



ROSÂNGELA GABRIEL  
ONICI CLARO FLÔRES  
ROSANE CARDOSO  
FABIANA PICCININ  
(ORGANIZADORAS)

# Tecendo Conexões

COGNIÇÃO,  
LINGUAGEM  
E LEITURA

ISBN 978-85-86265-89-1

 MULTIDEIA  
editora



Multideia Editora Ltda.  
Alameda Princesa Izabel, 2.215  
80730-080 Curitiba – PR  
+55(41) 3339-1412  
editorial@multideiaeditora.com.br

### Conselho Editorial

Marli Marlene M. da Costa (Unisc)	Luiz Otávio Pimentel (UFSC)
André Viana Custódio (Unisc/Avantis)	Orides Mezzaroba (UFSC)
Salete Oro Boff (UNISC/IESA/IMED)	Sandra Negro (UBA/Argentina)
Carlos Lunelli (UCS)	Nuria Bellosso Martín (Burgos/Espanha)
Clovis Gorczewski (Unisc)	Denise Fincato (PUC/RS)
Fabiana Marion Spengler (Unisc)	Wilson Engelmann (Unisinós)
Liton Lanes Pilau (Univalli)	Neuro José Zambam (IMED)
Danielle Annoni (UFSC)	

Coordenação Editorial: Fátima Beghetto  
Revisão de Liguística: Wanderson Ciambromi  
Capa: Sônia Maria Borba

Apoio



CPI-BRASIL. Catalogação na fonte

---

T255 Tecendo conexões entre cognição, linguagem e leitura [recurso eletrônico] / organização de Rosângela Gabriel, Onici Claro Flôres, Rosane Cardoso, Fabiana Piccinin – Curitiba: Multideia, 2014.  
495 p.; 23 cm  
ISBN 978-85-86265-89-1  
(vários coautores)

1. Cognição. 2. Aprendizagem. 3. Linguagem. 4. Leitura.  
I. Gabriel, Rosângela (org.). II. Flôres, Onici Claro (org.). III. Cardoso, Rosane (org.). IV. Piccinin, Fabiana (org.). II. Título.

CDD 370.15(22.ed)  
CDU 37.015.3

---

É de inteira responsabilidade dos autores a emissão dos conceitos aqui apresentados.  
Autorizamos a reprodução dos textos, desde que citada a fonte.  
Respeite os direitos autorais – Lei 9.610/98.

**Rosângela Gabriel  
Onici Claro Flôres  
Rosane Cardoso  
Fabiana Piccinin  
(Organizadoras)**

# **TECENDO CONEXÕES ENTRE COGNIÇÃO, LINGUAGEM E LEITURA**

Curitiba  
 **MULTIDEIA**  
editora  
2014



# APRESENTAÇÃO

No meio acadêmico contemporâneo, a pesquisa evidencia que o estado da arte nos mais diversos campos do saber apresenta consenso, quando o assunto em foco é a articulação entre os conhecimentos construídos nas várias disciplinas acadêmicas ao longo do tempo. Essa articulação visa a aprofundar o que se sabe a respeito do modo humano de conhecer, envolvendo esse conhecimento cognição e linguagem, memória e pensamento, raciocínio e imaginação, emoção e razão, intuição e experimentação.

De fato, os estudos sobre a cognição, de modo geral, e, particularmente, o alto investimento nas pesquisas neurocientíficas do cérebro/mente, bem como sua intensa e ampla difusão nas últimas duas ou três décadas, em países como os Estados Unidos e a França, dentre outros, propiciaram desdobramentos teóricos inimagináveis anteriormente, além de aproximar áreas de conhecimento comumente apartadas e incomunicáveis.

Em decorrência, viabilizou-se que, com base em perspectivas teóricas relevantes da atualidade, fosse possível produzir e difundir a coletânea de textos que compõe esta publicação, a qual aborda a cognição (inclusive, gramática) e a linguagem, a partir de diferentes enfoques. No que diz respeito à leitura, em especial, deve-se destacar o espectro de campos de conhecimento envolvidos: linguística, teoria da literatura e comunicação, bem como vários gêneros textuais que circulam nessas esferas sociais.

Em vista disso, foram selecionados e reunidos trabalhos que se fundam em algumas das mais representativas propostas teóricas atuais, visando à sua ampla difusão. Esses trabalhos contêm reflexões sobre temáticas distintas, mas interdependentes, que são arroladas ao longo das três partes constitutivas do livro aqui apresentado. Os temas não são tratados sob o mesmo viés teórico. Porém, se as abordagens são diferentes, é unânime a busca de respostas para o desafio de relacionar campos diversos, o que mostra a viabilidade de intersecção e complementaridade desses campos.

Com o propósito de dar visibilidade às controvérsias existentes, distribuíram-se as contribuições de autores de instituições acadêmicas brasileiras em três seções, versando sobre uma das áreas de investigação a seguir relacionadas: Parte I – Cognição e linguagem; Parte II – Leitura e educação básica; e Parte III – Narrativas literárias e midiáticas.

Esse conjunto de contribuições teve sua origem nas discussões realizadas ao longo dos eventos conjuntos promovidos pelo GT Linguística e Cognição da ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística e pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), área de concentração Leitura e Cognição, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), no período de 25 a 27 de setembro de 2013, em Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul. A VI Conferência Linguística e Cognição e o VI Colóquio Leitura e Cognição tiveram como objetivo comum tecer conexões entre campos de saber que se dedicam aos estudos da cognição humana, em especial às questões da linguagem oral e escrita, congregando pesquisadores e estudantes em torno de objetos de pesquisa em comum. Ao longo dos eventos, foram apresentados 180 trabalhos de pesquisa, nas modalidades palestra, mesa-redonda, simpósio e comunicação individual. Setenta e cinco artigos foram submetidos à avaliação das organizadoras deste livro, os quais, após intensa análise, selecionaram os artigos que compõem as três seções já mencionadas. Importa esclarecer que a seleção das contribuições que ora integram a presente obra considerou a qualidade dos artigos, bem como a aderência à temática proposta. Aos autores cujos artigos não integram esta obra, o nosso agradecimento pela confiança no trabalho realizado.

A publicação desta obra não seria possível sem o inestimável apoio da FAPERGS – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Processo 4266.273.14757.27052013). Cumpre regis-

trar ainda nosso agradecimento à mestranda do PPGL Katiele Naiara Hirsch, à secretária Luiza Wioppiold Vitalis e à Universidade de Santa Cruz do Sul, instituição em que as organizadoras deste livro atuam como professoras e pesquisadoras.

Cognição, linguagem e leitura são temas complexos que ensejam diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, por vezes complementares, por vezes incompatíveis. Possíveis controvérsias provocam discussões que oportunizam o avanço do conhecimento. Esperamos que os artigos reunidos nesta obra contribuam para a qualificação das investigações e para que olhares transversais sobre cognição, linguagem e leitura sejam privilegiados.

### ***As organizadoras***





# SUMÁRIO

## Parte I – COGNIÇÃO E LINGUAGEM

### Capítulo 1

O QUE HÁ POR TRÁS DE UMA HISTÓRIA: AS RELAÇÕES ENTRE ENCANTAMENTO E COGNIÇÃO..... 17

*Daiane Lopes* (Universidade de Santa Cruz do Sul)

*Onici Claro Flôres* (Universidade de Santa Cruz do Sul)

### Capítulo 2

A EMERGÊNCIA DA ESPECIALIZAÇÃO CEREBRAL PARA LEITURA DE PALAVRAS..... 33

*Ivanete Mileski* (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

*Lucilene Bender de Sousa* (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

### Capítulo 3

IMPLICAÇÕES LINGUÍSTICO-COGNITIVAS E CONCEPTUAIS DA MULTIMODALIDADE TECNOCOMUNICACIONAL..... 47

*Aline Aver Vanin* (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

*Camila Xavier Nunes* (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

### Capítulo 4

MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS ACADÊMICOS X MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS NÃO ACADÊMICOS: A CATEGORIZAÇÃO EM CLASSES HIPERONÍMICAS..... 61

*Thalita Maria Lucindo Aureliano* (Universidade Federal da Paraíba)

*Jan Edson Rodrigues Leite* (Universidade Federal da Paraíba)

*Danielly Lima Lopes* (Universidade Federal da Paraíba)

*Mábia Nunes Toscano* (Universidade Federal da Paraíba)

### Capítulo 5

ESTUDO DAS CONSTRUÇÕES CONDICIONAIS EPISTÊMICAS NA GRAMÁTICA COGNITIVA..... 75

*Andréa de Oliveira Gomes Martins* (Universidade Federal da Paraíba)

*Fábio Lúcio Gomes Barbosa* (Universidade Federal da Paraíba)

*Jan Edson Rodrigues Leite* (Universidade Federal da Paraíba)

*Auricélia Moreira Leite* (Universidade Federal da Paraíba)

### Capítulo 6

A SEGUNDA ABOLIÇÃO NO BRASIL: A PROJEÇÃO DE DOMÍNIOS DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO..... 89

*Vinícius Nicéas* (Universidade Federal de Pernambuco)

**Capítulo 7**

- A METÁFORA COMO UMA EMERGÊNCIA DINÂMICA, CAÓTICA E COMPLEXA..... 99  
*João Paulo Rodrigues de Lima (Universidade Estadual do Ceará)*

**Capítulo 8**

- METÁFORA E PROGRESSÃO TÓPICA EM ARTIGOS CIENTÍFICOS DE HISTÓRIA..... 115  
*Adriano Dias de Andrade (Universidade Federal de Pernambuco)*

**Capítulo 9**

- O PAPEL DA METÁFORA CONCEPTUAL NA CONSTRUÇÃO DAS MÚLTIPLAS LEITURAS EM UM POEMA DE GUIMARÃES ROSA ..... 129  
*Gislaine Vilas Boas (Universidade Federal de Santa Maria)*

**Capítulo 10**

- O PRINCÍPIO DA RELEVÂNCIA E A COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS METAFÓRICOS EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS: UMA ABORDAGEM NA INTERFACE ENTRE PRAGMÁTICA E CIÊNCIAS COGNITIVAS ..... 143  
*Kári Lúcia Forneck (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)*

**Capítulo 11**

- A RELAÇÃO DOS PROCESSOS COGNITIVOS DE INFERÊNCIA E PREDIÇÃO: UMA INTERFACE ENTRE PSICOLINGUÍSTICA E PRAGMÁTICA ..... 161  
*Jonas Rodrigues Saraiva (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)*

**Parte II – LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA****Capítulo 12**

- LEITURA DO LIVRO DE IMAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES NECESSÁRIAS..... 177  
*Marília Forgearini Nunes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)*

**Capítulo 13**

- DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA: COMO LEVAR O ALUNO A SUPERÁ-LAS?..... 189  
*Márcia Regina Melchior (Universidade de Santa Cruz do Sul)*  
*Rosângela Gabriel (Universidade de Santa Cruz do Sul)*

**Capítulo 14**

INTERFERÊNCIA DO ENQUADRAMENTO DE TRABALHO NAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE .....	205
<i>Fabrícia Cavichioli Braida</i> (Universidade Federal de Santa Maria)	

**Capítulo 15**

INDICADORES DA LEITURA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS DADOS DA REGIÃO DO VALE DO RIO PARDO .....	221
<i>Kátiele Naiara Hirsch</i> (Universidade de Santa Cruz do Sul)	
<i>Rosângela Gabriel</i> (Universidade de Santa Cruz do Sul)	

**Capítulo 16**

CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E FONOLÓGICA: UM ESTUDO A PARTIR DO MODELO DE REDESCRIÇÃO REPRESENTACIONAL .....	249
<i>Débora Mattos Marques</i> (Universidade Federal do Pampa)	
<i>Aline Lorandi</i> (Universidade Federal do Pampa)	

**Capítulo 17**

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO – ESTUDOS REFERENTES À IDENTIFICAÇÃO E À PRODUÇÃO DE RIMAS.....	263
<i>Clarice Lehnen Wolff</i> (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)	

**Capítulo 18**

INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE EM PAUTA NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA.....	277
<i>Luciana Maria Crestani</i> (Universidade Federal de Passo Fundo/ Faculdade Anhanguera de passo Fundo)	

**Capítulo 19**

QUEM É O INTERLOCUTOR DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO TERCEIRO E QUARTO CICLOS? .....	295
<i>Márcia Elisa Vanzin Boabaid</i> (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	

**Capítulo 20**

TEXTOS PODEM FICAR PEQUENOS: USOS DO RESUMO COMO INSTRUMENTO EM TRÊS DIMENSÕES.....	315
<i>Marília Marques Lopes</i> (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)	

**Capítulo 21**

A TRADUÇÃO E O SEU PAPEL NA SALA DE AULA DE ESPANHOL COMO  
LÍNGUA ESTRANGEIRA ..... 325

*Angela Luzia Garay Flain* (Universidade de Santa Cruz do Sul/  
UAB-Universidade Federal de Santa Maria)

**Capítulo 22**

A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO VOCABULÁRIO DA LÍNGUA  
PORTUGUESA POR SURDOS ..... 341

*Catia Regina Züge Lamb* (Instituto Federal Farroupilha)  
*Graciele H. Welter* (Instituto Federal Farroupilha)

**Parte III – NARRATIVAS LITERÁRIAS E MIDIÁTICAS****Capítulo 23**

AUTONARRATIVAS: TECENDO REDES ENTRE OS CONCEITOS DE  
AUTORIA, COMPLEXIFICAÇÃO E AUTOCONSTITUIÇÃO DO HUMANO .. 355

*Beatriz Rocha Araujo* (Universidade de Santa Cruz do Sul)

**Capítulo 24**

ALBERT CAMUS E A ESTÉTICA DO ABSURDO: UMA EXPERIÊNCIA  
INQUIETANTE ..... 369

*Catiussa Martin* (Universidade de Santa Cruz do Sul)  
*Eunice Piazza Gai* (Universidade de Santa Cruz do Sul)

**Capítulo 25**

SOLIDÃO, VAZIO EXISTENCIAL E A (IN)SUFICIÊNCIA DAS TEORIAS DO  
CONTO: UMA LEITURA DE NARRATIVAS CURTAS DE JOÃO GILBERTO  
NOLL ..... 383

*Roselei Battisti* (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

**Capítulo 26**

RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E VIOLÊNCIA: ANOTAÇÕES SOBRE  
FORMAS E TEMAS DE CONTOS BRASILEIROS CONTEMPORÂNEOS ..... 399

*Luana Teixeira Porto* (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

**Capítulo 27**

VIOLÊNCIA, REPRESSÃO SEXUAL E SOCIEDADE PATRIARCAL:  
UMA LEITURA DE NARRATIVAS DE CAIO FERNANDO ABREU..... 411

*Larissa Bortoluzzi Rigo* (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das  
Missões)

**Capítulo 28**

QUANDO A FONTE VIRA PERSONAGEM.....	425
<i>Fabiana Piccinin</i> (Universidade de Santa Cruz do Sul)	
<i>Kassia Nobre</i> (Universidade de Santa Cruz do Sul)	

**Capítulo 29**

APROPRIAÇÕES JORNALÍSTICAS NO CAMPO LITERÁRIO: RECONFIGURAÇÕES NARRATIVAS IDENTIFICADAS NA OBRA NÃO BIOGRÁFICA DE FERNANDO MORAIS .....	441
<i>Demétrio de Azeredo Soster</i> (Universidade de Santa Cruz do Sul)	
<i>Daiana Stockey Carpes</i> (Universidade de Santa Cruz do Sul)	
<i>Diana Azeredo</i> (Universidade de Santa Cruz do Sul)	
<i>Ricardo Düren</i> (Universidade de Santa Cruz do Sul)	
<i>Rodrigo Bartz</i> (Universidade de Santa Cruz do Sul)	
<i>Vanessa Costa de Oliveira</i> (Universidade de Santa Cruz do Sul)	

**Capítulo 30**

O PERFIL DE MULHER NO JORNAL DAS SENHORAS E NOS CONTOS “D. BENEDITA” E “CAPÍTULO DOS CHAPÉUS”, DE MACHADO DE ASSIS .....	451
<i>Itiana Daniela Kroetz</i> (Universidade de Santa Cruz do Sul)	
<i>Eunice Terezinha Piazza Gai</i> (Universidade de Santa Cruz do Sul)	

**Capítulo 31**

A FIGURAÇÃO FEMININA EM <i>O FIO DAS MISSANGAS</i> , DE MIA COUTO...465
<i>Silvia Niederauer</i> (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

**Capítulo 32**

IDENTIDADE DO SUJEITO ANGOLANO NA NARRATIVA DE CASTRO SOROMENHO .....	473
<i>Ana Paula Teixeira Porto</i> (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	

**Capítulo 33**

A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INDÍGENA EM <i>METADE CARA</i> , <i>METADE MÁSCARA</i> , DE ELIANE POTIGUARA .....	481
<i>Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli</i> (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)	



**Parte I**

**COGNIÇÃO E LINGUAGEM**





# O QUE HÁ POR TRÁS DE UMA HISTÓRIA: AS RELAÇÕES ENTRE ENCANTAMENTO E COGNIÇÃO

Daiane Lopes<sup>1</sup>  
Onici Claro Flôres<sup>2</sup>

## 1 INICIANDO A CONVERSA: UM JOGO ENTRE O LER E O DIZER

Em nossas vidas, há muitos episódios e situações que influenciam ou influenciaram as nossas ações e que podem ser evocados com facilidade. Mas as pessoas que nos marcaram foram aquelas que, com certeza, nos disseram algo: a mãe que nos contava histórias antes de dormir, a professora que encenava textos para nos fazer compreender algo, o palhaço que nos encantava e enchia nossa vida de fantasias. O contato que tivemos com tais indivíduos se deu por meio de um jogo, pois teve função significativa, conferindo sentido às atividades das quais participamos. Na verdade, a própria linguagem pode ser tida como um jogo ao fazer com que relacionemos aquilo que pensamos com a materialidade que possui.

A prática do dizer e, conseqüentemente, a ação de jogar com as palavras são atividades extremamente presentes e relacionadas ao nosso dia a dia. Entretanto, raramente percebemos essa ligação e, às vezes, é somente a partir de algumas leituras que abrimos espaço para esse tipo de reflexão. Elie Bajard (2001), por exemplo, em sua obra *Ler e dizer*, nos faz pensar acerca dos conceitos de leitura, de leitura oral e de dizer, sob uma perspectiva que considera a compreensão como a apropriação integral do texto pelo leitor. Já Huizinga (1999) apresenta

---

<sup>1</sup> Aluna do Mestrado em Letras – Leitura e Cognição/UNISC; bolsista PROSUP/ CAPES.  
E-mail: daianel@mx2.unisc.br.

<sup>2</sup> Professora do PPG em Letras – Mestrado e do Departamento de Letras da UNISC.  
E-mail: oflores@unisc.br.

o jogo como um dos elementos fundamentais da cultura humana, no qual se enquadra a linguagem – sobretudo, o dizer literário. Nesse sentido, as ponderações destacadas nesta primeira parte de nosso “diálogo” estarão pautadas nas concepções de tais autores, assim como em Ligia Cadermatori Magalhães (1982), que também considera a iniciação literária como jogo.

O dizer, segundo Bajard (2001), pode ser definido como atividade de comunicação que ocorre a partir da tradução de um texto escrito em um texto falado, ou seja, é um *igual diferente*. A partir de um texto preexistente, ocorre uma comunicação oral, na qual aquele que diz pode expor a sua interpretação mediante a atividade de emissão, considerando que um texto permite múltiplas – mas não infinitas – interpretações, já que não se pode fugir das ideias inseridas no texto pelo autor. Caso isto ocorra, gera-se novo texto.

Dessa maneira, é extremamente pertinente diferenciar a prática da *leitura oral* da prática do *dizer*. Na primeira, ocorre a decodificação de grafemas e o leitor pode até ler expressivamente para dar destaque à sua interpretação, mas o foco não é enfatizar a compreensão. Para poder dizer um texto, no entanto, o indivíduo precisa compreendê-lo e senti-lo, ou seja, é algo mais do que apenas oralizar. Necessita, também, contrastar seu conhecimento de mundo com as informações expostas pelo autor e ser capaz de extrair um sentido para o que foi lido. De acordo com Varela (2006), o conhecimento de mundo, também denominado conhecimento enciclopédico, pode ser definido como o aprendizado que construímos, desde o momento em que nascemos, pela observação e experiência pessoal. Inclui-se, também, nessa experiência o aprendizado formal, obtido por nossas leituras e estudos. Para dizer, então, o indivíduo necessita da realização da *prática de leitura*, que consiste em atividade silenciosa, individual e invisível, que permite a construção de sentidos a partir de significantes gráficos e que só pode ser avaliada por seus efeitos. O *dizer*, então, não se define como modalidade de leitura, mas sim uma das três vias de acesso à escrita: ler, escrever e dizer (BAJARD, 2001).

De acordo com Bajard (2001), quando se diz um texto, é necessário entrar em um jogo, pois há o envolvimento de uma plateia que irá atribuir determinado significado para aquilo que está sendo dito de acordo com suas visões de mundo. Daí a existência de inúmeros tipos de dizeres. Há o contador de histórias, que assume as persona-

gens e as instâncias do enredo. Há também o ator, que assume outros “eus” diante de testemunhas, as quais, mesmo sabendo que tal dizer é fictício, ao se envolverem na situação, acabam interpretando-a como real. Outra forma de dizer é aquela dos jornais televisivos, que tem a intenção de transmitir informações a determinado público. Assim, as maneiras de se dizer dependem das intenções de cada pessoa, do próprio texto e da situação, enfim, do contexto vivenciado.

Para Dijk (2012), os contextos não são um tipo de situação social objetiva, na verdade, definem-se como construtos construídos pelos participantes da interação, que, embora socialmente fundamentados, são subjetivos, referindo-se a propriedades consideradas relevantes em tal situação pelos próprios participantes, isto é, os contextos são modelos mentais. Segundo o autor, agimos em diferentes situações de acordo com imagens esquemáticas que armazenamos em nosso cérebro sobre elas, nossas ações são pautadas naquilo que conhecemos sobre o entorno social e sobre o ambiente físico no qual interagimos. Dessa maneira, ao mesmo tempo que processamos nosso discurso ou nosso dizer, precisamos controlar nossa interpretação, que é subjetiva, sobre a situação.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é a questão dos instrumentos utilizados para a prática do dizer. Primeiramente, é preciso que se levem em consideração as inúmeras situações de dicção: grito, cochicho etc. Relacionados a isto estão outros dois meios que auxiliam em tal prática: o olhar e o gesto. O olhar é utilizado tanto por quem emite o texto quanto por quem o recebe. É necessário existir um jogo de olhares e haver confiança mútua entre eles. Já o gesto pode servir para eliminar ambiguidades, para subverter o texto ou até mesmo para contradizê-lo, pois o corpo inteiro se torna significativo no jogo linguístico em andamento. Além disso, pode-se contar com o uso de objetos especialmente selecionados para a ocasião e de um espaço apropriado para cada dizer.

Cabe ressaltar, ainda, a dimensão lúdica que envolve o dizer e que só acontece quando há uma ruptura com a realidade cotidiana. Conforme comenta Bajard (2001), fundamentado em Winnicott, o jogo é uma área intermediária entre o sonho e a realidade. Na ótica desses autores, o homem tem necessidade de desenvolver esse espaço de jogo, que está vinculado tanto à realidade quanto ao sonho, nele enraizando-se a religião e a cultura, já a partir do faz-de-conta infantil. O

contador de histórias, por exemplo, precisa jogar com a plateia e tentar envolvê-la, fazendo com que aceite a dimensão lúdica da situação. Caso contrário, ele não conseguirá jogar, gerando-se constrangimento e/ou inibição.

Há muitas teorias a respeito do jogo. Huizinga (1999), porém, nos mostra que a civilização surge e se desenvolve no jogo, que é mais antigo do que a própria cultura. E é por conferir um sentido à ação, conforme já afirmado anteriormente, que o jogo possui uma função significativa. O jogo tem caráter estético, promove prazer, alegria, tensão e sua essência é definida como divertimento. Apesar da presença do jogo antes mesmo do surgimento da cultura, ele permeia todas as manifestações culturais, demonstrando a sua função social. Por isso, acaba se tornando acompanhamento, complemento e parte integrante da vida real, do mesmo modo que muitos teóricos concebem ser a arte literária.

Ao se instalar o jogo, ocorre a delimitação de certo espaço onde se respeitam determinadas regras, ou seja, cria-se um mundo temporário dentro do mundo cotidiano. Promove-se, então, a evasão da vida real mediante a criação de uma esfera temporária de atividade com orientação própria. E, neste novo mundo, ao mesmo tempo que é possível a autenticidade e a espontaneidade, exige-se a seriedade e a concentração. Apesar de ser tido como algo supérfluo, o prazer provocado pela prática do jogo pode torná-lo uma necessidade. Assim, o jogo

[...] se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização. É pelo menos assim que, em primeira instância, ele se nos apresenta: como um intervalo em nossa vida quotidiana. Todavia, em sua qualidade de distensão regularmente verificada, ele se torna um acompanhamento, um complemento e, em última análise, uma parte integrante da vida em geral. (HUIZINGA, 1999, p. 12)

Diante de tais características, podemos considerar a leitura literária como um jogo, uma vez que nela há o contato direto com a linguagem, com as palavras (metáforas, antíteses etc.). Sabemos que ao se ler não se brinca, mas que, para estabelecermos sentido para o texto, precisamos testar hipóteses, ou melhor, precisamos instaurar um jogo entre os conhecimentos que já possuíamos e os conhecimentos novos, que vamos alinhando em conjunto.

Da mesma forma, ao se dizer uma história, é estabelecida a ludicidade que, apesar de promover a alegria e a diversão, envolve também tensão. Essa tensão encontra-se tanto naquele que diz, que a todo minuto precisa encontrar estratégias para envolver o público, quanto naquele que escuta, que é envolvido pelo mistério da narrativa e pela surpresa de seus episódios. Além disso, ambos criam expectativas (de emissão e de escuta). Esse, na verdade, é o motivo pelo qual em determinados casos uma criança solicita a repetição de uma história inúmeras vezes. Ora, um jogo lúdico foi promovido entre o ouvinte e aquele que disse, e é isto que a criança busca recomeçar.

## **2 FALANDO NISSO... AS IMPLICAÇÕES DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UM OUTRO OLHAR PARA A CRIANÇA NA ESCOLA**

A infância é um dos temas mais debatidos no âmbito educacional, uma vez que, por meio desse conceito, outra concepção de criança se estabeleceu em um cenário de significativas evoluções tecnológicas. Se antes a criança era tida como um adulto em miniatura, como um indivíduo que não tinha vontade própria e tampouco merecia atendimento a suas reais necessidades, agora a Sociologia da Infância apresenta uma série de questões pontuais sobre a temática. A criança passa a ser vista como um indivíduo carregado de significados, os quais precisam ser percebidos nas diferentes relações humanas que por ela serão estabelecidas.

Tais relações são fundamentadas dentro das distintas culturas em que a criança interage: escolares, de infância e familiares. Nesse sentido, Barbosa (2007) apresenta a discrepância existente entre esses aspectos, visto que a criança convive com uma pluralidade de socializações humanas e sua infância é constituída de experiências heterogêneas. Daí a importância de haver constante conversa entre essas culturas. E a escola é o local mais propício para que isso ocorra. O educador, então, precisa ter uma atitude receptiva para conseguir perceber aquilo que os “inúmeros outros” espaços sociais trazem para o ambiente escolar.

Uma instituição de ensino que busque desenvolver certa sensibilidade para perceber os múltiplos sentidos oriundos de uma sociedade que apresenta diversidades (ou desigualdades) não poderá, de forma alguma, padronizar a aprendizagem. Isto porque sua meta será explorar a capacidade criadora de cada criança. O contraste entre as experiências

já vivenciadas e os novos conhecimentos apresentados no ambiente formal, que é a escola, possibilitará a solidificação de cada identidade.

Nesse cenário, a contação de histórias é um dos recursos que possibilitam o diálogo entre os diferentes mundos em que a criança interage, pois abarca e dá suporte aos “princípios geradores das culturas de infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração” (BARBOSA, 2007, p. 1.067). A seguir, abordamos esta questão.

### 3 A ESCOLHA, A APROPRIAÇÃO E, FINALMENTE, A CONTAÇÃO!

De acordo com Barbosa (2007), as boas histórias, ou melhor, aquelas que são emancipatórias, levam em consideração o jogo (ludicidade) – aliando tensão, alegria e divertimento – desenvolvem o imaginário (fantasia do real ou faz de conta) e estimulam tanto a interação linguística e o gosto pela leitura quanto o relacionamento entre os pares (interação). E qual a criança que, participando desse jogo, não solicita a repetição de uma história inúmeras vezes? Resulta daí a prática da reiteração. Em síntese, há uma interligação entre os eixos que propiciam o desenvolvimento sociocognitivo humano que, aos poucos, vão introduzindo a criança no mundo da leitura e da literatura. Enfim, em outras formas de cultura.

É indispensável ressaltar a grande responsabilidade dos adultos ao assumirem a função de contadores de histórias. Na obra *Acordais*, Regina Machado (2004) apresenta os aspectos teórico-poéticos da arte de contar histórias, tendo como objeto de análise os contos de tradição oral. Pela mescla entre a teoria e as próprias narrativas que servem de exemplificação, a autora enfoca fatores indispensáveis a serem pensados desde a escolha de uma história até a prática de contá-la.

Utilizando a metáfora da “floresta interior”, Machado (2004) destaca a capacidade de as narrativas desencadearem uma conversa entre a história e o leitor, a qual resulta em efeitos de sentido singulares, a partir das experiências de cada indivíduo e das relações íntimas, repercutidas. Cada narração é capaz de organizar imagens internas relacionadas a determinado momento da vida de cada um. Pode-se avaliar essa reação desde o ponto de vista linguístico, levando em consideração o conceito de conhecimento partilhado, que, de acordo com Varela (2006), resume-se à necessidade de existir certo grau de similaridade entre o conhecimento de mundo do falante/escritor e de seu ouvinte/leitor. Só assim o texto poderá fazer sentido. Em vista disso,

para fazer a escolha de uma história a ser contada, deve-se considerar o universo da criança e as suas possibilidades de aproximação e relacionamento com o texto.

Por isso, o contador necessita, primeiramente, se apropriar da história a ser contada, dado que a experiência de escuta da criança (ou do adulto) dependerá da maneira como ele encetar a relação entre as partes da sequência narrativa e as ligações entre elas. Aos poucos, a própria prática da contação vai permitir a formação de um conjunto de relações significativas, distinto de pessoa para pessoa, pois as imagens acionadas por determinada história só serão significativas quando dialogarem com a história pessoal de cada sujeito.

As variadas situações humanas apresentadas nos contos tradicionais, por exemplo, podem gerar efeitos de sentido em diferentes níveis de apreensão: fazer pensar, querer descobrir, provocar o riso ou o susto etc. Além disso, cada contador tem em suas mãos o poder de colocar o seu 'eu' no texto e dar efeitos particulares ao seu dizer. Para isso,

[...] é bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encanto... Que saiba dar as pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir o seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas mais... (ABRAMOVICH, 1995, p. 21)

Assim, o despertar do espírito crítico é facilitado pelo confronto entre a fantasia e o mundo atual. Dessa forma, a capacidade de pensar sobre os valores que devemos exercitar na vida em sociedade pode ser estimulada: a princesa agiu certo dizendo a verdade? O rei está sendo justo com o povo? Daí a capacidade de a história educar, mesmo sem ter o objetivo de fazê-lo, constituindo-se, ainda, em uma experiência singular para cada indivíduo.

A pergunta a seguir resume tais argumentos e pode ser emitida tanto pelo contador quanto pelo espectador: "história, o que você tem para mim e o que eu tenho para você?" (MACHADO, 2004, p. 54). Por meio desse questionamento, são delimitados os contextos de significações. O contador passa a conhecer toda a sequência narrativa, escolhendo estratégias para elaboração de um roteiro a partir das articulações com sua própria experiência pessoal. Aos poucos, a história vai se

colorindo, ganhando ritmo e pulsação. Mediante as infinitas melodias (sonoridades) traduzidas pelo contador, o espectador ativa seu plano significativo de ressonâncias internas. Na verdade, “é como se a história tivesse um coração, que bate num pulso, num compasso diferente a cada momento” (*Ibidem*, p. 55).

Na certa, a prática de contar histórias envolve constante aprimoramento, para o que se faz imprescindível aliar recursos internos e externos, técnica, preparação (tanto para escolher a história quanto para contá-la), entre outros fatores. Mas, acima de tudo, é requerida intencionalidade: o que quero dizer com esta narrativa? É por meio de nossa intenção que conferimos ritmo à história. É pelos sons e silêncios que “entoamos”, que fazemos os outros construírem imagens expressivas.

Além disso, na hora de contar ou de ouvir uma história, os envolvidos precisam brincar de imaginar. É a flexibilidade imaginativa que dá vida à narrativa e que faz com que penetremos no enredo. Isto pode ser definido como a capacidade de se permitir enxergar de outras formas.

Diante disso, o ato de contar histórias ganha outra perspectiva. Deixa de ser visto como mero passatempo e passa a se caracterizar como incentivo à imaginação, à leitura, à ampliação do repertório cultural e ao desenvolvimento da subjetividade. O simples contato com a linguagem já nos induz a pensar que a palavra poética é algo sempre presente na vida humana. De acordo com nosso desenvolvimento, a complexidade de tal contato aumenta e apresenta novas possibilidades para que possamos brincar com as palavras. Os bebês, por exemplo, são expostos, primeiramente, aos acalantos, aos brincos, ou seja, a um fazer com palavras que encanta pelo som, pelo ritmo, pela brincadeira em si. Depois, quando a criança passa a ser vista como um ser mais autônomo, principalmente durante sua fase inicial de escolarização, começa a conhecer as parlendas, os trava-línguas, as cantigas de roda, enfim, os jogos linguísticos que promovem alegria, tensão e divertimento (HUIZINGA, 1999). E, com certeza, as narrativas literárias fazem parte desse leque de possibilidades.

Ao lermos ou ao escutarmos uma história, dispomos-nos a interagir dialogicamente, pois não somos agentes passivos. Somos indivíduos pensantes e, por esse motivo, cada história contém uma carga de significantes e significados a ser intercambiada. Para que haja diálogo



entre aquele que ouve e aquele que conta, é necessário que exista confiança entre ambos, abarcando estes três importantes aspectos: a voz, a presença e a imaginação (GIRARDELLO, 2007).

A emissão vocal apresenta inúmeras possibilidades expressivas e, no caso da contação de histórias, aproxima o contador do espectador mediante uma interação lúdica. A partir das possibilidades oferecidas pelo autor, o contador pode ir agregando densidade e sentido à sua versão oral da história. Para apropriar-se verdadeiramente da narrativa, precisa deixar que sua visão de mundo conduza sua intenção e mobilização para a história, fazendo uso tanto da expressão corporal quanto da vocalização.

Juntamente com a voz, o contador deve se entregar ao jogo demandado pela narrativa, o qual se inicia pela própria atitude corporal de quem conta e de quem escuta. Esse 'estar junto' exige que a presença de ambos esteja em consonância, ou seja, que haja um clima harmônico. A criação imaginária será o resultado da entrega à narrativa. E, então, é só esperar para que distintas imagens particulares e subjetivas surjam das surpresas trazidas pelo enredo.

#### 4 CONTAÇÃO E COGNIÇÃO COMBINAM?

Sabemos que a arte de contar histórias exige, sobretudo, o encantamento. Demanda pensar que palavras possuem vidas múltiplas e que, por isso, apresentam cores, texturas, sabores, cheiros, tamanhos... Enfim, podemos viajar pelo universo das palavras encantadas; podemos brincar de ser! Essa magia, algumas vezes, acaba impondo uma máscara ao ato tão complexo que se instaura a partir da imersão em um mundo imaginário. Como se contar ou ouvir uma história fosse simplesmente brincar e nada mais. Ao contrário, esta é uma atividade tensa e intensa, que, apesar do divertimento, demanda extrema seriedade. Jogar é tenso, é sério! E a contação é jogo de palavras, é entrecruzar narrativas, é conhecer o outro, é conhecer a si próprio. Assim, chegamos ao destino final deste texto: mostrar que, quando contamos uma história ou quando a ouvimos, conhecemos. Ora, contação e cognição combinam sim! Vejamos...

De acordo com Van Dijk (2012), os textos são estruturas muito incompletas, contendo inúmeros implícitos, pois seus autores pressupõem de seus leitores grande conhecimento de mundo. Por seu turno,

os leitores constroem modelos mentais dos eventos sobre os quais estão lendo e ativam partes relevantes do conhecimento de mundo, conseguindo preencher o processo de compreensão com a informação pressuposta no texto. Claro, nem sempre acontece isso e, nesses casos, os leitores não chegam a entender o que leram. Porém, o encantamento durante a contação de uma história implica a compreensão do texto, pois é ‘um estar junto’ que ocorre entre autor, contador e espectador. Assim, é instaurado o diálogo entre as narrativas que cada um carrega consigo. E é justamente esse entrecruzamento de vozes que possibilita a compreensão e o consequente deslumbramento pelo enredo. Podemos falar, também, que o dizer literário, perpassa um processo de recontextualização. A história não deixa de ser a história, mas recebe outra roupagem na voz daquele que diz, da mesma forma que será reinterpretada por aquele que a recebe. Além disso, uma

[...] pesquisa recente que usa técnicas de neuroimagem para monitorar a atividade do cérebro durante a compreensão da narrativa mostra que há uma explosão de atividade cerebral quando novos acontecimentos (ou novos modelos) estão sendo formados durante a compreensão [...]. Embora não nos permita identificar o ‘conteúdo’ cognitivo exato dessa atividade neural, essa técnica parece confirmar que a compreensão da narrativa se baseia em algum tipo de ‘segmentação’ ou na construção de algum tipo de unidades (novas), possivelmente do mesmo tipo que os acontecimentos. (DIJK, 2012, p. 102)

Quando lemos e, principalmente, quando ouvimos uma história (a prática da contação recebe uma carga expressiva muito grande), acionamos memórias. Esse é outro ponto que interliga encantamento e cognição. Nossa Memória de Longo Prazo é constantemente acionada. DeLong (2005) define Memória de Longo Prazo como o espaço no qual a informação mais permanente é armazenada, ou seja, onde estão arquivadas as nossas experiências pessoais e também os conhecimentos convencionalizados a respeito do mundo, leituras e experiências anteriores. Tal memória compreende a memória semântica e a episódica. A primeira suporta, ainda de acordo com DeLong (2005), as estruturas do conhecimento geral sobre o mundo e reflete padrões inerentes à organização do conhecimento, como, por exemplo, as estruturas de eventos e situações comuns a grupos de indivíduos. A segunda contém informações sobre vivências pessoais, armazenando episó-

dios, isto é, eventos espaço-temporalmente situados, portanto, apresentando sensibilidade às variações contextuais. Nessa perspectiva, podemos dizer que a contação ou a leitura de uma história são experiências que ativam e que, da mesma forma, agregam conhecimentos às nossas memórias.

Dell’Isola (2001) salienta, também, o fato de que um texto sempre deve ser considerado em seu estatuto de enunciação. Por não possuir significado único, não pode ser convertido em enunciado. Cada leitor ou ouvinte carrega consigo uma bagagem de conhecimentos que vai interagir com o texto em audição/leitura, no momento da recepção do texto, pois

[...] o sentido não reside no texto, os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão. O texto e o leitor são o ponto de partida para a compreensão; esta só se dá quando ambos entram em contato. O texto torna-se unidade de sentido na interação com o leitor. (DELL’ISOLA, 2001, p. 34)

O desejo de ler, o encantamento pelo mundo das palavras é, como vimos, fruto da palavra literária em nossas vidas desde o nascimento. Morais (1996) nos fala da importância da oralidade como estímulo à leitura, argumentando que antes de começar a ler a criança precisa saber o que é leitura. A formulação desse conceito se inicia pelo exemplo dos adultos, pois o primeiro contato que a criança possui com o texto escrito se dá pela contação de histórias:

A leitura em voz alta feita pelos pais cria na criança o desejo de ler por si mesma, tão irresistível quanto o desejo de começar a andar sozinha. A melhor demonstração disso é o fato de que, muitas vezes, a criança para a qual se lê à noite, antes de dormir, pede para ficar sozinha, só mais um pouquinho, com o livro entre os joelhos abertos, olhando-o, refazendo o que o papai ou a mamãe acabam de fazer, tentando encontrar o eco mágico das palavras lidas. (MORAIS, 1996, p. 171)

Os pais possuem, na mesma medida que a escola, um papel imprescindível na formação do futuro leitor. A oralidade cada vez mais vem ganhando destaque como fonte de aproximação com o texto escrito. Sem dúvida, a apresentação dessa forma de manifestação da língua realizada na voz daquele com quem a criança possui mais proxi-

midade só faz aumentar o desejo de ouvir, de ler e, gradativamente, a necessidade de escrever. Na escola, a contação de histórias é um elemento indispensável, já que “suscita interações e formas de partilha intelectual entre colegas que a relação pai-criança não pode fornecer. Ela tem a grande vantagem democrática de contribuir para não deixar definitivamente a reboque as crianças cujos pais não leem para elas ou simplesmente não lêem” (MORAIS, 1996, p. 172).

Morais (1996) assegura, ainda, que a audição da leitura exerce três funções: cognitiva, linguística e afetiva. Como função cognitiva, ela ajuda a melhorar a organização e o ato de reter informações, bem como auxilia na elaboração de roteiros mentais. A criança é capaz de fazer associações entre a experiência dos outros e a sua própria. Como função linguística, a leitura oral propicia que a criança estabeleça relações entre linguagem escrita e falada, a correspondência letra-som, a pontuação – pelo viés da entonação –, o aumento no repertório de palavras, a realização de paráfrases, o desenvolvimento da estrutura de frases e de textos, e a compreensão e utilização de figuras de estilo. No nível afetivo, podemos destacar a importância de a criança receber o texto na voz daqueles em que mais confia e com quem mais se identifica. A significação das histórias é facilitada, assim como o gosto pelas palavras. Os adultos precisam estar atentos ao desejo de reiteração, já mencionado anteriormente, pois “a repetição acaba por permitir à criança conhecer a história palavra por palavra, dando-lhe assim a oportunidade de fixar melhor sua atenção sobre os aspectos formais do texto e sobre as relações entre os signos e a fala” (MORAIS, 1996, p. 172).

É importante atentarmos para o fato de que ao se contar uma história não se pretenda apenas almejar o avanço cognitivo da criança. A meta também deve ser o prazer tanto de quem escuta quanto de quem lê ou diz o texto. Ambos precisam estar envolvidos em um clima harmonioso, em um clima de partilha de saberes.

A contação de histórias para as crianças exerce o papel, também, de prepará-las para utilizar a ‘língua da escola’, prática que pode ser realizada tanto por professores quanto pelos pais. Considerando-se os inúmeros contextos de interação das múltiplas infâncias, atualmente, sabemos que as variantes linguísticas são numerosas em uma sala de aula. Cada criança apresentará a sua forma singular de expressão no plano oral, de acordo com fatores como: nível econômico, a região em

que vive etc. No entanto, a escola, ainda que deva abolir o preconceito linguístico, tem a obrigação de apresentar ao discente a norma oral/escrita padrão da língua. Essa exigência, principalmente na modalidade escrita da língua, pode ser apresentada aos poucos à criança. No que tange à contação de histórias, podemos dizer que é um recurso extremamente útil, principalmente quando a contação é realizada com o suporte livro. Assim se dará o primeiro contato com o plano escrito e com seu modo de estruturação textual.

O prazer de contar e o prazer de ler não devem ser esquecidos, no ambiente escolar. É preciso que se perceba que as histórias encantam tanto crianças quanto adultos e que o ato de ‘estar junto’ é motivador do querer saber. Por isso, a leitura não pode ser tida na escola apenas como um processo de avaliação, mas como espaço para a fruição, para a sensibilidade. A concepção de leitura que muitas escolas ainda apresentam pode justificar o fato de que

[...] muitas crianças não gostam mais de ler depois dos nove ou dez anos, porque ler não é mais uma aventura no imaginário mas somente um meio de satisfazer às exigências do sucesso. A leitura na escola ou para a escola transforma-se rapidamente, quando se atinge a idade de ser sério, numa leitura obrigatória, numa pura demonstração de conhecimento, e os pais se tornam cúmplices dessa empresa excessivamente pragmática. Ler, ao contrário, é nutrir-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança para uma técnica de voo, revelar-lhe esse prazer e permitir-lhe que o mantenha. Se não gostassem de voar, os pássaros deixariam cair suas asas e praticariam a corrida a pé. Mas, nos pássaros e nos homens, o prazer dos atos naturais está nos genes. Em compensação, o prazer da leitura é criação nossa. Esse prazer, portanto, é de nossa responsabilidade, tanto quanto a própria leitura. (MORAIS, 1996, p. 293-294)

Esse prazer, conforme argumentamos neste texto, provoca conhecimento. É sempre bom aprender com aquilo que nos faz bem, que nos faz enxergar o mundo de outras perspectivas. É importante a existência de um espaço para reflexão sobre a nossa própria condição humana e a nossa relação com os numerosos outros que nos cercam. A contação de histórias e o mundo literário são a porta de entrada para isso!

## 5 QUE VONTADE DE OUVIR UMA HISTÓRIA...

Às vezes, temos um desejo imenso de voltar a ser criança, de sentir a vida intensamente, de saborear cada instante. Há momentos em que, na vida assoberbada de adultos, não nos dispomos a enxergar outras possibilidades, não nos permitimos o ato de sonhar acordados (ou não temos tempo para isso). Esquecemos que nossa narrativa interior necessita do encantamento para se manter em um processo de reescrita constante. Assim se explica aquele desejo inexplicável de ouvir uma história e de, por alguns instantes, adentrar outro caminho, outras veredas.

Este texto teve a intenção de apresentar algumas reflexões sobre a importância da contação de histórias como estímulo à oralidade, à leitura e, conseqüentemente, à escrita. Na verdade, a expressão oral perpassa todas as formas de comunicação, ao propiciar o conhecimento do ser humano. Quando dizemos algo, expressamos um pouco daquilo que somos; quando ouvimos, aprendemos a dar sentido à narrativa do outro. É por isso que o ato de estar inserido no mundo compreende uma rede de ligações intertextuais. A vida é um diálogo entre textos que se entrecruzam, ao promoverem a descoberta de conhecimentos, variáveis de pessoa para pessoa.

Descobrimos, então, que o ato de se encantar por meio da narrativa propicia conhecimento. Quando nos maravilhamos com determinado texto, somos convidados a jogar: com o outro, com o texto e com nosso próprio ser. Uma rede de aprendizados passa a interferir nas produções futuras – nossos dizeres, nossas escritas – e se inicia a construção de outro indivíduo. Cada experiência vivenciada agrega sentidos e influencia ou modifica aquilo que pensamos. Assim, cada texto lido, ouvido ou sentido nos transforma, ao mesmo tempo que promove a percepção daquilo que já fomos e daquilo que estamos sendo. Enquanto adultos e leitores experientes, podemos apreender que o ato de ler, dizer ou ouvir uma história desperta um jogo que atrai e que nos convida a refletir sobre o dizer de outrem. A mescla entre seriedade e divertimento educa para a vida. E isso faz toda a diferença!

**REFERÊNCIAS**

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995. (Série Pensamentos e Ação no Magistério)
- BAJARD, Elie. *Ler e Dizer: compreensão e interpretação do texto escrito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 100 – especial. v. 28, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 nov. 2011.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Série Educador em Formação)
- DELONG, Silvia Regina. *As noções de frames e esquemas no processo de leitura compreensiva em espanhol língua estrangeira*. 2005. 167 f. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Área de Concentração: Aquisição de Segunda Língua) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
- DIJK, Teun A. van. Contexto e cognição. In:\_\_\_\_. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.
- GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir (Orgs.). *Infância: imaginação e educação em debate*. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2007. p. 39-57. (Coleção Ágere)
- HUIZINGA, Johan. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In:\_\_\_\_. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectivas, 1999.
- MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.
- MAGALHÃES, Lígia Cadematori. Jogo e Iniciação Literária. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cadematori. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.
- MORAIS, José. *A arte de ler*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1996.
- VARELA, Irin Christine Marie de Vasconcelos. *Ativação do conhecimento prévio como elemento facilitador da compreensão de textos orais em língua estrangeira*. 2006. 102 f. Dissertação (Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.





# A EMERGÊNCIA DA ESPECIALIZAÇÃO CEREBRAL PARA LEITURA DE PALAVRAS

Ivanete Mileski<sup>1</sup>  
Lucilene Bender de Sousa<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A ciência da leitura é ainda jovem, no entanto, o estudo dos processos cerebrais que ocorrem durante a leitura tem evoluído muito a partir do surgimento das neurociências. Se, antes, estudar a cognição da leitura era quase um exercício imaginativo, hoje temos recursos tecnológicos como fMRI e ERP para auxiliar na desafiadora tarefa de entender o que acontece no cérebro enquanto lemos. Ao contrário do que muitos possam pensar, não estamos falando de uma ciência inacessível ou inaplicável. As poucas décadas de estudo já trazem resultados capazes de auxiliar na educação, indicando caminhos para um ensino da leitura menos instintivo e mais efetivo.

Neste artigo, inicialmente, mencionamos o que importantes pesquisas revelaram sobre a área da forma visual da palavra, suas características e seu papel exclusivo na leitura. Em seguida, descrevemos estudos de uma equipe de pesquisadores cujo interesse foi investigar: quando emerge a especialização da região occípito-temporal esquerda para a leitura; como ocorre o desenvolvimento dessa especialização em crianças, adolescentes e adultos saudáveis e disléxicos; e em que condições emerge essa especialização. Por fim, discutiremos as implicações pedagógicas dos resultados desses estudos.

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (área de concentração: Linguística). Bolsista CNPq. E-mail: ivanetemileski@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (área de concentração: Linguística) com bolsa CAPES. E-mail: lenebender@yahoo.com.br.

## 2 ÁREA DA FORMA VISUAL DA PALAVRA

Dehaene (2012) apresenta evidências sobre a existência de uma área no cérebro específica para o reconhecimento das letras: a região occípito-temporal esquerda. A existência dessa área foi constatada a partir de um caso clínico no ano de 1887: um paciente do neurologista Joseph-Jules Déjerine percebeu que, embora fosse capaz de ver e falar normalmente, assim como escrever, desde que não fosse interrompido, não conseguia mais ler. O paciente reconhecia normalmente o que lhe era mostrado e era capaz de nomear figuras e objetos, mas não conseguia reconhecer as letras. Déjerine denominou tal fenômeno *cegueira verbal pura* e postulou a existência de um centro visual das letras, uma vez que apenas o reconhecimento da palavra escrita estava impossibilitado, sem que houvesse qualquer alteração na visão do paciente.

A denominação *cegueira verbal pura* deu lugar ao termo *alexia pura*, ou *alexia sem agrafia* (comprometimento da leitura sem comprometimento da escrita); a alexia pode acometer pacientes de acidente vascular cerebral, como o caso do paciente de Déjerine. Hoje é possível examinar a estrutura dessa região e seu funcionamento durante a leitura por meio de ressonância magnética. Wilson e colegas (2013) pesquisaram dois pacientes com alexia progressiva e constataram a existência de diferentes níveis de atrofia na região occípito-temporal esquerda. O paciente com atrofia leve mostrou ativação da região tanto para letras quanto para fontes falsas, demonstrando, assim, perda da especialidade. Já no paciente com atrofia moderada a severa, a ativação dessa região foi muito reduzida para ambos os estímulos, comprovando a atrofia. Concluíram, assim, que na alexia adquirida ocorre perda gradual da especialização da região occípito-temporal esquerda para a leitura de palavras devido a problemas funcionais dessa região.

Em leitores proficientes, diferentes estudos de neuroimagem (DEHAENE, 2012) comprovaram que a região occípito-temporal esquerda é específica para o reconhecimento das letras, independentemente da língua que lemos, de sua lateralidade – se é escrita da direita para a esquerda, como o hebraico, ou da esquerda para a direita, como o português –, ou do sistema de grafia, se alfabético ou não.

Mostramos a seguir, na Figura 1, uma imagem da localização da região occípito-temporal esquerda.

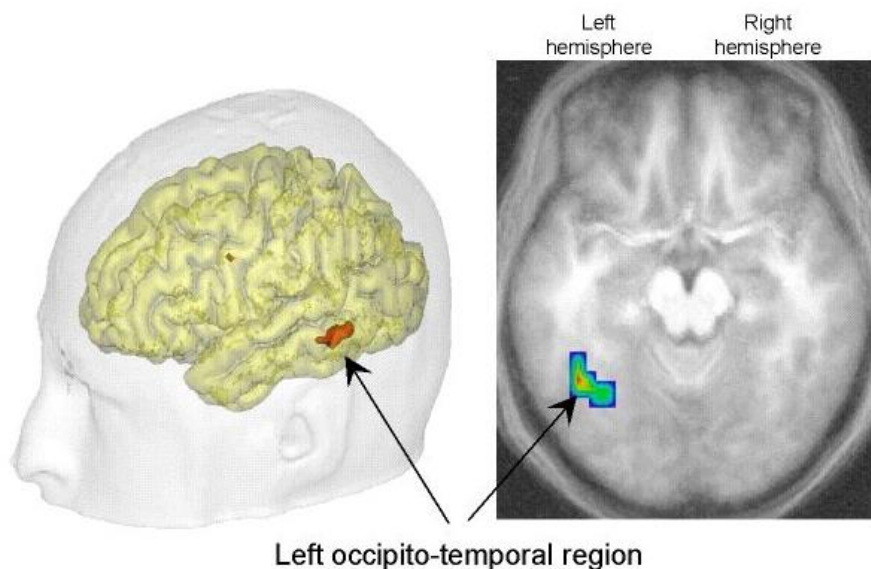


Figura 1: Localização da região occípito-temporal esquerda.  
Fonte: Dehaene (2012, p. 106)

Dehaene (2012) menciona um estudo que conduziu juntamente com sua equipe em 2002, em que verificaram a ativação da região occípito-temporal esquerda em sete pessoas quando expostas a estímulos escritos. Conforme o autor, a posição da ativação é “espantosamente reproduzível a despeito da variabilidade dos sulcos do córtex” (DEHAENE, 2012, p. 87), o que indica a possibilidade de a especialização dessa área ser universal. Além disso, leitores de sistemas de escrita não alfabéticos, como o chinês, apresentam especialização da mesma área cerebral para a leitura.

Sabe-se também que essa área não é a mesma utilizada no reconhecimento de rostos ou objetos (PUCE et al., 1996). Ocorre algo semelhante a uma divisão de tarefas no cérebro: quando lemos, é ativada rapidamente a área cerebral de reconhecimento visual, lobo occipital em ambos os hemisférios; logo em seguida, o *input* é direcionado para a área específica de tratamento de letras, no hemisfério esquerdo (os rostos são processados no hemisfério direito). Segundo Dehaene (2012, p. 91), “a lateralidade rápida em direção ao hemisfério esquerdo faz parte das propriedades essenciais da leitura”.

Diversos pesquisadores têm se dedicado a entender como emerge a especialização dessa área, em quais condições, bem como seu desenvolvimento. Nas próximas seções serão apresentados resultados de estudos cujo interesse foi investigar a emergência e o desenvolvimento dessa especialização cerebral.

### 3 QUANDO EMERGE

A leitura não é uma habilidade inata, não nascemos lendo e não desenvolvemos essa habilidade sem instrução explícita. A escrita foi um código criado pelo homem para registrar o conhecimento produzido ao longo da história. A leitura é uma decorrência dessa invenção cultural, sendo basicamente a atividade de desvendar esse código, de decodificar. Considerando a recenticidade da escrita e da leitura, Dehaene (2012) conclui que nosso cérebro não está pronto para ler. Para isto, é preciso haver uma tarefa de reciclagem neuronal, em que neurônios até então responsáveis pelo reconhecimento de faces são recrutados para o reconhecimento de símbolos especiais, as letras.

Existem diversas tecnologias de neuroimagem utilizadas para a investigação das bases cerebrais da leitura. Neste artigo, as pesquisas citadas utilizaram ERP (*Event Related Potentials* – potencial relacionado a eventos), e fMRI (*Functional magnetic resonance imaging* – *imageamento funcional por ressonância magnética*). A primeira permite verificar a atividade elétrica dos neurônios durante uma determinada tarefa. Quando apresentado ao leitor um estímulo visual, como uma palavra, observa-se uma resposta rápida do cérebro, 100 milissegundos, que é demonstrada em uma onda negativa denominada N1 (ver Figura 3, seção 5). É interessante notar que, quando o estímulo é uma sequência de símbolos, e não de letras, não ocorre a mesma resposta (BENTIN et al., 1999); o que caracteriza N1 como resposta rápida, automática e específica para o reconhecimento de palavras ou pseudopalavras, realizando, assim, um processo pré-lexical que ocorre antes mesmo da recuperação da informação semântica. Já a segunda tecnologia, fMRI, verifica a atividade metabólica do cérebro e permite localizar mais precisamente onde ocorrem as ativações. Por meio dela, é possível encontrar o lugar ativado em N1, a região occípito-temporal esquerda, conforme vimos anteriormente na Figura 1. Esses são, portanto, dois indicadores utilizados pelos estudos citados para investigar a especialização cerebral para a leitura de palavras.

Maurer, Brem e colaboradores (2005) se interessaram por pesquisar quando a região occípito-temporal esquerda começa a responder pela leitura de letras e palavras. No estudo, eles pesquisaram a emergência da especialização cerebral no reconhecimento visual de palavras por meio de ERP. Compararam crianças de 6 anos, que ainda não sabiam ler, com adultos leitores em atividade na qual deviam identificar a repetição de diferentes estímulos (palavra, pseudopalavra, combinação de símbolos e figuras). Os adultos tiveram melhor desempenho ao detectar as repetições e mostraram rápida ativação de N1 para a sequência de letras. As crianças, em geral, tiveram tempo de resposta maior e apresentaram ativação semelhante para palavras e símbolos, o que mostra que ainda não conseguiam reconhecer as letras. No entanto, algumas crianças com maior conhecimento de letras mostraram início de especialização, embora ainda imaturo. O estudo é a primeira evidência de que o processamento rápido e especializado de letras não emerge antes do aprendizado da leitura. A equipe interpretou esse resultado como indício de que seu precursor é o conhecimento de letras.

Em outro estudo, Maurer e sua equipe (2006) investigaram com ERP 20 crianças antes e depois de iniciarem o aprendizado da leitura na escola: no final da pré-escola e no segundo ano. A atividade realizada pelas crianças foi, como no estudo de 2005, identificar a repetição imediata de palavras, pseudopalavras e sequências de símbolos. Quando na pré-escola, as crianças não apresentaram ativação significativa de N1, no entanto, depois de 18 meses de treinamento em leitura, houve ativação de N1 em todos os indivíduos durante a tarefa, com ativação maior para palavras do que para sequências de símbolos, confirmando o resultado do estudo anterior de que a especialização cerebral emerge com o aprendizado da leitura.

Outro resultado notável nesta pesquisa foi a ausência de diferença na ativação de N1 entre palavras e sequências de símbolos apenas em uma das crianças, que apresentava baixo escore de leitura. Esse dado registra a relação entre fluência em leitura e especialização cerebral, tendo em vista que o estudo mostrou também que as crianças com maior diferença de ativação de N1 entre palavras e símbolos são leitores mais fluentes. A partir desse resultado, os autores propõem o uso da mesma tarefa para a investigação da emergência de déficits de processamento visual das palavras em crianças com dislexia.

Além da análise da ativação de N1 nas crianças antes e depois do aprendizado da leitura, o estudo comparou os resultados das crianças alfabetizadas com os dos adultos do estudo anterior (MAURER et al., 2005), e verificou que os adultos apresentaram ativação de N1 menor do que as crianças recém-alfabetizadas. Esse resultado sugere que o desenvolvimento da especialização de N1 não é linear e a diminuição da ativação está associada à prática da leitura ao longo dos anos.

Com esses dois estudos, o grupo verificou que a especialização da região occípito-temporal esquerda emerge com o aprendizado da leitura. Na próxima seção serão apresentados resultados de um estudo que comparou a especialização cerebral em disléxicos e em crianças sem dificuldades de leitura, bem como de um trabalho que investigou o desenvolvimento da especialização em diferentes faixas etárias.

#### **4 COMO OCORRE O DESENVOLVIMENTO**

Os estudos mencionados na seção anterior apontam para uma estreita relação entre a emergência da especialização da região occípito-temporal esquerda e o aprendizado da leitura. As pesquisas seguintes buscaram responder como ocorre o desenvolvimento dessa especialização ao longo da idade e da experiência escolar, comparando, assim, diferentes graus de proficiência em leitura, bem como o desenvolvimento em crianças disléxicas e em crianças sem dificuldade na aprendizagem da leitura.

No estudo de 2007, o mesmo grupo (MAURER et al., 2007) investigou, com ERP, a ativação da região occípito-temporal esquerda em 15 crianças disléxicas e em um grupo controle composto por 22 crianças, antes e depois do aprendizado da leitura. A tarefa realizada pelas crianças novamente foi identificar a repetição de palavras, pseudopalavras, sequências de símbolos e figuras. A hipótese era de que nas crianças com dislexia a especialização da região occípito-temporal esquerda seria mais demorada, havendo menor aumento da ativação de N1 (de antes do aprendizado da leitura para depois do aprendizado), se comparadas às crianças do grupo controle.

Os pesquisadores constataram que houve aumento de ativação de N1 depois do aprendizado da leitura, no entanto, o aumento foi maior para o grupo controle do que para os disléxicos, confirmando-se a hipótese inicial. Como em estudos anteriores da mesma equipe, a

ativação de N1 foi maior para palavras do que para símbolos depois do aprendizado da leitura, todavia, o grupo com dislexia apresentou menor diferença de ativação entre um estímulo e outro se comparado ao grupo controle. A análise dos grupos separadamente, antes e depois do aprendizado da leitura, constatou que o aumento de ativação de N1 com palavras foi significativo somente para o grupo controle. A partir desse resultado, os autores sugerem que o sucesso ou o fracasso no aprendizado da leitura pode estar relacionado ao grau de plasticidade cerebral durante a fase inicial de aquisição da leitura. O estudo mostra que, mesmo depois do processo de alfabetização, a reação cerebral ao estímulo de palavras se diferencia de crianças com diagnóstico de dislexia para crianças sem esse diagnóstico. Assim, o desenvolvimento da especialização da região occípito-temporal esquerda para a leitura parece interferir nas primeiras habilidades de decodificação, dificultadas em disléxicos. Salmelin et al. (1996), bem como Shaywitz (2006), em análise comparativa entre disléxicos e um grupo controle, já haviam apresentado resultados similares aos deste estudo no que se refere à ativação mais fraca da região occípito-temporal esquerda em disléxicos.

Em 2009, Brem e sua equipe testaram, com fMRI e ERP, 19 crianças alfabetizadas (~10,3 anos), 13 adolescentes (~16,2 anos) e 18 adultos (~25 anos) em tarefa de identificação de repetição envolvendo palavras e cadeias de símbolos. Todos os grupos responderam mais rapidamente para o estímulo de palavras do que para os símbolos. No entanto, as crianças levaram mais tempo e tiveram mais erros quando comparadas com o desempenho dos adolescentes e adultos. A rápida ativação de N1 foi mais proeminente em crianças e decaiu com a idade, conforme já havia sido observado em Maurer et al. (2006). Isso indica maior relevância de N1 nos primeiros anos de aprendizado da leitura e uma provável relação com o processo de decodificação. A redução de ativação de N1 com a idade pode estar relacionada ao aumento da eficiência e automatização do processo da leitura.

Ao contrário de N1, a ativação da região occípito-temporal ventral esquerda mostrou-se constante durante a visualização de palavras pelos três grupos, sendo mais pronunciada, especialmente no grupo das crianças, para palavras do que para símbolos que também ativaram partes mais posteriores dessa região. Observou-se gradual movimento de ativação posterior-anterior durante o reconhecimento de

palavras. No início do processo de aprendizado da leitura, regiões visuais mais posteriores são ativadas, o cérebro parece tratar as letras de forma semelhante aos símbolos, a reciclagem neuronal ainda está acontecendo, ou seja, o cérebro ainda está tentando se adaptar à nova necessidade cognitiva. Porém, à medida que avança o desenvolvimento da leitura, as ativações se deslocam para regiões visuais mais anteriores, que se aproximam da região temporal onde processamos a informação fonológica e semântica. Isto pode ser decorrência da automatização da leitura, pois, passada a fase de decodificação, é preciso integrar a forma ao significado. A plasticidade neuronal permite que o cérebro vá se ajustando para atender às novas exigências da leitura que demanda um processo cada vez mais rápido e integrado.

## 5 EM QUE CONDIÇÕES EMERGE

Os estudos anteriormente citados apontaram insistentemente para uma relação entre a emergência da especialização cerebral para a leitura de palavras e o aprendizado da leitura. Isto fez com que os pesquisadores buscassem entender melhor a natureza dessa relação. Afinal, o que é necessário para que a região occípito-temporal esquerda se especialize na leitura de palavras? O conhecimento de letras? O aprendizado da correspondência grafema-fonema? A automatização da decodificação? Enfim, em que condições emerge essa especialização?

Brem e colegas (2010) investigaram quando emerge a sensibilidade para o estímulo impresso ao longo do aprendizado da leitura e qual é o seu gatilho: a) aprendizado inicial da correspondência letra/som; b) aprendizado profundo do conhecimento ortográfico e reconhecimento de letras. Eles observaram, por meio de fMRI e ERP, a ativação da área occípito-temporal esquerda, antes e após o treinamento de crianças em um jogo de computador envolvendo a correspondência de letras e sons (*Graphogame*) e um jogo controle semelhante envolvendo a correspondência de números e suas quantidades (jogo de números). Os participantes foram 32 alunos saudáveis da pré-escola, entre 5,7 e 7,1 anos de idade, ainda não alfabetizados. Inicialmente (T1), todos os participantes passaram por uma seção de imageamento e uma bateria de testes comportamentais que verificou o conhecimento de letras, a consciência fonológica, a leitura de palavras, o vocabulário e o Q.I.



O treinamento foi realizado pelas crianças em casa, quando não estavam muito cansadas e queriam jogar. Elas praticaram o *Graphogame* e o jogo de números por um período de oito semanas, sendo os pais os responsáveis por regular o tempo de jogo: 10 minutos por dia, tendo o alvo de 45 minutos por semana. Ao final, houve variação no número de minutos jogados por dia e por semana, no entanto, essa diferença não foi significativa. As crianças foram separadas em dois grupos cuja ordem de treinamento foi diferente, conforme ilustramos na Figura 2.

<b>GRUPO GG</b>	<b>GRUPO NC (controle)</b>
<b>T1</b> – Testes antes do treinamento	<b>T1</b> – Testes antes do treinamento
<b>T2</b> – Graphogame	<b>T2</b> – Jogo de números
<b>T3</b> – Jogo de números	<b>T3</b> – Graphogame

Figura 2: Grupos e treinamentos recebidos.

O objetivo do treinamento foi proporcionar o aprendizado da correspondência grafema/fonema, número/quantidade antes que as crianças recebessem essa instrução na escola. Dessa forma, foi possível controlar tanto o número de horas quanto o método de aprendizado, proporcionando as mesmas condições para ambos os grupos. A única diferença, como se pode verificar na Figura 2, foi o momento em que cada grupo fez os treinamentos. A inversão de ordem entre o jogo de letras e o de números possibilitou avaliar exatamente em que momento a emergência da especialização surge, bem como determinar se é influenciada pelo aprendizado de outros símbolos semelhantes às letras, como os números.

As crianças foram acompanhadas antes do treinamento (T1), após o primeiro jogo (T2) e após o segundo jogo (T3) por meio de seções de ERP ( $n = 32$ ) e fMRI ( $n = 16$ ), nas quais realizaram tarefa de leitura implícita. Nessa tarefa, eram apresentados estímulos: visuais, palavras e sequência de fontes falsas; auditivos, palavras e fala ao contrário; e audiovisuais, congruentes e incongruentes. As crianças deveriam apenas decidir a modalidade do estímulo apertando o botão correspondente.

Os resultados mostraram que o conhecimento de letras foi maior em associação à prática do *Graphogame* do que do jogo de números,

embora ambos os grupos permanecessem com a habilidade de leitura ainda incipiente. Antes do treinamento, apesar de já terem alguma familiaridade com as letras, as crianças dos dois grupos não mostraram ativação significativa da região da forma visual da palavra ou de N1, como mostra a Figura 3, parte B (T1).

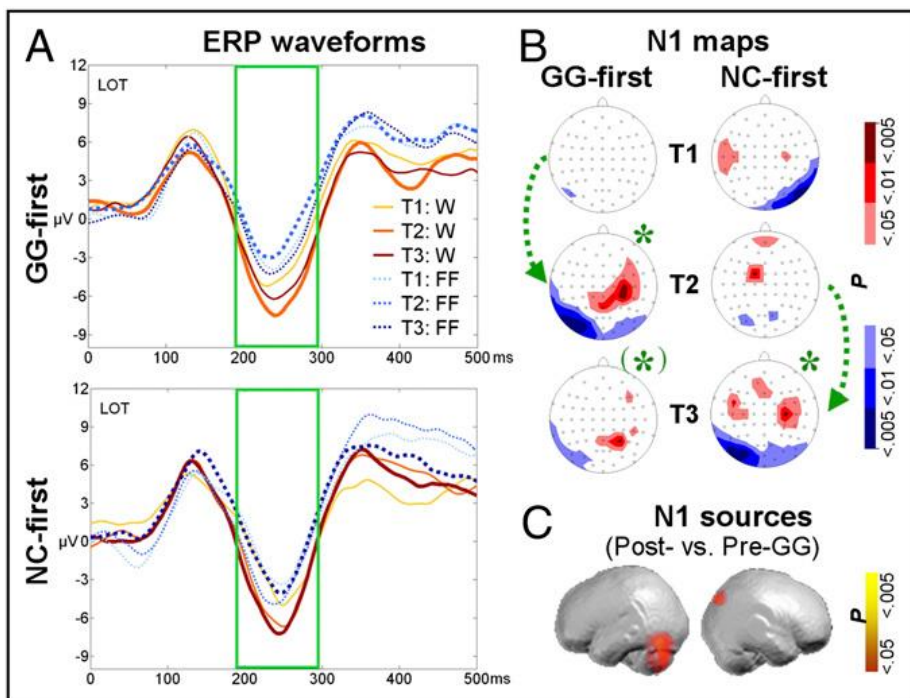


Figura 3: Resultados de ERP para ambos os grupos.

Fonte: Brem et al. (2010, p. 7.942)

Brem e colaboradores (2010) observaram que, após o treinamento com *Graphogame* (GG-first), comparado ao treinamento com números (NC-first), houve maior ativação na região occípito-temporal, esquerda e direita, e cúneus, além de uma resposta crescente ao estímulo de palavras. Já o treinamento com o jogo de números levou a um declínio na resposta de N1 para palavras (continuou havendo ativação, mas não foi significativa, como mostra o asterisco entre parênteses no GG-first em T3), o que sinaliza para a importância da continuidade do ensino da correspondência entre grafema e fonema.

Esse resultado indica que o treinamento explícito da correspondência grafema-fonema faz com que a região occípito-temporal esquerda comece rapidamente a se especializar no reconhecimento de letras e palavras, sendo, portanto, o gatilho para a especialização. Além disso, a familiaridade com as letras não é suficiente para a especialização dessa área, uma vez que nenhum dos grupos mostrou ativação significativa em T1. A diminuição de ativação depois do treinamento com o jogo de números no grupo que recebeu primeiro o treino com o *Graphogame* indica que, para consolidar a sensibilização, é preciso a prática contínua da correspondência grafema-fonema.

## 6 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Considerando o resultado do estudo mais recente do grupo (BREM et al., 2010) e o debate acerca dos métodos de alfabetização, dedicamos esta seção à discussão da relação entre esses dois tópicos: a) a verificação de que a especialização cerebral para a leitura de letras/palavras emerge com o aprendizado da correspondência grafema-fonema; b) métodos fônicos de alfabetização.

Conforme Oliveira e Silva (2011, p. 81), “para aprender a operar com uma escrita baseada em alfabeto, o aluno precisa tornar-se consciente de um princípio que a rege: as letras representam os sons da fala”. Além disso, segundo os autores, o aluno precisa aprender as correspondências entre grafemas e fonemas, uma vez que um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra (como mostram os exemplos de grafia de /s/ em “seco”, “maçã”, “explodir”, “nascer”), e uma letra pode representar mais de um som (como mostra o uso da letra “x” no português: exame (/z/), táxi (/ks/), exterminar (/s/), enxugar (/j/)).

Tendo em vista esse fato, os autores argumentam em favor de métodos fônicos de alfabetização, que são os que ensinam de maneira explícita as relações entre fonemas e grafemas. Os métodos fônicos se opõem aos métodos que não abordam explicitamente o fonema, ou seja, que ensinam a leitura a partir de textos, frases, palavras ou letras, sem focar a correspondência grafema-fonema (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 82). Nos métodos não fônicos (método global, silábico, alfabético), o aluno deduz a correspondência grafema-fonema a partir da experiência que vai adquirindo com a leitura.

A superioridade da eficácia dos métodos fônicos de alfabetização sobre os demais foi mostrada no *National Reading Panel Report* (NRP – 2000), um relatório que revisou diferentes estudos realizados nos Estados Unidos para fazer um balanço de evidências científicas a respeito de alfabetização e leitura que pudessem ser aplicadas ao ensino (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 100). Para isso, foram comparados os resultados de 66 estudos realizados após 1970 que abordaram métodos fônicos x métodos não fônicos de alfabetização. Entre as evidências do NRP estão as seguintes: alunos ensinados com método fônico superaram o desempenho de alunos ensinados com outros métodos em quesitos como consciência fonêmica, vocabulário, fluência e compreensão; métodos fônicos têm mais eficácia em crianças mais novas e são mais adequados para crianças com dificuldades de aprender a ler; e métodos fônicos ajudam a desenvolver competências de compreensão. Os resultados do NRP impulsionaram mudanças na legislação americana, a fim de garantir que o conhecimento científico pudesse ser aplicado ao ensino da leitura.

A partir de tais constatações do NRP, entende-se que, uma vez que o método fônico suscita a habilidade essencial do aluno aprendiz de leitura – compreender o princípio alfabético da correspondência grafema-fonema –, o aluno torna-se apto a adquirir com mais independência vocabulário, fluência e compreensão, tendo em vista que domina a tarefa mais elementar, a decodificação. Morais (1996) argumenta, nesse sentido, que o domínio do princípio alfabético é indispensável, pois permite não só a identificação de palavras já conhecidas, mas confere maior autonomia ao leitor aprendiz, capacitando-o a identificar palavras nunca vistas antes.

Além das evidências provenientes de testes comportamentais, como as do NRP, baseadas em estudos que compararam o desempenho de estudantes ensinados com métodos fônicos e métodos não fônicos, hoje temos evidências de estudos com neuroimagem. O estudo de Brem e seu grupo (2010) corrobora com a constatação da eficiência dos métodos fônicos, revelando o efeito que esse método tem sobre o desenvolvimento neural das regiões responsáveis pela leitura. Embora as crianças que participaram do estudo não tenham aprendido a ler, pois estavam apenas iniciando esse processo, apresentaram rápida especialização cerebral após o treino com o *Graphogame*, o que leva a inferir que a aprendizagem da leitura mediante a explicitação da cor-

respondência letra-som tem maior papel na especialização cerebral para a leitura do que a simples instrução para o reconhecimento de letras ou reconhecimento global de palavras.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, discutimos a especialização da região occípito-temporal esquerda para a leitura de palavras, cujo papel foi diagnosticado ainda no século XIX, a partir de um caso clínico de alexia proveniente de um acidente vascular cerebral. A emergência da especialização cerebral para a leitura de palavras tem merecido a atenção de um grupo de pesquisadores que buscou verificar quando emerge a especialização da região occípito-temporal esquerda, como se desenvolve e em que condições. Os primeiros estudos do grupo (MAURER et. al. 2005; 2006) mostraram que a especialização está relacionada ao aprendizado da leitura, uma vez que crianças ainda não alfabetizadas não exibem ativação da região quando expostas ao estímulo de letras e palavras, diferentemente de crianças alfabetizadas, adolescentes e adultos, que mostraram ativação.

Os resultados do estudo mais recente (BREM et al., 2010) comprovam, no entanto, a importância do ensino explícito da correspondência entre letras e sons para que ocorra o ajuste e a especialização das regiões cerebrais responsáveis pela leitura, uma vez que, embora as crianças que participaram do estudo ainda não fossem alfabetizadas, o treino da correspondência grafema-fonema fez com que rapidamente exibissem ativação da região occípito-temporal esquerda. Esse resultado tem relevantes implicações pedagógicas, especialmente no que se refere a métodos de alfabetização, uma vez que aponta para a importância do ensino explícito da correspondência grafema-fonema.

Como apontamos no início deste trabalho, recursos tecnológicos como fMRI e ERP atualmente auxiliam no entendimento do que acontece no cérebro quando lemos e, a partir disso, o ensino de leitura pode tornar-se mais efetivo. Dessa forma, concluímos este trabalho ressaltando a importância de estudos como os de Brem e sua equipe para compreender os processos neurais envolvidos na leitura, bem como as implicações pedagógicas que seus resultados apresentam.

## REFERÊNCIAS

- BENTIN, S.; MOUCHETANT-ROSTAING, Y.; GIARD, M. H.; ECHALLIER, J. F.; PERNIER, J. ERP manifestations of processing printed words at different psycholinguistic levels: time course and scalp distribution. *Journal of Cognitive Neuroscience*, v. 11, p. 235–260, 1999.
- BREM, S. et al. Tuning of the visual word processing system: distinct developmental ERP and fMRI effects. *Human Brain Mapping*, n. 30, 2009. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hbm.20751/full>>. Acesso em: 15 maio 2013.
- BREM, S. et al. Brain sensitivity to print emerges when children learn letter-speech sound correspondences. *PNAS*, v. 107, n. 17, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.pnas.org/content/107/17/7939>>. Acesso em: 15 maio 2013.
- DEHAENE, S. *Os nerônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler*. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MAURER, U. et al. Emerging Neurophysiological Specialization for Letter Strings. *Journal of Cognitive Neuroscience*, v. 17, n. 10, 2005. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16269095>>. Acesso em: 15 maio 2013.
- MAURER, U. et al. Impaired tuning of a fast occipito-temporal response for print in dyslexic children learning to read. *Brain*, n. 130, 2007. Disponível em: <<http://brain.oxfordjournals.org/content/130/12/3200>>. Acesso em: 15 maio 2013.
- MAURER, U. et al. Coarse neural tuning for print peaks when children learn to read. *NeuroImage*, n. 33, 2006. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053811906007051>>. Acesso em: 15 maio 2013.
- MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- OLIVEIRA, J. B. A.; SILVA, L. C. F. Métodos de alfabetização. In: ARAÚJO, A. *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. 81-126.
- PUCE A002E et al. Differential sensitivity of human visual cortex to faces, letter-strings, and textures: a functional magnetic resonance imaging study. *Journal of Neuroscience*, n. 16, p. 5.205-5.215, Aug. 1996.
- SALMELIN, R. et al. Impaired Visual Word Processing in Dyslexia Revealed with Magnetoencephalography. *Anal. of Neurology*, v. 40, n. 2, p. 157-162, Aug. 1996.
- SHAYWITZ, S. *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- WILSON, S. M. et al. Dysfunctional visual word form processing in progressive alexia. *Brain*, n. 136, p. 1.260-1.273, 2013.

# IMPLICAÇÕES LINGUÍSTICO-COGNITIVAS E CONCEPTUAIS DA MULTIMODALIDADE TECNOCOMUNICACIONAL

Aline Aver Vanin<sup>1</sup>  
Camila Xavier Nunes<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da técnica e a produção de sentido possibilitaram a emergência da cultura que foi se tornando cada vez mais específica e situada, ao ponto de construir outras novas culturas e sistemas técnicos. O rápido desenvolvimento das tecnologias relacionadas à comunicação está diretamente envolvido com o fluxo contínuo de informação. É possível perceber significativas mudanças de paradigmas conceptuais refletidas nos modos de dizer da vida cotidiana. Conteúdos textuais e perceptuais (visuais e sonoros, por exemplo) se organizam em um *continuum*, no qual eles se combinam em mensagens multimodais que influenciam e são moldadas no comportamento verbal dos sujeitos em suas formas de expressar o mundo. As relações humanas, refletidas na linguagem, intensificam-se e são reorganizadas no desenrolar das experiências de interação com a máquina como objeto de socialização. O sentido de estar em contato toma outros contornos e assumem-se novas perspectivas: a percepção, dessa forma, se virtualiza.

Devido aos múltiplos estímulos digitais e virtuais que se ajustam à vida cotidiana, o conceito de realidade apropria-se de novos signifi-

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Processamento da Linguagem Natural no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).  
E-mail: aline.vanin@ymail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda em Geografia. Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: camilagauche@gmail.com.

cados. Tal como preconizado por M. McLuhan, as tecnologias modernas passam a ser extensões do homem, e este se ajusta a essas novas realidades. Sob influência desses novos modos de interação e de comunicação, o corpo – agora virtualizado – apropria-se de comportamentos, gestos e rituais bastante distintos daqueles experimentados pelo homem da era pré-digital. O entendimento dessa multimodalidade é de grande valor por promover uma discussão acerca do papel da cognição humana na construção de significados, haja vista o seu caráter corporificado. Assim, mediante as interações com o meio, com especial enfoque para o das tecnologias digitais, essa cognição corporalizada se potencializa e se reconstrói, modificando a forma como os sujeitos se comunicam gestual e verbalmente. O caráter multimodal das novas formas de comunicação, propiciado pelas tecnologias, evidencia-se pela expressão linguística de metáforas conceptuais que emergem na comunicação, cujos domínios são provenientes do contexto digital.

Conceitos ligados à tecnologia passam a ser elaborados pela experiência do corpo com o espaço virtual. Termos associados ao domínio da tecnologia extrapolam os limites da virtualidade e são incorporados ao léxico da vida cotidiana, trazendo novas cores sobre a organização cognitiva e o sistema conceptual. Nessa evolução tecnológica, vê-se uma expansão da própria cognição corporalizada, reorganizando-se a maneira como se produzem e se interpretam as informações. Vê-se, também, uma perspectiva inversa: a tecnologia se ajusta às capacidades desse corpo em constante mudança e configura-se como sujeito dos processos cognitivo-conceptuais.

Nesses novos domínios nos quais o corpo adentra, interage e se molda, muitas vezes, a apropriação de novos sentidos para o que se passa a experienciar acaba tomando rumos inesperados. Enquanto se espera que as novas tecnologias tragam, além de novas maneiras de interagir, facilidades para a vida cotidiana, o que parece ocorrer é uma ansiedade em obter a maior quantidade possível de informações, ainda que a enxurrada de dados não permita aprofundamento. Este artigo pretende refletir justamente sobre as mudanças comportamentais e cognitivo-comunicativas geradas pela interação humano-máquina. Assim, a próxima seção discute a influência das tecnologias comunicacionais no processamento da informação e na produção de subjetividades. A seção seguinte trata das interações digitais e a construção de



identidades (virtuais). A quarta seção volta-se para a interface cognitivo-conceptual e a multimodalidade como experiência corporalizada. Por fim, ambos os planos da realidade criada pelas identidades virtuais e o da experiência corpórea são retomados para traçarmos as considerações finais.

## 2 OS NOVOS DOMÍNIOS COGNITIVOS E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Novos domínios do conhecimento surgem com as tecnologias mais recentes, e a multimodalidade advinda delas estimula ações cognitivas e sensorialidades. As mudanças cognitivas não se concentram apenas no funcionamento do organismo – da regulação biológica básica, do domínio pessoal e social às operações abstrato-simbólicas (NOGUEIRA, 2008) –, mas também na interação com o meio, com os objetos a que se tem acesso. No que se refere ao processamento da informação, a atuação do corpo vai muito além da base física. Por isso, é inviável conceber a mente à imagem de um computador (como uma estrutura fixa), e nem o seu funcionamento à imagem de um programa computacional (*input/output*), posto que sua resposta vai depender da sua interação com o ambiente: “conceitos ligados à tecnologia passam a ser estabelecidos pelo status das interações corpóreas” (COSTA et al., 2012, p. 75). No nível básico de categorização, ponto em que corpo e o ambiente se tornam simultaneamente atuados, a relação que se estabelece é composta de uma organicidade sensível. Assim, o ambiente é composto por percepções decorrentes de nossa estrutura cognitiva (individual, intransferível) que orienta o modo como percebemos a realidade, uma vez que não estamos separados dos fenômenos que observamos, mas somos parte deles.

As diferentes tecnologias alteram a capacidade perceptiva e acabam por compor domínios cognitivos simultâneos e distintos como nunca anteriormente percebido por nossa sociedade. Isto porque não se configuram apenas como extensão corpórea que cumpre funcionalidades específicas, mas também como elementos que definem o corpo contemporâneo. Novas estruturas são compostas quando a mente se atualiza, uma vez que opera por meio da construção constante de significados, e não com informações neutras – é o que chamamos de plasticidade.

