezzola. Milano: Lorenzo Valla/Arnoldo Mondadori Editore, 1991.
- OVÍDIO. *Primeiro livro dos Amores*. Org. e trad. Lucy Ana de Bem. São Paulo: Hedra, 2010.
- POSSANZA, D. M. Resenha de "Aratus. *Phaenomena*. Translated with introduction and notes by Aaron Poochigian. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2010". *Aestimatio*, Baysville (ON, Canada), vol. 9, p. 66-87, 2012.
- PROPÉRCIO. *Elegias*. Organização, trad., introdução e notas de Guilherme Gontijo Flores. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica Editora, 2014.
- PUTNAM, Michael. *Tibullus: a commentary*. Norman: University of Oklahoma Press, 1979.
- REZENDE, Antônio Martinez de. *Rompendo o silêncio: a construção do discurso oratório em Quintiliano*. Belo Horizonte: Crisálida, 2010.
- SULLIVAN, J. P. *Propertius: a critical introduction*. Cambridge/London/New York/Melbourne: Cambridge University Press, 2010.
- THOMAS, Rosalind. *Letramento e oralidade na Grécia antiga*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Odysseus, 2005.
- TOOHEY, Peter. *Epic lessons: an introduction to ancient didactic poetry*. London/New York, 2010.
- TREVIZAM, M. Imagens de caça na "Arte de amar" ovidiana. *Aletria*, Belo Horizonte, vol. 27, n. 3, p. 237-256, 2017.
- TREVIZAM, Matheus. *Poesia didática: Virgílio, Ovídio e Lucrécio*. Campinas: Unicamp, 2014.
- VEYNE, Paul. *A elegia erótica romana: o amor, a poesia, o Ocidente*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Unesp, 2013.
- VIRGÍLIO. *Eneida*. Trad. Carlos Alberto Nunes, com organização de João Angelo Oliva Neto. São Paulo: Editora 34, 2014.
- VOLK, Katharina. *The poetics of Latin didactic: Lucretius, Vergil, Ovid, Manilius*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- WHEELER, Arthur Leslie. Erotic teaching in Roman elegy and the Greek sources. *Classical Philology*, Chicago, vol. 5, n. 4, p. 440-450, 1910.

[RECEBIDO 25/05/2017]

[ACEITO 13/03/2018]



Leitura e gramática na aula de Língua Portuguesa: considerações sobre dissociação cronotópica escola-aluno

Reading and grammar in the Portuguese language class: considerations about school-student chronotopic dissociation

Sabatha Catoia Dias¹

Resumo:

Este artigo tematiza *leitura* e consiste em recorte de pesquisa que tem como objetivo compreender o espaço para ensino e aprendizagem que tomem a *leitura* como *encontro* em se tratando do trabalho docente de Português em uma escola específica, considerando o uso do livro didático e, em não havendo tal espaço, compreender o que se coloca em seu lugar. Os dados foram gerados por meio de *entrevistas* e *rodas de conversas* realizadas com duas professoras e sete alunos, além de *pesquisa documental* e *observação de aulas* em duas classes. O aporte teórico ancora-se em teorizações vigotskianas, bakhtinianas e dos estudos do *letramento*. Infere-se estarem a aula de Língua Portuguesa, em sentido amplo, e a *leitura*, em sentido estrito, em uma *ecologia* a requerer novas ingrediências para o *encontro* de palavras, haja vista enfoque no ensino de *gramática taxionômica* e *normativa*, o que caracteriza dissociação *cronotópica* entre escola e aluno.

Palavras-chave: Ato de ler; *Encontro*; Educação para leitura; Aula de Língua Portuguesa.

Abstract:

This study has as theme reading and it consists in a part of research that aims to understand the space for teaching and learning that take the reading by the ‘encontro’ perspective in what concerns Portuguese teachers work in a specific school, considering the use of the textbook and, if there is no such space, understand what is put in its place. Data generated through interviews and conversation circles with two teachers and seven students are discussed, as well as documentary research and classes observation in two school classes. The theoretical framework is based in theories vigotskian, bakhtinian and literacy studies. It is inferred that the Portuguese class, in the broad sense, and reading, in the strict sense, are in an ecology that requires new ingredients for the ‘encontro’ of words, given focus on the teaching of taxonomic and normative grammar, which characterizes chronotopic dissociation between school and student.

Keywords: Act of reading; *Encontro*; Reading education; Portuguese language class.

Introdução

A *leitura*, compreendida como prática social, é constitutiva da cultura escrita que tem caracterizado diversas *esferas da atividade humana*, constituindo instrumento-chave da organização social. Nesse sentido, o *ato de ler* tem ganhado espaço substantivo em discussões da área dada sua relevância no que diz respeito à circulação e inserção dos sujeitos nessas esferas, bem como a sua formação humana crítica, no sentido emancipatório do termo, em consonância com Britto (2012).

¹ Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Profa. Dra. Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Contato: sabathacatoia@furg.br

Considerando a importância da escrita e sua abrangência na sociedade atual, bem como compreendendo a escola como a principal instituição formadora nos usos dessa modalidade da língua em muitos entornos sociais, pensamos ser de fundamental importância criar, no espaço escolar, e, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa, condições para que os alunos se familiarizem com diferentes práticas de linguagem, facultando-lhes uma formação que contribua para participação ativa e reflexiva na vida em sociedade. Sob essa perspectiva, entendemos que os processos de ensino e de aprendizagem de *leitura* – objeto deste artigo – têm de se caracterizar como processos voltados para a interação, para o *encontro* (PONZIO, 2010), para o compartilhamento de sentidos, percurso em que sujeitos constituídos por meio da *outridade*, em suas inter-relações humanas, ressignifiquem suas representações de mundo, ampliando suas *práticas de letramento* (STREET, 1988) e se constituindo como sujeitos inconclusos que são (GERALDI, 2010).

Em estudo realizado com professores de Português dos anos finais do Ensino Fundamental, vinculados a escolas estaduais situadas no município de Florianópolis/SC (CATOIA DIAS, 2012), foi possível inferirmos que um número expressivo de professores utiliza, em aulas em que ocorre leitura de textos, o livro didático da disciplina. Levando em consideração essa inferência, retornamos ao campo de pesquisa de então a fim de compreender o trabalho docente com esse mesmo *ato de ler* levando em consideração a utilização mais efetiva ou menos efetiva de tais obras didáticas a fim de responder à seguinte questão de pesquisa, considerando o recorte do presente artigo: **Há espaços – nas propostas docentes fundadas mais efetivamente ou menos efetivamente no livro didático de Língua Portuguesa – para processos de ensino e de aprendizagem que considerem o ato de ler pela via do encontro? Em não o havendo, o que há em seu lugar?**

No intuito de responder a tal questionamento, delineamos este texto na seguinte ordem: na primeira seção, apresentamos a fundamentação teórica do estudo; na segunda seção, explicitamos o percurso metodológico concernente à geração de dados; na seção seguinte, desenvolvemos a análise dos dados; por fim, enunciamos as considerações finais.

1. *Leitura* como prática sócio-historicamente situada

Entendendo convergir, em estudos da filosofia da linguagem bakhtiniana, da psicologia da linguagem vigotskiana e da antropologia da linguagem no que respeita aos usos sociais da escrita (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013), a concepção de *língua* como

objeto social, bem como a concepção de *sujeito* historicizado, empreendemos uma interface entre tais áreas no que diz respeito ao tratamento do *ato de ler*.

Assim, num primeiro momento, discorremos acerca das concepções fundantes de *língua* e *sujeito*, bem como das acepções de *enunciado* e *gênero do discurso* para, num segundo momento, explicitarmos as relações entre cognição humana e relações interpessoais à luz do ideário *histórico-cultural* a que nos filiamos.

1.1 Concepções fundantes para se pensar o ato de ler

Tratar de educação para o *ato de ler* demanda, em nossa compreensão, uma reflexão que contemple tal *ato* como *encontro* (com base em PONZIO, 2010) do ‘eu’ e do ‘outro’ no âmbito das relações sociais, encontro este instituído pela língua. E assim considerando, importa compreender *língua* como *lugar de interação*. Ela é o instrumento por meio do qual as relações interpessoais são instauradas; assim concebida, não tem existência concreta fora da interação; medeia tais relações, e, ao fazê-lo, está implicada na constituição dos sujeitos, constituição esta que se dá por meio da presença do *outro* com quem interagimos. Eis, aqui, a necessária remissão ao que Bakhtin (2010 [1952/53]) evoca como *alteridade*.

O *encontro*, como entendemos *leitura*, que se institui por meio da *língua*, é um *encontro* de singularidades que, nessa relação, constituem-se e se historicizam. Assim concebendo, tomamos o *sujeito* – autor e leitor de texto – como corpóreo, datado, portanto sócio-historicamente situado. *Sujeitos*, assim compreendidos, tornam-se únicos, singulares (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), uma vez que cada um é insubstituível em suas atividades, em seu existir, em sua historicidade. Nesse sentido, o sujeito é tomado em sua peculiaridade, responsabilidade, isto é, em seu não-álibi no existir.

Assim, cada um é único, mas único em relação ao *outro*, uma vez que tal unicidade é concebida sempre nas relações sociais e nunca fora delas, o que quer dizer que o sujeito é, em essência, dialógico, relacional, produto social por só ‘se fazer’ e ‘ser’ nas tensões com outras singularidades; estas, por sua vez, também resultado de interações outras. A outridade atua como um *horizonte social avaliativo*, oferecendo seu olhar sobre o *eu*, acolhendo-o, dando-lhe medidas. É nessa relação com a *alteridade* que o sujeito é convocado ao *ato* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]) pelo outro; o *ato* que lhe compete exige sua assinatura, seu reconhecimento, e por ser unicamente seu, trata-se, então, de um *ato responsável*.

Sentir-se responsável pelo *ato* é reconhecê-lo, assiná-lo, dever este do sujeito, uma vez

que, tal qual afirma Ponzio (2010), viver é responder, é assumir uma posição axiológica frente a valores, auscultando a palavra outra por meio do *calar*, dando-lhe tempo, não sendo indiferente, afirmando a experiência de uma maneira emotivo-volitiva, única e exclusivamente sua (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]). É essa responsabilidade que transforma uma ação (mecânica, repetitiva, possibilidade vazia) em *ato*, responsável, irrepetível, permeado de sentidos. O não-álibi no ser confere validade e sentido a cada significado e valor de outra forma abstrato, teórico, exclusivo do *mundo da cultura*; desenha uma face para o evento de outra maneira anônimo.

Essa ideia de sujeito social é compartilhada pelos estudos vigotskianos no que diz respeito ao estabelecimento do processo de internalização caracterizado pelo movimento do intersíquico para o intrapsíquico. Segundo Vigotski (2007 [1978]; 2012 [1931]), a internalização de formas culturais de comportamento se dá via reconstrução interna, ou seja, nos *encontros*, ao se apropriar de novas representações, o sujeito transforma sua realidade intrapsíquica, acarretando o processo de *desenvolvimento*; isso quer dizer que as objetivações humanas, tudo aquilo que é do âmbito da história e da cultura, ao serem apropriadas pelo sujeito, passam a ser de domínio individual e servirão para a produção de novas objetivações, constituindo uma história ininterrupta (DUARTE, 2013 [1993]), história esta parte das vivências dos sujeitos, que as carregam em seus ombros para seus novos *encontros*.

Sujeito, assim, é tomado na tensão entre singularidade e sua condição de inserção social e cultural mais ampla, o que nos remete às discussões vigotskianas, tanto quanto às considerações de Heller (2014 [1970]) e Duarte (2013 [1993]) sobre o genérico humano nos imbricamentos entre o cotidiano e a história. E essa é questão fundante, porque tomamos a *leitura* como *ato de ler* cuja formação implica *encontro* de sujeitos historicizados.

Tal *encontro – leitura* – instaurado pela *língua* se dá em uma determinada *esfera da atividade humana*, por meio de *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), uma vez que o uso da linguagem ocorre necessariamente via *gêneros*. Nesse sentido, compreendemos que os sujeitos não usam a linguagem se não por meio de *enunciados* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) que, por sua vez, organizam-se em *gêneros do discurso*. A relação entre *língua* e *enunciado*, então, passa pelos *gêneros*; cada *enunciado*, assim como faz parte necessariamente de uma *língua*, faz também necessariamente parte de um *gênero de discurso*.

No que concerne especificamente ao *enunciado*, é uma réplica ao já-dito, constituindo-se de memória discursiva (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Por outro lado, ele é orientado para a resposta do *outro*, para a *palavra outra*, palavra esta constitutiva do *enunciado*;



nesse sentido todo dizer é internamente dialogizado. Como os *enunciados* nascem de já-ditos e se orientam para respostas, eles são concebidos como elos únicos e irrepetíveis na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010 [1952/53]).

O *outro*, na atividade linguística, compartilha os sentidos negociados na interação verbal, no caso a *leitura*, concordando, discordando, completando ou se preparando para o ato de discurso. O próprio enunciador espera a posição responsiva ativa de seu interlocutor, visto que ele aguarda uma participação. Ele, como enunciador, também é um respondente ativo de outros enunciados que precederam o seu e que constituem o seu discurso. Eis os elos da comunicação discursiva fundamentais ao estudo da *leitura*.

Nessa abordagem, o *texto* é tomado como *enunciado* e, conforme aponta Bakhtin (2010 [1952/53]), caracteriza-se por dois polos: o que é dado, repetido – o sistema da linguagem –, e o que é individual e único – sua singularidade –, polo no qual reside seu sentido. Este segundo é aquele que se materializa no *ato responsável*, no momento em que o sujeito toma como válido um conhecimento abstrato, teórico (*istina*), assinando-o e reconhecendo-o, tornando-o seu (*pravda*). O sentido do texto ultrapassa seus limites, existe na correlação com outros textos e se enriquece em virtude de novas relações intertextuais nas quais acaba por encontrar-se (L. PONZIO, 2002). Assim, o texto é uma relação dialógica, originariamente intertextual.

Por fim, esse *encontro* de *singularidades*, que se dá em determinadas *esferas da atividade humana*, ocorre em *tempo* e *espaço* específicos, o que significa que a leitura não pode ser pensada fora da dimensão espaço-temporal, remetendo à outra coordenada importante da teoria dialógica dos *gêneros* apresentada pelo Círculo de Bakhtin, as relações *cronotópicas* das representações e da interatividade discursiva.

À luz dos postulados bakhtinianos acerca de *cronotopia*, o tempo e o espaço da interação verbal constituem o tempo e o espaço da singularidade em que o ‘eu’ atua sem *álibi*, isto é, responsabilmente no *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), ressignificando-se constantemente, objetivando-se, pois “a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem” (GEGe, 2009, p. 26). Como o ‘eu’ é um sujeito histórico, ele, situado no tempo presente, conversa com o passado e com o futuro, incidindo no *grande tempo* bakhtiniano, no qual estão depositadas não só as conquistas das civilizações, como também as riquezas culturais da humanidade.

Em nosso entendimento, tratar de *leitura* é tratar de textos pertencentes a diversos *gêneros* que circulam socialmente em determinado espaço-tempo, instituindo a interação entre autores e leitores sócio-historicamente constituídos, sujeitos esses, geralmente, em *cronotopos*

diversos, em um distanciamento espaço-temporal.

1.2 Subjetividade e alteridade na formação humana

Vigotski (2007 [1978]; 2012 [1931]) discute o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do ser humano, concebendo a interação como o centro da constituição do sujeito. Estabelecer como origem dessas funções as relações entre indivíduos não implica desconsiderar a dimensão biológica das ações humanas. Pelo contrário, Vigotski (2007 [1978]; 2012 [1931]) focaliza os aparatos biológico e cognitivo dos sujeitos, entretanto esclarece que processos biológicos elementares não são suficientes para que tais sujeitos se desenvolvam plenamente e se tornem seres humanos cognoscitivos. Faz-se necessário, para tanto, entrar em contato com o mundo e com os diferentes indivíduos ao longo do tempo, pois é só nesse contato que a aprendizagem acontece, aprendizagem esta que guia o desenvolvimento humano.

Vale, aqui, mencionar relações entre tais aprendizagem e desenvolvimento. Para Vigotski (2007 [1978]; 2012 [1931]), o aprendizado tem a função de guiar o desenvolvimento; desde que é concebido, o ser humano passa por processos de aprendizagem em razão de ele ser e estar inserido num mundo governado por valores, crenças e atitudes que são por ele vivenciados e, conseqüentemente, por ele internalizados – acrescentamos: sob a refração de que trata Volóshinov (2009 [1929]) e não sob forma de mera ‘aculturação’ passiva. Assim, o aprendizado se dá na interação social. Com a apropriação de conhecimentos nessas interações, são criados variados processos de desenvolvimento que, uma vez internalizados, tornam-se parte do desenvolvimento independente do sujeito (VIGOTSKI, 2007 [1978]).

A remissão aos estudos vigotskianos justifica-se porque concebemos a linguagem como objeto social e fundamentamos teoricamente este estudo no imbricamento entre vivências sociais com as diferentes leituras (intersubjetividade) e desenvolvimento individual da compreensão leitora (intrassubjetividade). É nosso propósito, assim, pensar a educação para a compreensão leitora em se tratando de textos em *gêneros do discurso* diversos – educação esta que incide sobre a *Zona de Desenvolvimento Imediato* (VIGOTSKI, 2007 [1978]) dos sujeitos – com base em uma teoria de aprendizagem que mantém relações estreitas com o desenvolvimento cognitivo tomado em suas implicações histórico-culturais. À luz dessa perspectiva, tomamos os processos de ensino e de aprendizagem de leitura como processos cujo desenvolvimento individual se dá no bojo das vivências com distintas leituras, especialmente no *encontro* de leitor e autor.

Assim concebendo e entendendo a *leitura* como um processo complexo constituído por aspectos interacionais e cognitivos, compreendemos que não é possível educar para a compreensão leitora tendo como base unicamente a fundamentação interlocutiva do *ato de ler*, tanto quanto não nos parece possível fazê-lo sob fundamentos exclusivamente internalistas que lidam hoje com especificidades neurais desse mesmo *ato* (DEHAENE, 2012), ou, ainda, com abordagens de cunho linguístico-textual focadas em discussões que tendem a se exaurir no quesito textual propriamente dito (BEAUGRANDE, 1997). A qualificação da ação educacional implica uma convergência entre ambos os polos, e fazê-lo requer uma abordagem epistemológica que não dissocie interação e cognição; e mais, que tome interação em todas as contingências da relação entre singularidades, no âmbito situado da história e da cultura. Uma ação de ensino assim concebida faculta uma formação humana fundamentada na apropriação de conhecimentos com vistas à ressignificação das práticas de leitura dos sujeitos, a fim de que se insiram em diferentes *esferas da atividade humana* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), participantes de eventos relacionados ao uso da língua variados, ressignificando a si e ao mundo.

No que diz respeito ao *ato de ler* na *esfera escolar*, especificamente, e cientes de implicações de diversas ordens que incidem sobre a qualidade da formação escolar na contemporaneidade, tal propósito torna-se viável, em nossa compreensão, por meio de um trabalho ocupado, principalmente, com textos não familiares aos alunos, que movam o sujeito de seu lugar; usos da escrita dominantes, materializados em *gêneros do discurso secundários*, que facultem aos sujeitos olharem para o mundo e verem além do que é óbvio. O texto literário, especificamente, exerce esse papel, uma vez que libera a escrita de dizer segundo significados, valores e relações prefixados, ou seja, foge ao ‘ser assim’ do mundo; institui espaços de insubordinação em relação ao organizado segundo relações *funcionais*, resistindo à univocidade (com base em PONZIO, 2010).