A mente, então, é resultado das relações que estabelece com o ambiente e com as outras pessoas; caso não existisse a interação corpo-cérebro durante nosso processo coevolutivo, nossa mente não seria dotada de tanta plasticidade. Se fosse o contrário, a mente responderia aos estímulos externos sem o estabelecimento de correlações e categorizações – ações necessárias para a construção de conceitos que integram o pensamento humano. Os processos pertencentes ao pensamento se apresentam sob a forma de metáforas, que constituem grande parte de nosso sistema conceitual: construímos e compreendemos o mundo por meio desse mecanismo, emergente de um corpo interatuante com variadas linguagens, tecnologias, estímulos e informações – o dentro e o fora do corpo convergem a partir do fluxo comunicativo. A metáfora, portanto, não está limitada à linguagem, mas a todo o sistema conceitual humano que se ocupa em representar algo ao mesmo tempo que está representando seu próprio estado de mudança corporal: “a influência do corpo na organização da mente também pode ser detectada nas metáforas que os nossos sistemas cognitivos têm criado para descrever os acontecimentos e qualidades do mundo que nos rodeia” (DAMÁSIO, 2004, p. 216).

Nesse sentido, o processo de aprendizado enquanto ação cognitiva corporalizada vai muito além da simples memorização e instrumentalização de conteúdos. Assim, é necessário que a corporalidade seja compreendida como uma série de modalidades experienciais multissensoriais que atua como ponto de interlocução de uma educação que opera no domínio ético, estético e político: “[...] a inteligência deixa de ser a capacidade de resolver um problema para passar a ser a capacidade de penetrar num mundo de significação compartilhado” (VARELLA et al., 2001, p. 269).

Apesar do fato de os processos de significação ocorrerem a partir das experiências corpóreas, em que a indissociabilidade entre corpo e ambiente leva a uma construção constante da realidade, no campo das relações humanas o caminho para um aprendizado pela experiência e, conseqüentemente, pela sensibilidade ainda é longo. Afirmamos que as novas tecnologias propiciam mudanças significativas no sistema cognitivo, mas a consciência dessa transformação leva à repetição de atitudes relacionadas à noção de que a mente é um simples repositório. A maioria das escolas ainda exige que seus alunos mantenham-se sentados em fila, e esses alunos precisam preencher os

requisitos das *disciplinas* (e a analogia dessa nomenclatura com o aspecto comportamental não é mera coincidência) que muitas vezes são meramente expositivas e desestimulantes. Além disso, os sinais para cada nova aula remontam ao comportamento de subserviência exigido a partir da Revolução Industrial, cujo horário para iniciar e encerrar as atividades é determinado pelo relógio que coloca todos num mesmo patamar. Essas atitudes (e metáforas que impregnam o falar cotidiano) estão ligadas à ideia tradicional de que as cognições reunidas em salas de aula, escritórios, estações de trabalho em geral podem ser pareadas e alimentadas com dezenas de dados de forma igualitária que supostamente retratariam uma realidade estanque, em que cabeças estariam prontas para engolir conteúdos.

Hoje, escolas e universidades recebem equipamentos como computadores e *tablets* que acabam cumprindo as mesmas funções dos cadernos e dos quadros-negros, ainda que com atrativos. A obtenção desses recursos passa uma impressão superficial de que o aprendizado será maior, já que o alcance a informações também se amplifica, mas uma discussão sobre as possibilidades de experiência e o uso da tecnologia ainda precisa ser estabelecida. As novas tecnologias trazem, sem dúvida, um avanço para as interações humanas, já que há um sem-número de recursos e acesso ilimitado a informações. Contudo, ainda é preciso estabelecer um filtro para tamanha demanda. Há uma corrida para se conseguir visitar o maior número de *links* possível, mas, por vezes, há pouco tempo de digestão das informações apreendidas. Ao mesmo tempo que escolas são gradativamente equipadas com tais meios, muitas vezes não há recursos básicos disponíveis, como estrutura física adequada, bem como há poucos profissionais habilitados para (ensinar a) explorar adequadamente tais ferramentas.

Nesse contexto, os novos *gadgets* que surgem a cada semana prometendo “experiências únicas” ainda priorizam, essencialmente, o sentido da visão. Mesmo os aparelhos *touch screen*, que levam a um refinamento do toque (que de apertar com força passa a ser de deslizar com suavidade), são concebidos para agradar aos olhos, já que imagens coloridas, brilhantes e cheias de movimento são cada vez mais salientes.

A visualidade é característica marcante no Ocidente, derivada de uma cultura ocularcêntrica e tecnologicamente complexa, a qual am-

pliou o controle territorial por intermédio da visão e de seu prolongamento – tendo a perspectiva como conceito científico e técnica de representação. A hipervalorização do visual deixou outros modos de contatos subdimensionados; é como se tudo fosse uma grande tela e perdêssemos a experiência tridimensionalizada do espaço. A proeminência da visualidade como perda da profundidade é uma metáfora que serve tanto para o modo como nos relacionamos com o espaço e com as pessoas quanto com objetos para se estabelecer relação meramente econômica e utilitária. Assim, em vez de interações cujos sentidos são integrados, em geral, as experiências partem de corpos inertes observando uma tela que provém inúmeros estímulos acessíveis à visão. Em outras palavras, o que se constata é que a grande influência do representacionismo em nossas vidas pode ser percebida pelo domínio conceptual da imagem.

De acordo com Debord (2000), estamos vivendo em uma *sociedade do espetáculo*, conjectura em que o espaço-tempo toma proporções globais e converte-se mais em conjunto de imagens e representações veiculadas massivamente do que em experiência corporalizada – processo que é intensificado com o desenvolvimento de tecnologias (principalmente às relacionadas a câmeras fotográficas), o que potencializa a experiência de uma realidade aumentada. Nela, a experimentação de dada situação é uma ação cognitiva, em que o suporte é um espaço virtual. Nesse interstício, situa-se uma diferença estratégica, já que a experiência pode ser deslocada de seu domínio de realidade: uma representação pode ser tão convincente ao ponto de a tomarmos como verdade inquestionável: “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens” (DEBORD, 2000, p. 14).

Na contemporaneidade, o corpo é marcado pelos excessos da exposição e pela necessidade de representar. Isto pode ser corroborado no projeto *Photoland*, do fotógrafo Fábio Seixo<sup>3</sup>, que criou uma série mostrando pessoas no ato de tirar fotos. Para ele, o ato de fotografar (e, portanto, de criar uma representação) é mais importante do que a vivência do local. Imagens icônicas, como a da Mona Lisa, no Louvre, ou a da Torre Eiffel, em Paris, nunca foram tão reproduzidas, e por câmeras cada vez mais poderosas. Há necessidade de marcar um

---

<sup>3</sup> Mais detalhes sobre o projeto em: <<http://vimeo.com/50550160>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

momento, de provar que se esteve em determinado local, e não de experienciá-lo em sua plenitude. Uma obra de arte é apenas um produto exposto, e não um elemento desencadeador de reflexões e de experiências realmente únicas. Por isso, talvez seja tão difícil para alguém com a visão comprometida conseguir inserir-se em uma sociedade ainda fundamentada no representacionismo. Dedicamos a próxima seção à construção de identidades numa era de representações.

### 3 AS INTERAÇÕES DO CORPO NO ESPAÇO DIGITAL E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES (VIRTUAIS)

O corpo pós-moderno está sob constante apuramento estético e aperfeiçoamento das faculdades humanas em todos os sentidos. As tecnologias não se apresentam apenas como extensão corpórea que cumpre funcionalidades específicas, mas como elementos que definem o corpo enquanto subjetividade. Muito se afirma que vivemos sob a “sociedade de informação”, denominação, por vezes, equivocadamente substituída pela expressão “sociedade do conhecimento”, como se *informação* e *conhecimento* pudessem ser considerados sinônimos. A relação estabelecida entre a técnica e a produção de subjetividade é muito mais complexa, pois é operada por meio de projeções de características humanas na máquina e características maquínicas no humano, algo que se aproxima da concepção de ecologia cognitiva composta por Pierre Lévy: “uma modificação técnica é *ipso facto* uma modificação da coletividade cognitiva, implicando novas analogias e classificações, novos mundos práticos, sociais e cognitivos” (1993, p. 145).

Zigmunt Bauman (2001) criou a metáfora da liquidez para expressar como as relações podem ser efêmeras em nossa sociedade contemporânea, em que os sentidos são construídos e desconstruídos em volatilidade que se assemelha ao fluxo do giro do capital financeiro. No filme “Medianeras – Buenos Aires na era do Amor Virtual”, Martin, um dos personagens principais, define-se pela relação estabelecida com a tecnologia: “há mais de dez anos sentei em frente ao computador e tenho a sensação de que nunca mais levantei. Não sei se a internet é o futuro ou foi o meu. Vivo de criar sites. Este é o meu ciberespaço”. O personagem ainda enumera as atividades que realiza pela internet e como isso influencia seu modo de se relacionar com a cidade e com as pessoas: “a internet me aproximou do mundo, mas me dis-

tanciou da vida. Faço coisas de banco e leio pela internet, baixo música, ouço rádio pela internet, compro comida pela internet, alugo ou vejo filmes, converso pela internet [...]”.

A virtualidade é o que caracteriza essas relações que estão constantemente sendo produzidas e em aberto, uma atualização do vir-a-ser dos pré-socráticos, agora massivamente amparada pela tecnologia. Porém, o fluxo está muito mais associado ao consumo do que à elaboração da subjetividade e, neste ponto, localiza-se a fragilidade de acreditar que seríamos livres para fazer e desfazer as identidades à nossa vontade. Isto é muito perceptível nas redes sociais, como o Facebook<sup>4</sup>: um perfil individual é composto por imagens intencionalmente selecionadas por meio de uma edição virtual da vida, que, por vezes, mescla-se a uma narrativa conflitante com sua experiência subjetiva corporalizada, como se realidades paralelas fossem vivenciadas. As imagens produzidas tornam-se mais importantes do que vivenciar a experiência, já que são estas que asseguram o registro da presença em determinado evento/lugar. Os registros fotográficos e audiovisuais que surgem como instrumento de compartilhamento da memória social passam a ser dispositivos de esquecimento da própria experiência; “trata-se de uma mediatização por meio de filtros que criam uma realidade editada, e não uma experiência a ser compartilhada, sentida e ressignificada” (COSTA et al., 2012, p. 73).

Dessa forma, a construção da identidade (digital) é feita com as informações que intencionalmente lançamos na rede. Pelas redes sociais, expomos uma *persona* por vezes diferente daquela da vida cotidiana. Ora, se nossa identidade “é aquilo que nos define, aquilo pelo que nos reconhecem e o que se constrói por meio de nossa atividade” (ROCA, 2012, [s.p.]), essa construção, nas redes, possivelmente terá uma faceta reinventada. Não se expõe aquilo que se experiencia, mas uma representação daquilo que se deseja, ou se desejou, vivenciar. Trata-se, portanto, de mera representação.

Somos o que fazemos e o que dizem que fazemos; e cada vez mais fazemos mais coisas na rede, e cada vez mais há mais pistas na rede sobre nós. Assim, a rede se converteu em um elemento chave para a geração e gestão de nossa identidade, tanto no [plano] pessoal como no profissional [...]. (ROCA, 2012, [s.p.], tradução nossa)

---

<sup>4</sup> [www.facebook.com](http://www.facebook.com)

Assim, nas redes, “ao invés de acesso a um indivíduo, tem-se acesso a uma representação dele” (RECUERO, 2012, p. 206) e, portanto, daquilo que ele intenciona divulgar. Numa cibercultura afeita àquilo que se vê, um indivíduo é capaz de construir representações diversas de si mesmo dependendo de quantas forem as redes sociais das quais ele faz parte. O próprio conceito de rede social extrapola a ideia de laços sociais e acaba tomando novo formato porque os indivíduos interagem e se moldam conforme os recursos disponíveis: “no meio digital, as conexões entre os atores são marcadas pelas ferramentas que proporcionam a emergência dessas representações” (RECUERO, 2012, p. 206). Assim, os grupos sociais que se estabelecem se ajustam e se recriam dependendo do contexto estabelecido por cada rede.

Contudo, ao mesmo tempo que somos motivados a agir por um universo de representações, o corpo num mundo cada vez mais tecnológico não pode fugir da influência propiciada pela interação com a máquina. Mesmo que se crie intencionalmente uma máscara pública nas redes sociais, uma *persona* construída conscientemente para exibir para o mundo virtual, não se pode ignorar a influência da interação humano-máquina nos processos cognitivos de conceitualização. Desse modo, no plano cognitivo, a experiência com um ambiente tecnológico leva à elaboração de novos domínios conceituais, que, por sua vez, fazem emergir novos significados para a vida cotidiana – mesmo que esses sejam conscientemente construídos no plano das interações sociais.

#### **4 A INCORPORAÇÃO DA MULTIMODALIDADE E A INTERFACE COGNITIVO-CONCEPTUAL**

Na modernidade líquida, o corpo cada vez mais conectado à virtualidade percebe-se protagonista das novas mídias, e não mais mero usuário delas. A tecnologia se ajusta às capacidades desse corpo, que deixa de ser objeto para ser sujeito dos processos cognitivo-conceituais. E isto não ocorre só atualmente, com as novas tecnologias e mídias, mas só nesse momento que se torna possível ultrapassar a barreira da metáfora da mente como computador para a concepção de mente como corpo. Assim, a composição cognitiva passa a ser, também, a própria tecnologia com a qual se interage; trata-se, portanto, de um sistema que se retroalimenta, em que o corpo se hibridiza nos artefatos, refinando a sua percepção, expandindo-se e reinventando-se.

Nessa indissociabilidade do(s) corpo(s) com o meio em que interage, percebe-se que a relação do indivíduo com as novas tecnologias tem transformado até mesmo a sua maneira de ver o mundo.

Os diversos recursos tecnológicos que surgem no mercado exigem uma mudança de postura: um telefone celular de última geração, por exemplo, é capaz de reunir e organizar as suas possíveis preferências. Máquinas são programadas para simular uma realidade, levando à crença de que se está, de fato, interagindo com alguém. Bebês e crianças já se desenvolvem sabendo como interagir com ferramentas virtuais, muitas vezes operando-os com desenvoltura natural.

O uso de recursos tecnológicos parece estabelecer nova dimensão, na qual a lógica é que eles não são apenas elementos que servem a propósitos específicos, mas passam a ser uma extensão do próprio corpo. A função dos telefones celulares – de ligar para outras pessoas – acaba ficando em segundo plano. Com aparelhos multifuncionais, os indivíduos não precisam necessariamente dialogar; a comunicação é simulada, mesmo que essa interação seja monológica. Não obstante, concertos são assistidos pelo filtro de câmeras celulares, ainda que – constatação espantosa – se esteja diante dos músicos. Há uma mediação por meio de filtros que criam uma realidade editada, e não uma experiência a ser compartilhada, sentida e ressignificada – tal como se constatou no projeto *Photoland*.

Mesmo nos planos da intenção consciente de criar, editar e oferecer uma realidade para mostrar nas redes sociais virtuais, a experiência nas redes torna inevitável o compartilhar de comportamentos e de ideias – ainda que o uso das tecnologias assumam contornos ligados à tradição. Disto decorre a emergência de domínios conceptuais intrinsecamente relacionados à virtualidade e à tecnologia, haja vista a sua inserção na cibercultura.

Varella et al. (2001) mostram que sujeito e mundo especificam-se reciprocamente. Há um acordo tácito entre os elementos do mundo físico e aquele que é parcialmente idealizado ao longo da vida, que se molda à medida que interage. E essas mudanças se projetam na linguagem. Para os mesmos autores, é necessário transpor essa geografia lógica de interior *versus* exterior pela compreensão de que a cognição não apenas recupera conteúdos mais ou menos estáveis para a elaboração de conceitos, nem apenas de projeção; trata-se de uma *ação incorporada*. Isto decorre do fato de as experiências que moldam a cog-



nição estarem diretamente conectadas às capacidades sensório-motoras individuais, e por estas últimas estarem inscritas em um contexto biológico, psicológico e cultural abrangente (VARELLA et al., 2001).

A cognição corporalizada é vista como fundada e situada socialmente: é, conforme Vereza (2010), uma *sociocognição*. Corpo e ambiente estão em um *continuum* em que estabelecem novas interfaces a cada movimento. Vale enfatizar que os processos sensório-motores, os mecanismos de percepção e a ação não estão apenas ligados, mas estão em condição de evolução inextricável. É por isso que não podemos mais assumir uma separação entre relações sociais e os aspectos cognitivos, muito menos se pode cogitar uma dicotomia homem-ambiente. A construção de sentidos depende não apenas da recepção das experiências, mas pela forma como as elaboramos corporeamente. E quando se trata de pensamento corpóreo, implica-se uma subjetividade moldada pela ação incorporada.

Maturana e Varella (1997) mostram que nossos corpos devem ser compreendidos como estruturas vivas e experienciais, em que interno e externo, biológico e fenomenológico estão em interação. Desse modo, pelo fato de entendermos o corpo como um *modelo semântico* que se molda no fluxo da vida cotidiana (GREINER, 2005), a tese da corporalidade sustenta que muitos dos conceitos que construímos surgem a partir de elementos advindos dessa tricotomia corpo-mundo. Esta, como já referimos, fica evidenciada na expressão linguística, posto que os conceitos que elaboramos emergem de nossas experiências, por meio de um sistema cognitivo altamente metafórico (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Os movimentos de socialização da internet se expandiram com maior velocidade, e os modos de dizer, de uma maneira ou outra, tornam-se possíveis de maneira plural. As interações passam a ser multimodais, não necessitando de lugar físico: as conexões são elaboradas com base no mundo físico, mas seus movimentos se estendem para relações amplamente virtuais. Nesse sentido, é possível *acessar* uma página da *web*, quando antes qualquer pessoa podia *ter acesso* ao outro pela simples aproximação física; o movimento que se faz por meio de dispositivos operados via *touch screen* nada mais é que uma derivação e uma alteração do toque humano, que hoje se adapta para interagir e *acessar* esse não lugar disponibilizado pelas *redes wi-fi*. Pode-se, ainda, apontar a metáfora da ligação: estar *em rede* significa estar ligado a outros indivíduos, ainda que virtualmente – embora o sentido

de rede social tenha mudado bastante com o advento das redes na internet. O contato não é mais concreto, mas é possível ter *amigos virtuais*, *curtir* (no sentido de gostar e de apoiar) certa postagem, *compartilhar* uma informação numa rede social, entre outros movimentos. De acordo com Costa et al. (2012), palavras associadas à tecnologia incorporaram-se ao léxico cotidiano e até mesmo extrapolam os limites (se é que eles existem) da virtualidade: alguém pode *deletar* um amigo não só na rede social e ter uma forte *conexão* com alguém; pensar bastante sobre algo pode ser referido como *queimar o HD* (metáfora da mente como computador). Além disso, relações amorosas já são possíveis virtualmente, substituindo percepções físicas – pelo contato com o outro – por genéricos elaborados pela distância: a era digital promove romances iniciados por *chats*, e as formas de aproximação apenas se assemelham àquelas abordagens face a face.

A extensão do corpo pela tecnologia leva a um refinamento das combinações multimodais a partir das quais se movimenta pelo mundo, e apesar de esse arranjo acarretar focos múltiplos de atenção, a cognição é capaz de readaptar-se de forma a não perder as habilidades desenvolvidas ao longo da vida, mas apenas a aprimorá-las de acordo com a ação ou o objeto. Para Hutchins (1996), o uso de artefatos desse domínio promove uma mudança na natureza cognitiva da ação a ser realizada. Contudo, os saltos de uma composição conceptual para outra não excluem os processos cognitivos elaborados anteriormente. O que ocorre, de fato, é uma retroalimentação adaptativa: a cognição molda os artefatos, que moldam a própria cognição. Esses processos, desencadeadores de novos conceitos para as realidades ressignificadas, são, em grande parte, inconscientes.

É relevante salientar, aqui, que ainda que se force uma construção de realidades inventadas pela hiperveiculação de estímulos artificiais, ligados principalmente ao sentido da visão, e pela consequente criação de identidades virtuais, não se pode desprezar o poder de um plano ainda mais fundamental, arraigado àquilo que somos: o da realidade corpórea.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo, em constante devir, serve de base para a experiência e nos leva ao entendimento dos conceitos que nós mesmos construímos pela linguagem, pela socialização, pela cultura. Por sermos parte do

mundo, estamos em posição indissociável a ele: somente produzimos significados para ele porque ele próprio é construído. Sob influência das mídias, o corpo passa a ter extensões: o objeto com que se interage – corpo virtual – leva a novos gestos, comportamentos e rituais. Assim, tal como previra M. McLuhan, as tecnologias modernas passaram a ser extensões do homem, e este, adaptável a meios distintos, ajusta-se a essas novas realidades.

A reorganização adaptativa estimulada pela evolução tecnológica leva a uma reelaboração de sentidos e abre outras perspectivas para o estar no mundo. O caráter multimodal das novas formas de comunicação, propiciado pelas tecnologias, se evidencia pela expressão linguística por meio de metáforas conceptuais elaboradas por meio do contexto digital. Além disso, essas novas formas de dizer estão atreladas ao modo como se interpreta e ressignifica o mundo: a expansão do corpo sob esse viés não significa uma fragmentação de relações, mas uma reorganização na maneira como se alcança e se produz informação.

Contudo, é importante retomarmos duas questões que apareceram diluídas ao longo deste texto. Se, por um lado, as experiências corpóreas propiciam uma construção inconsciente de conceitos e, portanto, de entendimentos sobre a realidade elaborada, por outro, há o plano da realidade criada. Ao mesmo tempo que conceitos ligados ao domínio da tecnologia estão tão atrelados à intersubjetividade que passam despercebidos no falar cotidiano, essa aldeia virtual leva também a novos comportamentos. Toda e qualquer experiência precisa ser registrada por *gadgets* diversos, que filtram a experiência perceptual; as *personas* virtuais, na maioria das vezes, não correspondem à *persona* que realmente vivencia o cotidiano. Isto é, como afirmamos, fruto da urgência pela informação e da necessidade de representação.

Ressaltamos que o que se pretendeu neste texto foi, além de explorar a relação da construção de perspectivas por meio do plano da mente corpórea, básico e essencial para os significados atribuídos às interações cotidianas, também trazer para discussão o plano das não experiências, aquelas que emergem pela necessidade de interagir, de expor, de buscar informação. Este é o plano das identidades criteriosamente elaboradas para mostrar aos outros, sejam elas expostas nas redes sociais do cotidiano ou do espaço virtual. É, também, o plano da representação, ainda que esta esteja associada aos moldes tradicionais de pensamento. Ao expormos esses dois planos, apontamos para a necessidade de romper com os limites desse pensamento tradicional,

dentro dos moldes da linearidade, da rigidez e da representação para dar lugar ao corpo como grande razão: é pelo pensar estendido e ampliado, interdisciplinar e interconectado que se pode construir e interpretar realidades de forma plena e significativa.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *A Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- COSTA, Juliana C.; NUNES, Camila X.; VANIN, Aline A. A multimodalidade tecno-comunicacional nas interfaces do corpo expandido. In: RIOS, José; BOCCIA, Leonardo; COIMBRA DE SÁ, Natália (Orgs.). *Desafios intermodais: Leituras da composição analógico-digital – culturas, memórias e sonoridades*. Simões Filho: Kalango, 2012.
- DAMÁSIO, A. *Em Busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro, Contraponto, 2000.
- GREINER, C. *O corpo: pistas para estudos interdisciplinares*. São Paulo: Annablume, 2005.
- HUTCHINS, E. *Cognition in the wild*. 2. ed. Massachusetts: MIT, 1996.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. *De máquinas e seres vivos. Autopoiese: a organização do vivo*. Tradução de Juan Açuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MEDIANERAS. *Buenos Aires na era do Amor Virtual*. Direção e Roteiro: Gustavo Taretto. Produção: Natacha Cervi e Hernán Musalupp. Alemanha / Argentina / Espanha. Distribuidora: Imovision, 2011. DVD (95 min.) Ntsc, son., color. NTSC. Legendado. Port.
- NOGUEIRA, Judith. *Do movimento ao verbo: desenvolvimento cognitivo e ação corporal*. São Paulo: Annablume, 2008.
- RECUERO, Raquel. A rede é a mensagem: efeitos da difusão de informações nos sites de rede social. In: VIZER, Eduardo (Org.). *Lo que McLuhan no previó*. Buenos Aires: Editorial La Crujía, 2012. v. 1, p. 205-223.
- ROCA, Genís. ¿Qué dice la Red de ti? Redes sociales e identidad digital. *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, n. 95, Big Data, Abril-Junio, 2012.
- VARELLA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Massachusetts Institute of Technology, 1991.
- VEREZA, S. C. Articulating the conceptual and the discursive dimensions of figurative language in argumentative texts. *D.E.L.T.A.*, 26: especial, p. 267-284, 2010.

# MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS ACADÊMICOS X MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS NÃO ACADÊMICOS: A CATEGORIZAÇÃO EM CLASSES HIPERONÍMICAS

Thalita Maria Lucindo Aureliano<sup>1</sup>  
Jan Edson Rodrigues Leite<sup>2</sup>  
Danielly Lima Lopes<sup>3</sup>  
Mábia Nunes Toscano<sup>4</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com os pressupostos da Linguística Cognitiva, o conhecimento da linguagem é um fenômeno cognitivo. Dessa forma, não é possível estudar a linguagem sem analisar os seus aspectos cognitivos, pois, para que os seres humanos consigam organizar o seu conhecimento de mundo, é necessária a ativação de vários conhecimentos construídos socialmente e conectados à atividade cognitiva.

A partir dessa proposta de trabalho, a presente pesquisa tem como objetivo mais vasto investigar o sistema conceitual envolvido no processo de construção dos hiperônimos com base em sequências lexicais de um mesmo campo semântico. Esse processo acontece por meio da categorização que o falante faz da sua realidade sociocultural.

A nossa hipótese de pesquisa está centrada na ideia de que as palavras não pertencem a determinadas categorias de forma fixa,

---

<sup>1</sup> Mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba.  
E-mail: thalitamaria.a@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr. em Linguística Cognitiva da Universidade Federal da Paraíba.  
E-mail: edson123@gmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba.  
E-mail: danillima@gmail.com

<sup>4</sup> Mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba.  
E-mail: mabia\_toscano@hotmail.com

quando fazemos referência a algum objeto, ser ou fenômeno no mundo. Mas, para que o indivíduo organize mentalmente e expresse, por meio da linguagem, essa organização, ele se baseia em suas experiências individuais, gerando uma reformulação conceitual das categorias convencionais. Nesse sentido, investigaremos se essa reformulação está ligada com a escolaridade dos informantes.

Avaliaremos as relações léxico-semânticas em oito falantes do estado da Paraíba, levando em consideração ambos os sexos, segundo a variável grau de instrução. Essa variável foi escolhida em virtude de muitas dessas categorias serem consideradas fixas pela academia, ou seja, estão convencionalizadas. Os indivíduos com as mais altas escolaridades tendem a utilizar esses conhecimentos internalizados, já os indivíduos com escolaridades mais baixas, provavelmente irão escolher de modo natural as suas experiências socioculturais como suporte para a categorização da realidade.

A Linguística Cognitiva postula que as categorias são ativadas por *frames* via Modelo Cognitivo Idealizado, postulados por Lakoff (1987). A visão de categoria adotada nessa pesquisa é a de Rosh (1975) e Lakoff (1987).

## 2 PRESSUPOSTOS DA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

A teoria linguística conhecida como linguística cognitiva surge com força por volta de 1980 a partir de duas obras importantes: *Women, fire and dangerous things*, de George Lakoff, e *Cognitive Grammar: theoretical prerequisites*, de Ronald Langacker. E, segundo os cognitivistas, a linguagem não é independente de outras funções e atividades mentais.

Um dos principais campos de investigação dessa corrente da teórica é o fenômeno da categorização, que tem como versão inicial a visão clássica proposta por Aristóteles (TAYLOR, 1995). O autor postulava que as categorias eram formadas por propriedades fixas (necessárias e suficientes) – em que todos os membros possuíam todas as características em comum. A partir dos estudos de Eleanor Rosch (1975), entretanto, percebeu-se que existiam na verdade, categorias prototípicas, ou seja, um membro central possuindo todas as características daquele grupo, bem como outros membros que se afastavam do protótipo e exibiam apenas algumas das características da categoria.

Com os estudos de Rosch, pode-se entender que as estruturas linguísticas não são rígidas, e sim flexíveis, pois se modelam às necessidades comunicativas, produzindo os significados. Esses significados são construídos mentalmente e estruturados pelas formas linguísticas, sendo a língua a atividade que se usa para acessar o pensamento e para interagir socialmente.

### **3 TEORIA DA CATEGORIZAÇÃO**

O processo de categorização é uma operação mental primordial na organização de nossa experiência. De acordo com Lakoff (1987), não há nada mais básico do que categorizar, pois cada vez que percebemos ou estabelecemos algo como pertencente a um grupo, estamos categorizando.

Nesse artigo, foi utilizada a perspectiva cognitiva de categorização, ou seja, a categorização é tratada como uma operação mental ligada a questões socioculturais.

### **4 PERSPECTIVA COGNITIVA**

Rosch (1975) apresentou os protótipos como ponto chave para entender as categorias. Lakoff (1987) manteve essa mesma linha de reflexão.

De acordo com Rosch (1975), se as categorias tivessem apenas características necessárias e suficientes, não existiria um exemplar melhor ou mais típico da categoria. Dessa forma, o autor propõe ser possível perceber propriedades mais salientes nas categorias, as propriedades prototípicas. A conclusão foi de que cada categoria possui um membro que tem todas as características mais específicas para pertencer àquele grupo. Essa teoria ficou conhecida como Teoria dos protótipos.

Nas categorias, percebe-se que há membros mais centrais, membros menos centrais e outros, no limite da categoria. O membro prototípico possui a maioria dos traços daquela categoria, e todos os outros membros têm pelo menos um traço do protótipo, mas não necessariamente o mesmo traço. Isto levou Rosch (1975) à seguinte conclusão: o protótipo é a própria representação mental da categoria, tentando uma relação ideal entre objeto e categoria.

Um ponto forte dos estudos desse autor são as categorias de nível básico. Enquanto o conceito de protótipo situa-se em um nível intracategorial, em um nível extracategorial encontra-se o conceito de nível básico. É o nível prototípico que faz com que as pessoas categorizem gato como gato, não como cavalo ou cachorro. Já no nível básico, encontra-se o porquê de, no cotidiano, preferirmos usar gato a felino ou animal, por exemplo.

A teoria de Rosch (1975) possui três ordens:

- *conceito básico*: o nível em que uma representação mental unitária é possível. Ex: cadeira.
- *conceito superordenado*: está acima do nível básico, a autora o considera o mais abstrato, pois não é possível uma representação mental unitária. O termo superordenado de cadeira seria móvel.
- *conceito subordinado*: está abaixo do nível básico em que é processada a especialização, normalmente são compostas por um nome mais um modificador, exemplo: cadeira de balanço.

Na perspectiva cognitiva, encontramos também a proposta de Lakoff (1987). Reportando-se a Rosch, Lakoff destaca que o pensamento é corporificado, pois nossos primeiros contatos com o mundo ocorrem por intermédio dos sentidos, envolvendo o corpo, e, como a mente não é separada do corpo, a organização e a estrutura dos pensamentos estão diretamente associadas à estrutura do nosso corpo.

A corporificação está inserida nos limites da percepção humana em relação a objetos concretos. O autor defende que as categorias estão fundadas nas experiências sensorio-motrices, podendo ser ampliadas via mecanismos imaginativos, como a metáfora e metonímia conceitual.

## 5 FRAMES E MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS

Para abordar o significado a partir da linguagem, Langacker (1987) institui a noção de domínio que discute as composições armazenadas nas memórias semânticas permanentes, sendo os domínios mais básicos, aqueles relacionados às experiências corporais. Outras estruturas cognitivas ligadas ao armazenamento de informação culturalmente compartilhada são *frames* e modelos cognitivos idealizados.



## 5.1 FRAMES

Filmore (1982) conceitua o termo *frame* como um sistema de conhecimento gravado na memória de longo prazo e organizado a partir dos esquemas de experiências. Um exemplo do que seria um *frame* é dado pela autora que afirma que, quando utilizamos, por exemplo, os verbos: *comprar, vender, pagar, custar e cobrar*, é necessário acessar o *frame* EVENTO COMERCIAL para interpretá-los. Como, por exemplo: (1) Eu comprei um computador por R\$ 2.000. (2) Ana vendeu seu computador por R\$ 2.000. (3) Eu paguei R\$ 2.000 pelo computador.

Todas as sentenças utilizam o *frame* EVENTO COMERCIAL para a interpretação, mas cada uma acentua aspectos diferentes desse *frame*, de acordo com cada verbo selecionado.

Em aspectos gerais, percebe-se que a palavra ou expressão escolhida pelo falante mostra a maneira como ele relaciona os participantes da cena e quais *frames* ele quer destacar. Assim, fica claro que o significado das palavras é em parte uma função do *frame* que lhe dá sustentação.

## 5.2 MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS (MCI)

Unido aos processos de categorização, Lakoff (1987) desenvolveu o conceito de Modelo Cognitivo Idealizado, que seria um conjunto complexo de *frames* distintos. Lakoff (1987) ainda discute que a categorização, mediante um modelo cognitivo idealizado, é responsável pela organização do conhecimento, podendo ser um modelo acadêmico, ou seja, um modelo já convencionalizado na sociedade, ou um modelo não acadêmico, que é estruturado por meio de experiências socioculturais do falante. Esses modelos são idealizados, pois:

- Não é preciso que eles sejam perfeitamente adequados ao mundo, já que são originados da cognição humana e da realidade, determinados por crenças, valores, necessidades etc.
- Podem ser construídos modelos diferentes para a compreensão de uma situação, podendo ser inclusive contraditórios entre si.

É importante salientar que MCI é diferente de *frame*, pois este é um recorte de um MCI. Por sua vez, o MCI é um conjunto de *frames*.

## 6 SIGNIFICADO E LÉXICO

O termo *semântica*, de acordo com Koch (2005), foi definido pela primeira vez no livro *Essai de Semantique* (1873), de Michael Bréal, incitando os estudiosos a voltar os olhos para a significação.

A significação estuda vários processos, entre eles: hipônimos e hiperônimos, que são palavras pertencentes a um mesmo campo semântico. A pesquisa apresentada neste trabalho foi baseada no estudo de hiperônimos.

Hiperonímia corresponde à palavra ou à expressão que pertence ao mesmo campo semântico de outras, porém com sentido mais abrangente.

Em oposição a esse termo, há o hipônimo, que corresponde a um vocábulo no qual cada parte ou cada item possui sentido mais limitado, apresentando uma relação de inclusão aos significados dos léxicos. Por exemplo: Pastor alemão e Labrador constituem caso de hiponímia, visto que cada uma dessas palavras é parte de um todo – neste caso, *cachorro*.

Podemos pensar também na relação hiperônimo-hipônimo em categorias, ou seja, a categoria de comida, que inclui feijão, carne, biscoito etc. Assim, nessa relação, *comida* é hiperônimo de *feijão* e *feijão* é hipônimo de *comida*.

## 7 HIPERONÍMIA E CATEGORIZAÇÃO

Quando o indivíduo categoriza itens lexicais de um mesmo campo semântico, utiliza hiperônimos. Esses itens encontram-se no nível básico, segundo a classificação de Rosch (1975).

Conforme as características linguísticas, as categorias de nível básico apresentam palavras consideradas morfológicamente mais simples e curtas, talvez por isso com uma grande ocorrência. Essas palavras também são as primeiras a serem adquiridas na fase de aquisição lexical das crianças.

A teoria do protótipo de Rosch (1975) aborda também as relações semânticas com a hiperonímia. Segundo a autora, quando o falante escolhe um termo pertencente ao nível básico (cadeira) em detrimento do nível superordenado (móvel), há uma preferência pela opção mais vantajosa (nível básico), pois a representação mental é mais

plausível. Isto ocorre, na maioria dos casos, de maneira inconsciente, por estar convencionalizada em certas categorias dentro do modelo sociocultural vivido.

## 8 METODOLOGIA

A pesquisa realizada neste trabalho é reprodução de parte do experimento proposto por Monteiro (2000) em sua tese e o recorte utilizado por Marcuschi (2007). Sua proposição derivou da afirmação feita pelos autores de que o indivíduo com baixa escolaridade tende a priorizar as experiências individuais, registrando-as em primeiro plano no processo de categorização, embora saiba agrupar os fenômenos de modo convencional. A curiosidade em saber se tal assertiva seria corroborada impulsionou a replicação do experimento de Monteiro (2000, *apud* MARCUSCHI, 2007).

Participaram da pesquisa, na qualidade de informantes, oito pessoas do estado da Paraíba de níveis de escolaridade diferentes, faixa etária entre 20 e 64 anos, de ambos os sexos.

Os informantes foram distribuídos por nível de escolaridade, como mostra a tabela abaixo, contendo cada nível dois informantes, um informante feminino e um masculino. Essa organização foi baseada no Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba – VALPB (HORA; PEDROSA, 2001).

Quadro 1: Nível de escolaridade proposto para pesquisa

Sem escolaridade	De 1–5 anos de escolaridade
De 6–10 anos de escolaridade	Com mais de 11 anos de escolaridade

A coleta de dados aconteceu por meio de um questionário obtido oralmente. Assim como na proposta de Monteiro, foi apresentado o seguinte comando: “*Eu vou te dizer três palavras e você vai me dizer o que essas três palavras são*”. O que o informante deveria fazer era tentar agrupar três entidades (hipônimos) que eram relacionados e representá-los por uma palavra ou expressão (hiperônimos).

A investigação foi realizada com 14 grupos de itens, mas, para serem apresentados neste artigo por limitação de espaço, foram selecionados três grupos. Uma visão geral de todas as categorias pesquisadas será oferecida, após, juntamente com a discussão dos resultados.

## 9 ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com a classificação proposta por Rosch (1975), foram apresentados, mediante um questionário oral, itens de nível básico para os informantes. O termo esperado como resposta, está presente no nível superordenado, pois é mais genérico, abrangendo vários itens do nível básico. Na relação goiaba–fruta, o primeiro termo é do nível básico e o segundo é o superordenado.

Esse processo de categorização só é possível via Modelo Cognitivo Idealizado. Apontaremos o que acontece de diferente quando os *frames* ativam um determinado MCI acadêmico ou quando ativam um MCI não acadêmico. Os MCIs acadêmicos são os que derivam das experiências de mundo atreladas às convencionalizações sociais. Já os MCIs não acadêmicos derivam principalmente das experiências socio-culturais e individuais. As categorias, por fim, resultam de toda essa relação. A seguir, mostraremos uma análise de cada grupo de hiperônimos selecionados da tabela de classificação dos informantes.

### 9.1 CHOCOLATE, BRIGADEIRO E QUINDIM

Os itens acima foram os que mais ativaram MCIs não acadêmicos, fazendo com que suponhamos que os indivíduos envolvidos no experimento tenham uma relação diferenciada com os hipônimos apresentados.

A informante OSS (sem escolaridade) não ativou o *frame* da classificação das palavras, mas o de algo ser bom ou ruim, de acordo com as suas experiências com esses alimentos. A informante então categorizou esses itens como “bom”. De uma maneira semelhante, a informante ELM (1–5 anos) categorizou esses itens baseada nas mesmas ideias de OSS, utilizando o conceito de “gostoso”.

O informante EAM (sem escolaridade), a partir de todas as possibilidades de *frames* não acadêmicos para serem ativados, de acordo com as suas experiências e conhecimentos de mundo, ativou o *frame* de “presente” aos referidos itens, dizendo: “Isso é tão bom que é um presente”.

O informante EOS (1–5 anos) utilizou um termo mais abrangente para categorizar esses itens, que foi o de “comida”. Este item foi enquadrado de acordo com o MCI não acadêmico, por não ser um hiperônimo convencionalizado para essa categoria, mas não pode ter o seu uso considerado como equivocado. E dentro do MCI não acadêmico, o

informante SIA (mais de 11 anos) ativaram o *frame* de “lanche”. Já os informantes ELS e JAS (1-6 anos) e LLI (mais de 11 anos) ativam o *frame* do MCI acadêmico, “doce”.

Tabela 1: Quantificação dos dados: CHOCOLATE, BRIGADEIRO e QUINDIM

Informante	Escolaridade	MCI Acadêmico	MCI não acadêmico
EAM	∅	∅	Presente
OSS	∅	∅	Bom
EOS	1–5 anos	∅	Comida
ELM	1–5 anos	∅	Gostoso
ELS	6–10 anos	Doce	∅
JAS	6–10 anos	Doce	∅
SAI	Mais de 11 anos	∅	Lanche
LLA	Mais de 11 anos	Doce	∅
<b>TOTAL</b>		<b>3</b>	<b>5</b>

## 9.2 MORCEGO, GOLFINHO E BALEIA

Todos os informantes participantes do experimento ativaram esses itens relacionando-os com o *frame* “animal”, porém o informante EAM (sem escolaridade) não conseguiu ativar nenhum *frame* para esses hipônimos. Segundo ele, os três não se encaixavam em uma mesma categoria, pois: “Baleia e golfinho são bichos do mar, e o morcego é um inseto não é? Ele voa”. Embora o informante saiba que os três itens pertencem à categoria de animal, o nível de categoria que ele queria utilizar estava no nível subordinado (mais específico) e assim não era possível categorizar.

Tabela 2: Quantificação dos dados: MORCEGO, GOLFINHO e BALEIA

Informante	Escolaridade	MCI Acadêmico	MCI não acadêmico
EAM	∅	∅	“Baleia e golfinho são bichos do mar, e o morcego é um inseto.”
OSS	∅	Animal	∅
EOS	1–5 anos	Animal	∅
ELM	1–5 anos	Animal	∅
ELS	6–10 anos	Animal	∅
JAS	6–10 anos	Animal	∅
SIA	Mais de 11 anos	Animal	∅
LLA	Mais de 11 anos	Animal	∅
<b>TOTAL</b>		<b>7</b>	<b>3</b>

### 9.3 MERCÚRIO, VÊNUS E JÚPITER

A informante OSS (sem escolaridade) ativou o *frame* de “remédio” ao ouvir a palavra “Mercúrio”, no entanto, não ativou nenhum *frame* ao ouvir as palavras Vênus e Júpiter, justificando: “O resto eu não sei não, viu?” De maneira semelhante, o informante EOS (1–5 anos) ativou o *frame* “remédio” ao ouvir esses três itens, provavelmente ativado pelo item Mercúrio. A informante ELM (1–5 anos) seguiu a mesma linha de ativação dos outros informantes, mas, para ela, o mais proeminente foi que, em um contexto geral, os itens ativados por Mercúrio, estariam dentro do “hospital”.

Nesse caso, percebemos claramente que, quando encaixamos itens em uma determinada categoria, mesmo que inconscientemente, tentamos encontrar uma ou mais características que pertençam a todos os itens mencionados, estando evidente que a categorização não ocorre aleatoriamente, existe uma lógica interna. Possivelmente, se, no lugar de Mercúrio, tivéssemos utilizado o termo Netuno, por exemplo, o *frame* ativado não seria o mesmo. Pois Mercúrio ativado pelos informantes não é o planeta, e sim a “Preparação farmacêutica destinada a destruir parasitas do corpo” (AURÉLIO, 2002), não tendo esse significado nenhuma semelhança com itens como: Vênus, Júpiter ou Netuno.

Por meio do MCI acadêmico, o informante EAM (sem escolaridade), ELS e JAS (6–10 anos) e LLA e SIA (mais de 11 anos) ativaram o *frame planeta*.

Tabela 3: Quantificação dos dados: MERCÚRIO, VÊNUS e JÚPITER

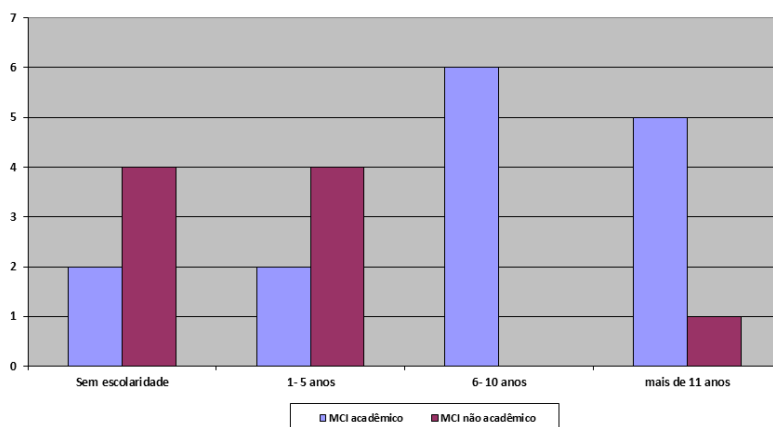
Informante	Escolaridade	MCI Acadêmico	MCI não acadêmico
EAM	∅	Planeta	∅
OSS	∅	∅	Mercúrio: Remédio, Vênus e Júpiter: ∅
EOS	1–5 anos	∅	Remédio
ELM	1–5 anos	∅	Hospital
ELS	6–10 anos	Planeta	∅
JAS	6–10 anos	Planeta	∅
SIA	Mais de 11 anos	Planeta	∅
LLA	Mais de 11 anos	Planeta	∅
<b>TOTAL</b>		<b>5</b>	<b>3</b>

## 10 ANÁLISE DOS GRÁFICOS

Transformando os dados coletados em gráficos, podemos realizar algumas observações, como as descritas abaixo.

Retirando as categorias verdura, transporte, família, jogo, bebida, política, país, móveis, artista, comida e escritor, que não foram analisadas neste trabalho, por limitações de espaço foram retiradas. O gráfico dos três itens abordados (doce, animal, planeta) aparece como a seguir representado:

Gráfico 1: MCI acadêmico e não acadêmico dos dados analisados



Das seis respostas divididas nas três categorias analisadas, constata-se que os indivíduos não escolarizados admitiram duas respostas enquadradas no MCI acadêmico e quatro no MCI não acadêmico. Os indivíduos de 1–5 anos encontram-se com duas respostas no MCI acadêmico e com quatro no MCI não acadêmico. Já os indivíduos com 6–10 anos categorizaram os seis itens com o MCI acadêmico. Por fim, os informantes com mais de 11 anos de escolarização categorizaram cinco itens no MCI acadêmico e apenas uma resposta não está nesse MCI.

De acordo com o Gráfico 1, percebemos que há uma relação direta entre a escolarização e o enquadre de categorias dentro de um MCI acadêmico. Com relação aos MCIs não acadêmicos, categorizar um item dentro desse MCI significa que o indivíduo ao fazer uma escolha de classificação não considera uma pré-classificação existente na sociedade, e sim a relação das suas experiências individuais com aqueles itens de classificação. A escolha da categoria é feita automaticamente e, em determinados casos, percebemos que o indivíduo sabe em que MCI

acadêmico está àquele item, porém, o *frame* ativado, quando ouve as palavras e as relaciona com as suas experiências, leva-o em outra direção. Por exemplo, o informante SIA com mais de 11 anos de escolaridade provavelmente sabe que: quindim, brigadeiro e chocolate se enquadram na categoria de *doce*, no entanto, ao ouvir essas palavras, o *frame* de “lanche” foi muito mais proeminente a partir das suas experiências. Para confirmar as nossas afirmações, tomemos como base as tabelas de repetição separadas por categorias e organizadas mediante os dados analisados.

Tabela 4: MCI não convencionalizado de DOCE

CHOCOLATE, BRIGADEIRO E QUINDIM		
Termo escolhido	Número de repetição	Escolaridade
Bom	0	Sem escolaridade
Presente	0	Sem escolaridade
Gostoso	0	1-5 anos de escolaridade
Comida	0	1-5 anos de escolaridade
Lanche	0	Mais de 11 anos de escolaridade

Tabela 5: MCI não convencionalizado de ANIMAL

MORCEGO, GOLFINHO E BALEIA		
Termo escolhido	Número de repetição	Escolaridade
Não há uma categoria. Baleia e golfinho: bichos do mar. Morcego: é inseto porque voa.	0	Sem escolaridade

Tabela 6: MCI não convencionalizado de PLANETA

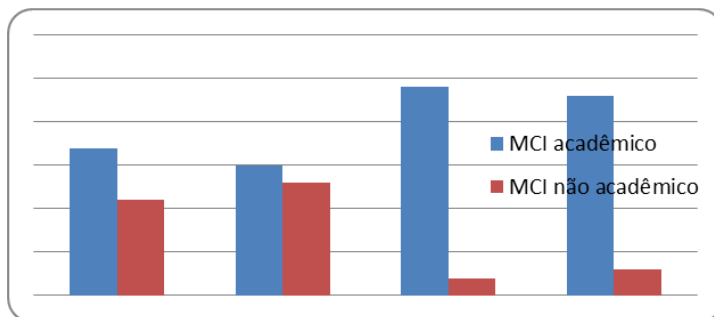
MERCÚRIO, VÊNUS E JÚPITER		
Termo escolhido	Número de repetição	Escolaridade
Remédio	1	Sem escolaridade e 1-5 anos de escolaridade
Hospital	0	1-5 anos de escolaridade

Neste ponto, percebemos que, devido ao baixo índice de repetições, a maior parte dos *frames* ativados por esses informantes tem um caráter único, emergido das experiências individuais.



No momento em que utilizamos todas as categorias de análise, o gráfico se configura da seguinte forma:

Gráfico 2: MCI acadêmico e MCI não acadêmico dos dados coletados



Cada escolaridade nos proporcionou vinte e oito respostas divididas em catorze categorias. É evidente a relação do MCI acadêmico com a escolaridade dos informantes, esse MCI prevalece, embora a diferença entre os MCIs aumente de acordo com o nível de escolaridade.

Os informantes sem escolaridade apresentam: dezessete itens acadêmicos e onze não acadêmicos. Os de 1–5 anos mostram que quinze itens se enquadram no MCI acadêmico e treze não. Dos informantes com mais escolaridade, essa diferença é discrepante, os de 6–10 anos têm vinte e quatro categorias enquadradas no MCI acadêmico e dois no MCI não acadêmico. Os com mais de 11 anos de escolaridade têm vinte e três itens no MCI acadêmico e três no não acadêmico. Os informantes com escolaridade mais baixa tendem a utilizar um MCI não acadêmico para organizar o conhecimento.

## 11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da presente pesquisa indicam que há relação direta entre escolaridade e ativação dos *frames* via Modelos Cognitivos Idealizados convencionalizados, quando os indivíduos categorizam. Entretanto, é necessário mencionar que as palavras selecionadas interferiram no processo de ativação dos *frames*. Se, no caso do MCI de planetas, não estivesse Mercúrio, muito provavelmente não teríamos respostas como: “Hospital” ou “remédio”, pois a categorização não é feita de forma aleatória. Há uma relação entre os domínios que se estabelece de maneira clara.

Os dados provenientes da presente análise mostram evidências que corroboram a hipótese inicial de a escolaridade ser fator determinante para o tipo de categorização feita pelo indivíduo. O que confirma o pensamento de que categorizamos sobre bases culturais, muitas vezes etnocêntricas.

Esses resultados, porém, são indícios de uma afirmação genérica. É preciso que se aprofundem os estudos aqui apresentados, de modo a alargar o leque de informantes pesquisados, a fim de fortalecer a hipótese aqui defendida e, para isso, utilizar um número maior de categorias lexicais. Não podemos assegurar enfaticamente que essa relação se estenda para a comunidade de uma forma geral, devido ao pequeno grupo de informantes, mas com certeza esse é o primeiro passo em prol de pesquisas em torno da categorização.

## REFERÊNCIAS

- AURÉLIO. *O minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. rev. e ampl. do minidicionário Aurélio. 7. impr. Rio de Janeiro, 2002.
- FAUCONNIER, G.; TURNER M. Blending as a central process of grammar. In: FELTES, Heloísa. P. M. *Semântica Cognitiva: ilhas, pontes e teias*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2007.
- FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FILLMORE, C. J. Frame Semantics. In: THE LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (Org.). *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin, 1982.
- HORA, D.; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro (Orgs.). *Corpus do Projeto Variação Lingüística no Estado da Paraíba (VALPB)*. João Pessoa: Idéia, 2001.
- KOCH, Ingedore V. *Coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2005.
- LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar: Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987.
- LAKOFF, G. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago, 1980.
- LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1987.
- LYONS, John. *Linguagem e Linguística – uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- ROSCH, E. Cognitive representation of semantic categories. *Cognitive Psychology*, 4, p. 328-350, 1975.
- SALOMÃO, Maria Margarida Martins. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, v. 3, n. 1, p. 61-79, jan./jun. 1999.
- TAYLOR, John R. *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Clarendon Press, 1995.

# ESTUDO DAS CONSTRUÇÕES CONDICIONAIS EPISTÊMICAS NA GRAMÁTICA COGNITIVA

Andréa de Oliveira Gomes Martins<sup>1</sup>

Fábio Lúcio Gomes Barbosa<sup>2</sup>

Jan Edson Rodrigues Leite<sup>3</sup>

Auricélia Moreira Leite<sup>4</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A Linguística Cognitiva é uma teoria linguística que busca entender a relação entre cognição e linguagem e propõe modelos teóricos para estudar esse fenômeno. Diante dessa assertiva, propusemos a fazer uma investigação referente à relação entre aspectos gramaticais e funções cognitivas como espaços mentais, mesclagem conceitual e postura epistêmica, tendo em vista que a linguagem possui dimensão social e cognitiva. Essas funções podem ser identificadas pelo entendimento da gramática como um sistema de padrões formais no uso real da fala.

Neste trabalho, propomos destacar as Construções Gramaticais baseadas em alguns postulados da Linguística Cognitiva. Para isto, nos embasamos nos estudos da Gramática de Construções de Salomão (2009). Vamos investigar a introdução dos Espaços Mentais e da Mesclagem Conceitual nas construções condicionais epistêmicas e nas construções condicionais contrafactuais. Na perspectiva cognitivista não é possível tratar separadamente forma e significado, tendo em

---

<sup>1</sup> Graduanda – PIBIC/CNPq – Universidade Federal da Paraíba.  
E-mail: andr3aogm@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando – UFPB/CAPES – Universidade Federal da Paraíba.  
E-mail: bito-1@hotmail.com

<sup>3</sup> Professor/Orientador – Universidade Federal da Paraíba.  
E-mail: edson123@gmail.com

<sup>4</sup> Graduanda – PIBIC/CNPq – Universidade Federal da Paraíba.  
E-mail: celialeite.educ@gmail.com

vista que cada construção é o emparelhamento de uma estrutura sintática (forma) e um conteúdo semântico (sentido).

A partir desse aporte teórico, demonstramos de que maneira os itens gramaticais atuam na construção desses espaços, bem como no processo de Mesclagem Conceptual que é um desdobramento da teoria dos Espaços Mentais proposto por Fauconnier (1994). Para isto, partimos de uma revisão teórica sobre o assunto abordado e utilizamos, como exemplos, dados do *corpus* do Projeto *Variação Linguística do Estado da Paraíba – VALPB* (HORA; PEDROSA, 2001), que busca traçar o perfil linguístico do falar pessoense. O *corpus* é constituído de uma amostragem do português falado na Paraíba, coletado por meio de entrevistas com 60 informantes dos sexos masculino e feminino de diferentes níveis de escolarização e de diferentes faixas etárias. Apresentamos, em seguida, exemplos de cada uma das construções condicionais que nos propusemos analisar.

Devido à complexidade do *corpus*, escolhemos um recorte dos dados, o qual demonstra, de maneira geral, como os informantes constroem o sentido, e analisamos as variantes morfossintáticas encontradas na fala da variedade linguística pessoense, comparando-as às estruturas padrão do Português Brasileiro.

Objetivamos observar a variabilidade morfossintática levando em consideração a necessidade que o falante tem de atuar contextualmente, modelando sua atividade linguística a partir de motivações cognitivas. Por fim, demonstramos os resultados da análise realizada.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TEORIA DOS ESPAÇOS MENTAIS E MESCLAGEM CONCEITUAL**

A Linguística Cognitiva propõe, entre outras premissas, que a linguagem organiza processos que são entendidos como espaços mentais. Esses espaços são domínios conceptuais construídos com as transferências de informações entre domínios e que servem para compreensão de novos significados, ou seja, se ancoram em uma determinada situação comunicativa. Uma das premissas da teoria dos espaços mentais é a de que os espaços formam operações de correspondência entre domínios, sendo que essas operações são indicadas por estruturas linguísticas específicas.

A maneira como pensamos e agimos, isto é, como recortamos a nossa realidade, é estruturada por um sistema de conceitos que aprendemos e utilizamos de modo inconsciente. Segundo Fauconnier (1994), a teoria dos Espaços Mentais “propõe que espaços são construídos à medida que o discurso se desenvolve”, e que espaços mentais “representam estruturas construídas no nível cognitivo”.

Os construtores de Espaços Mentais nas construções gramaticais são apresentados de formas variadas, como sintagmas preposicionais, sintagmas adverbiais, marcadores de tempo e modo verbal. De acordo com Ferrari (2010, p. 111), “espaços mentais são, portanto, domínios conceptuais locais que permitem o fracionamento da informação, disponibilizando bases alternativas para o estabelecimento da referência”. Assim, alguns conceitos são utilizados para compreensão desses espaços, que são as noções de domínios e projeções. Quanto às projeções, segundo Rodrigues (2010, p. 72), “as projeções têm como função construir e ligar domínios”. As projeções entre domínios são essenciais para o processo de mesclagem conceitual. “A projeção conceptual tem lugar entre espaços mentais, que são definidos como representações temporárias construídas pelos falantes”.

A mesclagem pode ocorrer no léxico, na sintaxe ou em situações comunicativas. Ainda de acordo com Rodrigues (2010, p. 79), “a mesclagem não trata, portanto, apenas da projeção de um domínio fonte em um alvo, como o mapeamento analógico, mas conduz a um nível de ação integrada, ou seja, a um novo domínio emergente”. Com isso, a mesclagem é percebida em vários processos da criação como na arte, no humor, nas construções linguísticas, etc.

A mesclagem é constituída de dois domínios (*inputs* 1 e 2) e um terceiro domínio, denominado espaço genérico, que define a correspondência entre os *inputs*, mais um quarto domínio, o espaço-mescla, que possui propriedades dos *inputs*, mas também apresenta propriedades originais, resultando disso uma estrutura emergente, conforme figura abaixo:

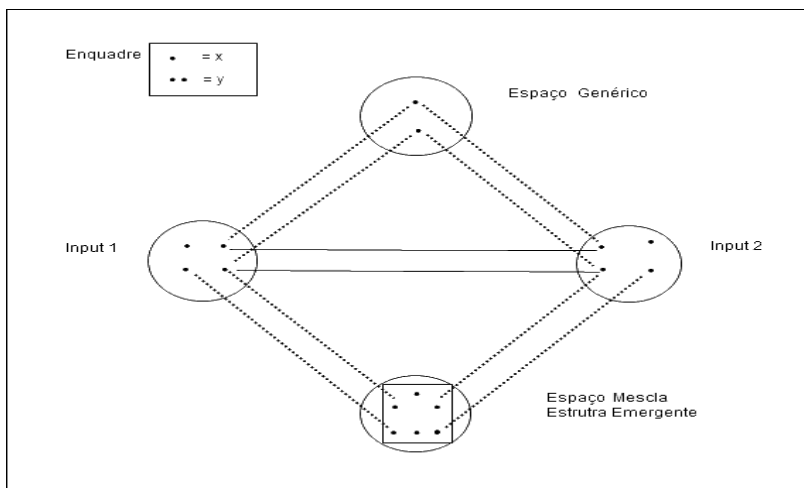


Figura 1: Diagrama básico do processo cognitivo de mesclagem

### 3 GRAMÁTICA COGNITIVA E GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES

De acordo com os teóricos da Gramática Cognitiva, o significado é construído cognitivamente. Essa teoria tem como característica marcante investigar as diferentes perspectivas estabelecidas pelas estruturas linguísticas, tanto nos aspectos dinâmicos da gramática quanto na forma como o falante codifica a linguagem.

A Gramática de Construções é uma das teorias da Linguística Cognitiva e tem como função principal analisar a integração entre estruturas linguísticas e processos cognitivos. Para cumprir esse objetivo, a GC se baseia no pareamento forma–significado enquanto unidades simbólicas que se sustentam no uso e tem como característica a esquematização das estruturas linguísticas, as quais são recortadas dos eventos de fala reais dos informantes. Em outras palavras, essas construções são as unidades básicas do conhecimento da linguagem.

O elemento crítico que levou à postulação das Construções como unidades básicas da gramática resultou da percepção de que, no caso das expressões linguísticas reconhecíveis como objetos analíticos, o todo não é a soma das partes. (SALOMÃO, 2009, p. 39)

As construções são unidades simbólicas baseadas no uso e têm como característica a abstração ou esquematização das estruturas linguísticas recortadas dos eventos reais de comunicação.

Podemos compreender a construção sintática por intermédio da gramática de construções, visto que esta tenta explicar a construção como um todo e não apenas baseando em um item lexical.

No modelo de Goldberg (1995), uma construção gramatical é definida como um par forma-significado, sendo que não se pode prever algum aspecto da forma ou do significado a partir das partes componentes da construção ou de outras construções previamente estabelecidas. (FERRARI, 2010, p. 135)

Nesse sentido, a Gramática de Construções é um sistema de conhecimento que inclui os níveis morfológicos, sintáticos e lexicais. Segundo Salomão (2009), “construções são unidades básicas do conhecimento linguístico”, ou seja, são as unidades básicas da gramática que é o conjunto de todas as construções de uma língua.

Levando em conta que este trabalho é baseado na perspectiva sociocognitivista, optamos por analisar construções condicionais epistêmicas e construções contrafactuais.

As Construções Condicionais Epistêmicas são construções que exprimem uma dependência semântica entre proposições e apresentam aspectos particulares no pareamento entre forma e sentido. A ideia é de que o conhecimento de um evento representado na prótase é suficiente para formular a conclusão expressa na apódose, podendo ainda traduzir uma relação de causalidade entre os eventos da estrutura condicional e, ainda, ser caracterizado como postura negativa, neutra ou positiva (*Se chover, eles vão cancelar o passeio/ Se chovesse, eles cancelariam o passeio/ Chovendo, eles vão cancelar o passeio*).

A prótase é a sequência de conteúdo que mantém uma relação hierárquica de dependência com a apódose que possui proposicionalmente o conteúdo semântico de uma determinada sentença. Essa relação de causalidade permite a ligação dos elementos dentro do domínio condicional. Assim, a construção condicional é aquela na qual o mundo real é especificado epistemologicamente. Nesse tipo de construção, a relação entre prótase e apódose decorre do fato de que enunciado é uma generalização que remete a um mundo acessível, ou seja, o mundo real.

As formas verbais podem sinalizar postura epistêmica. De acordo com Bezerra (2009), “além de sinalizar postura epistêmica, as formas

verbais podem também sinalizar o movimento de distanciamento do enunciador em relação ao evento da apódose”. Neste domínio epistêmico, as condicionais expressam a ideia de que o conhecimento do evento ou estado de coisas expresso na prótase seria uma condição suficiente para determinar a conclusão expressa na apódose. Em outras palavras, a prótase exprime uma condição proposicional na apódose em que o nexos entre ambas as proposições se dá na localização temporal dos estados de coisas descritos em construções hipotéticas futuras. Nesse tipo de construção os verbos estão localizados no mesmo período de tempo sejam eles presente, passado ou futuro. Tendo em vista que a prótase pode iniciar por *se, caso, no caso de, etc.* Assim, as condicionais podem expressar a ideia de que o conhecimento do evento ou estado de coisas expresso na prótase seria uma condição para determinar a conclusão expressa na apódose.

As Construções Condicionais Contrafactuais estabelecem uma relação geral entre as proposições que se verificam no mundo não real ou irreal. Assim, a prótase verifica-se num mundo alternativo em que no mesmo intervalo de tempo sua negação se verifica no mundo real. Ou seja, a contrafactualidade remete para um intervalo de tempo passado no qual estabelece ou pode estabelecer uma relação entre duas proposições, que aludem a um mundo impossível. Assim, a contrafactualidade pode ser um processo de comparação entre o domínio do desejo do falante e do domínio da vida real. Ressaltando as diferenças, essas construções são fatos postulados em outro domínio que não o da realidade, por exemplo:

(i) Se eu fosse você, eu me contrataria.

Nesse tipo de construção pode ocorrer, na prótase, o modo temporal pretérito imperfeito do subjuntivo, que situa o estado de coisas descritos no passado “fosse”, e na apódose, o modo temporal pode estar no futuro do pretérito “contrataria”, em que os estados de coisas não estão localizados temporalmente. Na linguagem, essa construção é mostrada mediante diferentes mecanismos cognitivos, como por exemplo, a mesclagem e os espaços mentais.

Não existem estruturas condicionais rígidas, formas prontas, nas quais o significado temporal ou contrafactual deva ser encaixado.



Existem esquemas sintáticos dos quais o falante lança mão para construir a forma linguística que melhor consiga expressar o conceito que ele traz consigo. (MEIRELES; BEZERRA, 2009, p. 174)

Em construções desse tipo, as formas verbais podem indicar distanciamento epistêmico dependendo do posicionamento do enunciador. Ou seja, o movimento de distanciamento do enunciador em relação ao evento da apódose sinaliza esse distanciamento, isso pode ocorrer a partir do grau de ligação de causalidade entre prótase e apódose.

#### 4 ANÁLISES DAS OCORRÊNCIAS

Definidas as características básicas para a compreensão das construções que nos propomos estudar, passaremos às análises apontando suas particularidades.

Ao levantarmos os dados, observamos que nas ocorrências das Construções Contrafactuais, as formas verbais servem para indicar a relação do falante com aquilo que ele expressa.

Informante: 3 – Anos de escolarização: 1 a 4 –

Sexo: Masculino – Faixa etária: 15 a 25 anos – Linhas: 153-157

Aí o professor chamô tudo a atenção, dizem que na hora de trabalho é pra trabalhá, não pra cachorrada. Aí eu expliquei a ele que quem tava começan com as cachorrada foi ele, então eu sem tá brincan, ele pego e me empurro. Aí, eu me segurei ainda no anda-me, sorte minha também foi o cinto, pu que o cinto tava travado no ferro, mays **se ele não tivesse travado no ferro, eu tinha descido com tábua com tudo**, a gente.

Nessa construção encontramos a relação de um enunciador e um enunciado. O uso da forma pretérito imperfeito do subjuntivo “tivesse”, indica tratar-se de um contrafato, ou seja, um fato que pertence a um domínio que não o da realidade. O falante verifica qual a melhor maneira de expressar o que ele idealiza ou conceptualiza no esquema sintático, uma vez que tenta expressar o mundo não como ele é, mas como ele o concebe. Trazendo para a teoria dos espaços mentais, os

indicadores linguísticos ou construtores de espaços mentais introduzem as marcas de diferença entre um espaço e outro. Nesse caso, uma condicional no pretérito (se tivesse) é o operador que introduz a postura epistêmica da contrafactualidade na prótase, e essa mesma postura é utilizada na apódose.

Sem:	CAUSAR-SUPOR	<	agente	paciente	beneficiário	>
	↓		↓	↓	↓	
R:	↓	<	↓	↓	↓	>
	PRED		↓	↓	↓	
Sint:	V		Suj.	Obl.	Obj.	

Figura 2: Diagrama de construção de movimento causado

Informante: 4 – Anos de escolarização: 1 a 4 –

Sexo: Masculino – Faixa etária: 15 a 25 anos – Linhas: 88-95

“Olhanø o meu quadro assim da minha pessoa que eu sôø uma pessoa muito necessitada também, eu, **se eu pudesse, ajudaria** todos necessitados. É tanto que às vezeø quanøø eu vôø ao centro, ôø qualquêø coisa assim, que'u passo por uma pessoa que não tem condição que me pede uma esmola, quanøø eu não tenho condição de ajudáø, eu fico assim um pôøco sentido, porque não pude ajudáø aquela pessoa, não é porque eu não quis, mays é porque eu não pude. E infelizmente, existeø muitas pessoas hoje em dia que podeø, mays não ajuda porque não dá valôø, acha que já tem muita coisa e num dá nenhum valôø àquela pessoa aqui não tem, mas eu sei que muitas passaø, porque também eu passo por esse processo, então, **se eu pudesse eu ajudaria muito a: parte pobre do nosso Brasil.**”

A construção condicional (2) contrafactual é introduzida pela conjunção “se”, e determina uma relação de causalidade entre a prótase, que estabelece condição para afirmar o que se encontra na apódose. Como esse tipo de construção busca ressaltar diferenças, obser-

vamos a intenção do falante ao utiliza o pretérito imperfeito do subjuntivo “se eu pudesse”, indicando que o evento é contrário às expectativas do informante. Nesse caso, um espaço mental hipotético é construído, assim, o falante apresenta uma postura que se distancia da realidade. O uso da forma verbal passada indica um evento tomado como fato. Assim, o impedimento encontrado na prótase contraria a forma verbal futura “ajudaria”, encontrado na apódose.

Informante: 4 – Anos de escolarização: 1 a 4

Sexo: masculino – Faixa etária: 15 a 25 – Linhas: 193-201.

Bom, **se: eu tivesse um pai compreensivo**, um pai que realmente desse valôø ao filho, um pai que realmente é: considerasse + Eu tenho certeza que hoje eu tinha um bom relacionamento ôø meømo, **teria uma vida muito boa**, porque por não <ter:> criado pelo meu pai, eu sempre fui um moço que dependi de mim mesmo, ôø por ôøtra da ajuda de algumas pessoas que eu tenho a maióø aproximação. Porque eu sempre trabalhei pra mantêø a minha pessoa, sempre fiø muito as coisaø pra mim. Tudo em geral eu sempre fiø pra mim, quéø dizêø hoje, é: se eu tivesse um pai eu tinha um bom relacionamento, como não tenho + um bom, uma boa vida, eu acho, podia não têø também, mas optava pelo lado de têø, mas como não tenho pai hoje passo por algum processo, porque não conheço o meu pai. (VALPB, 2001)

Neste exemplo de construção contrafactual (3), a construção condicional é introduzida pela conjunção “se”, a qual é determinante para observar a relação de causalidade entre a prótase que estabelece condições específicas para afirmar o que se encontra na apódose. Com isso, o falante utiliza o modo temporal pretérito imperfeito do subjuntivo “se eu tivesse”, indicando que o evento é contrário às suas expectativas, tratando-se de um contrafato, ou seja, um fato que pertence a um domínio que não o da realidade. Nesse caso, um espaço mental hipotético é construído e o falante assume uma postura que se distancia totalmente da realidade.

O uso da forma verbal passada indica um evento tomado como fato. Com isso, o impedimento situado na prótase contraria a forma verbal futura “teria”, encontrado na apódose. Dessa forma, o falante verifica qual a melhor maneira de expressar o que ele idealiza ou con-

ceptualiza no esquema sintático, uma vez que o falante tenta expressar o mundo não como ele é, mas como ele o concebe. O significado dessa sentença envolve um mapeamento do espaço real em que “eu” desejaria ter um pai compreensivo, para um espaço contrafactual em que a disposição do falante e não sua situação foi transferida para o ouvinte. Essa construção sintática sinaliza uma relação em que os eventos 1 e 2 se mesclam, estabelecendo um mapeamento entre domínios.

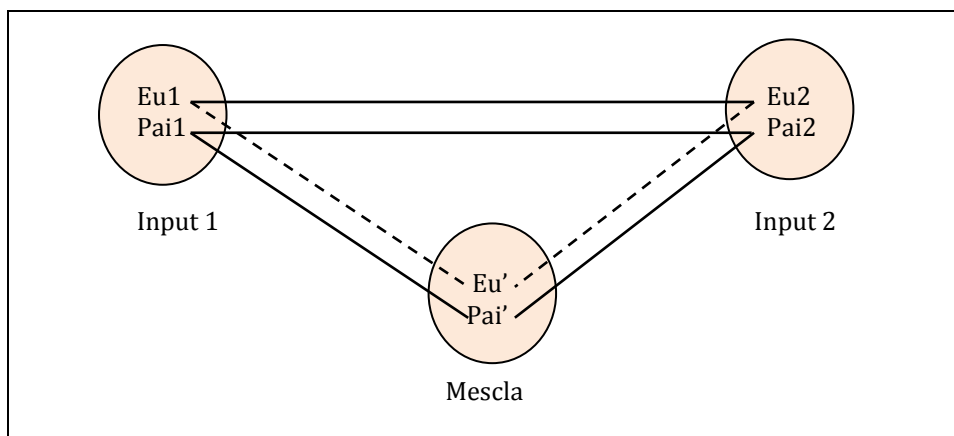


Figura 3: Diagrama do Domínio Contrafactual

Observamos nas ocorrências das Construções Epistêmicas que estas possuem uma relação de causalidade entre os eventos da estrutura sintática, ou seja, há uma causalidade entre a prótase e a apódose.

Informante: 8 – Anos de escolarização: 9 a 11

Sexo: Masculino – Faixa etária: 15 a 20 – Linhas: 648-653.

De manhã eu estudo, à tarde eu faço Educação Física, depois da educação física eu estudo. **Quando tem ensaio de cinco e meia**, como tá sen0o agora, aí eu, e:u: vô0, ensaio até, vamo0 dize0, até sete, sete e meia, **quan0o chego em casa às veze0 não dá tempo estudá0**, eu num estudo, mays eu estudo já depois da Educação Física já por causa disso. Sempre assim. De Segunda + à Sexta de manhã aula; Segunda, Terça e Quinta à tarde a Educação Física, eu estudo e faço o ensaio, e no Sábado à tarde vô0 ao teatro mays volto cedo. (VALPB, 2001)

Nessa construção (4), o marcador *quando*, apresenta uma relação de causalidade, em que um conhecimento prévio do falante, leva-o a uma conclusão específica. Como podemos observar nessa estrutura sintática, o fato de o falante não ter tempo para estudar quando chega a sua casa, por frequentar a escola pela manhã e praticar Educação Física à tarde, nos leva a considerar uma postura epistêmica temporal, em que a relação de causalidade é pautada pelo conhecimento prévio do enunciador, no qual o posicionamento epistêmico deste é caracterizado pela postura positiva. Nesse caso temos a relação CAUSAR-SUPOR.

Conforme a marcação verbal utilizada na construção – o presente do indicativo *chego* – percebemos que o enunciador considera o enunciado como fato. Assim, as construções condicionais epistêmicas estabelecem uma relação de correspondência entre a prótase e a apódose, em que o falante demonstra convicção a respeito do evento expresso na construção sintática em si, tornando-a assim, uma estrutura semântica condicional epistêmica. De acordo com Bezerra (2009, p. 155) “construções temporais são interpretadas como construções condicionais, se a relação de temporalidade que representam passa a expressar uma relação genérica de causa possível do evento subsequente pelo evento antecedente”. Assim, existe uma relação causal entre os eventos da estrutura condicional epistêmica.

Sem:	CAUSAR-SUPOR	<	agente	paciente	beneficiário	>
	↓		↓	↓	↓	
R:	↓	<	↓	↓	↓	>
	PRED		↓	↓	↓	
Sint:	V		Suj.	Obl.	Obj.	

Figura 3: Diagrama de construção de movimento causado

Informante: 3 – Anos de escolarização: 1 a 4

Sexo: Masculino – Faixa etária: 15 a 25 – Linhas: 232-237

A gente brincava na rua assim, mays, comparação, [a gente tinha ot] eu e meus irmãoø tinhaø medo, sabe? do meu pai, porque, comparação, a gente brincava no meiø da rua, **quando ele apontava na esquina a gente corria com medo dele**, que ele não queria a gente no meiø da rua. Comparação, ele queria assim, que a gente, assim desse [pa vid] pa gente, mais tarde. Então ele butava em cima da gente, **a gente tinha medo**. Aí é por isso que eu digo que a gente não tinha essa liberdade que hoje em dia essas criançaø tem. (VALPB, 2011)

As construções epistêmicas condicionais que possuem em sua estrutura o marcador temporal “*quando*”, apresentam uma relação de causalidade, ou seja, evidenciam que o conhecimento prévio do falante o conduz a uma conclusão específica. No relato, quando o pai se aproximava de casa, todos corriam com medo. Observamos nessa estrutura sintática uma situação que nos leva a considerá-la uma postura epistêmica temporal. A relação de causalidade é pautada pelo conhecimento prévio do enunciador, e o posicionamento epistêmico deste é caracterizado pela postura positiva. Nesse caso temos a relação CAUSAR-MOVER.

Existe uma relação causal entre os eventos da estrutura condicional epistêmica, que se traduz na utilização verbal da construção – o pretérito imperfeito do indicativo “*apontava*”. Percebemos que o enunciador considera o enunciado como fato. Assim, as construções condicionais epistêmicas estabelecem uma relação de correspondência entre a prótase e a apódose, na qual o falante está convicto do que ele relata.

Sem:	CAUSAR-SUPOR	<	agente	paciente	beneficiário	>
	↓		↓	↓	↓	
R:	↓	<	↓	↓	↓	>
	PRED		↓	↓	↓	
Sint:	V		Suj.	Obl.	Obj.	

Figura 4: Diagrama de construção de movimento causado

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas pelo presente estudo constituem uma amostragem das construções condicionais e gramaticais do Português Brasileiro, com base nos postulados da Linguística Cognitiva. Procuramos focalizar a variabilidade morfossintática na construção do sentido dos falantes estudados.

Verificamos que há relação entre as construções sintáticas condicionais aqui tratadas. Enquanto a conjunção “se” sinaliza uma negociação para a introdução dos espaços mentais condicionais, o uso de “quando” indica que estes espaços já foram negociados anteriormente, tendo em vista que esta é uma das formas que o enunciador tem para marcar a estrutura epistêmica por meio da forma verbal. E ainda que os verbos utilizados não ocorram na variedade padrão da língua, embora se reconheça sua utilização no dialeto falado por pessoas de pouca escolaridade.

Nossa pretensão foi analisar as variantes morfossintáticas encontradas no falar pessoense comparando-as com as estruturas do Português Brasileiro padrão, levando em consideração a necessidade que o falante tem de atuar contextualmente, modelando sua atividade linguística a partir de motivações cognitivas.

## REFERÊNCIAS

- FAUCONNIER, Gilles. *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- FERRARI, L. V. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FERRARI, L. V. Postura epistêmica, ponto de vista e mesclagem em construções condicionais na interação conversacional. *Veredas*, (UFJF), Juiz de Fora, v. 3, n. 4, p. 115-128, 1999.
- HORA, Dermeval da; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro (Orgs.). *Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba*. João Pessoa: Ideia, 2001. v. I, II, III, IV e V.
- MEIRELES, F. A. R.; BEZERRA, W. S. Um estudo sobre construções condicionais no PB. In: MIRANDA, N. S.; SALOMÃO, M. M. M. (Orgs.). *Construções do português do Brasil: da gramática ao discurso*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. p. 150-176.
- RODRIGUES, Ian Edson. *Conceptualização na linguagem: dos domínios cognitivos à mente social*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.
- SALOMÃO, M. M. M. Tudo certo como dois e dois são cinco: todas as construções de uma língua. In: MIRANDA, Neusa Salim; SALOMÃO, Maria Margarida Martins (Orgs.). *Construções do Português do Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 33-74.
- TORRENT, T. T. A Construção de Dativo com Infinitivo. In: MIRANDA, Neusa Salim; SALOMÃO, Maria Margarida Martins (Orgs.). *Construções do Português do Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 122-149.





# A SEGUNDA ABOLIÇÃO NO BRASIL: A PROJEÇÃO DE DOMÍNIOS DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Vinícius Nicéas<sup>1</sup>

Nossas representações são projeções de um mundo elaborado mentalmente na base de experiências não apenas individuais, mas socializadas e constituídas em discursos. Trata-se da linguagem como forma de ação social para constituir um *sentido público* usando a língua. (MARCUSCHI, 2007b, p. 40)

## 1 INTRODUÇÃO

A luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho, salários e benefícios tem sido algo constante nas sociedades ao longo dos anos. Hodiernamente, a sociedade brasileira vivenciou um desses capítulos: a aprovação da PEC (Projeto de Emenda à Constituição) que concede diversos direitos aos empregados domésticos. Essa ação foi conceituada metaforicamente como “a segunda abolição do Brasil”.

As metáforas estão presentes em todos os discursos, esferas, níveis e domínios da sociedade, como integrante das mais diversas práticas, concebidas como operações linguístico-cognitivas essenciais para a atuação do ser humano na sociedade, contribuindo para a construção discursiva, para o entendimento de mundo e “para compreender um discurso, devemos compreender as metáforas e as teorias sociais usadas para estruturá-lo” (LAKOFF, 1985, p. 60).

Nessa perspectiva, a elaboração metafórica realizada sob a ótica desse momento/movimento histórico, político e social do Brasil apresenta uma forma de perceber como a sociedade observa e conceitua o

---

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: [viniciusniceas@hotmail.com](mailto:viniciusniceas@hotmail.com)

mundo. Tal realização propicia a produção discursiva de uma sociedade (ou um grupo social) de uma maneira particular. Observaremos, a seguir, algumas questões sobre a construção dessa metáfora e do discurso produzido a partir dela.

## 2 TRATANDO DA TEORIA DA METÁFORA CONCEPTUAL

A teoria da Metáfora Conceptual, desenvolvida por Lakoff e Johnson (2002), busca compreender a influência das metáforas na linguagem humana, bem como no pensamento e nas ações, a partir da assertiva de que o ser humano possui um sistema conceptual metafórico que é subjacente à linguagem. As metáforas são compreendidas como um “recurso de pensamento (logo, um aparato cognitivo) que nos faz falar, ver e agir sobre determinados fenômenos de uma maneira e não de outra” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 29). A metáfora é, então, uma metáfora conceptual: um processo mental de representação que possibilita ver um domínio da experiência em termos de outro.

A materialidade textual desse processo mental de elaboração metafórica é denominada expressão linguística metafórica (ELM), ou seja, a realização linguística de uma metáfora conceptual. É a relação e/ou projeção de elementos do domínio fonte e do domínio alvo que constitui a elaboração de uma determinada metáfora conceptual e a compreensão das expressões linguísticas metafóricas. Também, é importante salientar que uma mesma metáfora conceptual pode orientar diversas expressões linguísticas metafóricas distintas.

Lakoff e Johnson (2002) organizam as metáforas conceptuais a partir das experiências que se vivencia, sinalizando que cada metáfora é relacionada com as experiências vivenciadas, não podendo ser as mesmas em contextos sociais e/ou culturais distintos. A tipologia das metáforas é dividida em três grupos, a saber: (i) as metáforas *orientacionais*, (ii) as metáforas *ontológicas* e (iii) as metáforas *estruturais*, as quais se baseiam na orientação corporal no espaço; nas relações de entidade, recipiente e pessoa; e nos usos de um conceito para estruturar outro, respectivamente.

Marcuschi (2007a, p. 120) chama a atenção para a análise da atividade cognoscitiva humana, considerando a possibilidade de criação no mundo por meio da linguagem, isto é, enfatiza a necessidade de “ver mais o processo do que o produto”. Tal perspectiva é relevante

para analisar a relação estabelecida entre pensamento e linguagem, pois é nessa relação que se desenvolvem os discursos.

Nesse direcionamento teórico, a elaboração de metáforas é um processo constitutivo das práticas do discurso. Segundo Ferrão ([s.d.], p. 13), a análise de metáforas permite “verificar que nos apoiamos em modelos do mundo concreto para conceptualizar fenômenos abstratos e que a metáfora linguística só é concretizada porque existem metáforas no nosso sistema conceptual”. É com este princípio que desenvolvemos nossa análise.

### 3 ACD E A NOÇÃO DE ACESSO DISCURSIVO

Os estudos investigativos na Análise Crítica do Discurso (ACD) têm tratado de diversos aspectos como a ideologia, o poder, o abuso de poder, o controle e o acesso discursivo, observando “a conexão entre a fala cotidiana por um lado e a produção e manutenção dos sistemas de poder, desigualdade e injustiça, e a resistência a esses sistemas, por outro”<sup>2</sup> (VAN DIJK, 2001, p. 266). Ou ainda, a ACD visa construir uma “base científica para investigações da vida social que almejam contribuir para a superação de relações de dominação” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 24).

É fundamental observar que os grupos sociais que são considerados dominantes exercem poder no discurso, perpetuando suas ações na relação que estabelece entre dominante e dominado, bem como exercem poder sobre o discurso, controlando as ações daqueles que estão sob sua dominação. Ao discutir sobre o acesso à mídia por parte dos grupos sociais em dominação, Van Dijk (2001) trata de um controle discurso. Falcone (2005, p. 21) afirma que a análise sobre o acesso que é dado aos grupos e aos seus discursos “tem que levar em conta as classes sociais, os papéis das instituições envolvidas, as relações de poder existentes nesta sociedade e as organizações discursivas dentro desse contexto”.

É, nesse sentido, indispensável a análise de como o grupo beneficiado com a aprovação dessa emenda constitucional, que é um grupo sob dominação, teve acesso ao espaço discursivo nessa cobertura da

---

<sup>2</sup> “[...] la conexión entre el habla cotidiano por un lado y la producción y mantenimiento de los sistemas de poder, desigualdad y injusticia, y la resistencia a esos sistemas, por el otro”. (Tradução livre do autor).

aprovação da PEC das domésticas, pois “os grupos possuem (maior ou menor) poder se forem capazes de exercer (maior ou menor) controle sobre os atos e as mentes dos (membros de) outros grupos” (VAN DIJK, 2008, p. 117). Nessa perspectiva, consideramos que controlar o acesso dos grupos sociais ao discurso é vital para o controle das ações de tais grupos e a falta de acesso desses grupos dominados é um dos aspectos mais evidentes da dominação.