À luz do ideário *histórico-cultural*, concebemos uma formação de sujeitos leitores que, em seus *atos responsáveis*, revozeiem já-ditos mergulhados no *grande tempo* refratando-os e ressignificando-os, imprimindo-lhes suas vozes, num processo contínuo e histórico de humanização.

2 Metodologia empregada

A pesquisa consistiu em um *estudo de caso de tipo etnográfico*, com abordagem *qualitativa*. A escolha pelo *estudo de caso* se justifica pelo intento de compreender um caso

particular levando em consideração seu contexto e sua complexidade – o espaço conferido ao *ato de ler* como *encontro*, em aulas de Língua Portuguesa em que o livro didático está em uso, em uma escola específica.

Vale frisar que nosso intuito não foi fazer *etnografia* de fato; a metodologia de tipo etnográfico é uma adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional (ANDRÉ, 2008), e nos valem de instrumentos de geração de dados comumente associados à etnografia, como *observação participante*, *entrevista* e *análise documental*, com base em vivências empreendidas no campo em estudo, cientes de nossa condição de *outsiders* (KRAMSCH, 2008 [1998]).

Com relação às professoras participantes de pesquisa, contamos com duas docentes de Português dos anos finais do Ensino Fundamental e com alunos específicos de duas turmas – uma classe de sétimo e uma classe de nono anos. Tendo selecionado as professoras para participarem deste estudo e, por implicação, tendo definido, por seleção delas, duas turmas – uma de cada docente –, iniciamos, no mês de julho de 2015, o processo de geração de dados que trilhou o seguinte percurso: 1. aplicação de questionário a fim de traçar breve perfil inicial das professoras participantes; 2. roda de conversa, contando com a presença das docentes; 3. observação de aulas acompanhada de notas de campo; 4. entrevista individual com cada uma das duas professoras; 5. entrevista individual com alunos das duas turmas; 6. roda de conversa com esses mesmos alunos – uma roda em cada turma; 7. observação de Reuniões de Departamento da disciplina de Língua Portuguesa, com registros em forma de notas de campo; 8. entrevista com orientadora educacional responsável pelas turmas em questão; 9. entrevista com profissional responsável pelo Laboratório de Língua Portuguesa. O processo de geração de dados se estendeu até o final do ano de 2015 e, a partir dele, nos valem da triangulação de dados gerados por meio dos distintos instrumentos mencionados.

No que tange ao percurso analítico por nós empreendido após vivência no campo de estudo, conscientes de que não há categorias definidas *a priori* em pesquisas qualitativas do tipo *estudo de caso de tipo etnográfico*, optamos por seguir um percurso de análise ancorado nas teorias apresentadas anteriormente, na ciência de que a quantidade dos dados gerados foi volumosa e necessitava de uma sistematização que permitia analisá-la sob um enfoque específico. Foi, assim, nosso objetivo levar a termo o processo analítico valendo-nos de propostas delineadas e materializadas em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), na forma de um *Diagrama Integrado*. Esse diagrama representa uma tentativa de buscar caminhos analíticos para estudos fundamentados no ideário *histórico-cultural*.

Assim, tal diagrama foi construído como recurso metodológico analítico para geração e análise dos dados, em relação, sobretudo, aos *eventos* e às *práticas de letramento* que inferimos nas aulas de Língua Portuguesa. Justificamos tal escolha em consonância com o embasamento teórico desta pesquisa no que diz respeito ao *encontro* que constitui, por um lado, a *aula de Português*, e por outro, o próprio *ato de ler*. Importa-nos, pois, o *encontro* de singularidades por intermédio da modalidade escrita da língua que se dá na aula de Português e, mais especificamente, na *leitura* empreendida nessa aula.

Expomos o *Diagrama Integrado* em que se estabelece uma inter-relação entre *eventos* e *práticas de letramento*, partes estas, a nosso ver, integradas em *relações ecológicas*.





Figura 1- Diagrama Integrado

Eventos de letramento descritos pelos participantes da pesquisa se eliciaram por meio das interações promovidas nas *rodas de conversa* e nas *entrevistas* durante o percurso de geração de dados, tanto quanto em processo de imersão nas aulas. Tais *eventos* foram descritos por nós no intuito de compreendermos as *práticas de letramento* que subjazem a esses *eventos*, possibilitando-nos, dessa maneira, responder à nossa questão norteadora.

3 Dissociação cronotópica no ensino de português

O olhar para as *configurações cronotópicas*, tal qual delineado no *Diagrama Integrado*, mostrou-se especialmente importante no percurso de geração de dados e, dentre os quatro eixos presentes no mencionado *Diagrama*, é o que ganha proeminência neste artigo. Tais *configurações cronotópicas*, como pode ser observado, dizem respeito à datação histórica e à caracterização espacial lócus para o *encontro*, no âmbito das quais compreendemos valorações prevalentes quanto aos usos da escrita *vernaculares* ou *dominantes*, maior ou menor reversibilidade entre tais usos, assim como demandas interacionais da escrita na datação histórica em questão.

Tomando a aula de Língua Portuguesa como *encontro*, inferimos tal *encontro* consistir em um vir-a-ser nas duas classes escolares em questão, haja vista a predominância de um trabalho docente cujo objeto cultural materializado no *ato de dizer* diz respeito, predominantemente, à *gramática normativa e/ou taxionômica*, característica da tradição escolar (com base em SAVIANI, 2008 [1983]). Nesse sentido, inferimos haver complexos hiatos entre conteúdo programático dessa mesma aula e vivências com a linguagem por parte dos estudantes, numa alocação espaço-temporal dupla: aquela referente aos objetos culturais postos em discussão nas aulas em que imergimos no interior da *esfera escolar* e, conseqüentemente, às atividades empreendidas em prol do ensino deles, e aquela concernente ao tempo e ao espaço em que estão inseridos/de que fazem parte os alunos quando desincubidos do exercício de seu papel social (com base em HELLER, 2014 [1970]) de ‘estudante’, isto é, tomados em sua singularidade, dissociação que coloca em xeque a constituição da aula como *encontro da palavra outra e da outra palavra*. O intuito, portanto, é apresentar o que nos foi dado vivenciar em campo, no sentido de problematizar o que compreendemos como assincronicidade entre alunos e objetos culturais tematizados no ensino, por ocasião do tratamento dado à educação linguística, em geral, e ao *ato de ler*, em particular, a partir do uso mais ou menos efetivo do livro didático da disciplina.

Em ambas as turmas, entendemos haver o endereçamento de esforços em prol do ensino de classes gramaticais e funções sintáticas, como mencionado. Ao questionarmos os alunos sobre suas opiniões acerca do estudo de tópicos gramaticais, *WOH*. enuncia: (1) *Teve uma ou outra matéria que eu gostei de estudar em Português. O resto foi tudo assim (...) a maioria das coisas eu falava assim: Quero dormir! É uma chatice!* ((risos)). (Sétimo ano, roda de conversa 2015).

Entendemos que esse posicionamento por parte do adolescente pode ter implicações na dissociação que parece haver entre tais objetos culturais e as vivências com a linguagem que caracterizam os alunos no que diz respeito às demais *esferas da atividade humana* pelas quais transitam e/ou nas quais se inserem. Parece relevante mencionar a possível origem de ações de ensino assim desenhadas, o que tributamos, em parte, à formação inicial e/ou continuada de boa parte dos professores em nível nacional sobretudo aqueles licenciados nos anos 1980 e 1990, o que se estenderia às professoras participantes desta pesquisa. *GRF.*, professora do nono ano, informa ter concluído o curso de licenciatura dupla no ano de 1999, período em que a perspectiva sociologista (com base em WEEDWOOD, 2002) no trato com a linguagem mostrava-se ainda incipiente em virtude de sua recente entrada em território nacional.

Postulados de abordagens sociologistas começaram a ganhar corpo, nas redes de educação, por meio da publicação dos PCNs no final da década de 1990. Durante a entrevista conosco, *GRF.* afirma: (2) *Eu tive muito [gramática] porque a minha professora de Letras era muito gramaticueira, então assim óh...gramática quatro horas direto...eu tive muito, muito.* (*GRF.*, entrevista 2015). Já na especialização, o foco parece terem sido questões mais genéricas, de suporte ao ensino, distintas da literatura específica da docência em Língua Portuguesa.

Pelo que se nos afigurou, o curso frequentado por *GRF.* facultou-lhe uma formação eminentemente sistêmica de *língua*, perspectiva que toma *língua* como um conjunto fechado, um sistema abstrato, conhecida discussão a partir de Volóshinov (2009 [1929]), abordagem característica das décadas de 1970 e 1980. Ao que parece, a forma como a realidade natural e social é interpretada (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) no que se refere a dar aula de Português e a concepção de *língua* em menção desobrigam qualquer atenção mais efetiva para estratégias do *ato de dizer* em atividades de *leitura* e de *produção de texto*, tal qual indicado em documentos oficiais norteadores dos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa e na literatura da área. Movimento análogo se estende à historicização da professora *SHP.*

Ainda em relação à ocupação com conceitos e classificações gramaticais, vivenciamos um considerável número de aulas em que prevaleceu outra importante característica de *configurações cronotópicas* pretéritas se considerada a imersão *cronotópica* dos estudantes das classes em questão: transposição de conteúdos e atividades de fixação no quadro de giz. Em ambas as turmas, o quadro de giz para transposição de tópicos e exercícios gramaticais, tanto quanto para cópia de textos destinados à leitura constituiu recurso importante nos espaços em que imergimos. Inferimos que isso se dê, possivelmente, por dois motivos: (i) inexistência de aparelhos tecnológicos em cada uma das salas de aula, e (ii) estabelecimento de cota de xerografia para cada professor no setor de fotocópias da escola, cota cuja limitação termina por implicar destinação exclusiva a provas. É importante considerar que, tal qual o debruçar-se sobre um trabalho com *gramática normativa* ou *taxionômica*, a transposição de tópicos, atividades e textos no quadro de giz suscita uma ação pretérita, também vinculada a um período em que se sobrepunha uma perspectiva sistêmica sobre a *língua*, comum a uma pedagogia tradicional, no modo como a toma Saviani (2008 [1983]).

Nesse âmbito, uma questão ganha especial importância: o livro didático disponível à classe. Pela lógica sob a qual o Programa Nacional do Livro Didático se estabelece, a disponibilidade de recursos para reprografia é, em tese, desnecessária: as aulas constam no livro

disponível aos alunos; então, o que e por que reprografar? Como escrevem Geraldi e Geraldi (2012, p. 43), “qualquer pedido de outro material ou a recusa em usar o que o governo dá sempre traz consequências para o professor”, já que “o que deve ser ensinado e mesmo como deve ser ensinado” constaria em tais livros, “segundo as avaliações prévias realizadas pelos especialistas”. Porém, quando o conteúdo do livro didático constitui a *prática do mistério* (LILLIS, 2001), agora para o professor, esse *artefato* é secundarizado, e retoma-se *configuração cronotópica* pretérita, o quadro de giz e a cópia. De que outro recurso poderíamos dispor nós professores, então? Parece-nos, aqui, que essa replicação de ‘aula de outros tempos’ é contingencial ao agir docente se considerada a coerência com os propósitos a que tal agir se presta nesses contextos específicos.

Tendemos a conceber como amplamente consensual que às *configurações cronotópicas* atuais, marcadas por uma relação cada vez mais crescente com a textualização escrita por parte dos estudantes, convergirá uma ação didática ocupada com textos em *gêneros do discurso*, veiculados em seus suportes efetivos, condição para que, na língua em uso, os recursos lexicais e gramaticais agenciados nos projetos de dizer fossem foco de discussão, a fim de atender a determinado objetivo interlocutivo, o que se estende aos elementos não-verbais constituintes de tal *ato* (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]).

Esse cenário, todavia, ganha delineamentos ainda mais complexos quando, além de cópia de conteúdos transcritos no quadro de giz, coloca-se como necessária a transposição de matéria constituinte do livro didático para os cadernos dos alunos do nono ano, conteúdo esse referente às regras de pluralização de substantivos compostos, tal qual materializado em Gramáticas Tradicionais amplamente conhecidas.

Importa sinalizar que esta turma de nono ano, assim como outras da mesma seriação, não obteve, no início do ano de 2015, exemplares do livro didático da disciplina para cada um dos alunos por conta de volume insuficiente, o que justificaria a cópia de conteúdos inscritos no *artefato*. Quanto à natureza do conteúdo objeto de cópia, reitera-se a mencionada ocupação com tópicos gramaticais prescritivistas. Aqui, porém, ainda que *en passant*, uma questão relativa à lógica do PNLD ocupa nosso olhar interpretativo: De que vale haver o *artefato* se sua lógica fica assim sob escrutínio? É preciso grafar novamente um conteúdo que já foi grafado de modo impresso para que o estudante não o tivesse de fazer, o que implica, por contingências de gestão institucional mais ampla, ocupar o espaço-tempo escolar com uma circularidade que o esvazia (com base em GERALDI, 2010). Questão adicional é que o livro é válido por três anos; logo, não se pode responder nele.

Importa registrar que alguns alunos negligenciam as discussões empreendidas em sala de aula, o que reputamos à natureza dos objetos culturais materializados no *ato de dizer* e, por via de consequência, dos encaminhamentos metodológicos selecionados a fim de levar a termo esse ensino. Ratificamos, aqui, o já-dito na literatura da área quanto a problematizações em relação a conteúdos e atividades características da tradição escolar, que se apresentam desvinculados das vivências dos alunos, dissociados de como a língua se coloca nas distintas *esferas de atividade humana*. Essas abordagens tendem a não ser objeto de atenção de estudantes, uma vez que se relacionam a um *cronotopo* distinto: tais configurações conceitual-metodológicas vinculam-se ao que temos denominado *abordagem sistêmica da língua*, característica das décadas de 1970 e 1980; nesse sentido, o conteúdo do *ato de dizer* tangencia a *assinatura* dos estudantes – o que seria condição para a *pravda* –, mantendo-se no teoreticismo (*istina*), no sentido atribuído por Bakhtin (2010 [1920/24]) a esse conceito, por conta do apagamento da auscultação, condição *sine qua non* para *apropriação* do que foi culturalmente *objetivado* (com base em DUARTE, 2013 [1993]), para incidência sobre a *Zona de Desenvolvimento Imediato* dos sujeitos (VIGOTSKI, 2007 [1978]).

Outro aspecto dos eventos que vivenciamos e daqueles reportados a nós pelos participantes de pesquisa que parece convergir com o que denominamos de ‘dupla alocação espaço-temporal’ diz respeito à configuração das avaliações empreendidas nas turmas, materializadas em provas cujo teor é a gramática *normativa* e/ou *taxionômica*. É importante mencionar que, segundo nos foi informado pelos alunos, em algumas provas aplicadas em sala costumavam ser apresentados textos para leitura, contudo, pelo que pudemos observar, a abordagem, em alguns casos, se deu sob um viés sistêmico de *língua*, com o mote de identificação e classificação de itens gramaticais, conforme ilustra Fig. 2:

Ao ligarem palavras, as preposições apresentam determinados valores semânticos, isto é, fazem certas indicações de sentido.

Leia esta tira:

(Fernando Gonsales. *Niquel Náusea – Com mil demônios!*. São Paulo: Devir, 2002. p. 22.)

Leia esta tira e responda as questões que seguem:

- 1) Nos balões da tira, há preposições e contrações. Identifique-as.
- 2) Observe o emprego da preposição *para* nas duas situações em que ela ocorre na tira. Que valor semântico ela apresenta em cada uma das situações: tempo, posse, direção, companhia ou finalidade?
- 3) Na expressão *na minha casa*, qual é o valor semântico da preposição *em* presente na contração *na*?

Figura 2 – Parte da prova aplicada no sétimo ano

Na Fig. 2, inferimos um olhar para leitura como *ação* dissociada de *ato* (com base em AMORIM, 2013), dado evanescimento da relação *intersubjetiva* do leitor com o autor da *tira*. O aluno volta sua atenção à palavra escrita, neste caso, no intuito de levar a termo a identificação e a classificação de preposições, em simulacro de leitura, com base no que indica Geraldini (2006 [1984]), persistindo, ainda, os desafios da compreensão de ler na condição de *encontrar a palavra outra*. O texto, nesse sentido, serve como pretexto para uma outra atividade que, por sua vez, é meio para um outro destino da relação intersubjetiva: mensuração do conhecimento, em convergência com os escafandros da *funcionalidade* da *esfera escolar* (com base em PONZIO, 2014).

Paralelamente ao trabalho com tópicos gramaticais, vivenciamos aulas cujo tema foram *gêneros do discurso*, tais como *conto* na turma de nono ano, e *poema* na turma de sétimo ano,



além do trabalho anterior à nossa entrada em campo com o gênero *reportagem* desenvolvido na turma de ano final do Ensino Fundamental. Ambientados nesse espaço, compreendemos que o trabalho com textualização, tanto na *produção textual*, quanto na *leitura*, pelo que nos foi dado vivenciar, apresenta-se ainda em processo de ressignificação no que tange a uma perspectiva de base sociologista (com base em WEEDWOOD, 2002). Inferimos ações que sugerem uma abordagem estrutural de produção de texto – a exemplo de ‘dar continuidade a uma introdução de um *conto*’ disponível no livro didático – e de leitura – a exemplo de ‘identificar introdução, desenvolvimento e conclusão no texto’. Nossa interpretação nos faz retornar a *configurações cronotópicas* pretéritas, neste caso sob o beneplácito do livro didático “endossado por especialistas da área”, para o que atentam Geraldi e Geraldi (2012).

No que diz respeito ao *ato de ler*, especificamente, inferimos remanescência de uma concepção cognitivista de leitura – ler para entender o tema do texto, e produtivista (SAVIANI, 2013) – ler para aprender a escrever melhor; e uma visão de texto em recorrência à forma – ler a fim de identificar classes de palavras e itens sintáticos. Tais fazeres condizem com práticas de escopo outro, pretérito em relação ao *mundo da cultura* – a exemplo da abordagem *operacional e reflexiva da língua* (GERALDI, 1997) – e ao *mundo da vida, configurações cronotópicas* de um tempo de aceleração e tecnologia em que se inserem os alunos participantes desta pesquisa. Trata-se, sem dúvida, de um conjunto de desafios para nossa condição de docentes de Língua Portuguesa.

Essa dissociação cronotópica aqui objeto de atenção indicia-se, paralelamente, no que tange ao uso de aparelhos tecnológicos no interior das salas de aula. Percebemos que grande parte dos alunos dispunham de telefones celulares, usados em paralelo a ações didático-pedagógicas. Nas entrevistas com eles, perguntamos sobre a utilização de *artefatos* tecnológicos em aulas de Português e todos informaram ser esta uma prática vetada na instituição de ensino, o que, segundo eles, é lastimável em virtude da facilidade na realização de pesquisas de conteúdos via internet. Tal distanciamento de uso se estende no que concerne à sala audiovisual da instituição.