#### 4 ANÁLISE DAS NOTÍCIAS

A metáfora da segunda abolição, veiculada pelo *Correio Braziliense*, traz à tona um conhecimento prévio, sócio-histórico, compartilhado socialmente como domínio fonte. Van Dijk (2008, p. 117) afirma que a cognição, pessoal e social, compõe o uso da linguagem, no que “memórias, conhecimentos e opiniões pessoais, bem como aqueles compartilhados com os membros do grupo ou da cultura como um todo” são acionados e, no caso das metáforas, projetados em outros domínios.

Esses tipos de cognição “influenciam a interação e o discurso dos membros individuais, enquanto que as ‘representações sociais’ compartilhadas governam as ações coletivas de um grupo” (VAN DIJK, 2008, p. 117). Acreditamos que esse nível das representações sociais que possibilitou a projeção de domínios, construindo a relação entre escravos e trabalhadores domésticos.

A relação entre domínio fonte e domínio alvo e a projeção entre domínios é o que licencia as expressões linguísticas metafóricas. A metáfora conceptual LEI É ABOLIÇÃO é tomada como a projeção que licencia as expressões linguísticas nessas notícias. A realização dessa metáfora conceptual se dá pela organização estrutural A é B, sendo o elemento A o domínio fonte e o elemento B o domínio alvo. Essas metáforas “permite-nos fazer mais do que simplesmente orientar conceitos, referirmo-nos a eles, quantificá-los etc. [...] elas nos permitem usar um conceito detalhadamente estruturado e delineado de maneira clara para estruturar um outro conceito” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 134-135).

Nesse direcionamento, a relação entre a aprovação da PEC das domésticas pode ser metaforizada como uma abolição, pois se trata de um acontecimento histórico de grande importância para o país. Essa é a característica salientada com a metáfora conceptual, que foi projeta-

da nas expressões linguísticas metafóricas. A metáfora conceptual LEI É ABOLIÇÃO organizou o pensamento e licenciou expressões linguísticas como: (i) “Brasil aprova, enfim, a segunda abolição [a PEC das domésticas]” [Correio Braziliense, manchete de capa, 27.03.2013] e (ii) “a aprovação da PEC pode ser considerada a correção de uma injustiça...” [NOTÍCIA 1, 27.03.2013].

A projeção de domínios se realiza mediante a relação entre a assinatura da lei que libertava os escravos e a assinatura da emenda constitucional que concedeu direitos aos trabalhadores domésticos. Essa relação se dá na medida em que as metáforas salientam aspectos que tem importância na nossa cultura, pois “o que elas enfatizam corresponde de maneira muito próxima ao que experienciamos” e “ao mesmo tempo que são fundamentais em nossas experiências físicas e culturais, elas também fundamentam nossas experiências e ações” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 141).

A projeção fica clara não só nas expressões metafóricas licenciadas, mas também no próprio discurso, direto e indireto, dos atores sociais, retomando o acontecimento histórico que se configura no domínio fonte, como podemos ver nos excertos que seguem:

(1) Especialistas em direito trabalhista avaliam que a aprovação da PEC pode ser considerada a correção de uma injustiça que vem desde 1945, quando a categoria foi discriminada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e, posteriormente, pela Constituição de 1988. Entre eles, há um consenso de que a tendência é que o Brasil siga os passos dos países desenvolvidos, onde ter uma empregada em casa, devido aos altos custos trabalhistas, se tornou há muito tempo um luxo restrito aos mais abastados. [NOTÍCIA 1, 27.03.2013]

(2) Antonino Ferreira dos Santos fixou-se em Brasília 20 anos atrás, quando acabou conseguindo um emprego de caseiro em uma casa no Lago Norte “Fazia de tudo. Eu era tipo um escravo”, define ele, lembrando que chegava a trabalhar aos domingos e feriados, sem ganhar nada a mais por isso. [NOTÍCIA 11, 31.03.2013]

(3) O senador frisou que os benefícios (44 horas semanais de trabalho, seguro-desemprego, hora extra, salário compatível) vão gerar custos aos empregadores, mas que são necessários para garantir os mesmos direitos a todos trabalhadores. “Assim como a liberdade tem um preço, a igualdade também tem um preço”. Por fim, Calheiros disse que esse é um processo que começou há 125 anos com a lei Áurea e só foi encerrado agora. [NOTÍCIA 19, 02.04.2013]

Podemos perceber, nos três exemplos, que independentemente do ator social, seja o jornalista (1), seja um trabalhador doméstico (2) ou uma autoridade política (3), a relação estabelecida com o conhecimento compartilhado que possibilitou a projeção de domínios se mantém, pois essas as “representações sociais” compartilhadas governam as ações (VAN DIJK, 2008).

É importante ressaltar que as questões tratadas nas duas abolições são distintas: a primeira abolição concedeu liberdade aos escravos; a segunda concede igualdade de direitos aos trabalhadores domésticos. Os escravos conseguiram ser livres, mas não obtiveram condições de sobrevivência adequada<sup>3</sup>. Os trabalhadores domésticos conseguiram igualdade perante os demais trabalhadores, o que não os isenta de problemas e conflitos nas relações de trabalho.

Outro aspecto relevante é que na metáfora “Brasil aprova, enfim, a segunda abolição”, além apontar a necessidade da “abolição”, percebe-se que a afirmativa da necessidade e da espera pela aprovação dessa lei (emenda constitucional) se materializa linguisticamente no uso do item lexical *enfim*, o qual denota o término de uma expectativa.

Organizando, sinteticamente, as relações que se estabeleceram na projeção de domínios, temos o seguinte quadro.

Quadro 1: Comparação entre as duas “abolições” no Brasil

QUADRO COMPARATIVO DAS “ABOLIÇÕES” NO BRASIL		
	PRIMEIRA ABOLIÇÃO Maio/1888	SEGUNDA ABOLIÇÃO Maio/2013
FAVORECIDOS	Escravos	Empregados domésticos
EFETIVAÇÃO	Lei Áurea	Proposta de Emenda Constitucional
AUTORIDADE	Princesa Isabel	Senador Renan Calheiros
BENEFÍCIOS	Liberdade	Igualdade de direitos

Além da metáfora da *segunda abolição*, a expressão *emenda constitucional da igualdade* também foi utilizada nesses discursos. Se LEI É ABOLIÇÃO e essa aprovação concedeu igualdade de direitos aos trabalhadores domésticos, então podemos compreender também que LEI É IGUALDADE e que ABOLIÇÃO É IGUALDADE.

<sup>3</sup> O Estado brasileiro não se preocupou em oferecer condições de vida para os ex-escravos. A maioria dos negros encontrou grandes dificuldades para conseguir empregos e manter uma vida com o mínimo de condições necessárias.

Isso nos permite perceber o novo sentido construído para a relação de trabalho dessa classe. A mudança de perspectiva que se desenvolveu em relação à primeira abolição, que concedeu liberdade, e a *segunda abolição*, que concede igualdade está, assim, conceptualmente construída.

No tocante ao acesso discursivo, observamos que durante o processo de aprovação e promulgação da emenda, diversas autoridades tiveram acesso ao espaço discursivo numa tentativa de minimizar as possíveis interpretações e posicionamentos da sociedade. E, como apontou Van Dijk (2008, p. 119), “entre muitos outros recursos que definem a base de poder de um grupo ou instituição, o acesso à comunicação e ao discurso público ou o controle exercido sobre esses elementos representam um importante recurso ‘simbólico’, como no caso do conhecimento e da informação”. Os atores que obtiveram acesso ao espaço discursivo apontaram, predominantemente, que as diversas mudanças que sucedem a aprovação da PEC reorganizariam as relações entre patrões e empregados e construiriam, assim, novo rumo para a profissão.

Nas vinte notícias que formaram o *corpus*, vinte e quatro atores sociais tiveram acesso ao espaço discursivo, sendo vinte e dois de forma direta e dois de forma indireta. A quase totalidade dos atores trazidos para as notícias são autoridades políticas e jurídicas ou exercem influência na sociedade (advogados, analistas, políticos, professores universitários).

Observamos que, à exceção dessas autoridades já mencionadas, apenas um ator social na condição de empregador teve acesso ao espaço discursivo [NOTÍCIA 8, 29.03.2013] e apenas dois empregados domésticos tiveram espaço no discurso midiático [NOTÍCIA 11, 31.03.2013], salientando que nenhum desses empregados era do sexo feminino nem trabalhador doméstico no sentido estrito do termo (eram um motorista e um jardineiro), especificidades que generalizam os beneficiários da lei, ou seja, as empregadas domésticas.

Organizando esses dados, propomos o seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Atores sociais com acesso discursivo



Com a análise desses acessos discursivos, podemos perceber que o discurso reverberado pode ser entendido como uma tentativa de minimizar as possíveis interpretações e posicionamentos da sociedade a respeito do tema, no qual as autoridades salientaram a importância da aprovação da PEC das domésticas e os benefícios que os trabalhadores domésticos adquiriram. Das 21 autoridades, apenas quatro sinalizaram possíveis dificuldades provenientes da aprovação da PEC. Também, autoridades que tiveram participação direta na aprovação da emenda, como o ministro do trabalho e a ministra do Tribunal Superior do Trabalho (TST) tiveram acesso em várias notícias.

Outro aspecto que merece destaque é que a ministra do TST, Delaíde Arantes, foi apresentada, por meio de apostos, como uma mulher que já trabalhou como empregada doméstica, recurso constante nas variadas notícias que a ministra teve acesso ao espaço discursivo: “[Para] Delaíde Miranda Arantes, ex-empregada doméstica, a ampliação dos direitos desses trabalhadores será uma questão de adaptação” [NOTÍCIA 15, 02.04.2013], o que sinaliza que essa autoridade, por tal característica pessoal, é direcionada a posicionar-se a favor desse grupo social e da concessão dos direitos trabalhistas.

No discurso do empregador, notou-se uma adequação às novas regras, ação que se espera dos demais empregadores, e uma preocupação com a relação trabalhista a partir dessa nova realidade: “Apesar



de garantir que cumprirá todas as obrigações, Pena é pessimista e acredita que muitas pessoas deixarão de pagar os direitos dos trabalhadores” [NOTÍCIA 8, 29.03.2013]. O acesso apenas desse discurso, na categoria dos empregadores, sinaliza de que maneira se espera a compreensão da posição de empregador nessa nova realidade social.

Já no discurso do empregado doméstico, observamos que a relação entre os domínios também foi construída e os aspectos salientados pela metáfora foram assumidos, visto que ele afirmou que “trabalhava como um escravo” [NOTÍCIA 11, 31.03.2013]. A relação de trabalho entre as abolições é estabelecida e compreendida na projeção. Esse acesso aponta a realidade que os trabalhadores domésticos vivenciavam, bem como a identificação desses com a metáfora.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (FINAIS)

A metáfora “funda-se na capacidade criadora” e “é um pensamento concreto e sem capacidade generalizadora” (MARCUSCHI, 2007a, p. 130). Na esteira dessas afirmações é que percebemos a metáfora da segunda abolição como construção de sentido histórico e culturalmente situada, a qual dá conta da experiência que se vive e realizável pela criatividade inerente ao ser humano para a prática da linguagem.

Assim, a elaboração linguística metafórica da *segunda abolição*, por meio da metáfora conceptual LEI É ABOLIÇÃO, permitiu uma construção de sentido que identifica os trabalhadores domésticos de maneira particular e posiciona os grupos em situação desfavorável socialmente no centro das práticas sociais, embora sem espaço discursivo amplo para se posicionarem.

## REFERÊNCIAS

- FALCONE, Karina. 2005. *O acesso dos excluídos ao espaço discursivo do jornal*. Recife: PPGL-UFPE. 112p. (Coleção Teses).
- FERRÃO, M. C. T. *Teoria da metáfora conceptual: uma breve introdução*. Disponível em: <<http://www.pessoal.utfpr.edu.br/paulo/metafora%20conceptual.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2013.
- LAKOFF, G. A metáfora, as teorias populares e as possibilidades de diálogo. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, Unicamp, n. 9, p. 49-68, 1985.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a. (Série Dispersos).

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b. (Série Dispersos).

RESENDE, V; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

VAN DIJK, T. A. El Discurso como interacción en la sociedad. In: VAN DIJK, Teun A. (Org.). *El discurso como interacción social: Estudios sobre el discurso II – Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2001. v. 2, p. 19-66.

Van DIJK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

# A METÁFORA COMO UMA EMERGÊNCIA DINÂMICA, CAÓTICA E COMPLEXA

João Paulo Rodrigues de Lima<sup>1</sup>

A Teoria da Metáfora Conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 1980) abordou a perspectiva de uma metáfora como uma estrutura conceitual derivada das particularidades das experiências no mundo. Os mapeamentos para a composição das metáforas, uma vez definidos, parecem estar consolidados de forma a não permitir muitas variações. Esta é a crítica que a metáfora conceitual tem recebido ao longo dos anos. Se sua estrutura parece ser tão convencional, como a Teoria da Metáfora Conceitual pode justificar a criatividade do pensamento e da linguagem, que origina metáforas novas e peculiares ao contexto de produção? Isto é, se as metáforas são convencionais, como explicar o surgimento diário de metáforas não convencionais no discurso?

Considere a metáfora conceitual *ESTRUTURAS POLÍTICAS SÃO EDIFÍCIOS*<sup>2</sup>, baseada na pesquisa de Musolff (2000) sobre discursos a respeito da integração europeia na década de 90. Durante o discurso, termos como o “teto” e “as saídas de emergência” foram utilizados (MUSOLFF, 2000, p. 220-221):

Nós estamos felizes que a unificação da Alemanha aconteça debaixo do teto europeu (Documentação da *Federal Press and Information Office*, Bonn);

[A casa europeia é] um prédio sem saídas de emergência: não dá para escapar se isto der errado. (*Guardian* [Manchester], 2 de maio, 1998);

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística, Professor Assistente na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: jptranslator@gmail.com

<sup>2</sup> A notação das metáforas conceituais se dá nesta formatação (times new roman, tamanho 11, caixa alta). Para diferenciar destas, as metáforas sistemáticas possuem a mesma formatação, contudo estarão em itálico, como sugere Cameron (2007).

[É um] prédio pegando fogo sem saídas. (*Times* [Londres], 20 de maio, 1998)

Se as metáforas conceituais que usam EDIFÍCIOS como fonte são convencionais<sup>3</sup>, então os interlocutores do discurso não deveriam conceitualizar ESTRUTURAS POLÍTICAS usando estes termos. O que se pode sugerir aqui é que, neste caso, não foi o domínio fonte que mapeou o alvo, mas, por meio da dinâmica e dos propósitos discursivos, aconteceu o inverso: o domínio alvo mapeou o que seria útil da fonte para expressar a ideia do discurso. Por exemplo, se um país não concorda com a unificação europeia e tem uma opinião negativa a respeito deste fato, é possível dizer que esta proposta de unificação seja “um prédio sem saídas de emergência” (KÖVECSES, 2010). Este é um elemento de domínio fonte, em geral, não muito usado, mas que se encaixa perfeitamente a este propósito discursivo, sugerindo que o mapeamento nem sempre se dá em via única para as metáforas conceituais complexas, contrariando, assim, a predição proposta por Lakoff e Johnson, na teoria de 1980.

Cameron (2007) sugere que, para se compreender a metáfora, é necessário estudá-la no seu uso dialógico como parte integrante do uso da língua, por sua vez, entendida como um sistema dinâmico complexo, e não só como uma instanciação de uma competência fixa e preexistente.

Pensamento e fala são processos dinâmicos que requerem interpretação constante por parte dos participantes. O ajuste da compreensão se dá à medida que intenções e emoções evoluem no fluxo do discurso. Na opinião de Gibbs e Cameron (2007, p. 4),

[...] as abordagens dinâmicas enfatizam a dimensão temporal dos processos sociais e cognitivos e as maneiras pelas quais o comportamento de um indivíduo emerge a partir da interação cérebro-corpo-ambiente, incluindo a interação com outros sujeitos. Os padrões comportamentais simples e complexos, incluindo o desempenho metafórico no discurso, são produtos super ordenados e emergentes de processos que se auto-organizam. Assim, o comportamento surge da frequente interação não-linear entre os compo-

<sup>3</sup> Isto é, são convencionais os termos que são mapeados do domínio fonte para o alvo, como, por exemplo, “os fundamentos”, “os pilares”, “as estruturas”, “a construção”, mas nunca “as janelas”, “o teto” ou até mesmo “as saídas de emergência”.

nentes de um sistema, ao invés de mecanismos cognitivamente e neurologicamente especializados.

As metáforas emergem no discurso como tentativas de estabilizar a dinâmica e a variabilidade discursiva. Consequentemente, padrões metafóricos são gerados quando os interlocutores assumem um “pacto conceitual” de como falar sobre determinados tópicos. As metáforas que são situadamente “escolhidas” para tópicos, contextos e interações discursivas específicas por meio do discurso frequente sobre este ou aquele tópico. Com base nisto, as metáforas não possuem significados similares em contextos diversos, mas são dinamicamente recriadas, dependendo das histórias particulares de cada participante na ação discursiva.

Gibbs e Cameron (2007) comparam o sistema dinâmico a um jogo de sinuca. No jogo, a bola que é usada para rebater outras modifica o jogo e precisa ser rebatida de acordo com a configuração do jogo atual. Duas tacadas nunca são iguais, pois elas dependem desta configuração, da mutável natureza do jogo. O mesmo ocorre com as metáforas, que nunca são idênticas ou simplesmente armazenadas na memória, sendo relativo o seu uso e dependentes da natureza do discurso que se configura no momento de interação.

## 1 SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS ADAPTATIVOS (SDCA)

Aplicada em diversos campos do saber, tais como a lógica, a matemática, a biologia, a filosofia, as ciências humanas e cognitivas, a Teoria dos Sistemas Dinâmicos tem recentemente também tocado nas questões relativas à corporificação (os problemas sobre a relação mente-corpo) e a fenomenologia (a intencionalidade) (WALMSLEY, 2008). Quanto à primeira questão, os processos mentais não estão dispersos na “massa cinzenta”, mas eles são como são, devido à estrutura biológica que lhe oferece condição de existência, no caso, o corpo como um todo. O corpo é mais um elemento influenciador dentro de um sistema complexo que conjuga uma série de outros fatores que interagem entre si para fazer emergir padrões de comportamento e de compreensão de mundo. Dentre estes outros fatores, aspectos culturais, sociais e históricos também se configuram como elementos que participam ativamente desta rede interativa, e muitas vezes, estes são os elementos

que dão caráter particular a determinadas emergências discursivas e comportamentais. Daí a razão pela qual a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos e Adaptativos (doravante TSDCA) tem interesse nos estudos fenomenológicos.

Os sistemas dinâmicos abordam a noção ecológica do comportamento humano. Um SDCA é composto de vários tipos diferentes de agentes ou elementos que interagem dinamicamente por meio de distintas relações e conexões. É dito complexo, não somente devido à multiplicidade de elementos e conexões entre os componentes, mas, pelas mudanças que constantemente ocorrem nas relações entre os elementos, o que resulta em auto-organizações e emergências. Isto mostra que os sistemas complexos não são sistemas fechados, auto-contidos, mas estão abertos a novas energias e interagem com elementos externos e internos a eles próprios, estando altamente propensos a mudanças. É desta instabilidade que decorrem adaptações e evoluções no sistema, o que equivale a dizer que o sistema dinamicamente se adequa ou muda a ponto de fazer emergir uma nova ordem. As mudanças podem acontecer de forma suave e contínua ou podem ser repentinas à medida que o sistema muda de comportamento.

De uma forma geral, a interação discursiva pode ser também compreendida de acordo com esta perspectiva. Cameron e Maslen (2010, p. 116) apresentam a noção de discurso que o define como

[...] um resultado dos processos cognitivos e linguísticos, em que as pessoas se engajam quando falam e escrevem. O que é expresso ou entendido no fluxo do discurso é o melhor resultado disponível no momento, sob algumas restrições e circunstâncias. Estes resultados não são arbitrários; eles refletem as múltiplas influências das experiências passadas, convenção sociocultural e restrições do processamento.

O discurso é visto como um sistema dinâmico, repleto de instabilidades, fazendo convergir uma série de variáveis que visam a estabilidade deste sistema. Assim, as metáforas e metonímias no discurso aparecem como uma temporária estabilidade da negociação de conceitos entre os interlocutores, sugerindo ser mais situada do que se pensava, ou seja, não tendendo a generalizações frequentes, como propunha a teoria da metáfora conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Este trabalho se propõe a descrever a emergência da metáfora sob a ótica da teoria dos sistemas dinâmicos complexos adaptativos no discurso sobre violência urbana, produzido por um grupo focal de seis jovens adultos (faixa etária de 20 a 30 anos) universitários residentes em Fortaleza/CE, sendo estes participantes vítimas diretas e/ou indiretas de violência urbana. Antes de a conversa ser iniciada, o grupo foi orientado quanto aos objetivos e à justificativa da pesquisa, além de serem informados de que suas verdadeiras identidades estariam protegidas, portanto, os nomes que aparecem na transcrição são fictícios. O discurso foi gravado em áudio e vídeo, depois transcrito segundo os procedimentos listados por Cameron et al. (2009).

As metáforas sistemáticas em análise foram identificadas mediante a localização de veículos metafóricos (CAMERON; MASLEN, 2010) e estes, posteriormente, foram agrupados com os tópicos discursivos, os quais podem ser definidos como os fragmentos da conversação em que há participação colaborativa, assentada em um complexo de fatores contextuais, tais como o conhecimento recíproco dos interlocutores, os conhecimentos partilhados, as circunstâncias da conversa, as diferentes vivências e crenças sobre o mundo, os aspectos cognitivos envolvidos etc. (JUBRAN et al., 1992).

Entende-se por veículo metafórico um item lexical ou expressão que tem o seu sentido contrastado com o significado contextual do discurso, isto é, quando ocorre uma transferência de sentido, que torna o significado contextual capaz de ser entendido nos termos do significado “básico” (CAMERON, 2007; CAMERON; MASLEN, 2010). As seções seguintes destacaram as propriedades de um SDCA e como estão associadas à emergência do uso figurado da linguagem no discurso.

## 2 CAOS E COMPLEXIDADE

O termo “caos” é frequentemente entendido como desordem e aleatoriedade, uma falta de padrão e uma série de imprevisibilidades. No entanto, o novo uso do termo pela ciência tem sugerido uma desordem aparente, respaldada por uma ordem subjacente a um conjunto de sistemas determinísticos. Tais sistemas são dependentes das condições iniciais e das mudanças internas que podem ocorrer (LORENZ, 2001). Apesar do determinismo destes sistemas e, conseqüentemente, de ser possível prever os desdobramentos imediatos que as condições

iniciais podem provocar, outros resultados, e estes, em longo prazo, não podem ser determinados. O termo “caos” se justifica pela imprevisibilidade que as aparentes aleatoriedades podem causar: “nós até podemos acreditar que algum fenômeno é governado por leis determinísticas e que ele reage de forma regular, para depois descobriremos que seu comportamento é mais irregular do que suspeitávamos” (LORENZ, 2001, p. 157).

O discurso deve ser entendido como um sistema, que até se torna previsível em determinados momentos, mas, ao longo da interação com outros participantes, não é possível controlar o seu fluir, podendo exceder ou não as expectativas dos próprios interlocutores. Durante a interação aqui em análise, o moderador do grupo focal introduz o tópico “Mudança Comportamental” por meio da seguinte pergunta: “se vocês já tiverem enfrentado situações de violência urbana no dia a dia, como é que o comportamento de vocês mudou?” O veículo metafórico “enfrentado” na pergunta possibilitou a conceitualização deste tópico nas seguintes metáforas sistemáticas: *VIOLÊNCIA É AGRESSOR* e *MUDANÇA COMPORTAMENTAL SÃO AÇÕES BÉLICAS*. O veículo “enfrentado” provocou a emergência de outros veículos que não haviam sido previstos (“se defender”, “mecanismo de defesa”, “agredir”, “agredida”, “agressão”, “agride”, “agredindo”, “agressões”, “atingida”, “fase da defesa”, “partir pro ataque”, “no ponto do ataque”, “defesa”, “estado de alerta”, “passiva”, “combater”, “fase do ataque”, “bélicos” e “treinado”), exemplificando a propriedade do caos, em que no caso, há uma aparente organização, já que os veículos estão semanticamente relacionados como ações bélicas, no entanto, o simples *input* “enfrentado” estimulou a construção colaborativa da metáfora com veículos não previstos, como mostram alguns fragmentos retirados do Corpus Grupo Focal 1\_GELP (2010):



### 3 MUDANÇA COMPORTAMENTAL SÃO AÇÕES BÉLICAS

#### Excerto 1

1595 **Mateus** Ele deu a resposta exata do problema,  
1596 ele deu a resposta  
1597 e ele deu o porquê.  
1598 Ele deu a resposta que seria,  
1599 o correto seria,  
1600 nós **lutarmos** por nossos direitos,  
1601 mas ele deu também o porquê  
1602 que a gente não faz isso,  
1603 porque ele falou,  
1604 porque nós somos **acomodados**,  
1605 porque a gente **aceita**,

#### Excerto 2

0705 **Renato** Eu concordo com ele,  
0706 eu queria falar  
0707 .. em relação a ele  
0708 é que,  
0709 paralelo a **fase do ataque**,  
0710 .. eu acho que tem  
0711 a **fase do aceite**,  
0712 e é como a gente tá hoje,  
0713 todo mundo **aceita**  
0714 tudo que **tá imposto aí**,  
0715 a gente não tem nenhum **mecanismo de defesa**  
0716 mesmo de **se defender**,  
0717 bem,  
0718 então a gente tá **aceitando**.  
0719 Como hoje,  
0720 o meu irmão,  
0721 .. ele é assaltado,  
0722 ele  
0723 .. <Q é macho toma Q>  
0724 você compra um celular,  
0725 você compra mais barato  
0726 que você sabe  
0727 que vai ser assaltado --  
0728 [ **Elisa** ou tem o do ladrão ]  
0729 Ou tem o do ladrão,  
0730 as mulheres têm  
0731 a bolsa do ladrão.  
0732 <X...X>  
0733 Isso é um **aceite**,

## VIOLÊNCIA É AGRESSORA

### Excerto 3

2100	Então,
2101	de certa forma,
2102	a <b>ameaça</b> da violência,
2103	ela <b>ameaça</b> a sua saúde,
2104	ela <b>ameaça</b> o seu psicológico,
2105	ela <b>ameaça</b> o seu emprego,
2106	porque,
2107	... às vezes,
2108	você não se disponibiliza

Nestas metáforas, ao mesmo tempo que os participantes se manifestavam a respeito do tópico introduzido pela pergunta, eles também conceitualizavam a violência como o inimigo, ou seja, não era apenas uma metáfora que estava emergindo, mas duas sob o mesmo tópico discursivo e no mesmo momento de interação, o que caracteriza a complexidade da emergência.

Um sistema complexo é caracterizado por ter outros sistemas complexos dentro de si, podendo gerar resultados caóticos (imprevisíveis), devido às suas condições iniciais. Palazzo (1999, *apud* AUGUSTO, 2009) diferencia sistemas complexos de sistemas lineares ao afirmar que os primeiros “são todos constituídos de outros todos”, isto é, são subsistemas de sistemas. Ele utiliza a ilustração de um relógio, que desmontado, é constituído de partes e não de todos, pois se uma das partes faltar, o relógio não funcionará. Os sistemas complexos, por sua vez, não têm este tipo de relação de dependência entre seus elementos: “[...] se uma célula morre ou uma formiga se perde, isto tem pouco efeito sobre o sistema ao qual pertencem” (PALAZZO, 1999, *apud* AUGUSTO, 2009, p. 39-40).

O fato é que o sistema é autônomo e se mantém vivo, mesmo sofrendo algumas adaptações. As conexões entre os elementos do sistema são tão complexas, que rapidamente este encontra um meio de adaptar-se, embora não seja possível determinar o impacto destas adaptações. De acordo com Brooks (2007), é onde caos e complexidade se complementam, pois a imprevisibilidade dos sistemas caóticos surge da sensibilidade a qualquer transformação nas condições que controlam o seu desenvolvimento.

O desenvolvimento deste tópico proporcionou ainda a emergência de mais uma metáfora sistemática: *MUDANÇA COMPORTAMENTAL É MOVIMENTO*, a qual está imbricada na metáfora *MUDANÇA COMPORTAMENTAL SÃO AÇÕES BÉLICAS*, já que muitos dos veículos desta última metáfora apareceram acompanhados de veículos que propõe movimento de ataque ou defesa: “retornar”, “ir à”, “vai chegar no ponto”, “vamos chegar a uma questão” e “contornar”, conforme alguns exemplos a seguir:

## Excerto 4

0642 procura condomínio,  
0643 ... **vamos chegar num ponto**  
0644 que a gente **vai partir pro ataque,**  
0645 aí é quando,  
0646 .. no meu ponto de vista  
0647 vai ser a pior fase de todas,  
0648 .. agora  
0649 eu, particularmente,  
0650 .. e olha que eu ainda  
0651 não **cheguei no ponto do ataque,**  
0652 eu **tô no ponto da defesa,**  
0653 porque eu já fui assaltado várias vezes,  
0654 eu tenho uma sorte,  
0655 eu sou um imã  
0656 pra esse tipo de coisa  
0657 [Risos]

Caos e complexidade se encontram no ponto crítico do sistema, o que Waldrop (1993, p. 12) denomina a beira do caos: “a zona de batalha em constante alternância entre a estagnação e a anarquia, o ponto onde um sistema complexo pode ser espontâneo, criativo e vivo”. Em outras palavras, as sequências de adaptações estimulam (“forçam”) a dinamicidade do sistema para que este continue existindo. O sistema não se encaminha para um equilíbrio, pois estará morto, mas busca a estabilidade. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 58) argumentam que “um sistema no limite do caos muda adaptativamente para manter a estabilidade, demonstrando um alto nível de flexibilidade e sensibilidade”. Tais estabilidades são encaminhadas para estados chamados de atratores.

Um sistema simples opera de forma previsível, pois estabelece conexões estáticas, como, por exemplo, os semáforos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), os quais não são de maneira alguma afetados por elementos externos (carros, motoristas, pedestres, outros sinais de trânsito etc.). Por outro lado, é característico de um SDCA variar muito, de fato, quanto mais variações tiver, mais forte e duradouro ele se torna, já que há uma ampla gama de conexões entre os diversos elementos internos e externos que o compõe:

Em sistemas complexos, cada componente ou agente se encontra em um ambiente produzido por suas interações com outros agentes no sistema. Está constantemente agindo e reagindo ao que outros agentes estão fazendo. E por causa disso, essencialmente nada no seu ambiente está fixo. (WALDROP, 1992, p. 145)

O discurso é rico em variações conceituais, pois as infinitas possibilidades de conexões que pode haver entre os agentes proporcionam isto. Ainda que o sistema apresente agentes que por si já são estáveis, as suas relações com os outros agentes especificam e alteram o sistema, fazendo emergir particularidades inerentes ao próprio discurso. Sendo a cognição um dos agentes do discurso, pode-se dizer que as operações cognitivas não se manifestam sempre da mesma forma, mas fazem emergir metáforas e metonímias reveladas de maneiras bem específicas e variadas no discurso.

No *corpus* em análise, a metonímia *ESTAR DENTRO POR ESTAR SEGURO* emergiu com a participação coletiva e frequente do grupo focal. Visto que o *ESTAR DENTRO*, assim como o *ESTAR FORA*, é entendido em termos literais (mudança metafórica – literalização), ou seja, significa realmente estar dentro ou estar fora de um lugar nas falas dos participantes, então, não se trata propriamente de uma metáfora, mas de uma metonímia: é uma parte da experiência humana com lugares estendida à subjetividade do sentimento de segurança/insegurança.

Veículos metonímicos do domínio de “fechar”, “trancar” e “dentro” apareceram com regularidade para simbolizar a segurança, enquanto o inverso também foi verdadeiro, que a insegurança está do lado de fora; portanto, sair é arriscado e manter-se trancado é a melhor proteção. Outro veículo muito significativo para este conceito foi “vidro”, sinônimo da fronteira de segurança, contextualmente:

## Excerto 5

0358 **Mateus** Como eu havia falado um pouco antes,  
0359 é como se nós fossemos  
0360 cidadãos preparados para uma guerra civil,  
0361 porque por exemplo,  
0362 vamos analisar os hábitos que nós temos,  
0363 .. que são hábitos bélicos,  
0364 por exemplo,  
0365 nós vamos parar num sinal,  
0366 a gente não para,  
0367 a gente não chega e para,  
0368 a gente  
0369 [ **Meninas** reduz ]  
0370 a gente reduz,  
0371 distancia,  
0372 **fecha os vidros,**  
0373 olha o retrovisor.  
0374 No caso da mulher,  
0375 pega a bolsa,  
0376 bota debaixo do banco --  
0377 **Mod Tem toda uma mudança comportamental.**

## Excerto 6

1242 **Mod O que você acha?**  
1243 **Elisa** Eu acredito que é bem difícil  
1244 melhorar,  
1245 mas dá,  
1246 dá pra amenizar  
1247 um pouco,  
1248 mas  
1249 tem até aí o Ronda né?  
1250 Que tem lá as suas falhas,  
1251 mas  
1252 tipo,  
1253 programas como esse né?  
1254 [ **Mod Sim.** ]  
1255 Tem que fazer alguma coisa né?  
1256 Não  
1257 .. só fazer como o policial faz todo dia né?  
1258 Dá aquele aviso,  
1259 <Q olha, vamos  
1260 .. procurar não ser assaltado,  
1261 **feche os vidros** dos seus carros Q>,  
1262 não é bem assim não é?

Os comentários de Mateus e Elisa são bastante pertinentes quando se referem à questão cultural. É sabido por todos que, em Fortaleza, a partir das 22 horas, os semáforos não são considerados locais seguros, portanto, recomenda-se aos motoristas que cruzem o semáforo, mesmo que esteja vermelho, com cautela e velocidade reduzida. A cautela também é sugerida durante o dia, pois, nos semáforos da cidade de Fortaleza, é possível ver pessoas lavando os para-brisas de carro ou pedindo dinheiro nos sinais, e alguns assaltantes se passam por estas pessoas para ter a oportunidade de executar o furto. Desse modo, é frequente ver os motoristas desta cidade subindo os vidros ao se aproximarem dos semáforos. Assim, a metonímia a partir do discurso também é peculiar ao seu contexto discursivo, pois emergiu principalmente devido à experiência social, em Fortaleza.

A variabilidade é uma característica que tem sido apontada frequentemente por diversos autores (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) como recurso necessário do sistema para atingir momentos de estabilidade. Para De Bot, Lowie e Verspoor (2007, p. 8), o novo estado emerge devido a uma interconexão completa, em que “todas as variáveis estão inter-relacionadas, e por isso, mudanças em uma variável terão um impacto em todas as variáveis que fazem parte do sistema”.

Ao variar, o sistema está mudando o seu padrão de comportamento, encaminhando-se para estados denominados atratores. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 50), um atrator é entendido como sendo “uma região específica no espaço de fases no qual o sistema tende a se movimentar”, isto é, um conjunto de estados preferíveis (mas não necessariamente previsíveis) para os quais o sistema tende a emergir. Dentre os possíveis estados, aqueles que não são preferíveis são chamados de estados repelentes (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007). Os atratores são temporários, mas, dependendo da força que eles têm, mais ou menos energia será exigida do sistema para poder se movimentar e mudar para outras fases. É o que acontece no discurso quando o tópico discursivo se torna interessante e facilmente se conecta com o conhecimento prévio dos participantes do grupo. O sistema está alcançando certa estabilidade e mais difícil fica para que outro tópico seja desenvolvido. Isto é, o tópico discursivo funciona como um atrator, e dependendo de outros agentes no sistema ele pode ganhar mais ou menos força. Como é possível observar, a metonímia *ESTAR DENTRO POR ESTAR SEGURO* também foi desen-

volvida sob o tópico Mudança Comportamental, o qual se justifica como um forte atrator por ter concentrado e dinamizado uma extensa participação cognitiva dos interactantes.

Além deste tópico, outros também foram desenvolvidos, tais como Banalização da violência pela mídia, Tipos de violência, Sentimento de insegurança, Sociedade e grupos sociais e Ações do governo. Estes atratores demandaram mais tempo e mais discussão, não permitindo que outros tópicos fossem desenvolvidos, o que nos termos da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos Adaptativos (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), demandaram mais energia do sistema para permanecer estável, enquanto os tópicos não desenvolvidos não conseguiram obter energia o suficiente para influenciar o sistema.

A fim de tornar o conceito de atratores ainda mais claro, Augusto (2009, p. 47), baseando-se em Larsen-Freeman (1997; 2007) e Larsen-Freeman e Cameron (2008), vale-se da seguinte ilustração:

Se imaginarmos um casal dançando uma sequência de ritmos diferentes como, por exemplo, samba, *rock-and-roll*, salsa e *twist*, veremos que cada ritmo se configura como um atrator, pois o casal terá que assumir um padrão diferente de comportamento na elaboração dos diferentes estilos de dança e assim permanecer por algum tempo. No entanto, o casal de dançarinos poderá num mesmo ritmo apresentar variações de comportamento. Por exemplo, a salsa pode ser dançada em diferentes ritmos e velocidades, assim como todos os outros estilos. Nesse caso ocorreria aquilo que alguns autores (LARSEN-FREEMAN, 1997; 2007; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) definem como sendo variabilidade junto à estabilidade.

O sistema não é completamente desordenado, mas é regido por regras simples para que possa encontrar a auto-organização temporária. Para que possa ser concebido como um sistema, ele deve ter um número mínimo de regras que possibilitem momentos estáveis e para que a energia gerada pelas variações no sistema não se percam. O discurso é regido por regras simples (os papéis sociais, por exemplo) para que ocorram as mais variadas interações entre os interlocutores. Estas regras tornam o sistema subideal. O sistema não precisa ser perfeito para se adequar ao seu ambiente, basta que seja melhor do que outras possibilidades para adaptar-se temporariamente e se configure de modo satisfatório.

A TSDCA oferece um modo de pensar o mundo e a vantagem de realizar análises para além dos dados, ao prever que possíveis organizações o sistema poderia ter tomado (como se fosse uma bifurcação de possibilidades), e descobrir que elementos específicos causam desestabilização no sistema.

A metáfora sistemática se propõe ser exatamente o momento em que o sentido foi negociado entre os interlocutores; por isso, os seus termos veículos podem ser identificados de maneira sistemática dentre as diversas falas, apontando para um mesmo conceito.

Nisto se diferencia a proposta de Cameron (2007, 2008) de uma análise pautada em metáforas conceituais (LAKOFF; JOHNSON, 1980), pois não interessa se a metáfora é resultado de uma intensa interação discursiva; se há a possibilidade dela se manifestar linguisticamente em determinada cultura, então ela merece ser analisada. Além disso, as metáforas conceituais tendem à universalidade, enquanto as metáforas sistemáticas são discursivamente situadas e não estão armazenadas na mente, mas emergem dinamicamente em meio ao caos e à complexidade da interação discursiva.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Rita de Cássia. *O processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade*. 2009. 228f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BROOKS, M. Climate myths: chaotic systems are not predictable. *New Scientist*, 16 May 2007. Disponível em: <[www.newscientist.com/article/dn11641](http://www.newscientist.com/article/dn11641)>. Acesso em: 3 maio 2012.

CAMERON, Lynne. Confrontation or complementarity: Metaphor in language use and cognitive metaphor theory. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 5, 107-135, 2007.

CAMERON, Lynne. Metaphor shifting in the dynamics of talk, chapter 2, In: ZANOTTO, M. S., CAMERON, L.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs). *Confronting Metaphor in Use: an applied linguistic approach*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008.

CAMERON, L.; MASLEN, R.; TODD, Z.; MAULE, J.; STRATTON, P.; STANLEY, N. The Discourse Dynamics Approach to Metaphor and Metaphor-led Discourse Analysis. *Metaphor and Symbol*, 24, 2, p. 63-89, 2009.

CAMERON, L.; MASLEN, R. *Metaphor Analysis: research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities*. UK: Equinox Publishing, 2010.



- DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A Dynamic System Theory Approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1), 7-21, 2007.
- GIBBS, R.; CAMERON, L. The social-cognitive dynamics of metaphor performance. *Cognitive Systems Research*, p. 1-12, 2007.
- JUBRAN, Clélia C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Unicamp, 1992. v. II.
- KÖVECSES, Zóltan. *Metaphor: a practical introduction*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press, (1980) 2003.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18 (2), 141-165, 1997.
- LARSEN-FREEMAN, D. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In: KRAMSCH, C. (Org.). *Language acquisition and language socialization*. London: Continuum, 2002.
- LARSEN-FREEMAN, D. On the complementarity of chaos/complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10 (1), 35-37, 2007.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LORENZ, E. N. *The essence of chaos*. Washington: University of Washington Press, 2001.
- MUSOLFF, Andreas. Political imagery of Europe: A house without exit doors? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 21(3), p. 216-229, 2000.
- WALDROP, M. M. *Complexity*. Viking: Harmondsworth, 1992.
- WALDROP, M.M. *Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Touchstone, 1993.
- WALMSLEY, Joel. Explanation in Dynamical Cognitive Science. *Minds & Machines*, p. 333-348, 2008.



# METÁFORA E PROGRESSÃO TÓPICA EM ARTIGOS CIENTÍFICOS DE HISTÓRIA

Adriano Dias de Andrade<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A metáfora tem sido estudada na tradição ocidental há, pelo menos, dois mil anos. É a partir da figura do filósofo grego Aristóteles que as discussões em torno do tema ganharam popularidade e se diversificaram na história do pensamento ocidental. No rastro do empreendimento da retórica clássica e mesmo da retórica moderna, a metáfora tem sido estudada como elemento linguístico de comparação entre imagens, ou, para colocar de outra maneira, como uma comparação entre termos. Certamente, este reducionismo é generalizador e não dá conta dos inúmeros pesquisadores e das muitas concepções sobre o fenômeno. Todavia, esse conceito parece abarcar uma concepção geral que correu os séculos e alcançou inclusive as salas de aulas do ensino contemporâneo de línguas, no Brasil. Essa concepção retórica da metáfora revela uma visão de língua como expressão do pensamento e limita o seu uso a discursos especiais e com finalidades artísticas ou poéticas.

O século XX foi especialmente importante para rupturas no paradigma retórico. Surgiram, ali, vários nomes que começavam a impulsionar novo olhar sobre a linguagem, sobre o pensamento e, também, sobre a metáfora. Nesse sentido, citamos, por exemplo, Max Black (1966) e sua reflexão sobre a Metáfora, isto é, a Teoria da Interação, a qual se baseia em reflexões anteriores do filósofo anglofônico I. A. Richards (1937). As discussões empreendidas por Black se proli-

---

<sup>1</sup> Doutorando em Letras (Linguística) pelo PPGL, Universidade Federal de Pernambuco, E-mail: adrianoad@hotmail.com. Este artigo baseia-se em parte da pesquisa empreendida no mestrado em Letras (Linguística) pela UFPE, concluído em 2010, sob orientação da Profa. Dra. Beth Marcuschi.

feraram nos estudos linguísticos e, desde então, têm influenciado o nascimento de novos olhares sobre a metáfora. Contudo, é com o advento da linguística cognitiva, ou, mais especificamente, da semântica cognitiva, nas últimas décadas do século passado, que os estudos sobre metáfora se intensificaram de maneira acentuada no Brasil. Isso graças ao lançamento da obra, hoje clássica, *Metaphors We Live By*<sup>2</sup>, em 1980, por George Lakoff e Mark Johnson. A inovação proposta por Lakoff e Johnson consiste, no nosso entendimento, em dois aspectos centrais: (i) compreender a metáfora como fenômeno do pensamento muito mais do que de palavras ou ações e (ii) reivindicar a ideia da onipresença metafórica, ou seja, seu uso e aparição em todos os discursos da vida cotidiana.

Este artigo parte do ponto de vista da linguística cognitiva sobre a metáfora, inaugurado por Lakoff e Johnson (2003 [1980]), para investigar como as metáforas presentes no discurso teórico-científico da História permitem e colaboram para a progressão tópica nos textos dessa área do conhecimento acadêmico. Aqui, entendemos a progressão tópica como o desenvolvimento dos temas centrais discutidos no texto, ou seja, o modo como o assunto geral é argumentado, levando à manutenção e recategorização de referentes. Para tanto, utilizamos como *Corpus* de análise três artigos científicos da Revista Brasileira de História (ver referências), disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES (Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A escolha do gênero não se deu de maneira aleatória, mas por (a) considerarmos que os artigos constituem uma amostragem bastante significativa do discurso teórico-científico, (b) por se constituírem como um repertório dos discursos produzidos e circulantes nas academias e por (c) sua produção está sendo constantemente requerida como provas de produtividade pelos órgãos de fomento brasileiros.

A metodologia deste trabalho consiste de duas etapas: na primeira, fizemos a leitura dos textos e levantamos os trechos com ocorrências que julgamos metafóricas; na segunda, a partir das ocorrências elencadas, analisamos os casos em que as metáforas ajudam a ancorar os assuntos discutidos, permitindo a progressão tópica dos textos. As metáforas são analisadas a nível conceptual e linguístico, assim, os exemplos destacados nas análises trarão considerações sobre as Metáforas Conceptuais (MC) e Expressões Linguísticas Metafóricas (ELM).

---

<sup>2</sup> O livro foi traduzido para o português e publicado em 2002. Ver referências.

## 2 BASES TEÓRICAS

Nesta seção, traremos as bases teóricas gerais sobre as quais este estudo se alicerça. Em seguida, mostraremos como o fenômeno foi visto e analisado nos textos e, finalmente, encerraremos com algumas breves considerações a partir das análises. O nosso objetivo principal é o de mostrar como a metáfora atua discursivamente para a categorização e recategorização de referentes, permitindo o desenvolvimento temático.

## 3 TEORIA DA METÁFORA CONCEPTUAL

A metáfora foi durante muito tempo vista apenas como matéria da linguagem poética, restrita aos usos literários e resultado exclusivo da manipulação da linguagem. Por esta razão, ou seja, por acharem que a metáfora é uma característica exclusiva da linguagem, um problema de palavras muito mais do que de pensamento e ações, as pessoas têm como senso comum a ideia de que podem perfeitamente se esquivarem das metáforas. Contudo, isto é uma utopia já que as metáforas estão presentes em todas as esferas da vida cotidiana, não apenas na linguagem, mas também no pensamento e nas ações. Segundo Lakoff e Johnson (2003 [1980], p. 3), “nosso sistema conceptual ordinário, em termos do que pensamos e fazemos, é fundamentalmente metafórico”<sup>3</sup>.

Nosso sistema conceptual não apenas rege nosso intelecto, mas também governa nossa existência no mundo, no sentido de que ele estrutura nossos posicionamentos e forma de nos inter-relacionarmos. Assim, o sistema conceptual desempenha um papel primordial na definição das nossas realidades. Tal sistema é fortemente marcado pela presença de metáforas, ou seja, usamos muitos conceitos em função da compreensão de outros, no entendimento de uma coisa por outra, por meio de enquadramentos sociais herdados culturalmente e experienciados ao longo da vida.

Um dos postulados iniciais e mais importantes elencados por Lakoff e Johnson (2003 [1980]) é o de que as metáforas não são uma questão apenas da linguagem, mas o próprio pensamento é metafórico em grande parte. Assim, os autores diferenciam as metáforas linguísti-

---

<sup>3</sup> Tradução nossa.

cas das metáforas conceptuais. Nesse sentido, reportamo-nos a Berber-Sardinha (2007) quando explica que:

- (i) A *Metáfora Conceptual* é uma maneira convencional de conceitualizar um domínio da experiência em termos de outro domínio da experiência (estruturas mentais de representação); e
- (ii) A *Metáfora Linguística* (Expressão Linguística Metafórica) é a realização linguística da Metáfora Conceptual.

Completando a explicação com as palavras dos próprios Lakoff e Johnson (2003 [1980], p. 6), acrescentamos que as Expressões Linguísticas Metafóricas (doravante ELM) só são possíveis porque existem as metáforas conceptuais (MC) no nosso sistema conceptual.

#### 4 SISTEMATICIDADE DAS METÁFORAS CONCEPTUAIS

Segundo Lakoff e Johnson (2003 [1980]), por meio do estudo das ELM, é possível investigar a natureza metafórica dos conceitos que estruturam as atividades do nosso dia a dia. Isso por que as expressões metafóricas na língua estão ligadas às metáforas conceptuais de forma sistemática. Segundos os autores (2003 [1980], p. 7), “Nós podemos usar expressões linguísticas metafóricas para estudar a natureza das metáforas conceptuais e, também, para adquirir conhecimento sobre a natureza metafórica de nossas atividades”<sup>4</sup>.

A fim de mostrar como o estudo das ELM é útil para entender a estruturação do nosso sistema conceptual, Lakoff & Johnson (2003 [1980]) consideram a metáfora conceptual TIME IS MONEY e demonstram vários exemplos de ELM que são licenciadas por meio deste conceito. Esta conceituação, ou seja, esta maneira convencional de pensar e falar sobre o tempo em termos de recurso financeiro, também é válida na nossa cultura. Portanto, ao invés de apresentarmos o exemplo original em língua inglesa, propomos investigar o equivalente em português: TEMPO É DINHEIRO. Para tanto, fizemos uma breve consulta no site de buscas da internet Google<sup>5</sup> com o intuito de encontrar expressões que pudessem ser licenciadas por essa metáfora conceptual. Vejamos nossos achados:

---

<sup>4</sup> Tradução nossa.

<sup>5</sup> Buscas realizadas no dia 01.10.2009.

## 5 METÁFORA CONCEPTUAL: TEMPO É DINHEIRO

(1) O post de hoje não tem nada a ver com imigração, com Canadá, nem com a nossa vida aqui. É simplesmente sobre **perder tempo da vida vendo TV** [...] <sup>6</sup>.

(2) Um dos problemas que faz um empresário se transformar em um emperrado, é justamente a falta de noção de que ele mais **perde tempo do que trabalha** <sup>7</sup>.

(3) Você sente que **não tem tempo** para fazer metade das coisas que gostaria de fazer? Você não está sozinho <sup>8</sup>.

(4) Brasil é onde **se gasta mais tempo** para resolver problemas com impostos <sup>9</sup>.

(5) Como dominar os e-mails e **ter tempo de sobra** para viver a vida <sup>10</sup>.

(6) **Aprenda a Usar o Tempo** é um guia prático repleto de soluções para melhorar a convivência com o frenético ritmo de vida atual <sup>11</sup>.

De maneira semelhante à de Lakoff e Johnson (2003 [1980]), nossos achados explicitam a sistematicidade da metáfora conceptual TEMPO É DINHEIRO e sua larga realização, mediante diferentes expressões linguísticas. Para se ter uma ideia, a cada busca realizada no Google obtivemos cerca de 14 milhões de ocorrências.

Como vimos pelos seis exemplos anteriores, tempo é compreendido em termos de um bem valioso que se deve economizar, em termos de recurso limitado, isto é, em termos de dinheiro. Segundo Lakoff e Johnson (2003 [1980]), isso não ocorre por ser algo intrínseco ao sistema conceptual humano, ou seja, nós não conceptualizamos o

<sup>6</sup> Trecho de um depoimento pessoal postado num blog, no qual o autor (um brasileiro) apresenta sua experiência de vida no Canadá. In: <<http://diretodevan.couver.wordpress.com/2009/07/22/perdendo-tempo-com-a-tv/>>.

<sup>7</sup> Trecho de um artigo no qual o autor discute a otimização do tempo no mundo corporativo. In: <<http://www.planetanews.com/news/2007/10682>>.

<sup>8</sup> Trecho de um artigo no qual o autor discute a administração do tempo. In: <<http://www.produzindo.net/sem-tempo-para-o-lazer-aprenda-como-consegui-lo/>>.

<sup>9</sup> Trecho retirado de um artigo no qual a autora discute a questão da burocracia para se resolver problemas de impostos no país. In: <<http://www.comunitate.com.br/brasil-e-onde-se-gasta-mais-tempo-para-resolver-problemas-com-impostos>>.

<sup>10</sup> De um artigo num blog sobre tecnologia. In: <<http://tecnoblog.net/archives/como-dominar-os-emails-e-ter-tempo-de-sobra-para-viver-a-vida.php>>.

<sup>11</sup> Trecho da resenha de um livro de autoajuda, que versa sobre a administração do tempo. In: <<http://publifolha.folha.com.br/catalogo/livros/136019/>>.

tempo nesses termos por ser uma condição natural de nossa categorização, mas sim porque esses conceitos são relacionados de alguma forma em nossa cultura. Contudo, advertem os autores, há culturas nas quais o tempo não é visto em termos de nenhum desses conceitos. Nós completaríamos dizendo que além de razões puramente experienciais, no sentido da nossa experiência com o tempo, com o dinheiro, com bens limitados etc., há também razões sócio-históricas por meio das quais nosso sistema político, nossa organização social, as leis, os hábitos, nossas inserções culturais, a partilha e o reconhecimento desses variados símbolos fizeram ao longo de nossa história com que apreendêssemos, ou melhor, conceituássemos o tempo nesses termos.

As metáforas conceptuais TEMPO É DINHEIRO; TEMPO É UM BEM VALIOSO e TEMPO É RECURSO LIMITADO formam um sistema único baseado em subcategorização. Essas subcategorizações permitem **acarretamentos** ou **desdobramentos** entre as metáforas conceptuais. Segundo Berber-Sardinha (2007, p. 32), esses desdobramentos “são as inferências que podemos fazer a partir de uma metáfora conceptual”. Assim, retomando os nossos exemplos e as reflexões de Lakoff e Johnson (2003 [1980]), TEMPO É DINHEIRO desdobra-se em TEMPO É UM BEM VALIOSO, que por sua vez desdobra-se em TEMPO É RECURSO LIMITADO e assim por diante.

Lakoff e Johnson (2003 [1980]) sugerem a utilização da metáfora conceptual mais específica para a caracterização do sistema inteiro, neste caso a MC TEMPO É DINHEIRO.

O exemplo sugerido pelos autores e validado por nossa breve pesquisa via Google, mostra como as metáforas conceptuais (i) se estruturam sistematicamente, (ii) licenciam gamas diversificadas de ELM e (iii) possuem desdobramentos que caracterizam um sistema conceptual coerente e um também coerente sistema de expressões linguísticas metafóricas.

## 6 ANÁLISE DO CORPUS

O sistema de notação oferecido nesta seção deve ser compreendido da seguinte forma: onde se lê: Exemplo 1 – H1, entenda-se: trata-se do primeiro exemplo trazido à discussão, trata-se do artigo de História número 1 do *corpus*.



A pesquisa tomou como *Corpus* três artigos da Revista Brasileira de História, todavia, devido a limitações espaciais, neste artigo, faremos alusão apenas ao exemplo analisado 1, referente ao primeiro artigo, e ao exemplo 2, do segundo artigo.

O artigo 1, intitulado “Formação e atuação da rede de comissários do Santo Ofício em Minas Colonial”, investiga a atuação da Inquisição, por meio de seus representantes no Brasil, no estado de Minas Gerais, no período colonial. Vejamos o resumo:

Focalizando a atuação dos agentes inquisitoriais, este artigo busca esclarecer como a Inquisição portuguesa se relacionou com a estrutura eclesiástica de Minas colonial. A análise se concentra na formação e na atuação da rede de comissários do Santo Ofício na Capitania do ouro. Qual era o perfil desses agentes? Como eles eram recrutados entre a hierarquia eclesiástica local? Que papel eles desempenhavam na ação inquisitorial ocorrida na capitania mineradora? De que forma atuavam? Qual a relação entre a inserção dos comissários nas estruturas eclesiásticas locais e as atividades inquisitoriais desempenhadas por esses agentes?

Palavras-chave: inquisição portuguesa; Minas Colonial; agentes inquisitoriais.

O segundo artigo investiga a produção discursiva dos viajantes estrangeiros que visitaram o Brasil durante o século XVIII. Segundo a autora, os relatos de viagens serviam para dois propósitos básicos: eram utilizados cientificamente para o conhecimento do Brasil pelos estrangeiros, de forma que estes discursos servissem de guia para novas empreitadas rumo ao nosso país e, também, eram utilizados como literatura de entretenimento para saciar a curiosidade da Europa com relação às novas terras. O artigo tem por título “O Brasil nos relatos de viajantes ingleses do século XVIII: produção de discursos sobre o novo mundo” e seu resumo pode ser lido a seguir.

O conhecimento científico do Brasil é anterior ao período da abertura dos portos brasileiros ao comércio e navegação das nações europeias. Embora seja inegável a importância e a novidade trazidas pelas obras de John Mawe, Thomas Lindley, Henry Koster, Maximiliano de Wied-Neuwied ou do barão de Eschwege, há que considerar que o Brasil tornou-se mais conhecido dos europeus do Setecentos graças aos roteiros, diários de viagens, mapas e vistas de marinheiros e traficantes, corsários e piratas que percorreram o li-

toral brasileiro durante o século XVIII. Assim como pelos registos produzidos por homens ilustrados como George Anson, James Cook, Joseph Banks, Charles Solander e Arthur Bowes Smith. O objetivo de muitos desses relatos produzidos ao longo do século XVIII define-se claramente do seguinte modo: corrigir a geografia do globo terrestre, diminuir os perigos da navegação e tornar mais conhecidos os costumes, artes e produtos da colônia brasileira.

Palavras-chave: conhecimento científico; relatos e diários de viagens; contrabando de informações.

## 7 METÁFORA E PROGRESSÃO TÓPICA

Uma das funções exercidas pelas metáforas nos textos investigados é a de permitir a continuidade tópica, ou seja, pelas metáforas muitos referentes são retomados ao longo do texto. De forma que, nessa constante retomada, o objeto do discurso referido vai sendo paulatinamente construído e reconstruído, salientando e escondendo atributos, modificando-se ao longo da argumentação.

A função de metaforização para a designação de referentes pode ser conferida pelo exemplo abaixo:

### Exemplo 1 – H1

Isso significa que a inquisição foi mudando sua estratégia (1), passando a se apoiar cada vez mais na rede de agentes próprios (2) composta principalmente por comissários, notários, qualificadores e familiares.

1 – INQUISIÇÃO É JOGADOR

2 – INQUISIÇÃO É REDE

Nesse exemplo, observamos a conceptualização da inquisição em termos de um jogador. Mas não qualquer jogador, não se trata de um jogador de futebol, por exemplo. A conceptualização é realizada em termos de um jogador de guerra ou de jogos lúdicos de estratégia e persuasão, como o RPG<sup>12</sup>. Em complemento, além de ser conceptualizada em termos de um jogador, a inquisição também é conceptualizada em termos de rede. Quando primeiro aparecem retomados metaforicamente no texto analisado (p. 146), os agentes inquisitoriais são

<sup>12</sup> Roller Play Game.

definidos em termos do domínio-fonte REDE, gerando a MC INQUISIÇÃO É REDE, conforme mostra o exemplo. Atentemos para o esquema de desdobramentos a seguir.

Se:

INQUISIÇÃO É JOGADOR

E se:

INQUISIÇÃO É REDE

Então:

JOGADORES SÃO REDES

Além da metáfora JOGADORES SÃO REDES, outras são igualmente usadas para a conceptualização da inquisição no texto analisado. Vejamos abaixo as passagens em que o referente é retomado metaforicamente durante o texto.

(a) **A engrenagem inquisitorial** [...] era composta por **três grupos de agentes**: os **comissários**, os notários e os familiares. Além dessa **rede** – e integrada a ela – foi relevante a complexa articulação [...] (p. 147).

Em (a), temos as MC:

INQUISIÇÃO É MÁQUINA

AGENTES SÃO ENGRENAGENS

(b) A **rede de comissários** do Santo Ofício começou a **ganhar fôlego** (p. 148).

Em (b), temos:

REDES SÃO PESSOAS

(c) A **evolução dessa rede** por período, comarca e freguesia pode ser observada no Quadro 1 (p. 149).

Em (c), temos:

REDES SÃO ORGANISMOS

(d) A **montagem da rede** de comissários em Minas [...] (p. 149).

Em (d) temos:

REDES SÃO MÁQUINAS

(e) A Capitania teve influência no **recrutamento da rede de comissários** e na ação inquisitorial ocorrida na região (p. 151).

E, finalmente, em (e) temos:

REDES SÃO EXÉRCITOS

Como podemos ver, o referente **Inquisição** é primeiramente definido em termos de um jogador, de um estrategista de guerra e também em termos de rede (Exemplo 1 – Trecho II). Em seguida (a) é retomado como uma máquina da qual os agentes são engrenagens. Logo após (b), a inquisição é retomada como uma rede de pessoas, uma rede que é capaz de ganhar fôlego. Em (c) a inquisição é novamente metaforizada em termos de rede, uma rede não mais especificamente de pessoas, mas de seres vivos em geral, uma rede que pode evoluir. Já em (d) a inquisição agora é uma rede de máquinas. Máquinas que podem ser montadas e desmontadas, que podem ter suas engrenagens (agentes inquisitoriais, conforme metaforizado em [a]) retiradas ou substituídas. Finalmente em (e), a inquisição é retomada como redes de exércitos, o que retoma a metáfora que primeiro apareceu no texto para conceptualizá-la – A INQUISIÇÃO É JOGADOR. Esses exemplos mostram como os objetos do discurso são plásticos e como é possível moldá-los no decorrer dos textos. Mostram, principalmente, a metáfora como uma importante estratégia de designação de referentes no discurso científico.

No artigo H2, vê-se uma discussão sobre a questão do conhecimento que é produzido sobre nosso país no século XVIII, segundo os registros dos viajantes. Há, nesse texto, outro exemplo bastante relevante para a percepção da metáfora como elemento que o discurso utiliza para a manutenção e recategorização de referentes ao longo dos textos. Vejamos:

Exemplo 2 – H2

(a) O **conhecimento** que a Europa do Setecentos foi **acumulando** sobre os domínios coloniais sul-americanos. (p. 134)

Em (a):

CONHECIMENTO É BEM ACUMULÁVEL

(b) Contribuiu para a **construção do conhecimento** científico. (p. 136)

Em (b):

CONHECIMENTO É EDIFÍCIO

(c) Os piratas e corsários foram também **produtores de conhecimento** sobre o litoral brasileiro. (p. 137)

Em (c):

CONHECIMENTO É PRODUTO

(d) Confiavam em si e nas **luzes da razão**. (p. 144)

Em (d):

CONHECIMENTO (RAZÃO) É LUZ

Esses trechos nos permitem observar como o referente “conhecimento” vai sendo moldado ao longo do artigo. A fim de se conceptualizar o conhecimento científico que surgia a partir dos relatos de viajantes, o autor utiliza quatro domínios-fonte diferentes: BEM ACUMULÁVEL; EDIFÍCIO; PRODUTO E LUZ. Como vemos, os domínios-fonte utilizados são todos domínios pertencente a experiências concretas. Então é importante notar o esforço autoral em definir o conhecimento, em aproximar esse conceito do leitor de seu texto. Em caracterizá-lo da forma mais concreta possível, a fim de que seu discurso seja inteligível.

## 8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Foi possível observar, por meio das análises, que as metáforas cumprem funções para além de uma taxonomia cognitiva postulada pioneiramente por Lakoff e Johnson, em 1980, e revisada no posfácio da edição de 2003, ou seja, podemos analisar metáforas sem a obrigatoriedade do enquadramento tipológico: estrutural, orientacional e ontológico. Não se trata de invalidar essas definições, mas da tentativa de incursões mais ao nível discursivo de análise. Portanto, verificamos que as metáforas podem recobrir diferentes funções discursivas, dentre elas, a função de promover a manutenção tópica nos textos, ou seja, a função de categorizar e recategorizar referentes, permitindo, assim, a continuidade temática.

Os dois exemplos trazidos à discussão neste artigo dizem respeito à conceptualização dos termos INQUISIÇÃO e CONHECIMENTO, ambos são categorizados pelos autores como palavras-chave, dada a sua importância, pois se referem aos assuntos principais discutidos em cada artigo. Isso demonstra que a metáfora é recrutada como estratégia de categorização e recategorização de termos-chave em textos teórico-acadêmicos.

As análises aqui apresentadas apontam para a necessidade de mais estudos a respeito do nível discursivo e, embora não tenhamos a pretensão de generalizar, os exemplos apontam para uma questão ainda não vista de maneira sistemática, isto é, a relação entre metáfora e palavras-chave, entre metáfora e assuntos principais. Isso demanda novas incursões na esfera acadêmica e em outras esferas, para, dessa maneira, fazer avançar nossa compreensão do fenômeno.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Adriano Dias de. A Metáfora na textualização dos artigos científicos de Física. *Veredas*, 15(2): 70-82, 2011.
- ANDRADE, Adriano Dias de. *As Metáforas no Discurso das Ciências*. Recife: UFPE, 2010, 173 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras, Departamento de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- ARISTÓTELES. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. v. 1.
- BERBER SARDINHA, T. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BLACK, Max. *Modelos y metáforas: estructura y función*. Madrid: Editorial Tecnos, 1966.
- CIAPUSCIO, Guiomar E. Las metáforas en la comunicación de la ciencia. In: HARVEY, Anamaria. *En torno al discurso*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2005. p. 81-93.
- CONTENÇAS, Paula. *A eficácia da metáfora na produção da ciência – o caso da genética*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. New York: Oxford, 2002.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor in culture, universality and variation*. New York: Cambridge, 2005.
- LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 2003 [1980].

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado das Letras / EDUC, 2002.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fenômenos da linguagem – reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica; RODRIGUES, Bernadete B.; CIULLA, Alena. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

RICHARDS, I. A. *The Philosophy of Rhetoric*. New York and London: Oxford University Press, 1936.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, v. 3, n. 1, p. 61-79, jan./jun. 1999.

## TEXTOS ANALISADOS

Artigo H1 – Formação e atuação da rede de comissários do Santo Ofício em Minas Colonial. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 57, p. 145-164, 2009.

Artigo H2 – O Brasil nos relatos de viajantes ingleses do século XVIII: produção de discursos sobre o novo mundo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 133-152, 2008.

Artigo H3 – Imigração e família em Minas Gerais no final do século XIX. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 155-176, 2007.





# O PAPEL DA METÁFORA CONCEPTUAL NA CONSTRUÇÃO DAS MÚLTIPLAS LEITURAS EM UM POEMA DE GUIMARÃES ROSA

Gislaine Vilas Boas<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Os conceitos metafóricos estruturam nosso pensamento e, conseqüentemente, terão implicações na maneira de interpretar um texto. Neste artigo, abordo a importância da literatura em sala de aula, propondo uma prática de leitura que considere a subjetividade dos leitores em um evento de letramento.

Por esta razão, este trabalho é desenvolvido sob a corrente interpretativista de pesquisa, uma corrente da metodologia qualitativa, na qual se insere o instrumento de pesquisa utilizado neste trabalho: o Pensar Alto em Grupo, considerado, aqui, tanto um instrumento de geração de dados quanto uma prática de letramento.

Assim, ao trabalhar com a prática do Pensar Alto em Grupo, que privilegia a interação entre os leitores, torna-se possível investigar como as metáforas conceptuais influenciam a construção dos sentidos das leituras durante a interpretação de um texto literário em um evento social de leitura.

Pretendo, assim, destacar o papel dos conceitos metafóricos no processo de construção de leituras na interpretação do poema *Impaciência*, de Guimarães Rosa.

Penso que a literatura deva ser estudada com novos propósitos, ou seja, é preciso nova prática que atinja os objetivos da leitura literária em sala, qual seja dar espaço para a emoção e para o sentimento do leitor.

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. UFSM.  
E-mail: gvilasboas@ymail.com

## 2 LER: UM NOVO CONCEITO

A prática de leitura que apresento neste trabalho se baseia na educação libertadora proposta por Freire, que critica a prática da educação bancária, opondo-se a ela.

Minha pesquisa se apoia na educação democrática e libertadora. Afinal, como afirma Freire (2005/1987, p. 77), se, como educadores, “pretendemos a libertação dos homens, não podemos mantê-los alienados”. Ao contrário, a fim de formar cidadãos críticos e participantes de uma sociedade, devemos prezar por uma educação libertadora e problematizadora, que seja dialógica.

Na concepção libertadora da educação, os papéis do educando e do educador se transformam. No lugar de recipiente de depósitos, os educandos passam a ser investigadores críticos, em diálogo com o educador, que também assume outro papel, o de investigador crítico.

A leitura, como um dos meios mais importantes de acesso à educação, atende aos pressupostos da educação bancária em vários aspectos em sala de aula. Segundo Macedo (1990), em geral, a prática de leitura na escola se constitui numa prática excluída das dimensões sociais e políticas.

A leitura, muitas vezes, é encarada como a aquisição de formas preestabelecidas de conhecimento, sendo os alunos “corpos absolutamente vazios” à espera de serem preenchidos pela palavra do professor. É nesse sentido que ocorre a alienação do aluno, que faz o uso da leitura apenas para decodificar códigos (MACEDO, 1990, p. 94). Assim, a prática de leitura passa a ignorar a “experiência de vida, a história e a prática linguística desses alunos”, tornando-se a leitura uma atividade de conhecer o vocabulário e significados engessados nas palavras (LAJOLO, 2008; MACEDO, 1990).

## 3 OS MODELOS COGNITIVOS DE LEITURA

O cognitivismo é uma corrente teórica que nasceu na psicologia, com o intuito de investigar, pelos métodos introspectivos, o que se passa na mente humana durante um determinado processo ou atividade (MARCUSCHI, 2007). Todavia, os estudos cognitivos, segundo Zanotto (2009), revelam que a mente humana não é somente individual, mas também social, o que resulta em uma abordagem sociocog-

nitivista de pesquisa. Assim, as pesquisas linguísticas com relação ao processo da leitura apropriam-se dos métodos da vertente para entender como o leitor pensa e age durante o processo de ler.

Apoiada nas palavras de Kato (1985), abordo os dois modelos cognitivos de leitura utilizados pelo leitor do processo de compreensão do texto: *bottom-up* e *top-down*. O primeiro processo, o *bottom-up*, é conhecido como o processo ascendente e é dependente do texto. Nesse processo, para reconhecer o significado, o leitor deve fazer “uso linear e indutivo das informações visuais contidas no texto” (KATO, 1985, p. 40).

Já o segundo, o *top-down*, é conhecido como o processo descendente e é dependente do leitor. Esta é uma abordagem não linear e faz uso intensivo de informações não visuais, tendo como base o conhecimento prévio do leitor.

Para a autora, há dois tipos de leitores com base nesses processos: o leitor *top-down* e o leitor *bottom-up*. O leitor *top-down* é “o que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto” (p. 40). Já o leitor *bottom-up* é o que “faz poucas leituras nas estrelinhas, tirando conclusões com base nas informações visuais dadas pelo texto” (KATO, 1985, p. 40).

No entanto, esses dois processos não são engessados, nem usados separadamente. Um único leitor pode fazer uso dos dois processos dependendo da familiaridade com o texto. Quanto maior sua familiaridade com o texto, mais *top-down* será sua leitura. Enquanto menos familiaridade resultará em maior dependência do texto, este será o leitor *bottom-up* (KATO, 1985).

Há também um terceiro tipo de leitor, o leitor maduro. Esse leitor é capaz de fazer uso dos dois processos de maneira complementar, ou seja, o leitor e o texto devem ser considerados no processo de leitura. Isto implica dizer que tanto o processo *top-down* quanto o *bottom-up* devem ser utilizados para que haja uma interação entre os dois processos, constituindo, assim, o modelo interativo, que compreende tanto o *bottom-up* quanto o *top-down*.

Desse modo, a leitura passa de um simples ato de decodificar, como no estruturalismo, para um ato de interação entre texto e leitor. O que muda, neste momento, é a posição do leitor diante do texto.

#### 4 A LEITURA NA ABORDAGEM INTERACIONISTA: INTERAÇÃO LEITOR–AUTOR

Na abordagem interacionista, Kleiman (1999) afirma que ler não é apenas um ato cognitivo, mas um ato social. Para ela, o processo de leitura vai além da interação entre leitor e texto, percebendo a existência de dois sujeitos – autor e leitor – no processo de compreensão. Segundo a autora, ambos os sujeitos interagem entre si e obedecem a objetivos e necessidades determinados socialmente.

Por essa razão, o sentido do texto não reside no próprio texto, mas emerge dessa interação entre leitor e autor, mediados pelo texto. Como aponta Kleiman (1999), o leitor constrói, e não apenas pega o significado contido no texto. Ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões.

Já o autor tem a responsabilidade de convencer o leitor, apresentando os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto “pistas formais a fim de facilitar a construção de significado pelo leitor” (KLEIMAN, 1999, p. 65). A interação entre leitor e autor e a construção do sentido com base nas pistas deixadas pelo autor, é a visão interacionista da leitura. De acordo com Coracini (1995, p. 17), nessa abordagem, considera-se a “possibilidade de algumas leituras, mas estas dependeriam prioritariamente do texto e, de modo indireto, do autor, que as autoriza ou não”.

A questão das leituras autorizadas ou não pelo autor resulta na discussão das inferências feitas pelo leitor no momento da leitura. Como aponta Colomer (2003), a escola ainda está reticente quanto a promover o raciocínio crítico e inferencial do leitor.

#### 5 O LEITOR E AS INFERÊNCIAS

Segundo Dell’Isola (2001, p. 43), “o texto existe, o leitor infere”. Por essa razão, o ato de inferir faz parte do processo de compreender um texto. A inferência é “uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas” (2001, p. 44). A possibilidade da geração de inferências é devido a lacunas existentes em todos os textos.

O que importa discutir é como essa questão da inferência vem sendo trabalhada na prática de leitura em sala de aula.

Trabalhar com o processo de inferência na leitura significa ativar os conhecimentos individuais preexistentes no momento da leitura ou após a leitura, o que vai trazer para cada indivíduo compreensões qualitativamente diferentes para o mesmo texto.

Se a inferência leva em consideração a experiência particular de cada um, a prática que impõe as inferências do professor é, no mínimo, incoerente. Para Marcuschi (2007), a produção de sentido passa pelo processo de inferência, então, os processos inferenciais, segundo ele, são construídos a partir de “condições postas tanto pelo código como pelo co(n)texto e pelas intenções dos falantes numa situação interacional” (2007, p. 88).

## **6 A VISÃO PÓS-MODERNA DE LEITURA: A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL**

A partir do momento em que reconhecemos a leitura como prática eminentemente social e cultural, as pesquisas se expandem para além da leitura como um processo puramente cognitivo. Vale ressaltar que o aspecto cognitivo da leitura não é abandonado, mas sim reconhecido como algo influenciado por aspectos socioculturais.

Um evento social de leitura, como define Bloome (1993, 1983), não depende de uma discussão entre leitores. O evento social também acontece na leitura individual, pois, para o autor, no processo da leitura devemos considerar a posição social que o autor tenta estabelecer, a relação social que se estabelece entre autor e leitor, bem como considerar o que está acontecendo durante o evento social em que um texto escrito está sendo usado.

Segundo Coracini (2005), a visão pós-moderna de leitura, propõe a consideração do sujeito e entende que o olhar do leitor está inteiramente impregnado por sua subjetividade, que é histórica. De acordo com a autora, “ler, compreender, interpretar ou produzir sentido é uma questão de ângulo” (2005, p. 23), de ponto de vista.

Porém, essa visão pós-moderna de que um único texto admite várias inferências e, por consequência, várias leituras não anulam o texto, mas o transformam e o reescrevem, fazendo com que dele surjam outros textos.

A prática de leitura predominante na escola, entretanto, é, em geral, a da decodificação, na qual o texto apresenta um único sentido, uma única leitura engessada nos sinais gráficos.

Segundo Zanotto (2010), mudar as práticas de leitura em sala de aula e, assim, repensar os papéis do professor é uma maneira de abandonarmos a prática da educação bancária.

## **7 A LINGUÍSTICA APLICADA E A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL**

A LA pós-moderna, como aponta Zanotto (2010), não entende a linguagem como autônoma, desconectada do contexto social, cultural e histórico, ao contrário, ela é inteiramente constituída da subjetividade e da ideologia dos sujeitos. Assim, segundo a autora, a linguagem é ideologicamente comprometida, por essa razão, sob esses parâmetros, “o sentido é considerado múltiplo e indeterminado” (ZANOTTO, 2010, p. 616).

A LA pós-moderna, segundo Moita Lopes (2006), busca construir teorias que contribuam para as novas necessidades provenientes de um sujeito social, cultural e histórico. Como observa o autor, “torna-se inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar” (2006, p. 31). Assim, é necessário entendermos o leitor como um sujeito cognitivo e social, por isso, de acordo com Kleimam (2005), o objeto de estudo da Linguística Aplicada se constitui na interface do social discursivo e do cognitivo.

## **8 A METÁFORA CONCEPTUAL NO PROCESSO DA LEITURA**

Na Teoria Conceptual da Metáfora, pela qual são responsáveis Lakoff e Johnson, a metáfora consiste em “experienciar uma coisa em termos de outra” (1980, p. 4), ou seja, um domínio em termos de outro. Isto implica dizer que vivenciamos, por exemplo, o amor em termos de uma viagem.

Para exemplificar, utilizo a metáfora conceptual AMOR É UMA VIAGEM, na qual as expressões metafóricas, ou expressões linguísticas do domínio de viagem são usadas para falar do amor.

## **9 EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS**

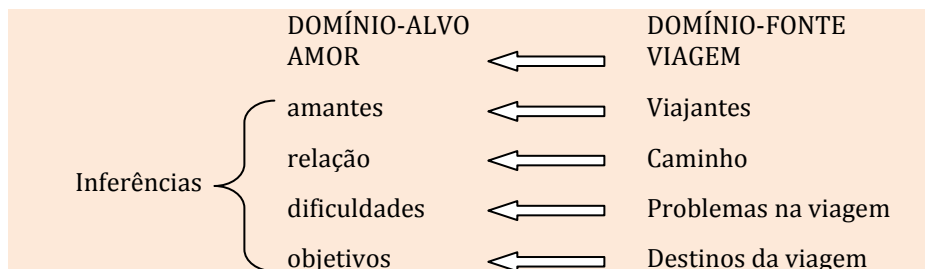
- Veja a que ponto nós chegamos.

- Agora não podemos voltar atrás.
- Nós estamos numa encruzilhada.
- Nossa relação *não vai chegar a lugar nenhum*.

(ZANOTTO et al., 2002, p. 24)

Todas as expressões linguísticas listadas se referem a um único conceito metafórico, ou a uma única metáfora conceptual: “AMOR É UMA VIAGEM”. Com o intuito de aprofundar a questão dos conceitos metafóricos, considero necessário entender o que são e como acontecem os mapeamentos metafóricos, que constituem o que Lakoff e Johnson (1980) chamam de “metáfora” para a Teoria da Metáfora Conceptual.

Há, na metáfora conceptual, um mapeamento de aspectos inferenciais do domínio-fonte para o domínio-alvo. A metáfora “AMOR É UMA VIAGEM” é resultado do seguinte mapeamento:



Esse é um exemplo de como os seres humanos vivem a experiência de uma coisa em termos de outra. Para Lakoff e Turner (1989), os mapeamentos são os responsáveis pelo fenômeno da metáfora conceptual, ao nos permitirem entender um conceito em termos de outro. Dependem dos nossos modelos cognitivos e do nosso conhecimento cotidiano, ou de mundo. De acordo com Lakoff e Turner,

[...] os esquemas conceptuais organizam nosso conhecimento. Eles constituem modelos cognitivos dos aspectos do mundo, modelos estes que usamos para compreender nossas experiências e para raciocinar sobre elas. Esses modelos cognitivos pelos quais entendemos o mundo, bem como nossas experiências, são inconscientes, são usados automaticamente e sem nenhum esforço... esses modelos cognitivos possibilitam os mapeamentos metafóricos. (1989, p. 65-66) (tradução minha)

Segundo os autores, os modelos cognitivos possibilitam a construção de inferências. Só podemos fazer um mapeamento metafórico se conseguirmos inferir aspectos de um domínio para outro. Essas inferências são o que Lakoff (1993) chama de *entailments*.

Na metáfora conceptual, segundo Lakoff e Turner (1989, p. 131), a relação estabelecida entre o domínio fonte e o domínio alvo não é bidirecional. Há, em uma metáfora, “um único mapeamento que vai do domínio fonte para o domínio alvo”. Desse modo, há somente uma conexão entre os domínios, proporcionada por uma estrutura inferencial.

No exemplo citado, AMOR É UMA VIAGEM, nós estruturamos amor em termos de viagem e mapeamos para o domínio AMOR uma estrutura inferencial do domínio VIAGEM.

O nosso conhecimento de um domínio nos permite extrair inferências para entendermos o outro domínio. Quando um domínio serve de fonte para um mapeamento metafórico, modelos inferenciais desse domínio fonte são mapeados para o domínio alvo. As “inferências permitidas pelo mapeamento não existiriam sem a metáfora”, pois a metáfora é essencialmente inferencial (LAKOFF; TURNER, 1989, p. 120). Assim, o mapeamento, nada mais é do que a capacidade de inferência metafórica, ou seja, a capacidade de usar uma estrutura inferencial para entender um domínio em termos de outro.

Se a metáfora é dependente do mapeamento e o mapeamento é dependente da estrutura inferencial, do domínio fonte para o domínio alvo, de quem ou de que depende a inferência? Essa pergunta parece já ter sido respondida, afinal, as inferências de um domínio para o outro só acontecem se o indivíduo ou, no caso da leitura, o leitor, tiver conhecimento ou uma base experiencial que lhe possibilite fazer inferências.

Em virtude do espaço de um artigo científico, apresento aqui apenas dois mapeamentos acerca da concepção de “tempo” construídos no processo de leitura do poema *Impaciência*.



## 10 ANÁLISE DE DADOS

**Impaciência**

(Duas variações do mesmo tema)

I

Eu queria dormir  
longamente...  
(um sono só...)  
Para esperar assim  
o divino momento que eu pressinto,  
em que hás de ser minha...  
Mas...  
e se essa hora  
não devesse chegar nunca?...  
Se o tempo,  
como as outras cousas todas,  
te separa de mim?!...  
Então ...  
ah!, então eu gostaria  
que o meu sono,  
friíssimo e sem sonhos  
(um sono só)  
não tivesse mais fim...

II

Se eu pudesse correr pelo tempo afora,  
vertiginosamente,  
futuro adiante,  
saltando tantas horas tediosas,  
vazias de ti,  
e voar assim até o momento de todos os  
momentos,  
em que hás de ser minha!...  
Mas ...  
e se esse minuto faltar  
nas areias de todas as ampulhetas? ...  
E se tudo fosse inútil:  
a máquina de Wells,  
as botas de sete léguas do Gigante?!...  
Então...  
ah!, então eu gostaria  
de desviver para trás, dia por dia,  
para parar só naquele instante,  
e nele ficar, eternamente, prisioneiro...  
(Tu sabes, aquele instante em que sorrias  
e me fizeste chorar...)

(ROSA, João Guimarães (1997/1967).  
*Magma*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fron-  
teira)

No processo de leitura do poema acima, duas concepções metafóricas acerca do conceito de tempo foram abordadas: “tempo é vilão” e “tempo é empecilho”. De acordo com Lakoff e Johnson (1999, p. 139), quando buscamos conceituar o tempo não demora muito a aparecer uma metáfora conceptual, pois, segundo os autores, é praticamente impossível conceitualizarmos o tempo sem o uso da metáfora.

Os conceitos de vilão e de empecilho, domínios-fonte, são mapeados para o tempo, domínio-alvo. Os leitores estabelecem um mapeamento entre os domínios, o que traz a compreensão ou o que revela o conceito metafórico ativado para tal compreensão.

No primeiro processo, o leitor diz: *na verdade aqui o tempo é o vilão*. Há aqui um processo de personificação, o qual apresenta a mesma estrutura da metáfora conceptual, pois para Lakoff e Johnson (2002) a personificação é uma metáfora. Há o mesmo mapeamento, pois domínios ou características de vilão foram atribuídos ao tempo:



Para os leitores, o eu-lírico sofre em função de uma separação. A partir dessa leitura construída (o sofrimento e a separação), um dos leitores conceptualiza o tempo em termos de vilão.

Na segunda leitura metafórica, ativada por outro leitor, “o empecilho é o tempo”, aspectos do domínio-fonte fonte, empecilho, foram mapeados para o domínio-alvo, tempo.



É importante salientar que uma metáfora, um mapeamento de um domínio para outro só é possível se o leitor for capaz de estabelecer um processo inferencial entre os domínios. No caso do TEMPO É EMPECILHO, parece ter ocorrido um processo inferencial que, nesse caso, é metafórico.

Aspectos do conceito de empecilho como a função de atrapalhar algo, função de obstáculo, por exemplo, foram atribuídos ao conceito de tempo no processo de interpretação do poema. Isto requer uma

capacidade inferencial, que deve estar pautada no conhecimento empírico ou prévio dos leitores com relação ao conceito de tempo como *vilão* e com relação ao conceito de tempo como *empecilho*.

## 11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas leituras/interpretações foram construídas por meio da interação entre os leitores, e essa construção se deu em meio a muita discussão. Os conceitos metafóricos aos quais os leitores recorreram foram ativados na interação entre os participantes. Dessa forma, acredito que o Pensar Alto em Grupo proporciona maior riqueza na construção de leituras, como também maior possibilidade de leituras.

Entendo ser a proposta da leitura na interação uma maneira de promover um ambiente crítico em sala de aula, no qual os alunos possam se manifestar, ouvir o outro e se posicionar diante das divergências, ou mesmo ter a oportunidade de reafirmar suas posições.

É possível perceber, a partir das leituras consideradas, que o nosso pensamento é estruturado metaforicamente e os nossos conceitos guiam sim nossas interpretações.