Conforme pudemos notar nas aulas de que participamos, o celular, diferentemente do livro didático, não constitui objeto de esquecimento por parte dos estudantes – e, dada sua inserção cronotópica, não poderia constituí-lo –, o que nos inquieta: Se o *artefato* de que se lançasse mão nas aulas fosse um dispositivo mais compatível com essa geração, será que se estabelecerá uma relação de outra ordem por parte dos alunos com o material didático – a despeito da natureza dos objetos culturais em foco? Entendemos haver nesta questão

complexidade maior do que contornos de interdição legal ou de despreparo infraestrutural ou docente, o que, mais uma vez, remete a tais dissimetrias *cronotópicas*. Trata-se, aqui, de pontuar um aspecto que entendemos ainda não ter eclodido efetivamente nas discussões da educação em linguagem: educar para a não insularização no *cotidiano* implica estranhar esse mesmo *cotidiano*, o que, em nossa compreensão é possível à medida que se coloca na tensão com o *grande tempo*. A afixação a redes sociais, na superficialidade, no *voyeurismo* e no narcisismo que tendem a caracterizá-las (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015), precisa ser foco de escrutínio na *esfera escolar*, na qual as redes sociais não podem entrar com a mesma função que têm fora da escola, sob pena de um agir docente que se limite a reiterar o cotidiano. Como escreve Britto (2015, p. 15): “as opiniões pessoais multiplicadas nas redes sociais e nos post da web como originais e únicas apenas repercutem as mesmices culturais impregnadas na cotidianidade.” Tais reproduções prestam-se ao produtivismo (SAVIANI, 2013) do mercado, ao qual importa que a relação *software/hardware* mantenha-se fecunda. Desse modo, o desafio da escola não é apenas a assincronicidade *cronotópica*, mas a necessidade de incidir sobre as *configurações cronotópicas* em que se encontram os alunos, instigando-os a partir de um olhar *exotópico* (BAKHTIN, 2010 [1920/23]). Se, porém, a escola está distante desse *cronotopo* dos alunos, esse ‘incidir sobre ele’ parece ainda um vir-a-ser.

De todo modo, a despeito deste último desafio, o já apontado alheamento por parte dos alunos às atividades empreendidas em sala vincula-se a essa dificuldade de sintonia entre sujeitos situados num *cronotopo* específico e objetos culturais, ações metodológicas e *artefatos* característicos de um outro *cronotopo*, inquietação, vale registrar, que tem se tornado mais aguda para nós nos últimos anos em razão da recorrência das mesmas inquietações na configuração das aulas de Língua Portuguesa em todo um conjunto de estudos (PEDRALLI, 2014; GIACOMIN, 2013; TOMAZONI, 2016, entre outros); mudam as escolas, mudam as geografias, mas se mantêm as mesmas interrogações, nos mesmos tons agudos; e seguramente não se trata de mera negligência de professores ou justificações afins. A complexidade desse quadro requer, seguramente, outros olhares da Academia, com foco impiedoso em seu próprio âmago.

Considerações finais

Entendemos que as concepções e ações didáticas, bem como os encaminhamentos relacionados à *ecologia* da instituição escolar em que imergimos apresentam-se em processo de



gestação no que tange ao ensino pautado em uma ancoragem nas práticas sociais em se tratando da educação em linguagem, constituindo abordagens características de um *cronotopo* pretérito que, em última análise, resultam numa formação humana unilateral, pela obstaculização no acesso às *objetivações genérico-humanas*, imprescindíveis para a transformação social, como aponta Duarte (2013 [1993]). Mesmo cientes de que, sob os auspícios do pensamento pós-moderno, compreensões tais sejam tidas como anacrônicas, entendemos que a educação para a omnilateralidade pela apropriação do conhecimento constitui caminho para a autonomia do sujeito em relação à heteronomia de outrem, como concebe o ideário vigotskiano.

Nesse sentido, e entendendo que a reflexão acerca dos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, em tese, situa-se hoje em um cruzamento espaço-temporal que nos indica que a educação em linguagem não se consolida, como havia sido em um *cronotopo* pretérito, via prescrição gramatical, compreendemos que tal educação, contudo, também não se dá via ‘gaseificação’, ou seja, marginalização de questões relacionadas aos recursos linguísticos do *ato de dizer*.

No fecho deste artigo, fica o desafio: Como sintonizar a *configuração cronotópica* da escola com a *configuração cronotópica* da imersão dos estudantes? A resposta certamente inclui a nós, professores, mas não é isomórfica às especificidades de nossa ação.

Referências

- AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 17-44
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- BAKHTIN, M. O autor e a personagem. In: _____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1920/23]. p. 3-20.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920/24].
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1952/53]. p. 261-306.
- BEAUGRANDE, R. *New foundation for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood: New Jersey: Alex, 1997.
- BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.
- _____. *Revés do avesso: leitura e formação*. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CATOIA DIAS, Sabatha. *O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura*. 2012. (Dissertação de Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. A aula de Português: sobre vivências (in)funcionais. *Revista Alfa*, São Paulo, 59 (2): 255-279, 2015.
- _____; MOSSMANN, Suziane; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca

de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2013. p. 48-58.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012. (Tradução feita por Leonor Scliar-Cabral)

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1993].

GEGE. *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. *Inter-ação*, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, 2012.

GIACOMIN, Letícia. *Conhecimentos gramaticais na escola: 'regras' de um ensino sem regras*. 2013. (Dissertação de Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. New York: Oxford University Press, 2008 [1998].

L. PONZIO. *Visioni del testo*. Bari: Edizioni B. A. Graphis, 2002.

LILLIS, Theresa M. *Student writing: access, regulation, desire*. Londres: Routledge, 2001.

PEDRALLI, R. *Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA*. 2014. (Tese de Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. In: MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. de. (Orgs.). *A alteridade como lugar de incompletude*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 49-94.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 [1983].

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

STREET, B. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.). *The written world: studies in literacy thought and action*. Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

TOMAZONI, E. *O ato de escrever em encontros na escola*. 2016. (Tese de Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

_____. *Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Machado Libros, 2012 [1931].

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

_____. *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. 1. ed. [Prólogo y traducción Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da linguística*. Trad. Marcos Bagno. 5 ed. São Paulo: Parábola, 2002.

[RECEBIDO 17/05/2017]

[ACEITO 23/10/2017]

A formação do professor de língua inglesa na universidade: reflexões a partir do conceito de aparelho ideológico de estado e da distinção entre saber *sobre* e saber-fazer

English teacher education at universities: reflections based on the concept of ideological state apparatus and on the distinction between knowledge and knowing-how-to-do

Edmundo Narracci Gasparini ¹

Resumo:

Este artigo discute a formação do professor de inglês como língua estrangeira na universidade baseado nos conceitos de ideologia e aparelho ideológico de estado e também na distinção entre saber *sobre* e saber-fazer. A partir de considerações sobre a formação do professor de língua inglesa no Curso de Letras da UFSJ, o artigo sugere que há um vínculo entre a formação do professor na universidade e o trabalho com língua inglesa na escola, pois em ambos os contextos há predominância do saber raciocinado em detrimento do saber-fazer. Tal vínculo contribui para a reprodução da evidência ideológica de sentido “inglês não se aprende na escola” e de relações sociais no âmbito da sociedade brasileira. Sugere-se que a formação do professor de língua inglesa nas universidades amplie as oportunidades para uma articulação entre teoria e prática, de forma a favorecer não apenas o advento do saber *sobre*, mas também do saber-fazer.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino de língua inglesa; Saber; Saber-fazer.

Abstract:

This paper discusses English (as a foreign language) teacher education at universities based upon the concepts of ideology and ideological state apparatus and upon the distinction between knowledge and knowing-how-to-do. From a reflection upon English teacher education at UFSJ, it is suggested that there is a relationship between English teacher education at universities and the teaching of English at schools, once in both contexts there is an increased focus on reasoned knowledge to the detriment of knowing-how-to-do. This relationship contributes to the reproduction of the ideological evidence of meaning according to which “it is impossible to learn English at regular schools” and to the reproduction of social relations in Brazilian society. We propose that English teacher education at universities should provide more opportunities for a closer connection between theory and practice, so as to promote not only the advent of knowledge, but also of knowing-how-to-do.

Keywords: Teacher education; English teaching; Knowledge; Knowing-how-to-do.

Introdução

Este artigo propõe-se a discutir a formação do professor de inglês como língua estrangeira na universidade a partir dos seguintes elementos teóricos: a) os conceitos de ideologia e aparelho ideológico de estado, assim como formulados por Louis Althusser em *Aparelhos Ideológicos de Estado* e b) a distinção entre duas modalidades do saber no âmbito

¹ Professor do Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). E-mail: gaspar@ufs.edu.br

da formação do professor de línguas estrangeiras, quais sejam, o saber *sobre* e o saber-fazer, assim como discutidos por Gasparini (2013). Faz-se aqui a aposta de que levar em consideração tais elementos pode contribuir para uma reflexão sobre a formação do professor de inglês como língua estrangeira na universidade. Na discussão aqui realizada, buscou-se também refletir sobre a formação do professor de língua inglesa no contexto universitário – especificamente no que se refere ao Curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei – relacionando-a ao trabalho com língua inglesa no âmbito da escola, instituição considerada neste artigo em sua condição de aparelho ideológico de estado (cf. ALTHUSSER, 1998).

1. Elementos teóricos

1.1 O sentido como evidência ideológica e a escola como aparelho ideológico de estado

De início, importa recuperar a argumentação de Louis Althusser, desenvolvida na obra *Aparelhos Ideológicos de Estado*, segundo a qual a ideologia é fundamentalmente um mecanismo de criação de evidências. De acordo com as considerações feitas pelo filósofo francês, o efeito característico da ideologia é, fundamentalmente,

impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se trata de “evidências”) as evidências como evidências, que não podemos deixar de *reconhecer* e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no “silêncio da consciência”): “é evidente! é exatamente isso! é verdade!” (ALTHUSSER, 1998, p. 94-95, destaque do autor)

Na argumentação desenvolvida por Althusser (1998), tal caráter de imposição de evidências se verifica, em primeiro lugar, na categoria de sujeito, pois uma das garantias fornecidas pela ideologia é “o reconhecimento de cada sujeito por si mesmo” (ALTHUSSER, 1998, p. 103). É a ideologia que, segundo Althusser, institui a função de reconhecimento que é a instância do “eu”: instância de uma autonomia ilusória. Entretanto, ao se tomar como eu “evidente”, supostamente autônomo, dono do seu dizer e do seu fazer, o sujeito desconhece sua determinação pela ideologia, isto é, desconhece em que medida ele está sempre submetido ao jogo de relações sociais no qual se insere, jogo de relações que determina o seu fazer e o seu dizer, na perspectiva delineada por Althusser em *Aparelhos Ideológicos de Estado*.

O caráter de imposição de evidências que é característico da ideologia pode também ser abordado em relação à questão da significação. Em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, Althusser traz uma contribuição fundamental para o campo de estudos da linguagem, e plena de



consequências para uma consideração da linguagem como discurso:

[...] tanto para vocês como para mim, a categoria de sujeito é uma “evidência” primeira (as evidências são sempre primeiras): está claro que vocês, como eu, somos sujeitos (livres, morais, etc.). Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra “designe uma coisa” ou “possua um significado” (portanto inclusive as evidências da “transparência” da linguagem), a evidência de que vocês e eu somos sujeitos [...] é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Este é aliás o efeito característico da ideologia – impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se tratam de “evidências”) as evidências como evidências, que não podemos deixar de *reconhecer* e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no “silêncio da consciência”): “é evidente! é exatamente isso! é verdade!” (ALTHUSSER, 1998, p. 94-95, destaque do autor).

Portanto, a evidência de transparência da linguagem, segundo a qual uma palavra “designa uma coisa” ou “possui um significado”, não é senão uma evidência produzida como efeito da ideologia⁴⁹. A argumentação de Althusser, destarte, aponta para os sentidos cristalizados no discurso, cristalizados como “verdades evidentes” nos discursos que circulam no campo social. Uma dessas cristalizações de sentido interessa particularmente para a reflexão feita neste artigo, pois é relevante a uma discussão sobre a formação do professor de inglês como língua estrangeira na universidade: “língua inglesa não se aprende na escola”. Abordaremos esta cristalização de sentido, portanto, como uma evidência ideológica, isto é, na medida em que é enunciada como “verdade” por sujeitos que, supostamente, “sabem o que estão falando”.

Como funciona essa evidência ideológica? Atribui-se à escola algo que seria inerente a ela: o fracasso no ensino de língua inglesa. Eis como a ideologia funciona na perspectiva delineada por Althusser em *Aparelhos Ideológicos de Estado*: um elemento que é historicamente produzido é tomado como eterno, natural, intrínseco, evidente. Ou seja, um elemento que é produzido no âmbito da sociedade brasileira – isto é, os problemas que afetam o ensino de inglês na escola – é considerado algo natural, intrínseco à escola, eterno, como se o ensino de língua inglesa no contexto escolar estivesse inevitavelmente fadado ao fracasso. Infelizmente, há professores de língua inglesa que, curiosamente, pautam o seu trabalho nessa evidência ideológica, na aposta infeliz segundo a qual “inglês não se aprende na escola”. Se por um lado não se pode negar a existência de obstáculos relacionados ao ensino de língua inglesa no âmbito da instituição escolar, isso não faz da escola um lugar intrinsecamente fadado ao

⁴⁹ Althusser indica também que, no âmbito da Linguística, há dificuldades que decorrem do “desconhecimento do jogo dos efeitos ideológicos em todos os discursos – inclusive os discursos científicos” (ALTHUSSER, 1998, p. 94). As considerações de Althusser acerca da ideologia exerceram influência considerável no trabalho de Michel Pêcheux no âmbito da Análise do Discurso (cf. PÊCHEUX, 1988 e PÊCHEUX; FUCHS, 1997).

fracasso no que se refere ao ensino de inglês. Retomarei essa questão posteriormente neste artigo.

Por ora, será importante para nossa discussão retomar as considerações de Louis Althusser (1998) sobre os aparelhos ideológicos de estado. O filósofo indica que, ao lado do aparelho repressivo de estado, já abordado no âmbito dos “clássicos do marxismo”, existe também uma realidade distinta, composta pelos aparelhos ideológicos de estado. Tais aparelhos correspondem a instituições distintas e especializadas tais como a igreja, a escola e a família, e também os aparelhos sindical, de informação e cultural, dentre outros. Em sua pluralidade, os diferentes aparelhos ideológicos de estado, funcionando predominantemente através da ideologia⁵⁰, cumprem uma mesma função no jogo de relações sociais:

Se os AIE [aparelhos ideológicos de estado] “funcionam” predominantemente através da ideologia, o que unifica a sua diversidade é este funcionamento mesmo, na medida em que a ideologia, na qual funcionam, está de fato sempre unificada, apesar da sua diversidade e contradições, sob a ideologia dominante, que é a ideologia da “classe dominante”. Se consideramos que por princípio a “classe dominante” detém o poder do Estado (de forma clara ou, mais frequentemente por alianças de classes ou de frações de classes) e que dispõe portanto do Aparelho (repressivo) do Estado, podemos admitir que a mesma classe dominante seja ativa nos Aparelhos Ideológicos do Estado [...]. Ao que sabemos, *nenhuma classe pode, de forma duradoura, deter o poder do Estado sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos do Estado.* (ALTHUSSER, 1998, p 70-71, destaques do autor).

Um ponto importante na argumentação desenvolvida por Louis Althusser refere-se ao funcionamento unificado dos aparelhos ideológicos de estado. Tais aparelhos, funcionando predominantemente através da “ideologia dominante”, contribuem para a manutenção de uma hegemonia de classe, e o fazem contribuindo para a reprodução das relações de produção que se encontram na base econômica de uma formação social. Em sua função de reprodução das relações de classe num determinado modo de produção econômica, os aparelhos ideológicos de estado constituem-se, portanto, como sustentáculo fundamental de uma formação social qualquer.

Fundamentais para a argumentação que desenvolvemos neste artigo são as considerações de Louis Althusser (1998) sobre o aparelho ideológico escolar. Se, nas formações sociais do modo de produção feudal, a igreja constitui-se, ao lado da família, como o aparelho ideológico fundamental de sustentação da ordem social, nas formações capitalistas, sob

⁵⁰ Por sua vez, o aparelho repressivo de estado – composto por elementos tais como o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões – funciona predominantemente através da repressão, inclusive através da repressão física, segundo Althusser (1998).



hegemonia das classes burguesas, é a escola que cumpre essa função. De acordo com Althusser,

Acreditamos portanto ter boas razões para afirmar que, por trás dos jogos de seu Aparelho Ideológico de Estado político, que ocupava o primeiro plano do palco, a burguesia estabeleceu como seu aparelho ideológico de Estado n.º 1, e portanto dominante, o aparelho escolar, que, na realidade, substituiu o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, em suas funções. Podemos acrescentar: o par Escola-Família substituiu o par Igreja-Família. (ALTHUSSER, 1998, p. 78).

Na sequência de sua argumentação, Althusser apresenta os motivos pelos quais o aparelho ideológico escolar assumiu papel dominante nas formações sociais capitalistas. Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, afirma o filósofo, inculcando durante anos – aqueles em que a criança é mais vulnerável – os saberes contidos na ideologia dominante, e também as virtudes morais fundamentais para a sustentação do modo de produção capitalista.

As indicações fornecidas por Althusser (1998) acerca da escola como aparelho ideológico fundamental no modo de produção capitalista são importantes para a argumentação que desenvolvemos neste artigo. Junto às considerações do filósofo sobre as evidências de sentido, que são efeito da ideologia, tais indicações servirão de base para nossa reflexão sobre a formação do professor de língua inglesa na universidade. Abordaremos agora as considerações de Gasparini (2013) acerca da distinção entre saber e saber-fazer na formação do professor de língua estrangeira.

1.2 Saber e saber-fazer na formação do professor de língua estrangeira

Em suas considerações sobre a formação do professor de línguas estrangeiras, Gasparini (2013) retoma as considerações feitas por Christine Revuz (no texto *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*) sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, considerações estas que têm, segundo o autor, impacto importante na questão da formação do professor. Segundo Gasparini (2013), a discussão feita por Revuz (2002) aponta para uma questão fundamental (no que se refere ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras): para além do saber raciocinado, para além de ser um objeto de conhecimento intelectual, a língua estrangeira é também objeto de uma prática, de uma prática complexa. Para além de “um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas” (REVUZ, 2002, p. 217), há também um trabalho com o *corpo* – a questão do ritmo, dos sons, das curvas entoacionais – e um trabalho de *expressão do eu*, que endereça o seu dizer a um outro. Há,



portanto, uma dimensão do uso da língua que, segundo Revuz (2002), é complexa, e que não se restringe a um saber *sobre*. Delineia-se aqui, segundo Gasparini (2013), a diferença essencial entre um saber sobre a língua estrangeira, sobre suas estruturas linguísticas, e um saber se apropriar da língua de forma significativa. Entre, portanto, um saber raciocinado e um saber-fazer.

A partir das considerações tecidas por Gasparini (2013), é possível arriscar a hipótese de que uma parcela dos problemas que atingem o ensino de língua inglesa na escola, pelo menos no contexto das escolas estaduais da rede de ensino de Minas Gerais, refira-se a essa distinção: o trabalho fica muitas vezes restrito ao saber raciocinado, não se oferece a oportunidade para o engajamento na dimensão do uso da língua inglesa como língua estrangeira. Retomaremos esse ponto adiante.

De acordo com Gasparini (2013), essa distinção entre saber *sobre* e saber-fazer tem consequências importantes para uma discussão sobre a formação do professor de línguas estrangeiras. Pode-se identificar aí uma distinção análoga. Ou seja, para além da dimensão do saber raciocinado, do saber proveniente do estudo teórico *sobre* o ensino e a aprendizagem de outras línguas – elemento essencial, sem dúvida –, faz-se necessário que a formação promova o advento de um saber-fazer. De acordo com Gasparini (2013), é numa integração entre estudo teórico e a prática efetiva de ensino que se dá a formação do professor, de forma que advenha não apenas um saber *sobre*, mas também um saber-fazer.

É importante retomar um elemento da argumentação de Gasparini (2013) acerca da distinção entre saber *sobre* e saber-fazer. O autor afirma que tal diferença possibilita entrever a divisão do sujeito assim como elaborada na teoria psicanalítica, possibilita vislumbrar a determinação do sujeito pela estrutura do inconsciente, pois o inconsciente é um saber, saber que não se sabe (em nível da consciência) e que se articula, segundo elaborações de Jacques Lacan, estruturado como uma linguagem. Gasparini retoma a indicação de Lacan de que o inconsciente é um saber-fazer, e aponta para a diferença entre tal saber inconsciente e um saber raciocinado (sobre o ensino de línguas estrangeiras, por exemplo). De acordo com o autor,

esse saber-fazer, efeito da formação do professor de língua estrangeira, tem a ver com um cálculo, cálculo que se faz para além do pensamento consciente, cálculo que se faz com linguagem, com aquela que estrutura o inconsciente, com aquela que no encontro com um corpo produz um resto (GASPARINI, 2013, p. 57-58)

A reflexão de Gasparini, portanto, aponta para o estatuto inconsciente do saber-fazer, para um saber-fazer relacionado a um cálculo – inconsciente – feito com linguagem, distinto de

um saber raciocinado. Às relevantes elaborações do autor, restaria acrescentar que, em nossa leitura, tal saber inconsciente refere-se a um saber-fazer *em ato, na cena pedagógica*.

A distinção trabalhada por Gasparini (2013) entre saber *sobre* e saber-fazer articula-se a discussões realizadas no campo da Linguística Aplicada acerca das relações entre teoria e prática na formação do professor de língua materna e estrangeira. Pode-se mencionar, a esse respeito, o trabalho de Gimenez (2005), de acordo com o qual um dos desafios da formação do professor de línguas relaciona-se à necessidade de um trabalho fundamentado na articulação entre prática e teoria, e que coloque em perspectiva a superação da divisão entre os dois elementos. Em relação à discussão já realizada no campo da Linguística Aplicada, a contribuição de Gasparini (2013) refere-se à distinção traçada entre duas modalidades do saber, consideradas pelo autor efeito da articulação entre teoria e prática na formação do professor de línguas. Outra contribuição da discussão realizada pelo autor, e de maior relevância para este artigo, refere-se à possibilidade de articular teoricamente a formação do professor de inglês e o trabalho com língua inglesa no aparelho ideológico escolar. De forma a explorar tal possibilidade, teceremos algumas considerações sobre a formação do professor de língua inglesa no Curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei.

2. Sobre a formação do professor de língua inglesa na universidade – o caso do Curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei – e possíveis articulações com a escola

Formar professores promovendo o advento tanto de um saber *sobre* (o ensino e a aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira) quanto de um saber-fazer (na cena pedagógica) não é, no âmbito da universidade e das licenciaturas em Letras, tarefa simples. Em relação a essa questão, gostaria de formular algumas questões sobre a formação do professor de língua inglesa no Curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei. No que se refere aos estágios curriculares supervisionados, há um grande caminho a percorrer no sentido de fazer desses estágios uma experiência mais significativa de formação. Como proporcionar oportunidades relevantes para a prática supervisionada quando os estágios, oferecidos na forma de disciplinas, incluem um grande número de alunos? Como proporcionar oportunidades significativas de regência efetiva de aulas sob supervisão quando muitos dos alunos moram em outras cidades e, portanto, fazem seu estágio em escolas distantes? Quando os alunos, podendo selecionar por conta própria a escola onde vão realizar seu estágio, participam das aulas na



escola – muitas vezes apenas na condição de observadores – sem que haja um acompanhamento mais próximo por parte do professor supervisor na universidade? Em nossa leitura, um dos problemas enfrentados pelo Curso de Letras da UFSJ, no que se refere à formação do professor de língua inglesa, é que o componente prático dos estágios nem sempre pode ser acompanhado de perto. A questão da supervisão, da prática supervisionada, se perde num número significativo de casos ⁵¹.

É verdade que, para além dos estágios curriculares supervisionados, há outros espaços de formação do professor de inglês no Curso de Letras da UFSJ. A esse respeito, vale mencionar o projeto de extensão *Expressions*, que oferece cursos de língua estrangeira – inclusive inglês – para a comunidade. O projeto configura-se como um importante espaço de formação do professor de língua inglesa, pois os alunos de Letras que ministram aulas no projeto trabalham sob supervisão: há reuniões pedagógicas, observação de aulas, discussão de aulas observadas etc.

Importa também mencionar o programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês, promovido pelo Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa propõe-se a incentivar o aprendizado da língua inglesa no contexto universitário, constituindo-se, portanto, como um espaço significativo de formação do professor de inglês como língua estrangeira no âmbito da UFSJ: os professores-bolsistas, alunos do curso de Letras-inglês, trabalham, assim como os bolsistas do projeto *Expressions*, sob supervisão, isto é, são acompanhados em sua prática de ensino da língua inglesa como língua estrangeira.

Por fim, deve-se destacar o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa busca aperfeiçoar a formação inicial de professores através da inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica, remunerando não apenas os alunos de licenciatura, mas também o professor da escola que recebe e supervisiona o trabalho dos estudantes. O PIBID Letras / Inglês da UFSJ configura-se também como importante espaço de formação do professor: proporciona ampla oportunidade para a prática supervisionada de ensino no contexto escolar, além de estabelecer um rico diálogo entre universidade e escola.

⁵¹ Para além da questão da supervisão, deve-se também levar em conta que, muitas vezes, o estágio realizado pelo aluno em formação em nada contribui para a escola e para o professor que o recebe na escola. Afinal, poder-se-ia perguntar, por que a escola deveria receber os estagiários de Letras?

A despeito do fato de que, obviamente, os resultados nunca estarão definitivamente garantidos, o projeto *Expressions*, o PIBID Letras / Inglês e o programa *Idiomas sem Fronteiras – Inglês* configuram-se como iniciativas importantes na formação do professor de língua inglesa no âmbito da UFSJ, pois promovem um trânsito significativo entre teoria e prática. Entretanto, a despeito de sua inegável contribuição, tais iniciativas atingem um número reduzido de alunos do Curso de Letras da UFSJ⁵². Assim, uma parcela significativa dos alunos que se habilitam para o ensino de língua inglesa na escola de nível fundamental e médio tem apenas nos estágios curriculares supervisionados sua experiência de formação. Voltamos, então, aos impasses com que se confronta o Curso de Letras da UFSJ no que se refere à formação do professor de língua inglesa como língua estrangeira.

Retomemos a distinção entre saber raciocinado e saber-fazer, discutida por Gasparini (2013) a partir das considerações de Christine Revuz (2002). Gostaria de destacar aqui um vínculo, talvez surpreendente, entre escola e universidade, vínculo que indica que, pelo menos num aspecto, a formação do professor de língua inglesa na UFSJ e o ensino de inglês na escola parecem caminhar juntos: a preponderância do saber raciocinado em detrimento do saber-fazer. Não se trata aqui de criticar o saber raciocinado (sobre o ensino e a aprendizagem, ou sobre a estrutura de uma língua estrangeira), pois ele é fundamental. No entanto, não é suficiente. O que podemos vislumbrar aqui, tanto no que se refere ao ensino de inglês na escola quanto à formação do professor de inglês na UFSJ, é a dimensão de um *fracasso* que advém da preponderância do saber raciocinado em detrimento do saber-fazer. A hipótese que formulamos aqui é a seguinte: a preponderância do saber *sobre* em detrimento do saber-fazer, tanto no âmbito da formação do professor de inglês na UFSJ quanto no âmbito do ensino de língua inglesa na escola, contribui para a cristalização ideológica de sentido de acordo com a qual “inglês não se aprende na escola”. Há uma engrenagem da qual UFSJ e escola são peças essenciais, e que funciona no sentido da naturalização de um fracasso escolar no que se refere ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa.

A esse respeito, gostaria de retomar um dizer que circula com certa frequência no contexto em que nos encontramos, e que se refere à formação do professor de língua inglesa na universidade: a UFSJ, no processo de formação do professor, está “distante da realidade da escola”, “desconhece a realidade da escola”. Sobre tais dizeres, seria importante se interrogar sobre o que é a realidade. Ao contrário do que sugerem esses dizeres, no que se refere ao ensino

⁵² No ano de 2017, apenas 18 alunos de Letras participaram das atividades: Projeto *Expressions* (5 alunos), PIBID Letras / Inglês (10 alunos) e programa *Idiomas sem Fronteiras – Inglês* (3 alunos).

de inglês e à formação do professor de língua inglesa na UFSJ, universidade e escola funcionam de acordo com uma mesma lógica, como indiquei acima. Se abordarmos a realidade não como aquilo que percebemos através dos sentidos, mas como uma construção linguageira, uma construção discursiva⁵³, então talvez seja possível dizer que escola e universidade partilham de uma certa realidade. Isto é, são peças de uma engrenagem complexa que funciona no sentido da perpetuação dos obstáculos que atingem o ensino de inglês no contexto escolar, contribuindo para a reprodução da evidência ideológica de sentido segundo a qual “inglês não se aprende na escola”. E isso em função da preponderância do saber *sobre* em detrimento do saber-fazer.

Em discussões realizadas no contexto universitário acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa em nível do ensino fundamental e médio, a escola e a atuação do professor no contexto escolar são frequentemente tomadas como objeto de reflexão. Muito se discute *sobre* a escola e o professor, mas como se fossem objetos com os quais a universidade não tem nenhuma relação. Pode ser frutífero refletir sobre a escola e sobre o trabalho do professor no contexto escolar levando em consideração a articulação entre universidade e escola, levando em conta a realidade partilhada da qual escola e universidade fazem parte, de acordo com o que indicamos acima. Não é na universidade que se forma, pelo menos em nível inicial, o professor que exercerá suas atividades na escola?

Caberia perguntar se nossas considerações sobre a formação do professor de inglês como língua estrangeira no contexto do Curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei poderiam ser estendidas a outros contextos, isto é, à formação do professor de língua inglesa em outras instituições de ensino superior. Em outros espaços de formação, os estágios curriculares supervisionados enfrentam os mesmos problemas que aqueles com que se confronta o Curso de Letras da UFSJ? Nesses outros espaços, há também preponderância do saber raciocinado em detrimento do saber-fazer?⁵⁴ Em outros contextos, poder-se-ia vislumbrar uma articulação estreita entre a formação do professor de inglês na universidade e o ensino de língua inglesa nas escolas regulares, e isso em função da predominância do saber raciocinado (em detrimento do saber-fazer) na universidade e na escola?

⁵³ Em relação a esse ponto, não é sem relevância indicar que, em suas considerações sobre a ideologia assim como discutida por Louis Althusser em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, Michel Pêcheux (1988) indica que o funcionamento da ideologia como constitutiva do sujeito “fornece 'a cada sujeito' sua 'realidade', enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas” (PÊCHEUX, 1988, p. 162).

⁵⁴ Em relação a essa questão, importa mencionar o estudo de Bernadete Gatti (2010) sobre as características e problemas da formação de professores no Brasil. De acordo com a autora, “Os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência.” (GATTI, 2010, p. 1373).

Tais perguntas serão deixadas sem resposta. Gostaríamos, entretanto, de arriscar uma generalização sobre a universidade a partir da discussão feita por Althusser (1998) sobre os aparelhos ideológicos de estado. Como vimos, o filósofo indica que a escola – na condição de um desses aparelhos – participa do jogo de relações sociais, e contribui para a reprodução das relações de produção que se encontram na base econômica de uma formação social. A nos guiarmos pela reflexão de Althusser, a universidade pode também ser considerada aparelho ideológico de estado, pois participa do jogo de relações de força existentes numa formação social. A partir de nossos questionamentos sobre a formação do professor de inglês no Curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, gostaríamos de conjecturar que a universidade participa, junto à escola, de uma engrenagem que funciona no sentido da *reprodução* de um certo fracasso escolar no que se refere ao ensino de inglês, fracasso que pode ser pensado em sua articulação com as relações sociais que se desdobram no âmbito da sociedade brasileira. Vale lembrar que a promoção desse fracasso articula-se à promoção da língua inglesa como mercadoria, isto é, como bem a ser comprado e consumido, inclusive nos cursos livres de idiomas. A reprodução do fracasso escolar no ensino de língua inglesa contribui, portanto, para o aprofundamento da divisão existente entre os que podem obter essa mercadoria e aqueles que não podem. Nesse sentido, a universidade contribui para a *reprodução* de uma determinada configuração social, podendo ser pensada, junto à escola, como espaço de sustentação da ordem social.

Em consonância com a discussão feita por Gasparini (2013), propõe-se aqui que, no âmbito da formação do professor de língua inglesa na universidade, ampliem-se as oportunidades para uma articulação entre teoria e prática, de forma a promover o advento não apenas de um saber *sobre* (o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras), mas também de um saber-fazer na cena pedagógica. Acreditamos que tal ampliação pode provocar deslocamentos significativos no trabalho com a língua inglesa no contexto escolar, contribuindo para um trabalho que não se restrinja ao saber sobre a estrutura da língua, mas que inclua também o saber-fazer com a língua. A engrenagem mencionada neste artigo, que funciona no sentido da reprodução do discurso segundo o qual “inglês não se aprende na escola”, poderia, portanto, ser *transformada*.

Para concluir, gostaríamos de mencionar aqui a Proposta Curricular – CBC (Currículo Básico Comum) para o ensino de língua estrangeira em nível fundamental e médio, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O documento visa a estabelecer os conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação

básica, assim como as metas a serem atingidas a cada ano pelos professores. Interessa destacar aqui uma afirmação encontrada no referido documento:

A aprendizagem de uma língua estrangeira, junto com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases (1996). Embora esse seja um direito assegurado ao aluno da educação básica, a Escola Pública da Rede Estadual ainda não oferece as condições necessárias para o desenvolvimento adequado de habilidades comunicativas na língua estrangeira, configurando-se o cenário atual em termos das seguintes características: número de horas reduzido a, no máximo, duas horas de aula por semana; desvalorização da disciplina em relação a outras consideradas mais “nobres e importantes”; turmas numerosas, sem possibilidade de formação de subgrupos; material didático pouco adaptado ao contexto do aluno e à situação de aprendizagem; carência, na maioria das vezes, de material de suporte, como, por exemplo, salas-ambientes, gravadores, vídeos, biblioteca especializada, acesso à Internet, entre outros. (MINAS GERAIS, 2017)

O documento menciona os elementos que caracterizariam o cenário atual de ensino de língua estrangeira na rede estadual de Minas Gerais, ensino que “ainda não oferece as condições necessárias para o desenvolvimento adequado de habilidades comunicativas na língua estrangeira”. Os elementos seriam, de acordo com o documento, carga horária reduzida, desvalorização da disciplina em relação a outras consideradas mais importantes, turmas numerosas, materiais didáticos inadequados e carência de material de suporte. Acreditamos que, no âmbito da formação do professor de língua inglesa na universidade, ampliar as oportunidades para a articulação entre teoria e prática, promovendo tanto um saber *sobre* quanto um saber-fazer, pode contribuir para que o professor lide melhor com os obstáculos mencionados no CBC. Em outras palavras, tal articulação pode contribuir para que o professor lide com tais elementos em sua condição de obstáculos, de desafios, e não como fatores que condenam o ensino de língua inglesa na escola a um fracasso.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- GASPARINI, Edmundo Narracci. Entre o saber e o saber-fazer: reflexões sobre a formação do professor de língua estrangeira na universidade. *Revista Glauks*, v. 13, n. 1, p. 52-61, 2013.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010, out./dez. 2010.
- GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, Maximina; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (orgs.) *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 183-201.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular – CBC / Língua estrangeira – Fundamental – 6º ao 9º / Ensino Médio*, 2017. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 13 abr. 2017.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1988.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.) *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997, p. 163-253.
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: Signorini, Inês (org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 213-230.

[RECEBIDO 02/08/2017]

[ACEITO 23/10/2017]



O tratamento da variação linguística em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

Language variation approach in a Portuguese textbook collection for the Elementary School

Clarice Cristina Corbari¹

Izabella Regina Basso Pimentel²

Resumo:

Neste artigo, objetiva-se tecer algumas reflexões sobre o tratamento da variação linguística no ensino da língua materna e apresentar alguns resultados da análise de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, utilizada em escolas públicas de Cascavel (PR). O estudo se fundamenta principalmente no aporte teórico-metodológico da Sociolinguística, considerando-se as discussões relacionadas à construção de uma pedagogia da variação linguística. Os resultados mostraram que o material didático aborda a variação linguística, apresentando pontos positivos e algumas limitações.

Palavras-chave: Variação linguística; Língua Portuguesa; Livro didático.

Abstract:

This article aims to make some reflections on the approach of language variation in the teaching of the mother tongue and present some results of an analysis of a Portuguese textbook collection for the Elementary School used in state schools in Cascavel (Paraná). The analysis is based mainly on the theoretical-methodological contribution of Sociolinguistics, taking into account the discussions related to the construction of a pedagogy of linguistic variation. The results showed that the didactic material addresses the linguistic variation, presenting positive points and some limitations.

Keywords: Language variation; Portuguese language; Textbooks.

Introdução

Para entender a necessidade da abordagem da variação linguística, é importante retroceder ao início do século XX, especialmente a partir da década de 30, quando ocorreu a democratização do acesso à educação no Brasil. A escola passou, então, a receber um contingente de alunos mais numeroso e, principalmente, mais heterogêneo, colocando em sala de aula falantes das mais diferentes variedades (SOARES, 2016). Essa democratização

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia. Docente do Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Marechal Cândido Rondon (PR), e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) na mesma instituição, *campus* de Cascavel (PR).

² Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel (PR). Docente da rede pública estadual de ensino em Tupãssi (PR).

implicou uma mudança no ensino-aprendizagem da língua, pois a instituição escolar deixou de se voltar exclusivamente à elite da sociedade e passou a acolher também a classe popular, que, nas palavras de Silva e Carvalho, “[...] desprovida de situações linguísticas próprias da escolarização e/ou do mundo letrado, mescla os traços linguísticos próprios de sua realidade, de sua cultura aos traços linguísticos daqueles da elite” (CARVALHO; SILVA, 2013, p. 87). No entanto, essa instituição, embora tenha ampliado o acesso das classes populares ao saber escolar, continuou a prestigiar a língua da classe dominante.