No caso da obra literária, por mais aberta que seja, nós sempre a lemos com os nossos óculos conceptuais. Óculos estes moldados por nossas crenças, nossos valores e experiências. Os dois conceitos de tempo destacados neste artigo não só influenciaram como guiaram a construção das leituras (tempo é vilão/tempo é empecilho) acerca desse fenômeno. Portanto, o papel da metáfora conceptual na construção do sentido do texto é o de tecer, de conduzir as interpretações dos leitores.

Uma das características mais importantes do Pensar Alto em Grupo é permitir que o sujeito se posicione diante do outro e também que aprenda a respeitar a posição do outro como outro, diferente de si. De acordo com Zanotto (2010), o Pensar Alto em Grupo permite que “as vozes silenciadas pelo positivismo sejam ouvidas” e mais do que isso: permite ao aluno aprender a ouvir o outro, uma característica importante na resolução de conflitos e na formação cidadã desse sujeito.

Ainda segundo a autora, aceitar as múltiplas leituras não passa pela questão de dizer sim ou não à leitura de um aluno, vai muito

além, passa pela questão do questionamento, ou melhor, do autoquestionamento do leitor; este é o papel do professor dentro da nova proposta da pesquisa qualitativa.

## REFERÊNCIAS

BLOOME, David. Reading as a social process. *Advances in Reading/Language research*, v. 2, p. 165-195, 1983.

BLOOME, David. Necessary indeterminacy and the microethnography study of reading as a social process. *Journal of Research in Reading*, v. 16, n. 2, p. 98-111, 1993.

COLOMER, Tereza. O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In: LOMAS, Carlos. *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: ASA, 2003. p. 159-178.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de Leitura na pós-modernidade. In: CARVALHO, Regina Célia; LIMA, Paschoal (Orgs.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 15-44.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAM, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1999.

KLEIMAM, Ângela. As metáforas conceituais na educação lingüística do professor: índices de transformação de saberes na interação. In: KLEIMAM, Ângela; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). *Letramento e Formação do Professor. Práticas Discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 203-229.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da Vida Cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras / São Paulo: Educ, 2002.

LAKOFF, George; TURNER, Mark. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização e Pedagogia Crítica. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

Marcuschi, Luiz Antônio. *Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ROSA, João Guimarães. *Magma*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

ZANOTTO, Mara Sophia. The multiple readings of “metaphor” in classroom: co-construction of inferential chains. (As múltiplas leituras da “metáfora” em sala de aula: co-construção de redes inferenciais). In: *DELTA*, v. 26, p. 615-644, 2010.

ZANOTTO, Mara Sophia, Moura; Heronides Maurílio de Melo; Nardi, Isabel Asperti; Vereza, Solange Coelho. Apresentação à edição brasileira de George Lakoff e Mark Johnson, *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.



# O PRINCÍPIO DA RELEVÂNCIA E A COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS METAFÓRICOS EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS: UMA ABORDAGEM NA INTERFACE ENTRE PRAGMÁTICA E CIÊNCIAS COGNITIVAS

Kári Lúcia Forneck<sup>1</sup>

A metáfora tem sido objeto de estudo para muitos linguistas de diferentes perspectivas teóricas. Também a Teoria da Relevância (TR) tem contribuído para o enriquecimento do tratamento desse aspecto da linguagem. A fim de se verificar a aplicabilidade do Princípio da Relevância, escolheu-se o exemplo privilegiado dos enunciados metafóricos produzidos em campanhas publicitárias, devido a seu caráter persuasivo e seu contexto comunicativo bastante peculiar. Pretende-se verificar, de um lado, se as inferências produzidas na interpretação desses enunciados contribuem para incrementar o caráter persuasivo das campanhas publicitárias e, de outro, contribuir para com as discussões da interface entre pragmática e ciências cognitivas.

Como a TR é o enfoque teórico adotado nesta investigação, a seguir, brevemente, serão apresentados os pressupostos teóricos da metáfora adotados por Sperber e Wilson (1986 e 2008), Wilson e Sperber (2012), Carston (2002) e Wilson e Carston (2006). Num segundo momento, apresentam-se alguns conceitos acerca da persuasão na linguagem publicitária. E, por fim, apresentam-se as análises de três campanhas publicitárias em cujos enunciados verbais há a ocorrência de metáforas.

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada pela PUCRS, doutoranda em Linguística pela PUCRS, professora da UNIVATES – Centro Universitário. E-mail: kari@univates.br

## 2 O MODELO TEÓRICO DA TEORIA DA RELEVÂNCIA E O TRATAMENTO DA METÁFORA

O modelo de comunicação idealizado por Sperber e Wilson (1986) contribuiu, sobremaneira, para o entendimento do fenômeno da metáfora. Suas pesquisas incorporaram o modelo inferencial de comunicação desenvolvido por Grice (1975). Assim como ele, esses autores partem do pressuposto de que não é possível reduzir a comunicação a um modelo de código, popular desde Aristóteles até a semiótica moderna. O modelo teórico de Sperber e Wilson explicou o modo como se dá o processamento cognitivo dos enunciados, acrescentando aos estudos inferenciais a análise da cognição humana durante o processo comunicativo.

A Teoria da Relevância é baseada na ideia de que o ouvinte deverá fazer um esforço – de atenção, de memória, de compreensão – para processar a comunicação se ele julgá-la relevante, ou seja, se a comunicação alterar ou enriquecer seu ambiente cognitivo, o que pode acontecer com o acréscimo de novos conhecimentos e crenças, ou do cancelamento de velhas crenças, ou, simplesmente, de uma pequena mudança no grau de reconhecimento e confiança em suas velhas crenças. Em quaisquer casos de comunicação verbal, desde os mais complexos aos mais simplificados, o falante procurará garantir que a proposição que intenciona expressar renderá efeitos contextuais suficientes para prender a atenção do ouvinte, quando processada em um contexto ao qual o falante supõe que o ouvinte tenha acesso. Essa é a tese central da Teoria da Relevância, segundo a qual o Princípio da Relevância (PR), por ele mesmo, é suficiente para explicar o processo de comunicação e compreensão humanas.

Em outras palavras, a TR baseia-se na ideia de que as pessoas estão atentas àqueles fenômenos que lhes parecem relevantes. O Princípio da Relevância, cuja definição norteia o trabalho de Sperber e Wilson, é apresentado da seguinte maneira: “Todo ato de comunicação ostensiva<sup>2</sup> comunica a presunção de sua própria relevância ótima” (SPERBER; WILSON, 1986, p. 158).

---

<sup>2</sup> Neste estudo, comunicação ostensiva significa o ato de tornar manifesto aos interlocutores a intenção informativa do falante. Em se tratando de uma comunicação verbal, o próprio enunciado é a evidência direta dessa intenção. Trata-se, pois, de uma garantia de relevância apresentada pelo falante.



Subjacentes ao Princípio da Relevância estão as definições a seguir:

- quanto maior o efeito cognitivo obtido pelo processamento de alguma informação, maior a relevância para o indivíduo que a processa;
- quanto menor o esforço envolvido no processamento de alguma informação, maior sua relevância para o indivíduo que a processa.

O Princípio da Relevância diz respeito às noções de efeito cognitivo e de esforço de processamento, o que denota uma relação custo/bene-fício, na qual, de um lado, temos o pressuposto de que, em uma situação comunicativa, se busque o máximo de benefício e, de outro, que esse benefício se dê a partir do menor esforço de processamento.

Para exemplificar essa ideia, tomemos o enunciado a seguir:

(1) A cobertura ficou desastrosa.

Para reconhecer a interpretação mais relevante, de acordo com seu ambiente cognitivo, o ouvinte deverá ser capaz de encontrar o referente adequado para COBERTURA<sup>3</sup>, que em (1) não está suficientemente delimitado. O ouvinte terá, então, que escolher dentre as interpretações possíveis para o enunciado contido em (1), alguma que seja mais relevante, tal como pode ser sugerido por (1a), (1b) ou outras tantas possibilidades:

(1) (a) A participação dos jornalistas na transmissão de um evento importante não foi satisfatória.

(b) A consistência da cobertura do bolo não correspondeu às expectativas do cozinheiro.

O modo como o ouvinte interpretará (1) vai depender, obviamente, do contexto e de seu conhecimento enciclopédico. A fim de avaliar qual das possibilidades acima é a mais relevante para o ouvinte e qual será seu efeito cognitivo, é preciso levar em conta o conjunto de

---

<sup>3</sup> Conceitos lexicais são expressos por versaletes: COBERTURA; já os conceitos *ad hoc*, por versaletes e asterisco: COBERTURA\*.

suposições<sup>4</sup> que o ouvinte traz já internalizadas. O conjunto de suposições é fator crucial na interpretação mais relevante de um enunciado.

Em todos os casos o processamento é o mesmo: o ouvinte recorre a um conjunto de supostos específicos para o contexto e deriva, então, um conjunto de inferências também específicas a esse contexto.

Quanto às metáforas, Sperber e Wilson (2008) e Wilson e Sperber (2012) procuraram explicar esse fenômeno linguístico a partir da ideia de relevância subjacente à sua teoria, atualizando, inclusive, o que já tinham proposto no modelo *standard* de 1986. Para eles, a metáfora não necessita de um tratamento especial nos estudos linguísticos. O entendimento de um enunciado metafórico segue, portanto, exatamente os mesmos caminhos inferenciais que qualquer outro enunciado, diferentemente de linguistas antecessores, para quem a compreensão de metáforas seria consequência de quebras de paradigmas da linguagem literal<sup>5</sup>.

De acordo com a perspectiva da TR, o significado de um enunciado metafórico emerge a partir do ajuste conceitual de elementos contextuais e de estreitamento (*narrowing*) ou alargamento (*broadening*) de um conceito. Dessa associação de propriedades decorre a produção de um conceito *ad hoc*, específico para cada situação de comunicação.

A seguinte resposta, dada de A para B, serve para elucidar essa questão:

(2) A: É um gato.

Como primeira alternativa, reconheceremos o contexto em que (2) esteja inserida, como sendo uma conversa entre A e B, no caso de B ter perguntado qual era o bicho de estimação de A e, como resposta, A proferisse (2). A fim de obter relevância ótima, a interpretação deve considerar que GATO a que A se refere é um animal, seu bicho de estimação. Portanto, nesse caso, teremos o significado *ad hoc* GATO\*.

Entretanto, (2) pode significar algo diverso, se tomado em um contexto em que duas garotas conversam sobre um rapaz que está

<sup>4</sup> Neste trabalho, “suposição” corresponde ao conjunto de pensamentos que os indivíduos consideram como representações do mundo real, conforme Sperber e Wilson (1986, p. 2). Serão usados os termos “supostos” e “suposições” como sinônimos.

<sup>5</sup> Para aprofundar o estudo destas questões recomenda-se a leitura de Grice (1975; 1981; 1991), Bergmann (1979; 1991), Searle (1982), Davidson (1984), Lakoff e Johnson (1980), Martinich (1991) e Levinson (2000).

passando perto delas. B pergunta a A qual sua impressão sobre o rapaz, e esta responde:

(2) A: É um gato.

Nesse caso, o contexto mais acessível é o de que o rapaz é muito bonito. A moça que ouve tal declaração sabe, de antemão, que deve interpretar (2) como querendo significar:

(2) (a) Este garoto é muito bonito e charmoso.

Temos, nesse caso, o conceito *ad hoc* GATO\*\*. Os conceitos *ad hoc* são frutos da produção de inferências, aliadas ao contexto específico. São, portanto, conceitos também específicos a cada situação de uso da linguagem. Nesse caso, houve um alargamento (*broadening*) de significado: GATO deve ser entendido, desconsiderando-se relações de sentido que envolvem conceitos de zoologia, para então se agregarem conceitos que envolvem descrições e avaliações da aparência de seres humanos.

Sperber e Wilson argumentam, ainda, que o falante, de maneira geral, pretende comunicar um pensamento complexo formado por várias proposições, algumas mais salientes e conscientes do que outras. Ao ouvinte cabe a tarefa de perceber justamente quais os aspectos mais salientes, as propriedades emergentes, do que foi dito. Os autores sugerem que o ouvinte sabe que uma declaração deve ser interpretada como um pensamento do falante e que a informação comunicada, por conta do Princípio da Relevância, vem com uma garantia de verdade e de relevância. Dessa forma, o ouvinte deve computar, em ordem de acessibilidade<sup>6</sup>, aquelas implicaturas que devem ser mais relevantes para ele.

Então, se levarmos em conta a segunda possibilidade de contexto proposta para (2), é possível dizer que (2a) é a inferência mais relevante para aquele contexto e que o acesso a ela é mais forte do que qualquer outra.

Aprofundando ainda mais a questão, tomemos como exemplo o enunciado (3), em que o uso da metáfora exige de parte do ouvinte

---

<sup>6</sup> A noção de acessibilidade, aqui pretendida, refere-se às partes de informação que estão mais disponíveis para os interlocutores e próximas do contexto em que se dá a comunicação.

uma interpretação a partir da relação entre “Maria” e “máquina”, que normalmente não aparecem juntas em uma relação sujeito-predicado:

(3) Maria é uma máquina.

Diferentemente do exemplo anterior, em (3) não há uma única implicatura forte que venha automaticamente à mente do ouvinte. Ao contrário, para estabelecer a relevância de (3) é preciso encontrar uma série de efeitos contextuais que podem ser considerados como implicaturas<sup>7</sup> mais fracas, tais como:

- (3) (a) Maria é muito eficiente.
- (b) Maria trabalha sem descanso.
- (c) Maria vive obedecendo a ordens.
- (d) Maria dificilmente erra.
- (e) Maria não tem tempo para o lazer.

Os autores argumentam que, em casos como (3), o ouvinte deverá assumir uma responsabilidade maior em relação à derivação de inferências, a fim de interpretar aquilo que foi dito pelo falante, já que lhe é permitido ir além da exploração do contexto imediato e de seu conhecimento prévio, ou seja, o ouvinte tem uma liberdade maior para acessar uma área mais ampla de conhecimento e pode recorrer, portanto, a várias implicaturas mais fracas. Teríamos, assim, para (3a) MÁQUINA\*, para (3b) MÁQUINA\*\*, (3c) MÁQUINA\*\*\*, e assim por diante.

Wilson e Sperber (2012) abordam esse processamento da seguinte forma:

O ouvinte desenvolve (em paralelo) tentativas de interpretação dos componentes explícitos e implícitos do significado proposto pelo falante, encerra-as quando essas se unem juntamente com o sentido contextualmente explicitado, podendo, então, derivar as implicaturas conclusivas. (WILSON; SPERBER, 2012, texto digital)

Para os autores, algumas metáforas são muito fáceis de interpretar, por produzirem uma implicatura mais forte (especialmente quando

<sup>7</sup> Neste trabalho, implicatura refere-se ao conteúdo que é implicado (entendido) pelos falantes, de forma dedutiva, a partir daquilo que é explicitamente dito (GRICE, 1975). Dito e implicado podem não corresponder à mesma ideia, como em uma ironia, por exemplo.

o enunciado literal correspondente exigir maior custo de processamento). Outras metáforas exigem um maior número de implicaturas fracas para seu processamento – tome-se (2a) para o primeiro caso e (3a, b, c, d, e) para o segundo –, embora produzam maiores efeitos contextuais, devido a sua maior liberdade de interpretação.

Em relação a esse segundo grupo de metáforas, Sperber e Wilson (2008) sustentam a noção de *efeito poético*. Em metáforas mais criativas, portanto, a relevância poderá depender da geração de várias implicaturas fracas e decorrente delas, a geração de efeitos contextuais adicionais.

Além de Sperber e Wilson, como já se disse, outros pesquisadores também abordaram a metáfora, via TR. Em Carston (2002) e Wilson e Carston (2006) argumenta-se, também, em favor de uma análise da metáfora a partir da definição de compreensão dos enunciados veiculada à noção de conceito *ad hoc* e ao Princípio de Relevância e enfatiza-se que a pragmática tem um papel determinante na constituição da proposição que o falante pretende comunicar. Em ambos os estudos, afirma-se, ainda, que a TR não descreve com precisão de que modo se dá a passagem de uma palavra a um conceito *ad hoc* e que essa descrição é um trabalho complexo para a linguística contemporânea. Sua maior contribuição está na distinção entre o entendimento de metáforas mais convencionais e de metáforas ditas mais criativas – aquelas que Sperber e Wilson sugerem produzir *efeitos poéticos*, como já dito anteriormente.

A fim de descrever esse processo, vejamos o seguinte exemplo:

(4) Roberto é um trator.<sup>8</sup>

Para compreender o significado de (4), o ouvinte precisa acessar as entradas enciclopédicas de ROBERTO e TRATOR, que normalmente não aparecem juntas em uma relação sujeito–predicado. Para o ouvinte, a relevância de (4) depende dos efeitos contextuais produzidos na formulação de implicaturas. Nesse caso, não há uma implicatura mais forte que emerge do enunciado, à primeira vista, mas um conjunto de implicaturas como as apresentadas a seguir:

<sup>8</sup> ‘Robert is a bulldozer.’ (CARSTON, 2002, p. 85; WILSON; CARSTON, 2006, p. 17).

- (4) (a) Roberto é persistente.  
 (b) Roberto é obstinado.  
 (c) Roberto é insensível.  
 (d) Roberto se recusa a cometer um desvio em seu caminho.

O problema que emerge desse exemplo é o fato de que, se a produção de implicaturas depende do conhecimento enciclopédico de “trator”, de que modo são produzidas as implicaturas acima, já que conceitos de PERSISTÊNCIA, OBSTINAÇÃO, INSENSIBILIDADE não podem ser associados ao conceito de TRATOR? Apenas seres humanos podem ter essas características psicológicas, máquinas não. As autoras argumentam que, intuitivamente, propriedades humanas de ROBERTO interagem com propriedades de TRATOR, de modo que são apontadas diferentes propriedades que podem ser plausivelmente aplicadas como predicação de “Roberto” (CARSTON, 2002; WILSON; CARSTON, 2006). Defende-se, assim, a ideia de que uma análise mais coerente das metáforas deve levar em conta esse problema e que uma possível explicação para essa questão estaria em subdividir a análise da metáfora em dois casos, conforme os exemplos:

(5) João é um malabarista.

⇒ no contexto em que João não seja um malabarista profissional, mas tenha uma habilidade muito grande em se sair bem de situações embaraçosas e

(6) João é uma porta.

⇒ no contexto em que João tenha muitas limitações de conhecimento e dificuldade de compreensão.

Em (5) as habilidades de João implicadas têm relação direta com as habilidades que um malabarista profissional tem de ter. Assim, o conceito *ad hoc* MALABARISTA\* que é construído na compreensão do enunciado inclui propriedades emergentes de um profissional dos malabares. Semelhante ao problema apresentado em (4) “Roberto é uma máquina”, o exemplo (6) não segue o mesmo padrão de (5), já que PORTA\* não apresenta características emergentes em comum com PORTA.

Segundo Carston (2002), caso aceitemos essa premissa, teremos três possibilidades de análise:

- a) Casos de estreita aproximação, resultantes de uma relação entre o termo enunciado (item lexical) e o termo a ser interpretado (conceito), como em “Meu café está gelado”.
- b) Casos em que algumas propriedades são compartilhadas, como em (5).
- c) Casos em que as propriedades implicadas no conceito *ad hoc* não podem ser encontradas na entrada enciclopédica do item lexical enunciado, como em (4) e (6).

Em Wilson e Carston (2006), reconhece-se a necessidade de a Linguística contemporânea se debruçar sobre tais especificidades, na tentativa de melhor descrevê-las e explicá-las. As autoras sugerem que uma explicação possível para a compreensão dos enunciados está no fato de as pessoas fazerem analogias entre elementos que parecem não ter propriedades em comum. Ou seja, o falante e o ouvinte têm a habilidade de mapear propriedades emergentes do domínio entre MALABARISTAS e PESSOAS ÁGEIS, entre TRATORES e PESSOAS OBSTINADAS e entre PORTAS e PESSOAS COM DIFICULDADES DE COMPREENSÃO.

Uma consequência emerge, então, do fato de se incorporar conceitos *ad hoc* na explicação da compreensão da metáfora: trata-se da indeterminação dos conceitos *ad hoc*. De acordo com a TR, a intenção manifesta pelo falante nem sempre requer do ouvinte a produção de uma implicatura forte. Ou seja, para cada enunciado metafórico existe a possibilidade de se constituir uma gama de implicaturas, de acordo com o conhecimento enciclopédico do ouvinte. Além disso, a produção de implicaturas, como já dito neste trabalho, depende dos supostos utilizados pelo ouvinte e da relevância deles resultante, o que significa que é de responsabilidade do ouvinte a derivação das implicaturas dos enunciados. Como resultado, a produção de conceitos *ad hoc* também dependerá da relevância percebida pelo ouvinte e, em alguns casos, é possível que um mesmo elemento lexical produza diferentes conceitos *ad hoc*, como o que acontece a partir de “trator” em (4) “Roberto é um trator”: TRATOR\*, TRATOR\*\*, TRATOR\*\*\*, e assim por diante. Dado o fato de que o ouvinte constrói um conceito *ad hoc* que toma o lugar do conceito decodificado pelo termo lexical na comunicação proposicio-

nal explícita, a característica da indeterminação acaba sendo estendida às implicaturas de muitos enunciados metafóricos.

De que modo essa indeterminação pode ser favorável à persuasão em anúncios publicitários? É o que se mostrará nas próximas seções.

### 3 A METÁFORA NA LINGUAGEM PUBLICITÁRIA

Embora neste estudo não se tenha a pretensão de se desenvolver uma abordagem sistemática do texto publicitário, algumas considerações a esse respeito podem ser feitas.

A tarefa fundamental de um anúncio publicitário é atrair a atenção do receptor/leitor ou consumidor em potencial. É por isso que a linguagem verbal veiculada na publicidade é um mecanismo extremamente importante, como recurso de persuasão. Carvalho (2002) sugere que a palavra é o principal instrumento da linguagem publicitária. Segundo a autora, "a palavra deixa de ser meramente informativa, e é escolhida em função de sua força persuasiva, clara ou dissimulada" (CARVALHO, 2002, p. 18). Essa seleção das palavras empregadas em um anúncio publicitário pode ser fator decisivo para se estabelecer o grau de originalidade da campanha publicitária e, por conseguinte, garantir o aliciamento do consumidor. Já em 1997, Umberto Eco argumentava que

[...] a técnica publicitária, nos seus melhores exemplos, parece baseada no pressuposto informacional de que um anúncio mais atrairá a atenção do espectador quanto mais violar as normas comunicacionais adquiridas (e subverter, destarte, um sistema de expectativas retóricas). (ECO, 1997, p. 157)

Neste ponto, pode-se dizer que o uso de jogos de palavras, que tem como um de seus mecanismos o fenômeno linguístico da metáfora, serve como um dos meios de quebra de expectativas do interlocutor, já que subverte a linguagem comum da publicidade e, portanto, auxilia na consecução da atenção desejada por parte do anunciante.

Também Díaz Pérez (2000) argumenta em favor do uso da metáfora nos anúncios publicitários, justificando que esse uso produzirá um efeito mais atrativo, o que, em consequência, aumentará as chances de captar a atenção do leitor, especialmente, devido ao efeito sur-



presa que produz. Esse autor sugere que, por esse motivo, a metáfora contribui efetivamente para que um anúncio publicitário seja lembrado com mais facilidade e durante mais tempo, o que é altamente favorável ao anunciante, bem como ao fabricante do produto anunciado.

Os estudos envolvendo a análise particularizada da linguagem publicitária, tratando especificamente do uso de metáforas e tendo como base teorias linguísticas e seus conceitos, a fim de explicar, descrever e reconhecer de que modo se dá a compreensão desse fenômeno, podem contribuir, portanto, para o desenvolvimento em particular desse aspecto da linguagem humana.

#### 4 A METÁFORA NA PUBLICIDADE E AS INFERÊNCIAS PRAGMÁTICAS

Nesta seção do trabalho, pretende-se ilustrar de que modo se aplicam, em três peças publicitárias veiculadas na mídia impressa e disponíveis em sites da Internet, os conceitos abordados nas seções anteriores, a fim de se evidenciarem as vantagens do emprego de metáforas em textos publicitários.

Embora as mensagens visuais sejam altamente sugestivas para a interpretação dos anúncios, não se tem a pretensão de especificá-las, por não se terem aprofundado nesta análise conceitos de semiótica. Basta reconhecê-las como auxiliares na produção do significado dos anúncios como um todo, na medida em que o leitor também se vale do efeito visual produzido pelas imagens para interpretar uma campanha publicitária. Portanto, o enfoque está na linguagem verbal, embora se reconheça que a TR também possa ser aplicada à análise das inferências produzidas com a leitura da imagem.

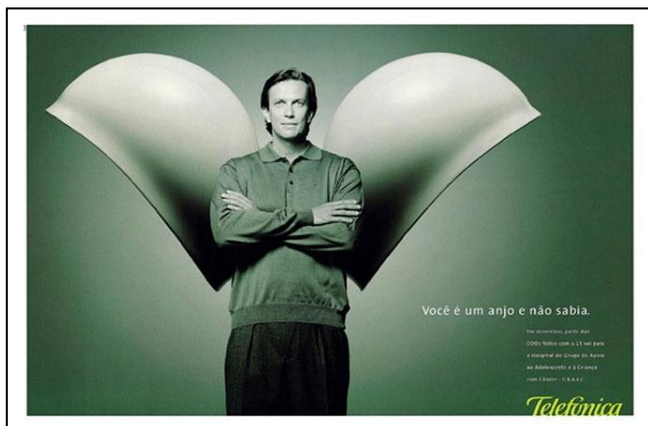


Figura 1: Peça Publicitária

Fonte:  
<<http://www.ccsp.com.br/site/anuarios/anuarios.php?ano=25&c=R&p=2&pag=5>>  
Acesso em: 15 mar. 2013.

(1) Você é um anjo e não sabia.

Primeiramente, é preciso situar o contexto no qual esse anúncio está inserido. Trata-se de uma campanha de uma companhia telefônica que, durante um período  $x$  de tempo, destina parte da renda obtida com as ligações a uma instituição de apoio à criança e ao adolescente com câncer. Esse contexto pode ser extraído da frase em menor evidência:

(2) Em dezembro, parte dos DDDs feitos com a 15 vai para o Hospital do Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com câncer.

O emprego da metáfora ANJO relacionada ao leitor (VOCÊ) sugere uma intencionalidade por parte do falante<sup>9</sup>: comunicar-se via metáfora pode significar uma economia de palavras, além de uma reação positiva por parte do possível consumidor, já que um anúncio com metáforas causa surpresa e estranhamento. Se a empresa, em lugar do texto empregado, tivesse utilizado o texto a seguir, muito provavelmente, o interesse do receptor seria menor:

(3) A Telefônica quer fazer com que você se sinta uma pessoa extremamente boa, porque está fazendo o bem a outras pessoas, sem que você se dê conta disso.

Apesar da vantagem aparente que supõe o emprego da metáfora, o emissor tem que pagar um preço, já que o esforço de processamento de um enunciado metafórico é maior que o de um enunciado literal. É mais fácil interpretar “você é uma pessoa muito boa” do que o enunciado (1), porque a relação de significação, a partir da combinação entre traços emergentes é menos complexa entre PESSOA MUITO BOA e VOCÊ, do que ANJO e VOCÊ, uma vez que o primeiro par pode apresentar mais traços emergentes em comum do que o segundo.

Isto pode ser explicado pela análise do conceito *ad hoc* de ANJO\*: percebemos que existem algumas características salientes (ou propriedades emergentes) de ANJO que são associadas ao conceito VOCÊ – que corresponde, nesse caso, diretamente à personificação do próprio leitor. Para interpretar o conceito ANJO, o leitor/ouvinte preci-

---

<sup>9</sup> Tomaremos o termo ‘falante’ representando o anunciante do texto publicitário.

sa acessar vários supostos, tais como a ideia de divindade e de sobrenaturalidade e a ideia de bondade e de caridade. Desses, resulta que os menos salientes, como DIVINDADE e SOBRENATURALIDADE, não podem ser associadas a VOCÊ, por ser esta uma pessoa do mundo real, e não do mundo sobrenatural. Entretanto, BONDADE e CARIDADE podem. Para garantir as implicaturas resultantes do processo de interpretação, o leitor precisa ajustar, por meio de estreitamento (*narrowing*), o conceito ANJO às inferências produzidas para o novo conceito ad hoc ANJO\*, adaptando os supostos acessados: se VOCÊ estiver usando o produto, então é UMA PESSOA EXTREMAMENTE BOA E CARIDOSA\*. Ao emissor cabe a tarefa de possibilitar a contextualização dessa informação, mas é o receptor que precisa recuperar seu conhecimento enciclopédico para reconhecer quais das características são mais salientes que as outras, para o contexto da publicidade.

Quando se processa neste contexto, (1) produzirá uma implicatura forte como em (a):

(a) Você que usa a Telefônica é uma pessoa extremamente boa.

Entretanto, se o emissor quisesse transmitir simplesmente isso, poderia tê-lo feito diretamente. É possível, então, que quisesse que a audiência recuperasse outras implicaturas mais fracas, resultantes dessa primeira, que compensam o esforço de processamento adicional originado em (1):

- (b) Você que usa a Telefônica está ajudando outras pessoas.
- (c) A Telefônica faz você ser alguém muito especial.
- (d) A Telefônica preocupa-se com os outros.
- (e) A Telefônica é uma boa empresa porque ajuda os outros.

Os efeitos contextuais em (1b-e) poderiam compensar o esforço de processamento adicional demandado por (1a). Assim, a relevância ótima de (1a) será evidenciada mediante a inferência de implicaturas mais fracas derivadas do conceito ANJO\*.

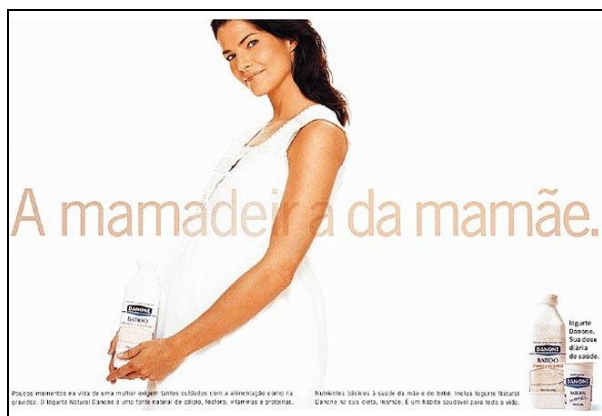


Figura 2: Peça Publicitária

Fonte: <<http://www.ccsp.com.br/site/anuarios/anuarios.php?ano=20&c=R&p=6&pag=2>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

#### (4) A mamadeira da mamãe.

Trata-se de um anúncio do iogurte batido Danone. Embora não siga, explicitamente, a forma conceitual de metáfora SER (x, y), está subentendido algo parafraseável como DANONE É A MAMADEIRA DA MAMÃE.

Neste anúncio, a linguagem não verbal tem papel importante, porque o conceito MAMADEIRA está diretamente relacionado à imagem da mãe grávida.

O leitor sabe que a intenção do anunciante é vender um produto que, nesse caso, é uma marca de iogurte. O leitor sabe, também, que em um anúncio são as características positivas do produto que são evidenciadas, no intuito de influenciar o consumo. Com base nesse contexto e no reconhecimento da intenção do anunciante, o leitor usa o input MAMADEIRA, para acessar seu conhecimento enciclopédico, num movimento cognitivo de relacionar os conceitos IOGURTE e MAMADEIRA. Daí resulta a ativação de vários supostos, entre os quais: o conteúdo das mamadeiras costuma ser leite, leite faz bem ao bebê, iogurte é derivado do leite, uso da mamadeira, limpeza da mamadeira, tomar leite demais pode engordar, as mães dão de mamar aos filhos, dar de mamar ao bebê é, além de nutritivo e saudável, um ato de amor e carinho, uma mulher grávida bem alimentada, muito mais que compartilhar saúde com o bebê, preocupa-se com ele, entre outras. Alguns

desses supostos, por serem irrelevantes a esse contexto, serão abandonados. Permanecerão aqueles que contêm conceitos de NUTRIÇÃO\*, COMPOSIÇÃO\*, RELAÇÃO MÃES E FILHOS\* e AFETIVIDADE\* por servirem de premissas para que se estabeleça uma relação entre o iogurte anunciado e o conceito MAMADEIRA. Desse processamento, o leitor constrói, por alargamento (*broadening*), um conceito *ad hoc* MAMADEIRA\*, específico para esse contexto.

A partir de então, o leitor, levando em conta o grau de acessibilidade dos supostos, vale-se do conceito *ad hoc* MAMADEIRA\* para dele derivar as implicaturas:

- (a) Danone, que é derivado do leite, faz bem à mamãe.
- (b) Danone, em consequência de (a), faz bem ao bebê, que está dentro da barriga da mamãe.
- (c) Danone preocupa-se com o bem-estar da mãe e do bebê.
- (d) Danone, por ser muito nutritivo, é o melhor iogurte para mulheres grávidas.

Percebe-se um alto custo no processamento dessa propaganda, embora o benefício seja igualmente alto. Do enunciado (4), derivaram-se várias implicaturas, altamente positivas, qualificando o produto aos olhos do leitor.



Figura 3: Peça Publicitária

Fonte:

<<http://www.cbsp.com.br/anuarios/anuarios.php?ano=20&c=R&p=2#nav>>. Acesso em: 20 maio 2013.

*Antes de dormir, não esqueça de apagar os insetos.*

Esta é uma peça publicitária que está anunciando o inseticida Rodasol.

O termo empregado em sentido metafórico é APAGAR. Porém, o anunciante faz um jogo de palavras entre o sentido literal e o metafórico dessa palavra. Como a transitividade do verbo exige uma complementação, o leitor é induzido a pensar, no ato da leitura, em algo do tipo: apagar a luz, a televisão, o som, o ar condicionado ou qualquer outra coisa que pressuponha conexão com a rede elétrica. Mas, como APAGAR vem complementado por OS INSETOS, há uma significação metafórica para o verbo. Há dois caminhos de interpretação possíveis para que se consiga relacionar APAGAR com RODASOL.

No primeiro, o leitor, valendo-se de seu conhecimento enciclopédico, precisaria ativar, dentre os supostos possíveis, o de que APAGAR pode significar desligar algo ligado à corrente elétrica, ou seja, fazer parar de funcionar. Disso resulta o fato de que esse suposto não pode ser relacionado ao produto Rodasol, porque não é essa a função do produto. Todavia, num processo de adaptação, por alargamento (*narrowing*), que envolve ajustamento pragmático do material conceitual armazenado na entrada enciclopédica do conceito decodificado, tal suposto pode servir de premissa para um novo conceito, *ad hoc*, que se valha das características salientes do produto e da ação de deixar de funcionar – INANIÇÃO\*, que poderia ser relacionado a INSETOS, se se considerar que a inanição provocada pelo inseticida equivale à morte dos insetos. Então, seriam derivadas as seguintes implicaturas:

- (5) (a) Insetos vivos perturbam o sono.  
 (b) Rodasol faz com que os insetos parem de agir.  
 (c) Rodasol permite ao consumidor um sono tranquilo.

Outra possibilidade está relacionada ao já cristalizado sentido de APAGAR que, inclusive, figura em verbetes de dicionários como gíria. Nesse caso, acionando seu conhecimento enciclopédico, o leitor precisaria acessar como mais relevantes os conceitos de FAZER COM QUE DEIXE DE VIVER\*, EXTINGUIR\* de MATAR\* e relacioná-los ao conceito APAGAR, ao contexto de uso e à intenção do anunciante. Desse processo, resulta o conceito *ad hoc* APAGAR\*\* e, a partir dele, a derivação das seguintes implicaturas:

- (5) (a) Insetos vivos perturbam o sono.  
(d) Rodasol mata os insetos.  
(e) Insetos mortos equivalem a sono tranquilo.

Para um único contexto, há a possibilidade de se produzirem dois tipos de inferências, semelhantes entre si, mas que exigem procedimentos interpretativos diferentes. É o leitor quem decide que caminho vai traçar para interpretar o enunciado, e sua escolha vai depender da relação custo-benefício: é provável que cada leitor interprete o enunciado utilizando o procedimento que despender menor custo.

Apesar do alto custo de processamento, tem-se neste caso um exemplo de como os efeitos contextuais adicionais compensam esse processamento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de verificar com maior precisão a relação entre os pressupostos teóricos da TR e a compreensão de enunciados metafóricos de campanhas publicitárias, foram apresentados os teóricos que reconhecem os fatores pragmático-cognitivos como responsáveis pela adequação do significado das proposições contidas nas sentenças. Em razão disso, conclui-se que, ao processo de compreensão da metáfora foi acrescida a ideia de que o acesso aos supostos armazenados na memória enciclopédica do leitor é guiado pelo Princípio da Relevância, e que, como resultado de uma adaptação pragmática ao contexto, via *broadening* ou *narrowing*, e à intencionalidade do falante, tais supostos constituem-se em premissas para a formação dos conceitos *ad hoc* que compõem as inferências derivadas. Adita-se, ainda, que a compreensão das metáforas de anúncios publicitários segue o mesmo princípio da compreensão da linguagem literal, mas que a metáfora pode favorecer o alcance da persuasão, uma vez que surpreende o leitor porque foge do lugar-comum dos textos publicitários, tornando-os mais atraentes.

Não se pretendeu aqui desenvolver uma tese sobre a publicidade em seu caráter complexo e geral. O propósito era tratar de uma questão pontual, que pode ser analisada a partir de uma teoria linguística, no caso a Teoria da Relevância. Sabe-se, entretanto, que há muito a ser explicado no que diz respeito à publicidade, e muito a ser discutido, em se tratando de relevância. Há que se debater, por exemplo, como se constituem os supostos, dos quais são derivadas as proprie-

dades dos conceitos. De qualquer forma, a interface entre Pragmática e as ciências da cognição pode e deve ser levada em consideração, como aqui se propõe.

## REFERÊNCIAS

- BERGMANN, Merrie. Metaphor and formal semantics. *Poetics*, v. 8, n. 1/2, p. 213-230, April 1979.
- BERGMANN, Merrie. Metaphorical assertions. In: DAVIS, S. *Pragmatics: a reader*. New York: Oxford University Press, 1991. p. 485-494.
- CARSTON, Robin. Metaphor, ad hoc concepts and word meaning. *UCL working papers in linguistics*, 14, p. 83-105, 2002.
- CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 2002.
- DAVIDSON, Donald. What metaphors mean. In: \_\_\_\_\_. *Inquires into truth and interpretation*. Oxford: Clarendon Press, 1984. p. 245-264.
- DÍAZ PÉREZ, F. J. Sperber and Wilson's relevance theory and its applicability to advertising discourse: evidence from British press advertisements. *Atlantis* XXII(2), p. 37-50, 2000.
- ECO, Humberto. *A estrutura ausente*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- GRICE, Paul. Mening. In: STEINBERG, Danny; JAKOBOVITS, Leon. *Semantics: a interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1975. p. 52-65.
- GRICE, Paul. Presupposition and conversational implicature. In: COLE, Peter. *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, 1981. p. 183-198.
- GRICE, Paul. Logic and Conversation. In: DAVIS, S. *Pragmatics: a reader*. New York: Oxford University Press, 1991. p. 305-315.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- LEVINSON, Stephen C. *Presumptive meanings: the theory of generalized conversational implicature*. Cambridge MA: MIT Press, 2000.
- MARTINICH, A. P. A theory for metaphor. In: DAVIS, S. *Pragmatics: a reader*. New York: Oxford University Press, 1991. p. 507-518.
- SEARLE, John R. (1982) Metaphor. In: DAVIS, S. *Pragmatics: a reader*. New York: Oxford University Press, 1991. p. 519-539.
- SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. *Relevance: communication & cognition*. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: Blackwell, 1986.
- SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. A deflationary account of metaphors. In: GIBBS, R. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 84-105.
- WILSON, Deidre; CARSTON, Robin. Metaphor, Relevance and the 'Emergent Property' Issue. *Mind and Language*, 21 (3), p. 404-433, 2006.
- WILSON, Deidre; SPERBER, Dan. *Meaning and Relevance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. E-book.



# A RELAÇÃO DOS PROCESSOS COGNITIVOS DE INFERÊNCIA E PREDIÇÃO: UMA INTERFACE ENTRE PSICOLINGÜÍSTICA E PRAGMÁTICA

Jonas Rodrigues Saraiva<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao se estudar o processamento cognitivo da linguagem humana, é possível deparar-se com a capacidade de produzir e reconhecer informações que não estão presentes no código materializado, mas que são dele retiradas (inferenciação). Essa capacidade, a partir dessas informações, parece poder potencializar o processo de antecipação da materialização do código, ou seja, de predizer a linguagem (predição).

O presente capítulo se ancora no eixo cognitivo dos estudos da linguagem, estando baseado em um trabalho que utilizou fundamentos das áreas da Pragmática e da Psicolinguística, tendo como objetivo central o de contribuir para os estudos que buscam interfaces produtivas entre áreas da linguística, como essa. Para tentar aproximar as duas áreas citadas, foram estudados, de maneira relacionada, os fenômenos da inferenciação e da predição, pertencentes a elas respectivamente. Mais especificamente, o trabalho se deu a partir da análise linguística de um texto do gênero propaganda radiofônica, buscando relações internas e externas existentes entre processos inferenciais e preditivos, visualizando, por meio dessa análise, os pontos de contato entre as áreas envolvidas. A hipótese principal era de que esses fenômenos se dão em uma relação de interdependência, na qual, para ocorrer o segundo, necessita-se do primeiro.

Este capítulo visa relatar o trabalho citado, apresentando a seguir os pressupostos teóricos que o embasaram, a análise e as conclu-

---

<sup>1</sup> Mestre em linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Contato: jonasrsaraiva@hotmail.com

sões que puderam ser construídas a partir do seu escopo teórico-metodológico.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A visão de linguagem como processo cognitivo é aqui assumida, tendo em vista a possibilidade de assim relacionarem-se as áreas de Psicolinguística e Pragmática.

Falar em processamento cognitivo, hoje, significa assumir os processos mentais que envolvem toda a experiencição, aquisição, produção, alteração, armazenamento e evocação do conhecimento – considerando as variações para esses termos na literatura das diversas teorias.

Nessa visão, a Psicolinguística e a Pragmática são áreas da linguagem que buscam conhecer processos mentais para o uso da linguagem natural<sup>2</sup>, ponto de interesse que as aproxima. Dois desses processos são a predição e a inferencição.

## 3 A PSICOLINGÜÍSTICA E A ESTRATÉGIA DE PREDIÇÃO

A Psicolinguística, em linhas gerais<sup>3</sup>, é a área da ciência que une Psicologia e Linguística para o estudo do processo de produção da linguagem humana e considera esse processo como totalmente cognitivo.

Considerando o processamento, o leitor, segundo Solé (1998) e Pereira (2009), entre outros autores, faz uso de estratégias para compreensão. Essas estratégias são utilizadas dependendo dos intuítos que o usuário tem ao entrar em contato com a informação linguística.

Por exemplo, em um trecho que contém um relato histórico, se houvesse a intenção por parte do leitor em buscar o ano de nascimento de determinada personalidade, não seria necessário reler todo o texto, atentando para todas as informações disponíveis – e não relacionadas diretamente à informação buscada. Seria mais rápido e **estratégico** direcionar a atenção e os movimentos oculares a pontos específicos no texto (números agrupados em 4 algarismos) para otimizar o

---

<sup>2</sup> Entende-se por “linguagem natural” a linguagem humana em processo de execução, de uso, falado ou escrito, e por qualquer meio transmissor, desconsiderando linguagens lógicas e linguagens não criativas e não recursivas.

<sup>3</sup> Sugere-se o texto de Scliar-Cabral (1991) para aprofundamento nas bases da área.

processo. Essa estratégia de leitura é chamada de *Skimming* e é utilizada para os casos em que não se faz necessária uma leitura linear e detalhada do texto para a obtenção de alguma informação ou compreensão de algum aspecto específico.

Para um conhecimento maior sobre cada uma dessas estratégias e suas funções, podem ser verificados os escritos das referidas autoras. O presente trabalho detém-se sobre somente uma dessas estratégias, que parece ser, segundo os estudos de Pereira, a estratégia-chave: a predição.

Predição é um conceito primordial, em se tratando de compreensão, pois é a capacidade de formular hipóteses prévias, com base em pistas linguísticas (ou não<sup>4</sup>), sobre conceitos, informações e dados que estão mais adiante no texto – não importando o meio por que é veiculado.

Smith (1989, p. 34), um dos principais autores dessa abordagem, afirma que

[...] a previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, *scripts* e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares, situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambiguidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes.

O autor ressalta que compreensão e predição estão interligadas. Para ele, prever é fazer perguntas, e compreender é ter capacidade de responder a perguntas. Essas perguntas, realizadas durante uma leitura, por exemplo, são previsões sobre os trechos sucessores. São previsões hipotéticas que podem ser corroboradas ou negadas à medida que o trecho alvo da predição vai sendo lido e compreendido.

Essas hipóteses preditivas, segundo Smith, são feitas em níveis diferentes, desde os mais globais aos mais focais.

Parece haver, portanto, níveis abaixo (ou acima) do linguístico materializado para a chegada à conclusão (e à compreensão). Níveis tanto de informações quanto de raciocínio, processamento do não explícito, ou seja, do implícito.

<sup>4</sup> Embora a teoria não abarque a análise de pistas não linguísticas para a predição, tampouco exclui essa possibilidade que claramente existe e é utilizada.

Nesse ponto, podem ser feitas as perguntas: A predição é feita somente com base em informações *in presencia*? Que processamentos são utilizados para gerar as hipóteses preditivas?

No intuito de respondê-las, pode-se começar citando a afirmação de Kato (1995): “O leitor [...] se apoia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá...”.

Para dar seguimento a essas questões, os estudos pragmáticos têm especial importância, no sentido de inserirem-se os conhecimentos sobre o processo de inferenciação.

#### 4 A PRAGMÁTICA E A INFERENCIAÇÃO

A visão Pragmática<sup>5</sup> aqui assumida considera possíveis para o ser humano dois processos cognitivos em linguagem natural: a produção e a compreensão de inferências. Na história da linguística, são abundantes os estudos sobre essa capacidade. Dentre eles, as produções de Levinson (1983, e outros), Grice (1957; 1975) e Sperber e Wilson (2005) são de especial importância para a presente reflexão. Deles, Grice foi o pioneiro, apresentando a Teoria da Implicaturas, que será abordada a seguir.

A capacidade de fazer inferências em linguagem natural se refere à possibilidade de entender o não dito, o subentendido, o implícito, de acrescentar ao texto<sup>6</sup> informações nele não presentes, mas possíveis por pistas linguísticas presentes.

Sobre o assunto deste tópico, cabe esclarecer que não há a preocupação pela construção de uma caracterização teórica das inferências, nem mesmo de uma tipificação. Também não se quer dar conta de abarcar todos os casos. Nas análises feitas na sequência do estudo, estarão em pauta o reconhecimento da necessidade inferencial e a recuperação de informações inferidas, não sua categorização. Porém, para efeitos de estudo e aprofundamento, cabem essas categorizações, que devem observar, como dito, o principal aspecto que permite diferenciar inferências: **o reconhecimento de sua base linguística principal.**

<sup>5</sup> Sugere-se o texto de Costa (2008) para aprofundamento na área.

<sup>6</sup> Entenda-se por “texto” qualquer realização linguística com sentido em linguagem natural (texto, discurso, imagem, código em uso...).

Quando se trata de reconhecimento de inferências, sempre devem considerar-se as diferenças nos processos inferenciais, no conhecimento prévio e experiências de cada indivíduo, já que a mesma situação pode gerar inferências diferentes para mais de um usuário da língua. A noção de relevância é particularmente importante para tanto, já que inferências podem ser niveladas, organizadas hierarquicamente por relevância com relação ao *input* que as gerou.

Segundo Sperber e Wilson (2005), criadores da TR (Teoria da Relevância), “intuitivamente, relevância não é uma questão de tudo ou nada, mas uma questão de graus”. Esses graus fazem com que o ouvinte opte por uma das implicaturas dependendo do seu grau de relevância.

Na origem da noção de relevância, um dos conceitos básicos é a relação custo-benefício, ou esforço-efeito, que é avaliada pelo indivíduo por meio de julgamentos comparativos intuitivos.

Em linhas gerais, busca-se a compreensão de inferências por meio de hipóteses que são elencadas e ordenadas mentalmente de acordo com a relevância que apresentam para a situação, para o enunciado, para o contexto, para os falantes etc.

A busca pela relevância (Princípio Cognitivo de Relevância) é, segundo a TR, uma tendência universal da cognição humana. Em qualquer situação, há a busca da maximização da relevância<sup>7</sup>.

## 5 UMA ANÁLISE CONJUNTA

Com base em todo o exposto até este ponto, parece haver relações de dependência entre processos inferenciais e processos preditivos. As hipóteses de predição são feitas com base em elementos textuais e extratextuais, porém a união destes elementos é feita por processos externos aos textos e basilares à predição, ou seja, diferentes dela, mas inerentes a ela.

No sentido de explorar essa relação e propor pontos de contato entre as áreas às quais pertencem os estudos desses dois processos cognitivos, construiu-se uma metodologia que visa a demonstrar teo-

---

<sup>7</sup> No sentido de corroborar essa teoria e aproximar ainda mais as duas áreas (Pragmática e Psicolinguística), veja-se, na citação de Smith (1989, p. 34), o uso não casual da palavra relevância ao tratar do processamento da predição: “A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambiguidade e elimina, de antemão, alternativas **irrelevantes**.” (grifo do autor).

ricamente por meio da análise linguística de um texto como eles se mesclam e em que medida interdependem ambos.

O texto, do gênero propaganda radiofônica é mencionado em sua forma transcrita original e completa a seguir:

"Início.

Toque de telefone.

Diálogo:

– Alô.

(Tom de desespero) – Zé Carlos? É a Tereza do 42. A minha pia entupiu, tá alagando tudo!

– A senhora não tem 'Porto Seguro'? É só discar '333-PORTO'.

Toque de telefone.

(Tom de preocupação) – Zé? Tô com um problema no disjuntor aqui!

– Cê tem Porto Seguro? '333-PORTO'.

Anúncio:

Quem tem serviços de reparos ao imóvel da Porto Seguro também pode discar '333-PORTO', o telefone fácil da Porto Seguro. Consulte seu corretor.

Toque de telefone.

Diálogo:

(Tom sensual) – Ai, Zé, meu chuveiro queimou e eu tô toda ensaboadada.

– A senhora tem Porto S... Tô subindo aí, tô subindo aí.

Fim".

Para fins de relato de estudo, como é o caso do presente capítulo, não será utilizada toda a análise desenvolvida na metodologia original. Os dados terão o intuito de demonstrar o processo e o raciocínio que levaram às conclusões.

Como forma de organizar a análise, as informações serão estruturadas de forma a apresentar:

- ⇒ **Trecho (T)** = o texto será analisado em partes para que se possa (tentar) identificar todas as inferências possíveis de cada trecho.
- ⇒ **Inferências possíveis (IP)** = em cada trecho serão levantadas as inferências cabíveis<sup>8</sup>, considerando-se a natureza (base) da informação – semântica, sintática, pragmática, retórica, lógica...
- ⇒ **Nível das inferências (N)** = Considerando a noção de relevância, as inferências possíveis levantadas serão analisadas e classificadas em quatro níveis (de força/relevância):  
F<sup>o</sup> = forte    MF<sup>o</sup> = muito forte  
F<sup>a</sup> = fraca    MF<sup>a</sup> = muito fraca
- ⇒ **Hipóteses de predição (HP)** = serão feitas predições hipotéticas a partir das informações de cada trecho (considerando-se também as diferentes naturezas dessas informações).
- ⇒ **Confirmação ou refutação das inferências possíveis (CRI)** = com base na sequência de leitura dos trechos, as inferências possíveis poderão ser confirmadas ou rejeitadas.
- ⇒ **Confirmação ou refutação das hipóteses de predição (CRH)** = com base na sequência de leitura dos trechos, as predições hipotéticas feitas poderão ser confirmadas ou rejeitadas.
- ⇒ **Observações (Obs)** = esclarecimentos sobre a natureza e as bases das inferências e hipóteses de predição levantadas.

A construção do método se dá no intuito de possibilitar a demonstração e a análise das relações entre as inferências possíveis e as hipóteses de predição possíveis.

---

<sup>8</sup> Teoricamente e de acordo com a percepção do pesquisador.

## 5.1 ANÁLISE

A seguir, é apresentada parte da análise preditivo-inferencial feita do texto supramencionado, organizada conforme a estrutura proposta.

### T1: Toque de telefone.

**IP:** i1) o som é de uma chamada telefônica (MF<sup>o</sup>); i2) uma propaganda está iniciando (F<sup>o</sup>); i3) **alguém** está ligando para *alguém* (MF<sup>o</sup>); i4) chamadas podem ser/devem ser/é comum que sejam atendidas no primeiro toque (MF<sup>o</sup>); i5) chamadas podem não ser atendidas (F<sup>o</sup>).

**HP:** h1) a chamada será atendida (com base em i4); h2) o telefone tocará mais de uma vez e não será atendido (com base em i5).

**Obs.:** 1) em i1 e i2, dado o contexto de uma programação radiofônica, na qual as propagandas de produtos e serviços são veiculadas sem indicação prévia – não são anunciadas, mas apenas aparecem em sequência nos intervalos da programação oficial de cada rádio – e apresentam, geralmente, tom cômico, ao ouvir o sinal sonoro, a primeira inferência feita é reconhecê-lo como toque de telefone (dada a aplicação pragmática desses sons e o conhecimento de mundo referente a eles) pertencente a uma propaganda ou anúncio publicitário – da própria estação de rádio ou não; 2) i2 é a conclusão de uma inferência lógica que começaria considerando o fato de que um toque telefônico durante a programação de uma rádio não é normal; 3) i3 pode ser considerada uma pressuposição; 4) tendo em vista o fato de que quando se liga para alguém, é comum que a chamada seja atendida, e, tendo em vista o contexto publicitário, tem-se i4; 5) tendo em vista o contexto publicitário, se houver intenção, pode-se ter i5; 6) i4 é mais forte que i5, pois é mais comum; 7) no caso deste texto, é preciso considerar dois níveis inferenciais que devem ser percebidos pelo ouvinte: i1 e i2 são inferências pertencentes a um nível externo ao texto, e i3, i4, i5 são, com relação ao texto, inferências internas<sup>9</sup>; 8) todas as inferências deste trecho dependem

<sup>9</sup> Na sequência, quando casos semelhantes ocorrerem, haverá indicação de inferência interna ou externa.



em algum nível do conhecimento de mundo; 9) h2 exigirá uma explicação por parte do anunciador.

### T2: – Alô.

**CRI:** T1-i5<sup>10</sup> é refutada; não se refuta T1-i2; as demais inferências são confirmadas.

**CRH:** T1-h1 é confirmada; T1-h2 é refutada.

**IP:** i1) um homem atendeu o telefone (MF<sup>o</sup>); i2) está se iniciando um diálogo (MF<sup>o</sup>); i3) a ligação pode cair (MF<sup>a</sup>).

**HP:** h1) quem está ligando falará (com base em i2).

**Obs:** 1) todas as inferências são feitas com base nas aplicações pragmáticas e nos conhecimentos prévios sobre a gravação de um telefonema; 2) em i1, pela voz masculina que disse *Alô*; 3) para base de i2, um telefonema pressupõe um diálogo, que, no caso, dá-se entre um homem e outra pessoa ainda não conhecida; 4) i3 é muito fraca, dado o contexto, mas precisa estar presente, pois pode vir a se confirmar se for intenção do anunciador – e poderia estar presente em todas as análises dos demais trechos pelo mesmo motivo.

### T3: (Tom de desespero) – Zé Carlos?...

**CRI:** T2-i3 é refutada; T2-i2 é confirmada.

**CRH:** confirma-se T2-h1.

**IP:** i1) quem fala é uma mulher (MF<sup>o</sup>); i2) o homem se chama José Carlos (MF<sup>o</sup>); i3) ela tem certeza de que está falando com Zé Carlos (F<sup>o</sup>); i4) ela tem dúvida sobre se está falando com Zé Carlos (F<sup>o</sup>); i5) ela o chama para confirmar que é ele quem está falando (F<sup>o</sup>);

**HP:** h1) ele responderá confirmando que é ele próprio (com base em i4); h2) ela seguirá falando (com base em i3).

<sup>10</sup> Indicação da inferência 5 do primeiro trecho. Essa legenda será usada a partir deste ponto para indicação de inferências e hipóteses de trechos anteriores.

**Obs:** 1) em i1, pela voz feminina que fala; 2) i2 é uma inferência que associa, também pelo conhecimento de mundo, o apelido “Zé” ao nome “José”; 3) i3, i4, i5 são inferências que consideram o tom da falante, a influência desse tom no conteúdo e o uso do vocativo em uma fala de diálogo telefônico, que pode servir para confirmar quem está falando tanto quanto para simplesmente chamar essa pessoa.

**T4: ... É a Tereza do 42...**

**CRI:** T3-i1 e T3-i3 são confirmadas; T3-i4 e T3-i5 são refutadas; perde-se a relevância, para a compreensão e entendimento do contexto, de confirmar ou refutar T3-i2.

**CRH:** confirma-se T3-h2; rejeita-se T3-h1.

**IP:** i1) a mulher que está falando chama-se Tereza (MF<sup>o</sup>); i2) a palavra (preposição) *de* pode indicar a presença de algum tipo de identificação do nome (sobrenome, origem, pertença...) (MF<sup>o</sup>); i3) a estrutura *do 42*, após o nome, é reconhecida como usual para identificação em imóveis com vários moradores (como um condomínio/um prédio) (MF<sup>o</sup>); i4) Tereza mora em um condomínio/prédio (F<sup>o</sup>); i5) Zé Carlos mora no mesmo condomínio/prédio que ela (F<sup>o</sup>); i6) o número do(a) apartamento/casa é 42 (MF<sup>o</sup>); i7) ela mora nesse(a) apartamento/casa (MF<sup>o</sup>); i8) Zé Carlos conhece Tereza e ela o conhece (MF<sup>o</sup>); i9) têm, ambos, certo grau de intimidade e/ou amizade (MF<sup>o</sup>); i10) Tereza tem/está com algum problema (F<sup>o</sup>); i11) Zé Carlos está, de alguma forma, envolvido no problema (F<sup>o</sup>).

**HP:** h1) a mulher contará seu problema a Zé Carlos (com base em i9, i10, i11).

**Obs.:** 1) i1 vem da estrutura “É a *nome...*”, que advém da expressão “Aqui quem fala é a *nome...*”; 2) i2 e i3 estão baseadas em conhecimentos de mundo expressos na estrutura “Fulano de Tal” ou “Fulano de *Lugar*”; 3) i4, i5, i6, i7 são baseadas nas inferências anteriores; 4) i8 e i9 estão relacionadas entre si e relacionadas principalmente aos elementos pragmáticos no tratamento dos dois personagens; 5) i10 advém da prosódia, dado o tom de desespero e a agitação na fala de Tereza; 6) i11 é uma inferência

lógica, pois, se a mulher está ligando para ele com demasiada euforia, então ele tem algo a ver com o que ela quer falar.

**T5: ... A minha pia entupiu, tá alagando tudo!**

**CRI:** T4-i10 se confirma; as demais não são negadas.

**CRH:** confirma-se T4-h1.

**IP:** i1) José Carlos é como um síndico/zelador (MF<sup>o</sup>); i2) José Carlos é um amigo (F<sup>a</sup>); i3) José Carlos é um encanador (F<sup>o</sup>); i4) José Carlos pode resolver o problema (MF<sup>o</sup>); i5) Zé Carlos pode não ter condições ou não querer resolver o problema (F<sup>o</sup>); i6) *tudo* se refere à casa/apartamento de Tereza (MF<sup>o</sup>); i7) Tereza está fazendo uma solicitação indireta a Zé Carlos (MF<sup>o</sup>).

**HP:** h1) A função de Zé Carlos será conhecida (com base principalmente em i1 e i3); h2) Zé Carlos resolverá o problema (com base principalmente em i7 e i4); h3) Zé Carlos não resolverá o problema (com base em i5).

**Obs:** 1) i1, i3 e i4 são possíveis pelo fato de Tereza estar contando a Zé seu problema, o que indica, pragmaticamente, que ele está capacitado para resolvê-lo; 2) i4 tem o mesmo peso lógico de T4-i11; 3) i5 representa uma possibilidade baseada em conhecimento de mundo, em contraponto a i4; 4) i6 está baseada em conhecimentos linguísticos no que se refere à indefinição do pronome *tudo* e ao seu uso vinculado a expressões hiperbólicas, além de conhecimentos pragmáticos e de mundo no referente ao fato de *pia* estar dentro de *casa*; 5) i7 é quase óbvia dado o contexto da situação, o tom de Tereza e o conhecimento de mundo que revela a possibilidade de contar a alguém uma necessidade visando à ajuda desse alguém. Poderia ser considerada uma implicatura gerada pela quebra da máxima de relação: não há relevância em Tereza ligar para Zé Carlos contando que sua pia entupiu se não for pela intenção de lhe pedir ajuda. 6) h1 expressa algo que, embora não seja totalmente relevante para o enredo, é esperado, até pelo fato de que produto e anunciante ainda não são conhecidos.

## 6 CONCLUSÃO

Até este ponto, todo o exposto colaborou para um encontro entre aspectos teóricos vinculados à Pragmática e à Psicolinguística. A análise aqui apresentada procura demonstrar a importância dos processos preditivos para a compreensão textual, afirmando e demonstrando sua base inferencial. Na sequência, são feitas revisões breves dos tópicos teóricos tendo em vista relacioná-los à análise.

Todos os tópicos teóricos levantados se inter-relacionaram, sendo demonstrados praticamente nos percursos de raciocínio apresentados nos trechos do texto.

Sobre o conceito de predição como perguntas e previsões focais ou globais de Smith (1989), pode-se considerar o reconhecimento do início de uma propaganda no contexto de uma emissão radiofônica como uma predição global, e a certeza de, após o primeiro “Alô”, em T2, ouvir-se a fala de outra pessoa, como uma predição focal (e, veja-se, baseada em uma inferência pragmática ou no conhecimento prévio de que, em um diálogo telefônico, na maioria das vezes em que uma pessoa atende, outra falará com ela em seguida).

Ainda sobre as predições, como dito, sempre haverá a possibilidade de que sejam confirmadas ou refutadas, dependendo da informação apresentada na sequência do texto. O campo **CRH** dedicou-se a mostrar esse processo, em cada trecho, informando a confirmação ou a refutação das hipóteses de trechos anteriores. Ressalte-se nesse campo a diferença entre as expressões “não refutada” e “confirmada”. A hipótese não refutada não deve ser entendida como confirmada, mas tampouco como refutada. Ela provavelmente receberá sua confirmação ou refutação em trechos posteriores.

Finalmente, no que se refere à noção de relevância (TR), poderiam ser colocadas muitas outras inferências possíveis em cada trecho, principalmente se houvesse o levantamento dos percursos inferenciais de vários informantes, por exemplo. Porém, a maximização da relevância sempre leva a “filtrar” as principais inferências possíveis. Por isso há poucas de nível MF<sup>a</sup> ou mesmo F<sup>a</sup>.

É importante ressaltar que, ao construir-se essa estrutura de análise, buscou-se o máximo de organização e clareza na forma de apresentação das informações, tendo em vista a dificuldade de explicitar e demonstrar análises de textos longos. Historicamente, os estudos

linguísticos têm preferido deter-se no nível da frase, dada essa dificuldade. Ou seja, a estrutura construída revelou-se como tentativa de exploração de um texto e de demonstração das (complexas) relações entre as partes.

O presente trabalho abordou a capacidade humana de produzir e compreender inferências, relacionando-a com a capacidade de fazer predições em contextos linguísticos. Nos fundamentos das reflexões, estão a Psicolinguística e a Pragmática utilizadas em conjunto, fato que também era intuito, dada a necessidade atual de promover as relações entre as áreas do conhecimento para o avanço deste: as interfaces.

Para tais intuítos, procedeu-se à análise de um texto do gênero rádio-propaganda<sup>11</sup> dividido e analisado em trechos, levando em conta os percursos inferenciais de cada trecho e as relações destes com as predições possíveis (entre trechos).

A análise permitiu delimitar as fronteiras entre processos inferenciais e preditivos em linguagem natural. Ao início do trabalho, parecia um tanto confusa a margem limite entre o “fim” de uma inferência e o “início” de uma predição; os processos pareciam mesclar-se.

Portanto, foi necessária a compreensão de que a inferência é um raciocínio obrigatoriamente anterior ao raciocínio preditivo e, logo, houve necessidade de explicitar esse raciocínio inferencial em que se baseia cada predição.

Durante a análise, foi possível perceber que são feitas muitas inferências para que se chegue a uma hipótese preditiva, já que há necessidade de completude de vários “vazios”, não ditos, antes de surgir a previsão. Logo, todas as inferências feitas, de maneira geral, estão direta ou indiretamente ligadas às predições. Nesse sentido, pode-se afirmar que o número de raciocínios inferenciais não está ligado ao número de hipóteses preditivas já que eles não são proporcionais.

As inferências, assim como as hipóteses de predição, também passam por um processo de confirmação ou refutação já que qualquer raciocínio, mesmo o mais lógico, pode gerar conclusões equivocadas em linguagem natural. Mas há inferências que, mesmo não sendo confirmadas nem refutadas, são aceitas para o bem da construção, do contexto e da coerência da situação comunicativa. No caso, aceita-se, por inferência, embora não seja dito nem confirmado em momento algum

<sup>11</sup> Cedido pela seguradora Porto Seguro.

no texto, que Zé Carlos é um tipo de síndico ou zelador do prédio e que os demais personagens são condôminos ou moradores do prédio ou bloco, dada a necessidade dessas duas informações para a lógica interna da situação.

Dadas tais reflexões, deseja-se reafirmar a visão interfática assumida durante todo o percurso no sentido de relacionar predição e inferência, Pragmática e Psicolinguística. A análise auxilia na corroboração da hipótese de que a capacidade preditiva só é possível se fundamentada em processos inferenciais de forma a: tomar a linguagem, considerar seus vazios, completá-los, produzir a hipótese preditiva. Campos resume esse processamento afirmando que “a predição é uma inferência para o futuro”.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Jorge Campos. *A relevância da Pragmática na Pragmática da Relevância*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

GRICE, P. Logic and Conversation. In: COLE, P., MORGAN, J. L. *Syntax and semantics*. New York: Academic Press, 1975.

GRICE, P. Meaning. *The Philosophical Review*, Cornell University, v. 66, n. 3, p. 377-388, 1957.

LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Estratégia de predição: plano semântico da língua e ensino da leitura. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 57, 2009. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/880/919>>. Acesso em: 11 dez. 2013.

SCLIAR-CABRAL, L. *Introdução à psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1991.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura e de escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**Parte II**

**LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**





# LEITURA DO LIVRO DE IMAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Marília Forgearini Nunes<sup>1</sup>

A leitura do texto verbal é ensinada com afinco e atenção pela escola, pois trata-se de uma aprendizagem com valor social e cultural já estabelecidos. No entanto, em relação ao texto imagético, o ato de ler é uma prática cujo ensino resume-se a ações esparsas ou inexistentes. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando ainda não há um professor especialista cuja ação esteja voltada para esse gênero de texto, normalmente as ações são empíricas e, por vezes, com pouca consciência de seu real objetivo.

Justificativas para esse comportamento podem ser vinculadas ao valor social e cultural assumidos pela escrita, ou voltadas para a questão do processo de aprendizagem que, em relação à imagem, pode ser encarada como algo natural e, portanto, sem necessidade de que se reflita sobre o seu ensino. Há, porém, no contexto da escola, lugar por excelência do ensino e da aprendizagem, a presença de um texto que, para ser plenamente lido, necessita de uma ação consciente de leitura da imagem.

O livro de imagem, como objeto de arte literária e imagética, exige um olhar atento daquilo que se apresenta em suas páginas, um texto com constituição própria profundamente implicada com seu conteúdo discursivo, numa interação recíproca entre expressão e conteúdo. Dessa forma, o presente trabalho pretende discutir os modos de produção de sentido do livro de imagem, em sua constituição interna, bem como possibilidades de mediar a leitura desse livro, possibilitando uma prática pouco presente na escola: o letramento visual.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras – UNISC; Doutoranda em Educação – UFRGS/PPGEDU; Bolsista CNPq; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/UFRGS/CNPq). E-mail: mariliaforgearinunes@gmail.com

Para que essa intenção seja alcançada, inicialmente, buscaremos compreender a produção de sentido interna ao texto imagético a partir da semiótica discursiva de A. J. Greimas com o apoio da semiótica plástica de J. M. Floch. Essa compreensão é entendida como o primeiro passo para que uma prática de letramento visual possa ser estabelecida. Na continuidade, definiremos modos de interação possíveis com esse texto a partir dos regimes de interação propostos por Eric Landowski.

A partir desse caminho, pretendemos demonstrar que o processo de leitura não se reduz ao texto, e que precisa também considerar o leitor que se colocará frente a ele. Para além de reforçar a ideia de que a leitura envolve tanto o matérico do texto quanto o inteligível e sensível do leitor, o que queremos discutir é que, em relação ao texto imagético, esses aspectos precisam também ser trazidos para a pauta da escola, possibilitando o letramento visual dos leitores em formação.

## 1 PRODUÇÃO DE SENTIDO NO TEXTO IMAGÉTICO

Dentre os diferentes modos de compreender o texto como fenômeno de sentido, tomaremos o da semiótica discursiva, europeia de linha francesa, vinculada a Algirdas Julien Greimas e seus colaboradores. A razão dessa escolha deve-se ao fato de que essa perspectiva da teoria semiótica se preocupa em “examinar os procedimentos de organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e recepção do texto” (BARROS, 2005, p. 12). Assim, o sentido pode ser construído a partir das relações dos elementos que constituem o texto (numa relação interna) e da interação do leitor com esse texto (numa relação externa). Temos, portanto, duas instâncias por meio das quais podemos compreender o processo de significação, o texto, e a prática que envolve a sua leitura.

O processo de significação é entendido pela semiótica como resultado “da reunião [...] de dois planos que toda linguagem possui: o plano da expressão e o plano do conteúdo” (FLOCH, 2001, p. 9). O plano da expressão refere-se às qualidades sensíveis (dimensão eidética, cromática, topológica e matérica) de uma linguagem, utilizadas na sua manifestação discursiva. A manifestação discursiva do plano da expressão nos leva ao plano do conteúdo. O plano do conteúdo é a instância em que o sentido ou a significação são construídos a partir das manifestações sensíveis do plano da expressão, é, portanto, o plano do significado.

O caminho que percorremos na leitura semiótica é estabelecido pela pressuposição recíproca de que não há plano da expressão sem plano do conteúdo e vice-versa. Essa pressuposição é denominada semiose e revela a função semiótica presente em todo texto. Com base nisso, ao lermos somos capazes de compreender o que o texto diz (plano do conteúdo) e como diz (plano da expressão), construindo o sentido que nele existe a partir da sua semiose, isto é, da sua forma de expressão relacionada com a sua forma de conteúdo.

É importante esclarecer, no entanto, que a pressuposição que há entre plano da expressão e do conteúdo pode ser compreendida de três modos diferentes conforme as linguagens: nas linguagens simbólicas, os dois planos estão em conformidade total: “a cada elemento da expressão corresponde um [...] elemento do conteúdo (FLOCH, 2001, p. 28). Nas linguagens semióticas não há conformidade entre expressão e conteúdo. E nas linguagens semissimbólicas a conformidade ocorre “entre categorias da expressão e categorias do conteúdo” (FLOCH, 2001, p. 29). A linguagem plástica participa deste terceiro sistema.

Essa noção nos permite entender que o sentido em um texto não é apenas decorrente da expressão, nem tampouco tem no conteúdo o seu aspecto mais relevante. A produção de sentido passa pelos dois planos da linguagem que constituem o texto. Assim, a perspectiva semiótica nos mostra que não podemos nos contentar com o sensível da expressão ou com o inteligível do conteúdo, o sentido para ser construído passa por ambos.

Em um texto plástico, por exemplo, o uso de uma cor não nos conduz a um significado. É o modo com que a categoria cor, o aspecto cromático, se apresenta em relação às demais categorias da expressão o que possibilita a correlação com uma categoria do conteúdo. Dessa forma, não observamos uma categoria somente sob a ótica da sua semântica, precisamos também percebê-la a partir da sua organização sintática. Como nos diz Teixeira (2008, p. 303),

Ler o texto visual [...] é considerar que o conteúdo se submete às coerções do material plástico e que essa materialidade também significa. Para além de observar linhas, volumes e cores, será preciso adotar uma metodologia de análise que opere com categorias específicas, cada vez mais bem formuladas pela semiótica plástica, que analisa sistemas semi-simbólicos.

Assim, se consideramos o papel significativa da materialidade plástica em uma imagem, não podemos ignorá-la no ato da leitura. Ao ler a imagem não estaremos apenas considerando a figurativização apresentada por ela, mas “reconhecendo a existência de unidades propriamente plásticas, portadoras, eventualmente, de significações desconhecidas” (GREIMAS, 2004, p. 84-85). No caso do texto plástico apresentado no livro de imagem, a leitura, ao voltar-se para o plano da expressão da linguagem visual da qual se vale, deixa de ser ingênua e intuitiva e se torna prática analítica que considera a imagem “um todo de significação” (GREIMAS, 2004, p. 85) com articulações próprias para a sua produção de sentido dentro daquele contexto topológico.

Ao abordarmos o processo de significação do texto imagético considerando a sua constituição como elemento essencial, tomamos as reflexões não apenas da semiótica geral, mas de uma de suas subdivisões, a semiótica plástica. O uso do adjetivo plástico especifica o campo de atuação da semiótica, e define o seu modo de atuação: descrever o arranjo “da expressão de todo e qualquer texto visual” (OLIVEIRA, 2004, p. 12).

Essa descrição nos leva a uma discriminação das qualidades sensíveis que constituem o texto imagético: as dimensões matérica, topológica, cromática e eidética, e o modo com que se relacionam entre si. Segundo Oliveira (2005, p. 111), apreendemos e definimos o todo plástico e os efeitos de sentidos decorrentes dele a partir das relações estabelecidas entre as qualidades que organizam o plano da expressão como “concretização significativa”.

Dessa forma, a leitura semiótica do texto imagético pode iniciar pelo plano da expressão que captura o olhar por meio de suas qualidades sensíveis. Essas mesmas qualidades sensíveis distinguem o texto pelo seu modo de organização e, conseqüentemente, promovem também diferenciações nas possibilidades de apreensão, percepção e significação (OLIVEIRA, 2005).

Somos capturados pelo sensível da imagem e precisamos reconhecer as qualidades que a constituem para que possamos alcançar o seu aspecto inteligível, o plano do conteúdo ou a produção de sentido. Essa passagem do sensível para o inteligível que nos auxilia a alcançar a significação daquilo que lemos é compreendida pela semiótica discursiva como um “‘percurso’ que vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p.

233). Em outras palavras, essa articulação é estabelecida em uma gradação do mais simples e profundo ao mais complexo e superficial como nos explica Teixeira (2008), envolvendo três etapas distintas que caracterizam o percurso gerativo de sentido: fundamental, narrativa e discursiva.

Esses três níveis nos auxiliam a identificar e compreender o plano do conteúdo de um texto. Esse percurso traça a geração do sentido desde o seu nível mais abstrato no qual se identifica a presença das oposições que constituem a base do texto (fundamental), passando por transformações, advindas da maneira como essas oposições se relacionam no desenvolvimento das ações (narrativo) e atinjam a enunciação discursiva, revestindo as ideias mais abstratas dos níveis anteriores com temas, figuras, definindo as categorias de tempo, espaço e pessoa (discursivo).

O par de ideias opostas busca nas qualidades sensíveis do plano da expressão o caminho para o seu reconhecimento. Dessa forma, para iniciarmos o percurso gerativo de sentido em um texto imagético é necessário que desmontemos esse texto. A imagem em sua expressão matéria, topológica, cromática e eidética é o ponto de partida na busca pelo sentido, pois diferentemente do texto verbal escrito no qual a leitura é linear e unidimensional (da esquerda para a direita, no mundo ocidental), “a superfície pintada ou desenhada não revela, mediante nenhum artifício ostensivo, o processo semiótico que se pensa estar aí inscrito” (GREIMAS, 2004, p. 86).

Primeiro olhamos, somos capturados pelo que vemos, para então nos deixarmos apreender pelo texto e suas qualidades sensíveis as quais procuramos identificar de modo a compreendê-las e sermos capazes de com elas produzirmos sentido para aquilo que ao final estamos lendo. O processo da leitura da imagem, portanto, inicia com um simples olhar e busca a complexificação do ver, que lê a imagem, compreende o seu modo de constituição e produz sentido.

Esse é o caminho que a semiótica se propõe a traçar para compreender a produção e a apreensão de sentido de todo e qualquer texto. Esse percurso, segundo Landowski (2001, p. 23), permite uma análise do material de leitura que tenta “resgatar, na sua singularidade e sua especificidade, os efeitos de sentido resultantes da sua própria organização estrutural do objeto”, é um caminho que nos ajuda a ver. No entanto, a produção de sentido não é algo a ser considerado so-

mente no nível do texto. A apreensão do sentido envolve também um olhar e a presença desse olhar torna a produção de sentido uma manifestação dinâmica baseada em interações do sujeito com o objeto ou do sujeito com outro sujeito.

Assim, a semiótica nos permite refletir sobre a produção de sentido tanto nas relações estabelecidas na constituição do texto, como também sobre a apreensão do sentido no ato da leitura. Na leitura, o livro de imagem é tomado como um objeto produtor de significados (GREIMAS, 2004), mas a prática de leitura é que possibilita a construção desses significados. O texto é o ponto de partida para a produção de sentido, porém não apagamos a questão apreensiva que envolve a individualidade dos sujeitos leitores que possuem experiências culturais e sociais capazes de influenciar o modo de interagir com o texto e/ou com outros sujeitos envolvidos na prática leitora.

## **2 LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO: DIFERENTES INTERAÇÕES TEXTO–LEITOR**

Ao incluir no ato de ler não apenas o texto, mas também o leitor, estabelecendo uma prática dinâmica, passamos a compreendê-lo como ação discursiva. Essa prática discursiva pode ocorrer envolvendo somente texto e leitor, um ato solitário, ou pode se tornar um ato solidário (COSSON, 2006) no momento em que colocamos mais de um leitor frente a um texto e buscamos a produção de sentidos. Assim, voltamos nossa atenção agora para o fazer dinâmico que permite a produção de sentido de modo que se compreenda como o sujeito interage com o mundo e produz sentidos a partir dessa interação.

Segundo Eric Landowski, um dos pesquisadores que seguem os estudos iniciados por Greimas, dizer o sentido de algo é tarefa impossível, o que se pode é “observar as condições de sua presença” seja no próprio objeto ou nas relações, em “contextos intersubjetivos, e, portanto, interativos, precisos” (2002, p. XIV). Ao contrário do que apontamos na parte anterior, quando buscamos definir caminhos para se compreender a produção de sentido no texto, a partir de uma semiótica que pode ser caracterizada como uma ciência do texto, o que trazemos agora é outra perspectiva, também semiótica, mas que se detém a uma reflexão mais livre, aberta à experiência do sentido. Trata-se, de uma reflexão voltada às inspirações, orientada para a própria existência do humano e de suas interações, para os sentidos que daí podem emanar (LANDOWSKI, 2009).

Para isso, Landowski (2009) aponta quatro regimes de interação que correspondem aos modos de ser e agir dos sujeitos no mundo: *regime da programação*, *regime da manipulação*, *regime do ajustamento* e *regime do acidente*. Para nós essa proposição teórica auxilia no entendimento de como os sujeitos envolvidos no ato da leitura no ambiente escolar colocam-se enquanto sujeitos – modos de ser – e agem diante do livro de imagem – modos de agir – em interação na sala de aula.

O *regime de programação* diz respeito às interações nas quais a regularidade de comportamento é característica principal; sujeito e objeto ou dois sujeitos agem em um programa de comportamento pré-determinado, seguem papéis e funções preestabelecidos em uma adaptação unilateral de um sujeito em relação ao outro. Essa modalidade de interação segundo Landowski (2010) pode ser compreendida a partir da imagem de um círculo, um caminho previsível, sem perturbações ou desvios. Um exemplo de interação programada envolvendo um livro de imagem pode ser observado no primeiro contato do leitor com o objeto livro cuja constituição física (capa, guarda, rosto, orelha, dedicatória, miolo, créditos) em nada surpreende o leitor já acostumado a interagir com esse objeto.

No *regime da manipulação* a intencionalidade e a interdependência entre os sujeitos são palavras-chave para que a interação se estabeleça; nessa relação o manipulador busca conhecer o outro sujeito com o qual interage para obter a sua reciprocidade ou, como nos diz Landowski (2009) o seu consentimento mais ou menos forçado para que se envolva na interação. Trata-se de uma interação alicerçada em bases desiguais, em que um sujeito manipula e tenta modificar o outro (LANDOWSKI, 2010). Para isso entram em jogo a sedução e a subjetividade, que no caso da constituição matérica do livro se dão por meio do uso de cores, formas e distribuição espacial, a princípio na capa, embalagem por excelência do livro (RAMOS; PANNOZO, 2005). O convencimento para que o leitor volte sua atenção para o livro, mesmo sendo de imagem, pode vir por meio do título, ou de um pequeno texto na contracapa, valendo-se do verbal como meio de acomodação das experiências do leitor, de modo a alcançar sua reciprocidade para a experiência de ler a imagem que se dará no interior do livro. Esse artifício talvez seja útil principalmente se considerarmos que o adulto mediador, que muitas vezes seleciona as leituras das crianças, procura

e compreende a interação com o objeto livro vinculada ao verbal e, portanto, não atingiria o nível da reciprocidade diante de livro totalmente imagético.

O terceiro *regime* é o *do ajustamento*, baseado na copresença dos atores envolvidos na interação. É um regime que comporta mais riscos do que os outros dois já definidos, pois no plano prático da interação os sujeitos envolvidos não possuem qualquer tipo de hierarquia e os princípios que regulam a interação “emergem pouco a pouco da própria interação, em função do que cada um dos participantes encontra e, mais precisamente [...], em função do que sente na maneira de atuar de seu co-participante” (LANDOWSKI, 2009, p. 46)<sup>2</sup>. Essa maneira de interagir pode ser identificada no contato que um leitor tem com o livro de imagem, buscando investigá-lo, ultrapassando o nível matérico e já conhecido do objeto, talvez evitando deter-se no aspecto verbal e, deixando-se levar pelo sensível da imagem que constitui o objeto como um todo. Outro exemplo, desse tipo de regime está no modo com que a leitura desse objeto pode ser proposta. O livro de imagem pode ser lido por um foco especificamente narrativo e, portanto, programado, buscando identificar elementos da história contada tornando a leitura uma (re)constituição verbal das imagens. Ou ainda, pode instaurar uma experiência de leitura que dirige o leitor a explorar o livro com um sentido já direcionado e estabelecido pelo mediador. Essa exploração pode se deter numa temática ou na própria constituição narrativa, ignorando o aspecto da expressão e se detendo no conteúdo.

O último *regime* definido por Landowski é o *do acidente* que nega os demais regimes pela sua imprevisibilidade, pela ruptura com a regularidade, com a intencionalidade, o sentido aqui é decorrente do “puro risco” (FECHINE; VALE NETO, 2010, p. 8). Trata-se, portanto, de uma interação com o livro de imagem que não indica caminhos de leitura, que permite a livre exploração do objeto. Essa liberdade pode ser decorrente da constituição matérica do livro ou da mediação que se propõe.

A definição de cada um desses regimes não significa que eles ocorram de maneira isolada ou estanque, separados. Segundo Lan-

---

<sup>2</sup> Tradução livre a partir do original: “emergen poco a poco de la interacción misma, en función de lo que cada uno de los participantes encuentra y, más precisamente, como veremos, en función de lo que siente en la manera de actuar de su coparticipemente” (LANDOWSKI, 2009, p. 46).



dowski, “é certo que entre esses regimes existem transições, assim como possíveis superposições e combinações” (2009, p. 29)<sup>3</sup>, tendo em vista a sua vinculação com a dinâmica das práticas discursivas com as quais nos envolvemos.

Na prática de leitura do livro de imagem no ambiente escolar, podemos, a partir de cada um desses regimes, compreender como a mediação da leitura está sendo proposta. Além disso, os regimes de interação propostos por Landowski oferecem também ao professor, sujeito mediador da leitura no ambiente escolar, um caminho para refletir sobre o seu papel.

No ambiente escolar, é o professor que pode deflagrar e auxiliar o seu aluno a produzir sentido a partir do que lê. O modo com que esse aluno irá ler depende da relação com o texto proposta pelo professor, isto é, dos regimes de interação que serão estabelecidos ou como será realizada a mediação. O livro de imagem pode ser lido como um exercício de oralização e organização de um enredo narrativo, numa proposta programada de leitura, ou como objeto sensível. Ao considerarmos esse livro como objeto sensível, possibilitamos o desenvolvimento estético-estésico do leitor a partir da construção de sentidos que mesmo sendo uma experiência também programada, ao visar a ação do leitor, pode ser mais aberta, buscando intencionalmente o envolvimento do leitor, provocando o seu olhar mais livre para a produção de sentido a partir do que olha.