Tradicionalmente, a escola procurou impor a norma padrão, estabelecendo noções de “certo” e “errado”, por meio do ensino exclusivo da gramática normativa, que pressupõe uma língua homogênea. Tal eleição colabora para a difusão do preconceito linguístico, uma vez que a norma padrão é comumente considerada a única variedade correta, e as demais são sujeitas ao rechaço social. Entretanto, a heterogeneidade do português brasileiro demanda a consideração da realidade no ensino da língua materna. Espera-se que o ensino se baseie nessa premissa e, conseqüentemente, que o livro didático aborde a variação linguística sem refletir o preconceito linguístico contra as variedades diferentes da norma-padrão (SOARES, 2000; BAGNO, 2004; CALLOU, 2009).

Tal realidade apenas recentemente tem se tornado preocupação na elaboração de livros didáticos. Obviamente, entende-se que é função da escola possibilitar ao aluno o domínio da norma culta e, particularmente no ensino da escrita, neutralizar as marcas identificadoras de cada grupo social, a fim de atingir um padrão supranacional. Contudo, o ambiente escolar precisa partir das variedades linguísticas utilizadas pelos alunos, levando em conta os contextos sociais em que estão inseridos e, especialmente, considerando que,

Da mesma forma em que as diferentes variedades linguísticas têm uma existência exterior (ou anterior) aos sujeitos e aos processos históricos, sociais e políticos, a identidade e a cultura que a linguagem “veicula” são, também, [...] produtos que estão dados e que devem ser valorados e respeitados (BERENBLUM, 2003, p. 171).

A aplicação das pesquisas sociolinguísticas na educação vem sendo considerada há alguns anos por estudiosos como Soares (2000), Antunes (2003), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2008), Mollica (2007), entre outros, que têm se voltado para reflexões que buscam motivar uma transformação dessa prática a partir da compreensão de que o mais importante não é saber analisar uma língua dominando conceitos e classificações, mas desenvolver habilidades de uso em situações concretas de interação, ou seja, compreender e produzir enunciados orais e escritos adequando-se ao contexto de interação.

De acordo com Bortoni-Ricardo,



A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Tendo em vista essa problemática, objetiva-se neste trabalho, especificamente: a) refletir sobre o tema do tratamento da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa e b) verificar como é feita a abordagem da variação linguística na coleção de livros didáticos *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), destinada ao Ensino Fundamental.

1. Ensino de Língua Portuguesa: em busca de uma pedagogia da variação linguística

Bortoni-Ricardo (2005) afirma que a variação faz parte da natureza da linguagem e é resultado da diversidade de grupos sociais e da relação que eles mantêm com as normas linguísticas. Considerando-se as dimensões territoriais e a diversidade linguística e cultural do Brasil, a heterogeneidade é um fato natural e inevitável. No entanto, esse fato é frequentemente ignorado pela escola, pelo professor e pelo livro didático. A abordagem da diversidade linguística em sala de aula é uma tarefa muito importante para o professor, pois a forma como o conceito da variação linguística é apresentado aos alunos interfere em seu posicionamento com relação à língua. Espera-se que a escola, especialmente a pública, em lugar de privilegiar somente a norma padrão, promova atitudes linguísticas que não desprestigiem a língua vernácula, pois cada variedade tem sua situação adequada de uso. Dessa forma, busca-se inibir o desenvolvimento do preconceito linguístico, uma vez que os alunos se tornariam capazes de compreender os diversos usos linguísticos adequados a diferentes situações e, mais importante, de compreender que não há erro linguístico nos diferentes modos de falar.

O papel da escola frente às diferenças sociolinguísticas é de fundamental importância, visto que não se pode simplesmente ignorar as peculiaridades linguístico-culturais dos estudantes e querer substituí-las pela língua da cultura institucionalizada. Pelo contrário, a variedade linguística precisa ser respeitada e valorizada, sem que lhes seja negada a oportunidade de aprender as variantes de prestígio, pois a língua é um dos bens culturais mais importantes para a ascensão social (BORTONI-RICARDO, 2005).

É nesse sentido que emerge a necessidade de desenvolver uma pedagogia da variação linguística (BAGNO, 2007; FARACO; ZILLES, 2015) ou, conforme propõe Bortoni-Ricardo

(2004; 2005; 2008), uma pedagogia sociolinguisticamente sensível⁵⁵. Tal tarefa, contudo, não é de fácil consecução. Faraco e Zilles (2015), por exemplo, apontam um desafio:

[...] como desenvolver uma pedagogia da variação linguística no sistema escolar de uma sociedade que ainda não reconheceu sua complexa cara linguística e, como resultado da profunda divisão socioeconômica que caracterizou historicamente sua formação (uma sociedade que foi, por trezentos anos, escravocrata), ainda discrimina fortemente pela língua os grupos socioeconômicos que recebem as menores parcelas da renda nacional? (FARACO; ZILLES, 2015, p. 8)

A expectativa de que a escola deva se concentrar no ensino exclusivo da norma padrão parece representar uma espécie de barreira à incorporação da pedagogia da variação linguística em sala de aula. Embora a discussão não seja novidade na produção teórica relacionada ao ensino, observa-se que sua efetivação é um fenômeno relativamente recente. Pesquisas na área da Sociolinguística vêm sendo desenvolvidas há mais de meio século, mas suas implicações ainda não se efetivam integralmente, haja vista a existência de poucas experiências de uma pedagogia da variação linguística nas práticas de ensino de língua materna.

De acordo com Faraco e Zilles,

Boa parte de uma educação de qualidade tem a ver precisamente com o ensino de língua – um ensino que garanta o domínio das práticas socioculturais de leitura, escrita e fala nos espaços públicos. E esse domínio inclui o das variedades linguísticas historicamente identificadas como as mais próprias a essas práticas, ou seja, o conjunto de variedades escritas e faladas constitutivas da chamada norma culta (o que pressupõe, inclusive, uma ampla discussão sobre o próprio conceito de norma culta e suas efetivas características no Brasil contemporâneo) (FARACO; ZILLES, 2015, p. 9).

Os documentos oficiais norteadores da Educação Básica reconheceram há algum tempo a necessidade de abordar a variação linguística no ensino de Língua Portuguesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), por exemplo, ressaltam que o problema do preconceito linguístico a respeito dos diferentes modos de falar pode e deve ser constantemente combatido na escola, como parte do objetivo educacional de oferecer uma formação que realmente respeite as diferenças. Segundo esse documento, “[...] o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência lingüística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa.” (BRASIL, 1997, p. 82).

⁵⁵ Bortoni-Ricardo se apropria do conceito de *culturally responsive pedagogy* (traduzido pela autora como “pedagogia culturalmente sensível”), postulado por Erickson, em 1987, e o adapta para o contexto do ensino de língua materna. Seu objetivo, segundo a autora, é “[...] criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Contudo, Berenblum (2003), embora reconheça o avanço representado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no contexto em que foram elaborados, destaca o que chama de “[...] lamentável ‘ausência’ no documento de ‘Língua Portuguesa’ Parâmetros Curriculares Nacionais. Em momento algum do desenvolvimento da problemática da diversidade lingüística há uma referência às línguas indígenas e estrangeiras faladas no Brasil” (BERENBLUM, 2003, p. 186). Tais línguas, segundo a autora, constituem, ao lado das variedades do português, a identidade nacional.

No Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), principalmente no que tange ao trabalho com a oralidade, apontam que a acolhida democrática da escola às variações linguísticas deve tomar como ponto de partida os conhecimentos linguísticos dos alunos, para promover situações que os incentivem a fazer uso da variedade de linguagem que eles empregam em suas relações sociais. Assim, mostrando que as diferenças de registro não constituem, científica e legalmente, objeto de classificação e que é importante a adequação do registro nas diferentes instâncias discursivas.

2. A abordagem da variação linguística nos materiais didáticos

Em vista dos estudos e das discussões sobre a necessidade de abordar a variação linguística em sala de aula, resta verificar de que forma esse debate se reflete nos materiais didáticos. Cyranka (2015), nesse sentido, avalia:

No Brasil, os estudos de muitos outros sociolinguistas têm repercutido no discurso das instâncias encarregadas de promover avanços na qualidade do ensino de nossa escola básica, haja vista o que vem sendo proposto, pelo menos aos poucos, para a incorporação da reflexão sociolinguística nos livros didáticos. De fato, já é exigência do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que se insiram neles alguma atividade relativa à questão da variação linguística. (CYRANKA, 2015, p. 32)

É interessante notar que a variação geográfica deixou de ser tabu no material didático há algum tempo (embora geralmente apresentada sob um viés estereotipado e em tom anedótico), mas a variação social continua sendo pouco explorada e até malvista. Prova disso foi a polêmica, em 2011, envolvendo o livro didático *Por uma vida melhor* (RAMOS, 2009), de Heloísa Ramos, para o ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse material, enunciados da linguagem coloquial distantes da norma culta, usados em atividades de reflexão linguística, tais como *Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado e Nós pega o peixe*, foram alvo de crítica de jornalistas, pedagogos, professores de



Língua Portuguesa e membros da Academia Brasileira de Letras (ABL). Numa leitura descontextualizada, Ramos (2009) foi acusada de fazer apologia ao erro de português e desvalorizar a norma padrão.

Observa-se que os materiais didáticos parecem, muitas vezes, incluir discussões pontuais sobre variação linguística apenas para atender às exigências contidas nos documentos que guiam o ensino de Língua Portuguesa ou mesmo no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Trata-se mais de cumprir uma agenda que se impõe como necessária do que realmente incorporar um olhar sobre a variação linguística de modo que o pressuposto da heterogeneidade da língua percorra todo o material; ou seja, parece ser mais uma questão de “encaixar” um conteúdo imposto como demanda, e não de agregar uma prática de reflexão contínua no tratamento dos fenômenos linguísticos do português.

González (2015), nesse sentido, tece uma reflexão sobre a abordagem da variação linguística nos livros didáticos:

De modo geral, dada a concepção de livros didáticos como instrumentos estruturadores do ensino, intermediando as relações entre alunos, professores e conhecimento, surgida no Brasil dos anos 1960-1970 como reflexo da ampliação do acesso à escola pública, observa-se uma tendência entre os livros didáticos a tratar a variação linguística como conteúdo de ensino, do mesmo modo como eles vêm tratando a outros temas da educação linguística (GONZÁLEZ, 2015, p. 225).

Garantir a presença de questões relacionadas à variação linguística nos materiais didáticos, no entanto, não assegura que a abordagem seja a mais adequada. Faraco (2015) faz uma crítica em relação ao conteúdo dos livros didáticos:

Os livros didáticos têm dado um tratamento muito superficial ao tema, no mais das vezes limitado à apresentação, algo folclorizada, da variação geográfica ou um tanto quanto estereotipada das falas rurais. Os livros didáticos deixam de fora a variação social que é, de fato, a verdadeira questão a ser enfrentada, já que é ela que serve de critério para os gestos de discriminação dos falantes e de violência simbólica (FARACO, 2015, p. 20).

Na mesma direção, González (2015) observa que:

[...] os livros mais adotados são os que trabalham a variação linguística de modo mais estereotipado e anedótico, contribuindo para a manutenção do discurso sobre o certo e o errado em língua. Os livros menos adotados, por sua vez, são os que trabalham com a variação linguística de modo mais amplo e qualificado, não perdendo oportunidades de trabalhar a variação (GONZÁLEZ, 2015, p. 226).

Na avaliação de Dionísio, a atividade de reescritura “[...] parece ser a mais solicitada quando o assunto é variação linguística ou apenas quando o texto traz ocorrências de variação” (DIONÍSIO, 2005, p. 82), requerendo-se do aluno, na maioria das vezes, que reescreva palavras



ou expressões de alguma variedade (regional, social ou de outra natureza) na variedade padrão, numa perspectiva de “correção”. Entretanto, essa prática não é capaz de assegurar a incorporação das normas da variedade padrão e pode até mesmo reforçar preconceitos do aluno com relação a sua própria variedade e à variedade do outro.

3. Procedimentos metodológicos do estudo

Constitui o *corpus* deste estudo a coleção de livros didáticos, constante do guia de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), intitulada *Português: linguagens* (5º ao 9º ano), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicada pela Editora Saraiva (9ª edição reformulada, 2015). Esta coleção vem sendo amplamente utilizada na rede pública de ensino na região Oeste do Paraná, especificamente nas escolas do Núcleo Regional de Cascavel, e figurou entre as três coleções mais utilizadas no ano de 2016.

A análise do material fundamenta-se no aporte teórico-metodológico principalmente da Sociolinguística, mas se beneficia também das contribuições da Linguística Aplicada. No tocante à área da Sociolinguística, destaca-se a corrente da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004; 2005; 2008), definida genericamente por essa autora como “[...] todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Em termos mais estritos, a análise do material segue os critérios analíticos⁵⁶ reproduzidos a seguir, adaptados do roteiro utilizado por Sirlei Soares (2012) em sua pesquisa de mestrado. Especificamente, busca-se verificar se o material:

1. Explicita os princípios linguísticos nos quais o ensino de Língua Portuguesa deveria ou poderia ser baseado;
2. Ajuda a desenvolver a consciência linguística a respeito da diversidade linguístico-cultural;
3. Ajuda a promover o desenvolvimento de atitudes de respeito à variação linguística e de combate ao preconceito linguístico;
4. Retrata as línguas das minorias (indígenas, afro, imigrantes...);

⁵⁶ O roteiro apresentado é o usado no desenvolvimento do Projeto de Pesquisa “O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental”, anteriormente mencionado.



5. Descreve os usos do português oral e apresenta amostras realistas de português como interação;
6. Reproduz algum tipo de estereótipo linguístico e cultural nos trechos de leitura ou nas questões/atividades;
7. Admite as incorreções do aluno como usuário da língua;
8. Amplia a capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem;
9. Aborda os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situação de uso, articulando-os com as diversas atividades propostas;
10. Apresenta coerência entre os princípios linguísticos apresentados pelo autor e o tratamento dado à diversidade.

Para a descrição e análise do *corpus*, percorreu-se cada um dos quatro volumes da coleção com o objetivo de verificar desde questões mais amplas sobre a concepção de língua/linguagem até questões mais específicas, relativas ao tratamento da variação linguística, seguindo-se o roteiro anteriormente apresentado. Ressalva-se que, pela impossibilidade de uma análise mais aprofundada em um espaço tão restrito como o de um artigo, procede-se a uma avaliação mais geral do material, com destaque para algumas questões mais pontuais.

4. Descrição e análise da coleção

Cada livro da coleção *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015) é composto de quatro unidades, com três capítulos cada, divididos em seções (não uniformizadas nas unidades, nem em relação ao número de seções – entre três e seis cada capítulo –, nem em relação à ordem em que aparecem), mais um capítulo extra (no final de cada unidade), denominado Intervalo, em que se propõe um projeto coletivo da classe. Abrem as unidades, além do título e de imagens relativas ao tema desenvolvido, algumas sugestões de filmes, músicas, sítios eletrônicos e materiais de leitura sobre o tema.

Os capítulos se iniciam com um texto, seguido da seção “Estudo do texto” (compreensão/interpretação e análise da linguagem do texto etc.) e/ou “Produção de texto” (prática de escrita de um gênero). Às vezes, há uma seção adicional com o trabalho de escrita (“Para escrever com expressividade”, “Para escrever com adequação”, “Para escrever com coerência e coesão”, “Para escrever com técnica” etc.). A seção “A língua em foco” (geralmente a penúltima) destina-se ao trabalho com a gramática. Ocasionalmente, segue a seção “De olho



na escrita”, que trabalha questões como fonema e letra, divisão silábica, acentuação, ortografia etc. Finaliza cada capítulo, invariavelmente, a seção “Divirta-se”, com uma atividade lúdica.

O “Manual do Professor: Orientações Didáticas”, no final de cada volume, contém: introdução; pressupostos teórico-metodológicos sobre o trabalho com a leitura, produção de texto, oralidade e gêneros orais, gramática (denominada “ensino da língua”), recursos complementares e articulação com outras áreas do conhecimento; avaliação (sobre o que avaliar em cada item – leitura, produção textual e gramática); estrutura e metodologia da obra (descrevendo o teor das unidades, capítulos e seções, com orientações sobre como explorá-los); cronograma; plano de curso, discriminando objetivos e conteúdos e indicando sugestões de estratégias; livro digital e multiletramento (sobre a tecnologia na escola).

Na introdução do Manual, os autores descrevem os avanços da edição de 2015 em relação às anteriores:

Nesta edição, procuramos confirmar e aprofundar os rumos traçados nas edições anteriores. Por exemplo, a proposta de um trabalho consistente de leitura, com uma seleção criteriosa de novos textos – que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira –, comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social; uma abordagem da gramática que, sem abrir mão de alguns conceitos da gramática normativa, essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem – como substantivo, verbo, pronome, complementos, adjuntos –, alarga os horizontes dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso; uma proposta de produção textual apoiada na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual; e o interesse em explorar (seja na condição de receptor, seja na de produtor) outras linguagens, além da verbal, como a pintura, a fotografia, o cinema, o cartum, o anúncio publicitário, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 275⁵⁷).

Observa-se que a questão da variação linguística não foi citada nesse parágrafo. Contudo, mais adiante na obra, os autores reafirmam o que chamam de “medidas básicas” adotadas na elaboração do material didático, entre as quais

[...] a *reavaliação do peso* dos conteúdos tradicionalmente supervalorizados (como, por exemplo, a classificação das palavras em categorias como um fim em si mesma); a *mudança de postura em relação à língua* (eliminando, por exemplo, a noção de *erro* e inserindo a noção de *adequação*, ou abrindo espaço para refletir sobre as variedades linguísticas) [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 275).

Ainda na introdução do manual, os autores explicitam os princípios linguísticos nos quais o ensino de Língua Portuguesa deveria ser baseado: “[...] pensamos que o ensino de português, hoje, deve abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – a *perspectiva enunciativa de língua, isto é, como meio de ação*

⁵⁷ Todas as citações diretas da obra de Cereja e Magalhães (2015) referem-se ao volume do 6º ano.

e interação social.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 275).

Em uma análise mais geral da obra, verifica-se que, de fato, ela incorpora muitas das discussões mais recentes nas áreas da Linguística e da Linguística Aplicada no que concerne ao ensino da língua materna, tais como: a exposição abundante de gêneros variados; a proposição de atividades de compreensão de texto que não se restrinjam à localização de informações pontuais, mas incluam questões que promovam reflexão; o fornecimento de contexto para a produção escrita, com base em uma sequência de práticas anteriores destinadas ao estudo do texto que abre cada capítulo até culminar nas atividades de produção de texto propriamente ditas (ressalva-se que a produção de texto não é a parte final do capítulo, mas precede outras seções); entre outros aspectos verificados no material.

Sobre a prática da oralidade, os autores comentam:

A oralidade está presente, por exemplo, nas leituras de texto feitas pelos alunos e eventualmente pelo professor, nas quais vários aspectos da oralização ganham importância, como entonação, observação dos sinais de pontuação, ritmos, pausas, etc. [...] [e] também está presente nas situações de leitura oral dos textos produzidos pelos alunos [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 286).

Sem entrar no mérito da questão, pois não é foco deste artigo, verifica-se, nesses trechos, que não se trata de uma prática propriamente comunicativa/interativa, mas de uma espécie de “treinamento” da habilidade oral. No entanto, parece também haver, no material, espaço para um trabalho que ultrapasse essa visão mais restritiva, conforme apontam os autores:

[...] a oralidade é regularmente explorada na seção *Trocando ideias*, na qual os alunos são estimulados a se posicionar a respeito do texto de abertura do capítulo e, a partir dele, manifestar seu ponto de vista sobre um tema, debater as divergências, negociar, relatar experiências que sirvam como exemplo, etc. [...], bem como na realização dos projetos propostos pelo capítulo *Intervalo*, ao final das unidades, nos quais os alunos, em diferentes situações, participam de saraus, mostras, feiras e exposições, apresentando seus trabalhos ao público convidado para os eventos (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 286).

Especificamente no que tange à variação linguística, há referências em todos os volumes da coleção, sempre na seção “A língua em foco”, embora em alguns a abordagem se restrinja a algumas linhas. No volume 6 (6º ano), na unidade 1, capítulo 1, apresentam-se os elementos da linguagem e o conceito de língua como “[...] um fenômeno social que resulta da interação verbal entre interlocutores e se manifesta por meio de enunciados concretos.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 25). Logo adiante, afirma-se: “Os usos e leis de uma língua fazem parte de uma evolução contínua, sem interrupções, e por isso a língua apenas pode ser compreendida de fato se considerada a situação de comunicação em que ela se dá.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 25).

No capítulo 2, apresenta-se um trabalho relativamente extenso da variação linguística, abrangendo nove páginas de textos, explicações e exercícios sobre o tema. A abordagem se inicia pela apresentação de uma tira de Fernando Gonsales, que traz, no primeiro quadrinho, um papagaio “falando” *Bicicreta cocrete cardenenta!* e uma mulher que demonstra estranhamento pelas palavras pronunciadas pela ave: *Nossa! Ele fala tudo errado!*; no segundo quadrinho, a mulher dirige-se a um homem atrás de um balcão, dizendo que foi devolver o papagaio, e ouve do antigo dono: *Argum pobrema?*. Seguem a tira estes exercícios:

1. O humor da tira é construído a partir das diferenças de uso da língua portuguesa. No 1º quadrinho, o papagaio fala algumas palavras que causam estranhamento à mulher.
 - a) Que palavras causam estranhamento à mulher?
 - b) Como possivelmente ela diria essas palavras?
2. Para que o leitor compreenda bem a tira, é necessário que ele tenha conhecimento sobre como os papagaios aprendem a falar. De que forma isso acontece?
3. No 2º quadrinho, a mulher procura o comerciante para devolver o papagaio.
 - a) Qual é a provável relação entre o homem e o papagaio?
 - b) A surpresa e a graça da tira estão na fala do comerciante. O que a fala dele revela?
4. Os modos de uso da língua frequentemente geram preconceitos, isto é, podem levar as pessoas a ser julgadas positiva ou negativamente. Considerando a situação em que o papagaio aprendeu a falar, responda: Que outra razão pode ter levado a mulher a querer devolver o papagaio? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 39-40)

Avalia-se que essa abordagem possa reforçar o preconceito linguístico, especialmente porque traz, em um tom jocoso, variantes utilizadas em modos de falar desprestigiados (variação social), ainda que os exercícios tentem desmistificar crenças relacionadas à avaliação negativa dos modos de falar. A diferença entre reforço do preconceito e combate ao preconceito pode residir principalmente na atuação do professor na condução dos exercícios. Nesse sentido, ainda que o material esteja adequadamente elaborado, o preparo do professor torna-se fundamental para desenvolver atitudes que rechacem o preconceito às variedades socialmente desprestigiadas.

Na sequência, o material apresenta: a conceituação de variedades linguísticas; informações sobre a quantidade de línguas faladas no mundo; discussão sobre norma-padrão e variedades de prestígio (e como o acesso a essas variedades é uma questão de cidadania) e discussão sobre variação linguística e preconceito social. Segue uma parte intitulada “Falar bem é falar adequadamente”, com uma tira de Adão Iturrugarai, mostrando uma situação de adequação de vestimenta segundo o contexto, seguida novamente de exercícios, com o intuito de levar o estudante a notar a semelhança com a adequação da linguagem segundo a situação de interação. Nova série de pequenos textos se seguem, abordando os tipos de variação linguística, abrangendo variação geográfica e social, a língua portuguesa no mundo, diferenças



históricas, oralidade e escrita, formalidade e informalidade e uso de gírias.

Especificamente na parte em que fala da variação diatópica, no item “Diferenças de lugar ou região”, aparece uma tira de Chico Bento: no primeiro quadrinho, a personagem diz *Eu quiria sê como esse passarinho!*; no segundo, ela leva uma pedrada; no terceiro, outra personagem aparece com um estilingue, dizendo *Discurpa, Chico!*, inferindo-se da situação que Chico Bento foi atingido por engano. Acompanha a tira esta explicação:

Na tira, a fala de Chico Bento (1º quadrinho) está de acordo com a língua falada pela maior parte dos brasileiros, já que falantes de toda parte podem dizer “quiria” em vez de *queria* e “sê” em vez de *ser*. Porém, na fala do outro garoto (3º quadrinho), o emprego de “discurpa” em vez de *desculpa* mostra que ele é um falante do dialeto caipira, no qual frequentemente o *l* é trocado pelo *r*: “arto” (alto), “parmo” (palmo), “lençol” (lençol), etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 43)

No item “Escolaridade e classe social”, há apenas a seguinte descrição, fazendo remissão à tira de Fernando Gonsales, apresentada no início da seção:

A variedade linguística que você observou na tira de Fernando Gonsales reproduzida na página 39 é um exemplo das variações ocasionadas pelo baixo grau de escolaridade: o emprego de “bicicreta”, “cocrete” e “cardeneta” é comum entre pessoas que frequentaram pouco ou não frequentaram a escola (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 43)

A falta de uma discussão mais aprofundada nesse item pode levar a reforçar o preconceito, na medida em que apenas se explica que se trata de variação resultante da baixa escolaridade, o que, de certa forma, parece desmerecer/desqualificar essa variedade. Aqui, valeria uma discussão sobre atitudes linguísticas, uma vez que o preconceito linguístico ligado a essa variedade reflete, na verdade, preconceito linguístico em relação a seu falante (MORENO FERNÁNDEZ, 1998). Além disso, poderia ser útil trabalhar a questão dos condicionantes sócio-histórico-econômicos da escolha da variedade legitimada como padrão (variedade de prestígio).

Sobre a importância de discutir o papel das atitudes linguísticas, Moreno Fernández (1998) entende que as contribuições de estudos dessa natureza possibilitam o conhecimento mais profundo de alguns processos, tais como a eleição de uma língua em sociedades multilíngues, a inteligibilidade, o planejamento linguístico e o ensino de línguas. Além disso, o autor avalia que as atitudes agem decisivamente nos processos de variação e mudança linguística nas comunidades de fala. Essas ponderações justificam a importância de abordar essa questão em sala de aula.

No item “Diferenças históricas”, apresentam-se versos de uma cantiga de roda, sem autoria (domínio público): “Chora, menina, chora / Chora porque não tem / Vintém. / Menina

que está na roda / Parece uma toleirona, Bobona”. Acompanha a explicação de que, nos versos, “[...] há duas palavras que caíram em desuso: *vintém* e *toleirona*. *Vintém* é uma antiga moeda de pouco valor, e *toleirona* é pessoa tola, bobalhona” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 43). Nenhuma reflexão mais aprofundada se apresenta quanto a isso, de modo que o item parece mais uma “curiosidade” apresentada aos alunos que uma informação relevante capaz de promover a reflexão sobre a dinamicidade da língua no tempo.

No item “Oralidade e escrita”, há dois parágrafos que abordam algumas diferenças entre essas duas modalidades, tais como a espontaneidade da língua oral *versus* o monitoramento da língua escrita, bem como o uso de marcadores conversacionais (que os autores denominam “expressões de apoio”). Há, ainda, comentários sobre como a fronteira entre oralidade e escrita vem se atenuando com o uso da Internet.

Nessa mesma página, parecendo um pouco deslocado (dado ser uma informação referente à variação diatópica, abordada na página anterior do material), há um *box* sobre o português na Ilha da Madeira, apresentando alguns itens lexicais dessa variedade. O *box* parece figurar aí, novamente, como uma espécie de “curiosidade”, sem o intuito de promover a reflexão sobre a dinamicidade da língua no espaço geográfico, de modo que ficaria a cargo do professor explorar melhor essa questão.

Na sequência, abordam-se a questão da formalidade *versus* informalidade, com um exemplo de *e-mail* informal, e do uso de gírias, com *boxes* apresentando gírias antigas e correntes, ilustradas por uma tira de Angeli representando jovens “descolados” que incorporam gírias em seu cotidiano.

Após essa parte, apresenta-se uma série de exercícios sobre vícios de linguagem – o uso frequente e desnecessário da palavra “tipo” no discurso e o gerundismo –, a partir novamente de uma tira de Adão Iturrugarai, em que uma personagem critica “a taponite aguda combinada com o gerundismo”, apresentando o seguinte exemplo: *Hoje, tipo, vou estar almoçando, tipo, nesse horário! Mais tarde vou, tipo, estar falando...* Avalia-se que a tira, se não for trabalhada adequadamente, pode levar à desqualificação da fala do sujeito, embora, nos exercícios, busque-se promover uma reflexão sobre a motivação desse fenômeno linguístico: o uso desses recursos contribuiria para a identificação das pessoas com os amigos/colegas e para a aceitação no grupo. No caso do gerundismo, merece destaque uma das perguntas do exercício, que solicita a reescrita da fala do último quadrinho de modo a eliminar os recursos da “taponite” e do gerundismo.

Os exercícios que seguem abordam a variação lexical a partir da imagem de um anúncio

publicitário “brincando” com as palavras “farol” e “sinal” (variações para “semáforo”) e de um “glossário” de “pernambriquês” acompanhado de um cartaz de cinema em “cearencês”.

O penúltimo exercício da seção refere-se a uma anedota sobre um funcionário que falava e escrevia “errado”, mas era capaz de realizar grande volume de vendas, levando seu patrão a “decretar” que os demais funcionários se preocupassem menos com escrever “certo” e mais com as vendas. Chama a atenção uma das questões do exercício, que propõe reescrita: “Caso alguém fizesse uma revisão no texto das mensagens do funcionário a fim de adequá-las à norma padrão, como elas ficariam? Escolha uma das mensagens e faça as alterações que julgar necessárias para isso”. É preciso cuidado para que tais exercícios de reescritura dos enunciados não acabem se orientando para a perspectiva de “corrigir o que está feio/errado”. Como ponto positivo, há destaque para questões que levam à reflexão sobre o efeito do humor obtido por meio da exploração de crenças e preconceitos, incluindo uma nota ao professor recomendando a discussão sobre a intolerância e o preconceito, baseados no senso comum, com relação a variedades que se distanciam da norma padrão.

A última atividade dessa extensa seção apresenta exercícios a partir de textos escritos em português europeu, explorando, novamente, a variação lexical, mas, desta vez, extrapolando os limites de nosso país.

Considera-se que a abordagem foi bastante abrangente nesta seção, embora algumas questões pudessem ser melhor exploradas. Pode-se dizer que dificilmente a questão da variação recebe um tratamento tão vasto em um livro didático de Língua Portuguesa.

Nesse mesmo volume, a questão da variação linguística aparece novamente mais adiante, em um exercício no capítulo 3 da unidade 2 (a partir de uma tira contendo registro de variação social). No primeiro capítulo da unidade 4, apresentam-se exemplos de mudança linguística com relação ao uso dos pronomes e uma nota sobre o uso de “tu” e “você” em diferentes partes do Brasil.

No volume 7 (7º ano), a variação só é rapidamente abordada na unidade 2, capítulo 2, em um exercício a partir de uma tira contendo gírias. Da mesma forma, o volume 8 (8º ano) apenas toca na questão em um exercício, em que aparece, em um enunciado retirado de obra literária, o termo “indagorinha”, mas isso em nota ao professor.

No volume 9 (9º ano), a variação aparece mencionada na unidade 3, capítulo 3, seção “A língua em foco”, a partir de fotos de cartazes de protesto, em que frases propositalmente elaboradas com erros de ortografia e traços da variedade popular são usadas para protestar contra o descaso à educação. Os exercícios referentes às imagens solicitam que o aluno



identifique tais inadequações e traços, fornecendo o correspondente na norma padrão, bem como faça inferências sobre a razão de tais registros. Mais adiante, no capítulo 3 da unidade 4, há uma breve exposição sobre as diferenças entre o português do Brasil e o português lusitano no que concerne à colocação pronominal.

Quando se fala de tratamento da variação linguística no ensino, e pensando que esse tópico deveria permear todo o material didático, convém verificar como se dá a abordagem da gramática na coleção sob análise, que também se apresenta na seção “A língua em foco”, como ocorreu quando se tratou das variedades linguísticas. Analisando o volume do 6º ano, observa-se a preocupação com uma abordagem mais indutiva⁵⁸, como demonstra a primeira subseção em cada vez que se trabalham conceitos gramaticais: “Construindo o conceito”. A partir de um texto/gênero (poema, tira, anúncio publicitário etc.), são feitas várias perguntas sobre seu conteúdo. As respostas não necessariamente enfatizam conteúdo relevante daquele tópico gramatical, mas, de modo geral, propiciam elementos que podem ser posteriormente focalizados para análise linguística. Segue essa parte uma descrição, a partir de itens pinçados dos textos ou das respostas, na perspectiva de construir o conceito. Embora seja usada a nomenclatura tradicional, nota-se que a abordagem é relativamente contextualizada.

Considerações finais

A análise da coleção didática permitiu generalizar alguns resultados. Conforme já mencionado, há elementos constitutivos de discussões mais atualizadas com relação ao ensino de língua materna que foram, ao menos parcialmente, incorporados na elaboração do material. A obra parte de uma concepção sociointeracionista da linguagem, conforme explicitado pelos autores, e inclui uma discussão da variação linguística mais intensiva no primeiro volume (6º ano) e bastante tímida nos demais, mas o faz em espaços pontuais, numa perspectiva de conteúdo a ser trabalhado. Outra fragilidade que se pode apontar é que a obra não retrata a língua das minorias: não menciona as línguas dos indígenas, dos afrodescendentes e dos descendentes de imigrantes, que também fazem parte da realidade linguística do Brasil. Verifica-se um esforço para promover o desenvolvimento da consciência linguística a respeito da diversidade linguístico-cultural e de atitudes de respeito à variação linguística, embora, em

⁵⁸ Na verdade, tal abordagem não é propriamente indutiva, já que, na maioria das vezes, não leva o aluno a inferir a regra geral a partir de exemplos particulares de uso. A caracterização como “uma abordagem mais indutiva” significa, neste texto, que se faz um esforço de aproximação do método indutivo, evitando-se a apresentação explícita das regras, em um primeiro momento, para posteriormente praticar seu uso (aplicar as regras).



alguns pontos, e em certa medida, reproduza estereótipos linguísticos que podem reforçar o preconceito, especialmente se as atividades relacionadas não forem trabalhadas adequadamente pelo professor. Há poucos momentos de apresentação de amostras realistas de português como interação e de descrição dos usos do português oral; além disso, não se verificou, numa análise mais geral, que a obra admite explicitamente as incorreções do aluno como usuário da língua. Há momentos em que se abordam timidamente os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situação de uso, articulando-os com as diversas atividades propostas. No entanto, no quesito de trabalho com o texto, a obra apresenta diversidade de gêneros, e no trabalho com a gramática, uma tentativa de uma abordagem indutiva e focada mais na descrição que na prescrição, embora, em muitos momentos, a obra recaia numa apresentação mais tradicional. Nesse sentido, pode-se dizer, com relação ao critério analítico referente à coerência entre os princípios linguísticos apresentados pelo autor e o tratamento dado à diversidade, que a obra o cumpre apenas parcialmente.

A análise de livros didáticos é pertinente porque esses materiais constituem instrumentos poderosos nas escolas e, muitas vezes, acabam sendo os únicos instrumentos usados pelos professores durante suas aulas. No caso do objeto desta pesquisa, entende-se que a forma de apresentar os conteúdos pode ser um fator acionador de atitudes linguísticas positivas ou negativas em relação às variedades linguísticas não padrão, a depender da abordagem utilizada. Entende-se, no entanto, que é difícil elaborar um material que atenda a todas as perspectivas, nos mais diferentes campos da linguagem, e voltadas a todas as realidades dos alunos. Nenhum material é completo, mas se pode observar um avanço nos últimos anos, na busca de fugir da gramática pela gramática, do trabalho com o texto “não real” e da prática descontextualizada da escrita.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 31. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- _____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BERENBLUM, A. *A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALLOU, D. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens, 6-9*. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 31-51.
- DIONÍSIO, A. P. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: _____.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 75-88.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. Introdução. In: _____. (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 7-15.
- _____. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: _____. (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 19-30.
- GONZÁLEZ, C. A. Variação linguística em livros de português para o EM. In: _____. (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 225-245.
- MOLLICA, M. C. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.
- RAMOS, H. Língua Portuguesa. In: AGUIAR, C. A. de et al. *Por uma vida melhor*. Educação de Jovens e Adultos, 2. 7º Ano. Multidisciplinar. São Paulo: Global, 2009.
- SILVA, F. M.; CARVALHO, M. A. A. A variação linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa. *Web-Revista Sociodialeto*, Campo Grande, v. 3, n. 9, p. 86-106, m a r. 2013.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. 8. reimp. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, S. *Materiais didáticos: um estudo das variações linguísticas*. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012.

[RECEBIDO 27/06/2017]

[ACEITO 23/10/2017]

Enunciação, leitura e produção discursiva: uma experiência no Ensino Superior

Enunciation, reading and discursive production: an experience in higher education

Cristiane Dall' Cortivo Lebler¹

Lauro Gomes²

Resumo:

Este trabalho tem o objetivo de discutir, através de um relato de experiência, a necessidade de se aplicarem, na prática docente, diferentes teorias acerca desse fenômeno complexo e multifacetado que é a linguagem humana. O suporte teórico para a elaboração deste artigo é dado pelo campo da Linguística da Enunciação, especialmente por Mikhail Bakhtin, Émile Benveniste e Oswald Ducrot. A experiência relatada ocorreu em uma disciplina de Leitura e Produção de Textos, ministrada em um curso superior de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul, e consistiu em uma proposta de produção de discursos como atividade curricular, embasada nos teóricos acima mencionados. Os resultados obtidos mostram que o trabalho com leitura e com produção de discursos deve estar embasado em diferentes suportes teóricos, já que é na convergência de olhares que a linguagem pode ser apreendida de modo mais completo.

Palavras-chave: Leitura; Produção de discursos; Enunciação.

Abstract:

This paper aims to discuss, through an experience report, the need to apply, in teaching practice, different theories about this complex and multifaceted phenomenon such as human language. The theoretical support for the elaboration of this paper is given by the field of Linguistics of Enunciation, especially for Mikhail Bakhtin, Émile Benveniste, and Oswald Ducrot. The experience reported occurred in a course on Reading and Writing Texts, taught in a higher education course at a community university in the Rio Grande do Sul, and consisted in a proposal for the discourses production as a curricular activity, based on the aforementioned theorists. The results show that the work with reading and discourse production should be based on different theoretical supports since it's on the convergence of looks that the language can be understood.

Keywords: Reading; Discourse production; Enunciation.