### 3 REFLEXÕES FINAIS, MAS NÃO CONCLUSIVAS

Entendemos que se a prática da leitura ignorar a constituição do texto e se detiver apenas na enumeração dos fatos narrativos descritos pelas imagens, o professor estará propondo uma prática da ordem da programação e da manipulação, pois conduz o olhar do leitor a perceber apenas elementos estruturais de uma narrativa. Se a leitura voltar-se tanto para a imagem, buscando compreendê-la, como para o leitor, seu contexto e interesses ao produzir sentido, a interação estará próxima do regime do ajustamento. No entanto, essa proximidade não significa que somente esse modo de interação estará envolvido.

---

<sup>3</sup> Tradução livre a partir do original: “Es cierto que entre estos regímenes existen transiciones, así como posible superposiciones y combinaciones” (LANDOWSKI, 2009, p. 29).

Dissemos anteriormente que a coexistência dos regimes é possível e previsível diante da dinâmica das práticas discursivas. E, em se tratando, de uma prática discursiva, como é a da leitura realizada no ambiente escolar a simultaneidade dos regimes, é por vezes necessária na realização do estabelecimento da prática educativa. O planejamento, a intencionalidade, a participação de todos e, até mesmo, a abertura para o imprevisível definem o que entendemos ser a prática da leitura.

Um professor, em geral, não propõe [ou ao menos não deveria] um livro para que seus alunos leiam, sem conhecê-lo. O planejamento da leitura que acontecerá em sala de aula inicia na escolha do livro que será lido. Essa escolha revela a intencionalidade do professor, que passa por suas preferências de leitura e, ao trazer para a sala de aula a sua escolha, demonstra ao aluno o seu prazer ao ler esse livro. Falo aqui de uma manipulação que busca despertar o desejo, o gosto pela leitura. E o que se espera é que esse desejo partindo da intenção do mediador contagie o aluno, estabelecendo, assim, um regime de ajustamento que permite diferentes produções de sentido dos diversos olhares que se voltam para o texto. E ao estar aberto para a copresença de olhares é essencial que se esteja preparado para imprevisto, pois cada olhar é único.

A imprevisibilidade para a qual o professor precisa estar preparado não está no texto. O inesperado, o imprevisto está na prática leitora, pois apesar das qualidades sensíveis do texto que podem interpelar o leitor, o olho é dinâmico e livre para percorrer a imagem e desconstruí-la a sua própria maneira e sensibilidade na busca pelo sentido. Por isso, pensar a leitura do livro de imagem não é somente conhecer o modo de constituição do texto, mas é também compreender as práticas nas quais esse texto está envolvido com os leitores de determinados contextos, idades e experiências.

Para Landowski (2004), o sentido do texto é construído na prática de leitura a qual ele está envolvido. E essa prática também é produtora de significados decorrentes do modo com que os leitores interagem com o texto e entre si. Texto e prática, portanto, estão vinculados em um ato interativo, sendo ambos produtores de sentido. Assim, a busca é pelo estabelecimento de uma melhor compreensão desse processo de leitura do livro de imagem para que se possam estabelecer princípios para uma abordagem de letramento visual.

**REFERÊNCIAS**

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FECHINE, Yvana; VALE NETO, João Pereira. *Regimes de interação em práticas comunicativas: experiência de intervenção em um espaço popular em Recife (PE)*. p. 1-15. Disponível em: <[http://compos.com.puc-rio.br/media/gt4\\_yvana\\_fechine\\_joao\\_netto.pdf](http://compos.com.puc-rio.br/media/gt4_yvana_fechine_joao_netto.pdf)>. Acesso em: 8 jul. 2010.
- FLOCH, J. M. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, São Paulo, 2001.
- GREIMAS, Algirdas Julien. Semiótica figurativa e semiótica plástica. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004. p. 75-96.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.
- LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 2, p. 19-56, 2001.
- LANDOWSKI, Eric. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. *Presenças do outro*. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. IX-XIV.
- LANDOWSKI, Eric. Modos de presença do visível. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). *Semiótica Plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004. p. 97-112.
- LANDOWSKI, Eric. *Interacciones arriesgadas*. Traducción de Desiderio Blanco. Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial, 2009.
- LANDOWSKI, Eric. *Regimes de interação e sentido na educação*. Porto Alegre. UFRGS, 2010 (Comunicação Oral).
- OLIVEIRA, Ana Cláudia. Semiótica plástica ou semiótica visual? In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004. p. 11-25.
- OLIVEIRA, Ana Cláudia. Visualidade, entre significação sensível e inteligível. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 107-122, jul./dez. 2005.
- RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Acesso à embalagem do livro infantil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 115-130, jan./jul. 2005.
- TEIXEIRA, Lúcia. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC, 2008. p. 299-306.



# DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA: COMO LEVAR O ALUNO A SUPERÁ-LAS?

Márcia Regina Melchior<sup>1</sup>  
Rosângela Gabriel<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é condição para a plena participação no mundo da cultura escrita: por meio dela podemos entrelaçar significados, imergir em outras culturas, atribuir sentidos, nos distanciar dos fatos e, com uma postura crítica, questionar a realidade... Por meio dela, exercemos a cidadania na comunidade letrada.

No entanto, essa condição não é assegurada pela escola a todas as pessoas. Em nossa realidade educacional, é crescente o número de crianças que apresentam dificuldades no aprendizado da leitura e escrita e que permanecem em sala de aula sem acompanhar as atividades.

As causas para essas dificuldades, segundo os professores, são diversas e podem ser caracterizadas por déficits visuais e/ou auditivos, dificuldades na fala e na linguagem, fatores emocionais, familiares e sociais, atitudes pouco estimulantes do professor, inadequação de programas escolares, entre outros. Há também os casos de crianças com distúrbios de leitura-escrita e que não apresentam nenhum dos sintomas citados. A grande dificuldade do professor repousa na identificação do que realmente impede o aluno de aprender.

Por isso, este capítulo teve por propósito refletir sobre a questão da alfabetização por meio da leitura de alguns teóricos, buscando “en-

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras/Espanhol pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2012). Professora da rede municipal de educação de Santa Cruz do Sul. Graduanda de Pedagogia PARFOR pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Pós-graduanda em Língua Portuguesa, Redação e Oratória – UNICID. E-mail: soramarcia@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela PUCRS (2001). Docente pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Leitura e Cognição, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), RS. E-mail: rgabriel@unisc.br.

tender” o processo de apropriação da leitura e da escrita e identificar possíveis causas para as dificuldades apresentadas por crianças em processo de alfabetização.

Além de retomar algumas ideias, compartilharemos um estudo de caso realizado em uma escola da rede pública municipal com três sujeitos, estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, que segundo suas professoras apresentavam dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita.

## **2 A APRENDIZAGEM DA LEITURA**

Aprender a ler não é um processo natural. Muitas pessoas passam pelo mundo sem aprender a ler, inclusive muitas das que passam pela escola também não aprendem. É significativo o número de brasileiros que não leem ou que fazem uma leitura muito fragmentada sem constituir significado. De acordo com a última avaliação do PISA, em 2009, o Brasil ocupa o 53º lugar, entre 65 países e potências econômicas avaliadas, no quesito leitura e ciências e o 57º em matemática. Tais dados nos fazem questionar os porquês do não aprender: que causas estariam dificultando a aprendizagem dessa habilidade? Como a escola tem trabalhado com a dificuldade do aluno? Seria uma questão de método?

De acordo com Nunes et al. (2011, p. 10), “todas as crianças têm dificuldade na aprendizagem da leitura, que é uma atividade complexa”. No entanto, cada uma tem um ritmo diferente para aprender: há aquelas que vencem suas dificuldades mais rapidamente e outras que são mais lentas. Normalmente, essa discrepância é pequena, porém em alguns casos a diferença é significativa, entrando aqui os casos das crianças com dislexia. Porém, o que não pode ocorrer é a generalização.

## **3 ASPECTOS CONSTITUTIVOS DE OBSTÁCULOS PARA O APRENDIZ**

Nunes et al. (2011) propõem a análise de vários aspectos da tarefa de aprender a ler e escrever que podem constituir obstáculos para todo aprendiz. Destaca dois dos principais aspectos: um voltado para “a possibilidade de um déficit perceptual” (p. 22), envolvendo a análise de habilidades periféricas à leitura e escrita, a hipótese de um déficit visual, a dificuldade em estabelecer conexão entre os sons e as palavras que ouve (informação auditiva) e as palavras escritas que vê

(informação visual), e outro, voltado “à possibilidade de um déficit linguístico” (p. 34), sugerindo que as dificuldades das crianças poderiam resultar de alguma deficiência verbal, de uma menor habilidade para utilizar a gramática, da consciência fonológica pouco desenvolvida ou em função das diferenças linguísticas.

É importante observar o que dizem os autores sobre o quão recente são os estudos sobre os estágios do desenvolvimento da aprendizagem da leitura:

[...] foi apenas nas últimas duas décadas que os trabalhos de pesquisadores como Read (1971, 1986); Ferreiro e Teberosky (1985), Marsh (Marsh e Desberg, 1983; Marsh, Friedman, Desberg e Saterdahls, 1981; Marsh, Friedman, Welch e Desberg (1980); Frith (1980, 1985) e outros permitiram-nos começar a compreender os estágios que descrevem a evolução da leitura e da escrita na criança. Os trabalhos anteriores voltados para a análise dos processos de aquisição da leitura e escrita eram predominantemente pedagógicos, discutindo os métodos de ensino mais do que a aprendizagem. (NUNES et al., 2011, p. 61-62)

A partir do estudo dos autores citados no capítulo anterior, os autores defendem que “os estágios, descritos hoje na aquisição da língua escrita, são voltados para o tipo de relação que a criança aparentemente supõe existir entre a língua escrita e a língua falada” (p. 63). Assim, a criança vai avançando em seus estágios, não abandonando o que aprendeu no estágio anterior, mas aperfeiçoando-o. Num estágio inicial, a criança não relaciona a palavra falada com a escrita, constrói um “vocabulário de grafias”, incluindo seu nome, nome de marcas, lojas, palavras que lhe são significativas.

No estágio seguinte, começa a descobrir a relação entre os elementos fonológicos da linguagem e os elementos gráficos da escrita, passando a utilizar uma letra para cada sílaba, no entanto essa escrita, para ser entendida, decifrada, necessita do contexto. “A escrita produzida pela criança não pode ser interpretada sem informações adicionais sobre as condições de produção” (p. 68). Esse estágio pode ser visto como uma fase de transição entre uma concepção não fonológica de escrita e uma concepção alfabética.

No estágio alfabético, a criança se torna consciente dos fonemas e tenta estabelecer a correspondência entre essas unidades da fala e

as letras, buscando representar cada fonema por intermédio de uma letra. A consciência das sequências de fonemas gera as representações gráficas das palavras e, portanto, erros, quando a língua falada não corresponde exatamente à língua escrita.

A consciência do fonema não é uma conquista fácil, e provavelmente, não é adquirida espontaneamente [...], portanto não deve ser vista como uma deficiência em sujeitos não expostos à representação alfabética. Essa ausência de consciência do fonema, seria melhor descrita como o desconhecimento de uma unidade fonológica do que como a impossibilidade de vir a conhecê-la. (NUNES et al., 2011, p. 70)

O último estágio é o pós-alfabético que, na opinião dos pesquisadores citados por Nunes et al., “não pode ser visto como o último no desenvolvimento na concepção de escrita” (p. 71). Esse nível compreende, além da natureza fonológica e léxica, as regras hierárquicas, que compõem o princípio da escrita ortográfica.

Estas constatações levaram os autores a investigar se todas as crianças realizam o mesmo processo na aprendizagem da leitura ou se crianças com alguma dificuldade na aprendizagem o fariam de maneira diferente. Nunes et al. (2011, p. 79-81) concluem que

[...] os erros de crianças com dificuldade de aprendizagem indicam que os estágios pelos quais passam essas crianças no processo de aquisição de leitura e escrita assemelham-se àqueles observados em crianças sem dificuldade. Além disso, esses resultados indicam, claramente, que as dificuldades dessas crianças não residem num atraso no desenvolvimento de uma concepção alfabética de leitura nem numa impossibilidade de realizar análises fonológicas. As indicações observadas são todas no sentido da existência de uma dificuldade na realização de análises fonológicas e sua coordenação com a representação escrita, de modo especial quando estão envolvidas regras que exigem à criança ir além da fase alfabética.

Realmente, a complexidade da ortografia é uma fonte de dificuldade para a criança, mas não pode ser encarada como a razão maior do fracasso. De acordo com Morais (1996, p. 77), “a razão principal do fracasso parece ser a dificuldade para a criança da descoberta do fonema, chave da compreensão do princípio alfabético”.



Essas conclusões nos levam a questionar, então, se a causa do insucesso na aprendizagem não estaria associada ao método de ensino que é utilizado pelos professores.

#### 4 A QUESTÃO DO MÉTODO

Hoje, o debate dos métodos gira em torno de duas concepções de ensino: o método fônico, que consiste na aprendizagem do código, e o método global, baseado na linguagem global. O primeiro tem efeito significativo sobre o desenvolvimento da habilidade da análise fonêmica intencional, que desempenha papel essencial na aquisição da decodificação fonológica. Já o segundo leva à formação de um vocabulário visual, que permite o reconhecimento de palavras encontradas com certa frequência, mas não é muito efetivo na escrita, pois encoraja o leitor a utilizar-se do contexto e da adivinhação.

Gabriel e Machado (2011) citam Adams et al. (2003), que sugerem que os métodos de alfabetização devem basear-se em conhecimentos científicos acerca da escolha das unidades de ensino (grafia/fonema, sílabas, palavras, sentenças, textos), bem como aqueles relativos às regras elementares para auxiliar o aluno a decifrar o código alfabético, as estruturas linguísticas e as regras mais complexas com as quais ele terá de lidar ao ler, ou ao ouvir textos lidos em classe pelo professor, além de entender como se desenvolvem os padrões ortográficos e como a decodificação contribui para o desenvolvimento desses padrões.

Adams et al. (2006, p. 25) ressaltam que esse trabalho não significa “um retorno ao método fônico”, pois as correspondências letra-fonema não são, em si, apresentadas para memorização mecânica. “Em vez disso, são embutidas nas atividades de consciência fonológica de forma a garantir que a apreciação da criança sobre a estrutura fonológica da língua proporcione uma compreensão segura e produtiva da lógica de sua representação escrita”.

Outro autor que defende o trabalho pautado no desenvolvimento da consciência fonológica é Morais (1996). Em seu livro, *A arte de ler*, o autor apresenta vários estudos que compararam o desempenho de leitura em crianças submetidas a esses dois métodos e conclui com a seguinte afirmação: “Os programas de ensino que compreendem a instrução direta e explícita do código alfabético são os melhores” (p. 264).

Gabriel e Machado (2011) também apresentam os defensores do método global, que propõem uma alfabetização contextualizada por meio da transposição das práticas sociais de leitura para a sala de aula em situações-problema. Citam Grossi (1989, p. 31-32), que afirma que “o conhecimento se dá através da interação dos estímulos do meio ambiente com o sujeito que aprende [...] o centro do processo de aprendizagem é o próprio aluno, como sujeito que aprende e que constrói o seu saber”.

Na perspectiva da aprendizagem pelo método global, ressaltam-se os estudos de Emília Ferreiro, baseados nos trabalhos de Jean Piaget. O objetivo fundamental desses estudos, segundo Ferreiro (1985, p. 23), é o “entendimento da evolução dos sistemas de ideias construídos pelas crianças sobre a natureza do objeto social que o sistema da escrita é”. Ferreiro e Teberosky (1985) investigam a natureza da relação entre o real e sua representação e, em resposta, afirmam que as crianças reinventam a escrita, construindo hipóteses sobre ela. Seguindo a evolução das hipóteses infantis, as autoras dividem o processo da aprendizagem da leitura e da escrita em níveis distintos: pré-silábico I e II, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

O método global é fortemente associado à ludicidade, ao prazer, à investigação do significado das palavras, ao trabalho direcionado ao contexto em que o aluno está inserido e, principalmente, aos níveis psicogenéticos da escrita, que funcionam como um termômetro e permitem aos professores identificar a evolução da aprendizagem dos seus alunos e, a partir daí, reelaborar a sua prática.

## 5 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Em uma escrita alfabética como a nossa, os sons têm relação com as letras, que são os sinais gráficos que representam, de maneira mais ou menos direta, os diferentes segmentos de uma língua específica. No entanto, não prestamos atenção aos sons da nossa fala, processamos os fonemas naturalmente, de forma automática. Dirigimos nossa atenção para o significado daquilo que está sendo dito e incorporamos o sentido ao enunciado nas situações de uso. Queremos, aqui, chamar atenção para o fato de que podemos nos valer da nossa capacidade de prestar atenção nos sons em si para pensar sobre a relação som-letra e sobre a representação adequada de um som na escrita.

Lamprecht (2009, p. 18) destaca que

[...] a faculdade humana de pensar a língua como objeto, de analisar os sons da fala, chama-se consciência fonológica e pode constituir instrumento valioso em momentos em que o que está em jogo não é propriamente a comunicação de ideias, sentimentos ou informações, mas os instrumentos dessa comunicação – a fala e a escrita.

Lamprecht (2009) define consciência fonológica como a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala: “é estar consciente de que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas”. Para ter consciência fonológica é necessário que o falante ignore o significado e preste atenção à estrutura da palavra. Essa habilidade requer desde a consciência da estrutura da palavra como um todo até a sua separação em sons individuais, exigindo maior grau de consciência linguística do falante.

Trazendo isso para a sala de aula, é importante que as crianças, “antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético, devem entender que aqueles sons associados às letras são os mesmos sons da fala”, diz Adams (2006, p. 19). Por isso, é tarefa do professor alfabetizador levar o aluno a refletir sobre a língua e sua relação fala-escrita. Morais (1996, p. 174) afirma que pesquisas realizadas na intenção de apontar fatores que contribuem nas performances individuais de leitura, revelam que o desenvolvimento das habilidades fonêmicas encontra-se como uma das principais ferramentas para garantir o sucesso desta aprendizagem. O autor define consciência fonológica como “toda forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre as propriedades fonológicas da linguagem” (p. 309).

A consciência fonológica, portanto, envolve um entendimento deliberado acerca dos diversos modos como a língua oral pode ser dividida em componentes menores e, então, manipulada. A língua pode ser segmentada de diversas formas, pois as frases são segmentadas em palavras; as palavras, em sílabas; a sílaba, por sua vez, pode ser segmentada em unidades ainda menores, os fonemas. O conhecimento formal e a manipulação de tais unidades implicam diferentes níveis de consciência fonológica, que emergem naturalmente em fases distintas do desenvolvimento linguístico. Resumindo, reflexão e manipulação são duas palavras-chave na definição de consciência fonológica.

A concepção que se tem sobre consciência fonológica é muito ampla e não corresponde a apenas uma habilidade ou capacidade de manipulação, ou apenas a um aspecto a ser reconhecido; diferentes níveis linguísticos, tais como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas estão envolvidos. Lamprecht (2009) destaca que “a consciência fonológica caracteriza-se por uma grande gama de habilidades que, justamente por serem distintas e por envolverem unidades linguísticas também diferenciadas, revelam-se em momentos específicos da maturação da criança”. Diz ainda, que “é a partir da unidade linguística a ser manipulada que os níveis de consciência fonológica são definidos”. Isto significa que cada unidade linguística de análise relaciona-se a um nível de consciência fonológica.

Segundo a autora, no nível da sílaba, a consciência fonológica corresponde à habilidade de manipular estruturas silábicas, o que inclui, dentre outras habilidades, a capacidade de segmentar a palavra em sílabas (por exemplo, a palavra ‘menino’ pode ser segmentada em três sílabas, ‘me’, ‘ni’ e ‘no’). Do mesmo modo, salienta que a consciência no nível do fonema implica operar sobre unidades ainda menores que sílabas (por exemplo, pode-se segmentar uma palavra como ‘bola’ nos diversos sons que a compõem: [b] [o] [l] [a]).

A noção de consciência fonológica é ampla e envolve um grande número de habilidades de reflexão e manipulação em diferentes níveis, que podem exibir um grau maior ou menor de complexidade. Lamprecht (2009, p. 37) destaca que mesmo não havendo um consenso entre os pesquisadores a respeito do número de níveis de consciência fonológica, a maioria dos autores costuma caracterizar os seguintes: consciência no nível das sílabas, consciência no nível das unidades intrassilábicas e consciência no nível dos fonemas (consciência fonêmica).

A referida autora, em seu livro *Consciência dos sons da língua*, apresenta uma caracterização individual para cada um desses níveis, com base em Freitas (2004a, b) e Coimbra (1997a, b), que não detalharemos agora, uma vez que serão retomados na análise dos indivíduos estudados.

## 6 O ESTUDO DE CASO

O trabalho consistiu na aplicação de duas avaliações: a primeira, um teste de avaliação da consciência fonológica, descrito no livro *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas* (2006), e a segunda, a

aplicação de algumas questões da *Provinha Brasil* (MEC, 2011). Posteriormente, com base nos resultados dos testes, realizamos uma intervenção pedagógica semanal, por um período de dois meses, aplicando jogos e atividades voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica, e por último, a reaplicação do teste inicial, para comparar os resultados e levantar algumas hipóteses ou conclusões sobre o nosso problema de estudo.

## 6.1 OS SUJEITOS

Os sujeitos deste trabalho foram crianças de oito anos e alguns meses, que frequentavam o terceiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Santa Cruz do Sul. Os três sujeitos envolvidos apresentam sérias dificuldades no seu processo de aprendizagem, em específico no que se relaciona à leitura e à escrita, por isso foram indicados por suas professoras para a participação no presente estudo. A escola encaminhou-os para atendimento psicológico e psicopedagógico no CIMES, que é o órgão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura responsável pelo atendimento, mas nenhum deles tem parecer ou laudo atestando alguma limitação ou deficiência.

As informações escolares dos sujeitos foram obtidas por meio de entrevistas com as famílias, as professoras e a equipe pedagógica da escola. Segundo os dados coletados, pudemos traçar um perfil escolar para cada sujeito.

## 6.2 AVALIAÇÃO INICIAL

O contato inicial com os indivíduos da pesquisa aconteceu no início mês de maio, quando apresentamos a proposta do trabalho e firmamos um contrato didático, ou seja, fizemos as devidas combinações sobre como funcionaria cada encontro, quando aconteceria, os horários que nos encontraríamos e qual seria o papel de cada um no trabalho.

Depois disso, aplicamos a primeira avaliação: o teste para avaliar o nível de consciência fonológica de cada um dos sujeitos. Para tanto, seguimos as instruções descritas no livro *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*, de Adams e colaboradores (2006, p. 141-167). A referida avaliação consistiu na aplicação de questões referentes à identificação de rimas, indicação de número de sílabas, associação de nomes com fonema inicial semelhante, contagem de fonemas que

compõem determinados nomes, comparação de palavras quanto ao tamanho, e, por fim, representação de fonemas e letras. A avaliação teve a duração de aproximadamente 40 minutos. Os resultados obtidos foram registrados em uma tabela para posteriormente serem analisados, pois serviram de parâmetro para a realização da intervenção pedagógica realizada.

A segunda avaliação foi aplicada no segundo encontro, uma semana após a primeira. A ideia inicial seria apenas um teste de leitura, e para tal foram selecionadas as questões 18 e 20 da Provinha Brasil, Teste 2, de 2011. A proposta era gravar a leitura dos sujeitos e trabalhar com a técnica dos protocolos verbais, que segundo Sousa (2005, p. 39) “são uma metodologia de pesquisa que envolve relatos verbais de sujeitos sobre como realizam alguma atividade da qual o pesquisador quer investigar o processo”. Porém, os sujeitos não colaboraram: simplesmente diziam que não sabiam ler e se recusaram a tentar realizar a tarefa. Então, para não comprometer o andamento da pesquisa, propusemos a realização das primeiras questões da prova, da questão 1 a 13, seguindo rigorosamente as instruções do Guia de Aplicação (INEP, 2011). A aplicação desta avaliação durou aproximadamente 1 hora. Os resultados foram registrados em um gráfico, para posterior análise, pois também serviram de parâmetro para o desenvolvimento da pesquisa.

Neste ponto do trabalho, dedicamos especial atenção aos resultados obtidos nas duas avaliações, pois foram eles nossos balizadores de ação. Primeiramente, analisamos o desempenho em relação ao nível de consciência fonológica dos sujeitos, e depois cruzamos estas informações com a análise da Provinha Brasil, para traçarmos algumas metas para o nosso estudo.

### 6.3 TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A testagem aconteceu com os três alunos ao mesmo tempo, mas sentados separadamente, em uma sala destinada para o estudo, livre de interferências externas. As questões que constituíram a avaliação são propostas no programa de Adams e colaboradores (2006), no capítulo 10 do seu livro, sendo dividida em seis subtestes. O primeiro subteste é apresentado em uma folha com dez figuras; a tarefa dos sujeitos é relacionar os pares de figuras que rimam. Para a realização dessa tarefa, os alunos são informados que se trata de rimas e lembra-

dos oralmente de alguns exemplos, em seguida, é feito coletivamente, uma folha de demonstração, exemplificando como deverão proceder no subtteste.

O segundo subtteste mostra cinco figuras, seguidas, cada uma, de uma linha em branco, para a resposta. Os sujeitos devem indicar o número de sílabas das palavras representadas pelas figuras. O aplicador também faz uma breve explicação de como contamos as sílabas nas palavras e realiza coletivamente a folha de demonstração.

O terceiro subtteste consiste em combinar figuras que tenham o mesmo som inicial. A tarefa apresenta uma folha com dez figuras, divididas em duas colunas, em que a tarefa é ligar as figuras que comecem com o mesmo fonema. Faz-se uma exemplificação oral e depois a folha de demonstração e, então, a realização individual pelo sujeito.

No quarto subtteste, a tarefa é contar os fonemas que compõem os cinco nomes de figuras. Depois da exemplificação e da realização coletiva da folha de demonstração, os sujeitos devem fazer o registro com marcas para determinar a quantidade de fonemas presentes em cada palavra.

O subtteste seguinte refere-se à capacidade de comparação dos fonemas. Os sujeitos receberam uma folha com cinco pares de figuras e circularam a figura cuja palavra apresenta o maior número de fonemas.

O último subtteste desafia os sujeitos a combinarem sua consciência fonêmica e seu conhecimento de letras para escrever palavras de forma independente, o que também é antecedido por exemplificação e demonstração pelo professor pesquisador.

Na tabela abaixo, o desempenho de cada sujeito, de acordo com o escore de pontuação determinado pelo programa:

Tarefa	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3
1. Identificando rimas	5	3	5
2. Contando sílabas	5	5	4
3. Combinando fonemas iniciais	1	5	2*
4. Contando fonemas	4	4	0*
5. Comparando o tamanho das palavras	4	5	3*
6. Representando fonemas com letras	2	5	0*
Pontuação	21	27	14

\* Segundo orientação do manual, quando o resultado médio dos alunos for igual ou inferior a 4,0, a parte correspondente do programa deve ser retomada; no caso, trabalhada.

## 6.4 TESTE DE LEITURA – PROVINHA BRASIL

Implantada em 2008, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil, é um instrumento de avaliação aplicado no início e no término do ano letivo, com o intuito de auxiliar professores e gestores a monitorarem os processos de desenvolvimento da alfabetização oferecida nas escolas públicas brasileiras.

Para o presente estudo, utilizamos parte da avaliação de leitura aplicada em 2011, no final do ano letivo (Teste 2), que teve por objetivo fazer um diagnóstico dos níveis de alfabetização dos sujeitos e orientar o planejamento e execução da intervenção pedagógica que iríamos fazer durante a realização da pesquisa.

A partir da aplicação das 13 primeiras questões da prova, obtivemos os seguintes resultados:

Questão/Habilidade avaliada	Resposta esperada	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3
Q1. Habilidade relacionada à capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos	A	A	A	A
Q2. Habilidade de reconhecer, pelo nome, as letras do alfabeto	A	A	A	D
Q3. Habilidade de reconhecer letras escritas de diferentes formas	A	A	A	A
Q4. Habilidade de identificar letras que possuem correspondência sonora única em palavras	D	D	D	C
Q5. Habilidade de reconhecer sílabas (primeira sílaba)	C	C	C	D
Q6. Habilidade de identificar palavras que começam com a mesma sílaba	D	D	D	C
Q7. Habilidade de ler palavras e estabelecer a relação entre significante e significado (relação imagem e escrita)	D	D	D	B
Q8. Habilidade de identificar o número de sílabas que formam uma palavra	B	B	B	B
Q9. Habilidade de identificar palavras que começam com a mesma sílaba	B	B	B	D
Q10. Habilidade de identificar o número de sílabas que formam uma palavra	C	C	C	C
Q11. Habilidade de ler palavras e estabelecer a relação entre significado e significante	D	D	B	C
Q12. Capacidade de ler frases	C	A	B	D
Q13. Habilidade de localizar informação em um texto com base nas características do gênero e na leitura do texto completo ou apenas de algumas partes que o compõem.	B	-	-	-
Total de respostas certas		11 acertos	10 acertos	4 acertos



## 6.5 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Esta parte do trabalho foi a que mais nos desafiou e nos levou a profundas reflexões, pois dispúnhamos de muitas informações acerca de cada sujeito e tínhamos que priorizar o que trabalhar e por onde começar. Ou faríamos um trabalho mais pedagógico, bem pontual, iniciando o estudo pelo trabalho com as letras do alfabeto que era a dificuldade mais elementar de dois dos três sujeitos, ou buscaríamos nova proposta, mais lúdica, para trabalhar a escuta, a percepção auditiva e, conseqüentemente, a discriminação dos sons e sua associação com os caracteres gráficos – as letras. Optamos por esta última. Utilizamos os jogos descritos por Marilyn Adans no livro *Consciência fonológica em crianças pequenas*.

## 6.6 APLICAÇÃO DA SEGUNDA AVALIAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS FINAIS

Como já dissemos, terminada a intervenção pedagógica, aplicamos a segunda avaliação, por meio dos dois instrumentos já mencionados. Eis os resultados obtidos:

### 6.6.1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Tarefa	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3
1. Identificando rimas	5	5	5
2. Contando sílabas	5	5	4
3. Combinando fonemas iniciais	5	5	3
4. Contando fonemas	5	5	1
5. Comparando o tamanho das palavras	5	5	3
6. Representando fonemas com letras	5	5	1
Pontuação	30	30	17

### 6.6.2 PROVINHA BRASIL

Eis o desempenho de cada sujeito:

Questão/Habilidade avaliada	Resposta esperada	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3
Q1. Habilidade relacionada à capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos	A	A	A	A
Q2. Habilidade de reconhecer, pelo nome, as letras do alfabeto	A	A	A	D
Q3. Habilidade de reconhecer letras escritas de diferentes formas	A	A	A	A
Q4. Habilidade de identificar letras que possuem correspondência sonora única em palavras	D	D	D	C
Q5. Habilidade de reconhecer sílabas (primeira sílaba)	C	C	C	D
Q6. Habilidade de identificar palavras que começam com a mesma sílaba	D	D	D	C
Q7. Habilidade de ler palavras e estabelecer a relação entre significante e significado (relação imagem e escrita)	D	D	D	B
Q8. Habilidade de identificar o número de sílabas que formam uma palavra	B	B	B	B
Q9. Habilidade de identificar palavras que começam com a mesma sílaba	B	B	B	D
Q10. Habilidade de identificar o número de sílabas que formam uma palavra	C	C	C	C
Q11. Habilidade de ler palavras e estabelecer a relação entre significado e significante	D	D	D	C
Q12. Capacidade de ler frases	C	C	C	D
Q13. Habilidade de localizar informação em um texto com base nas características do gênero e na leitura do texto completo ou apenas de algumas partes que o compõem.	B	A	B	–
Total de respostas certas		12 acertos	13 acertos	4 acertos

De acordo com o desempenho dos sujeitos, fizemos os seguintes apontamentos:

**Sujeitos 1 e 2:** demonstram que consolidaram a capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, já conseguem ler frases com sintaxe simples (sujeito + verbo + objeto) e começam a utilizar algumas estratégias que permitem ler textos de curta extensão. São capazes de identificar uma mesma palavra escrita com vários tipos de letras, ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas, identificar o número de sílabas de palavras, identificar finalidade de gêneros, apoiando-se em suas características gráficas, como imagens, e em seu modo de apresentação. Com base nestas observações e no que prescreve o *Guia de Correção da Provinha Brasil* (INEP, 2011), os sujeitos 1 e 2 foram classificados no nível 3.

**Sujeito 3:** não apresentou evolução nenhuma neste período, encontrando-se em um estágio muito inicial em relação à aprendizagem da escrita e da leitura. Sabe identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras ou sílabas) para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra, reconhece algumas letras do alfabeto e distingue letras de desenhos e outros sinais gráficos. Por isso, o classificamos no nível 1, de acordo com o que orienta o *Guia de Correção da Provinha Brasil* (INEP, 2011).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este trabalho, queremos salientar um ponto que talvez possa não ter ficado muito claro: apesar de termos abordado a leitura sempre associada à escrita, nosso objetivo sempre foi o de identificar os dificultadores da aprendizagem da leitura, e entendemos que a aprendizagem de uma habilidade está associada à aprendizagem da outra. O conceito de alfabetização e letramento é bastante amplo, tanto que tem sido o tema de muitos estudos e pesquisas. No nosso trabalho, especificamente, não queríamos discorrer sobre processos ou métodos de alfabetização, nem tampouco defender um ou outro, queríamos investigar o que, durante o processo de alfabetização, foi ou tem sido um empecilho para a aprendizagem da leitura pela criança.

Quanto aos instrumentos de avaliação, tivemos que fazer escolhas; talvez não tenham sido as mais adequadas, mas tínhamos que nos decidir por alguma. Acreditamos que mesmo com as alterações que fizemos à ideia inicial, o trabalho foi válido porque nos permitiu reorganizar o planejamento do estudo, pesquisar novas fontes e perceber “detalhes” que um leigo não é capaz de identificar, tampouco de relacionar com o processo da aprendizagem da leitura e escrita.

Construímos aprendizagens significativas, nos desafiamos a aprender com os sujeitos envolvidos e, principalmente, pudemos contribuir para a sua aprendizagem. Foram dois meses de trabalho diretamente com as crianças, em que foi possível analisar suas hipóteses sobre a leitura e a escrita, as reflexões que fazem acerca da língua que falam, a evolução nos níveis de consciência fonológica e, principalmente, identificar onde repousam suas dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, o que nos permitiu fazer uma intervenção pedagógica bem pontual.

Não conseguimos ter sucesso com todos os sujeitos envolvidos. Dos três estudados, dois avançaram significativamente em seu processo de aprendizagem, sendo inclusive comentado pelas professoras titula-

res e comprovado na aplicação da segunda avaliação. O Sujeito 3 foi o que mais nos intrigou; muito mais do que dificuldade na leitura e na escrita, o sujeito não demonstrou motivação para a aprendizagem, não se comprometeu com o trabalho, apesar de ter participado de todos os encontros. Dá a impressão de que a escola é um “refúgio”, um lugar que lhe faz bem, que lhe agrada estar, mas que aprender ainda não é importante; seus interesses parecem ser outros. Conforme considerações da supervisora escolar, o sujeito deveria receber algum acompanhamento especializado, visto que manifesta indícios de TDHA e déficit cognitivo, porém a família nunca levou o sujeito nos agendamentos feitos pela escola. Além do mais, na maioria das vezes, vinha muito sonolento, dizendo não ter dormido bem à noite porque os pais passaram brigando. Infelizmente, nosso trabalho com este sujeito não surtiu o efeito desejado, mas nos desafiou a continuar investigando estratégias para contribuir com a sua aprendizagem para um próximo estudo.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager et al. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Adap. Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. *Psicogênese da leitura e da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MACHADO, Greici Quêli; GABRIEL, Rosângela. *Contribuições e limitações dos métodos de alfabetização de crianças*. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edi/pucrs/CILLIJ/leitura-e-alf/Contribui%20e%20limita%20dos%20m%20de%20alfabetiza%20de%20crian%20.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2011.
- INEP. *Guia de aplicação da Provinha Brasil*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/kit/2011/2\\_semestre/guia\\_aplicacao\\_leit\\_2sem\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2011/2_semestre/guia_aplicacao_leit_2sem_2011.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2012.
- INEP. *Guia de correção da Provinha Brasil*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/kit/2011/2\\_semestre/guia\\_correcao\\_leit\\_2sem\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2011/2_semestre/guia_correcao_leit_2sem_2011.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2012.
- IZQUIERDO, Iván. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LAMPRECHT, Regina; BLANCO-DUTRA, Ana Paula (Orgs.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2009.
- MORAIS, José. *A arte de ler*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1996.
- NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época, 33).
- SOUZA, Lucilene Bender de. *Um estudo sobre o processo da leitura através da experiência com protocolos verbais*. Santa Cruz do Sul, 2005. 70 p. Monografia (Graduação), Departamento de Letras, 2005.

# INTERFERÊNCIA DO ENQUADRAMENTO DE TRABALHO NAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Fabília Cavichioli Braida<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Desenvolver e aprimorar competências na atividade de leitura, na perspectiva deste estudo, não se resume simplesmente a ler um grande número de textos, seguidos estes últimos de exercícios interpretativos, os quais, na maioria das vezes, limitam-se a treinar capacidades ao comando de obedecer enunciados. Ler é bem mais que isso. Ler é coconstruir a verdade axiomática imposta pelos textos, tarefa essa que cabe ao aluno, assistido pelo professor, e ao próprio professor.

Ler significa emancipar ideias, isto é, trazer à tona aquilo que faz sentido para o aluno, tendo em vista as várias leituras que realiza. Mas como o professor promove essa emancipação de ideias ao ensinar leitura? Com o intuito de microdirecionar tal questionamento, indaga-se: como o professor emancipa suas ideias quando lê? Utiliza estratégias eficientes para realizar sua própria leitura? Utiliza estratégias para trabalhar leitura em sala de aula? Quais? Apoiar-se em modelos para ensinar leitura?

Tais indagações sugerem uma maior reflexão sobre o processo formativo inicial do professor de língua portuguesa. O acadêmico, futuro professor, constrói suas representações acerca das incumbências do papel de ensinar, o qual nem sempre se configura de forma positiva.

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos. E-mail para contato: cavichioli@jc.iffarroupilha.edu.br. Este capítulo é resultado da tese de doutoramento da autora. Disponível em: <[http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_arquivos/16/TDE-2012-11-21T130455Z-3844/Publico/BRAIDA,%20FABRICIA%20CAVICHIOI.pdf](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/16/TDE-2012-11-21T130455Z-3844/Publico/BRAIDA,%20FABRICIA%20CAVICHIOI.pdf)>.

Dessa forma, poder intervir na formação inicial docente, com o intuito de desenvolver uma prática social colaborativa, focalizada em resolução de problemas, figura-se uma das condições básicas para a (re)educação do próprio profissional. Portanto, urge reorientar a formação inicial visando à construção e consolidação de suas representações, aqui, em especial, as representações acerca do ensino de leitura (RICHTER, 2004).

Sob esse enfoque, a adoção de uma metodologia interventiva (neste caso, a pesquisa-ação) é de total aceitação neste contexto, uma vez que a leitura é vista como a base fundamental para o ensino de língua portuguesa. E, até onde vasculhado, foram encontrados trabalhos de pesquisa (teses e dissertações) que contemplam as representações sobre leitura (formação inicial e continuada), porém com análises em um sentido mais amplo do assunto em questão.

Assim, foi com o objetivo de desvendar o “mundo” das representações sobre leitura no contexto de formação inicial docente que a tese “Interferência do enquadramento de trabalho nas representações sobre o ensino de leitura no contexto de formação inicial docente sob o entendimento da Teoria Holística da Atividade (THA)” investigou as representações de futuros professores sobre a atividade de leitura, a partir do esquema básico da Teoria Holística da Atividade.

Este esquema foi estruturado por Richter em três pilas, que contemplam os seguintes fatores: atribuição, mediação e controle. Assim contextualizado, sublinha-se que a discussão recai sobre a categoria central desse modelo – os fatores de mediação.

*Grosso modo*, a proposta da THA está conectada à ideia de que o professor, ainda no processo formativo inicial, precisa assumir um papel que acarrete uma determinada conduta profissional. Valendo-se desse pressuposto, Richter (2008) e Richter et al. (2009) discutem o conceito de enquadramento de trabalho ligado a uma teoria sistêmica que determina a organização de práticas estando estas últimas localizadas em um sistema de trabalho.

Verifica-se, portanto, a real necessidade de o acadêmico, o futuro professor, saber moldar seu próprio sistema de trabalho, isto é, saber organizar um enquadramento consistente que atenda o processo de construção de aprendizagem como um todo. Contudo, para chegar ao todo é preciso fatiá-lo em partes, pois são inúmeras as possibilidades e atividades que fazem parte de um único sistema de trabalho.

A partir dessa breve contextualização, a qual explicita o objetivo geral da tese supracitada, dar-se-á início à síntese dos principais pontos teóricos abordados no trabalho de tese bem como aos resultados mais relevantes. E, por fim, serão tecidas conclusões gerais sobre a pesquisa.

## 2 TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE: PRIMEIROS PASSOS

O projeto de pesquisa e extensão intitulado “Rumo a uma concepção holística de formação docente”, proposto por Richter em 2004, registrou os primeiros resultados investigativos acerca do tema “conceitos de acadêmicos-docentes em contexto de formação inicial”.

O projeto tinha por finalidade investigar a formação de conceitos de professores em formação inicial em contexto de ensino de português para estrangeiros. Segundo Richter (2004), apartar contexto *versus* formação só leva o professor a reconhecer suas limitações em adotar certas abordagens (devido à sua formação profissional), as limitações das teorias e do sistema de ensino, quando não tenta aplicar as teorias em um contexto inadequado a elas, frustrando-se quando da prática e da análise dos resultados.

A operacionalização desse projeto pôs em execução a primeira versão da THA. Esta primeira versão reúne em sua base teórica o Modelo da Mente Comum de D’Andrade<sup>2</sup> (1987), o qual consiste de um esquema cognitivo composto pela imbricação, inferível discutidamente, de percepções, crenças, sentimentos, desejos, intenções e decisões compartilhados intersubjetivamente por determinado grupo social.

A primeira versão da THA incorpora também o modelo de análise do discurso de Gee (1999). Na percepção desse autor, a linguagem nos permite verificar os conceitos de mundo dos indivíduos e entender suas crenças e valores, dentro de um determinado contexto social (PAZ, 2006).

Fica claro que um enquadramento dessa natureza implica considerar o sujeito-docente na íntegra: cognição + comportamento + sentimento. Com base nessa perspectiva, observa-se a necessidade de alterar a concepção clássica de pesquisa-ação, que passa de metodologia a abordagem. A partir do momento em que se dá este deslizamento

---

<sup>2</sup> Denominação original: *Folk model of the mind*.

epistemológico, a pesquisa-ação contribui também como fundo organizador do contexto em que o professor situa, ao mesmo tempo, seus conceitos, seu fazer e seus valores, emanados do jogo de representações identitárias que põe em jogo quando assume seu papel (RICHTER, 2004).

Dessa forma, percebe-se que a proposta da THA traz em sua essência a “inseparabilidade entre conduta, conceito e valor no exercício profissional” (RICHTER *et al.*, 2006, p. 909). Então, com o intuito de testar sua eficiência, ela foi aplicada durante três anos (2004 a 2006), em contexto de formação inicial (atividade-foco: o ensino de português para estrangeiros), na UFSM, por intermédio do projeto “Rumo a uma concepção holística de formação docente”, empregando, como instrumental de controle de formação, *checklists* da teoria para formatar diários de acadêmicas-docentes (PAZ, 2006). Os resultados dessa pesquisa<sup>3</sup> mostraram-se animadores, contribuindo para a consolidação e aperfeiçoamento da Teoria Holística.

### 3 TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE: APERFEIÇOANDO SEUS PASSOS

Conforme altercado na seção anterior, pode-se afirmar que, por meio de um trabalho persistente, é possível transformar a conduta docente, desde que seja levado em consideração o contexto de ensino e a formação de conceitos. No entanto, esbarra-se em novo problema sendo este já diagnosticado por Richter desde 2006, o qual notou a necessidade de reformular a THA para que ela pudesse dar conta, ou melhor, pudesse tentar explicar, posicionar-se diante desse mais novo desafio: a resistência do acadêmico-docente em aderir à reformulação do agir educacional. Dessa forma, apresenta-se aqui a grande questão que norteia as discussões da segunda versão da THA: qual o lugar do professor na realidade?

A base de formação da segunda versão da THA recebe influência da teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann (1980). De acordo

---

<sup>3</sup> Pesquisa estava vinculada ao projeto de doutorado da professora Dioni Maria dos Santos Paz sendo sua tese defendida em 2006 e intitulada “Formação de conceitos de ensino de leitura em Português como Segunda Língua”. Neste trabalho, eu e mais duas colegas (na época, acadêmicas-docentes do Curso de Letras da UFSM) éramos os sujeitos da pesquisa. Elaborávamos os materiais didáticos, ministrávamos as aulas e escrevamos os diários após a prática em sala de aula.



com Luhmann, a sociedade somente poderia ser investigada por uma teoria que parte dos sistemas sociais, pois as demais teorias sociológicas não apresentam subsídios para enfrentar os avanços e a complexidade social moderna. Verifica-se que cada sistema forma parte do meio dos outros sistemas. No entanto, os sistemas entre si não se percebem como sistemas, senão como aquela parte da complexidade que não se reduz com ajuste ao código e aos programas próprios (TRINDADE, 2008).

A intenção, portanto, não é isolar os sistemas entre si, mas sim convencer o sujeito de que primeiramente ele precisa se autoidentificar (qual seu papel social? suas atribuições? suas expectativas?) dentro do seu próprio sistema a fim de que tenha condições de interagir com os demais, sem que sua identidade torne-se alvo de ameaça ou alienação de outrem.

Concordando com esses ideais, a versão 2.0 da Teoria Holística da Atividade empenha-se em fomentar questões relacionadas à construção de um sistema autônomo para o profissional “professor”. Ela apropria-se da noção de sistema discutida por Luhmann (1995), no entanto, diferencia-se deste no que concerne ao funcionamento dos sistemas sociais unicamente por autopoiese, não admitindo que interfiram diretamente uns nos outros em decorrência de relações de força, ao passo que a concepção holística concebe os sistemas autopoieticos<sup>4</sup> e alopoiéticos<sup>5</sup>.

O professor de línguas enquadra-se em um sistema alopoiético. Enquanto os profissionais emancipados (nutricionista, médico, advogado, fisioterapeuta etc.) de um sistema autopoietico são reconhecidos por suas expectativas normativas (e não pelas referências pessoais), associadas ao papel que desempenham, os professores são reconhecidos por suas características pessoais.

Na maioria das vezes, o “bom professor” é aquele de quem o aluno gosta; de quem o familiar gosta, ou melhor, que ganha a simpatia dos

---

<sup>4</sup> O sistema é dito autopoietico quando se reproduz autonomamente, guiando-se por meio de código sistêmico próprio. Assim, pode-se falar em fechamento normativo, autorreferencial ou operacional.

<sup>5</sup> O sistema é dito alopoiético quando caracterizado, não por um fechamento, mas por uma abertura normativa. Isso porque sua reprodução normativa se dá pela abertura às interferências das diversas determinações do meio ambiente. Ocorre a sobreposição de diversos códigos, impedindo a formação de uma identidade sistêmica própria. Logo, num sistema alopoiético, pode-se afirmar que as fronteiras entre o sistema e o meio ambiente social, não só enfraquecem, elas desaparecem.

alunos e seus pais. Expectativas normativas? Aqui pouco importam, pois busca-se no professor sua cordialidade, não o que ele sabe e/ou pode ensinar (expectativas cognitivas). Retoma-se a tese norteadora da segunda versão da THA: qual o papel do professor na realidade?

O professor licenciado em Letras precisa passar a ser visto como um profissional da linguagem, sendo sua prestação de serviços decorrente da ação de ensinar língua – seja ela materna ou estrangeira. No entanto, para tal transformação necessita definir seu papel social a fim de que possa ocupar o lugar que lhe é de direito na realidade, senão continuará sendo, em seus horários “vagos”, o professor de Ensino Religioso, Educação Física, Matemática, o Psicólogo, o atendente da biblioteca... e até o Amigo da Escola.

O conceito de enquadramento (característica primordial das profissões emancipadas) está relacionado às discussões sobre construção da identidade profissional. Motta (2009), citando Aguirre *et al.* (2000), ressalta que a identidade envolve um vasto conjunto de experiências internalizadas, as quais abrangem desde a visão de mundo, incluindo crenças e valores, até sua possível exteriorização em escolhas e comportamentos. Em suma: o enquadramento de trabalho tem influência direta na escolha dos papéis sociais do profissional bem como no lugar que está disposto a conquistar.

#### **4 ESQUEMA BÁSICO DE ENQUADRAMENTO DA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE**

O esquema básico de enquadramento de trabalho da THA está organizado em três pilastras, nas quais se assentam três metafatores, a saber: atribuição, mediação e controle.

Segundo Richter (2010), o primeiro conjunto – metafator de atribuição – abrange as variáveis centradas nas noções de papéis sociais, espaços institucionais (onde a atividade é exercida), atribuições (que tarefas são previstas), competências (em que bases curriculares e jurídicas a atividade é exercida), modelos de conduta (que padrões de comportamento são esperados, em seus devidos contextos, para o profissional, o cliente e demais pessoas), referência e pertença grupal.

Somam-se ainda a essas variáveis a modelagem do papel social (identificação, introjeção e acoplamento) e as práticas autodefensivas de estabilização e preservação do papel no ecossistema social.

O fato de as Licenciaturas, por falta da devida regulamentação por lei federal e da criação de um órgão de gestão autárquica (Conselho Profissional), não terem a profissão exercida dentro de um sistema autopoietico (exceto o profissional de Educação Física, emancipado em 1998) contribui para que essas variáveis, na maioria das vezes, sejam esquecidas pelos docentes. Para que pensar em um enquadramento de trabalho, em um papel social, nas competências que competem à atividade exercida, se o lugar que esse docente ocupa também aceita/permite que pessoas formadas em outras áreas “simulem” o papel social que cabe exclusivamente ao profissional Licenciado, em sua específica área de formação, exercê-lo?

Um exemplo desse cenário, que chega a ser tão hilariante quanto nefasto, são os alunos estrangeiros de intercâmbio que chegam ao Brasil e ganham seu dinheiro extra, “lecionando” em Cursos de Línguas (situação extremamente oposta aos alunos brasileiros que vão para o exterior). Alunos estrangeiros sem formação e, muitas vezes, nem alunos de Cursos de Licenciatura são. No entanto, “abocanham” o espaço de um professor formado e especialista, que levou em média de quatro a seis anos para se preparar e obter um diploma e um título de especialista.

Esse tipo de situação não se equipara à das profissões emancipadas. Por exemplo, considerando a hipótese de um médico cardiologista faltar a uma cirurgia marcada, não acontece de ele ser substituído por um médico oftalmologista (embora esta seja uma situação visivelmente análoga à de um professor de dada disciplina que dê aula de “tudo” se faltarem professores das demais áreas). Resolução para o problema hospitalar: ou a cirurgia é remarçada, ou outro médico, desde que também cardiologista, conduz a atividade (assume a cirurgia). No entanto, esta última possibilidade é bastante remota: na maioria dos casos, o procedimento cirúrgico é remarcado, e cabe ao paciente, como o nome alude, ter “paciência”.

Apontada a discrepância conceitual no que diz respeito às variáveis do metafator atribuição entre as profissões enquadradas em um sistema autopoietico daquelas que não participam dele, nota-se a necessidade de uma distinção mais precisa entre educação como mera função e, por outro lado, a escola como um dos dispositivos possíveis para concretizá-la como exercício profissional diferenciado.

Dessa forma, em última análise, conclui-se que a construção da identidade profissional é um complexo em que o indivíduo interpelado

como sujeito, no empenho de ocupar lugar(es) no campo discursivo, assume nos enunciados posicionamentos relativamente a valores, conceitos e condutas, nas quais o sujeito exerce um papel (RICHTER, 2008).

A pilastra intermediária, por sua vez, apresenta o metafator mediação, subdividindo-se em recursos, estratégias e conceitos. Tendo definido seu(s) papel(éis) social(is), o professor necessita de subsídios para desenvolver tarefas inerentes à atividade social que irá desempenhar. Neste caso, o metafator mediação englobará os fatores situacionais do ato linguodidático<sup>6</sup>, enfatizando seus aspectos instrumentais e teleológicos (da teoria à prática).

Recursos são meios concretos à disposição do profissional e do cliente, desde aspectos do contexto de ensino, como espaço físico, com seus componentes e propriedades, passando por artefatos educativos, como material impresso e outros objetos de aprendizagem, até o próprio material linguístico selecionado para integrar as tarefas e converter-se em *input* ativo da Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>7</sup>, abreviada por ZDP (RICHTER, 2010).

Infere-se, no entanto, que os recursos favoráveis ao ensino de línguas não dispensam em seu interior o uso de estratégias consistentes. Metaforicamente, isso é comparável a um bolo. Não basta apresentar uma bela aparência física, precisa ter um “bom recheio”. Sob essa ótica, o conceito de estratégia foi definido por Richter (2010, p. 8) da seguinte forma:

Estratégias são os meios e as condições para a interatividade mediada pelos recursos didáticos. Têm relação com o processamento cognitivo do input e operações concretas realizadas por profissional e cliente visando a atingir objetivos compatíveis com alvos da atividade profissional.

---

<sup>6</sup> “A interface ações-operações que se estabelece no contrato didático e se expande constantemente pode ser considerada *grosso modo* como a Zona de Desenvolvimento Proximal em que trabalha o profissional da educação linguística, ou o campo abstrato em que a intervenção do docente materializa o (por nós denominado) ato linguodidático.” (RICHTER, 2008, p. 66)

<sup>7</sup> “Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VYGOTSKY, 1994, p. 112)

A esse fator de mediação está incumbida a tarefa de articular, propor um *modus operandi* para que o aluno realize as atividades de acordo com os objetivos das tarefas ou de acordo com o encadeamento apresentado pelas tarefas. Ou melhor, por intermédio das estratégias são definidos os caminhos que professor e aluno irão seguir a fim de que os objetivos de uma determinada unidade didática sejam atingidos.

Por último, para completar a categoria central dos fatores de mediação, têm-se os conceitos docentes. Estes consistem em conhecimento declarativo interno ao enquadramento. Desdobram-se em teóricos – conhecimento abstrativo e organizado fundamentador de condutas e procedimentos, de natureza linguística, pedagógica, cognitiva ou eventualmente outra – e metodológicos – estruturas declarativo-procedurais, esquemas de práticas justificadas cientificamente ou por outros critérios, acordadas ou normatizadas para contextos profissionais, umas destinadas ao profissional, outras ao cliente (RICHTER, 2010).

Na verdade, os conceitos docentes são considerados o “pano de fundo” para a construção do enquadramento de trabalho linguodidático. As bases teórico-metodológicas que apoiam as escolhas dos recursos e estratégias estão alicerçadas nos conceitos docentes. Dificilmente, um material didático caracteriza-se consistentemente padrão se as teorias que o subsidiam ao invés de se complementar são divergentes.

Completando o esquema básico de enquadramento da THA, cita-se o metafator controle, que se triparte em objeto, resultados e avaliação. Objeto é um recorte da vida social em que uma intervenção mediada alimenta a expectativa de promover benefícios institucionalmente reconhecidos.

Richter (2010) explica que na THA há um pormenor adicional: o objeto é conceitualmente dependente da natureza do ato profissional que nele incide. Assim, o objeto do licenciado em Letras é recortado em função das especificidades do ato linguodidático e assim se triparte: a) *Bem Social* – a aquisição de competência comunicativa, globalmente considerada, em L1 ou L2; b) *Alvo* – equivale grosso modo aos objetivos gerais de um curso ou módulo de ensino de línguas; c) *Objetivo* – equivale *grosso modo* aos objetivos específicos de uma subunidade de ensino.

Os resultados, por sua vez, dizem respeito àquilo que pode ser esperado ou de fato obtido. Resultados esses que são monitorados

constantemente pela avaliação a fim de averiguar se há adequação entre as intervenções profissionais e as expectativas de êxito. Inclui parâmetros – critérios de avaliação do desempenho discente; instrumentos – meios de controle como portfólios, questionários etc.; e quadros – perfis de clientela traçados com finalidade de diagnóstico e prognóstico.

Tendo em vista as considerações teóricas da presente seção, destaca-se a preocupação da THA pela formação inicial profissionalmente eficaz. Valoriza a utilização de uma metodologia inserida em enquadramento, pois se acredita que este referencial teórico, além de possibilitar aos acadêmicos a compreensão do que se passa em seu domínio cognitivo sobre o ensino de leitura, lhes propiciará a construção de saberes metacognitivos, conceituais e procedurais, que posteriormente serão de valia ao longo da carreira profissional de educador linguístico.

## **5 ENQUADRAMENTO DE TRABALHO: UM DESAFIO PARA O ACADÊMICO EM FORMAÇÃO**

Considerando que os acadêmicos em formação inicial tendem a representar o ensino de leitura em língua materna em relação aos fatores de mediação limitado às bases, talvez semelhante aos conceitos explícitos ou tácitos com que percorreram o letramento no ensino básico, mostrou-se oportuno obter uma noção de como esses sujeitos colocariam em prática os conceitos emergentes dessa atividade.

A análise decorrente dos depoimentos (instrumento utilizado para coleta de dados) deixou evidências de que os acadêmicos em formação inicial não conduzem suas atividades sob o enfoque de trabalho parametrizado que recebe o nome de “enquadramento”.

O trabalho formativo, na ótica de Richter (2009), em condições favoráveis, resulta na internalização, pelo neófito, de uma série de parâmetros ordenadores que configuram campo e limites de intervenção, objetivos, condições e características da atividade, direitos e deveres recíprocos na prestação de serviços. Mas, principalmente, confere, a partir do lugar social ocupado, um senso de identidade e autoestima – dentre outros motivos, pela premissa tácita do exercício da atividade regida pelo “conhecimento”.

Cabe esclarecer, a partir dessa perspectiva, que a conduta de pesquisa exigida pela metodologia pautada na pesquisa-ação permitiu

que se “enxergasse” as questões/problemas com maior eficácia e cautela, pois os objetivos dessa metodologia estão relacionados à produção de conhecimentos voltados à prática (THIOLLENT, 2008). Assim, ao final do estudo, pretendeu-se construir uma melhor compreensão dos condicionantes da práxis, acarretando mudança nas práticas profissionais e reestruturando os processos formativos.

Partindo, portanto, da teoria para a prática, realizou-se uma análise comparativa entre os materiais didáticos elaborados pelos acadêmicos. A elaboração desses materiais contemplou duas fases: elaboração sem intervenção das teorias discutidas nos encontros e a elaboração com a intervenção dessas teorias.

A produção didática, elaborada sem a intervenção das teorias, distanciou-se notavelmente da proposta didática que se elaborou com a intenção de sugerir o planejamento de uma aula que fosse mais aconselhável, mais viável para a prática de leitura.

A concepção de leitura representada pelo acadêmico, nessas produções, é marcada pela busca da ordem e linearidade (característica verificada em todos os materiais produzidos pelos acadêmicos, anterior à intervenção das teorias). Parte-se sempre da pressuposição de que há uma ordem a ser seguida: questões de entendimento do texto e questões gramaticais.

Essa falta de conexão entre texto e gramática é uma característica presente nos livros didáticos de língua materna. O ensino de gramática, no contexto desta tese, deve estar acoplado ao ensino de leitura, pois as dependências gramaticais auxiliam significativamente na construção de sentido dos textos.

O modelo interativo de Rumelhart (1985) colabora nesse sentido argumentando que deve haver o elo entre conhecimento prévio e conhecimento linguístico, uma vez que a conexão entre eles contribui de forma diferenciada na resolução de prováveis problemas que possam vir a interferir no percurso da leitura.

Nota-se que houve a tentativa em trabalhar a gramática interligada ao texto. O acadêmico partiu de frases e/ou palavras contidas no texto, porém o enfoque dado às questões gramaticais contempla a abordagem tradicional, sendo o conhecimento declarativo trabalhado de forma dedutiva.

Outra evidência que merece ser comentada foi a forma como o acadêmico elaborou os questionamentos referentes ao texto. Por in-

termédio das perguntas, ele procurou contextualizar o assunto do texto, isto é, aproximá-lo da realidade dos alunos. No entanto, seguindo a percepção didática de leitura deste estudo, eles não se encontram situados em seus devidos lugares dentro da produção didática (foram todos lançados no início da aula), uma vez que apresentam objetivos de pré-leitura, leitura propriamente dita e pós-leitura.

Considerando essas constatações acerca das produções didáticas dos acadêmicos em formação inicial, não se pode deixar de perceber que o acadêmico tem consciência de alguns pontos relevantes que devem ser abordados em uma aula de leitura em língua materna. Exemplo disso é a tentativa em trabalhar a gramática integrada ao texto e a preocupação em contextualizar o assunto com a realidade do aluno. Mas, então, por que a tentativa é frustrada?

Porque o acadêmico sabe que deve abordar (conteúdos, estratégias etc.), porém não sabe como fazer essa abordagem de forma coerente e eficaz perante a prática de ensino. Insiste-se aqui novamente em uma proposta de trabalho com enquadramento definido. Este se refere “ao exercício de uma atividade profissional delimitada, parametrizada e normatizada, tendo em mente o motivo pelo qual se executa tal atividade e quais são os benefícios sociais que dela dependem” (LIMA, 2010, p. 18).

A ausência de organização aliada à falta de uma proposta de trabalho definida resulta em contradições. O acadêmico ao término do processo formativo inicial é possuidor de um amontoado de teorias, as quais muitas vezes servem para entulhar gavetas, porque o acadêmico depois de formado não consegue definir com coerência quais delas são úteis para respaldar sua prática de ensino.

Frente a essa situação, o acadêmico entra em contradição acerca do que diz e faz. Segundo Richter (2006), baseado nos fundamentos teóricos de Deutsch (2004), esse fenômeno foi batizado por acrasia – contradição entre o dizer e o fazer.

Passa-se, neste momento, a analisar a produção didática realizada pelos acadêmicos após a discussão das teorias no decorrer dos quinze encontros.

A produção didática pós-intervenção mostra que as teorias discutidas no decorrer dos encontros interferiram no modo de agir dos acadêmicos. A produção didática de leitura em língua materna passa a focar de maneira mais clara a construção de sentidos do texto.



Além disso, o *design* de produção apresenta características que se aproximam da proposta de material didático, com ênfase na leitura, que se considera desejável para essa prática, principalmente, no que concerne à estrutura didática da aula, organizando o plano de aula em fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

É possível afirmar que a organização em fases auxiliou o acadêmico a adequar os conteúdos/assuntos que pretendia abordar. Dentre esses quesitos destacam-se: as perguntas de cunho cultural e perguntas que reforçam e retomam o assunto do texto (na fase de pós-leitura); as perguntas de conhecimento de mundo (na fase de pré-leitura).

Na perspectiva teórica de Aebersold e Field (1997), o texto é visto como um sistema que funciona pela relação unidirecional do leitor para o texto a partir do processamento de blocos de conhecimento armazenados e ativados no momento da leitura para a construção do sentido global.

Dessa forma, entende-se que a exploração do texto passa a ser o principal foco visado pela produção didática do acadêmico. Em relação à produção didática sem intervenção das teorias, esta última passa a ter outra dimensão. Aqui o saber e as experiências (crenças, valores, atitudes etc.) do aprendente são mais valorizados.

Grellet (1981) acrescenta que as informações que o leitor traz para o texto são frequentemente mais importantes do que aquelas encontradas nele. A autora diz ainda que a leitura é um processo ativo, pois requer constante adivinhação, predição, verificação e questionamento a si mesmo por parte do leitor, pois compreender um texto escrito significa extrair a informação desejada da forma mais eficiente possível.

Embora não tenham sido postos em prática todos os pontos discutidos por intermédio das teorias, parte deles se solidificou e de forma bastante satisfatória. A base para que esses resultados fossem satisfatórios está ancorada no pensamento de que a atividade de leitura pertence a um sistema social “fechado” independente. Assim, focaliza-se a atividade-alvo em sua complexidade e em seus objetivos específicos.

Diante disso, acredita-se que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão e da reflexão-ação dos significados sociais da profissão. A construção da identidade faz parte de um processo permanente, não é algo acabado, ao contrário, é sempre emergente a partir de nossas ações deliberadas, em relação às quais o eu relaciona-se reflexivamente ao longo do tempo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A par desses resultados, verificou-se que o acadêmico age corretamente, embora de forma parcial, quando o assunto é “o que fazer”, mas esbarra no processo do “saber-fazer”. Paz (2006) teoriza sobre essa questão, apoiada nos moldes da teoria holística, dando ênfase na necessidade de levar o professor em crescimento profissional a estruturar o nível do saber como saber-fazer, isto é, oferecer um patamar de conceitos em rede abstraídos e consolidados sobre a experiência metodicamente planejada e refletida, bem como estabelecer uma interface entre esses conceitos de estruturação da prática e o fazer acadêmico.

Com base em tais considerações, pôde-se afirmar, ao final deste estudo, que as pesquisas relacionadas à temática das representações docentes em contexto de formação inicial auxiliam na transformação do pensar-agir do acadêmico, sensibilizando, sem dúvida alguma, no valor reflexivo-heurístico de suas experiências para fins de capacitação profissional. Para tanto, muito se tem a explorar sobre as representações de leitura em língua materna em contexto de formação inicial docente.

## REFERÊNCIAS

- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From Reader to Reading Teacher: issues and strategies for second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. New York: Cambridge University Press, 1999.
- D'ANDRADE, R. A folk model of the mind. In: QUINN, N.; HOLLAND, D. *Cultural models in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. 112-148.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies*. London: The Falmer Press, 1999.
- GRELLET, F. *Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- LIMA, L. J. R. *Aquisição do léxico em espanhol como língua estrangeira segundo a Teoria Holística da Atividade*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Maria, 2010.
- LUHMANN, N. *Legitimação pelo procedimento*. Tradução: Maria da Conceição Corte-Real. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1980. 210p.

- LUHMANN, N. *Social Systems*. Stanford, California: Stanford University Press, 1995.
- MOTTA, V. R. A. *Noticing e Consciousness-Raising na aquisição da escrita em língua materna*. 2009. 2004f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.
- PAZ, D. M. S. *Formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua*. 370f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- RICHTER, M. G. *Rumo a uma concepção holística de formação docente*. Projeto número 016280, registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras – UFSM, 2004.
- RICHTER, M. G. *Aquisição, representação e atividade*. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2008. 81p.
- RICHTER, M. G. Saberes didáticos: em favor do ensino ou da aprendizagem? In: IX ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL – CELSUL, 1, 2010, Santa Catarina. *Anais eletrônicos...* Santa Catarina: Unisul, 2010, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Marcos%20Richter.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2010.
- RICHTER, M. G. *Conceitos de Aquisição da Linguagem na Perspectiva da Linguística de Corpus*: Estudo empregando um Novo Mapeador Semântico. Texto Inédito – [2009].
- RICHTER, M. G.; et al. Formação inicial docente na perspectiva da Teoria Holística da Atividade. In: IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS: RELAÇÕES DIALÓGICAS EM LÍNGUA E LITERATURA, 1, 2009, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2009. 1 CD-ROM.
- RICHTER ET AL. O modelo holístico como alternativa à formação docente. In: I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1, 2006, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2006, 909-924p. Disponível em: <[http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/pagina\\_principal1.htm](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/pagina_principal1.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2010.
- RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. *Theoretical models and process of reading*. Newark, International Reading Association, 1985. p. 722-751.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- TRINDADE, A. *Para entender Luhmann e o direito como sistema autopoietico*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 168p.



# INDICADORES DA LEITURA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS DADOS DA REGIÃO DO VALE DO RIO PARDO

Katiele Naiara Hirsch<sup>1</sup>  
Rosângela Gabriel<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos quinze anos tem avançado no Brasil uma política de avaliação da educação básica. Essa tendência pode ser percebida em diversos países desenvolvidos e também faz parte de uma proposta da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tal iniciativa tem dado forma a um processo avaliação dos diversos níveis que compõem a educação básica, a partir de programas nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)/Prova Brasil, Provinha Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), promovido pela OCDE.

Cada avaliação, a partir de um público alvo distinto, ocupa um papel diferente na formação do panorama da educação brasileira. Os resultados obtidos configuram indicadores da qualidade da educação do país. Entre as habilidades avaliadas, a leitura ocupa um lugar de destaque, o que não é mero acaso, levando em consideração o importante papel que a leitura ocupa em sociedades letradas.

A avaliação da leitura e os indicadores que se formam por meio dela são uma maneira de verificar se a escola está atingindo seu obje-

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras, área de concentração Leitura e Cognição, pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), RS. Bolsista PROSUP/CAPES.

E-mail: katiele@mx2.unisc.br.

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela PUCRS (2001). Docente pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Leitura e Cognição, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), RS. E-mail: rgabriel@unisc.br.

tivo com relação à formação de leitores eficientes. Ao mesmo tempo, são uma referência importante para subsidiar a qualificação do processo de ensino e aprendizagem dessa habilidade.

Neste artigo, pretendemos iniciar uma reflexão acerca da relação entre os indicadores da leitura no Brasil e a qualidade do ensino e da aprendizagem dessa habilidade nas escolas brasileiras, mais especificamente nas escolas do Vale do Rio Pardo, região do estado do Rio Grande do Sul. Contudo, antes de tratarmos da avaliação, precisamos definir o que é a leitura e que processos cognitivos estão envolvidos na sua aprendizagem e devem ser considerados durante o ensino. Em seguida, apresentamos os indicadores da leitura no Brasil e os aspectos da leitura considerados nas avaliações do Saeb/Prova Brasil e Enem, além de informações sobre o Ideb. Posteriormente, contextualizamos a região do Vale do Rio Pardo e apresentamos os dados da região em relação aos indicadores abordados. Por fim, organizamos uma discussão acerca da relação entre os indicadores e a qualidade da educação na região em questão.

## **2 LEITURA: ASPECTOS COGNITIVOS**

Em sociedades letradas, a leitura é uma atividade fundamental. Ao mesmo tempo que é o principal meio de acesso ao conjunto de conhecimentos acumulado pela humanidade, a competência em leitura é substancial para o exercício pleno da cidadania. Embora possa parecer tarefa simples para o leitor proficiente, a aprendizagem da leitura é um processo complexo que envolve o desenvolvimento de diversas habilidades. Morais (2012) classifica essas habilidades em dois conjuntos. O primeiro se refere a uma habilidade específica da leitura: a identificação de palavras escritas. O segundo é composto por uma série de capacidades necessárias à leitura, mas compartilhadas com outras tarefas, entre elas estão a atenção, a memória, a capacidade de inferência, o conhecimento lexical, o conhecimento gramatical, textual e enciclopédico e a argumentação.

Antes mesmo que a criança ingresse no ensino formal, ela já desenvolve alguns conhecimentos importantes a respeito da linguagem e da escrita que podem favorecer a aprendizagem da leitura. Trata-se de conhecimentos sobre as convenções da escrita, a familiaridade com as formas gráficas das letras, o entendimento do fato de que a mesma

letra pode ter diferentes formas físicas, a compreensão das funções de um texto, a separação entre as palavras e a consciência fonológica (MORAIS; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, 2004). Tais conhecimentos prévios à leitura são fundamentais para a formação do leitor e não precisam ser aprendidos apenas na escola. O ideal é que a criança os adquira no contexto familiar, pelo convívio com situações de leitura envolvendo os pais ou irmãos e a partir da manipulação de materiais escritos. Crianças de contextos socioeconômicos menos favorecidos geralmente chegam à escola e iniciam o processo de alfabetização menos preparadas do que as crianças que vêm de famílias de classes economicamente favorecidas. Isso ocorre em função das diferenças no volume e na qualidade da experiência com a leitura e com o material escrito.

Na escola, tem início um processo de instrução mais ou menos explícita, em que o professor vai mediar a relação da criança com o texto escrito, criando situações que favoreçam e facilitem algumas descobertas. O primeiro desafio do aprendiz de leitor é entender o *princípio alfabético*, isto é, o princípio de correspondência entre os fonemas e os grafemas (MORAIS, 2013). Para tanto é necessário desenvolver o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala, a chamada *consciência fonêmica*. A essa aprendizagem segue a capacidade do aprendiz de leitor reconhecer as letras como um conjunto específico de categorias visuais abstratas e a capacidade de associar grafemas e fonemas. Com isso, o aprendiz torna-se um decodificador. A capacidade de decodificação evolui à medida que a criança torna-se capaz de integrar fonemas em unidades maiores.

Para tornar-se um leitor proficiente, o aprendiz precisa superar a decodificação. Para tanto, ele deve construir uma representação precisa da estrutura ortográfica de cada palavra conhecida, a fim de ler automaticamente (MORAIS, 2012). Isto é estabelecido quando o efeito do comprimento da palavra, típico da decodificação sequencial, desaparece. A partir desse momento o leitor poderá dedicar-se mais intensamente à compreensão do sentido daquilo que está sendo lido.

A decodificação é certamente um momento muito importante da leitura, no entanto ela não é o objetivo dessa atividade. Tendo em vista que o texto é portador de sentido, o objetivo da leitura é extrair esse sentido, chegando à compreensão do texto. Os processos cognitivos implicados na compreensão textual são gerais, isto é, são os mesmos

empregados na compreensão de uma conversa, por exemplo. A diferença está no código utilizado e nos recursos contextuais limitados de que dispõe o leitor em comparação ao ouvinte. No texto escrito, a função simbólica da linguagem é ampliada, pois as palavras não possuem um vínculo direto com o seu significado. Para chegar ao significado da palavra, o leitor deve passar por diversos níveis de processamento que o levam, a partir da integração de conhecimentos individuais e coletivos, a um sentido compartilhado por ele, seu interlocutor e seu grupo social.

Compreender bem um texto não é uma atividade espontânea, nem mesmo individual e isolada. A compreensão demanda diversas capacidades cognitivas que devem ser treinadas por meio da prática, entre elas manter a atenção no que se está lendo, recuperar conhecimentos prévios, manter as informações já obtidas ativas na memória de trabalho e relacionar informações distintas em busca de um sentido comum. Mas, ao mesmo tempo que envolve processos individuais, a compreensão exige a mobilização de esquemas cognitivos internalizados, guiados e ativados pelo sistema sociocultural que internalizamos ao longo da vida (MARCUSCHI, 2008). Ou seja, a compreensão de um texto é uma atividade de produção de sentidos colaborativa, e não a simples identificação de informações.

A produção de sentidos ocorre principalmente por meio de processos inferenciais. A inferência, o processo mental pelo qual deduzimos uma informação nova mediante informações já conhecidas, funciona como provedora de contexto integrador para informações, dando encadeamento e coerência ao texto, possibilitando a elaboração de hipóteses coesivas para o leitor processar o texto (MARCUSCHI, 2008).

A compreensão textual requer do leitor a mobilização de uma série de estratégias conscientes e inconscientes a fim de não só levantar hipóteses, mas de avaliar a qualidade dessas hipóteses para validá-las ou refutá-las, buscando preencher as lacunas que o texto apresenta. Essas hipóteses são guiadas pelo conhecimento prévio do leitor, tanto o conhecimento linguístico quanto o conhecimento enciclopédico.

Tendo em vista a complexidade da aprendizagem da leitura, cabe ao professor responsável pelo ensino da leitura conhecer os diversos aspectos dessa atividade, de forma que seja capaz de diagnosticar as deficiências que alguns alunos podem apresentar durante o processo de aprendizagem e assim desenvolver atividades e propor estratégias



que possam levá-los a superar suas dificuldades. A qualificação do processo de ensino e aprendizagem da leitura passa, sem dúvida, por professores bem preparados.

Os indicadores da leitura que têm surgido nos últimos 15 anos oferecem dados que podem contribuir para que o professor conheça as dificuldades dos seus alunos e assim desenvolva práticas adequadas. Do mesmo modo, tais informações podem subsidiar ações mais amplas por parte das equipes de gestão escolar e até mesmo políticas públicas de incentivo à leitura, seja no âmbito municipal, estadual ou federal.

Na seção seguinte, apresentamos alguns indicadores da leitura no Brasil, buscando compreender que aspectos da leitura são considerados e como eles são avaliados.

### **3 INDICADORES DA LEITURA NO BRASIL**

Um indicador é geralmente uma estatística, um parâmetro. São índices, números, relatórios, pesquisas, avaliações que fornecem informações sobre determinado aspecto da realidade. Os indicadores da educação auxiliam no diagnóstico da educação brasileira, permitindo análises a respeito do cenário da educação do país e das mudanças que ocorrem ao longo dos anos.

O Brasil conta com um conjunto variado de indicadores, os quais se configuram tanto a partir de levantamentos estatísticos, como o Censo da Educação, quanto por meio de avaliações nacionais como Enem, Saeb/Prova Brasil, Provinha Brasil, e internacionais, como o Pisa; ou ainda índices calculados a partir da integração de informações de diversos tipos, como o Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional) e o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) ou a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Alguns desses indicadores dão especial atenção às habilidades de leitura dos estudantes, de modo que permitam que analisemos também a qualidade do ensino e da aprendizagem dessa capacidade. É importante destacarmos que os indicadores baseados em avaliações realizadas com estudantes demonstram estar de acordo com os documentos orientadores do ensino no país, como aponta pesquisa realizada por Rodrigues (2013). Essa organização possibilita que o trabalho realizado nas escolas esteja em consonância com as exigências das avaliações.

No presente capítulo destacamos os dados de algumas avaliações nacionais, entre elas o Enem, o Saeb/Prova Brasil e também do Ideb. Selecionamos-nas em função da ampla divulgação e facilidade de acesso tanto aos resultados quanto às informações referentes aos seus objetivos.

#### 4 ENEM (EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO)

O Exame Nacional do Ensino Médio, implantado em 1998, tem por objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica. É um exame de caráter voluntário, que visa aferir o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania (INEP, 2011).

O teste exige do estudante um nível de interpretação em relação a acontecimentos no país e no mundo, avaliando a bagagem cultural do estudante, sem se deter em conteúdos pontuais. A prova avalia cinco eixos cognitivos, comuns a todas as áreas do conhecimento (Dominar linguagens; Compreender fenômenos; Enfrentar situações-problema; Construir argumentação; Elaborar propostas). As áreas do conhecimento avaliadas são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação); Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias. Em cada área são apresentadas 50 questões de múltipla escolha. Em função do número de questões, a prova ocorre em dois dias.

A avaliação da leitura está integrada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que possui a seguinte matriz de referência:

Quadro 1: Matriz de referência Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competências	Habilidades
<p><b>Competência de área 1:</b> Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.</p>	<p>H1 – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.</p> <p>H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.</p> <p>H3 – Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.</p> <p>H4 – Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.</p>

<p><b>Competência de área 2:</b> Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.</p>	<p>H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM (Língua Estrangeira Moderna) ao seu tema. H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social. H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.</p>
<p><b>Competência de área 3:</b> Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.</p>	<p>H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social. H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas. H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.</p>
<p><b>Competência de área 4:</b> Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.</p>	<p>H12 – Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais. H13 – Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos. H14 – Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.</p>
<p><b>Competência de área 5:</b> Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.</p>	<p>H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.</p>
<p><b>Competência de área 6:</b> Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.</p>	<p>H18 – Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos. H19 – Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução. H20 – Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.</p>

<p><b>Competência de área 7:</b> Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</p>	<p>H21 – Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos. H22 – Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos. H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados. H24 – Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.</p>
<p><b>Competência de área 8:</b> Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</p>	<p>H25 – Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social. H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.</p>
<p><b>Competência de área 9:</b> Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.</p>	<p>H28 – Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação. H29 – Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação. H30 – Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.</p>

Fonte: Adaptado pelas autoras a partir de Brasil (2009, p. 1-3).

Analisando o Quadro 1, podemos perceber que o desempenho em Leitura é mais intensamente considerado nas competências 5, 6, 7 e 8. As habilidades correspondentes articulam diversos aspectos necessários à leitura proficiente, como conhecimentos acerca do contexto de produção do texto, da organização textual e dos gêneros textuais. É possível observar um destaque por parte da avaliação às funções

sociais do texto. É importante acrescentar que a leitura proposta no Enem abrange não só textos verbais, mas multimodais, cujo significado se realiza por mais de um código semiótico. Esse é um fenômeno cada vez mais comum em função principalmente do desenvolvimento das novas tecnologias da informação.

A leitura esperada de um leitor competente segundo a avaliação do Enem, portanto, é uma leitura que vai além da decodificação e além do próprio texto. Para compreender, o leitor precisa compreender aquilo que não está no texto, precisa perceber implícitos, ler nas entrelinhas e inferir possíveis sentidos, mobilizar seu conhecimento prévio e levar em conta as condições de produção dos textos.

## **5 SAEB (SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA) / PROVA BRASIL**

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma avaliação em larga escala aplicada desde 1990, a cada dois anos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Tem como objetivo a configuração de um diagnóstico dos sistemas educacionais visando gerar informações que possam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino (INEP, 2011). São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos.

O Saeb é composto por duas avaliações. A primeira, denominada Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do País, matriculados no 5º e 9º ano do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio, de escolas localizadas na área rural e urbana. Nessa categoria, os resultados são apresentados para cada unidade da federação, região e para o Brasil como um todo. A segunda avaliação, denominada Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), recebe o nome de Prova Brasil e expande os resultados obtidos por meio da Aneb. A avaliação envolve um número maior de sujeitos, pois é aplicada censitariamente, considerando alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos ma-

tricolados na série avaliada. Nessa modalidade, os resultados são oferecidos por escola, município, unidade da federação e país que também são utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

As notas do Saeb são referentes às escolas, às redes e aos sistemas de ensino, que recebem boletins informando sua nota média. Ao mesmo tempo, esse material apresenta explicações a respeito do significado da nota alcançada, o que está bom e o que precisa ser mais desenvolvido.

A pontuação da avaliação vai de 0 a 500 pontos. Os alunos podem ser distribuídos em 4 níveis qualitativos em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Para o 5º ano do Ensino Fundamental, os alunos nos níveis proficiente e avançado são aqueles que obtiveram desempenho igual ou superior a 200 pontos em Português. Para o 9º ano do Ensino Fundamental, os alunos nos níveis proficiente e avançado são aqueles que obtiveram desempenho igual ou superior a 275 em Português (EDUCAR PARA CRESCER, 2012). O Saeb/Prova Brasil estipula uma escala com 10 níveis<sup>3</sup> (de 0 a 9) de proficiência em leitura no ensino fundamental e 8 níveis no ensino médio. Ao nível mais baixo correspondem alunos que obtiveram uma pontuação abaixo de 125 pontos no ensino fundamental e de 150 a 175 no ensino médio. Ao nível 9 correspondem estudantes que alcançaram de 325 a 350 pontos no ensino fundamental e estudantes que atingiram 375 pontos ou mais no ensino médio (INEP, 2011.).

Ambas as avaliações utilizam a mesma matriz de referência. Estruturalmente, a Matriz de Língua Portuguesa se divide em duas dimensões: uma denominada *Objeto do Conhecimento*, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada *Competência*, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para o 5º ano EF, são contemplados 15 descritores; e para o 9º ano do EF e a 3ª série do EM, são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas.

---

<sup>3</sup> A descrição completa dos níveis de desempenho pode ser encontrada no site do Inep.

Quadro 2: Tópicos e descritores Saeb/Prova Brasil

Tópico	Descritores	5º ano E.F.	9º ano E.F. 3º ano E.M.
<b>Tópico I.</b> Procedimentos de Leitura	Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
	Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
	Identificar o tema de um texto	D6	D6
	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14
<b>Tópico II.</b> Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)	D5	D5
	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12
<b>Tópico III.</b> Relação entre Textos	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	D21
<b>Tópico IV.</b> Coerência e Coesão no Processamento do Texto	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D8	D11
	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D12	D15
	Identificar a tese de um texto	-	D7
	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8
<b>Tópico V.</b> Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	D9
	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17
	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	D18
	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	-	D19
<b>Tópico VI.</b> Variação Linguística	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13

Fonte: Adaptado pelas autoras a partir de Inep (2011).

Ao observarmos o Quadro 2 podemos perceber que, em comparação com o Quadro 1, ele apresenta uma descrição mais detalhada das habilidades requeridas em relação ao desempenho em leitura, a qual é amplamente considerada em todos os tópicos.

A Matriz de Referência do Saeb/Prova Brasil engloba habilidades de leitura que vão além, desde o nível mais básico como a decodificação e a identificação de informações explícitas, até níveis mais profundos. Nestes níveis considera-se a compreensão de textos de diferentes gêneros, bem como as diferentes interações sociais que promovem seus contextos de produção e de circulação social, e também processos inferenciais. A prova não contempla, contudo, o posicionamento crítico, deixando de fora uma parte importante do processo de formação do leitor.

Tendo em vista as matrizes tanto do Enem quanto do Saeb/Prova Brasil, podemos considerar que a preparação dos alunos para ambas as provas (e para o uso da leitura em situações de vida) exige que o professor de Língua Portuguesa explore com seus alunos gêneros discursivos diversos, incluindo textos não contínuos e multimodais. Em termos gerais, as provas do Enem e Saeb/Prova Brasil se assemelham por considerarem competências e habilidades que exigem do aluno ter automatizado o nível da decodificação e ser capaz de estabelecer relações entre o conteúdo textual e a realidade, mediante processos de inferenciação.

A formação de um leitor proficiente nos níveis de exigência das avaliações em questão é um processo lento que envolve não só o desenvolvimento de um conjunto de habilidades específicas da leitura, como a decodificação, mas de um conjunto de habilidades mais amplo, relacionado à compreensão e utilizado também em outras atividades que não a leitura. Nesse campo relacionado às experiências pessoais e ao conhecimento prévio, as diferenças relativas ao nível socioeconômico ficam bastante visíveis. Faz parte do papel da escola buscar formas de superar essas diferenças.

O trabalho com textos diversificados é muito importante. Podemos concluir que, se durante o processo educacional os alunos forem expostos a apenas um tipo de texto, como o literário, por exemplo, provavelmente terão dificuldades para lidar com um texto misto ou não contínuo (LOPES-ROSSI, 2012). Outro aspecto relevante do ensino da leitura é a abordagem de estratégias de identificação das relações lógico-semânticas que se estabelecem entre partes do texto, efeitos de sentido atrelados às escolhas lexicais, recursos expressivos e elementos de coesão textual. De acordo com Lopes-Rossi (2012, p. 44), “o desafio pa-



ra o professor se coloca na necessidade de elaborar atividades de leitura que compreendam aspectos sociocomunicativos do gênero, temáticos, linguístico-textuais e estilísticos, culminado em uma apreciação crítica da leitura, como propõe uma abordagem sociocognitiva de leitura”.

## 6 IDEB (ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA)

O Ideb foi criado pelo Inep em 2007 e considera dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. As médias de desempenho da Prova Brasil (para os municípios) e do Saeb (para as unidades da federação e para o país), juntamente com os dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar, são utilizadas no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), uma das mais importantes ferramentas de acompanhamento das metas de qualidade da educação básica, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do MEC.

Podemos resumir o cálculo do Ideb na seguinte fórmula:  $Ideb = Fluxo + Aprendizado$ . O primeiro componente refere-se à taxa de rendimento escolar, isto é, aos índices de aprovação, os quais são obtidos pelo Censo Escolar realizado anualmente pelo Inep. O segundo componente é dado pelas médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep – Saeb/Prova Brasil.

O resultado do Ideb é traduzido em uma escala de zero a dez em que é possível comparar os diferentes desempenhos. A meta estabelecida no PDE para 2021 é a média 6, que corresponde a um nível de qualidade comparável com aquele apresentado por países desenvolvidos. Em 2011, o Ideb nacional atingiu 4.1, ultrapassando a meta proposta de 3.9 para esse ano (INEP, 2011).

Os resultados do Ideb devem ser utilizados pelos estados e municípios como parâmetro para orientar a melhoria do ensino em sua rede. Uma análise das instituições mais bem avaliadas nos permite perceber que medidas tidas como simples podem trazer bons resultados. Nessas escolas, a média de permanência do diretor no cargo é de no mínimo três anos, enquanto a média nacional é de doze meses; nelas lê-se pelo menos quatro livros por semestre, enquanto a maior parte das escolas brasileiras não faz exigência de leitura. Outro aspecto importante é a porcentagem de professores com curso superior: 92% nas escolas com bons resultados, contra a média nacional de

68% (EDUCAR PARA CRESCER, 2012). O “bom relacionamento entre os pais e a escola, baixa rotatividade no quadro de funcionários e aulas de reforço” também são características encontradas nas escolas com melhores desempenhos (EBC, 2012).

Para seguir com nossa reflexão sobre os indicadores da leitura, passamos na seção seguinte aos dados da região do Vale do Rio Pardo segundo os indicadores da educação. Antes, porém, contextualizamos a região.

## 7 A LEITURA NO VALE DO RIO PARDO

A região do Vale do Rio Pardo fica localizada no centro-oriental do estado do Rio Grande do Sul. Atualmente ela é formada por vinte e três municípios (segundo a organização dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento – Coredes – RS de 2011). A região apresenta grandes diferenças geográficas, econômicas, socioculturais, o que configura um baixo grau de identidade entre os municípios (VOGT, 2001). Além disso, do ponto de vista histórico-cultural, pode ser considerada uma região heterogênea, pois apesar de próximos, os municípios passaram por processos de ocupação e desenvolvimento diferenciados. Abaixo podemos observar a localização da região no mapa do estado:

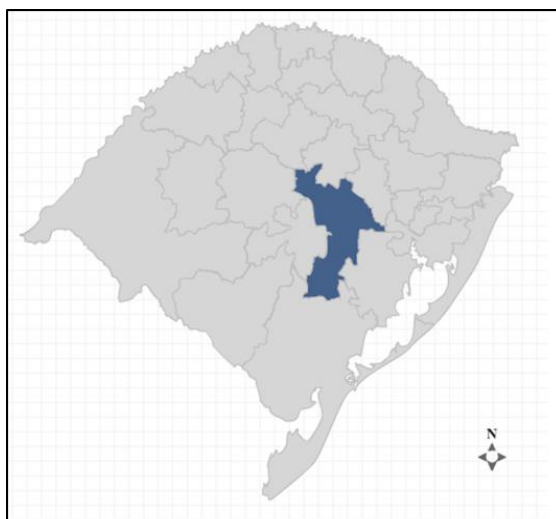


Figura 1: Mapa com a localização da região do Vale do Rio Pardo no estado do Rio Grande do Sul

Fonte: FEE (2011).

Diversos povos ocuparam a região. A área povoada pelos imigrantes e descendentes alemães deu origem a municípios na parte mais central do Vale do Rio Pardo, influenciando a cultura dos municípios de Santa Cruz do Sul, Candelária, Vale do Sol, Vera Cruz, Passo do Sobrado, Vale Verde e Sinimbu. A procura por novas terras levou os imigrantes alemães a subirem o Planalto e lá encontrarem moradores de origem luso-brasileira e Italiana. Em municípios como os de Boqueirão do Leão, Gramado Xavier, Ibarama, Sobradinho e Arroio do Tigre, há predominância de habitantes de descendência italiana. Já em Tunas e Herveiras predomina a população de origem luso-brasileira. Nos municípios de Encruzilhada do Sul, Pantano Grande, Rio Pardo, e General Câmara, por sua vez, há uma forte ligação com a cultura deixada pelos antepassados portugueses: ligação histórica com a conquista do território, o latifúndio, a criação a de gado, e a escravidão (LENZ, 2005). Abaixo, podemos observar no mapa os municípios da região (entre eles estão alguns municípios que não fazem parte da região).

O grupo de municípios do Corede Vale do Rio Pardo tem sua economia baseada na agricultura. Nas sub-regiões Setentrional (município de Arroio do Tigre, Boqueirão do Leão, Estrela Velha, Ibarama, Lagoa Bonita, Passa Sete, Segredo e Sobradinho) e Central (formada pelos municípios de Herveiras, Santa Cruz do Sul, Sinimbu, Vale do Sol, Venâncio Aires e Vera Cruz) predomina a agricultura familiar. Já a sub-região Meridional (municípios de Candelária, Encruzilhada do Sul, General Câmara, Pântano Grande, Passo do Sobrado, Rio Pardo e Vale Verde) é marcada pela agricultura patronal (LENZ, 2005).

A variação quanto à densidade demográfica dos municípios também é significativa, mas, para nos atermos ao objetivo deste trabalho, trazemos a variação mais alarmante, que se refere à taxa de analfabetismo (Quadro 3).

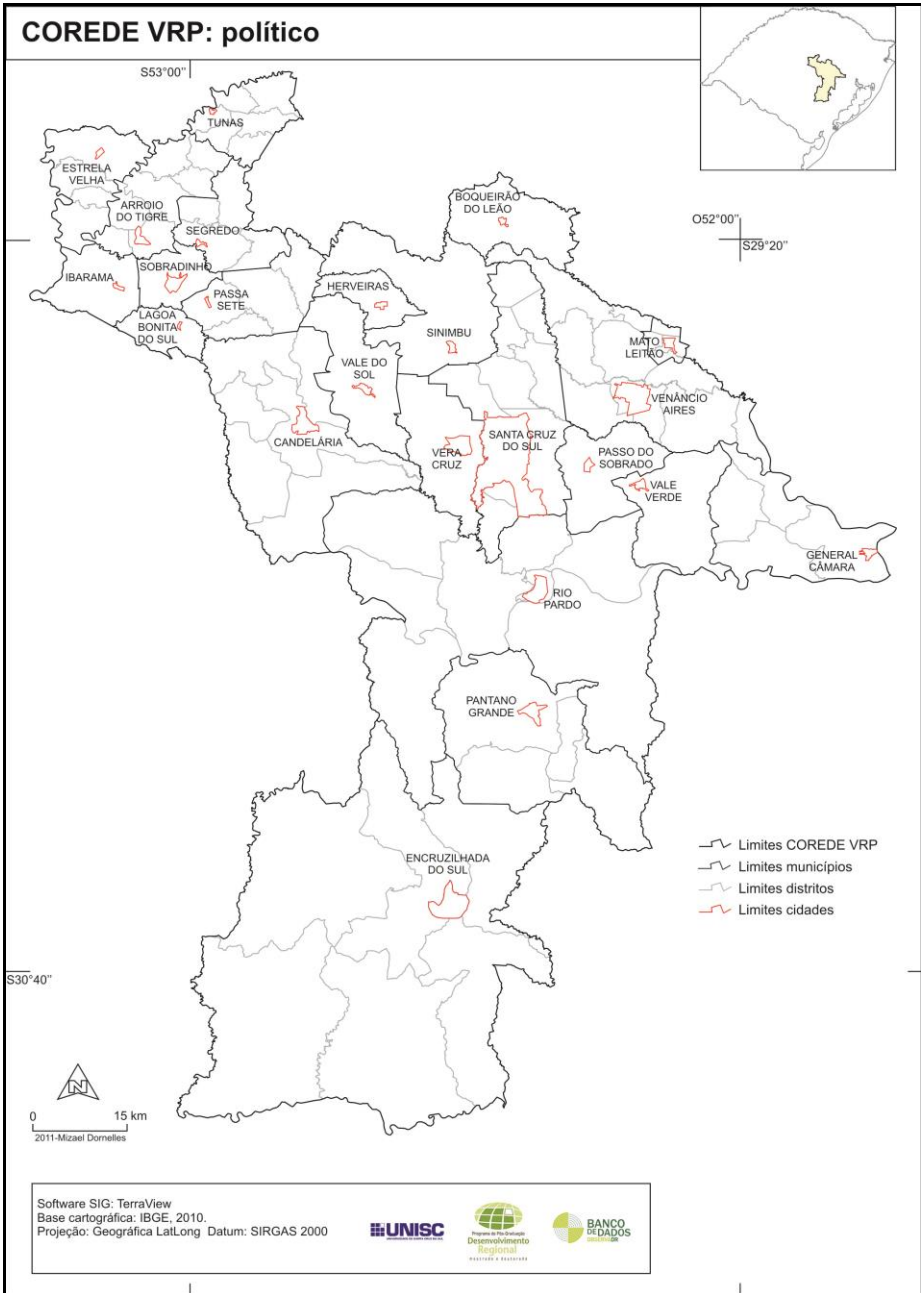


Figura 2: Mapa municípios da região do Vale do Rio Pardo  
 Fonte: OBSERVA-DR (2013).

Quadro 3: Caracterização demográfica urbana e rural da Região do Vale do Rio Pardo e Taxa de Analfabetismo

Município	Pop. Urbana	Pop. Rural	Total	Taxa de analfabetismo*
ARROIO DO TIGRE	5.962	6.686	12.648	7,05%
BOQUEIRÃO DO LEÃO	1.672	6.001	7.673	10,77%
CANDELÁRIA	15.715	14.456	30.171	9,50%
ENCRUZILHADA DO SUL	17.119	7.415	24.543	10,81%
ESTRELA VELHA	1.167	2.461	3.628	8,94%
GENERAL CÂMARA	4.966	3.481	8.447	9,55%
HERVEIRAS	384	2.570	2.954	10,17%
IBARAMA	1.053	3.318	4.371	6,85%
LAGOA BONITA DO SUL	384	2.278	2.662	10,66%
MATO LEITÃO	1.621	2.244	3.865	3,80%
PÂNTANO GRANDE	8.314	1.581	9.895	10,55%
PASSA SETE	555	4.599	5.154	12,84%
PASSO DO SOBRADO	1.429	4.582	6.011	5,92%
RIO PARDO	25.614	11.977	37.591	8,27%
SANTA CRUZ DO SUL	105.190	13.184	118.374	3,37%
SEGREDO	1.807	5.351	7.158	9,81%
SINIMBU	1.437	8.631	10.068	8,01%
SOBRADINHO	11.347	2.936	14.283	6,62%
TUNAS	1.375	3.020	4.395	12,42%
VALE DO SOL	1.249	9.828	11.077	6,23%
VALE VERDE	882	2.371	3.253	10,40%
VENÂNCIO AIRES	41.400	24.546	65.946	4,60%
VERA CRUZ	13.320	10.663	23.983	4,72%
<b>Total</b>	<b>263.962</b>	<b>154.179</b>	<b>418.141</b>	-----

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir das informações do Censo IBGE 2010.

Enquanto alguns municípios se destacam pela baixa taxa de analfabetismo, entre eles: Santa Cruz do Sul, Mato Leitão, Venâncio Aires e Vera Cruz; outros surpreendem negativamente apresentando índices de analfabetismo entre 10% e 12%, como Passa Sete, Tunas, Boqueirão do Leão, Lagoa Bonita do Sul, Pântano Grande entre outros. É adequado inferir que a maioria desses analfabetos sejam pessoas com mais de cinquenta anos, mas será que o percentual de analfabetos em um município pode ser um indicativo do desempenho dos estudantes na avaliação do Ideb? Os dados que seguem mostram que essa relação é possível, mas não definitiva.

Quadro 4: Dados do Ideb dos municípios da região do Vale do Rio Pardo referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental

Município	Ideb 2011 (9º ano)
ARROIO DO TIGRE	4.2
BOQUEIRÃO DO LEÃO	4.0
CANDELÁRIA	3.5
ENCRUZILHADA DO SUL	3.4
ESTRELA VELHA	4.0
GENERAL CÂMARA	3.8
HERVEIRAS	3.8
IBARAMA	***
LAGOA BONITA DO SUL	5.0
MATO LEITÃO	5.0
PANTANO GRANDE	4.0
PASSA SETE	***
PASSO DO SOBRADO	***
RIO PARDO	3.8
SANTA CRUZ DO SUL	4.5
SEGREDO	4.4
SINIMBU	4.3
SOBRADINHO	4.4
TUNAS	3.8
VALE DO SOL	3.1
VALE VERDE	4.1
VENÂNCIO AIRES	4.4
VERA CRUZ	4.2

\*\*\* Sem média na Prova Brasil 2011.

Fonte: Adaptado a partir de Inep (2011)

Como podemos ver, Tunas apresenta um Ideb baixo, o que sugere que sua taxa de analfabetismo elevada possa estar afetando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem da leitura. Pesquisas realizadas a partir de dados estatísticos mostram que existe uma relação mútua entre os níveis de leitura dos pais/família e as habilidades de leitura desenvolvidas pelas crianças (GALVÃO, 2004). Considerando o contexto de municípios como Tunas, é possível que a falta de práticas de leitura no cotidiano familiar esteja afetando negativamente o desempenho dos estudantes em atividades de leitura.

O município de Lagoa Bonita, no entanto, que também apresenta um índice elevado de analfabetismo, em contrapartida possui um Ideb alto, o maior da região, juntamente com Mato Leitão. Esse fato demonstra que de alguma forma as escolas de Lagoa Bonita do Sul estão superando os efeitos do nível de analfabetismo no município. Galvão (2004, p. 150) afirma que “a escola, ao menos nas últimas décadas e

para grande parte da população brasileira, tem-se constituído na principal via de acesso à leitura e à escrita”, de modo que uma abordagem adequada do texto escrito na escola pode favorecer a superação de fatores econômico, sociais e geográficos que tendem a comprometer a qualidade das experiências das crianças com a leitura. Dessa forma, concluímos que o analfabetismo não é um determinante de maus resultados em relação à aprendizagem da leitura.

Podemos observar mais detalhes em relação ao ensino e a aprendizagem da leitura a partir os dados do Saeb/Prova Brasil e do Enem. Os mesmos permitem que separemos os resultados relativos ao domínio da linguagem e da leitura dos resultados gerais. A seguir, expomos os resultados relativos ao Saeb/Prova Brasil, com os quais pretendemos analisar a situação do ensino fundamental. Posteriormente, com os dados do Enem, iremos analisar a situação do ensino médio na região do Vale do Rio Pardo.

Quadro 5: Resultados dos municípios do Vale do Rio Pardo na avaliação Saeb/Prova Brasil de 2011 na área de Língua Portuguesa

Município	LP - Anos iniciais Ens. Fund.	LP - Anos finais Ens. Fund.
ARROIO DO TIGRE	190,1	237,3
BOQUEIRÃO DO LEÃO	***	***
CANDELÁRIA	180,7	239,5
ENCRUZILHADA DO SUL	178,5	237,4
ESTRELA VELHA	207,8	237,6
GENERAL CÂMARA	172,8	***
HERVEIRAS	***	***
IBARAMA	179,5	223,4
LAGOA BONITA DO SUL	187,8	***
MATO LEITÃO	195,8	269,3
PANTANO GRANDE	207,8	229,7
PASSA SETE	191,0	236,8
PASSO DO SOBRADO	191,9	***
RIO PARDO	179,1	236,6
SANTA CRUZ DO SUL	194,4	253,8
SEGREDO	179,0	251,8
SINIMBU	190,0	250,4
SOBRADINHO	205,9	258,2
TUNAS	157,5	195,6
VALE DO SOL	196,5	244,3
VALE VERDE	182,4	***
VENÂNCIO AIRES	196,6	250,5
VERA CRUZ	206,2	241,6
Média geral	189,1	240,8

\*\*\* Não houve cálculo para esse estrato, conforme portarias normativas Saeb.

Fonte: Adaptado pelas autoras a partir de Inep (2011)

Se considerarmos os quatro níveis de proficiência (Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado), veremos que apenas quatro municípios (Estrela Velha, Pântano Grande, Sobradinho e Vera Cruz) apresentam a pontuação considerada nos níveis Proficiente e Avançado para o 5º ano, isto é, mais de 200 pontos. Considerando a escala de desempenho do Saeb/Prova Brasil, formada por nove níveis, esses estudantes se encontrariam no nível 4 (entre 200 e 225 pontos). Nesse nível, os alunos:

- identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador;
- selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem;
- localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos;
- inferem a informação que provoca efeito de humor no texto;
- interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação;
- identificam o significado de uma expressão em texto informativo;
- inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopeia;
- interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito;
- estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto. (INEP, 2011)

Os estudantes dos demais municípios, que obtiveram pontuação entre 150 e 175 pontos, encontram-se no nível 2, sendo capazes de inferir informação em texto verbal (características do personagem) e não verbal (tirinha); interpretar pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética; identificar o conflito gerador e finalidade do texto. Já aqueles que alcançaram pontuação entre 175 e 200 pontos estão no nível 3, além das habilidades correspondentes aos níveis anteriores, estão capacitados para interpretar, a partir de inferência, texto não verbal (tirinha) de maior complexidade



temática; identificar o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal; e reconhecer elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos (INEP, 2011).

No que diz respeito aos resultados correspondentes ao 9º, nenhum município alcançou pontuação igual ou maior que 275, considerada a pontuação correspondente aos níveis Proficiente e Avançado no 9º ano. A média para esta etapa do ensino foi de 240 pontos, o que corresponde ao nível 5 na escala de proficiência do teste. Nessa categoria, além das capacidades consideradas nos níveis anteriores, os alunos:

- identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências);
- inferem a finalidade do texto; distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem;
- distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão;
- reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados;
- identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa;
- interpretam texto com apoio de material gráfico;
- localizam a informação principal.
- inferem o sentido de uma palavra ou expressão;
- estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;
- identificam o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo;
- identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos;
- reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. (INEP, 2011)

Em relação aos resultados do Enem 2011, também há um contraste em relação à média dos municípios. Contudo ele é menor do que aquele observado anteriormente.

Quadro 6: Médias dos municípios do Vale do Rio Pardo na avaliação do Enem de 2011 na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Município	Média L.C.T.
ARROIO DO TIGRE	498,5
BOQUEIRÃO DO LEÃO	556,4
CANDELÁRIA	506,4
ENCRUZILHADA DO SUL	495,7
ESTRELA VELHA	519,9
GENERAL CÂMARA	508,4
HERVEIRAS	492,6
IBARAMA	509,2
LAGOA BONITA DO SUL	SC
MATO LEITÃO	539,5
PÂNTANO GRANDE	521,4
PASSA SETE	475,2
PASSO DO SOBRADO	494,3
RIO PARDO	505,2
SANTA CRUZ DO SUL	526,4
SEGREDO	489,3
SINIMBU	525,4
SOBRADINHO	519,2
TUNAS	SC
VALE DO SOL	506,6
VALE VERDE	SC
VENÂNCIO AIRES	512,1
VERA CRUZ	551,3
Média Geral	512,6

SC: Sem Cálculo – Escolas com menos de 10 participantes ou menos de 50% de taxa de participação.

Fonte: Adaptado pelas autoras a partir de Inep (2011)

Podemos perceber que há uma diferença de 81,2 pontos entre o município com a melhor média (Boqueirão do Leão – 556,4) e o município com a média mais baixa (Passa Sete – 475,2), o que é bastante significativo. Se calcularmos uma nota média para a região, chegaremos a 512,6 pontos. Esse número ainda está distante dos resultados alcançados pelos municípios de Passa Sete (475,2), Segredo (489,3) e Herveiras (492,3).

É importante lembrarmos que a pontuação no Enem pode variar de 0 a 1.000 pontos. Na edição de 2011, considerando a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a nota mínima foi de 301,2, enquanto a nota máxima foi de 795,5. Já a média nacional foi de 519,3 pontos. Isto significa que o desempenho dos estudantes da região está abaixo da média nacional, ainda que tenhamos pontuações que superaram essa média de modo significativo.

## 7.1 DISCUSSÃO

Após tomarmos conhecimentos de todas as informações apresentadas acima, fica uma pergunta: de que formas elas podem nos auxiliar nos processos de qualificação do ensino e da aprendizagem da leitura? A primeira contribuição desses indicadores é permitir que enxerguemos a realidade, isto é, possibilitar que saibamos como está o desempenho em leitura dos estudantes de todo o país, dos diferentes estados, municípios e escolas. Dessa forma, é possível fazer um diagnóstico da leitura, definido o que está bom e o que precisa ser melhorado.

Em relação à taxa de analfabetismo, por exemplo, vimos que alguns municípios da região apresentam níveis elevados de analfabetismo. Esse é um aspecto muito importante quando pensamos na aprendizagem e no ensino da leitura. Tendo em vista que a experiência em atividades de leitura na família tem um alto impacto na intimidade que a criança irá desenvolver em relação ao texto escrito, é possível que crianças que convivam com analfabetos ou com baixa escolaridade tenham um déficit de contato com a leitura antes da escola, que poderá retardar o desenvolvimento de algumas habilidades geralmente desenvolvidas por crianças pré-leitoras que convivem e interagem com o material escrito no ambiente familiar. Para que essa situação não reproduza um círculo vicioso, é necessária a intervenção de políticas públicas que possibilitem no ambiente escolar as experiências necessárias para o desenvolvimento adequado das habilidades requeridas pela leitura compreensiva.

Observamos que alguns dos municípios com taxas de analfabetismo mais elevada compartilham de um ponto em comum em relação à sua história e cultura. A maior parte deles está culturalmente marcada pela descendência portuguesa, o que envolve uma ligação com o latifúndio e a escravidão. Nessa região especificamente, a democratização da educação tomou mais tempo, de forma que ainda hoje podemos ver o reflexo do passado. Entre esses municípios, temos Encruzilhada do Sul (10,8%), Pântano Grande (10,55%), Rio Pardo (8,27%), e General Câmara (9,55%). Tunas (12,42%) e Herveiras (10,17%) também sofreram influência da cultura luso-brasileira e o município de Vale Verde (10,40) está marcado pelo predomínio de grandes propriedades.

No que concerne aos dados do Saeb e da Prova Brasil, podemos perceber que o nível de proficiência em leitura dos estudantes do Vale do Rio Pardo ainda é muito básico. Se considerarmos a escala de profi-

ciência do Saeb/Prova Brasil, composta por 10 níveis, estamos apenas na metade do caminho. É claro que devemos considerar que os resultados estão evoluindo, mas precisamos de medidas mais intensas e efetivas em relação à educação para a leitura a fim de que deficiências nessa habilidade não limitem o potencial de atuação dos sujeitos na sociedade e não obstrua seu desenvolvimento.

Considerando a dinamicidade de que as novas tecnologias dotaram a linguagem e mais especificamente os textos, sem dúvida ampliaram-se as exigências que o próprio texto impõe para que o leitor possa compreendê-lo. Dessa forma, para que o indivíduo possa ter acesso a todo o patrimônio de informações acumulado pela humanidade, altos níveis de proficiência em leitura são fundamentais. Portanto, não podemos prescindir da qualidade do ensino e da aprendizagem da leitura.

Os níveis mais altos da escala de proficiência envolvem o maior conhecimento dos estudantes em relação aos gêneros, maior capacidade de identificação de objetivos, finalidades, opiniões, efeitos de sentido, domínio de um vocabulário mais complexo, capacidade de compreensão global de textos mais longos, bem como a capacidade de estabelecer relações entre textos, sendo capazes de fazer uso da inferência em diversos contextos. Nesse nível, considera-se que os alunos sejam capazes de ler com compreensão textos da literatura clássica, considerados complexos, sem esquecer dos textos multimodais, cada vez mais presentes em nosso cotidiano.

Em relação aos resultados do Enem, vimos que a média da região para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é menor do que a média nacional, o que é preocupante. Além disso, há diferenças significativas em relação à pontuação média dos municípios.

Considerando que o Enem avalia os estudantes ao final da educação básica, espera-se que nesse momento os jovens tenham atingido um nível alto de proficiência em leitura, porém mais uma vez podemos observar que estamos caminhando a passos lentos em direção ao um país de bons leitores, pois a média dos estudantes corresponde acerca de 50% da pontuação máxima da prova.

Promover na própria escola momentos de reflexão conjunta acerca dos resultados alcançados pelos estudantes bem como a análise dos aspectos da leitura avaliados pode ser um bom começo para qualificarmos o ensino da leitura. A partir desse processo, a equipe de profissionais da escola pode planejar ações para qualificar o ensino.

Além disso, as escolas podem buscar contato com outras instituições de ensino a fim de promover práticas que tenham se mostrado válidas, refletido em bons resultados nas avaliações.

Os indicadores apresentam ainda a possibilidade de mobilização da sociedade, pois permitem a monitoração e o envolvimento da população no debate sobre os desafios da educação no país. A divulgação dos indicadores pode aumentar o interesse da população na qualidade do ensino e da aprendizagem. Ao mesmo tempo, podem contribuir para a formação de um movimento de cobrança em relação ao governo, às equipes de gestão e aos professores. É importante que as famílias também reconheçam seu papel em relação ao desempenho dos jovens e crianças, assumindo sua responsabilidade na mediação e no incentivo da leitura.

Não basta, porém que a escola, a família e a sociedade estejam a par dos indicadores da leitura e mobilizados na reflexão sobre esses dados – é claro que o envolvimento de tais “entidades” é de grande valia para a qualificação da leitura. Existem alguns aspectos do processo de ensino aprendizagem que só podem ser alterados mediante ações governamentais – estrutura escolar, recursos humanos, controle da qualidade dos profissionais que ingressam no magistério público, valorização dos profissionais da educação, distribuição de materiais de leitura etc. São necessárias, portanto, políticas públicas de incentivo à leitura, as quais podem ser pensadas a partir dos indicadores da leitura, entre eles os que foram aqui citados. Entre essas políticas, seria interessante que estivessem políticas de pós-avaliação da leitura, que guiem as escolas no processo de análise das avaliações às quais são submetidos os alunos.

## 8 CONCLUSÃO

Concluimos que os dados oriundos das avaliações realizadas no país são um importante ponto de partida para a qualificação do ensino e da aprendizagem da leitura. Contudo, não é suficiente realizar tais avaliações, é necessário que se estimule a discussão a respeito dos resultados alcançados, bem como a construção de propostas mais eficientes para a educação para a leitura, processos que podem ser fomentados por políticas nacionais de pós-avaliação.

A discussão que desenvolvemos neste trabalho deve ser vista apenas como o início de uma reflexão, de forma que há ainda muitos

outros indicadores que devem ser analisados. Essa reflexão mais avançada a respeito da relação entre os indicadores da leitura e o processo de formação de leitores competentes está em andamento no projeto de pesquisa *O impacto dos indicadores da leitura no Brasil na formação de leitores*, cujos resultados estarão disponíveis no primeiro semestre de 2014.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Novo Enem*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

EDUCAR PARA CRESCER. *Indicadores*. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/index.shtml>>. Acesso em: 1º ago. 2013.

EBC. *Ideb: escolas com notas altas contam a receita do sucesso*. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-08-14/ideb-escolas-com-notas-altas-contam-receita-do-sucesso>>. Acesso em: 03 ago. 2013.

FEE. *Corede Vale do Rio Pardo*. Disponível em: <[http://www.fee.tcche.br/site/fee/pt/content/resumo/pg\\_coredes\\_detalhe.php?corede=Vale+do+Rio+Pardo](http://www.fee.tcche.br/site/fee/pt/content/resumo/pg_coredes_detalhe.php?corede=Vale+do+Rio+Pardo)>. Acesso em: 1º ago. 2013.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Leitura: algo que se transmite entre gerações?* In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Educação Básica*. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

LENZ, Mauricio H. *Viabilidade agroeconômica da produção orgânica de plantas condimentares para o desenvolvimento sustentável em propriedades familiares na região do Vale do Rio Pardo/RS*. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2005.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G. As habilidades de leitura avaliadas pelo Pisa e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de língua portuguesa. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 34-46, jan./mar. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/...2012v9n1p34/22551>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

MORAIS, José. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri: Manole, 2013.

MORAIS, José. Dyslexia and poor reading: cognitive and ethical issues. In: MININNI, Giuseppe; MANUTI, Amelia. *Applied Psycholinguistics*. v. I. Franco Angeli: Milão, 2012.

MORAIS, José; KOLINKY, Régine; GRIMM-CABRAL, Loni. Aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, Cassio; TOMITCH, Lêda Maria Braga. *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OBSERVA-DR. *Banco de dados regional do Vale do Rio Pardo*. Disponível em: <<http://observadr.org.br/site/banco-de-dados-regionais/vale-do-rio-pardo/>>. Acesso em: 03 set. 2013.

RODRIGUES, Maristela Bürger. *Avaliando a avaliação: os documentos orientadores do ensino médio e as provas de compreensão leitora – ENEM, SAEB, PISA*. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2013.

VOGT, Olgário Paulo. Formação social e econômica da porção meridional do Vale do Rio Pardo. In: VOGT, Olgário Paulo; SILVEIRA, Rogério Leando L. da (Org.). *Vale do Rio Pardo: (re)conhecendo a região*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.





# CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E FONOLÓGICA: UM ESTUDO A PARTIR DO MODELO DE REDESCRIÇÃO REPRESENTACIONAL<sup>1</sup>

Débora Mattos Marques<sup>2</sup>  
Aline Lorandi<sup>3</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a consciência linguística têm abordado o processamento mental sobre diversos vieses, oferecendo inúmeras hipóteses de como se dão os processos de aquisição do conhecimento. Na pesquisa intitulada “*Processamento da linguagem em suas modalidades oral e escrita: estudos sobre aquisição da linguagem e consciência linguística*”, busca-se (re)pensar a relação entre fonologia e morfologia, no tocante à consciência linguística, explorando a hipótese de que esses subsistemas linguísticos possam constituir microdomínios diferentes, dentro do domínio da linguagem, desenvolvendo-se de maneira distinta e independente entre si, visto que trabalhos anteriores apontam para isso (LORANDI, 2011a, LORANDI 2011b).

Para que essa hipótese fosse averiguada, investiu-se no desenvolvimento de uma metodologia para coleta de dados que abrangesse os mais diversos aspectos cognitivos de crianças, a fim de envolvê-las da forma mais completa possível no ambiente de testes, buscando, assim, um resultado eficaz. A metodologia nos estudos de aquisição da linguagem é uma área em expansão no Brasil e, neste trabalho, busca-

---

<sup>1</sup> Este projeto recebeu apoio do Edital ARD/2013 da FAPERGS. Também conta com o auxílio do CNPq, por meio de bolsa PIBIC e da UNIPAMPA, por meio de bolsa PBDA.

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Letras Português e Respectivas Literaturas, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), bolsista FAPERGS.

E-mail: dmattos\_bg@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

E-mail: alinelorandi@unipampa.edu.br.

se apresentar as reflexões teóricas realizadas para chegar aos testes elaborados para a produção infantil, visando a obter dados de morfologia e fonologia.

## 2 A PESQUISA

A presente proposta de pesquisa visa a investigar evidências do processamento mental das crianças em fase de aquisição da linguagem, bem como o desenvolvimento da consciência linguística. Originou-se a partir da tese de Lorandi (2011), em que foi possível observar que algumas crianças mostravam dados diferenciados para morfologia e fonologia. A tese, intitulada “*From sensitivity to awareness: the morphological knowledge of Brazilian children between 2 and 11 years old and the Representational Redescription Model*”, buscou verificar dados de consciência morfológica em crianças, com testes de derivação, extração de base e flexão de palavras inventadas, além de um teste de julgamento de palavras. Todos os testes foram realizados com pseudopalavras, seguindo o padrão silábico mais comum do português brasileiro. Observou-se que algumas crianças lidavam com as palavras inventadas de maneira distinta no que diz respeito à consciência fonológica e morfológica. Para analisar os dados de processamento mental, a pesquisa ancorou-se no Modelo de Redescrição Representacional (doravante Modelo RR), proposto por Annette Karmiloff-Smith (1986, 1992), que será abordado posteriormente.

## 3 TESTES DE LORANDI (2011A)

O objetivo dos testes de morfologia desenvolvidos para a tese de Lorandi (2011a) era o de verificar os diferentes níveis de processamento mental em crianças de 2 a 11 anos, a partir do Modelo RR. Para tanto, foram criados três testes:

O teste 1 buscava a derivação a partir de três pseudopalavras: “flopo”, “segor” e “mafata”. As questões eram:

## Quadro 1: Questões do Teste 1

Uma pessoa que lida com flopos/segores/mafatas é um  
Um flopo/segor/mafata pequeno(a) é um(a)  
Um flopo/segor/mafata grande é um(a)  
Um flopo/segor/mafata muito grande é um(a)  
Um lugar cheio de flopos/segores/mafatas é um(a)  
Uma pessoa cheia de flopos/segores/mafatas está

Fonte: Lorandi (2011)

O teste 2 apresentava a história de um bichinho chamado *Winki*. Nele havia questões para extração de base e também questões de flexão com pseudopalavras:

## Quadro 2: Questões do Teste 2

“(...) Imagine que esses dias ele contou que conheceu um zoque. Viu zoquinhos e zocões. O que significa zoquinho? \_\_\_\_\_. E zocão? \_\_\_\_\_. Ele andou muitos quilômetros e entrou em uma zocaria. O que significa zocaria? \_\_\_\_\_.” (extração de base)

“(...) Winki diz que nas viagens ele mila muito. Se ele mila muito, ontem ele também \_\_\_\_\_”. (flexão)

Fonte: Lorandi (2011)

No terceiro teste foram apresentadas às crianças o que chamamos de *formas morfológicas variantes* (LORANDI, 2007), com dados obtidos de crianças, para julgamento de formas verbais, seguido de explicitação do conhecimento do informante sobre seu próprio julgamento.

## Quadro 3: Questões do Teste 3

Vamos brincar de professor(a). Se tu ouvires uma criança dizer: “eu fazi um bolo”, tu dirias que está certo ou errado? Por quê? Como corrigir? (Caso a resposta seja “está errado”).

Fonte: Lorandi (2011)

#### 4 DADOS DA TESE E INSPIRAÇÃO PARA A ATUAL PESQUISA

Os testes foram realizados com 84 crianças, com idades entre 3:4 e 10:11, na cidade de Farroupilha/RS. Pôde-se observar que, diante de perguntas como “Um segor pequeno é um...”, encontraram-se os dados esperados (como “segorzinho”), palavras reais da língua bastante ligadas à semântica (como “formiga”), palavras variadas do Português Brasileiro (doravante PB), e algumas respostas que evidenciaram uma relação fonológica com a palavra inventada (como “cegonha”, “cego” e “semente”). Para a palavra “flop”, obtiveram-se respostas como “flor” e “floresta”; e, para “mafata”, foi respondido “fada” por um dos informantes. Outro dado interessante foi o de uma criança do 2º ano, que, ao responder à questão “Uma mafata pequena é uma...”, comentou: “mafata e faca são parecidas. É só trocar o “t” pelo “c””.

Esses dados, que apresentam relações fonológicas interessantes, propiciaram a emergência de novo questionamento: seriam consciência fonológica e consciência morfológica subsistemas mentais diferentes, dentro de um domínio “linguagem”? Será que, à luz do Modelo de Redescrição Representacional, esses subsistemas desenvolvem-se de forma independente entre si, podendo a criança estar em um nível para morfologia e em outro nível para fonologia?

A partir dessas questões, a atual pesquisa surgiu. Se for confirmada a hipótese de que fonologia e morfologia constituem microdomínios distintos, saberemos que a consciência linguística não se desenvolve como um todo, mas possui subsistemas independentes. Dada a relevância dessa questão, a presente pesquisa busca a confirmação destas hipóteses. Na fase atual de desenvolvimento do estudo, estão sendo (re)elaborados testes de consciência morfológica, visto que, para a consciência fonológica, já há um teste validado, o CONFIAS<sup>4</sup>.

#### 5 MODELO DE REDESCRIBÇÃO REPRESENTACIONAL

Para que os testes e a proposta de pesquisa sejam mais bem compreendidos, este capítulo abordará a linha teórica que embasa a análise a ser realizada.

---

<sup>4</sup> O CONFIAS é um instrumento que tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial. A utilização deste instrumento possibilita a investigação das capacidades fonológicas.

O Modelo de Redescrição Representacional é proposto por Karmiloff-Smith (1986, 1992), e diferencia-se dos demais estudos acerca da consciência linguística por postular quatro níveis em que o conhecimento é redescrito na mente humana, superando a dicotomia simplista de implícito/explicito, frequentemente abordada em estudos sobre esse fenômeno. Para Karmiloff-Smith, estes dois níveis não captam certas sutilezas do processamento mental referentes à aquisição do conhecimento.

A autora acredita, então, que o cérebro humano passa por um processo de gradual modularização, sendo este parte do desenvolvimento da criança. São abordados em sua teoria os conceitos de domínio específico e domínio relevante, que nos dizem que é mais relevante para algumas áreas processarem linguagem do que para outras, porém essas áreas só vão se tornar especializadas para determinado processamento ao longo do tempo (KARMILOFF-SMITH, 1998, 2012; KARMILOFF, KARMILOFF-SMITH, 2001).

É importante que abordemos os conceitos de “módulo” e “domínio”, bem como as diferenças que existem entre eles, para assim entender com mais clareza o Modelo RR. Para Karmiloff-Smith (1992), um domínio é um conjunto de representações que sustenta determinada área do conhecimento, como linguagem ou números, por exemplo. Dentro do domínio existem ainda microdomínios, como, por exemplo, o microdomínio “pronomes” dentro do domínio “linguagem”. O módulo é a unidade de processamento das informações recebidas. O conhecimento encapsulado. Essa teoria vê a modularização como um processo gradual. Crianças não possuem estruturas modulares voltadas para a linguagem desde o nascimento, sendo o módulo um produto do desenvolvimento. Dessa forma, o cérebro só terá estruturas especializadas para o processamento da linguagem mais tarde.

O Modelo RR postula quatro níveis de representação mental, em que a informação é redescrita na mente da criança, tornando-se acessível à consciência com o passar do tempo. A teoria busca mostrar como a informação passa de implícita *na* mente para conhecimento explícito *para* a mente, inicialmente dentro de um domínio e, posteriormente, entre domínios. Os níveis são:

- **Implícito (I)** – a informação está em nível procedimental, ou seja, não analisável. Neste nível a criança reproduz o *input* recebido, sem que seja capaz de decompor estruturas da língua.

- **Explícito 1 (E1)** – Nível explícito, em que acontece uma análise interna por parte da criança. Nesse nível surgem as *formas morfológicas variantes* (LORANDI, 2007, 2011), em que a criança produz palavras como “fazi” (em vez de “fiz”), “sabo” (em vez de “sei”), “trazeu” (em vez de “trouxe”), “mexei” (em vez de “mexi”), “boti” (em vez de “botei”), mostrando uma sensibilidade aos recursos da língua, não estando mais tão ligada apenas ao *input* externo.
- **Explícito 2 (E2)** – A criança já possui consciência sobre sua língua, porém não é capaz de verbalizá-la, isto é, ela sabe que palavras como “padeiro” e “marceneiro” possuem algo em comum, mas não consegue explicar o que é.
- **Explícito 3 (E3)** – Conhecimento disponível para acesso consciente e verbalização. Nesse nível a criança não apenas entende os processos da sua língua como é capaz de explicá-los, podendo dizer, por exemplo, que a semelhança entre padaria, marcenaria e borracharia é que possuem a mesma terminação, referindo-se a lugares.

Outro grande e importante diferencial dessa teoria é que, como já mencionado anteriormente, ela vai olhar para o processo de aquisição do conhecimento sob uma perspectiva desenvolvimental. Dessa forma, olha-se para a criança de maneira mais individualizada, buscando entender o desenvolvimento enquanto processo contínuo. Nessa perspectiva, muitos aspectos do desenvolvimento independem da idade. Assim, uma criança pode estar no nível E2 para um determinado tipo de conhecimento e no nível I para outro. Igualmente, uma criança com sete anos pode estar em nível E3 da mesma forma que uma de onze anos, para algum aspecto do conhecimento.

Uma vez que o modelo aponta para o fato de que conhecimentos de ordem diversa podem desenvolver-se de modo independente, a hipótese desta pesquisa parece encontrar sustentação.

## 6 SUBSÍDIOS DE ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, CONHECIMENTO MORFOLÓGICO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS

Para a atual pesquisa realizou-se uma revisão bibliográfica, de modo a aprimorar os conhecimentos sobre aquisição da linguagem,

mas, principalmente, entender melhor o desenvolvimento cognitivo das crianças. Assim, baseando-se, principalmente, em alguns estudos de Eve Clark (1993, 2009, 2010) e de Goswami e Bryant (2007), os testes utilizados em Lorandi (2011a) foram reformulados, e será explicitado aqui o processo pelo qual se passou para chegar à versão final deste material.

A importância do trabalho com pseudopalavras tem seu embasamento teórico em Berko (1958), que foi um dos pioneiros nos estudos sobre o conhecimento morfológico das crianças. Berko elaborou testes com pseudopalavras para o inglês, porque acreditava que, se uma criança é capaz de adicionar um recurso usual da língua a uma palavra que ainda não conhece, é porque internalizou essa regra e é capaz de generalizá-la. Lidar com palavras conhecidas pela criança não daria a clareza de saber se o conhecimento já foi internalizado, ou se ela estaria apenas repetindo estruturas memorizadas. Foi com base nesse estudo que os testes de LORANDI (2011a) foram desenvolvidos para o PB.

Porém, percebeu-se que muitas crianças não conseguiram lidar com pseudopalavras, e encontraram-se dados bastante distintos como, por exemplo:

Quadro 4: Amostra de dados

Um flopo pequeno é um:	Flopinho	Formiga	Pequeninho
Um flopo grande é um:	Flopão	Pássaro	Grandão

Fonte: Lorandi (2011)

No Quadro 4 é possível visualizar três dados diferentes: uma criança que consegue aplicar o recurso morfológico à pseudopalavra; uma que aplica o recurso semântico; e uma que aplica o sufixo sem utilizar a pseudopalavra. Percebeu-se, pois, que a tarefa de lidar com pseudopalavras precisa também de um suporte que auxilie a criança a entender o significado dessa nova palavra, para, só então, ser capaz de lidar com ela.

Segundo Eve Clark (2009), o sentido desempenha um papel crítico na aquisição de novas palavras. A criança precisa primeiramente compreender o sentido, criar uma representação que a ajude a reconhecer a nova palavra. Uma vez que ela adiciona significado, torna-se capaz de fazer julgamentos, para, então, produzir. Temos aqui refe-

renciada a importância do contexto pragmático no processo de aquisição de novas palavras.

Além disso, Usha Goswami e Peter Bryant (2007) chamam a atenção para as brincadeiras de inventar, presentes no imaginário infantil desde muito cedo. Os autores afirmam que a brincadeira de inventar é uma das primeiras manifestações infantis acerca de sua capacidade de desenvolvimento e conhecimento cognitivo. Ao fingir que um objeto qualquer é um telefone, por exemplo, ela faz uma metarrepresentação, o que permite que inicie um processo de entendimento da própria cognição, e dos pensamentos enquanto entidades.

Em uma brincadeira simbólica, o significado das coisas para a criança não depende do seu status como objetos reais no mundo perceptivo, mas do seu status no mundo imaginário. Por meio da brincadeira inventiva, a criança está manipulando suas relações cognitivas com a informação e tomando uma representação como objeto da cognição (formando metarrepresentações, de acordo com Leslie, 1987) (GOSWAMI; BRYANT, 2007, p.12)<sup>5</sup>

Ainda é importante ressaltar que os jogos de imaginar precisam, normalmente, ser compartilhados. Sob esse aspecto, a linguagem torna-se fundamental para que haja comunicação, a interação social, a brincadeira cooperativa e uma alta exigência imaginativa.

Com base nesses pressupostos teóricos, os testes de morfologia de Lorandi (2011a) foram reformulados, buscando um maior envolvimento dos informantes e pensando em aspectos que possam auxiliar para que a criança sinta-se envolvida com a atividade, de modo a atribuir-lhe significado, o que possibilitaria resultados interessantes. A seguir tem-se o resultado das reformulações.

## 7 METODOLOGIA

Para a elaboração dos testes, além dos subsídios cognitivos, obtidos a partir dos estudos de Goswami e Bryant, das experiências ela-

---

<sup>5</sup> Do original: *"In symbolic play, the meaning of things to the child depends not on their status as real objects in the perceptual world, but on their status in the imaginary world. Through pretend play, the child is manipulating her cognitive relations to information, and taking a representation as the object of cognition (forming metarepresentations, Leslie 1987)"* (GOSWAMI; BRYANT, 2007, p. 12).



boradas por Berko e das considerações sobre a construção de palavras novas, feitas por Clark, procurou-se, também, abordar diversas questões de ordem morfológica, de modo a desenvolver um teste que fosse bastante abrangente neste sentido. Foram pensadas questões sobre:

- Flexão
  - \* De gênero – feminino e masculino
  - \* De número – plural (já que as palavras do teste estão no singular)
- Derivação
  - \* Nomes
    - Agentivos
    - Adjetivos
    - Locativos
    - Diminutivo
    - Aumentativo
  - \* Verbos (criação de verbos por analogia, a partir de nomes)

## 8 ANÁLISE: O TESTE

Pensando na importância ressaltada por Clark (2009) de adicionar um significado a uma nova palavra, optou-se por trabalhar com radicais conhecidos do PB, com a proposta de adicionar sufixos em palavras que no uso comum da língua não se utilizaria, como por exemplo:

Duende + ria = Duendaria – lugar que vende/produz duendes.

O trabalho com as pseudopalavras foi enriquecido, acrescentando-se o uso de imagens ilustrativas para que a criança realizasse o processo da significação. O teste com as palavras inventadas foi mantido, para fins comparativos. Teremos, então, as mesmas perguntas com os dois grupos de palavras.

Contemplando o âmbito dos jogos inventados, para o teste 1 optou-se pela elaboração de uma história, constituída de cenário lúdico, a fim de imergir a criança no ambiente proposto, envolvendo-a na brincadeira de imaginar e de inventar palavras. O objetivo foi proporcionar um ambiente de naturalidade, em que a criança se sentisse

brincando e não sendo testada. De início, o pesquisador irá adentrar com a criança em uma sala, onde serão montados pequenos ambientes em que se passará a história. O pequeno informante será convidado a participar de uma brincadeira de inventar palavras, e fará isso quando for necessário, ao longo do trajeto percorrido. A história iniciará da seguinte maneira:

Quadro 5: Exemplos de questões do Teste 1

“Era uma vez um menino que gostava muito de viajar. Este é o menino (imagem). Ele viajava por muitos lugares diferentes, até que um dia chegou a uma cidade mágica, diferente de tudo o que conhecemos! O dia estava lindo; o céu, cheio de nuvens que parecem algodão. Já pensou se a gente pudesse fazer nuvens de algodão? E como tu chamarias algo que faz algodão?  
\_\_\_\_\_ (resposta da criança – agentivo.)”

Para o teste 2 manteve-se o teste de LORANDI (2011a), de acrescentar sufixos a pseudopalavras, a fim de verificar o conhecimento da criança sobre a própria língua, pois ao ser capaz de, por exemplo, adicionar o sufixo “ria” para referir-se a um locativo, entende-se que a criança já conhece o funcionamento da língua quanto a esse tipo de recurso morfológico. A pseudopalavra “mafata”<sup>6</sup> foi substituída por “mifarra”, e acrescentaram-se tarefas de flexão ao teste.

<sup>6</sup> Ao reanalisarem-se os dados de Lorandi (2011a), entendeu-se que o fato de a palavra começar por “ma” e ser precedida pelo artigo “uma” poderia estar causando confusão sobre qual seria, de fato a palavra: “mafata” ou “fata”, devido às relações que algumas crianças fizeram com a palavra “fada”.

Quadro 6: Exemplos de questões do Teste 2<sup>7</sup>

1. Estás vendo esta borboleta bonita? Eu inventei um nome para ela! É uma mi-farra. Agora:
- 1.1 Uma mifarra pequena é uma
  - 1.2 Uma mifarra grande é uma
  - 1.3 Uma mifarra menino é um
  - 1.4 Aqui há uma mifarra. Aqui há duas
  - 1.5 Uma pessoa cheia de mifarras está
  - 1.6 Um lugar que vende mifarras é uma
  - 1.7 Quem faz mifarra é um

O teste 3 possui as mesmas tarefas do teste 2, porém com palavras reais da língua.

## Quadro 7: Exemplos de questões do Teste 3

1. Vamos inventar mais um pouco? A palavra é sabor:
- a) Um sabor pequeno é um
  - b) Um sabor grande é um
  - c) Um sabor menina é uma
  - d) Aqui há um sabor. Aqui há dois
  - e) Uma pessoa cheia de sabor está
  - f) Um lugar que vende sabor é uma
  - g) Quem faz sabor é um

Para o teste 4 utilizar-se-á o auxílio de imagens diante da tarefa de identificação de sufixos. O objetivo é perceber se a criança consegue entender o significado do sufixo. Uma das questões do teste encontra-se no Quadro 8.

## Quadro 8: Exemplo de questão do Teste 4

- Agora eu vou dizer uma frase e vou te dar três palavras para escolher a que tu achas melhor.
1. Na cidade mágica que vimos antes, choveram corujas na calçada! A calçada ficou toda:
- 1.1 Corujista
  - 1.2 Corujada
  - 1.3 Corujeiro

<sup>7</sup> Todos os testes serão acompanhados de imagens, com o intuito de não sobrecarregar a memória de trabalho da criança.

O teste 5 propõe a formação de verbos, na busca por perceber as regularizações realizadas pelas crianças no que diz respeito às formas verbais.

#### Quadro 9: Exemplos de questões do Teste 5

Veja o que eu vou te dizer e faça igual:  
Experimentador: Quem gosta de usar a caneta vai: canetar. Agora é a tua vez:  
Quem gosta de usar a borracha vai:  
Quem gosta de usar o papel vai:

Para finalizar, o teste 6 visa a verificar o nível E3, em que o conhecimento está disponível para consciência e para verbalização, por isso é solicitado ao informante que explique o porquê da sua resposta. À criança será apresentada uma boneca, que está aprendendo a falar. A tarefa da criança é julgar se o que a boneca está certo, errado, explicando por que ela entende que está errado.

#### Quadro 10: Questões do Teste 6

A boneca disse que:  
Um morango grande é um: morangueiro. Está certo isso? Por quê?  
Um sol pequeno é um: solzinho. Está certo isso? Por quê?

É importante ressaltar que a ordem das questões será variada aleatoriamente, para que este não seja um fator interveniente, já que não é foco do teste.

Para a análise, as respostas serão agrupadas em três categorias:

#### Categoria 1 (C1)

- Respostas adequadas, que utilizam a base dada e a ela aplicam recursos morfológicos da língua, nos teste 1, 2 e 3;
- Respostas que apresentam corretamente o sufixo flexional nos testes 2 e 3;
- Respostas que aplicam o sufixo correto para a questão proposta no enunciado (teste 4);

- Respostas que criem adequadamente uma forma verbal, a partir do substantivo fornecido, no teste 5;
- Respostas que retirem a base da pseudopalavra dada e desenvolvem a noção apresentada no sufixo, no teste 6;

#### Categoria 2 (C2)

- Respostas que não utilizem a base dada, mas que utilizem um sufixo adequado, nos testes 1, 2 e 3;
- Respostas que formem compostos, utilizando a base dada, também nos testes 1, 2 e 3;
- Respostas que identifiquem se o sufixo está correto para o uso no exemplo em questão, mas cuja explicação não seja adequada, no teste 6.

#### Categoria 3 (C3)

- Respostas com palavras quaisquer, que não possuam o sufixo adequado para a tarefa proposta, nos testes 1, 2 e 3;
- Respostas que forneçam um significado semântico (uma palavra real) para a pseudopalavra dada, mas que não utilizem recursos morfológicos aplicados a ela, no teste 2;
- Respostas que não correspondam à tarefa de flexão, nos testes 2 e 3;
- Respostas que escolham o sufixo incorreto diante do enunciado proposto, no teste 4;
- Respostas que não transformem o substantivo em verbo, no teste 5;
- Respostas que não identifiquem se o sufixo utilizado na palavra está correto ou não, nem expliquem o porquê da escolha, no teste 6.

Toda a metodologia elaborada para esta pesquisa visa a observar o processo de aquisição de conhecimento, via Modelo de Redescrição Representacional, já abordado anteriormente. Dessa forma, os testes possuem questões que podem verificar desde o nível I até o E3, e a diversidade de testes poderá também sugerir novas linhas de pesquisa a partir dos resultados obtidos.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os testes elaborados para esta pesquisa foram fruto de extensa pesquisa e revisão bibliográfica, para que fosse possível ter maior precisão nos dados que se pretendeu coletar. Toda pesquisa científica precisa preocupar-se com o caráter metodológico do trabalho, pois isto pode determinar seu sucesso ou insucesso, e sucesso não significa obter as respostas desejadas *a priori*, e sim ter a certeza de que os resultados obtidos revelam com clareza os fatores que estão sendo observados. Nas palavras de Eve Clark (2009, p. 65): “Bons métodos provêm ferramentas úteis para coletar dados adequados à tarefa de confirmar ou não a hipótese”.

## REFERÊNCIAS

- BERKO, J. The child's learning of English morphology. *Word*, 1958, 14, p. 150-177.
- CLARK, Eve. V. *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- CLARK, Eve. Coining new words: Old and new word forms for new meanings. MENN, L.; RATNER, B. N. (Eds). *Methods for Studying Language Acquisition*. London: Laurence Erlbaum Associates, 2009.
- CLARK, Eve. *First Language Acquisition*. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- GOSWAMI, U.; BRYANT, P. *Children's Cognitive Development and Learning* (Primary Review Research Survey 2/1a). Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education, 2007.
- KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, p. 95-147, 1986.
- KARMILOFF-SMITH, A. *Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge (MA): MIT, 1992. 234 p.
- KARMILOFF-SMITH, A. Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, 2 (10), p. 389-398, 1998.
- KARMILOFF-SMITH, A. From Constructivism to Neuroconstructivism: The Activity-Dependent Structuring of the Human Brain. In: MARTI, E.; RODRÍGUEZ, C. *After Piaget*. New Brunswick, NJ: Transaction Pub, 2012.
- KARMILOFF, K.; KARMILOFF-SMITH, A. *Pathways to language: from fetus to adolescent*. Massachusetts: Harvard University Press, 2001.
- LORANDI, A. *From sensitivity to awareness: the morphological knowledge of Brazilian children between 2 and 11 years old and the representational redescription model*. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- LORANDI, A.; MENEZES, J. T.; SILVA, I. L.; SILVA, L. B.; MARQUES, D. M. Consciência linguística: diferentes olhares. *Letrônica*, v. 5, p. 21-44, 2013.

# CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO – ESTUDOS REFERENTES À IDENTIFICAÇÃO E À PRODUÇÃO DE RIMAS

Clarice Lehnen Wolff<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A consciência fonológica constitui um dos níveis de habilidades da consciência linguística ou metalinguagem, que também abrange os aspectos morfológico, semântico, sintático, textual e pragmático da linguagem. Liberman, Shankweiler e Mattingly foram precursores no desenvolvimento do conceito de consciência fonológica, há mais de quarenta anos, em função dos estudos sobre dislexia e problemas de leitura. Descobriram que aspectos visuais não eram os predominantes nesse tipo de patologia, como defendia a teoria vigente, e que havia alguma questão problemática relacionada à decodificação da leitura, na integração entre as letras e sua representação sonora. Constataram que havia uma capacidade que permitia ao leitor iniciante dar-se conta de que a codificação escrita representava palavras faladas, a *consciência fonológica*. A partir daí, inúmeros estudos sobre este tema se desenvolveram no mundo todo (MANN, 2005).

Quando a criança inicia seu processo de alfabetização escolar, já costuma utilizar a linguagem para comunicar-se oralmente, podendo expressar-se e compreender significados e conteúdos diversos. Essa competência linguística é adquirida naturalmente, durante o processo de socialização, implicando o domínio de uma série de regras gramaticais, internalizadas e utilizadas de forma não consciente, que orientam

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras – Linguística pela FALE-PUCRS, Porto Alegre. Fonoaudióloga do Curso de Fonoaudiologia da UFRGS. E-mail: clarice.lewolff@gmail.com. Este artigo foi desenvolvido com base em um dos capítulos da tese da autora, a ser defendida no ano de 2014.

a atividade linguística espontânea da criança, isto é, o seu desempenho linguístico. Certas habilidades metalinguísticas fundamentais no processo de alfabetização, como as de ordem fonológica, lexical e sintática, estão presentes mesmo entre crianças não alfabetizadas, o que apoia a hipótese de que algumas dessas precedem a aquisição da linguagem escrita (BARRERA; MALUF, 2003). Também estudos longitudinais correlacionam algumas dessas habilidades metalinguísticas iniciais com o desempenho posterior em leitura e escrita. Elas são facilitadoras de tal processo, em especial as habilidades fonológicas que se referem às sílabas e às unidades suprasegmentares, nas quais se incluem as rimas.

Neste artigo é discutido o papel das rimas no processo da alfabetização, a partir da análise de estudos já desenvolvidos sobre a habilidade da consciência fonológica, dentro dos referenciais da Psicolinguística.

## 2 AS RIMAS NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A rima é caracterizada como elemento intrassilábico da palavra e costuma ser avaliada quanto à sua recepção e à sua produção nos instrumentos de verificação da consciência fonológica, como o CONFIAS (Consciência Fonológica – Instrumento de Avaliação Sequencial – MOOJEN et al., 2003). Seu papel, assim como o de outras habilidades de consciência fonológica, é discutido com relação a sua influência no processo de alfabetização.

A evolução das pesquisas em consciência fonológica permitiu desvendar uma sequência geral de seu desenvolvimento, a partir de estudos com indivíduos de diferentes idades, línguas e níveis de leitura. Dois padrões gerais de desenvolvimento ficaram evidentes (ANTHONY et al., 2003):

1 – As crianças se tornam gradativamente mais sensíveis a partes menores das palavras conforme amadurecem; podem detectar ou manipular sílabas antes de detectar ou manipular *onsets* e rimas, e podem detectar ou manipular *onsets* e rimas antes de poder detectar ou manipular fonemas individuais dentro de unidades intrassilábicas da palavra. Para o entendimento dos termos citados, torna-se importante compreender a estrutura silábica no português. A sílaba pode ser constituída por três elementos: *onset*, núcleo, coda, sendo o núcleo



o único elemento obrigatório nessa estrutura. Segundo a abordagem métrica, a sílaba pode ser assim representada:

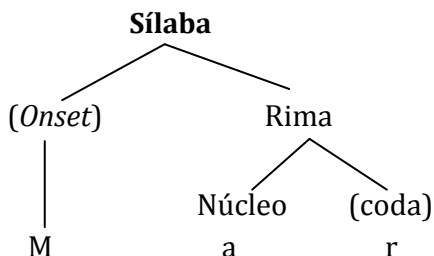


Figura 1: Estrutura interna da sílaba conforme SELKIRK, 1982.

O núcleo é sempre ocupado por uma vogal, e as consoantes ficam nas margens silábicas, nas posições de onset e/ou coda (MATZENAUER, 2004). A explanação realizada contempla a teoria Fonológica, com a finalidade de esclarecimento de termos. Para os estudos da consciência fonológica, porém, o conceito de rima costuma ser tomado de forma mais ampla, contemplando as semelhanças de sonoridade entre os finais das palavras. Para esta análise, como exemplificado a seguir, as rimas se caracterizam basicamente pela presença de sons iguais desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema (*gato* – *mato*), podem constituir sílabas inteiras (*mamão* – *limão*), só a rima da sílaba (*chulé* – *cafuné*), mais do que uma sílaba (*história* – *vitória*), e em palavras monossílabas oxítonas são um elemento intrassilábico, reconhecido na distinção *onset*-*rima* (*véu* – *céu*) (FREITAS, 2004).

**2** – As crianças podem detectar palavras que soam de forma semelhante ou diferente antes que possam manipular sons dentro das palavras, e geralmente podem combinar/sintetizar informações fonológicas antes de segmentar informações de mesma complexidade linguística.

O ritmo dessa sequência de aquisições pode sofrer variações entre os falantes das diversas línguas, o que levou à constatação de que a linguagem oral exerce um importante papel no desenvolvimento da consciência fonológica (ANTHONY; FRANCIS, 2005). Examinando esses diferentes falantes, descobriu-se que características da linguagem oral favorecem o desenvolvimento de determinada habilidade de consciência fonológica, a depender das características da estrutura da

palavra predominantes na língua em questão, bem como seus determinantes de complexidade linguística, como a posição dos fonemas nas palavras e fatores articulatórios. Assim, por exemplo, na língua inglesa as crianças parecem ter mais facilidade em lidar com as rimas e no português com as aliterações, ou seja, com o início das palavras.

Ao aprender a ler e a escrever, a criança precisa se dar conta da relação entre os fonemas e os grafemas, das suas semelhanças e também de suas diferenças na representação oral e escrita. Nesse processo, tem papel fundamental a consciência fonêmica, que se desenvolve quando a criança se depara com a linguagem escrita e consegue relacionar os valores distintivos abstratos dos fonemas à concretude dos grafemas que os representam. Alguns estudos sobre a rima no desenvolvimento da consciência fonológica apontam sua relação com a consciência fonêmica e suas correlações com o desenvolvimento da escrita e da leitura, mas normalmente esta discussão não é aprofundada quanto à análise de *como* se dá essa relação de modo mais concreto, em especial no momento da alfabetização, quando a criança está se deparando formalmente com as letras e o sistema de linguagem escrita de forma mais sistemática.

As rimas parecem fazer parte ao natural do desenvolvimento linguístico, aparecendo na vida das crianças desde cedo, em músicas, histórias infantis e brincadeiras. No mundo adulto, as rimas continuam fazendo parte de slogans, expressões populares (exemplo: “sol com chuva, casamento de viúva”), e brincadeiras com a linguagem. Talvez seja uma tarefa que ofereça certa facilidade por não exigir propriamente uma competência analítica, mas uma sensibilidade a similaridades fonológicas, de acordo com Magnusson (1990). Esta posição fica referendada também por Gombert (1992), que diferencia a metalinguagem, com componentes intencionais de reflexão sobre a palavra enquanto objeto linguístico, da *epilinguagem*, referida como a realização de tarefas menos exigentes em termos de esforço de reflexão requerido por parte do sujeito (GOMBERT, 2003). De acordo com esse autor, as habilidades epilinguísticas são relacionadas à compreensão da linguagem oral, e se instalam naturalmente durante o desenvolvimento linguístico da criança, enquanto as metalinguísticas propriamente ditas resultam do contato com a aprendizagem explícita de leitura, momento em que a criança deverá manipular conscientemente as estruturas linguísticas:

O simples contato prolongado com a escrita não é suficiente para instalar na criança as habilidades de tratamento desse nível. É necessário um esforço do leitor aprendiz para colocar em ação as capacidades de controle intencional dos tratamentos linguísticos requeridos para a aprendizagem da escrita. [...] A tarefa do aprendiz confrontado à escrita não se restringe à instalação das capacidades específicas ao tratamento dos perceptos linguísticos visuais, mas compreende igualmente a conquista de capacidades metalinguísticas. Essas capacidades dizem respeito aos conhecimentos fonológicos, e sobre esse ponto os dados experimentais são numerosos, mas se referem também aos conhecimentos morfológicos e sintáticos. (GOMBERT, 2003, p. 22-23)

Investigando sobre a possível relação da percepção da rima com a aprendizagem da leitura e da escrita, Bradley e Bryant (1983) mostraram, por meio de pesquisas na língua inglesa, que a habilidade em detectar rimas na idade pré-escolar estava correlacionada positivamente com o desenvolvimento bem sucedido na aprendizagem da leitura dessas crianças alguns anos mais tarde. Este estudo serviu como base para outros autores também desenvolverem pesquisas voltadas à rima e sua contribuição à aprendizagem da leitura e da escrita.

### 3 ESTUDOS SOBRE AS RIMAS E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

Rueda (1995) comenta que o nível das rimas é controverso quanto a sua participação no processo de aprendizagem de leitura e escrita. Pondera que estudos indicam que esta habilidade auxilia as analogias entre as palavras, o que sugere atenção à sua forma, podendo auxiliar a desencadear a atenção para os demais planos sonoros e para as similaridades de sentido das palavras. Gombert (2003, p. 31) também sustenta essa posição da rima atrelada a outros níveis de consciência fonológica, destacando que os estudos já comprovaram a sensibilidade infantil a esse tipo de unidade intermediária entre a sílaba e o fonema, e que essa parece desempenhar um papel importante na aprendizagem da leitura, principalmente na passagem do estágio alfabético para o ortográfico da leitura<sup>2</sup>, quando precisam ser utilizadas correspondências entre unidades maiores e devem ser exploradas

---

<sup>2</sup> De acordo com os estágios de leitura preconizados por Uta Frith (1985): logográfico, alfabético, ortográfico.

analogias entre palavras, o que pode ser feito principalmente pela utilização das rimas, permitindo a análise de unidades ortográficas.

Cardoso-Martins (1993) desenvolveu estudo com crianças brasileiras pré-escolares e da primeira série, a fim de verificar se o reconhecimento da rima indicava a habilidade de segmentação entre *onset* e rima (KIRTLEY et al., 1989), ou se este reconhecimento se dava na forma de uma percepção global de semelhança, conforme apontavam os estudos de Cary et al. (1989). Para isso, as crianças foram avaliadas em uma tarefa de subtração da consoante inicial e em duas tarefas de detecção de rima. O estudo da autora também buscou investigar a influência dos aspectos suprasegmentares na aquisição da leitura no português brasileiro. Para tal, uma tarefa de leitura de palavras foi proposta às crianças pré-escolares, pois as de primeira série já estariam todas lendo, de acordo com as informações escolares. Os resultados desse estudo questionam a hipótese de Kirtley et al. (1989) de que, para detecção da rima, a criança segmenta o *onset* da rima da palavra. Os resultados mostraram que a detecção da rima pode ou não envolver a consciência de unidades suprasegmentares. O nível de instrução em leitura do sujeito é que parece decisivo para a habilidade em isolar o segmento exato compartilhado por palavras que rimam. Os resultados encontrados também confirmaram a hipótese de que a consciência de unidades maiores do que o fonema tem papel importante na aprendizagem de leitura em ortografias alfabéticas; o desempenho das crianças pré-escolares na tarefa de detecção de rima correlacionou-se significativamente com as medidas de aprendizagem da leitura, mesmo após ser controlado o efeito de variações no nível de consciência fonêmica das crianças.

Em outra publicação, Cardoso-Martins (2008) retoma esta relação entre rimas e demais níveis fonológicos, afirmando que a consciência de segmentos fonológicos mais amplos, como a rima e a sílaba, desenvolve-se muito antes de a criança ingressar na escola, tendo um papel destacado como *precursores* da consciência fonêmica. Cita como exemplo o estudo de Kirtley, Bryant, Maclean e Bradley (1989), de que a habilidade para detectar rimas aos quatro anos correlacionou-se significativamente com a habilidade para detectar fonemas, três anos mais tarde, em se tratando de crianças da língua inglesa.

Freitas (2003) realizou estudo focalizando diretamente a consciência de rimas e de aliterações com crianças entre 4 a 8 anos de ida-

de, que frequentavam da pré-escola à segunda série, em escola de nível socioeconômico médio, no sul do Brasil. Para isto, comparou resultados de tarefas que envolviam identificação e produção de rimas e de aliterações, com os objetivos de: verificar se crianças falantes do português brasileiro apresentavam consciência com relação a essas unidades antes do ensino sistemático da escrita; quais eram as tarefas em que essas crianças apresentavam maior facilidade; e se havia uma relação entre o nível de escrita apresentado pelas crianças com o desempenho nas tarefas propostas. As crianças não foram classificadas por série, mas sim por seu nível de construção da escrita, conforme categorização de Ferreiro e Teberosky (1991) – pré-silábico (PS); silábico (S); silábico-alfabético (AS); alfabético (A).

Nesse estudo, as crianças com hipótese *pré-silábica* de escrita mostraram maior habilidade nas tarefas de identificação, tanto de rimas como de aliterações, tendo sido a média nas tarefas de rima um pouco mais alta do que a média nas tarefas que envolviam aliteração. Entre as crianças *silábicas*, observou-se o emparelhamento no desempenho das tarefas de identificação e de produção. Com relação às tarefas de rima e de aliteração, não foi observada diferença estatisticamente significativa. No entanto, a média mostrou que a aliteração foi mais fácil do que a rima para esse grupo. No grupo com hipótese *silábico-alfabética*, não houve diferença estatisticamente significativa no desempenho entre produção e identificação, mas observou-se, a partir da média, uma maior facilidade com relação à identificação nos dois tipos de tarefas. Entre aliteração e rima, verificou-se diferença estatisticamente significativa, sendo as tarefas de aliteração mais fáceis do que as de rima para esse grupo. Finalmente, entre as crianças classificadas como tendo escrita *alfabética*, não houve diferença estatisticamente significativa entre identificação e produção, mas observou-se, pela média, maior facilidade com relação à identificação. As tarefas de aliteração e rima não apresentaram diferença estatisticamente significativa, sendo que a média apontou maior facilidade relativa às tarefas que envolviam aliteração.

Na comparação entre os grupos estudados por Freitas (2003), surgem dados bastante interessantes: os quatro grupos mostraram maior facilidade com a tarefa de identificação de sílaba inicial. A identificação de rima foi a segunda tarefa mais fácil para os grupos pré-silábico e silábico. Nos grupos com hipótese silábico-alfabética e alfa-

bética, a produção de palavra a partir da sílaba inicial tornou-se mais fácil do que a identificação de rima. A produção a partir da sílaba inicial era a tarefa mais difícil para os grupos com hipóteses mais iniciais de escrita (PS e S), relação que se inverte após maior domínio da escrita, sendo a produção de rima a mais difícil para os grupos mais avançados nas suas hipóteses de escrita (AS e A). A autora também concluiu que, para os sujeitos pesquisados, produzir rimas e aliteraões foi mais oneroso do que identificá-las. Portanto, tarefas de consciência fonológica que requerem identificação são mais acessíveis do que as que envolvem produção. Aponta ainda que possivelmente as crianças no nível pré-silábico possuam consciência fonológica no nível implícito<sup>3</sup> (DUNCAN et. al, 1997), tais como a identificação de rimas, apresentando uma sensibilidade a similaridades fonológicas globais, concordando com Cardoso-Martins (1994). Na amostra avaliada, a rima parece ser um elemento menos significativo para crianças brasileiras durante o processo de aquisição da escrita, pelo menos no aspecto de facilidade para sua identificação e produção.

Esse estudo levou a presente autora a pensar que há uma inversão da atenção da criança ao longo do desenvolvimento na identificação dos segmentos da palavra, estando esta inicialmente mais atenta ao final da palavra, como se vê muitas vezes na expressão oral, quando as crianças pequenas ainda omitem determinadas partes da palavra, predominando seu final (ex.: macaco > caco), e, aos poucos, no maior domínio da linguagem oral e no contato com a escrita, voltando-se mais para o início da palavra.

Em outro estudo, realizado na Bahia, Freitas, Cardoso e Siquara (2012) também investigam a consciência de rima entre crianças de 4 a 8 anos de idade, mas por classificação em grupos etários: 4 e 5 anos; 6 a 8 anos. Sua intenção foi a de verificar as variáveis sexo e idade no desempenho das crianças nas tarefas propostas. Esses autores propuseram tarefas de julgamento de rima (somente com figuras) e de detecção de rima (figuras e nomeação pelo avaliador). As variáveis sexo e idade não foram significativas, com exceção de que as meninas do primeiro grupo tiveram um desempenho um pouco superior aos meninos. A variável escolaridade teve um peso maior nos resultados encontrados, reforçando novamente o papel do contato com a leitura e a escrita.

---

<sup>3</sup> Equivalente ao que Gombert (1992) refere como nível epilinguístico.

Wolff (2008), em sua pesquisa sobre compreensão de narrativas e consciência fonológica de pré-escolares de 5 a 6 anos de idade, verificou que os escores das tarefas de consciência fonológica (CONFIAS – MOOJEN et al., 2003) correlacionaram-se significativamente com a idade dos sujeitos pesquisados, com a tarefa de perguntas inferenciais sobre uma narrativa lida para eles, e com a tarefa de ordenação de figuras sobre essa mesma narrativa. A tarefa de consciência fonológica de *produção de palavra a partir da sílaba dada* foi a que teve maior correlação com a idade dos sujeitos, seguida pela de produção de palavra que inicia com o som dado, que foi, dentre as tarefas propostas, a que exigia maior esforço cognitivo e maior intencionalidade. A tarefa de *produção de rima* foi a que menor correlação apresentou com a idade. Porém, na relação interna entre os escores das tarefas solicitadas, foi encontrada correlação significativa entre as habilidades de *produzir rimas* e as tarefas de identificação de rimas e de produção de palavra a partir de uma sílaba dada. Também foi encontrado que, a uma maior habilidade em *identificar o fonema inicial* de uma palavra, correspondia um melhor desempenho nas habilidades de identificar a sílaba inicial de uma palavra, identificar *rimas*, e produzir palavras a partir de um dado som da fala. Na correlação entre as tarefas específicas de consciência fonológica e às de compreensão, a tarefa de *identificação de rima* foi a que apresentou maior correlação com a tarefa de *ordenar as figuras da narrativa*, seguida da tarefa de identificação de fonema inicial e da produção de palavra que inicia com o som dado. A tarefa de *identificação de rima*, por sua vez, foi altamente correlacionada com as de fonemas. Esses dados parecem bastante sugestivos quanto ao papel da consciência das rimas no *processo* metalinguístico que leva a criança a alfabetizar-se. A descoberta da sequência temporal dos sons presente nas rimas e o registro do início e do final das palavras feito pela criança nesse processo parece semelhante, cognitivamente, ao que ocorre quanto à identificação do início e do final da história no processo de desenvolvimento da compreensão de narrativas.

Outro aspecto que sugere a importância do papel das rimas no processo de desenvolvimento da consciência fonológica para a alfabetização é que a dificuldade na identificação de rimas na pré-escola é tida como um dos prenúncios do quadro chamado dislexia, distúrbio grave na aquisição da leitura, normalmente marcado pela dificuldade no processamento fonológico (LIMA; SALGADO; CIASCA, 2008).

Germano, Pinheiro e Capellini (2009) compararam resultados obtidos na aplicação do protocolo de avaliação de consciência fonológica (CONFIAS – MOOJEN et al., 2003) em um grupo de crianças com diagnóstico de dislexia e outro grupo com bom desempenho escolar na leitura e na escrita, entre 8 e 12 anos de idade. Esse estudo revelou que as crianças com dislexia do desenvolvimento apresentaram dificuldades quanto à identificação de rima e produção de palavras com o som dado, o que, segundo os autores da pesquisa, aponta para um déficit em acessar os códigos fonológicos, representações fonológicas e falha no armazenamento fonológico. Os escolares com dislexia desse estudo tiveram dificuldade, principalmente, na identificação das sílabas mediais e fonemas finais, além da identificação das rimas e da produção de palavras com o som dado. Esses dados, na opinião da presente autora, refletem dificuldades na sequenciação temporal dos sons da palavra, na qual a rima está inserida. Uma das chaves da aprendizagem da leitura, de identificar e manipular os segmentos iniciais e finais da palavra, parece comprometida nesse caso.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento das presentes pesquisas sugere que a rima desempenha papel importante no desenvolvimento da consciência fonológica, mesmo que nas etapas iniciais esta corresponda mais a um grau de sensibilidade fonológica do que à metalinguagem propriamente dita, antecedendo a consciência fonêmica. Observa-se uma atenção ao final da palavra nas crianças menores, mesmo que não consciente em sua explicitação, e a migração da atenção, aos poucos, de acordo com o maior domínio da linguagem oral e o contato com a escrita, para o início da palavra, nas aliterações e sílabas iniciais, que na escrita são marcadas pela leitura da esquerda para a direita, e por marcas de significação importantes na raiz da palavra. Parece que este movimento de “dar-se conta” do final e do início da palavra são chaves para que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita se dê de forma satisfatória. Podemos pensar que, se no *continuum* de desenvolvimento da consciência fonológica, o foco no final da palavra não ocorrer devidamente, prejuízos podem ocorrer no aprimoramento das habilidades subsequentes. Ao refletir-se sobre os estudos do desenvolvimento da consciência das rimas e de sua relação com a aprendizagem da leitura



e da escrita, identificaram-se alguns pontos que parecem significativos para o processo de alfabetização. E mesmo antes desse momento, quando deveria ser dada maior ênfase à leitura para as crianças e às brincadeiras com a linguagem, por meio de narrativas rimadas, par-lendas, poemas e músicas infantis, despertando sensibilidade e reflexão sobre a língua.

Destacam-se aqui algumas das conclusões deste estudo:

- ⇒ o desempenho das crianças pré-escolares brasileiras na tarefa de detecção de rima correlacionou-se significativamente com as medidas de aprendizagem da leitura, estando correlacionadas com a consciência fonêmica (CARDOSO-MARTINS, 1993; WOLFF, 2008);
- ⇒ o nível de instrução em leitura do sujeito é que parece determinar a habilidade para isolar o segmento exato compartilhado por palavras que rimam (CARDOSO-MARTINS, 1993; FREITAS, 2003);
- ⇒ as tarefas de identificação de rima exigem menor esforço cognitivo do que as de produção, que se mostram também mais difíceis para as crianças com hipóteses mais avançadas de escrita (silábico-alfabéticas e alfabéticas), que têm mais facilidade nas tarefas de produção de palavras a partir de sílaba inicial (FREITAS, 2003). Observa-se, assim, uma atenção ao final da palavra nas crianças menores, e a migração, aos poucos, e principalmente no contato com a escrita, da atenção para o início da palavra. Sugere-se que contribui para isso o fato de a escrita alfabética do português ser marcada pela leitura da esquerda para a direita, e por marcas de significação importantes na raiz da palavra, em que o reconhecimento da letra e da sílaba inicial é bastante destacado;
- ⇒ a habilidade de identificação de rimas mostrou-se correlacionada com a tarefa de compreensão de narrativas que propunha a ordenação de figuras de uma história lida. Essas habilidades parecem compartilhar de bases cognitivas semelhantes (WOLFF, 2008), relacionadas à

sequência temporal dos sons da fala, compartilhando certa semelhança no desenvolvimento da descoberta do início/fim da palavra com o início/fim da narrativa;

- ⇒ crianças brasileiras com dislexia do desenvolvimento apresentaram dificuldades quanto à identificação de rima e produção de palavras com o som dado, o que, segundo os autores da pesquisa (GERMANO et al., 2009), aponta para um déficit em acessar os códigos fonológicos, representações fonológicas e falha no armazenamento fonológico.

## REFERÊNCIAS

ANTHONY, Jason L.; LONIGAN, Christopher J.; DRISCOLL, Kimberly; PHILLIPS, Beth M.; BURGESS, Stephen. Phonological Sensitivity: a quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, n. 38, p. 470-487, 2003.

ANTHONY, Jason L.; FRANCIS, David J. Development of phonological awareness. *American Psychological Society*, v. 14, n. 5, p. 255-259, 2005.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), p. 491-502, 2003.

BRYANT, P. E.; McLEAN, M.; BRADLEY, L.; CROSSLAND, J. Rhyme, alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, n. 26, p. 429-438, 1991.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A sensibilidade fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. *Cadernos de Pesquisa*, v. 76, p. 41-49, 1991.

CARDOSO-MARTINS, CLÁUDIA. A consciência de unidades suprasegmentares e o seu papel na aquisição da leitura. *Temas em Psicologia*, n. 1, p. 103-111, 1993.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Sensitivity to rhymes, syllables and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, v. 30, n. 4, 1995.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. *O desenvolvimento da consciência fonológica nos anos pré-escolares*. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/sep/arquivo/101.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

CARY, L.; MORAIS, J.; BERTELSON, P. As habilidades metafonológicas dos poetas analfabetos: suas implicações para o estudo dos processos linguísticos envolvidos na leitura. *Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento* - Recife, Brasil, novembro 6-10, Editora Universitária da UFPE, 1989.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Consciência Fonológica: rimas e aliterações no Português Brasileiro. Porto alegre, *Letras de Hoje*, v. 132, p. 155-170, 2003.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. *Aquisição Fonológica do Português – perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 179-192.

FREITAS, Patrícia Martins de; CARDOSO, Thiago da S. Gusmão; SIQUARA, Gustavo Marcelino. Desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade: avaliação de habilidades de rima. *Rev. Psicopedagogia*, 29 (88), p. 38-45, 2012.

GERMANO, Giseli Donadon; PINHEIRO, Fábio Henrique; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho de escolares com dislexia do desenvolvimento em tarefas fonológicas e silábicas. *Rev. CEFAC*, 11(2), p. 213-220, abr./jun. 2009.

GOMBERT, Jean Émile. *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita – contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

KIRTLEY, C.; BRYANT, P.; MACLEAN, M.; BRADLEY, L. Rhyme, rime and the onset of reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, p. 224-245, 1989.

LIMA, Ricardo Franco de; SALGADO, Cíntia Alves; CIASCA, Sylvia Maria. Desempenho neuropsicológico e fonoaudiológico de crianças com dislexia do desenvolvimento. *Rev. Psicopedagogia*, 25 (78), p. 226-235, 2008.

LIBERMAN, I. Y.; LIBERMAN, A. M.; MATTINGLY, I. G.; SHANKWEILER, D. Orthography and the beginning reader. In: KAVANAUGH, J.; VENEZSKY, R. (Eds.). *Orthography, reading and dyslexia*. Baltimore: University Park Press, 1980.

MAGNUSSON, Eva. Consciência metalinguística em crianças com desvios fonológicos. In: YAVAS, Mehmet. S. (Org.). *Desvios fonológicos em crianças – teoria, pesquisa e tratamento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 109-148.

MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia D. Consciência Fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 10, p. 125-145, 1997.

MANN, Virginia. Celebrating challenges of the future, learning from the past: how language is a key to the reading puzzle. *Monograph: Women Administrators Conference*, 2005.

MATZENAUER, Carmem Lúcia Barreto. Bases para o entendimento da aquisição fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. *Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOOJEN, Sônia et al. *CONFIAS: consciência fonológica – instrumento de avaliação sequencial*. Porto Alegre: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, José. *A arte de ler*. Trad. Álvaro Lorenciani. São Paulo: Unesp, 1996.

RUEDA, Mercedes I. Adquisición el conocimiento fonológico. In: RUEDA, Mercedes I. *La lectura: adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amaurú Ediciones, 1995.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H., SMITH, N. *The structure of phonological representations*. Dordrecht: Foris, 1982.

WOLFF, Clarice Lehnen. *Compreensão de história e consciência fonológica de crianças pré-escolares*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

# INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE EM PAUTA NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

Luciana Maria Crestani<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

As práticas de ensino-aprendizagem em língua materna tornam-se palco de debates principalmente quando se divulgam os índices de desempenho dos alunos de educação básica em avaliações do MEC, como o Saeb e a Prova Brasil<sup>2</sup>. Embora o desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática – disciplinas constituintes das provas – venha se apresentando numa linha ascendente quando comparados os resultados das avaliações (que ocorrem bianualmente, desde 2005), ainda deixa muito a desejar em relação aos índices dos países desenvolvidos<sup>3</sup>.