Introdução

Trata-se de uma unanimidade a ideia de que os profissionais que têm a linguagem como seu objeto de trabalho devam dominar não apenas as regras da Gramática Tradicional, mas também – e principalmente – os usos que delas são feitos no discurso. É com esse objetivo que

¹ Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: cristianedc@unisc.br.

² Doutorando em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista integral do CNPq. E-mail: lauro.gomes.001@acad.pucrs.br.

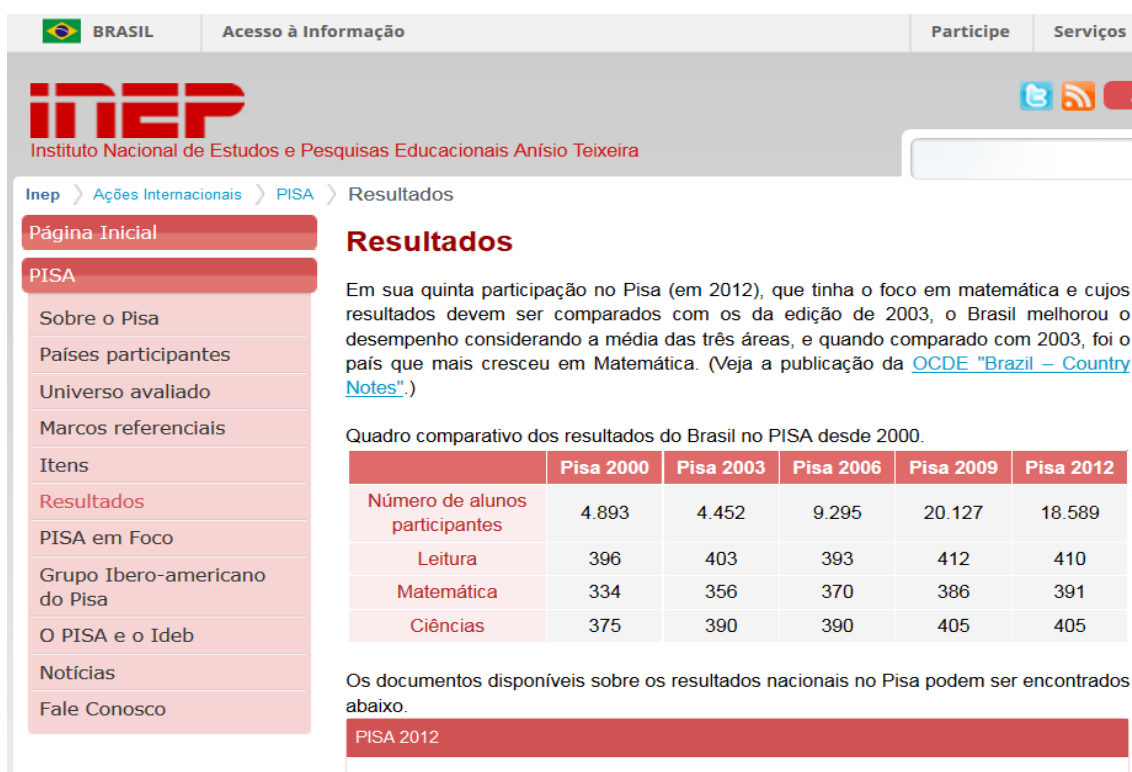
a maior parte dos cursos superiores das universidades brasileiras mantém, em sua grade curricular, disciplinas voltadas para a prática de texto, tanto em se tratando da esfera da leitura quanto da produção escrita, privilegiando os textos orais e escritos exclusivamente em linguagem verbal ou contendo, também, linguagem verbovisual.

Isso pode ser explicado por dois motivos bastante evidentes: a deficiência que os estudantes apresentam em relação a essas habilidades e o fato de a grande maioria – senão a totalidade – dos profissionais das mais diversas áreas fazer uso da linguagem em seu cotidiano de trabalho.

O uso ordinário da linguagem na esfera profissional abrange desde a comunicação empresarial, pelo envio de mensagens eletrônicas e correspondências impressas, até produções de natureza técnica, materializadas em relatórios, prontuários, projetos, aulas, materiais didáticos, entre outras. A natureza de cada uma dessas produções varia, evidentemente, de acordo com a função desempenhada pelos profissionais em questão; entretanto, o material que subjaz a essas produções é o mesmo: a língua portuguesa e seus mais diferentes gêneros.

Além disso, testes de leitura como o que é realizado pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA) – em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –, aplicado bianualmente em diferentes países a estudantes na faixa dos quinze anos, revelou que os jovens brasileiros apresentam um desempenho em leitura (e em outros aspectos avaliados) muito aquém do considerado ideal. Na edição do teste aplicado em 2012, o Brasil ocupou a 55ª colocação em leitura entre os 65 países que participaram da avaliação. A nota obtida em leitura foi de 410 pontos, inferior ao resultado de 2009, no qual nossos estudantes alcançaram 412 pontos na mesma modalidade. Para ilustrar o desempenho dos estudantes brasileiros, apresentamos a tabela abaixo, disponível no Portal do Inep:

Fig. 1 – Resultados obtidos pelo Brasil no PISA de 2000 a 2012



Fonte: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>

Sabemos que as causas do baixo rendimento escolar tanto de um modo geral quanto em relação à língua materna são complexas e envolvem muitos fatores: remuneração compatível com a função desempenhada pelos profissionais da área, adequadas condições de trabalho e de aperfeiçoamento, disponibilidade de materiais didáticos e de apoio para o professor, formação consistente para os profissionais da educação, além de uma sociedade que reconheça verdadeiramente o valor e o papel da educação. Não é nosso objetivo, aqui, discutir nem apresentar soluções para os problemas, mas debater algumas alternativas de ensino de leitura e, principalmente, de produção escrita (já que não há leitura sem escrita e vice-versa), baseadas na prática docente e orientadas pelo projeto de pesquisa “A escrita, a reescrita e a construção do sentido no discurso”, em desenvolvimento há dois anos no Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Para isso, apresentaremos algumas reflexões acerca do modo como a concepção de linguagem, de texto e de discurso orienta as práticas de ensino de língua. Nossa fundamentação teórica será advinda do campo da enunciação, especialmente em relação às contribuições de três teóricos: Mikhail Bakhtin, Émile Benveniste e Oswald Ducrot.

Reconhecemos que esses três estudiosos, apesar de se situarem no mesmo campo de

estudos – o da *Enunciação* (FLORES; TEIXEIRA, 2005) –, apresentam concepções distintas de linguagem, de texto e de discurso, tendo em vista as epistemologias nas quais se fundamentam e as variáveis que consideram na aplicação de seus construtos na explicação dos fenômenos da linguagem. Cientes dessas diferenças e de que existem outras tantas teorias que se dedicam ao estudo do texto e do discurso, nosso intuito é discutir, através de um relato de experiência, a necessidade de se aplicar, na prática docente, diferentes teorias acerca desse fenômeno complexo e multifacetado que é a linguagem humana.

1. A Enunciação e o ensino da escrita

A aprendizagem da escrita é um processo que se inicia com o ingresso da criança na escola e que tem a duração de uma vida. Isso porque a escrita é um fenômeno complexo, que exige, inicialmente, a aprendizagem do sistema de escrita de determinada língua, passando por operações muito mais complexas, como o domínio de questões textuais e discursivas, envolvendo a produção de diferentes gêneros do discurso (DALL' CORTIVO-LEBLER, 2016).

Nesta pesquisa, as teorias que norteiam tanto a pesquisa quanto a prática em relação à escrita estão fundamentadas naquilo que Flores & Teixeira (2005) denominam de *Linguística da Enunciação*, campo dos estudos da linguagem no qual estão englobadas diferentes *Teorias da Enunciação*. Alguns autores que compõem esse campo são Charles Bally, Roman Jakobson, Mikhail Bahktin, Émile Benveniste, Oswald Ducrot, Jacqueline Authier-Revuz, os quais foram abrigados sob essa designação, segundo Flores & Teixeira (2005), pelo fato de apresentarem relação com as ideias de Ferdinand de Saussure e de estabelecerem um pensamento sobre enunciação na linguagem.

As justificativas que nos levaram a selecionar, para este estudo, teóricos da enunciação ancoram-se no pressuposto de que as teorias da enunciação a) supõem a presença de um sujeito responsável pela enunciação; b) estudam as marcas desse sujeito no enunciado, sem aprofundar-se em uma compreensão acerca do próprio sujeito – tarefa relegada à psicologia, por exemplo; c) têm por objeto de estudo o sentido (FLORES; TEIXEIRA, 2005).

Consideramos, ainda, importante a prática da leitura e da escrita como atividades enunciativamente situadas por diferentes motivos. O primeiro deles se deve à própria natureza de as nossas interações cotidianas, tanto orais quanto escritas, serem, sempre, enunciativamente situadas. Isso significa que toda vez que um locutor produz um discurso o faz para um interlocutor (que, em um momento posterior, se tornará locutor ao responder à primeira



enunciação), ambos situados em determinado tempo e espaço (BENVENISTE, 1989, 2005). Além disso, todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e elaboram “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais Bakhtin (2011, p. 262) denomina “gêneros do discurso”. Todas as relações que se estabelecem através da linguagem, desde aquelas da esfera pessoal até aquelas ligadas à profissional, materializam-se segundo determinados modelos discursivos que compartilham um estilo, uma estrutura composicional e uma unidade temática.

Um segundo motivo para abordar a leitura e a escrita a partir de uma perspectiva que considere a enunciação – em uma acepção geral, entendida como o uso da língua por um locutor – é o fato de que um locutor, sempre que produz discursos, expressa sua subjetividade pela apresentação de um ponto de vista sobre a realidade (DUCROT, 1990). Portanto, perceber tais especificidades no ato de leitura e saber empregá-las na escrita são habilidades que os usuários de uma determinada língua precisam desenvolver, para que dela possam fazer um uso competente.

Ademais, a terceira razão que nos leva a preconizar a prática da leitura e da escrita sob um viés enunciativo deve-se ao caráter complexo dos discursos produzidos cotidianamente. Isso demanda dos sujeitos um domínio não apenas de habilidades gramaticais, mas também discursivas, que envolvem o uso de modalizadores, as escolhas lexicais em função da expressão semântica pretendida, a organização e a construção do discurso em função do interlocutor e da situação enunciativa, entre outros aspectos. Segundo nosso entendimento, as teorias enunciativas oferecem conceitos e uma noção de língua e de linguagem que possibilitam a percepção e a conscientização a respeito de tais elementos.

Outro motivador pelo qual a concepção enunciativa da linguagem pode embasar o ensino das habilidades mencionadas tem relação com as particularidades dos gêneros a serem produzidos e lidos. Uma crônica, uma charge, uma notícia, uma bula de remédio, uma ata, entre outros gêneros não são lidos com os mesmos objetivos nem demandam as mesmas estratégias de reconstrução do sentido, já que cada um deles apresenta uma composição estrutural, linguística e enunciativa específica. Em se tratando da produção dos variados gêneros, a questão torna-se ainda mais complexa, já que as habilidades requeridas não são apenas aquelas relativas à leitura, mas também à criação.

Por fim, um último motivo para buscar a fundamentação no campo da Enunciação diz respeito à função que o ensino de língua materna – em qualquer nível – pode desempenhar. É desejável que o trabalho com essa área do conhecimento, que envolve habilidades linguísticas



e metalinguísticas, esteja conectado com as necessidades dos sujeitos enquanto seres que integram uma sociedade e que nela interagem por meio da linguagem. O ensino da língua materna focado em aspectos relativos à nomenclatura gramatical ou exclusivamente em aspectos cognitivos pouco tem a colaborar com a qualificação da leitura e da escrita desses indivíduos.

A partir dessas ponderações, colocamo-nos a seguinte pergunta: em que medida teorias da Enunciação podem servir como ferramentas para o ensino da leitura e da escrita? Evidentemente, cada teoria apresentará uma resposta diferente a esse questionamento. Vejamos, portanto, cada um desses posicionamentos.

1.1 Bakhtin e os gêneros do discurso

No Brasil, a classificação de gêneros do discurso na escola parece ter se tornado uma prática que vem desempenhando função semelhante às tão criticadas atividades metalinguísticas do ensino da gramática tradicional. Não raro, encontramos livros didáticos de língua portuguesa cujos objetivos de muitas tarefas propostas são o de simplesmente conduzir o estudante a identificar, por exemplo, se determinado discurso pertence a um destes gêneros: crônica, artigo de opinião, fábula, e-mail, bula de remédio, anúncio publicitário etc. Basta o estudante olhar para a estrutura composicional do discurso e deixar sua vivência de linguagem decidir de qual gênero se trata. Nesse caso, por uma questão única de modismo, deixa-se de classificar palavras, orações e períodos para classificar, da mesma maneira, o discurso.

No entanto, não é esse tipo de trabalho com a linguagem que se depreende dos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, inclusive porque a noção de gênero discursivo proposta por Bakhtin no texto *Os gêneros do discurso*, publicado no livro *Estética da criação verbal* (2011), aponta para um estudo da linguagem como prática sociointeracional. Por essa razão, Bakhtin explicita, no referido texto, algumas características da unidade desse estudo – o enunciado – em contraste com a unidade tradicional dos estudos linguísticos – a sentença.

Gêneros do discurso, segundo a proposta de Bakhtin (2011), são entendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, que são criados e utilizados em cada esfera da atividade humana. O enunciado reflete, desse modo, as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua –lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Até mesmo aqueles gêneros mais



estandardizados, como certos documentos oficiais, cumprimentos etc. admitem mudanças e estão abertos à adequação às condições concretas de uso. Por esse motivo, com a estabilidade relativa do gênero, Bakhtin abandona os estudos formais, que propõem taxionomias rígidas de descrição linguística, para propor a criação de uma disciplina nova para o estudo da linguagem enquanto prática social – nas palavras de Faraco (2009, p. 117), próxima do que hoje conhecemos por análise do discurso –, a saber: a translinguística.

Em virtude do surgimento dos gêneros estar muito ligado aos avanços das atividades socioculturais e às inovações tecnológicas, ao mesmo tempo em que surgem novos gêneros, outros tantos desaparecem. Nesse sentido, acreditamos que a escola, como instituição mediadora do conhecimento, no que diz respeito aos gêneros do discurso – embora também tenha o compromisso de não deixar desaparecer a história dos fenômenos que envolvem a língua e a linguagem –, deveria acompanhar as atividades socioculturais e as inovações tecnológicas de seu tempo. A propósito de exemplo, portanto, defendemos a ideia de que se faz muito mais produtivo, hoje, para um estudante – especialmente em aulas de língua materna – aprender a constituição linguístico-discursiva de uma publicação do *Facebook* adequadamente construída do que as características composicionais de um *telex* ou de uma carta pessoal.

Sem dúvida, os ensinamentos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso –relativos especialmente à articulação das características de forma do gênero à sua função sociodiscursiva – oferecem subsídios importantes aos professores de língua materna para o trabalho com a produção escrita de textos nos diferentes níveis de ensino. Por essa razão, dentre outras orientações, podemos entender que esse olhar teórico sobre a linguagem não apenas permite caracterizar a composição formal do discurso, como também faz ver a importância de um ensino de produção escrita que vincula o gênero discursivo à sua real função em sociedade. Nesse sentido, todo trabalho de leitura e de análise linguística anterior à produção escrita é feito, segundo essa perspectiva, com discursos autênticos.

Em vista disso, o uso da língua sempre se realiza em um gênero discursivo, seja ele primário ou secundário⁵⁹, já denominado socialmente ou não. Além disso, segundo a concepção teórica aqui apresentada, o emprego dos signos linguísticos está submetido a um fenômeno – próprio da natureza da linguagem – chamado *dialogismo*. Isso significa que todo discurso é constituído por outros discursos, visto que, no interior de cada enunciado, ressoam já-ditos que

⁵⁹No texto *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2011, p. 263) diferencia gêneros primários de gêneros secundários. Estes são entendidos como gêneros complexos, tais como os romances, os dramas, as pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.; e aqueles devem ser entendidos como gêneros simples, que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata.



também respondem a dizeres diversos. Nesse sentido, o termo *diálogo* deve ser entendido, aqui, como essa propriedade do discurso capaz de estabelecer comunicação com o discurso do outro. Por essa razão, nas palavras de Bakhtin/Volochínov, "toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala." (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 101).

1.2 Benveniste e o homem na língua

Émile Benveniste, teórico sírio naturalizado francês, deixou-nos uma obra que ultrapassa o campo da Linguística *stricto sensu* e que dialoga com outras áreas do conhecimento, tais como a filosofia, a psicanálise, a literatura, a antropologia, entre outras (FLORES, 2017). Dessas reflexões apresentadas pelo autor, interessam-nos especialmente aquelas que colocam a linguagem e o homem numa relação constitutiva, bem como aquela apresentada como a possibilidade de relação entre homem, cultura e sociedade.

Para nós, as ideias de que a linguagem é constitutiva do homem, de que se trata de uma faculdade essencialmente humana que permite a transformação do mundo em representações e de que é por meio dela que o homem se insere na cultura e institui a sociedade foram fundamentais para desenvolver o pensamento segundo o qual a linguagem verbal humana é elemento mais indispensável para as relações humanas, pois “antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (BENVENISTE, 1989, p. 222), (grifo do autor).

Benveniste (2005) apresenta a linguagem como o meio da comunicação intersubjetiva. Para o autor, a linguagem é a possibilidade de representar e de recriar a realidade graças à própria relação instaurada entre um locutor e seu alocutário. Essa relação por meio da linguagem entre os parceiros da enunciação é, ela mesma, a responsável pela instauração da sociedade, pois indivíduo e sociedade somente são possíveis pela língua. O autor sustenta que a linguagem se constitui como uma característica genuinamente humana, descrita como a faculdade de simbolizar, e que esse processo de simbolização do mundo pela linguagem se dá por meio da representação do real em signos e diz respeito ao fundamento da abstração, própria do ser humano.

A capacidade de criar representações e de manipulá-las é típica do pensamento e essencialmente simbólica, capaz de transformar porções da realidade em conceitos – o que articula, de modo indissociável, pensamento e linguagem. É por meio da última que o primeiro é organizado e realizado segundo uma forma específica, o que possibilita que a experiência



interior de um sujeito se torne acessível a outro (BENVENISTE, 2005). É a linguagem, enquanto sistema simbólico, que revela a própria condição humana – a relação entre homem e homem, entre homem e mundo e entre homem e realidade não é possível senão por meio da linguagem, fator essencial para o estabelecimento da sociedade.

Outro aspecto defendido por Benveniste (1989) é o de que o homem nasce inserido na cultura e que ela encontra sua expressão por meio da linguagem. Segundo o autor, a linguagem não existe fora do seio da sociedade e do contexto cultural e é por meio da língua que uma criança, desde os tempos mais remotos até a atualidade, insere-se na cultura e a adquire, uma vez que não é na natureza que nasce o homem, mas num ambiente culturalmente povoado.

Em seu clássico texto *Da subjetividade na linguagem*, Benveniste (2005) define a linguagem em oposição ao instrumento. Para o autor, os instrumentos, tais como a picareta, a roda e a flecha, não podem ser comparados à linguagem, uma vez que não estão na natureza e foram inventados pelo homem. Já a linguagem, contrariamente, existe apenas na natureza do homem e lhe é constitutiva. Não se trata de uma invenção, mas da própria definição de homem. Célebres são as palavras do autor: “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. [...] É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem.” (BENVENISTE, 2005, p. 285).