As avaliações do MEC apontam que os alunos têm déficits de aprendizagem no que tange à leitura e interpretação de textos, problema que se arrasta ao longo do ensino fundamental e se agrava no ensino médio. Também no ensino superior esta realidade é visível. Tanto que se ouvem, frequentemente, comentários de docentes sobre dificuldades dos acadêmicos em interpretar textos que demandam certo grau de abstração e alguma capacidade de relacionar ideias.

---

1 Doutora em Letras, Mestre em Educação. Professora do PPG em Letras da UPF-RS e da Faculdade Anhanguera de Passo Fundo. Bolsista de pesquisa da Funadesp – grupo Letramento Acadêmico. E-mail: lucianacrestani@upf.br.

2 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações aplicadas pelo Inep: o Saeb e a Prova Brasil. As informações sobre o Ideb estão disponíveis na página <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>.

3 De acordo com o MEC, a média do Ideb nos países desenvolvidos é 6,0. No Brasil, estima-se que os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) alcancem tal média em 2021. Nas séries finais do EF e no Ensino Médio, no entanto, os resultados têm evoluído mais lentamente. Os índices do Ideb podem ser visualizados em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2190943>>

Diante de tal cenário, é preciso que, como professores de ensino básico e, mais ainda, como formadores de docentes, (re) pensemos sobre “o quê” está sendo ensinado aos alunos nas aulas de língua materna. Se, ao final do ensino básico, são significativas as dificuldades de interpretação e expressão (falada e escrita), quais as efetivas contribuições das aulas de língua materna para a formação social destes sujeitos? Nesse sentido, são necessárias reflexões constantes sobre o quê, para quê e para quem ensinar.

Nesse contexto, procuramos, neste artigo, destacar a importância de explorar a leitura, a intertextualidade e a interdiscursividade em sala de aula como forma de desenvolver a competência textual/discursiva dos alunos/sujeitos. Para tanto, primeiramente abordamos a questão do “o quê” e “para quê” ensinar nas aulas de língua materna, apontando a necessidade de priorizar o trabalho com textos (leitura, interpretação e produção) ao invés da gramática descontextualizada. Num segundo momento, revemos conceitos de intertextualidade e de interdiscursividade. Por fim, apresentamos uma proposta de trabalho desenvolvido nesta perspectiva e que teve retorno positivo.

## **2 MAIS UMA VEZ O ANTIGO DILEMA: O QUE ENSINAR NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA?**

O debate sobre o que deve ser priorizado no ensino de língua materna e o que efetivamente é priorizado vem de longa data e a questão é sempre a mesma: ensinar gramática ou texto? A nosso ver, gramática e texto não são objetos excludentes, como se o estudo de um não pudesse ser aliado ao outro. Ao contrário, se o objetivo das aulas de língua materna for contribuir para formação de sujeitos sociais (que precisam constantemente interpretar e produzir enunciados nas práticas de interação social), gramática e texto precisam ser trabalhados juntos, no sentido de a gramática contribuir para a interpretação e a produção de enunciados. Nesta perspectiva, o ensino da gramática pela gramática, da gramática descontextualizada das práticas de leitura e escrita, da mera decoreba de nomenclaturas, não faz sentido. Surge, então, a necessidade de repensar e reformular objetivos, metodologias e práticas de ensino, de modo a se perguntar: o que é realmente importante abordar para melhorar o desempenho dos alunos nas interações sociais, nas práticas de leitura e escrita que os circundam e os

constituem? Como é possível fazer isso? Como coloca Geraldi (2006, p. 45), é preciso reconsiderar “‘o que’ vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do ‘para que’ ensinamos”.

Possenti (2006) é enfático ao afirmar que os sujeitos, sejam crianças ou não, não aprendem por exercícios descontextualizados, mas por práticas efetivas, significativas e contextualizadas. Cita como exemplo o processo de aquisição da linguagem pelas crianças, que aprendem a falar com os adultos e com os colegas de brincadeiras com quem interagem. Nas palavras do autor:

A escola poderia aprender muito com os procedimentos “pedagógicos” de mães, babás e crianças. *Duvido que alguém tenha visto ou ouvido falar de uma mãe que dá exercícios do tipo completar frases, dar listas de diminutivos, decorar conjugações verbais, construir afirmativas, negativas, interrogativas, etc.* Crianças de alguns anos de idade utilizam-se, no entanto, de todas essas formas. Perguntam, afirma, exclamam, negam sempre que lhes parecer relevante ou tiverem oportunidade. Como aprenderam? Ouvindo, dizendo e sendo corrigidas quando utilizam formar que os adultos não aceitam. (POSSENTI, 2006, p. 37, grifos nossos)

A propósito, uma das práticas muito comuns observadas em aulas de português até pouco tempo – se não até hoje – era a conjugação de listas intermináveis de verbos em todos os tempos e modos, totalmente descontextualizados dos enunciados. Quem foi submetido a tal metodologia há de concordar que isso de nada ou muito pouco contribuiu para aprimorar práticas de interação social (fala/leitura/escrita). Pouco adianta o aluno saber em que tempo e modo está conjugada uma forma verbal como “fizéssemos”, se ele não sabe empregar esta forma dentro de um enunciado.

Sobre o ensino de nomenclaturas gramaticais, tanto Geraldi (2006) quanto Possenti (1996, 2006) defendem que não é necessário o domínio da metalinguagem técnica para o domínio efetivo e ativo de uma língua e que “não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita” (POSSENTI, 2006, p. 38). Tal perspectiva de ensino, no entanto, implica uma forma diferenciada de conceber e abordar o papel da gramática na escola: não como um fim em si, mas como um meio para melhorar as habilidades de leitura, interpretação e escrita

dos alunos. Nessa esteira, não tem como e nem por que estudar gramática fora de sua aplicação no texto (falado ou escrito).

Tomemos, por exemplo, o ensino da sintaxe<sup>4</sup>. Quando se trabalha este conteúdo (a partir da 5ª série), exige-se que o aluno saiba a classificação do sujeito da oração. Quando, entretanto, vamos para o nível do texto (estruturas complexas), se aparece um verbo na terceira pessoa do plural, tendo como referente um “eles” situado no parágrafo anterior, ou algumas linhas acima, é comum que o aluno tenha dificuldades em identificar quem é o “sujeito” relacionado a tal forma verbal. Esse tipo de dificuldade implica tanto o processo de compreensão do enunciado quanto os de escrita, pois se o aluno não consegue relacionar elementos significantes dentro de um texto, também terá limitações para bem empregá-los nas suas produções escritas. Para a formação de sujeitos sociais em constantes situações de interação, saber classificar os tipos de sujeito não nos parece mais importante que saber relacionar termos/ideias dentro de um enunciado. Assim também ocorre com o período composto: será que para falar/ler, interpretar e escrever bem nossos alunos precisam saber nomear e classificar cada uma das orações que constituem seus enunciados?

Um último exemplo. Gastam-se aulas e aulas tentando fazer com que os alunos decorem regras de acentuação, e, quando muito, passada a avaliação, eles não lembram nenhuma. Para acentuar corretamente vocábulos não é preciso decorar regras, é preciso leitura. Como sabemos que “água” leva acento? Ao escrever, ninguém pensa que “água” deve ser acentuada por ser uma paroxítona terminada em ditongo crescente. Simplesmente a acentuamos porque lemos inúmeras vezes tal palavra escrita assim. Quem é leitor, escreve bem. Alunos que têm o hábito da leitura organizam melhor os períodos, pontuam melhor o texto, cometem poucos desvios de concordância e regência, grafam corretamente as palavras. Nesse sentido, é lamentável que, em muitas escolas, ainda se desperdice tanto tempo com ensino de nomenclaturas e regras descontextualizadas da produção real de enunciados e tão pouco com leitura, interpretação, escrita e reescrita de textos.

Se queremos melhorar a competência discursiva dos nossos alunos, nas aulas de língua materna é preciso ler e, principalmente, é pre-

---

<sup>4</sup> Neves (2007) retrata dados de uma pesquisa feita sobre o ensino de gramática nas escolas, apontando que os exercícios sobre classes de palavras e sintaxe são os mais frequentes nas atividades propostas aos alunos.



ciso “ensinar a ler”. Como explica Kleiman (2010), a compreensão de um texto implica “decifrar” pistas deixadas pelo autor que levam ao sentido do texto. Exemplos destas pistas são os modalizadores, os referenciadores (anafóricos e catafóricos), os conectores, entre outros elementos que aparecem na superfície do texto e concorrem para a produção dos sentidos. Por outro lado, também há pistas que remetem não ao texto em si (cotexto), e sim a outros textos/enunciados que ecoam na construção do sentido. Ambas as formas merecem atenção especial na formação de sujeitos competentes nos processos de interação. É preciso ensinar a identificar tais pistas, explorando tanto as relações entre elementos constituintes de um texto, bem como as relações entre um texto e outros textos/enunciados (intertextualidade e interdiscursividade). Se não auxiliamos nossos alunos a tecer relações entre conhecimentos para construir sentidos, como esperar sujeitos competentes na leitura, sujeitos letrados<sup>5</sup>?

Entendemos, afinal, que o trabalho nas aulas de língua materna será tão mais produtivo quanto mais se priorizar o trabalho com textos. Não como pretexto para ensinar gramática descontextualizada, mas sim no sentido de explorá-los para ampliar o universo cognoscível do aluno e a capacidade de inter-relacionar conhecimentos.

### 3 INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE: REVISITANDO CONCEITOS

Ensinar a “ler” na perspectiva que aqui propomos significa também ensinar a perceber as relações que se estabelecem entre o texto que o aluno tem em mãos e outros textos/enunciados, explorando, portanto, relações intertextuais e interdiscursivas. Para falar de intertextualidade e interdiscursividade, primeiramente, é preciso esclarecer o que concebemos como *texto*, *enunciado*, *discurso*.

Começamos com a noção de *discurso*. Para tanto, lembramos que Bakhtin, ao diferenciar as unidades da língua (frase e oração) das unidades da comunicação (enunciados), diz que

A indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico do pensamento lingüístico são o resultado do desconhecimento

---

<sup>5</sup> Entendido o “letramento” como “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2004, p. 72).

da *real unidade* da comunicação discursiva – o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. *O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.* (1992, p. 274, grifo nosso)

Nesse sentido, de forma bem simplificada, concebemos discurso como ideias, correntes de pensamentos, abstrações... que só se dão a conhecer quando enunciadas, quando transformadas em enunciados. Ou seja, surge um *enunciado* quando um sujeito se “apropria” de um desses discursos e o enuncia à sua maneira, sob seu ponto de vista, suscitando, com seu dizer, atitudes responsivas de outros enunciados com os quais o seu dialoga. Bakhtin (2003) define enunciado como “uma postura de sentido”. As principais características de um enunciado são: constituir um todo de sentido, ser marcado por algum acabamento, ser passível de réplica (caráter responsivo dos enunciados) e ter natureza dialógica. A interdiscursividade, portanto, está relacionada ao sentido que se constrói entre enunciados. Voltaremos a ela mais adiante.

Quanto ao *texto*, é preciso deixar claro que este não se limita aos enunciados verbais, podendo ser constituído de qualquer conjunto coerente de signos manifestos por outras formas de expressão (gestual, pictórica, verbal, etc.), como um quadro, um filme etc. Fiorin (2006a, p. 52) explica que o texto é a manifestação material de um enunciado. Enquanto o enunciado é da ordem do sentido, é “uma posição assumida por um enunciador, é um sentido”, o texto é da ordem da manifestação, é uma realidade dotada de materialidade.

Mas se os enunciados se materializam em textos, enunciado e texto não seriam sinônimos?<sup>6</sup> Segundo Bakhtin (2003), um texto pode ou não constituir um enunciado. No capítulo *O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas*, ao mencionar características do texto, o teórico russo atribui traços do enunciado (ter autor, ser irrepetível e ganhar sentido na relação dialógica) ao texto, explicando que *o texto pode se tornar enunciado* quando o que se

<sup>6</sup> A esse propósito, vale lembrar que alguns autores – como Barthes (1974), Koch (1991), Marcuschi (2008) – utilizam a terminologia “intertextualidade” para designar tanto as relações percebidas na materialidade do texto quanto as relações de sentido que se estabelecem entre textos.

leva em conta nele (no texto) é o seu sentido dialógico e não a sua materialidade. Fiorin assim explica tal questão:

Na medida em que um texto se torna enunciado, ele é distinto deste. O texto pode ser visto como enunciado, mas pode não o ser, pois quando o enunciado é considerado fora da relação dialógica, ele só tem realidade como texto. Pode-se ter uma Linguística que estuda o texto, mas o faz como uma entidade em si, fora das relações dialógicas, já que essas não podem ser objeto da Linguística. (FIORIN, 2006b, p. 180)

Assim, o trabalho com textos em sala de aula pode abordar tanto os elementos que o compõem enquanto estrutura linguística (texto enquanto materialidade) quanto os sentidos (dialógicos) que o constituem (texto enquanto enunciado), ou, ainda mais enriquecedor, trabalhar ambas as possibilidades.

A diferenciação entre *texto* enquanto materialidade e *enunciado* enquanto sentido implica terminologias diferenciadas para designar as relações entre textos e as relações entre enunciados/discursos: a *intertextualidade* e a *interdiscursividade*.

A *interdiscursividade* é condição fundante dos enunciados. Está relacionada ao sentido destes e é tomada como sinônimo de dialogismo<sup>7</sup>. Decorre do fato de que qualquer enunciado dialoga com outros enunciados<sup>8</sup> que o antecederam e que o sucederão na linha do tempo, num contínuo processo responsivo, de recriação e transformação do que já foi dito/escrito. Nas palavras de Bakhtin,

Cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. [...] O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes (2003, p. 299-300)

<sup>7</sup> Authier-Revuz (1982) chama esta relação de heterogeneidade constitutiva; Koch (1991) a denomina intertextualidade em sentido amplo.

<sup>8</sup> O dialogismo se dá entre discursos/enunciados, não entre falantes. Ou seja, dialogismo não é sinônimo de diálogo ou de conversação face a face entre dois sujeitos.

Isso significa que os textos são, em sua essência, dialógicos/inter-discursivos, uma vez que sempre que alguém produz um texto, o objeto de que o texto fala já foi/será objeto de outros textos/enunciados. O sentido pode ser de concordância, discordância, complementação... mas um texto sempre será mais um elo na cadeia do discurso sobre um determinado objeto/fato.

A *intertextualidade*, por sua vez, diz respeito às relações dialógicas *mostradas na materialidade do texto*. É quando um texto traz para dentro de si elementos materiais de outro texto com o qual dialoga. Como explica Fiorin (2006a, p. 52-53), “intertextualidade deveria ser a denominação de um tipo composicional de dialogismo: aquele em que há no interior do texto o encontro de duas materialidades linguísticas, de dois textos”.

Tomemos como exemplo os poemas abaixo:

<b>Canção do Exílio</b> (Gonçalves Dias)	<b>Canção do Exílio Facilitada</b> (José Paulo Paes)
Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá; As aves, que aqui gorjeiam, Não gorjeiam como lá.	lá? ah! sabiá... papá... maná...
Nosso céu tem mais estrelas, Nossas várzeas têm mais flores, Nossos bosques têm mais vida, Nossa vida mais amores.	sofá... sinhá... cá? bah!
Em cismar, sozinho, à noite, Mais prazer eu encontro lá; Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá.	
Minha terra tem primores, Que tais não encontro eu cá; Em cismar – sozinho, à noite – Mais prazer eu encontro lá;	
Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá. Não permita Deus que eu morra, Sem que eu volte para lá;	
Sem que desfrute os primores Que não encontro por cá; Sem qu'inda aviste as palmeiras, Onde canta o Sabiá.	

É fácil perceber a relação intertextual existente entre os dois poemas. O texto de José Paulo Paes, datado de 1973, traz elementos materiais que remetem ao texto de Gonçalves Dias, escrito em 1843: o título, “Canção do exílio facilitada”, e as expressões “lá”, “sabiá”, “cá”, as quais são reiteradas várias vezes no poema de Dias e, de certa forma, já estão cristalizadas na memória discursiva como constituintes deste.

No que tange à relação interdiscursiva, o texto de João Paulo Paes (poeta pós-moderno) sintetiza ao extremo o texto de Dias, recuperando a ideia do exílio, do descontentamento com o “cá?/bah!” e do saudosismo da pátria “lá?/ah!”. No entanto, os termos utilizados por Paes (“papá”, “maná”, “sofá” e, principalmente, “sinhá”) remetem não às belezas da pátria, mas sim às comodidades próprias de uma vida de regalias. Isso faz com que o poema de Paes assuma um tom de ironia em relação ao texto de Gonçalves Dias, como se o saudosismo retratado no poema de Dias não fosse exatamente da pátria em si, mas dos confortos desfrutados pelas famílias abastadas na época do Romantismo, inclusive os costumes escravagistas. É possível, portanto, entender o poema de Paes como sendo uma paródia<sup>9</sup> do texto de Gonçalves Dias.

A propósito, vale lembrar que “toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade (relações entre enunciados), mas nem toda interdiscursividade implica intertextualidade [...] quando um texto não mostra, no seu fio, o discurso do outro, não há intertextualidade, mas há interdiscursividade” (FIORIN, 2006a, p. 52). Assim, a exemplo da breve análise feita acima, entendemos que ambas as relações (intertextuais e interdiscursivas) precisam ser mostradas, ensinadas e discutidas com os alunos no intuito de desenvolver a capacidade discursiva destes.

#### 4 EXPLORANDO RELAÇÕES INTERTEXTUAIS E INTERDISCURSIVAS EM CLASSE

Apresentamos na sequência uma proposta de trabalho aplicada a uma turma de 8<sup>a</sup> série de uma escola municipal. Tal proposta propiciou o trabalho com textos de diferentes gêneros, com intertextualidade e interdiscursividade, instigou os alunos à pesquisa na internet – aliando recursos tecnológicos ao ensino – e contemplou uma abordagem interdisciplinar.

---

<sup>9</sup> Paródia é a imitação de um texto no intuito de criticá-lo, de desqualificá-lo de alguma forma (FIORIN, 2006).

Os principais objetivos da atividade eram: a) levar os alunos a perceberem relações intertextuais e interdiscursivas presentes em textos de diferentes gêneros e manifestos por diferentes linguagens (verbal, não verbal e sincrética); b) trabalhar leitura, oralidade e escrita; c) instigar a autonomia na construção do conhecimento mediante pesquisas na web e de debates em grupo; d) refletir sobre mudanças culturais e padrões de beleza atuais; e) desenvolver o pensamento crítico.

Para tanto, foram selecionados os seguintes textos: uma imagem da tela *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci; uma estilização desta pintura (a que chamamos “*Mona Lisa atual*”); o filme “*O sorriso de Mona Lisa*”; e a crônica “*A crueldade de ser mulher*”, de Maria Alice Guimarães.

Primeiramente, no intuito de chamar a atenção dos alunos e saber se eles conheciam o “texto-origem”, foi apresentada a estilização do quadro de *Mona Lisa*, figura que segue abaixo.



Figura 1: “*Mona Lisa atual*”

Fonte: Bar do Smoke, 2008.

Instigando os alunos a pensarem e a interagirem com respostas, algumas perguntas foram feitas ao longo da discussão, como: o que lhes chama a atenção nesta figura? Conhecem alguma outra pintura/figura semelhante? Por que o nome da imagem é “*Mona Lisa Atual*”? A palavra *atual* traz a ideia de outra *Mona Lisa* anterior? Quais as características da mulher “atual”, tanto no que diz respeito aos aspectos físicos e cuidados com o corpo, quanto ao papel social que desempenham? Há diferenças entre as mulheres da atualidade e as de gerações passadas? Quais?... Muitas e diferentes foram as respostas. Alguns nada sabiam sobre a obra original. Outros lembraram que a figura “parecia” com alguma outra que já tinham visto ou estudado. Também sur-

giram respostas diversas sobre o papel da mulher hoje em dia, e sobre os aspectos físicos da mulher atual.

Depois da discussão inicial, a tela *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, foi apresentada aos alunos.



Figura 2: Tela “Mona Lisa”, de Leonardo da Vinci

Fonte: Brasil Escola, 2010.

Os alunos foram questionados, então, sobre as semelhanças e diferenças entre as imagens. Também sobre quais aspectos “materiais” presentes na tela anterior (*Mona Lisa Atual*) permitiam dizer que ela era uma recriação desta (*Mona Lisa*). A seguir, veio a explicação de que a figura anterior era uma *estilização* da obra de Leonardo da Vinci, e a solicitação de que, a partir do que viam nas figuras, tentassem entender/explicar o que era, então, “estilização”. Tendo em vista que um dos objetivos era trabalhar mudanças culturais, também foram questionados sobre qual *Mona Lisa* eles achavam mais “bonita” e por quê? A esta altura do trabalho, já se exploravam relações intertextuais e interdiscursivas sem ter havido qualquer conceituação ou referência a tais nomenclaturas.

O passo seguinte foi dividir a turma em pequenos grupos e delimitar tarefas de pesquisa na internet para cada grupo. Eles deveriam pesquisar sobre o autor da tela original, Leonardo da Vinci (onde e em que época viveu, em que se destacou, outras obras importantes, curiosidades a respeito do autor), bem como trazer dados sobre a obra (data de produção, onde está exposta e outras curiosidades que a circundam). Também precisavam descobrir quais eram os padrões de beleza feminina da época em que a tela foi pintada.

Na aula seguinte, com supervisão e orientação do professor, os grupos foram para o laboratório de informática realizar a pesquisa. Cada grupo devia registrar os dados pesquisados para, nas aulas seguintes, apresentá-los oralmente para a turma, em forma de seminário. Também foi solicitado que, durante o seminário, os grupos realizassem anotações sobre as informações que cada grupo apresentava.

No dia do seminário, um professor de História foi convidado para comentar sobre a época em que a tela foi pintada (Renascimento), abordando, principalmente, questões sociais e a posição da mulher na sociedade da época.

A proposta seguinte foi assistir ao filme “O sorriso de Mona Lisa”, no intuito de que os alunos percebessem que mesmo no século XX<sup>10</sup> ainda muito da relação de submissão da mulher persistia. Após o filme, realizou-se discussão sobre o que eles haviam (ou não) entendido sobre ele. Foram lembradas algumas falas do professor de História (da aula anterior) para suscitar debates sobre as mudanças quanto ao papel social da mulher – e também do homem – ao longo dos tempos. No encerramento desta aula, foi perguntando à classe que outras questões no filme, além do título – “O sorriso de Mona Lisa” –, faziam lembrar os textos anteriores. O que se pretendia saber era se eles haviam percebido inter-relações de ideias/concepções entre este texto e os outros dois já trabalhados. As respostas evidenciaram que eles já conseguiam fazer algumas relações entre os textos, comentando principalmente sobre as questões de comportamento (forma de sentar, sorriso contido, roupas fechadas) e a postura social da mulher. Aproveitando as respostas, trabalhou-se a ideia de intertextualidade (relações materiais entre elementos dos textos). Também foi introduzida a questão do diálogo entre ideias dos textos (interdiscursividade), explicando que o filme dialogava tanto com a tela da Mona Lisa original quanto com a da Mona Lisa Atual, já que retratava tanto a submissão da mulher na sociedade quanto à postura progressista/moderna buscando superar tal realidade.

---

<sup>10</sup> “O Sorriso de Monalisa” (lançado em 2003) narra a situação socioeconômica da mulher durante o final da primeira metade do século XX. O filme se desenvolve entre os anos de 1953 e 1954. A protagonista da história, Katherine Watson (Julia Roberts), é uma mulher recém-formada que, muitas vezes, é considerada progressista, ou até subversiva, isso porque ela não aceita a ideia de que a mulher deveria ser submissa ao homem.



Na aula subsequente, foi explorada a crônica “A crueldade de ser mulher” (Maria Alice Guimarães, 2010), que tece uma crítica aos padrões de beleza atuais e à ditadura da estética. Segue a crônica:

### A CRUELDADE DE SER MULHER Maria Alice Guimarães

Volto ao tema da “crueldade” por me parecer inesgotável. Qualquer coisa pode, em determinado momento, ser cruel. Mulher é sujeito e objeto de muita crueldade.

É cruel ser bonita, ser jovem, inteligente, regada a hormônios, ferormônios, progesteronada e anfetaminada. Portadora saudável da vida e da fertilidade. Nada de errado nisso. É a fase da juventude, das paixões desenfreadas, da alegria e dos sonhos. É quando parecemos eternos. Tudo podemos e tudo queremos, afinal pensamos que a velhice nunca nos atingirá, como se fôssemos vacinados contra ela. É coisa da vovó. Ela que se vire, problema dela e de quem é velho.

Que crueldade, não com os mais velhos porque esses já estão noutra. É com aquele corpinho perfeito, uns mais bonitos outros menos, mas todos no melhor da hora.

O tempo, o velho e impiedoso “senhor da razão” passa e traz com ele os efeitos da lei da gravidade, das nefastas exposições ao sol em busca daquela corzinha de pecado, a gravidez de quase todas, as noites mal-dormidas, a dupla jornada de trabalho e outras mazelas que só às mulheres são impostas.

Fazer o quê? Algumas, cuja situação financeira permite, vão em busca das cirurgias plásticas e acomodam litros de silicone em bundas caídas e seios murchos e dá-lhe “botox”, dentes implantados, tinturas nos cabelos e por aí vai. São tantos os recursos que o mercado oferece. É a indústria da juventude eterna, tão amplamente sonhada. Melhor ainda se juntar-se a isto longas e penosas caminhadas, de preferência usando tênis redutor de impacto e belas malhas de preço bem alto. Dietas, academias, massagens, muitos cremes. Tudo junto pode tirar um punhado de anos do visual. Permite até o uso daquele “baby look” da filha e daquele “jeans” apertadinho. Parecem irmãs, muitos elogiam. E o ego? Vai bem obrigada.

Pareço despeitada dizendo essas coisas, mas confesso que já fiz um pouco disso e só não fiz mais porque o dinheiro não deixou. Hoje me pergunto se vale a pena tanto investimento e tanto sacrifício.

Vejo todos os dias mulheres que não reconheço. Até colegas de escola, sempre inesquecíveis, passam por mim sem que eu junte o rosto de hoje ao do tempo do colégio. A cara é outra, dentuça, lábios grossos, repuxadas, parecendo um “Fusquinha” reformado. Muitas até bem bonitas, mas sem terem conseguido quase nada do que foi no modelo original. Sorriso, então, parece que foi modificado com grampeador.

A velhice é inevitável. Só não envelhece quem morre antes. A frase é popular e não é minha, mas nem por isso deixa de ser verdadeira. Envelhecemos porque

vivemos e se vivemos temos que arcar com as consequências. Não precisamos ir para o ferro velho, isso seria injusto demais com as mulheres mais velhas. Há muitas formas de se encarar a idade com altivez e dignidade, com estilo próprio, cuidando da saúde da beleza madura que vemos estampada no rosto de tantas por aí. Cabelos bem tratados (cabelos é determinante), dentes brancos, unhas feitas, de preferência mais curtas (unhas tipo garras comprometem qualquer visual). Ser elegante, ostentar a sabedoria que o tempo nos dá, vale mais do que ser gostosa. Elegante podemos ser enquanto vivermos, mas permanecer gostosa fica muito difícil e cruel para não dizer ridículo.

Bom que temos escolha, já que da crueldade de envelhecer ninguém escapa. Ser sujeito de sua própria história e não meros objetos de consumo comercial e de homens carecas, barrigudos e culturalmente convencidos que a eles foi dado e reservado o direito às mais belas e jovens fêmeas da natureza, meros objetos de prazer, permutáveis, passíveis de serem trocadas por um modelo mais novo.

Hoje é domingo e a saudade da minha vó me assaltou. Vontade de comer a comidinha que ela fazia, de deitar no colo carinhoso e acariciar aqueles cabelinhos que sempre conheci brancos e presos na nuca. Um pote de amor e sabedoria que me foi dado como exemplo de vida. Acho que vou querer envelhecer assim sendo uma doce vovozinha de colo macio e fala mansa. Mas será que a mídia vai deixar?

Mas toda essa nostalgia são conversas de domingo...

Após a leitura do texto, os alunos foram instigados a tecer relações entre a crônica e os outros textos já trabalhados e a expressarem oralmente suas percepções. De imediato, eles identificaram a crônica como “mais parecida” com o texto “Mona Lisa Atual” pelas descrições físicas mencionadas na crônica (principalmente o “silicone” e a “tintura no cabelo”) e latentes na estilização. Ou seja, perceberam questões intertextuais.

Também falaram dos padrões estéticos atuais e dos de antigamente, bem como do papel da mulher na sociedade, como a “dupla jornada” de trabalho. Sobre a relação da crônica com o filme, comentaram que a protagonista do filme era uma mulher moderna para seu tempo, porque estudava, trabalhava, vivia de forma “livre” e independente, mas que naquela época parecia não existir tamanha “ditadura da beleza”. Disseram, ainda, que as alunas do filme retratavam o contrário da imagem de mulher que a crônica traz, que se “pareciam” mais com a Mona Lisa de Da Vinci. Também notaram que a autora da crônica não estava “feliz” com a “ditadura da estética” e que parecia querer envelhecer com mais naturalidade. Apontaram, portanto, questões interdiscursivas.

O fechamento do trabalho incluiu revisão sobre a forma de expressão dos gêneros textuais trabalhados (verbal, não verbal e sincrético) e sobre como os textos dialogavam uns com outros, seja por apresentarem elementos materiais que se reiteravam na superfície textual (intertextualidade), ou pelo entrecruzamento de temas, ideias, conceitos veiculados e/ou pertencentes ao universo dos outros textos (interdiscurso). Como proposta final, cada grupo deveria produzir um relatório (escrito) das atividades realizadas, contemplando também uma avaliação do trabalho. Embora os alunos já tivessem conhecimento do gênero relatório, foi-lhes passado um roteiro de desenvolvimento e algumas questões norteadoras cujas respostas deveriam estar no interior do texto. Eles também deveriam/poderiam dar sugestões para as aulas.

No relatório, em geral, os alunos mencionaram ter gostado muito da atividade, porque “tinha sido algo diferente”, que lhes trouxe conhecimentos sobre “questões culturais e não apenas de regras de gramática”. Também demonstraram desejo de repetir as atividades de pesquisas na internet e os debates em classe. Pelas respostas, também foi possível identificar que haviam entendido que os textos dialogavam entre si, ou seja, tinham compreendido noções de intertexto e interdiscurso.

A atividade foi produtiva. Além de contribuir para os processos leitura, interpretação e produção de textos, instigou à pesquisa, propiciou a expressão oral e escrita e a aquisição de conhecimentos de diferentes áreas (língua portuguesa, artes, história, sociologia). Foi significativa, portanto, para as práticas de letramento e para o desenvolvimento de competências discursivas dos sujeitos que dela participaram.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na proposta apresentada, o intuito principal era ajudar os alunos a entender as relações intertextuais e interdiscursivas constitutivas dos textos, porém muitos outros aspectos foram explorados a partir disso, e tantos outros poderiam ter sido objeto de estudo e trabalho, inclusive questões gramaticais. A propósito, como já apontamos no início deste trabalho, entendemos que a gramática pode e deve ser trabalhada em aula, mas não como instrumento focado em si mesmo, e sim como ferramenta para melhorar as habilidades de leitura, expressão oral e escrita.

Certamente, atividades como esta – ou mais criativas – são desenvolvidas semanalmente em muitas aulas de língua materna nas escolas brasileiras. No entanto, é preciso também admitir que, em muitos contextos escolares, o estudo de nomenclaturas e regras gramaticais descontextualizadas da produção textual continuam sendo priorizados em classe, como comprovam comentários de alunos participantes da proposta ora descrita, bem como resultados de avaliações do MEC aplicadas ao ensino básico.

Por outro lado, conhecemos a realidade deficitária de muitas escolas brasileiras e de formação de muitos dos professores que nelas atuam. Consideramos também o fato de que as atividades de leitura e produção demandam tempo de elaboração e correção. Por isso, entendemos que, antes de tudo, mudar o foco das aulas de língua materna implica uma postura de comprometimento do docente com seu fazer e com seus alunos. Ao mesmo tempo, entendemos que mesmo nos contextos mais precários é possível priorizar o trabalho com leitura e produção textual. E que só assim podemos ajudar os alunos a desenvolverem a competência discursiva e a ampliar seu universo de conhecimentos, contribuindo, efetivamente, para a formação destes.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAR DO SMOKE. *Versões da Mona Lisa* (2008). Disponível em: <<http://bardo-smoke.blogspot.com/2008/04/versoes-da-monalisa.html>>. Acesso em: abr. 2010.
- BARTHES, R. *Novos ensaios críticos*. O zero grau da escritura. São Paulo: Cultrix, 1974.
- BRASIL ESCOLA. *Mona Lisa - quem foi Mona Lisa?* Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/artes/mona-lisa.htm>>. Acesso em: abr. 2010.
- DIAS, G. *Canção do Exílio*. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/proin/versao\\_1/exilio/index01.html](http://www.ufrgs.br/proin/versao_1/exilio/index01.html)>. Acesso em: maio 2013.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006a.
- FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAITH, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006b. p. 161-194.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 39-56.

GUIMARÃES, M. A. *A crueldade de ser mulher*. Disponível em: <[http://pensador.uol.com.br/autor/maria\\_alice\\_guiimaraes/](http://pensador.uol.com.br/autor/maria_alice_guiimaraes/)>. Acesso em: jun. 2010.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 13. ed. Campinas: Pontes, 2010.

KOCH, I. V. Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno? *Revista D.E.L.T.A*, n. 7, v. 2, p. 529-543, 1991.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, M. H. de M. *Gramática na escola*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PAES, J. C. *Canção do Exílio Facilitada*. Disponível em: <<http://educador.brasil.escola.com/orientacoes/o-uso-parodias-suas-multiplas-formas-aplicacao.htm>>. Acesso em: 30 maio 2013.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 32-38.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



# QUEM É O INTERLOCUTOR DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO TERCEIRO E QUARTO CICLOS?

Márcia Elisa Vanzin Boabaid<sup>1</sup>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os professores, em específico os que trabalham com o ensino de língua materna, vivem períodos de insegurança quanto à metodologia mais adequada para ensinar Língua Portuguesa na escola. Somado a isso, acentuadas mudanças no meio educacional sugerem novas orientações nos documentos curriculares, como um meio de contribuir para a melhoria do ensino de língua materna.

Na década de 90 aconteceu o brotar de vários documentos educacionais, leis, diretrizes, pareceres que objetivavam estabelecer novo horizonte para a educação. Um dos documentos partejados nesse período foram os Parâmetros Curriculares Nacionais e com ele estabeleceu-se a dúvida: como articular a proposta dos PCNs/LP<sup>2</sup> na sala de aula se, mais de uma década depois da publicação, o documento não consegue estabelecer diálogo com seus prováveis leitores?

Deste questionamento surgem três inquietações que ganham lentes de relevância: a primeira delas centrada na definição do objeto de ensino de Língua Portuguesa, intercalada entre as práticas reais e as práticas desejáveis de ensino-aprendizagem. A segunda refere-se ao processo de recepção de textos destinados ao professor. No bojo desse processo, o professor vive a interrogar-se acerca do construto teórico

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos da Linguagem (UFRGS). Professora do CAFW/UFSM.  
E-mail: mvboabaid@yahoo.com.br

<sup>2</sup> A partir deste momento, usaremos a sigla PCNs para nos referir aos Parâmetros Curriculares Nacionais e PCNs/LP para nos referir aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

que pode embasar sua prática e, em muitas situações, convive com o conflito da sua formação inicial em relação à formação continuada.

É considerando esse contexto que o ensino de língua materna tem suscitado, nas últimas décadas, inúmeros questionamentos, porque na prática não tem revelado avanços significativos, fato que convoca tanto o meio acadêmico quanto o ambiente escolar a uma reflexão. A partir dessa constatação, entendemos que não há mais dúvidas: é urgente a necessidade de redimensionar não só o objeto de estudo, mas também compreender o embasamento teórico que serve de suporte pedagógico para o ensino de língua materna na escola, além de estabelecer o diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

A terceira inquietação reside na interpretação da proposta dos textos oficiais, neste caso, PCNs/LP, e como traduzi-la em uma metodologia efetiva que não só alimente os discursos pedagógicos, mas que de fato reúna a eficácia e o resultado pretendido pelo documento. Ainda, salientamos que o entendimento e aplicabilidade dos PCNs/LP no ambiente escolar se vê afetado pela não coincidência entre a instância pretendida e a instância real de alocação. Nesta última abordagem, tem nos interessado, sobretudo, a formulação de princípios teórico-metodológicos que possibilitem ler textos oficiais, numa perspectiva enunciativa. Essas três dimensões são complementares uma da outra. Acreditamos, porém, que a última inquietação contempla nosso objeto de estudo, principalmente por constatarmos que há um distanciamento entre o texto oficial PCNs/LP e a esfera escolar, motivo pelo qual parece ser pertinente verificar a quem o documento se dirige, o que este estudo propõe que seja feito por meio da análise e identificação de índices no material textual que permitam postular um alocutário como instância pretendida do texto, ao mesmo tempo que confronta essa pretensão com os alocutários que efetivamente a ele se apresentam.

Partimos da hipótese de não haver coincidência da instância de alocação pretendida com os alocutários reais que se instauram na leitura do texto. Tal evidência pode soar um pouco estranha, visto que o documento foi criado para ser um recurso pedagógico, para transitar e auxiliar a escola na elaboração do projeto educativo e subsidiá-la na organização do planejamento escolar. Entretanto, verificamos que, na prática, ocorre exatamente o contrário: os PCNs/LP não fazem parte da rotina de leitura dos professores de língua materna, e, em muitas situações, são lidos, mas não são compreendidos. É na tentativa de entender



porque tal problema se instaura que tomamos como objeto de investigação o referido documento do ponto de vista enunciativo.

Neste artigo, tentaremos responder à interrogação que o intitula. Inicialmente, lançamos um olhar para o contexto histórico da escola brasileira, destacando alguns fatos que possivelmente tenham motivado o surgimento do documento parametrizador. Não pretendemos produzir uma reflexão exaustiva do documento, faremos um recorte menos abrangente, procurando evidenciar as transformações e ou contribuições propostas pelas políticas públicas educacionais. Posteriormente, delinearemos os principais eixos da teoria de Benveniste que sustentam nossa investigação, terminando com uma análise inicial por meio dos índices no material textual.

## **2 ESCOLA, REFORMAS EDUCACIONAIS E PCNS DE LÍNGUA PORTUGUESA: MAIS DE UMA DÉCADA (*EN PASSANT*)**

Nas últimas décadas a temática da educação adquiriu centralidade na agenda das discussões que envolvem as políticas públicas, tanto no que se refere às propostas, aos planos governamentais, quanto às pesquisas no meio acadêmico. Os profissionais da educação há muito mostram insatisfação com a prática educacional. Somado a isso, muitos estudos foram desenvolvidos com vista à busca de soluções para os diferentes insucessos no âmbito escolar, sempre subsidiados por referenciais teóricos. Porém, o resultado de muitos destes estudos não chegavam ao professor e, por conseguinte, à sala de aula.

Além disso, o alto índice de repetência e evasão, as desigualdades regionais – que promovem desníveis educacionais –, o baixo aproveitamento escolar, a defasagem idade/série e os entraves que impedem uma parte considerável da população fazer valer seus direitos e interesses fundamentais, como o acesso à educação universal e de qualidade eram também indícios de que era necessário repensar a prática pedagógica. Com o objetivo de compreender e atenuar esse grave problema social, o Brasil por intermédio de representantes do Ministério da Educação e Cultura, participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Para ampliar os estudos acerca da Conferência, sugerimos ler Torres (2001).

O resultado desse encontro assinalou que a educação é o canal de acesso à modernização e um meio para minimizar os contrastes e a exclusão social, agindo com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. Assim, teve início o processo de redemocratização do País somado às transformações nos campos políticos, econômicos, sociais e culturais, além dos avanços nas áreas da tecnologia e da informação, o que provocou alterações substanciais nas demandas e expectativas da sociedade brasileira, principalmente no que se refere ao mercado de trabalho. Diante dessa nova realidade, tornaram-se imprescindíveis a democratização e permanência na escola, além da busca pela qualidade na educação básica, o que apontava a educação como meio para a superação das desigualdades sociais e para o desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases – 9.394/96 – determina que é competência da União estabelecer, junto aos estados e municípios, medidas que orientem os currículos e seus devidos saberes, de forma a garantir uma formação básica comum a todos. O Ministério da Educação e Cultura, buscando propostas de abordagens pedagógicas mais eficazes, considerando, também, a necessidade de assegurar o direito social à formação, garantido por lei, e construir uma sociedade mais justa, pautada na promoção do desenvolvimento econômico, no período de 1995 a 1998 elaborou os PCNs, documento considerado um marco divisor, cujo objetivo é oferecer às escolas, professores e profissionais ligados à educação as diretrizes para a prática pedagógica e para a educação no Brasil.

Os PCNs surgiram para auxiliar a compreensão deste novo cenário educacional, ampliando as reflexões acerca do sistema educacional público brasileiro, envolvendo não só profissionais ligados à educação, mas também a sociedade em geral.

Este documento é o veículo norteador das propostas curriculares brasileiras. Dentre os propósitos que o integra, destacam-se servir de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo das escolas, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento das aulas e à análise e seleção de materiais didáticos bem como contribuir para a formação e atualização profissional. Assim, tendo uma orientação dinâmica e visando a construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, institui-se como importante subsídio para socialização da prática profissional do docente.

A necessidade de construir uma escola voltada para a formação dos cidadãos, na qual o professor deve não somente ensinar o conteúdo pontualmente, mas também fazer os alunos se sentirem integrantes de uma sociedade, que saibam opinar criticamente sobre tudo em sua volta é o eixo central do documento. Na sequência, apresentaremos o documento específico de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos.

### 3 PCNS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO TERCEIRO E QUARTO CICLOS

Sem dúvida, os PCNs alteraram significativamente o trabalho com a língua materna na escola e tornaram-se um ponto de reflexão, mas mesmo sendo um recurso para o ensino de língua materna não se estabelecem na ambiência escolar. O documento propõe que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato e refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

No que concerne ao subsídio na disciplina de Língua Portuguesa, assinalam que a prática de ensino deve estar pautada no uso da linguagem, ou seja, “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (PCNs/LP, 1998, p. 23). Assim fica evidente que o domínio da linguagem é uma das condições para a participação social e compreender as relações intersubjetivas facilita a plena participação social.

Quanto à composição, organiza-se de duas partes. A primeira, *Apresentação da área de Língua Portuguesa*, contextualiza a situação atual do ensino de língua e apresenta-se como uma proposta em relação ao movimento de reestruturação curricular. A segunda, denominada *Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos*, é voltada às orientações para o trabalho escolar que deve ser desenvolvido com a linguagem nesses ciclos. Definem-se objetivos e conteúdos, explicitam-se orientações didáticas, descrevem-se relações entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação.

O documento sugere o texto como a unidade básica do ensino de língua materna, dando ênfase à noção de gênero como parte constitutiva do texto. A organização dos conteúdos de Língua é feita em dois eixos: práticas de uso e práticas de reflexão. O eixo *uso* se subdivide em Prática de *escuta* e de *leitura* de textos e Prática de *produção* de *textos orais* e *escritos*. Os conteúdos serão desenvolvidos em função do eixo *uso-reflexão-uso*.

Tendo este recorte, sugere que o ensino da língua materna em todos os anos da educação básica é importante para facultar ao aluno melhor domínio da língua que fala, para que lhe seja possível assumir a palavra e produzir enunciados constituindo-se como cidadão.

Considerando nossa hipótese inicial de que há uma dissimetria entre o texto PCNs e seu alocutário, entendemos necessário investigar o porquê desta lacuna. Para tanto, recorreremos aos pressupostos benvenistianos na tentativa de compreender marcas no texto de quem pode ser concebido como instância pretendida de alocação.

#### 4 AS BASES DA TEORIA DA ENUNCIÇÃO DE BENVENISTE

A teoria que embasa e motiva este estudo provém do conjunto de textos produzidos por Émile Benveniste e agrupados nas obras *Problemas de linguística geral I e II*, a que se convencionou considerar como os textos que fundam a Teoria da Enunciação benvenistiana.

Flores (2012, p. 151) destaca que “[...] não é fácil ler Benveniste. Para lê-lo, não basta abrir os *Problemas* e dar início a uma leitura linear. É preciso, antes, assumir um ponto de vista epistemológico”. Sem dúvida, os textos benvenistianos são conhecidos não apenas pela instigante temática, mas pela dificuldade de leitura, devido não só à complexidade de temas enfocados, mas também pela dificuldade terminológica e notional. Além do que, os artigos foram feitos em diacronia, por mais que dispostos em sincronia. Este dado não invalida o conteúdo de nenhum texto, nem sugere maior ou menor importância de um em relação ao outro, simplesmente denuncia um amadurecimento do pensamento de Benveniste, ou ainda, mostrar o esboço da teoria que o linguista nunca nominou.

Partindo do pressuposto de que ler Benveniste é um grande desafio, isto porque os textos não podem ser lidos de forma isolada, fato que

convoca o leitor a propor um sistema de leitura, considerando a separação temporal que lhe são devidas, Flores (2012, p. 153) assinala:

[...] os textos nos quais Benveniste estuda a enunciação não podem ser tomados como se constituíssem um conjunto coeso de proposições teórico-metodológicas. Ao contrário disso, cada texto de Benveniste propõe categorias de análise, teoriza sobre elas e desenvolve as análises dentro desses limites. Cada texto encerra, em si, maneiras específicas de analisar e de teorizar sobre as línguas, a língua e a linguagem.

Diante dos desdobramentos que esta teoria provoca, poderíamos ser questionados quanto à opção pela base teórica do referido autor. Pontuar as razões que nos levaram a eleger Benveniste para conduzir este estudo é entender que não há como lê-lo e ser indiferente, é necessário provocar e sentir-se provocado. Além do que encantou-nos o modo como propõe o objeto teórico *enunciação*.

Se a língua é um consenso coletivo e o homem a *reinventa* a cada instante, ler Benveniste é discorrer entre o labirinto da teoria da enunciação e compreender o quadro interlocutivo dos PCNs, analisando como se instala a cena enunciativa no referido documento. Esta teoria permite uma abordagem que dá lugar à subjetividade, possibilitando a observação de singularidades que emergem *no* texto e *do* texto, produto da presença de um locutor que se relaciona com a língua a partir de marcas linguísticas.

Para eleger os artigos que conduziram este estudo priorizamos os que enfatizam o quadro interlocutivo, textos que por excelência falam do quadro figurativo da enunciação. Dessa forma, selecionamos da obra *Problemas de Linguística Geral I*, os artigos, *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946), *A natureza dos pronomes* (1956), *Da subjetividade na linguagem* (1958) e da obra *Problemas de Linguística Geral II*, o artigo *O aparelho formal da enunciação* (1970).

A seleção dos artigos citados possibilita entender conceitos significativos da teoria que contribuirão para que possamos investigar com quem o documento PCNs de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos dialoga, ou, de acordo com a teoria de Benveniste, investigar o *tu* do referido texto.

## 5 O QUADRO FIGURATIVO DA ENUNCIÇÃO

O que em geral caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo.

Esta característica coloca necessariamente o que se pode denominar *o quadro figurativo da enunciação*. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição de enunciação. (BENVENISTE, 1989, p. 87)

Iniciamos nossa reflexão apresentando considerações acerca do artigo *O aparelho formal da enunciação*, texto de 1970, buscando interpretá-lo a partir das relações que ele estabelece com os textos anteriores.

Neste artigo, entendido como simultaneamente uma reflexão síntese e um esboço fecundo para o desenvolvimento de pesquisas, é que retomaremos elementos que deixam em evidência a enunciação. O texto sintetiza e organiza as principais temáticas desenvolvidas por Benveniste a respeito do que ele nomeia de “o homem na língua”. Além de que é partindo do aparelho formal que o locutor busca significar e singularizar o seu ato individual de apropriação da língua, firmando a referência no seu discurso, constituindo-se como sujeito ao mesmo tempo que constitui o outro em seu dizer. A apropriação da língua, neste formato, depende de dois aspectos: a intersubjetividade, que está para a linguagem, e a subjetividade, que está para a língua. É de uma relação intersubjetiva que emerge a subjetividade.

Benveniste, no *aparelho*, distingue três eixos para abordar a enunciação: a realização vocal da língua, semantização da língua em discurso, realização individual da língua e a definição no quadro formal de sua realização. Aqui daremos ênfase ao terceiro eixo que se dá por um ato que implica *eu-tu*, o quadro figurativo, e também *ele*.

A abordagem, neste enfoque, consiste em definir a enunciação no quadro formal de sua realização, ou seja, na enunciação o próprio ato deve ser considerado. Assim, o ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz o locutor como parâmetro nas condições de enunciação. “Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua” (1989, p. 83). Aqui entendemos que a língua passa a fazer parte deste quadro em sua totalidade.

Desta forma, no que se refere à enunciação, define-a como o *colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização*, ou seja, é o próprio ato de produzir um enunciado e não o texto do enunciado que é objeto de análise. Assim, a língua introduz o locutor como parâmetro para a enunciação. Este se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor e quando se declarar locutor, automaticamente instala o outro, o alocutário. Desse modo, ao proferir *eu*, elege o seu interlocutor na pessoa do *tu*. Este dado é relevante neste estudo por dois motivos: o primeiro pela constatação de que o alocutário não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do *eu*, porque *eu* é constitutivo do *tu*, ou seja, o *tu* só existe no *eu*. O segundo é de que na enunciação o locutor implica necessariamente um outro, ou seja, um *tu*. Neste segundo eixo é possível inferir que Benveniste previu a possibilidade de um alocutário interior ao discurso e a existência de diferentes graus de presença desse *tu* em enunciações diversas. Benveniste deixa pistas de que a enunciação pode postular um alocutário implicitamente, não importando o grau de presença atribuído a ele. Resumindo: a primeira condição da enunciação é a existência de um alocutário.

Então, o funcionamento da língua está atrelado ao locutor, o qual se constitui como sujeito e coloca o outro na posição de alocutário; desta forma, a enunciação é explícita ou implicitamente uma alocação.

Nos estudos que faz dos pronomes e da pessoa verbal, principalmente nos textos *Estrutura das relações de pessoa no verbo* e *A natureza dos pronomes*, Benveniste diferencia os pronomes cuja referência depende da enunciação (*eu-tu*) daqueles cuja referência está relacionada à sintaxe da língua (os do paradigma do *ele*). A partir dessa diferenciação opõe *eu-tu* a *ele* e funda a dicotomia pessoa/não-pessoa.

Quando opomos uma pessoa à outra podemos entender a tríade *eu-tu-ele* e é possível perceber o que as distingue. O primeiro fato que deve ser considerado é de que não há homogeneidade entre elas. *Eu* é o locutor, ao se apropriar da língua enuncia-se com um *tu*; *tu* sendo aquele a quem o *eu* se dirige no momento em que se enuncia, tomando a palavra passa a ser *eu*, o qual se dirige a um *tu*, aquele que na situação anterior era *eu*. Quanto ao *ele*, o *não-pessoa*, não participa da instância discursiva. Para o locutor, a enunciação é a necessidade de referir pelo discurso e, para o outro, a possibilidade de correferir, pois, como resume Benveniste, o quadro da enunciação é a língua como um todo.

Neste momento é possível entender o processo de referenciação como parte da enunciação, ou seja, mobilizar a língua e dela se apropriar, o locutor estabelece uma relação com o mundo via discurso, e o alocutário correferre no diálogo, única realidade linguística<sup>4</sup>.

Aqui uma observação se impõe: a separação existente entre *eu-tu* e *ele*, a distinção entre *pessoa* e *não-pessoa*. Parece ser claro ao colocar que tudo que está fora da pessoa restrita, ou seja, fora da ordem do *eu-tu* recebe como predicado uma forma verbal de terceira pessoa, não podendo receber nenhuma outra. Então *ele* é aquele que está ausente, comporta apenas uma indicação do enunciado sobre alguém ou alguma coisa; pode ser uma infinidade de sujeitos ou nenhum; não designa especificamente nada nem ninguém e possui como marca a ausência que qualifica *eu-tu*.

A categoria de *pessoa (eu-tu)* é um conceito que se opõe à categoria de não pessoa (*ele*). Quando se instala a subjetividade, surge a noção de *pessoa*, estabelecendo relações de organização e de significação. Assim, as três pessoas do discurso não têm o mesmo estatuto, isso porque a primeira pessoa apresenta uma situação especial na conjugação, o que a difere das demais. Em primeiro lugar, enquanto *eu* e *tu* são sempre os participantes da comunicação, o *ele* designa qualquer ser ou não designa ser nenhum. Com efeito, usa-se apenas a terceira pessoa, quando a pessoa não é determinada, notadamente, na chamada expressão impessoal, em que um processo é relatado como puro fenômeno cuja produção não está ligada a qualquer agente ou causa. Depois, *eu* e *tu* são reversíveis na situação de enunciação, isso porque quando dirijo a palavra a alguém, *ele* é o *tu*; quando ele me responde, ele passa a ser *eu* e eu torno-me *tu*. No entanto, essa reversibilidade não é possível com o *ele*. A terceira pessoa é a única com que qualquer coisa é predicada verbalmente, uma vez que *ele* não implica nenhuma pessoa, pode representar qualquer sujeito ou nenhum sujeito.

Fica claro que *eu* e *tu* apresentam em seu paradigma linguístico propriedades que fazem com que, a cada vez que sejam pronunciados, remetam a si mesmos, isto é, ao mesmo *sujeito*. Já *ele* tem a capacidade de remeter a cada enunciado, a sujeitos gramaticais diferentes. Considerando isso, podemos afirmar que a categoria de pessoa adquire novo estatuto, pois não basta defini-la em termos de presença ou ausência do traço da pessoalidade, mas em termos de subjetividade, porque a dife-

---

<sup>4</sup> Construção baseada nos apontamentos feitos por FLORES, V. do N.; FINATTO, M. J. B., 2009, p. 118.



rença entre a *pessoa* e a *não pessoa* depende do tipo de referência que estabelecem. Assim, o par *eu-tu* pertence ao nível pragmático da linguagem e, definido na própria instância de discurso, refere-se a uma realidade diferente a cada vez que é enunciado.

A oposição entre *eu*, *tu*, *ele* decorre de um *ato* em que *eu* diz *eu*, e a capacidade de subjetividade, que se instala por meio deste ato, é “a capacidade de um locutor para se propor como sujeito” (BENVENISTE, 1995, p. 286). A subjetividade como propriedade fundamental da linguagem.

É na definição do quadro formal que Benveniste faz aparecer, na própria estrutura da língua, a presença constante de elementos do discurso: o sujeito e a referência. Assim, a enunciação, enquanto realização individual, como um processo em que o locutor se apropria do aparelho formal da língua e, por meio de índices específicos e procedimentos acessórios, configura, no próprio ato, um aparelho formal de enunciação, assinalando sua presença no seu próprio dizer, constituindo-se como sujeito.

A subjetividade de que trata Benveniste é uma propriedade da língua e é pelo aparato linguístico que ela emerge. Essa asserção fundamenta-se no sistema porque é este que contém o essencial para a sua constituição – *eu* que se enuncia institui um *tu* e é por ele reconhecido como tal. O conceito de intersubjetividade comporta o de subjetividade, porque a emergência desta passa necessariamente pelo reconhecimento do outro. Os pronomes pessoais são essenciais para a revelação da subjetividade na linguagem, porque é por meio da dupla referência instaurada pelas formas pessoais que a língua encontra as condições de seu emprego.

No momento em que desenha o aparelho formal afirma que o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Esse é um dado constitutivo da enunciação, ou seja, a presença do locutor em sua enunciação cria um centro de referência interno a partir do qual se criam as demais relações.

## 6 A ANÁLISE DO TEXTO SOB O OLHAR DA ENUNCIÇÃO

O texto de análise é a carta de apresentação dos PCNs, e direcionada ao professor, assinada pelo Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza. A escolha justifica-se pelo fato de que nele está focalizado o possível leitor do texto, ou seja, há evidências no texto que nos permitem identificar o interlocutor pretendido pelo documento.

Dividiremos nossa análise em três momentos: a) os recursos linguísticos que permitem ver as marcas da enunciação, b) a situação espaço-temporal com relação à enunciação que produz o enunciado e c) a categoria de pessoa como centro de referência do discurso.

## AO PROFESSOR

1 O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das  
2 sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a  
3 necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos.  
4 Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que pro-  
5 gressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os  
6 jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revi-  
7 são dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos  
8 professores e especialistas em educação do nosso país.

9 Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das  
10 séries finais do ensino fundamental os **Parâmetros Curriculares Nacionais**,  
11 com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva  
12 escolas, pais, governos e sociedades e dê origem a uma transformação positi-  
13 va no sistema educativo brasileiro.

14 Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando,  
15 de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no  
16 país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais  
17 comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pre-  
18 tende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter  
19 acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos  
20 como necessários ao exercício da cidadania.

21 Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que  
22 contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de  
23 suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos  
24 no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados  
25 documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por  
26 professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da edu-  
27 cação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não governa-  
28 mentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da  
29 atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanha-  
30 mento e na avaliação de sua implementação.

31 Esperamos que os **Parâmetros** sirvam de apoio às discussões e ao des-  
32 desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática  
33 pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais  
34 didáticos de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para  
35 sua formação e atualização profissional.

*Paulo Renato Souza*

Ministro da Educação e do Desporto

## 6.1 A ANÁLISE ENUNCIATIVA DO TEXTO “AO PROFESSOR”

Benveniste, no texto *Da subjetividade na linguagem* (1995, p. 284), assinala que a linguagem é constitutiva do homem, pois é por meio dela que o “ser” se revela e constitui-se na relação com o outro. Neste mesmo texto destaca “É “ego” que diz *ego*” (1995, p. 286). Consoante com as ideias de Benveniste, nosso primeiro ponto de reflexão reside no conceito de “ego” e a associação ao homem, o qual se apropria do aparelho formal da língua e manifesta-se. Arriscamo-nos a mencionar que a primeira ocorrência do termo “ego” pode remeter ao locutor e na segunda ocorrência, aos índices e marcas linguísticas que subjazem *no* texto ou *do* texto<sup>5</sup>.

O texto “Ao professor” já no título chama atenção ao direcionar o documento ao seu possível leitor, ao mesmo tempo que o locutor registra pontualmente a intenção de divulgar o documento à comunidade escolar e, mais especificamente, aos professores. A partir da relação intersubjetiva entre o locutor e o possível interlocutor depreende-se que os dois se conhecem, comungam das mesmas opiniões. Ainda, o locutor, inscrevendo o alocutário de forma clara no texto, aproxima-se dele e o convida a aderir a sua tese.

Na primeira linha do texto é possível perceber a opinião do locutor quando destaca que o papel fundamental da educação no novo milênio sugere a necessidade de que a mesma seja mais próxima da sociedade em que está inserida. Neste mesmo formato, assinala atenção para um novo quadro, marcado pela competição e pela excelência, além do cenário desafiador em que o avanço tecnológico define novos modos de *aprender*, fato que desafia a escola para preparar também os jovens para o mundo do trabalho. Diante deste quadro há urgência na (re)definição da função da escola, na preparação e formação dos professores, além de um espaço para auxiliar na construção do conhecimento do jovem cidadão. O locutor, neste momento, apresenta a realidade delineada pela ótica dele.

O locutor, na sequência do texto, registra a satisfação em entregar aos interlocutores – professores – os PCNs/LP. Ao materializar este ato ocupa função de representante oficial da educação no Brasil, por ser Ministro da Educação. Em relação a este quadro, questionamos:

<sup>5</sup> Esta ideia também é apresentada na tese de Vera Mello.

Que imagem o locutor tem do professor? Um profissional atualizado, um professor em formação, um professor que não conhece os avanços tecnológicos, desatualizado? Então, qual é a referência que o locutor estabelece? Quem é o professor que o locutor imagina estar recebendo o documento? Ou, quem é o professor a quem o documento é destinado?

Quando o locutor toma a palavra e se marca discursivamente como “eu”, o interlocutor “tu”, implícito no texto, parece identificar-se com as ideias projetadas no documento. Considerando que as propriedades que definem a enunciação são a irrepetibilidade e a singularidade, no momento em que o locutor (*eu*) se apropria do aparelho formal da língua e instaura o interlocutor (*tu*), a referência constrói-se apenas no discurso. Desta forma, quando o *eu* se marca no discurso notifica o *tu* e neste ato instituem a situação de enunciação, a qual, no entendimento de Benveniste (1989, p. 84) apresenta-se como “um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação”.

Na continuidade do texto, deixa evidente que a situação da educação não está em um bom momento, neste momento parece marcar interlocutivamente o professor. Já no terceiro parágrafo explica que a proposta do documento parametrizador procura contemplar a diversidade (“respeitar diversidades regionais” – linha 15), mas ao mesmo tempo sublinha que os PCNs se propõem a implantar uma referência comum (“necessidade de construir referências nacionais comuns” – linha 17). Aqui parece haver um paradoxo. Como será um documento que de um lado respeita a diversidade e de outro tenta engessar o ensino em uma base comum?

No quarto parágrafo, menciona que o documento é resultado de um amplo trabalho e que foi idealizado considerando as experiências, permeado por discussões pedagógicas. Questionamos: como isso foi feito? Os professores que estão na escola foram ouvidos? Depois, na sequência, explica que os PCNs foram construídos em versões preliminares e posteriormente analisadas por professores “que atuam em diferentes graus de ensino”. Neste sentido interrogamos: o documento foi construído para auxiliar a escola e os professores do ensino fundamental, por que foi analisado por diferentes graus de ensino e não pelo público a quem supostamente seria dirigido? Considerando que, no âmbito enunciativo, a cada vez que o locutor agencia palavras, estas comportam forma e sentido diferentes, no momento em que o lo-

cutor destaca que o documento foi elaborado em um amplo processo interrogamos: a referência pode distanciar-se do sentido?

É pontual destacar que o documento parece ter sido elaborado com boa intenção, mas está longe da escola, longe do professor, distante das práticas escolares e parece não valorizar os profissionais que atuam na escola, isso porque a eles está sendo entregue o documento, o que nos autoriza a pensar que os alocutários a ele destinados não tiveram oportunidade de registrar suas experiências, perspectivas, nem mesmo contribuir com as teorizações ali tecidas. O locutor, ainda registra que o documento objetiva contribuir para a atualização dos professores. Indagamos: como, se muitos não conhecem a teoria ou as teorias que o permeia? Convém sublinhar que o referencial teórico que embasa o texto só é apresentado no final do documento, não há referência direta, o que dificulta consideravelmente a leitura e interpretação por alguém que não tenha o conhecimento necessário.

Ainda no quarto parágrafo destaca que a versão do documento aceita críticas e sugestões e que a qualquer tempo a versão apresentada poderia ser revista, mas na prática isso nunca aconteceu.

O autor do texto se apropria da língua e se enuncia, instaurando o *tu*/leitor do documento. Em outras palavras, quando o Ministro Paulo Renato de Souza se apropria da língua e se enuncia, concretiza o *ato* de enunciação. Ainda, ocorre a incorporação da fala do outro no documento, ou seja, há evidência de que o conteúdo ali desenvolvido faz parte de informação colhida em pesquisa e que, a fim de garantir o objetivo do texto, está sendo apresentada pelo *eu* – equipe que organizou o documento – e que instaura um *tu*/leitor que deverá, no mínimo, conhecer um pouco das noções teóricas ali implicadas.

É nesse momento que a língua se realiza e se atualiza em uma instância de discurso, instaurando o locutor e o alocutário/leitor. Essa realização e essa atualização são sempre novas e únicas, na medida em que uma enunciação é sempre singular e irrepetível. De acordo com a teoria convocada, em ambos os textos o locutor pode até apropriar-se da língua novamente e escrever outros textos como esses, mas jamais teremos uma mesma enunciação e jamais eles serão o mesmo. É essa apropriação da língua pelo locutor que instaura o *tu* e constrói a referência pelo discurso.

Por meio das formas específicas, ou seja, dos índices de pessoa (*eu/tu*) é possível perceber ocorrências de indicadores de subjetivi-

dade, que marcam o locutor: “Vivemos” (linha 4), “entregamos” (linha 9), “Esperamos” (linha 32), “nosso” (linha 8), “nossos” (linha 19). Nesses fragmentos observamos os verbos com a desinência de primeira pessoa do plural e o uso do pronome possessivo de primeira pessoa do plural que se marca no texto, mostrando ser o representante de uma coletividade, marcando linguisticamente sua concordância com aquele a quem se dirige. A identificação das formas verbais são significativas para o entendimento da intersubjetividade no *corpus*, isso porque as várias formas, independentemente de estarem no passado ou no futuro, remetem à instância do discurso.

Na enunciação, torna-se essencial particularizar o olhar para as características de cada pessoa: eu, o ser subjetivo, que instaura um tu, este não subjetivo; ambos em oposição a ele, que não corresponde à marca de pessoa.

Assim, a forma verbal “pretende-se” (linha 18) sublinha a intenção do governo em criar condições para que o jovem brasileiro tenha acesso ao conhecimento. O locutor, neste caso a voz oficial, entende que o conhecimento é o que auxiliará o jovem no exercício da cidadania, (re)afirmando ou justificando a necessidade de nova proposta educacional no cenário brasileiro. Ainda, a construção verbal marcada no futuro cria certa possibilidade em relação ao momento da enunciação, ou seja, delinea uma vontade do presente em relação ao que pode ser realizável. Neste momento o locutor projeta a confiança no programa que está sendo entregue ao professor. Na análise dos recortes apontados, verificamos um *eu* direcionado a seus possíveis leitores – professores do ensino fundamental –, por isso, se enunciando, ao mesmo tempo que destaca a importância do texto oficial, a entrega dos PCNs/LP e o processo de elaboração do documento. Tais expressões marcam certo distanciamento do documento em relação ao dizer do autor do texto, em uma espécie de construção que tenta, tanto quanto possível, delimitar bem os limites do que faz parte da enunciação de um e de outro.

É possível destacar que as considerações aqui delineadas nos remetem a várias interrogações, tais como: quem é o locutor da primeira informação? Quem está autorizado a afirmar este dado? Na sequência temos o pronome *se* (pretende-se) que parecer afastar o locutor da afirmação apontada, ou seja, há um locutor marcado no texto, instituindo-se como *eu* que dialoga com um alocutário marcado no

texto como sendo exterior ao domínio do documento. Então, a partir do momento em que o locutor se apropria da língua e diz, convoca um *tu* para acompanhar esse raciocínio de tentar entender – como ele (o *eu*). O locutor instaura um alocutário com o qual deseja dividir a responsabilidade, o sucesso e até mesmo a eficácia do documento. Entendendo o cenário enunciativo em que o locutor do texto convoca o leitor para vivenciar com ele o momento histórico de divulgação do documento, é possível notar a construção da categoria de pessoa.

A satisfação do governo manifestada nas palavras do ministro, em oferecer ao professor um documento cuja tarefa é auxiliar a atividade pedagógica da escola, pode ser observada pelo uso da expressão “imensa satisfação” (linha 9), a qual deixa este sentimento evidente. Já na construção “foram elaborados” (linha 14), é possível perceber que o locutor situa o possível interlocutor acerca do ato concluído. No momento em que o locutor toma a palavra, ele divide com o interlocutor a situação de discurso (*aqui-agora*), o mesmo acontece com o tempo linguístico do locutor que é assumido pelo alocutário e com o espaço, adotado por ambos.

Interessa observar que, até o momento, tudo o que se apresenta é atribuído não ao *texto*, mas ao *autor* do texto/documento. Os dados aqui apresentados se encarregaram de mostrar que a escrita instaura condições para uma dupla enunciação – aquela do autor do texto e aquela das demais enunciações que são convocadas a se tornar presentes.

No caso do texto analisado, há marca de enunciação que se configura em condições distintas, ou seja, há o *eu*, mas não há evidências do *tu*. O quadro figurativo não se completa, falta o “tu”, o alocutário.

Como destaca Benveniste (1995, p. 284), a linguagem em ação se dá “necessariamente entre parceiros”, pois “eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*”. Portanto, essa relação *leitura-escrita-leitura* configura uma das grandes questões a serem discutidas quando o que está em jogo é esse tipo de enunciação.

Cabe ressaltar que ocorrências como “sua escola” (linha 33), “suas aulas” (linha 34) e “sua formação” (linha 36), apontam para o possível alocutário do texto, isso porque têm traços que denotam certa proximidade do locutor com o alocutário. Mas, ao mesmo tempo que a ideia deste “tu” ganha forma ou torna-se mais concreto, há um

movimento que desconstrói esta presença o que sugere que, de acordo com nossa hipótese, este material não se estabelece na escola e novamente questionamos: a que escola o locutor se refere? A que aulas e formação ele se reporta? Há evidência também de que o locutor muda um pouco a forma como estabelece o diálogo com o possível interlocutor, o tom utilizado parece convidar o provável alocutário para conhecer a proposta ali abarcada, apropriando-se dela.

No texto há, também, o sentimento do locutor de que o primeiro passo para contribuir com a tarefa da escola foi dado, houve um empenho do governo para apresentar à sociedade, e em especial à escola, nova proposta educacional. Há evidências de um locutor cheio de expectativas e que, ao colocar a língua em funcionamento, revela-se satisfeito e motivado, ao mesmo tempo que deixa transparecer a necessidade de que o alocutário, neste caso, o professor – “entregamos aos professores” – (linha 9), a tarefa de materializar a proposta contida no documento. O emprego do termo *professores* deixa claro a quem o texto está destinado, ou seja, é possível entender que um *eu* exige de um *tu* a coparticipação para a eficácia da proposta. Qual é o perfil deste professor? Quem é o *tu* que o texto procura? É possível delinear o perfil deste *tu* que o texto convoca? Ainda, este *tu* pode ser entendido como o professor que atua na escola?

O texto deixa evidente um leitor construído pela imaginação do órgão governamental, um leitor representado, mas que jamais será único, pois terá mil faces e identidades. Então, qual é a imagem de professor posta no documento? Para quem está sendo endereçada, de fato, a carta de apresentação do texto parametrizador? Com quem, de fato, o ministro dialoga?

A cada vez que o locutor mobiliza a língua é sempre um ato novo, porque o *eu* e o *tu* são novos, são *engendrados de novo*, a cada enunciação designam algo novo. Fica evidente que há uma espécie de convite para que o *tu* aceite o teor do documento e seja parceiro da proposta encaminhada pelo locutor, que vai marcando sua subjetividade no texto.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Registramos que a análise aqui apresentada é a primeira tentativa de aproximar o texto PCNs/LP com seu interlocutor, também é a primeira vez que a teoria de Benveniste é mobilizada para analisar um documento oficial.



Assim, considerando que o sentido do texto se constrói a cada enunciação e que em cada análise ocorre o quadro formal de enunciação, que se realiza e se faz único a cada discurso, assinalamos a fragilidade desta apreciação. Isso traz outra evidência, a qual mostra que a construção de um sentido sempre único, que não está naquela ou noutra expressão, não está pronto, não está lá, esperando para ser descoberto, ele se constrói na relação entre as expressões que compõem o texto.

Portanto, este trabalho apresenta uma reflexão inicial e, por isso, a análise apresentada é ainda um esboço que se altera a cada novo olhar. Salientamos, também, que o objetivo deste trabalho é refletir como os elementos que compõem o quadro formal da enunciação podem contribuir na leitura de textos oficiais. Portanto, acreditamos que um maior número de análises e um melhor e maior aprofundamento nos conceitos que se apresentam na Teoria da Enunciação de Benveniste possibilitarão que se chegue a resultados mais conclusivos e mais significativos. Fica aqui uma provisória tentativa de ver como o sentido se constrói no discurso, a partir da apropriação do aparelho formal da língua por um locutor, ou melhor, por um homem que está na língua.

## REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes, 1995.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNICEF, 1990.
- FLORES, Valdir *et al.* *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FLORES, Valdir. *O sentido na linguagem*. Porto Alegre: EDIPUC, 2012.
- FLORES, Valdir. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.
- MARINHO, Marildes. *A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil*. Tese. São Paulo: Unicamp, 2001.
- MARINHO, Marildes. *Leituras do Professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.
- MEC/SEF. *Introdução aos PCNs*. Brasília: MEC, 1998.
- MEC/SEF. *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC, 2000.

MELLO, Vera. *A sintagmatização - semantização*: uma proposta de análise de texto. Tese. UFRGS, 2012.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. *Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a Autonomia da escola*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0503t.PDF>>. Acesso em: 6 jun. 2013.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

# TEXTOS PODEM FICAR PEQUENOS: USOS DO RESUMO COMO INSTRUMENTO EM TRÊS DIMENSÕES

Marília Marques Lopes<sup>1</sup>

Tendo-se em mãos uma tese de doutorado na qual nos fazemos perguntas de cunho cognitivo, é necessário realizar alguns testes para comprovar ou rechaçar certas premissas. O que se pretende neste artigo é, com mais da metade do caminho andado e boa parte das reflexões feitas, apresentar algumas destas de modo a salientar o caráter multifuncional do resumo, que envolve estratégias distintas, praticamente, ao mesmo tempo – leitura, síntese e escrita. Este artigo surge de um trabalho ainda em andamento, que apresenta questões em aberto que poderão ser mais bem definidas durante a última etapa da tese, e também após a realização dos testes a que se propõe.

Com inspiração em texto de Spinillo (2009) e em seu título, buscamos tecer considerações a respeito do aprendizado do resumo como ferramenta importante na busca de reflexões do professor e do aluno a respeito dos meandros do texto e das estratégias para lê-lo e reescrevê-lo de outra forma. Considerações essas que reforçam e sustentam o que está para vir – as produções dos mais de trinta sujeitos que pretendemos investigar por intermédio de pré- e pós-testes.

A sumarização acontece de forma inconsciente e gradual durante a leitura, proporcionando uma imagem mental do texto. Quanto mais lemos para resumir e quanto mais resumimos, a tendência é cada vez usarmos menos palavras até chegarmos a uma estrutura, que na realidade é abstrata. Conforme Eco (2007), procuramos formar uma estrutura mínima por meio de operações simplificadoras até chegarmos a

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras – Linguística pela FALE-PUCRS, Porto Alegre.  
E-mail: liamarilopes@gmail.com

um mínimo que possa englobar o essencial – uma frase, uma palavra. O autor acrescenta que essa simplificação nasce de um ponto de vista (*idem*, p. 36), e entendemos que isso é que nos dá a *incerteza* de estarmos elaborando um resumo fiel ao original, pois o que é relevante para um – o autor – pode não sê-lo para outro – o leitor-resumidor.

Deixando de lado questões filosóficas acerca do que tem relevância ou não na análise de um texto, embora reconheçamos sua importância, e partindo para o lado prático do assunto, vejamos esta definição de resumo segundo Dole et al. (1991): *o resumo é uma atividade sintética em que é importante, mas não suficiente, estabelecer o que é fundamental*. O imprescindível deve estar acompanhado de uma tomada de posição de quem resume, pois este deve assumir o lugar do escritor do texto original – seja este uma narrativa, uma argumentação ou mesmo uma descrição – sem manifestar nada além do que foi escrito por outrem, e obedecendo ao seu estilo. O leitor que resume pode se assemelhar a um *ghost writer*, que deve ser invisível aos olhos de quem vai ler sua produção escrita, e se passar pelo escritor já conhecido.

A habilidade em sintetizar ou sumarizar um texto exige que o leitor peneire grandes unidades de sentido, distinga ideias importantes das irrelevantes, sintetize-as e crie um novo texto que represente o original, segundo critérios substantivos. Esse novo texto deve adequar-se a uma nova situação. O leitor que se envolve em atividades de reescrita e resumo, na realidade tem três tarefas a cumprir (ALVES, 2010): seleção de ideias centrais (estratégia de leitura), organização de um novo texto (estratégia de escrita) de acordo com o gênero resumo (estratégia de síntese). E isto não é pouco, pois são atividades que surgem graças a muito esforço – começando pela alfabetização – e se constroem e desenvolvem ao longo do percurso escolar, e que devem ter, cada uma, seu papel e lugar no processo de escrita como um todo.

O resumo tem sido visto como uma consequência natural da leitura, e é solicitado ao aluno sempre que o professor pretende verificar sua compreensão, sem maiores detalhamentos sobre sua elaboração – simplesmente, ele fará a reescrita sintética de um texto, de preferência utilizando as próprias palavras. E é nesse momento que se percebe que nunca se tratou do assunto, tendo-se passado ao largo desse tipo de produção como se, por ela estar vinculada a um texto “de verdade”, original, sua existência pudesse ser considerada parasitária e indigna

de um olhar mais atento dos educadores. Mas o resumo, por estar vinculado a um escrito mais extenso e completo, de determinado gênero ou tipo textual, pode ser um instrumento em três dimensões – desenvolve a leitura começando pelo texto-fonte, enriquece a escrita e se presta como instrumento de aprendizado.

O resumo pode ser uma ação implicada na leitura, ou seja, que se constrói no momento desta – veja-se a síntese, que ocorre mentalmente durante a leitura – ou um gênero textual útil a diversas práticas discursivas. Spinillo (2009) enfatiza duas de suas provavelmente muitas dimensões: pode ser ele mesmo objeto de aprendizagem, quando se aprende a resumir; ou ser um instrumento de aprendizagem, quando é utilizado para aprender. Brandão e Spinillo (2001, p. 59) afirmam que,

Dependendo da idade, as relações entre compreensão e produção se alteram. Entre as crianças mais jovens, é mais fácil produzir um texto original do que expressar a compreensão através da reprodução de um texto ouvido. Com a idade, essa relação se inverte, sendo mais fácil expressar a compreensão através da reprodução do que produzir um texto original.

Tomando a reprodução de um texto como evidência de compreensão, e reforçando a citação acima, as autoras analisaram crianças entre quatro e oito anos de idade em tarefas de produção e compreensão. Concluíram que as menores lograram produzir um texto original a partir de figuras, e não foram bem sucedidas em expressar sua compreensão no reconto depois da leitura de um texto-fonte. Já as crianças maiores tiveram mais êxito nesta última tarefa do que as de menos idade. O que pode explicar isso é o fato de as crianças maiores terem mais recursos linguísticos para poder reproduzir uma narrativa, e isso se deve à escolarização.

Apesar de algumas crianças apresentarem facilidade de manejo de textos os mais diversos, isso se observa com pouca frequência, o que torna evidente a necessidade de um trabalho diretivo e sistemático do professor que envolva a conscientização do aluno. Colomer e Camps (2002) são favoráveis a intervenções de auxílio à compreensão de textos, embora a educação tenha por base a criação de “contextos reais de leitura”. Devem-se prever situações em que serão necessários trabalhos específicos para o aluno leitor entender o significado de um

texto. Segundo as autoras, essas intervenções, que podem inclusive ter caráter preventivo,

[...] ajudam os alunos a desenvolver melhor e mais rapidamente as capacidades e habilidades envolvidas no ato da leitura. A parte mais importante dessas intervenções deve ser voltada a facilitar o acesso à compreensão global do texto escrito. [...] O planejamento de atividades específicas de reflexão e sistematização sobre a leitura parece conveniente, pois evita que o leque de problemas leitores a resolver dependa exclusivamente do acaso de seu aparecimento nos textos lidos em aula e porque, além disso, permite ajudar os alunos a ter consciência da maneira de operar e dos conhecimentos adquiridos, o que se reverte em uma possibilidade maior de domínio e automatização posterior. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 100)

A mencionada conscientização do aluno diz respeito à *consciência linguística*, que, segundo Tunmer e Herriman (1984), pode ser dividida em fonológica, lexical, sintática e pragmática. A consciência fonológica refere-se à discriminação das unidades ortográficas do alfabeto, começando pelas unidades fonológicas. Diz respeito à percepção da criança de que pode segmentar a fala em palavras, fonemas e sílabas, que podem por sua vez ser modificadas; desde cedo, ela desenvolve gradualmente uma consciência que lhe proporciona refletir sobre a leitura e a escrita durante sua aquisição. A consciência lexical refere-se à consciência da palavra como unidade de linguagem, como rótulo fonológico arbitrário, e ainda ao entendimento do termo “palavra” como entidade linguística; também indica a habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras de função semântica ou relacional. A consciência sintática trata da capacidade de reflexão sobre a estrutura gramatical interna das orações, quando a criança passa a julgar sentenças quanto à sua aceitabilidade e a analisar sinônimos e ambiguidades. Segundo Gombert (2003), essas capacidades são chamadas de metalinguísticas, e resultam de aprendizagens explícitas, de âmbito escolar.

Além dos tipos de consciência linguística propostos por Tunmer e Harriman (1984), esse autor (GOMBERT, 1992) propõe a *consciência textual*, ou metatextual, que envolve operações metatextuais no controle deliberado, compreensão e produção textual, iniciando-se esta última na ordenação de frases em unidades linguísticas mais amplas. Essa consciência tem como foco a estrutura e organização textual de

gêneros distintos, enfim, a análise do texto por meio de um monitoramento intencional. Essa consciência é válida não somente para quem escreve textos, mas para quem lê – o planejamento do que escrever, bem como a predisposição do leitor podem ser determinantes nas respectivas tarefas. Há um conjunto de comportamentos que controlam o processamento do texto, quer em sentido formal quer no das representações não estritamente linguísticas. Portanto, é difícil separar o que é de natureza metalinguística do que não o é, mesmo possuindo natureza metacognitiva. Essa consciência precisa ser abordada em sala de aula de maneira a se estimular atitudes reflexivas perante um texto, seja qual for seu gênero e tipo. As tarefas analíticas contribuem na formação das funções metacognitivas e metalinguísticas do sujeito, pois a reflexão tem como foco tanto o texto em si como o nível de compreensão alcançado pelo leitor. Assim, a compreensão está intrinsecamente relacionada à *construção de significado* e à *observação dos aspectos formais* de um escrito – a forma como estes se encaminham pode determinar a construção de sentido pelo leitor, assim como a maneira de este compreender pode ou suprir falhas na escrita de um texto ou prejudicar seu entendimento.

Gombert (1992), ao propor a *consciência textual*, enumera três aspectos importantes que dela fazem parte – *coerência*, *coesão* e *estrutura textual* – responsáveis pela compreensão do leitor. É importante mencionar que esses mesmos aspectos não são tomados somente considerando-se a leitura, mas devem ser igualmente levados em conta na produção de qualquer texto, oral ou escrito. Em relação à *coerência*, o autor ressalta a importância de se estabelecer o limite entre a consciência da situação extralinguística e o processamento geral do texto, nos aspectos linguísticos conceituais (idem, p. 124, tradução nossa). Por se mostrarem relacionadas, e por haver divergências no seu tratamento por diversos autores, coerência e coesão são, por vezes, abordadas simultaneamente. Segundo Gombert, é teoricamente fácil a distinção entre esses dois aspectos, e a dificuldade está em se verificar até onde cada uma está presente no processamento da leitura. Tal distinção é pertinente no sentido de que se trata, de um lado, de aspectos essencialmente semânticos (coerência), e de outro, de aspectos essencialmente morfosintáticos (coesão). Dessa maneira, torna-se viável o estudo tanto de uma como de outra. O autor acrescenta ainda a *estrutura textual*, que representa o impacto da organização geral do texto sobre o monitoramento da leitura. As *inferências* têm papel de desta-

que no processo de compreensão leitora, situando-se no âmbito da coerência, de acordo com esse autor.

Como, por razões de foco e extensão deste artigo, não há espaço aqui para nos adentrarmos detidamente nessas questões separadamente, cabe-nos brevemente tratar da leitura e da escrita de resumos como tarefas que se complementam. É necessário, pois, distinguírem-se dois tipos de atividade na leitura e que têm relação direta com a coerência: identificar se as afirmações de um texto se relacionam a um tema, e elaborar uma hierarquia entre essas frases que se relacione ao seu assunto. Essas atitudes frente ao texto têm caráter metalinguístico e, segundo Gombert, são tarefas distintas. Tal classificação por ordem de importância das frases é habilidade que surge a partir dos dez anos de idade na criança (1992). Ainda de acordo com esse autor, já por volta dos cinco anos de idade observa-se um comportamento metatextual na criança no que diz respeito a tarefas simples, como identificação de texto e não-texto ou contradições. É somente após os oito ou nove anos que a criança admite que um texto pode ser resumido, por exemplo. Aos nove ou dez anos ela tem condições de detectar anáforas ambíguas e estabelecer hierarquia entre as informações. Aos doze e treze, consegue identificar o que é um parágrafo, e bem mais tarde consegue desenvolver a hierarquia completa de um texto (1992). Assim, vê-se o quão gradual é esse desenvolvimento, que é, por excelência, trabalhado no âmbito escolar.

Tendo como foco a criação textual a partir da leitura, o leitor empreende três tarefas que concretamente configuram um resumo. A organização dos elementos relevantes formando um todo coerente; a condensação do significado global; e a produção de um segundo texto com o auxílio primordial da memória são operações mencionadas por Kintsch e van Dijk (1978) como sendo a base para a compreensão de texto e criação de resumos. Van Dijk (2000), a respeito das operações de resumo, menciona as macroproposições que são geradas durante a leitura, e que derivam de sequências de proposições de um discurso. O que possibilita isso são as macrorregras – de *apagamento*, *generalização* e *construção*. Omitem-se informações secundárias, generalizam-se ideias semelhantes ou repetitivas e constrói-se um texto menor, mais “depurado” e mais objetivo em relação ao original. Tais macrorregras funcionam de modo recursivo, e isso proporciona as macroproposições ainda mais gerais, formando a macroestrutura textual – que pode



ser tipicamente expressa com resumos (VAN DIJK, 2000, p. 103). O resultado dessa recursividade das macrorregras remete ao que afirma Eco, antes mencionado, quanto à estrutura mínima de um texto. Segundo van Dijk, o que alimenta as macrorregras são as proposições do texto, juntamente com as crenças e conhecimento prévio dos sujeitos.