1.3 Ducrot e a argumentação na língua

Os estudos do linguista suíço Ferdinand de Saussure – considerado pai da linguística moderna – propuseram um novo modo de olhar a linguagem e de fazer ciência. Reconhecidamente, o método de descrição e de explicação da língua criado por Saussure não apenas propiciou o desenvolvimento da linguística enquanto uma ciência autônoma, como também forneceu os subsídios para o desenvolvimento do estruturalismo aplicado às ciências humanas no século XX. É a esse pensamento que se filiam os trabalhos de Oswald Ducrot e colaboradores relativos à criação de uma semântica linguística⁶⁰, desenvolvida, em especial, a partir das noções saussurianas de valor linguístico e de relações sintagmáticas entre signos.

⁶⁰ Originalmente em francês, a teoria semântica criada e desenvolvida por Oswald Ducrot e colaboradores denomina-se *L'Argumentation Dans la Langue* – no Brasil, normalmente traduzida como *Teoria da Argumentação na Língua*, e abreviada pela sigla ANL.

Pelo fato de a Teoria da Argumentação na Língua – tal como a propuseram Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombe e colaboradores, na década de 1980, e como a desenvolvem atualmente Oswald Ducrot e Marion Carel – ser uma aplicação de princípios e conceitos saussurianos à semântica linguística, a ANL leva às últimas consequências a noção saussuriana de relação. Ela considera como relações semânticas pertinentes as argumentativas – aquelas que ocorrem sintagmaticamente no discurso, isto é, em termos saussurianos, aquelas relações que existem em presença no uso da língua –, denominadas encadeamentos argumentativos.

Segundo uma das fases mais atuais da ANL, a Teoria dos Blocos Semânticos (CAREL; DUCROT, 2005), os encadeamentos entre entidades linguísticas são de dois tipos: (1) normativos, quando a conexão entre um segmento A e um segmento B ocorre, implícita ou explicitamente, pelo conector *portanto*, como se verifica em *Havia perigo. Pedro tomou precaução*; e (2) transgressivos, quando a conexão é feita, implícita ou explicitamente, pelo conector *no entanto*, como se pode verificar em *Havia perigo, no entanto Pedro não tomou precaução*. Dessa relação entre os dois segmentos de um encadeamento argumentativo origina-se um sentido único e indecomponível chamado *bloco semântico*.

Por essa razão, o sentido das entidades concretas (enunciados e discursos) decorre da relação entre significações das entidades linguísticas abstratas (palavras, frases e textos) e o valor de cada entidade define-se pelo conjunto de possibilidades ou de impossibilidades de continuação discursiva que seu emprego determina. Considerado por Ducrot (1990) como o nível fundamental da descrição semântica, o chamado *valor argumentativo* deve dar conta dos principais efeitos subjetivos e intersubjetivos do enunciado, uma vez que, sempre que o locutor põe a língua em funcionamento, está não apenas imprimindo seu ponto de vista sobre a realidade, mas também conduzindo o alocutário a uma determinada continuação discursiva. Usar a língua, de acordo com Ducrot (1990), é construir e impor aos outros uma espécie de apreensão argumentativa da realidade. Daí a tese de que a argumentação está marcada na própria língua.

A semântica linguística desenvolve, desde a sua fundação, a ideia de uma pragmática integrada na semântica. Em outros termos, essa teoria é fiel ao princípio saussuriano da indissociabilidade entre língua e fala. Para Ducrot (1987, p. 163-164), uma das finalidades da ANL é dar conta do que, segundo o enunciado, é feito pela fala. Para tanto, afirma ser necessário descrever as imagens da enunciação do locutor veiculadas pelo enunciado. A esse respeito, salientamos que, de modo distinto das perspectivas enunciativas de Émile Benveniste e de Mikhail Bakhtin, por exemplo, a enunciação, segundo Anscombe e Ducrot (1983, p. 36), diz

respeito à atividade linguageira exercida por aquele que fala no momento em que ele fala. É, pois, um acontecimento histórico que não se reproduz duas vezes de maneira idêntica.

Buscando descrever as referidas imagens da enunciação no enunciado, Ducrot (1980; 1987; 1990) defende a necessidade de distinguir, na análise semântica do enunciado, o locutor (L) – ser de discurso responsável pelo enunciado – do enunciador (E) – que é a origem dos diferentes pontos de vista apresentados no enunciado. Ambos os seres de discurso pertencem ao sentido do enunciado, visto que, na representação que o sentido dá de sua enunciação, ele faz aparecer vozes diferentes. Há, segundo essa perspectiva, uma polifonia no interior de cada enunciado. Em "Pedro não veio", por exemplo, há um locutor responsável pelo enunciado e dois enunciadores (E1 e E2): E1 apresenta o ponto de vista de que "Pedro veio" e E2 apresenta o ponto de vista de que "Pedro não veio". Dentre esses dois pontos de vista opostos, o locutor assume o E2.

Além de enunciados negativos, como o apresentado acima, essa noção de enunciador é também exemplificada por Ducrot por meio de discursos que manifestam os fenômenos de humor e ironia⁶¹ e de enunciados com pressuposição, como se verifica em "Pedro parou de fumar", que contém o E1: "Pedro fumava", e o E2 assumido pelo locutor: "Pedro não fuma atualmente". Através de enunciados com *mas*, como "Sim, faz bom tempo, mas me deem os pés" – empregado em resposta a um convite a passeio, que deveria justificar-se em razão de bom tempo –, Ducrot (1990, p. 65-80) mostra que podemos identificar a existência de quatro enunciadores nesse enunciado e quatro atitudes do locutor: do E1 que apresenta o ponto de vista de que "Faz bom tempo"; do E2 que – extraído como uma conclusão do E1 – apresenta um ponto de vista do tipo de "o passeio será bom"; do E3 que apresenta o ponto de vista de que "me deem os pés", e do E4 que – extraído como uma conclusão do E3 – apresenta um ponto de vista como "não vou passear". Em relação ao E1, a posição do locutor é de aprovação; em relação ao E2, é de rejeição; e, em relação ao E3 e ao E4, é de identificação. Logo, o locutor assimila o E1 e o E2 ao alocutário e, finalmente, recusa o convite ao passeio.

Dentre outros princípios e conceitos, a ANL é, em vista disso, uma teoria que fornece subsídios importantes para o trabalho com leitura e produção escrita. Sem dúvidas, a postura do professor de língua fundamentado nessa perspectiva teórica é a de alguém que aponta caminhos, no interior do próprio sistema linguístico, para que o estudante desenvolva uma atitude crítica em relação ao discurso. Ao aprender a examinar a natureza semântica da relação

⁶¹Podem-se verificar exemplos de discursos humorísticos/irônicos em Ducrot (1987, p. 198-199) e em Ducrot (1990, p. 21).



entre enunciados, o comportamento semântico-argumentativo de determinadas conjunções da língua, a polifonia linguística e também a subjetividade do locutor e sua relação com as escolhas linguísticas que realiza, por exemplo, o estudante assume maior responsabilidade pelo que diz e diante daquilo que lhe é dito, tanto pelo discurso oral quanto pelo escrito.

2. Proposta de produção discursiva comentada e alguns exemplos

Nesta seção, apresentaremos uma proposta comentada de produção discursiva com base nas teorias acima mencionadas. Como já afirmamos, é sabido que as três perspectivas são constituídas por conceitos específicos e que partem de princípios epistemológicos diferentes, o que resulta em recortes distintos do objeto de estudo, ou seja, nenhuma das teorias acima mencionadas dá conta, de modo completo, da língua e do uso que se faz dela. Entretanto, segundo nossa perspectiva, o ensino de língua materna, em qualquer dos níveis de formação, envolve o trabalho com esse objeto complexo que é a língua, sobretudo a língua em uso. Assim, acreditamos que tão mais global será a abordagem proporcionada aos discentes acerca desse objeto quanto mais olhares teóricos forem lançados sobre ele. Isso posto, esperamos que nossa opção por apresentar um trabalho de cunho teórico heterogêneo seja justificada pelo produto gerado pela prática docente.

As teorias enunciativas fundamentaram a experiência com leitura e produção de textos em dois momentos: quando da leitura e da análise dos discursos e quando da proposta de produção, conforme será descrito na sequência.

2.1 Do contexto de desenvolvimento do trabalho

Os discursos analisados neste artigo foram elaborados pelos estudantes matriculados em uma disciplina de Leitura e Produção de Textos ministrada no Curso de Comunicação Social de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. A proposta de produção de discursos foi elaborada e aplicada pelo professor titular da disciplina, cujo conteúdo programático contemplava as tipologias textuais narrativa, descritiva, argumentativa, dissertativa e injuntiva, além da linguagem da propaganda e da estrutura do texto jornalístico.

2.2 Dos sujeitos

Os alunos matriculados na disciplina na qual a proposta de produção e os discursos analisados neste artigo foram desenvolvidos são oriundos das quatro habilitações que compõem o curso de Comunicação Social: Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Produção de Mídia e Audiovisual. A pesquisa que originou este trabalho tramitou no Comitê de Ética em Pesquisa sob o número 46455715.6.0000.5343 e os sujeitos que participaram da coleta dos dados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2.3 Da metodologia utilizada nas aulas ao longo do semestre

A proposta e os discursos que serão analisados são pertinentes ao primeiro bloco de conteúdo, aquele relacionado às tipologias textuais. O método de ensino privilegiou a abordagem de gêneros nos quais as tipologias mencionadas fossem predominantes⁶². Tendo em vista a heterogeneidade dos discentes que frequentavam a disciplina, os gêneros discursivos trabalhados eram constituídos por linguagem verbal e não verbal, incluindo som e movimento, com ênfase naqueles produzidos por profissionais de Comunicação Social. Assim, notícias, documentários, peças publicitárias, *releases*, crônicas, artigos de opinião, editoriais, contos, entre outros constituíram o *corpus* de estudo dessas tipologias.

Primeiramente, durante as aulas, os alunos eram instigados a levantar hipóteses sobre quais gêneros discursivos constituíam-se predominantemente por determinada tipologia, já que partíamos do princípio de que os estudantes, por já terem concluído o nível básico de ensino, detinham algum conhecimento a respeito das sequências tipológicas. Em seguida, alguns gêneros relacionados à tipologia em estudo eram analisados com o objetivo de observar sua constituição discursiva, textual e linguística, a fim de qualificar a leitura e a produção dos gêneros e da tipologia pelos discentes.

Nesse momento, os conteúdos que eram objeto de ensino – pois estavam previstos no programa da disciplina – eram abordados não apenas em si mesmos, mas também em situações discursivas concretas, o que demandava do docente, na condução das análises, o amparo em perspectivas teóricas que dessem conta do uso da língua e não apenas especificamente do conteúdo abordado – no caso, as tipologias. Nesse sentido, as teorias da enunciação acima mencionadas forneceram o suporte para abordar todas as questões relacionadas a esses usos da língua.

⁶²A respeito das diferenças entre gênero textual e tipologia textual, ver Marcuschi (2002).

A Teoria Dialógica do Discurso, de Mikhail Bakhtin, conforme seção 2.1, forneceu-nos o quadro conceitual a partir do qual as especificidades dos gêneros discursivos puderam ser trabalhadas, sobretudo o fato de que sempre que usamos a língua o fazemos através de algum gênero. O dialogismo também orientou a análise de discursos e, conseqüentemente, promoveu a conscientização a respeito de um importante aspecto da linguagem, passível de ser explorado na leitura e na produção de alguns gêneros, como as peças publicitárias, por exemplo. Já a Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot e colaboradores, ofereceu-nos o suporte para tratarmos das questões propriamente linguísticas dos discursos analisados e do uso de determinados elementos da língua, como os operadores argumentativos, a polifonia linguística, o encadeamento semântico dos enunciados, a questão da subjetividade expressa pelo locutor e sua relação com o as escolhas linguísticas realizadas. A Teoria da Enunciação de Émile Benveniste ofereceu suporte para uma discussão mais ampla a respeito da linguagem como constitutiva do homem e da faculdade de simbolizar, através da qual somos capazes de apreender a realidade e de representá-la em signos.

Finalmente, quando da conclusão do estudo de cada uma das tipologias textuais previstas no cronograma, o professor propunha a produção de um determinado gênero que contemplasse a tipologia estudada, a fim de que os alunos exercitassem a escrita, sempre relacionando as temáticas e os conteúdos à área de formação dos estudantes.

2.4 Da proposta de produção analisada neste trabalho

A proposta de produção que ora analisamos teve como objetivo fazer com que os estudantes articulassem os conhecimentos acerca das tipologias textuais, construídos na disciplina, na produção de um trabalho relacionado à área de atuação do profissional de Comunicação Social. Os alunos foram informados a respeito da elaboração do trabalho no primeiro encontro do semestre letivo, a fim de que tivessem o tempo necessário para planejar, organizar e executar o trabalho, especialmente por demandar, em alguns casos, gravação e edição de áudios e de vídeos, além da elaboração de textos e da diagramação de materiais impressos. Todos os alunos da turma realizaram o trabalho por se tratar de um componente da avaliação. Foram realizadas, ao longo do semestre, algumas rodadas de discussão a respeito do andamento do trabalho com o objetivo de orientar os discentes tanto acerca da proposta quanto dos materiais produzidos.

A proposta foi apresentada formalmente aos discentes nos termos que seguem:



Proposta: produção de um trabalho criativo a partir das tipologias textuais estudadas. Poderá ser escolhida uma ou mais de uma tipologia para a realização da produção.

- ✓ Os trabalhos deverão ser produzidos por grupos de três ou quatro alunos, de acordo com a habilitação;
- ✓ O trabalho deverá estar relacionado com a atuação do profissional de Comunicação Social, respeitando as especificidades de cada curso;
- ✓ O trabalho deverá ter uma versão em papel – ou mídia digital – a ser entregue ao professor e uma versão para apresentação aos colegas. Além do(s) gênero(s) produzido(s) a partir dos esquemas tipológicos (ex.: uma reportagem, uma notícia de jornal, uma propaganda, um roteiro, uma publicidade), o grupo deverá entregar uma síntese explicativa dos tipos textuais utilizados e dos objetivos pretendidos com a elaboração do trabalho.

Roteiro sugerido:

- ✓ Escolher o gênero discursivo do trabalho a ser desenvolvido: reportagem, anúncio publicitário, folder, roteiro, informativo ou outro;
- ✓ Definir em qual veículo circulará a produção: rádio, TV, mural, jornal, revista, internet ou outro;
- ✓ Definir quem será o público-alvo da produção;
- ✓ Definir as estratégias usadas na construção dos textos verbais das produções, especialmente as tipologias textuais empregadas;
- ✓ Distribuir as tarefas entre os membros do grupo;
- ✓ Fazer um esboço do material a ser produzido;
- ✓ Produzir o material;
- ✓ Revisar o material;
- ✓ Preparar a apresentação do produto criado.

CrITÉrios de avaliação:

- ✓ Aplicação das tipologias textuais estudadas em aula às produções;
- ✓ Correção gramatical;
- ✓ Adequação do discurso produzido ao gênero escolhido;
- ✓ Criatividade.

A elaboração da proposta de produção de discursos seguiu as orientações teóricas utilizadas na leitura e na análise dos gêneros quando estudadas cada uma das tipologias e buscou orientação nos conceitos supracitados das teorias enunciativas, especialmente pelo fato de essas tomarem como objeto de estudo a língua em uso.

2.5 Dos discursos produzidos

A proposta acima descrita teve como resultado os mais variados gêneros discursivos: peças publicitárias para diferentes suportes informativos (TV, *outdoor*, rede social, revista, jornal), notícia de rádio, roteiro de gravação de um curta-metragem, curta-metragem, entre outros. Pela impossibilidade de reprodução de alguns desses materiais, sobretudo os de áudio e

os audiovisuais, apresentamos, a seguir, uma composição com vistas a ilustrar alguns desses produtos gerados a partir da proposta.

Fig. 2 – Alguns exemplos de discursos produzidos



Fonte: *corpus* do projeto de pesquisa dos autores.

Na coluna da esquerda, temos, primeiramente, uma peça publicitária, concebida para ser publicada em uma revista de uma empresa de refeições artesanais congeladas, cujo slogan é “Alecrim, comidinhas do bem”. A peça publicitária retrata uma empresa focada na produção de alimentos naturais e sem conservantes e tem como destinatário pessoas que se preocupam com a qualidade da alimentação e que buscam levar uma vida mais saudável apesar do cotidiano pleno de atividades. Ainda na coluna da esquerda, temos uma captura de tela de uma das peças audiovisuais produzidas, especificamente pensada para ser veiculada na TV e em redes sociais.



Trata-se de uma empresa que produz e comercializa cafés, a “Evergreen café”. O produto promovido pela peça também apresenta um apelo natural, com foco na qualidade e na exclusividade do produto anunciado. Por fim, nessa mesma coluna, temos uma peça de uma campanha do agasalho.

Na coluna da direita, temos a produção de um informativo sobre a profissão de Relações Públicas, constituído por dois gêneros – uma entrevista com uma profissional da área e uma apresentação a respeito de um dos ramos de atuação do RP: a política. Há, na mesma coluna, uma peça publicitária que apresenta o “5 seconds”, um aparelho que permite viajar no tempo e traz a imagem do produto, as características e as vantagens das quais o consumidor poderá desfrutar ao comprá-lo. Apesar de não estar claro na imagem reproduzida, a peça foi pensada para ser veiculada em diferentes suportes, como jornal e redes sociais.

Considerações finais

O objetivo que propusemos para este trabalho foi o de discutir, através de um relato de experiência, a necessidade de se aplicar, na prática docente, diferentes teorias acerca da linguagem. Os resultados obtidos pela proposta de produção discursiva que apresentamos evidenciam que o trabalho com a linguagem, tanto na esfera da leitura quanto na da escrita, deve ser realizado a partir de um amplo espectro teórico para que a maior parte das particularidades de uma língua possa ser objeto de reflexão durante o processo de ensino-aprendizagem. Consideramos, portanto, promissora a experiência relatada, sobretudo pelo fato de os estudantes do curso de Comunicação Social, ao trabalharem com questões técnicas, tangenciarem determinados aspectos do uso da língua que podem ser aprofundados por meio da análise, da reflexão e da produção de discursos, com vistas à qualificação das produções realizadas no âmbito profissional.

Referências

- ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. *L'Argumentation Dans la Langue*. Bruxelles: Mardaga, 1983.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem (1929). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes, 2005.



- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 01 jul. 2016.
- CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Tradução: María Marta Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.
- DALL' CORTIVO-LEBLER, Cristiane. *A argumentação e o ensino da escrita*. *Antares*, Caxias do Sul, v. 8, n. 15, jan./jun. 2016, p. 83-98.
- Ducrot, Oswald. *Les mots du discours*. Paris: Les Editions de Minuit, 1980.
- _____. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. *Polifonía y Argumentación*. Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1990.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FLORES, Valdir do N.; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. *Saussure e Benveniste no Brasil: quatro aulas na École Normale Supérieure*. São Paulo: Parábola, 2017.
- MARCUSCHI, Luiz. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 1975.

[RECEBIDO 15/06/2017]

[ACEITO 13/03/2018]