O resumo é considerado um gênero textual que tem a peculiaridade de se agregar a qualquer outro gênero ou a um tipo textual. Podemos falar de resumo de narrativas, de uma descrição ou de uma argumentação (tipos); e também podemos resumir telefonemas, cartas, reportagens, editais etc. (gêneros). Com ele é possível nos referirmos de forma sintética e objetiva a muitos outros textos, falados ou escritos. Pode ter inúmeras finalidades, sempre conservando a estrutura do texto que lhe deu origem. Acreditamos que pode ser um instrumento interessante para se iniciar um processo de escrita já tendo um modelo para seguir – o texto-fonte. Segundo Silva e Da Mata (2001), o ensino da produção e compreensão de textos deve ter por base a questão dos gêneros, entre os quais está o resumo, definido pelos autores como “uma atividade discursiva produzida e consumida em diferentes esferas das atividades sociais”. A função e o uso social desse tipo de produção são os de aferir se o sujeito/produtor tem habilidades necessárias para ler/compreender e registrar essa compreensão. Ele é utilizado no contexto escolar, por exemplo, como uma tarefa de avaliação da leitura. Mas isso não significa que não possa ser aprendido explicitamente, pois não é no dia a dia, em contextos informais, que se aprende a fazê-lo, da mesma maneira como se aprende a falar ou contar histórias por meio de interações com outros indivíduos.

Em se tratando de produção, Bereiter e Scardamalia (2009) tratam de composição escrita em geral e dos processos que encaminham a uma proficiência nessa tarefa. Apontam dois modelos básicos de composição escrita, sendo que em cada um deles pode haver bons e maus escritores. O modelo chamado “relato de conhecimento” envolve a capacidade natural da competência linguística, que diz respeito ao uso social da língua. Quando um indivíduo precisa criar conteúdo para sua escrita, realiza o que, para nós, se parece com um *brainstorming* de ideias a serem desenvolvidas, porém, sua produção carece de um planejamento mais sofisticado. Já o modelo chamado de “transformação de conhecimento” vai além das características naturais do sujeito e tem caráter individual, pois trata de um reprocessamento do conhe-

cimento, enfim, de uma tarefa que podemos classificar como de metacognição:

O que distingue as habilidades mais elevadas é que elas envolvem controle intencional e estratégias de partes do processo que foram ignoradas pela habilidade natural. É por isso que são necessários diferentes modelos para descrever esses processos. (BEREITER; SCARDAMALIA, 2009, p. 6, tradução nossa)

Segundo os autores, a criança, apesar de ter plena capacidade para a linguagem oral, somente por volta dos 12 anos consegue atingir o *ponto de catch up*. Isso ocorre porque ela precisa superar a fase da alfabetização e outros obstáculos que surgem no caminho, como gerar conteúdo para o discurso sem o auxílio de um interlocutor, fazer buscas na memória, ou mesmo lidar com grandes unidades de texto a escrever, mantendo-se em um mesmo tópico. O planejamento da escrita também exige do escritor um distanciamento não como escritor, mas como leitor do próprio texto, assim implicando atividades condizentes com o processo de transformação do conhecimento ou, como mencionamos, com a metacognição. O esquema narrativo, por exemplo, que vem sendo construído com a criança desde a fase pré-escolar, é relativamente fechado, e disso depende a escrita individual, pois não há *inputs* externos. O sujeito escritor tem, como único recurso, esse esquema pré-concebido de texto. Em se tratando de resumo, o texto-fonte é o único *input* externo com que o leitor-resumidor pode contar, e com que dialoga para gerar um texto, por sua vez menor e com características singulares – possui o que há de mais importante do original, é menos extenso e não é uma cópia do texto-fonte. E deve fazê-lo usando suas habilidades de síntese, articulando com seus conhecimentos textuais.

As atividades de leitura, em conjunto com a composição escrita, precisam fazer parte de um programa mais amplo, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da faculdade de comunicação da criança. Ao realizar atividades metalinguísticas no processo de aprendizado, as quais são de natureza epistemológica, o aprendiz trabalha o próprio objeto de conhecimento. Conforme Spinillo (2009), as instâncias metalinguística, metacognitiva e psicológica não podem ser vistas em separado, pois a aprendizagem é de natureza psicológica, mas acontece levando-se em conta o objeto de conhecimento e as situações de

aprendizagem (2009). Esse ponto de vista vai de encontro ao que diz Gombert (1992) quanto aos limites entre o metalinguístico e o metacognitivo – por vezes, há uma sobreposição entre essas duas instâncias.

Ferreira e Spinillo (2003) defendem a adoção de intervenções de cunho metatextual, ou de consciência textual, de modo a incentivar habilidades de escrita de crianças. Os autores, tendo por base estudos conduzidos com alunos entre seis e oito anos de idade, puderam concluir que a adoção desses procedimentos incluindo o ensino explícito do “esquema narrativo próprio de histórias – seus elementos constituintes e sua organização hierárquica – é relevante para o desenvolvimento de um esquema narrativo” (p. 142) entre crianças. Embora a habilidade em produção de textos surja gradualmente e de forma automática, antes de uma consciência a respeito de seus elementos e estrutura, os exercícios que visem à análise e reflexão sobre textos podem, sim, aumentar a qualidade da produção textual das crianças. Os autores sugerem que os Parâmetros Curriculares Nacionais concedam mais destaque à consciência textual no trabalho com textos, tornando estes objetos de estudo e reflexão por si mesma. Essas considerações sobre o texto em todas as suas formas podem proporcionar, no nosso caso específico, uma maior firmeza no que tange à reescrita resumida de histórias.

Acreditamos que o texto é “o texto e mais um pouco”, e as relações que o aluno faz entre ele e o que é extratextual podem, inclusive, proporcionar a escrita de resumos – o uso dos próprios recursos de percepção e a escrita com as próprias palavras podem ser bons indicadores de uma efetiva compreensão, vista também como construção. Assim, têm-se focos distintos que podem ter que interagem uns com os outros: estratégias de leitura + estratégias de síntese + estratégias de escrita.

Apesar de a atitude reflexiva do sujeito com relação a um texto, de forma intencional, ser tratada por muitos pesquisadores como algo separado dos seus usos, essa análise parece estar a serviço da compreensão e da produção. Estas se constroem pela ação de uma sobre a outra, com bases que devem ser explicitamente ensinadas e estimuladas nas aulas que envolvem a linguagem. Não se deve, portanto, esperar que surjam espontaneamente habilidades que podem ser ensinadas e/ou desenvolvidas nos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Sandra Maria Leal. *Estratégias de compreensão leitora e de produção de resumo do gênero científico: aspectos textuais e cognitivos*. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; SPINILLO, Alina Galvão. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estud. psicol.*, Natal [online], v. 6, n. 1, p. 51-62, 2001.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DOLE, J. A.; DUFFY, G. G.; ROEHLER, I. R.; PEARSON, P. D. Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, p. 239-264, 1991.
- ECO, Umberto. *A estrutura ausente*. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- FERREIRA, Aurino Lima; SPINILLO, Alina Galvão. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In: MALUF, Maria Regina (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 119-148.
- GOMBERT, Jean-Émile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.
- SPINILLO, Alina Galvão. Eu sei fazer uma história ficar pequena: a escrita de resumo por crianças. *Interamerican Journal of Psychology*, Sociedad Interamericana de Psicología Latinoamericanistas, v. 43, n. 2, p. 362-373, 2009.
- SILVA, J. Q. G.; DA MATA, M. A. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 123-133, 2º sem. 2002.
- TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L. The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Orgs.). *Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications*. New York: Springer-Verlag, 1984. p. 12-35.
- VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

# A TRADUÇÃO E O SEU PAPEL NA SALA DE AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Angela Luzia Garay Flain<sup>1/2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O uso da tradução em sala de aula começou a me interessar a partir da experiência como orientadora de estágio no curso de graduação em Letras – Língua Espanhola, quando os estagiários se queixavam que algumas professoras regentes praticamente impunham o uso de exercícios de tradução em todas as aulas, independentemente do que havia sido planejado ou do programa a ser desenvolvido, o que muitas vezes tornava-se uma atividade cansativa e aborrecida para os alunos e para os estagiários.

Por essa situação, fica evidente que, mesmo que alguns professores não aprovelem ou não assumam que fazem uso da tradução em aula, ela é usada como recurso didático que pode contribuir para a aquisição de uma língua estrangeira. Mesmo porque, aprovelem ou não, o aluno, principalmente nos níveis iniciais, vai se utilizar da tradução como ferramenta auxiliar no seu processo de aprendizagem (HARBORD, 1992).

Supondo que os professores não tiveram formação acadêmica relacionada com disciplinas de tradução e que não têm bem claro o conceito e a utilidade da tradução em sala de aula, senti-me instigada a pesquisar esse assunto.

Assim, o objetivo deste estudo é investigar o que os professores entendem que seja traduzir e de que forma a tradução contribui para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no seu fazer pe-

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Letras da Universidade de Santa Cruz – UNISC. Professora de Língua Espanhola na UAB-UFMS, Santa Maria – RS. Mestre em Estudos Linguísticos. E-mail: angelaflain@hotmail.com

<sup>2</sup> As traduções realizadas neste capítulo são de minha autoria.

dagógico. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo mediante um questionário *online*, para investigar o conceito de tradução, os objetivos e como os professores entendem que a tradução contribui no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira. Onze professores que atuam no ensino básico de escolas públicas e privadas, de cinco cidades do Rio Grande do Sul, responderam as questões.

Para discutir os dados, entende-se ser importante revisar as abordagens de língua estrangeira que, ao longo da história, nortearam o ensino, pois seguramente estarão refletidas na prática do professor. Assim, são apresentadas, resumidamente, as quatro mais utilizadas no Brasil, evidenciando o uso da tradução em cada uma delas. A seguir, algumas concepções de tradução e indicações de aspectos favoráveis ao uso da tradução como recurso didático.

## **2 AS ABORDAGENS OU MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MAIS USADOS NO BRASIL E A TRADUÇÃO**

As abordagens usadas para o ensino de língua estrangeira são várias e vêm mudando desde o final do século passado. Neves (1996) constatou, em levantamento teórico realizado em 1993, que, no Brasil, as abordagens ou métodos que mais influenciaram o ensino de línguas foram a Abordagem Tradicional ou Método de Gramática e Tradução, a Abordagem Direta ou Método Direto, a Abordagem Estrutural ou Audiolingual e a Abordagem Comunicativa.

Historicamente, o ensino de Línguas Estrangeiras foi baseado no ensino do latim que, ao passar de língua viva a disciplina do currículo escolar, adquiriu função diferente, baseado na memorização de regras de gramática, estudo das declinações e conjugações de verbos e traduções e versões. Os mesmos procedimentos foram naturalmente adotados quando se incluíram as línguas modernas, no currículo das escolas europeias do século XVIII (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Essa abordagem de ensino de línguas estrangeiras, que hoje é conhecida como Método de Gramática e Tradução, dominou o ensino das línguas europeias de 1840 até 1940, ou seja, durante cem anos. Por isso é fácil de entender que, com algumas modificações, ainda seja usada amplamente em algumas partes do mundo. O objetivo de estudar uma língua estrangeira era aprender para ler obras literárias ou

beneficiar-se da disciplina mental e do desenvolvimento intelectual que resultavam do seu estudo. A leitura e a escrita são as habilidades principais, e não se dá relevância às habilidades de falar e ouvir (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Essencialmente, essa abordagem consiste no ensino da segunda língua pela primeira e toda e qualquer informação ou explicação de que o aluno necessite lhe é dada na sua língua materna. São três os passos fundamentais para a aprendizagem: memorização prévia de listas de palavras; conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e exercícios de tradução e versão, que, conforme Leffa (1988), configura-se como uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo, enfatizando a forma escrita da língua. Hoje, não se justificaria o seu uso como ferramenta de ensino de línguas estrangeiras, por ser essencialmente um método de tradução mecânica, que não observa os aspectos contextuais do uso da língua. O papel do professor, na visão de Neves (1996), é o de autoridade, e a interação professor-aluno é centrada no professor.

Em meados do século XIX, as oportunidades de comunicação, advindas principalmente das transações comerciais entre os europeus, criou a demanda por desenvolver a capacidade de falar línguas estrangeiras, fato que colocou em cheque a eficácia do Método de Gramática e Tradução, centrado na escrita.

Na Alemanha, na Inglaterra, na França e em outras partes da Europa, especialistas no ensino de línguas desenvolveram novas abordagens, cada um com um método específico para reformular o ensino das línguas modernas, baseados principalmente na forma como as crianças aprendem as línguas, por vezes chamado de método natural. Os princípios desses métodos coincidiam em vários aspectos: a habilidade oral era fundamental e devia ser intensamente usada em aula, os aspectos gramaticais eram ensinados de forma contextualizada, ou seja, a gramática deveria ensinar-se de forma indutiva e as palavras em orações, incluídas em contextos significativos. Nesses métodos, a tradução, que antes ocupava o papel central no ensino, passou para um segundo plano, e a língua materna somente podia ser usada para explicar palavras novas ou comprovar a compreensão (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Esses princípios fundamentaram o Método Direto, o mais conhecido dos métodos naturais. Esse método obteve bastante êxito nas es-

colas de idiomas privadas, como as da rede Berlitz, nos Estados Unidos, nas quais os alunos tinham um alto grau de motivação e os professores deveriam ser falantes nativos, pois o ensino era centrado na compreensão e expressão oral e toda a comunicação era feita exclusivamente na língua objeto (RICHARDS; RODGERS, 2001).

O Método Direto surgiu como uma reação ao anterior (LEFFA, 1988) e, ao contrário daquele, tem como princípio básico que uma língua estrangeira é aprendida por intermédio da própria língua estrangeira, o aluno deve aprender a “pensar na língua”. Dessa maneira, o professor dá informações e transmite significados de palavras exclusivamente na língua estrangeira ou recorre a gestos e gravuras, a fim de se comunicar, mas nunca se faz uso da tradução. A ênfase está na língua oral, sendo que o ponto de partida para os exercícios orais são os diálogos situacionais e a leitura de pequenos textos.

A integração das quatro habilidades, na seguinte ordem, ouvir, falar, ler e escrever, é usada pela primeira vez no ensino de línguas. A gramática e até os aspectos culturais da língua estrangeira são ensinados indutivamente, pois, primeiro, o aluno é exposto aos “fatos” da língua, depois, faz-se a sistematização. Primeiramente, são feitos os exercícios orais e, posteriormente, os escritos. Os diálogos sobre assuntos da vida cotidiana são utilizados com o objetivo de tornar viva a língua usada em aula. A técnica da repetição é usada para aprendizado automático da língua (LEFFA, 1988).

O Método Direto sofreu críticas por não ter uma base teórica rigorosa em Linguística Aplicada e também apresentava inconvenientes como a necessidade de professores nativos ou com a fluência de um nativo para dar conta de aplicar o método, que exigia o uso exclusivo da língua estrangeira, o que também era contraproducente do ponto de vista de que o professor dispndia um enorme esforço para não usar a língua materna, quando uma simples explicação ou a tradução de uma palavra resolveria o problema de compreensão (RICHARDS; RODGERS, 2001).

O Método Audiolingual, segundo Leffa (1988), surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas e não os encontrou. Na busca desses falantes, em um curto espaço de tempo, o exército criou um método de ensino de línguas que privilegiava a fluência oral, com a ajuda de linguistas e falantes nativos. Embora este método fosse uma reedição



da Abordagem Direta, anteriormente rejeitada, teve muito sucesso, chamando a atenção das universidades e escolas secundárias. Posteriormente, o método do exército foi refinado e transformou-se na Abordagem que hoje conhecemos como Audiolingual.

Neves (1996, p. 71) afirma que “a Abordagem Audiolingual criou raízes firmes em todo o mundo porque a sua fundamentação teórica teve o suporte científico da psicologia comportamental e da linguística estrutural”. Dessas duas escolas de pensamento, derivam as premissas que norteiam a abordagem em questão. A participação de linguistas nesse projeto proporcionou ao ensino de línguas o status de ciência, conforme Leffa (1988), isso porque as premissas que sustentavam o método foram reformuladas, resultando uma doutrina coesa, a qual, por muito tempo, dominou o ensino de línguas estrangeiras.

Da mesma forma que ocorreu com as outras abordagens, essa também começou a sofrer restrições, e as críticas referiam-se ao seu embasamento linguístico e psicológico. A partir da visão de que a fala e a escrita eram formas paralelas de manifestação da língua, não havia justificativa para dar maior importância à fala no ensino de línguas. Também não era mais possível considerar a língua como um conjunto de hábitos, se o ser humano era capaz de criar frases novas. A ênfase na forma em detrimento do significado fazia com que os alunos repetissem frases que não se aplicavam a um contexto real (LEFFA, 1988).

A respeito da tradução, Romanelli (2009) afirma que, se já era escassamente considerada pelas duas últimas abordagens, ou ocupava um papel sempre menos relevante, foi, em seguida, definitivamente excluída e criticada pela Abordagem Comunicativa.

A Abordagem Comunicativa traz nova visão de ensino de línguas, propondo o estudo como um todo, assim como ocorre na comunicação. A fundamentação teórica desta abordagem está baseada nos estudos em Análise do Discurso, que propunham não só a análise do texto, mas também as circunstâncias em que ele era produzido e interpretado, sob a ótica da psicologia cognitiva e da gramática gerativo-transformacional de Chomsky (NEVES, 1996).

Enquanto no audiolingualismo o ensino de línguas concentrava-se no código, a nova abordagem enfatizava a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos esparsos. O desafio dos metodólogos, agora, era elaborar um inventário das noções e funções que normalmente expressam-se mediante a língua, ou seja, aquilo que se faz por meio da língua (LEFFA, 1988).

Nessa abordagem, segundo Leffa (1988), não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades linguísticas, nem restrições quanto ao uso da língua materna, principalmente no início do curso.

Mudam os papéis de professor e aluno, pois a Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno, não só em termos de conteúdos, que podem, inclusive, ser negociados com eles, mas também em relação às técnicas usadas em sala de aula, como, por exemplo, os trabalhos em grupo. O professor deixa de ser a autoridade e passa a exercer o papel de orientador. Além disso, deve ser sensível aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões, considerando que o aspecto afetivo é visto como uma variável importante nessa abordagem.

Depois desta breve exposição a respeito das abordagens e métodos de ensino mais utilizadas pelos professores brasileiros, ao longo dos anos, para o ensino de línguas estrangeiras, pode-se inferir que a tradução foi o recurso mais usado em sala de aula durante os mais de cem anos em que vigorou o Método de Gramática e Tradução, mas que, com a necessidade de desenvolver outras habilidades que não somente a escrita, o seu prestígio foi decaindo, sendo inclusive, muito criticada nas abordagens e métodos que vieram depois. Porém, na realidade, ela nunca deixou de auxiliar o professor de línguas estrangeiras.

### 3 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE TRADUÇÃO

A tradução, que tem sofrido alterações no seu status como recurso de ensino para a aquisição de uma língua estrangeira, conforme a abordagem ou método a ser utilizado, muito tem sido discutida nos últimos tempos. Para refletir sobre a sua contribuição para o ensino, hoje, é importante ter clara a sua definição conforme alguns autores da área.

Há conceitos bastante tradicionais e fechados a respeito do que seja tradução como, por exemplo, os de Catford (1980, p. 42), que a concebe como “substituição de material textual de uma língua para material textual equivalente em outra” e de Campos (1987, p. 7) como, “traduzir nada mais é do que isto: fazer passar de uma língua para outra, um texto escrito na primeira delas” e ainda, “uma boa tradução deve atender tanto ao conteúdo quanto à forma do original, pois a

equivalência textual é uma questão de conteúdo, e a correspondência formal, como o nome está dizendo, é uma questão de forma” (p. 49). Tais concepções demonstram uma visão de que é possível transferir de uma língua para outra os aspectos formais e de significado de um texto, porém não contemplam o contexto para o qual está sendo traduzido.

Autores como Humboldt (1992, p. 3) opinam que “Nem toda palavra de uma língua tem um equivalente exato na outra. Dessa forma, nem todos os conceitos que são expressos através de palavras de uma língua, são exatamente os mesmos que são expressos através de palavras de outra”. Assim, o autor demonstra uma perspectiva um pouco mais ampla a respeito do que seja traduzir, pois nem sempre há correspondência entre forma e conteúdo nas duas línguas. Ou seja, é necessário transpor o significado usando as palavras e estruturas linguísticas próprias da língua meta.

Há também autores que propõem a tradução como uma recriação e ressignificação do texto original, e pode-se dizer que, nesta perspectiva, a tradução se amplia e passa a realizar uma relação de intertextualidade. Frota (1999) considera a tradução uma reescritura, um novo texto, que transforma o texto estrangeiro não só pelas formas linguísticas, mas principalmente pelas diferentes funções que o texto traduzido pode ter na cultura-meta.

Outras concepções de tradução consideram os aspectos culturais, já que a relação entre língua e cultura não pode ser ignorada no ensino de línguas estrangeiras. Para Agra (2007), a tradução não está ligada ao significado das palavras tais com as encontramos no dicionário, mas essencialmente aos sentidos culturalmente construídos, ao subjetivo, à visão de mundo de cada indivíduo. Dessa maneira, a tradução pode ser um instrumento pedagógico muito útil na superação de barreiras culturais e ampliação do conhecimento a respeito de si mesmo e do mundo que cerca o aluno, conhecimento esse muito importante no mundo globalizado em que vivemos.

#### **4 A TRADUÇÃO NA SALA DE AULA: MOTIVOS PARA DEFENDÊ-LA**

Com a exclusão da língua materna como suporte para o ensino da língua estrangeira, proposta pelos métodos que vieram depois do Método de Gramática e Tradução, conseqüentemente a tradução tam-

bém foi banida da sala de aula. Porém, mais recentemente, volta a ocupar espaço como recurso de ensino. A questão é como é usada, pois, conforme Lucindo (2006), não há material didático disponível no mercado que oriente os professores. Dessa forma, mesmo percebendo a importância de usar a tradução como recurso didático, não sabem muito bem como fazê-lo. Na mesma perspectiva, Tessaro (2012) evidencia que muitos professores não se sentem à vontade para usar exercícios de tradução, mesmo que os alunos solicitem, e às vezes os utiliza como forma de avaliação, por não saber de que maneira utilizá-los, talvez porque não haja material didático que aborde a tradução como uma ferramenta pedagógica. Dessa forma, a tradução é utilizada sem um objetivo claro e de forma descontextualizada.

Considerando que a tradução, que em determinada época foi usada como recurso fundamental de aprendizagem e em outras perdeu esse *status*, mas que de alguma forma sempre esteve presente e que, provavelmente, sempre vai estar, o ideal é fazer dela um instrumento válido e produtivo no ensino das línguas estrangeiras.

Muitos são os autores que defendem a sua utilização. Para Harbord (1992), é compreensível que os aprendizes tentem comparar as estruturas ou itens lexicais da sua língua materna com a língua estrangeira que estão aprendendo, independentemente do estímulo ou permissão do professor para traduzir, pois esse é um processo natural.

Atualmente, as várias correntes metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras apresentam orientações comunicativas, fato que, conforme aponta Figueredo (2007), reabilitou o uso da tradução pedagógica (interpretativa e explicativa) e também recolocou a língua materna no lugar devido na aprendizagem de uma língua estrangeira. Afinal, é inquestionável a sua onipresença em qualquer ato cognitivo que ocorre na aprendizagem de uma língua estrangeira, na qual o aprendiz faz relações contrastivas entre as duas línguas de forma espontânea e inevitável, quando compara elementos lexicais ou estruturas sintáticas para confirmar, compreender melhor e até para consolidar a sua aquisição.

Outro aspecto importante do uso da tradução, também demonstrado por Harbord (1992), consiste em facilitar comunicação e otimizar o tempo em sala de aula, pois uma das grandes queixas dos professores de língua estrangeira é o pouco tempo que lhes é dedicado na grade curricular, um ou dois períodos semanais, o que dificulta o de-

envolvimento das quatro habilidades e, muitas vezes, determina que eles escolham privilegiar somente a leitura e a escrita que serão, provavelmente, as mais necessárias para os alunos.

O professor economiza tempo em sala de aula ao traduzir, quando necessita explicar as atividades que vai desenvolver, esclarecer o uso de estruturas linguísticas e questões de vocabulário, mais justificável ainda, no ensino da língua espanhola, devido às semelhanças com a língua portuguesa, o que, se no início da aprendizagem é uma vantagem, num nível mais avançado requer muita atenção, pois há grandes diferenças no uso das preposições, dos tempos verbais, e das armadilhas que representam os falsos cognatos, entre outras. Além disso, facilita a comunicação entre professor e aluno, principalmente nos níveis iniciais, quando o aporte de vocabulário ainda é pequeno. A tradução, sob essa ótica, torna-se uma grande aliada da aprendizagem.

Como propõe Figueredo (2007), a tradução pedagógica se constitui na tradução de textos como recurso didático para o ensino de uma língua estrangeira com os objetivos de evitar as interferências por meio do confronto entre as duas línguas, pois permite identificar analogias e diferenças entre os dois sistemas linguísticos em questão, alertando o aluno para esse aspecto. Mediante estratégias cognitivas e comunicativas já usadas na língua materna, busca o aperfeiçoamento linguístico, e, também, a percepção de diferenças históricas e socioculturais dos falantes da língua que se está aprendendo.

A mesma autora ainda se refere à tradução interpretativa e explicativa, na qual se usa deliberadamente a tradução como mecanismo ou atalho para acessar o significado de determinada palavra para construir o sentido pela compreensão linguística e extralinguística da mensagem.

Costa (1988) faz a distinção entre tradução oral e escrita. A primeira é um meio direto e eficaz para explicar o significado das palavras e falhas de compreensão, o que é muito útil na dinamicidade que caracteriza a sala de aula. Quanto à modalidade escrita, a tradução é mais um recurso para verificar a competência do aluno e a sua compreensão de vocabulário, sintaxe, expressões idiomáticas e o uso de diferentes registros.

O nível de aprendizagem dos alunos é um fator que condiciona fortemente o uso adequado da tradução em sala de aula (ROMANELLI, 2003), pois traduzir é inevitável nas etapas iniciais quando os apren-

dizes usam a gramática da língua materna como estratégia, porém, é indicado usá-la somente para compensar o pouco conhecimento da língua estrangeira. Já em níveis mais avançados, revela-se um ótimo meio de aprofundamento das estruturas lexicais e gramaticais, favorecendo também a autonomia do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem.

A tradução no ensino de uma língua estrangeira adquire um papel muito mais complexo quando se refere aos aspectos sociais, históricos e culturais que estão inseridos na língua a ser ensinada. Lima (2008) enfatiza que a língua não é um simples instrumento de comunicação. É uma representação do pensamento, portanto a sua aprendizagem não deve se resumir à tradução de palavras e regras gramaticais descontextualizadas, pois ensinar uma língua é também ensinar a sua realidade. Para que uma língua estrangeira seja efetivamente adquirida, é preciso desenvolver nos alunos a competência comunicativa intercultural, para que aprendam a melhor lidar com o mundo globalizado e ver o mundo sob essa perspectiva (LIMA, 2008).

Este é um aspecto da tradução em sala de aula que exige do professor um bom conhecimento da sociedade, da história e da cultura do povo a que pertence a língua estrangeira que vai ensinar, pois esses aspectos são muito importantes no entendimento e interpretação de qualquer material a ser usado como recurso didático. Mas traz grandes benefícios, considerando que o aluno pode, além de adquirir um aprendizado mais consistente, em termos linguísticos, ampliar os seus horizontes, conhecendo outras culturas e situar-se melhor no mundo a partir do conhecimento do outro.

## 5 O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Conforme os dados levantados no questionário realizado com os professores, nove dos onze entrevistados tiveram, no curso de graduação, uma disciplina que tratava de tradução. Cabe informar que eles são oriundos de uma Universidade particular que têm um currículo diferenciado. Todos eles, de alguma maneira, estão familiarizados com o processo de tradução, seja para preparar material didático para as aulas, seja para traduzir documentos, resumos e artigos acadêmicos.

Quanto ao conceito de tradução, oito dos onze professores entendem que traduzir seja passar de uma língua para outra: “É transfe-

rir os significados representados por códigos conhecidos em uma língua aos equivalentes em outra”; “Em meu entendimento, traduzir é passar um determinado texto para outro idioma, Essa passagem não deve desconsiderar as características do idioma ao qual se destina”; “Transferir, coerentemente, um texto da língua estrangeira para a nossa língua materna”, “Passar da língua que foi escrita para outra, mantendo sempre a coerência e o significado contextual do texto de origem”. Pelo que se pode perceber, suas concepções se aproximam do que propõem Catford (1980, p. 42), que concebe a tradução como “[...] substituição de material textual de uma língua para material textual equivalente em outra”, e de Campos (1987, p. 7): “traduzir [...] é fazer passar de uma língua para outra, um texto escrito na primeira delas”. Este posicionamento frente à tradução leva a pensar que o método que subjaz o ensino é o de Gramática e Tradução, e, mesmo que alguns deles façam referência ao contexto ou a características da língua, sempre o fazem de forma unilateral, ou seja, manter a fidelidade a uma ou a outra língua. Assim, a concepção de tradução parece bem restrita, mantendo-se apenas na esfera linguística.

Os outros três professores entendem que traduzir seja interpretar: “A tradução é uma estratégia/ atividade de interpretar outra língua e de produzir o texto da maneira mais apropriada da língua original”; “Para mim, traduzir é interpretar, interpretar o sentido do texto, da palavra da forma mais exata possível, pois nem sempre conseguimos traduzir nas mesmas palavras para a língua desejada”. Tais concepções demonstram uma forma mais flexível de entender a tradução, que se coadunam com Frota (1999) e Cavalcanti (2009), pois consideram que traduzir implica recriar o texto tanto no que se refere à forma quanto ao sentido. Pode-se inferir que esta postura frente à tradução se aproxima das proposições da abordagem comunicativa, que privilegia a comunicação, a contextualização e os aspectos semânticos da língua (LEFFA, 1998, NEVES, 1996).

Questionados sobre o uso da tradução em sala de aula e de sua presença no planejamento de ensino, os professores foram unânimes em afirmar que a tradução está presente e é utilizada como ferramenta de aprendizagem, independentemente do conceito ou metodologia em que o professor se apoie. A questão é como ela é usada, pois, conforme Lucindo (2006) e Tessaro (2012), não há material didático disponível no mercado que oriente os professores. Dessa forma, mesmo

percebendo a importância de usar a tradução como recurso didático, não sabem muito bem como fazê-lo.

Quando recorrem à tradução em sala de aula, dez dos professores a utilizam para esclarecer dúvidas de vocabulário, oito para esclarecer explicações ou exercícios, e outros dois usam-na para ajudar na interpretação de textos e selecionar o melhor termo para uma tradução. Nesses casos, o professor usa a tradução como um recurso didático, útil e produtivo, ao que Figueredo (2007) se refere como tradução interpretativa e explicativa, que serve como mecanismo ou atalho para acessar ao significado de determinada palavra, para construir o sentido pela compreensão linguística e extralinguística da mensagem. Em tais situações, o professor recorre principalmente à tradução oral que, para Costa (1988), é um recurso rápido e eficaz para explicar o significado das palavras e falhas de compreensão.

Os exercícios realizados em aula, conforme relato de nove professores, consistem na tradução de textos ou fragmentos de texto, nos níveis mais avançados, e na tradução de frases e palavras, principalmente nos níveis iniciais, de acordo com a necessidade e para facilitar a compreensão do texto ou das atividades propostas. Nesse aspecto, os professores estão de acordo com o que afirma Romanelli (2003): no início, traduzir é inevitável, pois os alunos se apoiam na gramática da língua materna como estratégia de aprendizagem, e, em níveis mais avançados, é um meio de conhecer mais profundamente as estruturas lexicais e gramaticais, quando se pode pedir a tradução de pequenos textos.

Os professores demonstraram que têm bem claros os motivos que os levam a utilizar a tradução em sala de aula: “faz parte do processo de aprendizagem”, “podem ampliar o vocabulário”, “descobrir sinônimos para uma mesma palavra em textos diferentes”, “encontrar palavras polissêmicas, falsos amigos, estruturas particulares de expressão do espanhol”. Assim, eles mostram que é importante destacar que nem sempre há correspondência absoluta entre as duas línguas, o que está em conformidade com as proposições de Humboldt (1992), e que, para que a aprendizagem seja significativa, é preciso considerar as particularidades de cada uma das línguas envolvidas nesse processo.

Ainda dentro da mesma perspectiva, os professores também se referem ao uso da tradução de forma comparada, pois dois deles apontam que “*o ensino de uma Língua Estrangeira está relacionado ao*



*léxico, às vezes à sintaxe, outras vezes à morfologia da língua que se está traduzindo e da língua para a qual se está traduzindo*"; *"A tradução se faz importante quando trabalhada de modo comparativo entre as línguas"*. Mesmo porque, de acordo com Figueredo (2007), é inevitável que o aprendiz faça relações contrastivas entre as duas línguas, pois permite a identificação de analogias e diferenças e, ainda, comprove e consolida a sua aprendizagem. Assim, os professores estão considerando que esse é um processo natural que deve ser valorizado e pode contribuir na aquisição da língua meta.

Três deles demonstram a preocupação de que a tradução sirva para compreender o texto e o contexto, que não se atenha simplesmente a passar de uma língua para a outra, demonstrando uma visão mais ampla e útil do exercício de tradução. Também apontam que a tradução *"é importante para melhorar a comunicação entendendo a língua estrangeira como prática social"*. Este é um conceito bastante atual e pode estar relacionado com o ensino dos gêneros textuais, como forma de melhor atuar no contexto social, já indicado nos PCNs para o ensino de línguas estrangeiras.

Os professores também apontam que *"eles precisam aprender a compreender o contexto apresentado no texto em Língua Estrangeira"*; *"devem entender que devemos seguir um contexto para utilizar palavras e expressões corretamente"*. O uso do recurso da tradução como forma de melhor entender e produzir textos contextualizados aponta para a concepção da Abordagem Comunicativa que, como afirma Neves (1996), traz nova visão de ensino de línguas, propondo não só a análise do texto, mas também as circunstâncias nas quais ele é produzido e interpretado.

Mais um motivo para usar a tradução seria o desenvolvimento das quatro habilidades: *"precisamos de ferramentas, como a tradução, para melhorar as quatro habilidades de comunicação: escrever, falar, ouvir e ler"*; *"para melhorar a escrita e a fala do aluno"*. Neste aspecto, o uso da tradução está estreitamente relacionado com a Abordagem Comunicativa, que conforme Leffa (1988), contempla o desenvolvimento das quatro habilidades sem ordem de preferência, diferentemente do método Audiolingual, que indicava que primeiro o aluno deveria ouvir e falar para depois ler e escrever.

Uma queixa constante e justa dos professores de língua estrangeira é o pouco tempo dedicado a ela na grade curricular e o uso da

tradução como forma de otimizar o tempo, na concepção de Harbord (1992), é uma das soluções para essa questão: “*com 1 período por semana ajuda e muito*”, “*Não uso a tradução escrita em decorrência do tempo e dos materiais que a escola disponibiliza, de dicionários adequados...*”. Especialmente a tradução oral serve de apoio para que a aula flua com mais dinamismo e eficiência, e o professor, neste caso, é o acesso mais rápido e eficiente de que o aluno dispõe, já que algumas escolas contam com dicionários muito precários e nem sempre possuem acesso à internet, fato que favorece o ensino centrado no professor, como referenciam os métodos de ensino mais tradicionais.

Os aspectos socioculturais, que não devem ser dissociados do ensino de línguas estrangeiras, aparecem nas falas dos professores quando tratam da tradução em suas aulas, por facilitar a compreensão dessas diferenças entre os falantes de línguas e culturas diferentes: “*Acredito que a tradução possibilite a criação da consciência dos envolvidos no processo com relação ao respeito às diferenças culturais entre os falantes das diferentes línguas.*”; “*promove uma visão mais equilibrada e crítica da cultura da outra língua*”. Dessa forma, o trabalho com a tradução também contempla o ensino da língua estrangeira sob a perspectiva intercultural que, na visão de Lima (2008), dimensiona a língua para além da simples comunicação. Este aspecto, hoje, é de suma importância na formação do aluno, por proporcionar-lhe uma visão mais real do mundo globalizado em que vivemos.

## 6 CONCLUSÕES

Segundo as considerações teóricas e os relatos dos professores participantes deste estudo, pode-se afirmar que a tradução, ao longo dos tempos e nos diferentes métodos ou abordagens de ensino de línguas estrangeiras, sempre esteve presente como recurso didático, de modo mais ou menos evidente.

Em relação ao conceito de tradução, a maioria deles demonstra entendê-la como uma forma de passar informações de uma língua para a outra, mantendo-se apenas na esfera linguística, o que se pode considerar-se uma concepção bastante hermética/ limitada, no entanto três deles revelam a preocupação de que, ao traduzir, se considere o contexto e as formas linguísticas das duas línguas em questão para garantir a compreensão e a comunicação.

Todos admitem que usam a tradução em aula e reconhecem a sua importância como recurso didático e pedagógico, que é adotado mais especificamente para solucionar dúvidas de vocabulário, para explicações e, também, de forma comparada nos níveis mais avançados, nos quais podem se aprofundar nas estruturas linguísticas e formas particulares de expressões de língua estrangeira. A forma de tradução mais utilizada é a oral, por dinamizar o tempo de aula que, segundo os professores, é de um ou dois períodos por semana.

Ao evidenciar o uso da tradução para trabalhar as questões socioculturais das línguas envolvidas e facilitar a comunicação, considerando o contexto de produção e recepção do texto, os professores parecem estar mais afinados com a Abordagem Comunicativa de ensino de línguas estrangeiras, mesmo que os seus conceitos de tradução sejam, na maioria, mais tradicionais.

A título de conclusão, pode-se afirmar que os professores consideram a tradução um recurso didático útil, que facilita a compreensão das atividades e das tarefas, o conhecimento da língua e do seu contexto sociocultural.

## REFERÊNCIAS

- AGRA, K.L.O. *A integração da língua e da cultura no processo de tradução*. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-integracao-da-lingua.pdf>>. 2007. Acesso em: 12 jan. 2012.
- CAMPOS, Geir. *O que é tradução*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CATFORD, J. C. *Uma teoria linguística da tradução: um ensaio em linguística aplicada*. Campinas, São Paulo: Cultrix, 1980.
- COSTA, Walter C. A tradução e ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Inácio. *Tópicos de linguística aplicada ao ensino*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988.
- FIGUEREDO, Viviana. A. C. de C. A dimensão pragmática da tradução no ensino-aprendizagem da língua estrangeira especializada. *Revista Tradução e Comunicação*, n. 16, 2007. Disponível em: <<http://sare.anhanguera.com/index.php/rtcom/article/view/140/139>>. Acesso em: 12 dez. 2012.
- FROTA, Maria Paula. Por Uma Redefinição de Subjetividade nos Estudos da Tradução. In: MARTINS, Márcia A. P. (Org.). *Tradução e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- HARBORD, J. The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, v. 46, n. 4, p. 350-355, Oct. 1992.

HUMBOLT, Wilhelm. Introduction to his Translation of Agamemnon. In: SHULTE, R.; BIGUENET, J. *Theories of translation: an anthology of essays from Dryden to Derrida*. Chicago. The University of Chicago Press, 1992. p. 55-59.

LEFFA, Vilson. Metodologia do Ensino de Línguas. In: BOHN, Hilário, VANDRESSEM, Paulino (Orgs.). *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: EdUFSC, 1988.

LIMA, Diógenes Cândido de. Vozes da (Re)Conquista: o papel da cultura no ensino de língua inglesa. *Polifonia*, Cuiabá, Editora Universitária, ano 10, n. 15, p. 87-107, 2008.

LUCINDO, Emy Soares. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. *Scientia Translationis*, n. 3, 2006. Disponível em: <[www.scientiatranslationis.ufsc.br](http://www.scientiatranslationis.ufsc.br)>. Acesso em: 28 jan. 2012.

NEVES, Maralice de Souza. Os Mitos de Abordagens Tradicionais e Estruturais ainda Interferem na Prática em Sala de Aula. In: PAIVA, Vera L. M. de Oliveira e (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, 1996.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

ROMANELLI, Sergio. O ensino/aprendizagem de pronomes do italiano: interferência na interlíngua do falante do português brasileiro. *Desempenho*, UnB, p. 41-50, 2003.

ROMANELLI, Sergio. *O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras*. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/2942/2546>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

TESSARO, Annye C. *A tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a distância: o curso de Letras – Espanhol da UFSC*. Disponível em: <[http://www.pget.ufsc.br/curso/dissertacoes/Annye\\_Cristiny\\_Tessaro\\_-\\_Dissertacao.pdf](http://www.pget.ufsc.br/curso/dissertacoes/Annye_Cristiny_Tessaro_-_Dissertacao.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2013.

# A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO VOCABULÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS

Catia Regina Züge Lamb<sup>1</sup>  
Graciele H. Welter<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Santa Rosa (IFFarroupilha) tem como missão promover a educação profissional, científica e tecnológica por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Oferta cursos de formação técnica em nível médio e superior. Uma de suas finalidades é desenvolver a cultura da educação para a convivência e para a aceitação da diversidade, propiciando a inclusão de todos na educação, ações que realiza com o auxílio do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE). Por meio de uma política educacional de acesso e permanência, alunos com necessidades especiais têm a oportunidade de estudar em cursos técnicos e superiores.

Neste estudo de caso, focamos a leitura de uma aluna surda que cursa o 6º semestre do Curso de Licenciatura em Matemática, que recebe apoio do referido Núcleo com a presença de intérpretes que a acompanham em todo o processo educativo. Apresentamos, então, neste texto um relato de experiência de práticas de atividades de leitura desenvolvidas em sala aula, na disciplina de Língua Portuguesa, práticas estas que envolvem tanto a docente quanto a tradutora/intérprete de Libras que atuam diretamente com a acadêmica surda.

---

<sup>1</sup> Mestre em Geografia (UFSM) e Bacharel em Letras/Libras-Bacharelado (UFSC); Tradutora/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Santa Rosa. E-mail: catiarlamb@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Mestre em Letras (UPF), Especialista em Metodologia do Ensino do Português e Licenciada em Letras (URI). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Santa Rosa.  
E-mail: graciele.welter@sr.iffarroupilha.edu.br

Entendemos que o processo de construção do sentido do vocabulário da língua portuguesa por surdos é bastante complexo. Nós, ouvintes, adquirimos e utilizamos uma língua na modalidade oral-auditiva e apoiamos-nos nela para então iniciarmos o processo de aprendizado da escrita. Mas como acontece esse processo relativamente às pessoas surdas, uma vez que a primeira língua é a Língua de Sinais, modalidade viso-espacial, e a segunda língua é o Português, na modalidade escrita?

A partir da experiência que temos com sujeitos surdos, ao trabalharmos com a tradução e interpretação de textos escritos, buscamos neste artigo apresentar algumas reflexões sobre como ocorre a compreensão da escrita e a construção de sentidos das palavras por estes sujeitos.

## 2 SURDOS: UM GRUPO CULTURAL E LINGUÍSTICO

Neste trabalho, buscamos refletir acerca da construção do sentido do vocabulário da língua portuguesa por surdos, fazendo-se pertinente iniciarmos o estudo com uma caracterização desses sujeitos.

O primeiro ponto a destacar é que os surdos são vistos pelo discurso da diferença, sendo “sujeitos de identidades culturais construídas nas comunidades surdas, sujeitos que experienciam artefatos peculiares dessa cultura” (CAMATTI; GOMES, 2011, p. 163), ou seja, “reafirmando um processo que visa reconstituir a experiência da surdez como um traço cultural, tendo a língua de sinais como elemento significante para essa definição” (SÁ, 2006, p. 65). Deixamos de lado o olhar clínico conferido a esses sujeitos, que eram tratados como pessoas que não ouviam e não falavam, mas que, por meio de aporte de profissionais da saúde para sanar essa falta, foram sendo enquadrados num padrão de normalidade imposto pela maioria da sociedade que ouve, vê e fala. Hoje chegamos ao entendimento de que os surdos são pessoas que compartilham experiências visuais, cultura e uma língua própria, sendo reconhecidos, então, a partir da diferença.

O segundo ponto que podemos destacar é pela paráfrase de Sá (2006), quando salienta que a experiência da surdez é um traço cultural e, nessa cultura surda, a língua de sinais é um elemento que assume significação.

Atualmente, a língua de sinais é reconhecida oficialmente como a língua das comunidades surdas, mas muitos estudos foram desenvolvidos por linguistas para dar a ela esse *status*.

O início das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais se deu com o pesquisador Stokoe, em 1960, quando ficou reconhecido que:

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia de linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30)

A partir dos estudos de Stokoe, no Brasil, seguiram-se as pesquisas de Ferreira Brito (1995), Karnopp (1994) e Quadros (1995/1999), que a comparam com as línguas orais e assim comprovam que os mesmos aspectos gramaticais presentes nas línguas faladas estão na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diante desses estudos, a Libras é reconhecida oficialmente como língua oficial das comunidades surdas do Brasil em 24 de abril de 2002, quando o presidente da República promulgou a Lei nº 10.436, assim descrita:

**Art. 1º** É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

**Parágrafo único.** Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Com a promulgação dessa lei, e mais tarde com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2000, que a regulamenta, fica claro que a primeira língua do sujeito surdo no Brasil é a Libras. A Língua Portuguesa, mesmo sendo a língua oficial do país, é a segunda língua desses sujeitos. Cabe salientar ainda que o português para os surdos é o da modalidade escrita.

Assim, estamos perante uma diferença não apenas cultural, mas também linguística, entre surdos e ouvintes, em que as línguas utilizadas têm outro diferencial, enquanto a língua portuguesa para ouvintes é na modalidade oral-auditiva, a língua de sinais para os surdos é na

modalidade viso-espacial, ou seja, são dois canais diferentes usados para internalizar essas línguas.

Diante das diferenças de modalidade, surge o desafio para os ouvintes de aprender uma língua com estruturas diversas da língua falada; e, para os surdos, o de aprender uma língua escrita, que exige grande esforço da memória visual, já que os surdos não dispõem do recurso auditivo para a construção dessa escrita e para a construção de sentidos do texto.

### 3 OS SURDOS E O PORTUGUÊS: A COMPREENSÃO DO VOCABULÁRIO

Ler e compreender são habilidades complexas. A construção do sentido de uma palavra ou de um texto depende de vários elementos. Conforme Koch (2005, p. 17), a compreensão de um texto passa a ser entendida como uma “*atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos” (grifo da autora). Portanto, o sentido não pode preexistir à interação. A autora destaca nessa relação três elementos essenciais:

1. o produtor/planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;
2. o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;
3. o leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra lingüisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos. (KOCH, 2005, p. 19)

Nessa interação que ocorre especialmente entre produtor, texto e leitor, realiza-se a construção do sentido das palavras e do texto como um todo. Mas como acontece esse processo para pessoas surdas, que têm a língua de sinais modalidade viso-espacial como primeira língua e a segunda língua, o português, na modalidade escrita? Uma vez que, para os ouvintes:

A decodificação é um aspecto peculiar a leitores iniciantes que costumam recorrer à audição como caminho para fazer a informação



visual da escrita chegar ao cérebro. Como conhecem os sons das letras a rota fonológica os auxilia na recodificação dos sons em sílabas que se unem até formar unidades de significado (palavras) que são reconhecidas ou não pelo dicionário mental. Se forem reconhecidas são compreendidas; se não forem reconhecidas, não houve leitura, apenas decodificação. (FERNANDES, 2006, p. 9)

No caso dos surdos, conforme Fernandes (2006), a leitura não ocorre recorrendo às relações letra-som, que chamamos de rota fonológica. Já nos primeiros contatos com a escrita, as palavras são processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma gráfica que é denominada rota lexical, ou seja, elas são “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental, se a elas corresponder alguma significação. Caso não haja sentido, da mesma forma que, para os ouvintes, não houve leitura. Então, a própria interação entre texto e leitor surdo é complexa. Observamos a importância do acompanhamento do tradutor/intérprete de Libras para auxiliar no momento da leitura e no processo de interação entre texto e aluno surdo. Daí a necessidade de possibilitar a esse aluno maior tempo para a leitura, maior tempo para interagir com o texto, sendo que essa interação precisa ser mediada pelo professor e também pelo profissional tradutor/intérprete de Libras que transita por duas línguas de modalidades diferentes e também por dois grupos culturais distintos. Porque

Ler não passa apenas pelo reconhecimento e compreensão das palavras isoladas. A atividade da leitura se dá em contextos linguísticos mais amplos, em que as palavras são combinadas para a formação de enunciados. Apenas o reconhecimento e a memorização de forma externa da palavra não garantem a sua compreensão, pois é o contexto que lhe delimitará o sentido. (FERNANDES, 2006, p. 10)

Ou seja, para compreender a palavra, ou um texto, dentro de um determinado contexto<sup>3</sup>, o aluno surdo precisa do acompanhamento e da orientação do professor para que a leitura gere a construção do sentido conforme a situação comunicativa delimitada pelo texto ou discurso. Se as práticas tradicionais da leitura requerem o reconheci-

---

<sup>3</sup> Entendemos que o contexto “passa a constituir agora a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação” (KOCH, 2004, p. 32), ou seja, para cada atividade comunicativa tem-se um contexto específico construído durante a interação.

mento, identificação e atribuição de significados a símbolos gráficos, para os surdos,

[...] isso significa ir sinalizando palavra por palavras no texto, “pulando” elementos gramaticais de coesão. Esse processo de **leitura mecânica** não possibilita a compreensão, mas tão somente a identificação de palavras no texto. O problema aí implicado é a aparente incapacidade de o aluno construir relações significativas entre texto escrito, outras áreas do conhecimento e suas vivências. (FERNANDES, 2006, p. 10, grifo do autor)

O processo de leitura mecânica ao qual Fernandes (2006) se reporta é preocupante, pois nesse processo não há uma preocupação com a compreensão do texto pelo leitor surdo, ou pior, em muitos casos ele acaba construindo um sentido que não aquele proposto pelo autor. Isto ocorre em muitos casos, pois os surdos:

Ao se depararem com o texto escrito, o primeiro impulso é sinalizar linearmente palavra por palavra (pulando as desconhecidas), o que é uma estratégia inadequada que não garante a compreensão dos enunciados. Primeiro por não haver isonomia estrutural (correspondência termo-a-termo) entre o português e a língua de sinais. Segundo, porque sinalizam o primeiro significado que lhes vinham à cabeça, não necessariamente o sentido atribuído às palavras no contexto. (FERNANDES, 2006, p. 11)

Situações como as referidas, de sinalizar palavra por palavra, atribuindo às palavras o primeiro significado que lhes vier à cabeça, foram identificadas durante as leituras realizadas pela aluna surda.

Durante as aulas, nas práticas de leitura com a aluna, fomos realizando o registro das palavras postas nos textos e da primeira construção de sentido feita pela aluna. O quadro a seguir sintetiza algumas das palavras/expressões presentes nas atividades de leitura. Na primeira, coluna apresentamos os trechos de textos estudados em aula com destaque (em **negrito**) de algumas palavras; na segunda coluna apresentamos o significado dessas palavras na situação de comunicação e no texto específicos; e na terceira coluna apresentamos como foi feita a leitura de uma palavra da língua portuguesa pela aluna.

Quadro 1: Comparação proposta pelas autoras

Trechos de textos com a palavra destacada	Sentido da palavra no texto	Sentido da palavra sinalizada pela aluna
“A respeito da construção do LEM...”	Em relação à	“Respeito” do verbo que indica ação de respeitar
“Observe a linguagem empregada no texto e ...”	Utilizada no texto	“Empregada” trabalhadora doméstica
“por meio das possíveis e indispensáveis contribuições dos professores...”	Indispensável, importante, que não pode faltar	“responsável” substantivo feminino, pessoa responsável
“redução de tarifa do transporte	Tarifa, substantivo que indica custos	“tarefa” ato de trabalhar
“Embora, a nosso ver, a descontextualização da Matemática...”	Embora, ainda que, apesar de	“embora” do verbo sair, ir embora
“Após fortes temporais na madrugada, chuva volta...”	Temporais, tempestades	“termômetro”, aparelho de medir a temperatura
“crianças com melhores noções espaciais foram melhor...”	Espacial, relativo a espacial, percepção espacial	“especial” que tem muito valor, é próprio, peculiar
“e vira letra de canção ...”	Canção, música	“coração” órgão do corpo
“contornando por uma calçada de largura...”	Calçada, faixa destinada ao trânsito de animais e pedestres	“calçado” tipo de sapato, serve para proteger os pés

Analisando o quadro podemos destacar pelo menos três situações. Primeiramente, a aluna sinaliza para a palavra um sentido que não está presente no texto. Apesar de ela ler corretamente uma parte dos textos, essas construções de sentido equivocadas que ocorrem com alguns vocábulos acabam por comprometer a compreensão do todo (seja um texto curto como a ordem de um exercício ou um parágrafo de um texto mais longo), fazendo com que a aluna não consiga atribuir um sentido claro ou coerente ao que lê.

A segunda situação que cotejamos por meio deste quadro é a troca de letras em algumas palavras o que, no caso específico, acarretou também troca de sentido. As trocas de letras se devem em grande parte por causa da memorização das palavras em sua globalidade e não a partir de sua estrutura fonética (FERNANDES, 2002). Além disso, “o fato de a escrita ter uma relação fônica com a língua oral pode e

de fato estabelece outro desafio para o surdo: reconhecer uma realidade fônica que não lhe é familiar acusticamente. São símbolos “abstratos” para o surdo” (GESSER, 2009, p. 56).

A outra situação que verificamos é que com o auxílio da tradutora/intérprete de Libras a leitura e a construção de sentido das palavras ou do texto é facilitada e se torna mais coerente para a aluna surda. E isso não acontece porque a intérprete oferece à aluna um sentido “correto” ou “pronto” da palavra, mas porque na mediação houve há uma interpretação em que a mensagem foi passada da língua portuguesa para a língua de sinais. Em segundo lugar, porque entre aluna, intérprete e professor ocorre uma interação comunicativa que conduz à construção de um sentido apropriado para a situação de comunicação que vivenciam todos que estão em aula e, também, para a construção de um sentido apropriado à língua portuguesa. Diante dessas colocações, é possível concluir que, seja para surdos, seja para ouvintes:

**A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11, grifos do autor)

Assim, verificamos, durante as aulas, nos momentos de leitura, que ler é um processo que demanda um grande esforço do surdo. Demanda o controle de seu sentimento de medo e insegurança frente à compreensão da língua portuguesa escrita, considerada uma língua estrangeira. Exige uma interação respeitosa e confiante entre intérprete, professor e colegas. Exige um tempo maior para identificar um sentido próprio às palavras em língua portuguesa, adequado à situação comunicativa em análise. Isso nos faz concordar com o fato de que:

Na língua portuguesa, há também um fator emocional em jogo, que diz respeito à memória negativa retratada a partir da experiência de vários surdos alfabetizados. Uma aluna surda contou que sempre que ela tem que escrever fica muito nervosa, tem vergonha de errar, resiste, não tem prazer em fazê-lo e sempre fica preocupada com as reações de quem vai ler o que ela escreve. (GESSER, 2009, p. 56)

A situação descrita por Gesser (2009) foi vivenciada no processo educativo da aluna surda, participante da pesquisa aqui relatada. São experiências que nos fazem refletir sobre como estamos trabalhando em sala de aula e se estamos trabalhando com critérios diferenciados, compreendendo e aceitando que a língua de sinais organiza de forma lógica as ideias dos surdos a partir de uma estrutura gramatical própria.

Sabemos que a língua de sinais é produzida por meio de recursos gestuais e espaciais e sua percepção ocorre por meios visuais (FERNANDES, 2002), logo para os surdos se processa naturalmente. Enquanto:

A língua portuguesa não será a língua que acionará naturalmente o dispositivo devido, à falta de audição da criança. Essa criança até poderá vir a adquirir essa língua, mas nunca de forma natural e espontânea, como ocorre com a língua de sinais. (QUADROS, 1997, p. 27)

Apesar de a maioria dos surdos apresentarem dificuldades na construção de sentidos durante as leituras, por não ser o português a sua língua natural, é importante destacar que isso não quer dizer que ler seja impossível. É necessário, sim, a atuação de tradutores/intérpretes de Libras presentes nessas construções a mediação de professores que façam uso de metodologias e avaliações coerentes com a realidade cultural e linguística desses alunos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A atividade de leitura para o aluno surdo é um trabalho complexo de interação com o texto, que, num primeiro momento, resulta na construção de um sentido nem sempre coerente ao proposto pelo produtor do texto. Assim, o professor necessita compreender essas práticas de leitura como práticas que precisam ser contextualizadas, trabalhadas de forma interativa, adaptadas a diferentes situações de comunicação para levar à percepção do aluno surdo o significado devido das palavras/expressões da língua portuguesa. Então, mesmo no trabalho com surdos inseridos na escola regular, é necessário mobilizar estratégias de transposição didática dessas práticas para o trabalho com leitura em língua portuguesa.

Consideramos que os surdos, para desenvolverem um bom entendimento da língua portuguesa escrita, necessitam, em primeiro lugar, ser alfabetizados na sua primeira língua, uma vez que é essa base que dará suporte para a adquirirem a segunda língua. Sem dúvida, o processo de entendimento da língua escrita (do português) é muito difícil para os surdos, pois eles contam apenas com a memória visual para fazerem o registro, havendo em muitas situações confusão entre significados e significantes das palavras. As situações identificadas e analisadas neste trabalho podem ser visualizadas no Quadro I. Nele ficou claro o quanto palavras simples do nosso contexto – de ouvintes – são complexas para os surdos e no contexto do texto podem ganhar sentidos completamente diferentes, quando lidas pelo sujeito surdo.

Mesmo com as dificuldades encontradas pelos surdos, é possível, em uma escola e em uma sala de aula que aceitam e praticam a cultura da educação para a convivência e para a aceitação da diversidade, auxiliar o aluno surdo a construir sentido para as palavras e textos, a partir de um processo de leitura que valorize a interação entre aluno, professor, intérprete e o ensino de língua portuguesa. Ainda mais, é possível mediar um processo de leitura que ajude o aluno surdo a compreender a importância da situação comunicativa para a construção ou delimitação de sentido de uma palavra.

Além disso, também é necessário que a instituição de ensino disponha de recursos humanos especiais – tradutores/intérpretes de Libras – que possam se fazer presentes nas construções escritas dos surdos e nas leituras, de forma a auxiliá-los fazendo contrapontos entre a língua de sinais e a língua portuguesa. Finalizando, é muito importante, além disso, os professores adotarem metodologias e avaliações coerentes com a realidade cultural e linguística desses alunos, lembrando sempre que o português é a segunda língua deles.

Assim, a permanência dos alunos surdos nas instituições e sua aprendizagem dependem muito do processo de ensino que, obrigatoriamente, passa pela leitura e pela compreensão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10. 436, de 24 de abril de 2002. Lei de oficialização da Libras. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 de abril de 2002. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2012.

CAMATTI, L.; GOMES, A. P. G. A captura da cultura e da diferença: articulações a partir de uma política bilíngue para surdos. In: HILLESHEIM, B.; THOMA, A. da S. (Orgs.) *Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: ADUNISC, 2011. p. 165-178.

FERNANDES, S. *Critérios diferenciados de avaliação na língua portuguesa para estudantes surdos*. 2. ed. Curitiba: SEED/DEE, 2002.

FERNANDES, S. *Práticas de Letramento na Educação Bilíngue para Surdos*. Curitiba: SEED, 2006.

GESSER, A. *Libras? Que Língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e a da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editoria, 2009.

KOCH, I. V. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, N. R. L. de. *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.





**Parte III**

**NARRATIVAS LITERÁRIAS E  
MIDIÁTICAS**



# AUTONARRATIVAS: TECENDO REDES ENTRE OS CONCEITOS DE AUTORIA, COMPLEXIFICAÇÃO E AUTOCONSTITUIÇÃO DO HUMANO

Beatriz Rocha Araujo<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao pensar em narrativas, associo a ideia de textos produzidos com o objetivo literário, ainda que as narrativas estejam presentes em vários contextos e situações da vida cotidiana dos humanos, sendo eles leitores ou escritores de obras literárias ou não. Esse fato acontece devido às inúmeras possibilidades de o humano entrar em contato com as diferentes formas de narrativas, como as literárias, entre elas os contos e romances, entre outros gêneros. Também há outras formas, não menos importantes, porém, não reconhecidas como literárias, como as novelas, os filmes, e as escritas pessoais públicas (*sites* de relacionamentos, *blogs*, ou outros meio digitais de publicação), ou privados como os diários.

Nesse momento, me proponho a discutir a temática das narrativas, iniciando com as contribuições teóricas sobre o conceito de narrativa, para diferenciar as literárias de outros tipos de narrativas, como as autonarrativas, que se constituem de relatos e escritas pessoais, e como essas potencializam a complexificação e autoconstituição do ser humano, pelo ato de escrever sobre si e seus sentimentos e emoções. Portanto, apresento as minhas reflexões enquanto pesquisadora de um processo de pesquisar um grupo de 15 adolescentes, que teve como temática as autonarrativas e constituem o objeto de estudo de minha dissertação de mestrado intitulada “Virtualidade e narrativas: o ambiente digital como complexificador da auto-constituição/cognição”.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UNISC – Bolsista BIPSS 2012.  
E-mail: baraujo.psi@hotmail.com

Para iniciar a discussão sobre a temática das narrativas, iniciarei mapeando o conceito de narrativas e elementos que a constituem, enquanto uma escrita das belas letras. Seguirei aprofundando termos como autoria e narrador, bem como compreender o papel de cada um desses elementos na narrativa literária. Após definir as narrativas literárias e seus aspectos constitutivos, passarei a discutir as questões referentes às autonarrativas, ou as escritas pessoais, e como pensar as mesmas em relação às questões de complexificação e metacognição do humano, já que a escrita é um momento de constituição do humano, transformando e significando a si próprio, por meio de processos autopoieticos e de inseparabilidade entre o conhecer/subjetivar-se.

## 2 NARRATIVAS: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

As narrativas são abordadas por diferentes teóricos, cada um com o seu ponto de vista, apresentando uma visão para a temática, alguns sob o ponto de vista literário, com uma estrutura e elementos das narrativas presentes, enquanto outros trabalham com uma visão da escrita enquanto um processo de constituição do humano, potencializando a transformação e significação de si.

A primeira ideia acerca da temática – narrativas – está associada às narrativas literárias, ou obras de arte literárias, consideradas assim pela estrutura e elementos do texto, geralmente são escritas por escritores reconhecidos tanto da literatura brasileira como da estrangeira. Segundo Rosenfeld (2002, p. 11) “literatura é tudo o que aparece fixado por meio de letras”, portanto, toda a escrita é um texto que faz parte da literatura, de acordo com Rosenfeld (2002), independentemente do objetivo de comunicação que o autor queira apresentar ao leitor, ou apenas registrar de forma escrita, como a história das aventuras de um personagem, uma notícia, a receita de um bolo, ou mesmo os registros de sentimentos e emoções de quem escreve, porém, as obras de arte literárias utilizam critérios de estética, possibilitando o reconhecimento das mesmas,

O uso conjunto de ambos os critérios recordaria, dentro do próprio campo das belas letras, uma área de intersecção limitada àquelas obras que ao mesmo tempo tenham caráter ficcional e alcancem alto nível estético. (ROSENFELD, 2002, p. 12)

Para alcançar esse nível estético, o texto apresenta uma estrutura que “compõe-se de uma série de planos, dos quais o único real, sensivelmente dado, é o sinal tipográfico impresso no papel” (ROSENFELD, 2002, p. 12), pois cada leitor pode significar a sua leitura, de acordo com suas questões subjetivas e individuais, não necessariamente com o significado proposto inicialmente pelo autor, já que esse tem sua história, seus valores, seus sentimentos, que também compõem o texto.

Nas obras de arte literárias, a narrativa, segundo D’Onofrio, (1995, p. 53) é: “todo discurso que apresenta uma história imaginária como se fosse real, constituída por uma pluralidade de personagens, cujos episódios de vida se entrelaçam num tempo e num espaço determinado”.

Essa história, a que D’Onofrio (1995) se refere no pertencimento da narrativa ao mundo do imaginário, também traz elementos do mundo real, e somente existe por intermédio da linguagem, geralmente escrita, quando narrada em forma de texto. Como na narrativa, a linguagem está presente em muitos espaços da vida do humano, em especial nas linguagens (verbal, gestual, escrita, entre outras). O autor ainda ressalta a importância dela para sustentar toda e qualquer forma de narrativa, articulando as diferentes personagens, histórias localizadas em determinado tempo e espaço. As narrativas podem permanecer em diferentes lugares, sociedades, momentos históricos e culturais, de acordo com a significação que o escritor e o leitor fazem desta.

A linguagem é um elemento constitutivo do humano, pela qual estabelece comunicação. Dessa forma,

O homem é assim, essencialmente, um ser de linguagem, mas a linguagem, que o define, lhe escapa de maneira igualmente essencial. Este movimento de disponibilidade e de evasão explica também por que a linguagem humana não pode ser reduzida à sua função instrumental de transmissão de mensagens: os homens já nascem num mundo de palavras das quais não são os senhores definitivos; só quando desistem desta ilusão de senhoria e de dominação para responder a esta doação originária, só então eles, verdadeiramente falam. (GAGNEBIN, 1994, p. 25)

Conforme ressaltado por Gagnebin (1994), as palavras não têm a função de definir o homem, pois se modificam com o tempo, e com relação e forma de apropriação que o humano faz da linguagem. Por-

tanto, tanto o humano quanto as linguagens se complexificam por meio das interações que fazem em suas relações cotidianas.

Seguindo seu pensamento, Gagnebin (1994) ainda ressalta a importância da linguagem justamente pela comunicação que o humano estabelece com o outro, não sendo somente com o objetivo de transmitir uma mensagem, mas de interagir e relacionar-se com o mundo a sua volta, possibilitando a complexificação e autoconstituindo-se enquanto pessoa e um ser em relação com o mundo em que vive.

A linguagem é uma das formas que os humanos utilizam para se comunicar. Portanto, a comunicação entre os humanos vai além das palavras ditas ou escritas, é realizado mediante pequenos gestos, o toque, um simples olhar que traz junto grandes sentimentos como os de compreensão, amizade, carinho. Dessa maneira, é pela linguagem que o humano relaciona-se com os demais, estabelecendo relações e se constituindo constantemente enquanto humano.

Não somente teóricos que estudam as questões da literatura contribuem com a discussão acerca da linguagem. O biólogo Humberto Maturana (1998) estudou as questões relacionadas com a organização do ser vivo, enquanto um constante produtor de si mesmo, contribuindo, dessa forma, com a discussão, pois considera que o humano se constitui enquanto tal na interação/relação com os demais mediante o linguajar/emocionar.

As ideias do linguajar/emocionar foram propostas por Maturana (1998, p. 21), que compreende o termo “linguajar” como “ênfatizando seu caráter de atividade, de comportamento, e evitando assim a associação com uma “faculdade” própria da espécie, como tradicionalmente se faz”. Portanto, todos os humanos apropriam-se do “linguajar” para estabelecer as suas relações, com característica própria da espécie mesclada com as suas emoções. O pesquisador ainda ressalta que o “peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no entrelaçamento com o emocional” (MATURANA, 1998, p. 19).

O humano se constitui na relação do linguajar/emocionar, criando uma construção que lhe é própria e que constantemente é transformada, de acordo com as interações que estabelece com o mundo e com os outros humanos, já que o “humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional” (MATURANA, 1998, p. 18).

Segundo Maturana (1998, p. 65), a linguagem tem uma função especial na interação entre os humanos, uma vez que a “linguagem

também surge na história dos seres vivos no âmbito de interações recorrentes”. As interações que o biólogo relata são todos os tipos de relações estabelecidas pelos humanos. Por meio dessas relações é possível interagir com os demais, que estão a sua volta, ou no espaço de interação desse humano. Dessa forma, essas interações potencializam a constante reconfiguração do sujeito enquanto pessoa, pois a cada momento que interage com o outro, transforma a sua própria forma de ser enquanto humano, reconfigurando-se enquanto ser vivo.

Dessa maneira, a linguagem é compreendida “como um fenômeno próprio do ser vivo, ou associado ao ser vivo em termos de símbolos” (MATURANA, 1998, p. 58). A linguagem tem suas características e se constitui e se incorpora ao viver e ao modo de viver do humano. As mudanças da linguagem acontecem na interação do homem com o outro, ou com o mundo, já que vivo no “presente interconectado que vai gerando continuamente como uma transformação do espaço de congruências a que pertencemos” (MATURANA, 1998, p. 65).

O autor ainda evidencia a importância da linguagem na constituição do humano, como elemento de transformação do homem e da própria linguagem. Assim, “nada do que fazemos ou pensamos é trivial nem irrelevante, porque tudo o que fazemos tem consequências no domínio das mudanças estruturais a que pertencemos” (MATURANA, 1998, p. 65). Quando interajo com e pela linguagem, provooco mudanças tanto no ser humano como na linguagem.

A linguagem e seu conceito vêm sofrendo grandes influências dos aspectos da vida moderna e da história da humanidade, como a descoberta do fogo, criação da roda e diferentes dispositivos tecnológicos, que envolvem processos de aprendizagens. Para isso, é necessária a “transformação de nossa corporalidade, que segue um curso ou outro dependendo do nosso modo de viver.” (MATURANA, 1998, p. 60). Portanto, a linguagem já se transformou e transformou as relações dos seres humanos, enquanto o próprio homem também se transformou com suas interações com o mundo em comunicação.

É por meio da linguagem que o humano estabelece relações com os outros, o que possibilita uma multiplicidade de narrativas. Dessa forma, preciso analisar alguns de seus elementos constitutivos, que são as regras que se apresentam sempre da mesma forma, independentemente do tipo de narrativa. Quando penso nos aspectos literários, as narrativas são um tipo de texto com suas características específicas e

elementos que as constituem: como a estrutura e os elementos narrativos, entre eles: o narrador, os personagens, o tempo, o lugar...

São as misturas dos diversos elementos constitutivos da narrativa que compõem a história. Porém, Bruner (2002, p. 4) ressalta a importância do leitor, mediante os processos de identificação, “porque, em seu conjunto, eles representam o elenco de personagens que nós, os leitores, inconscientemente carregamos dentro de nós”.

Essa identificação é que, segundo Bruner (2002, p. 4), torna a história muito maior, pois “o texto afeta o leitor e, de fato, o que produz tais efeitos no leitor, como realmente ocorre”, isso faz com que a pessoa, que lê o texto, o transforme em um acontecimento, produzindo um significado especial para seu o contexto pessoal.

Conforme ressaltado pelo autor citado, a questão da significação, acontece em congruência com os processos de identificação, que se constituem como um mecanismo de defesa do ego<sup>2</sup> do humano. Não somente, a esse mecanismo de defesa, que pode estar presente na significação do leitor, mas qualquer outro que potencialize esse processo. Portanto, é pelas significações criadas pela própria pessoa que possibilitam que o leitor<sup>3</sup>, em alguns momentos, nutra algum tipo de sentimento por determinado personagem ou fato narrado, enquanto em outros momentos da mesma narrativa esse sentimento muda de acordo com os acontecimentos que decorreram nesse processo. Esses fatos acontecem a partir da significação que o leitor tem da narrativa e a partir de suas vivências e experiências relacionadas ou não com o fato narrado. Isso acontece quando o leitor construiu uma série de elementos internos, que possibilitam significar e ressignificar as experiências de leitura ou a participação em uma narrativa, mediante suas características, valores éticos, morais e atitudes, enfim, todos os aspectos individuais e subjetivos de cada humano com as cenas, personagens, fatos e situações narradas. É a composição do conjunto de elementos que constituem as narrativas literárias enquanto uma obra de arte. Contudo, não posso negar a importância de cada um deles. Entre esses aspectos, dois fatores determinam os caminhos que a narrativa percorre e proporcionam ao leitor diferentes “viagens” pela história narrada.

---

<sup>2</sup> Conceito trabalhado por Anna Freud (2006) e utilizado pela psicanálise, para definir as maneiras como o homem lida com as diferentes situações em seu cotidiano, estabelecendo relações com o mundo.

<sup>3</sup> O termo leitor é utilizado como o sujeito que está em contato com a narrativa, seja ela uma obra literária, uma telenovela ou qualquer outro tipo de mídia utilizada para a sua divulgação.



### 3 NARRADOR E AUTORIA: CONSTRUINDO A AUTONOMIA DO HUMANO

As narrativas são histórias reais ou imaginárias que nos são “contadas” de forma verbal, escrita ou por meio de imagens. Todas apresentam em comum os elementos que as constituem enquanto tal, o que potencializa os caminhos a serem descritos, entre esses elementos posso citar a própria estrutura da narrativa, formas verbais adotadas na escrita no decorrer do texto – como tempo e espaço, e personagens: como o autor e o narrador.

O primeiro elemento que apresento é o narrador, que está presente em todos os momentos da narrativa. Portanto, o narrador é um personagem criado pelo autor com o objetivo de contar a história, a partir de seu ponto de vista, apresentando algumas características próprias, adotando uma postura mais determinante ou mais secreta, procurando palavras e expressões para definir os fatos que serão narrados, adotando uma forma explícita ou implícita de sua fala ao narrar. Ou seja, em algumas narrativas percebo a intenção desse personagem, enquanto em outras, a mesma não é revelada em nenhum momento. Algumas vezes, são apresentadas peças de um grande quebra-cabeça, no qual o leitor irá significando e interpretando a sua leitura, conforme sua história de vida e experiências anteriores.

D’Onofrio (1995), de acordo com os critérios dos elementos de uma narrativa literária<sup>4</sup>, enfatiza que o narrador não é o autor, porém, é esse personagem que poderá desvendar alguns fatos e episódios narrados, segundo a sua visão, construídos de acordo com o perfil desse personagem – o narrador. O autor tem a possibilidade de metamorfosear-se por meio desse papel que criou na sua narrativa:

O narrador é um ser ficcional autônomo, independente do ser real do autor que o criou. As ideias, os sentimentos, a cosmovisão do narrador de um texto literário não coincidem necessariamente com o ponto de vista do autor. (D’ONOFRIO, 1995, p. 54)

Pensando nessa perspectiva, o narrador não pertence ao mundo da realidade, e vêm com a possibilidade de apresentar um episódio definido por uma série de fatos, personagens e tempos. Nesse sentido, o “autor pertence ao mundo da realidade histórica; o narrador, a um

---

<sup>4</sup> Consideradas aqui as das belas letras, segundo os critérios apresentados por Rosenfeld (2002).

universo imaginário: entre os dois mundos há alegorias e não identidades” (D’ONOFRIO, 1995, p. 55).

O não pertencimento ao mundo da realidade é que possibilita uma diferenciação do narrador. Quem “nos dirige a palavra só pode ser uma entidade ficcional” (D’ONOFRIO, 1995, p. 55), juntamente com o autor, que é responsável pela “criação” de um todo emaranhado de fatos, tempos, personagens e episódios, que são “contados” para pessoas do mundo real e escritos por uma pessoa real.

Portanto, para D’Onofrio (1995), o narrador é um personagem, construído e constituído pelo autor – em obras literárias, que vem apresentar a realidade segundo a sua perspectiva, aquela que interessa a esse personagem. O autor cria os personagens, as situações, os fatos que entrelaçam e constituem a história, a ser narrada, e por meio desta vem para “contar” fatos imaginários ou não.

As narrativas literárias podem apresentar um narrador ativo, ou seja, presente durante a leitura e que é fácil de identificá-lo, ou como um narrador, mais contido. Nesse caso, o leitor deverá fazer uma leitura muito atenta para descobrir quem realmente é o narrador, bem como compreender a intervenção e as possibilidades que apresenta, permitindo ao leitor a compreensão de um ângulo da história narrada. Dessa maneira, o narrador pode influenciar o leitor, quando resolve supervalorizar um elemento do texto em detrimento de outro.

Com essa atitude do narrador, o leitor poderá transitar por diferentes sentimentos dentro de uma narrativa, pois todos os personagens do texto são recheados de elementos, características, valores e atitudes, que serão apresentados ao longo da narrativa literária. Nesse sentido, a narrativa é vista como uma obra, e pode ou não exprimir um significado para o leitor, no momento em que o mesmo faz a sua leitura.

Dessa maneira, existe uma diferenciação clara entre autor e narrador, principalmente quando penso em obras literárias e artísticas, como: romances, contos, novelas, filmes, poemas, músicas, que têm um compromisso de seguir determinadas regras literárias e artísticas para ser definida como um gênero literário, ou um estilo – no caso das produções artísticas.

Mas as narrativas são somente aquelas consideradas obras de arte literárias, com elementos definidos e estruturados? Escrevo somente com a finalidade das belas letras e para obter esse reconhecimento?

#### 4 A ESCRITA: POTENCIALIZANDO A COMPLEXIFICAÇÃO DO HUMANO

A escrita faz parte das narrativas, principalmente das que são “contadas” pelas marcas impressas em papel, meios digitais, enfim, os registros fazem parte da história do ser humano, desde a pré-história o homem já encontrava maneiras de “contar” as suas vivências.

A escrita, segundo Flusser (2010, p. 21), representa a possibilidade de reflexão e de organização do pensamento, mas o “que está por trás do escrever não é apenas orientar pensamentos, mas também dirigir-se a um outro”. Portanto, o ato de escrever é uma constituição de si e de seus sentimentos, que são expressos pelas diferentes narrativas que o homem faz de si mesmo, o que implica a construção autopoiética do ser humano por ele mesmo.

Pensando nessa perspectiva, existem pessoas que escrevem para serem reconhecidas por suas narrativas pelas belas letras, mas também existem os que escrevem como um *hobbie*, ou mesmo para deixar registrado algum fato marcante,

Escrever não é apenas um gesto reflexivo, que se volta para o interior, é também um gesto (político) expressivo, que se volta para o exterior. Quem escreve não só imprime algo em seu interior, como também o exprime ao encontro do outro. (FLUSSER, 2010, p. 21)

O ato de escrever não consiste em simplesmente imprimir uma marca sobre uma superfície, mas quem escreve organiza os seus pensamentos, pois um “empreendimento arriscado como esse pode ser comparado à reflexão que se faz acerca do pensar sobre o pensar” (FLUSSER, 2010, p. 19), o que potencializa pensamentos e ações em que o “próprio escrever sobre a escrita pode ser considerado uma forma de organizar, por meio de novos pensamentos a escrita relativa aos pensamentos já elaborados e, então, fazer anotações” (FLUSSER, 2010, p. 19).

Flusser (2010) ressalta a importância da escrita enquanto elemento que possibilita o ato de refletir, para além da reflexão, a escrita é um processo de complexificação do humano de significar, ressignificar e transformar constantemente a sua existência, enquanto um humano em relação aos demais.

Dessa maneira, todas as narrativas – literárias ou não – potencializam a constante autoconstituição do ser humano, pois “contam” uma história, que transforma a vida das pessoas. O escrever para as obras de arte literárias, ou escrever por um simples registro de acontecimentos cotidianos da vida da pessoa, possibilita a expressão de suas experiências.

## 5 AUTONARRATIVAS: A AUTORIA DO HUMANO

As narrativas literárias, ou das belas letras, apresentam a história imaginária, podendo ter aspectos da realidade, ou da vida real, mas não são, na maioria das vezes, um relato de vida, vivências e experiências próprias, que são elementos que constituem as autonarrativas pessoais. A partir deste momento, dedicar-me-ei a discutir as questões referentes às escritas pessoais, e seu contexto de complexificação e autoconstituição do humano, segundo os pressupostos do Paradigma da Complexidade e na inseparabilidade entre conhecer/subjectivar-se.

As autonarrativas são escritas pessoais, de vivências e experiências construídas em sua relação com o mundo. É por meio dessas escritas que posso construir um conhecimento de outra ordem, em que estabeleço relações e atribuo sentido a nossa existência. Essa perspectiva de escrita, enquanto constituição do humano, pode ser potencializada com o auxílio de diferentes ferramentas e, principalmente, com as diferentes formas de narrar-se, mediante imagens, desenhos, fotos e escritas.

O processo de constituição do humano por meio das narrativas acontece quando o mesmo se permite apropriar-se de seus sentimentos, emoções e vivências, significando e tornando-se cada vez mais consciente de suas transformações. Esse processo de autoria ocorre quando o ser humano, além da necessidade de entender a si próprio, também inicia um processo de observação de si mesmo.

Existe a necessidade de o humano observar e ser observado, como uma forma de complexificação dos sujeitos, de seus caminhos percorridos para construir a sua aprendizagem, Maturana (2001, p. 27) define que “o observador encontra em si mesmo enquanto tal na práxis do viver (no suceder do viver, na experiência do viver) na linguagem, em uma experiência que simplesmente lhe acontece vinda de lugar nenhum”.

As autonarrativas são uma forma de autoconstituição, na qual o autor revela a sua experiência em determinada situação, ou a sua visão de determinadas imagens, paisagem. Não é a simples descrição, mas vêm com as emoções, sentimentos e percepções do humano que está empunhando a caneta, ou fazendo uso de outra ferramenta, como o computador para escrever. Esses escritos apresentam diferentes formas de constituição, devido ao aspecto autoconstitutivo do ser humano, que determina como a mesma será escrita, bem como a sua formatação e elementos dessa narrativa.

No momento que reconheço a narrativa como relato de uma experiência, reflito sobre minha vida – como um processo metacognitivo, e pelas observações posso complexificar-me. Esse processo acontece de forma individual, ou seja, cada um se complexifica ao observar a si mesmo em relação aos outros e com o mundo.

A autonarrativa é uma forma de constituir os nossos sentimentos, emoções e vivências conscientemente, constituindo-se enquanto um processo metacognitivo de pensar sobre os próprios processos de pensar. Dessa forma, o humano, ao pensar sobre suas atitudes e pensamentos, percorre caminhos até então desconhecidos, talvez até nebulosos, que aos poucos irá desvendar. Esse processo possibilita um autoconhecimento próprio, o que também potencializa uma reconfiguração e transformação do humano. É um contínuo processo auto-poético, segundo a definição de Maturana e Varela (1997), que consideram os seres vivos produtores de si mesmos, se reconfigurando com as perturbações e ruídos exteriores.

As narrativas fazem parte do cotidiano do humano, pois em todo o momento estou me narrando, estou “contando” a minha história, fatos que aconteceram e presenciei. Afinal, todos têm muitas “histórias” para contar, escrever, refletir, compartilhar, independentemente dos arquétipos da narrativa proposto por Benjamin (1994), em que é capaz de ser um narrador o marinheiro comerciante, que “conta” suas viagens pelo mundo, ou pelo camponês sedentário, que em sua simplicidade conhece muito bem a sua realidade e a relata em suas narrativas.

O pôr do sol pode ser visto e narrado com a exuberância de uma linda paisagem no horizonte, onde não há limites entre o céu e o mar, apenas uma grande extensão do alaranjado do sol refletido nas águas do Oceano Pacífico, contada pelo “viajante”. Já o “camponês” também presencia o pôr do sol que aos poucos vai se escondendo por entre as

coxilhas de seu sítio e revelando uma penumbra, que traz a sensação do início de uma noite, com seus mistérios, junto aos sons da natureza, preparando-se para o anoitecer.

A narrativa do viajante, como a do camponês, tem a possibilidade de relatar um ângulo do pôr do sol, ou seja, cada um fala dos aspectos que conhece, enquanto o viajante tem um discurso rico de possibilidades e aventuras, o camponês apresenta as questões de sua realidade, com descrição de detalhes que somente ele é capaz de definir.

As autonarrativas e escritas pessoais, apesar de não apresentarem uma estrutura definida para ser seguida, também possuem alguns elementos da narrativa, embora muitas das pessoas que as escrevem não pensem sobre esses aspectos. Nesse sentido como posso pensar a questão das escritas pessoais, as narrativas de vida, o autor e o narrador constituem-se de forma diferenciada? Quem escreve e quem narra são a mesma pessoa? Existe um narrador nessas escritas?

As autonarrativas são relatos de autoria, a pessoa é autora ao mesmo tempo que também é a narradora, diferente das narrativas das belas letras, em que o narrador é um personagem criado pelo autor da mesma. Dessa forma, nas escritas pessoais, a autoria passa pelo fato de contar uma história, a sua história, as suas vivências, portanto, autor e narrador são a mesma figura nas escritas pessoais. A autoria é narrada, o narrador é o autor dessa escrita?

Não somente as escritas pessoais, mas o ato de escrever potencializa a

[...] rememoração do passado não implica simplesmente a restauração do passado, mas também uma transformação do presente tal que, se o passado perdido aí for reencontrado, ele não fique o mesmo, mas seja ele também, retomado e transformado. (GAGNEBIN, 1994, p. 19)

Dessa forma, o autor passa por um complexo processo de organizar e reorganizar a sua vida, a sua história pessoal, com isso tem a possibilidade de refletir e transformar-se em um contínuo processo de complexificação do humano.

O humano vive em muitos momentos narrativos, ou seja, conto e reconto a todos a minha vida, a minha existência, as minhas experiências. Enfim, compartilho por meio de diferentes narrativas, seja pelas

imagens e linguagens, ou até em um momento de silêncio quando estou me narrando.

Benjamin (1994), quando faz considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, apresenta um narrador, que tem a possibilidade de mostrar uma experiência, que se torna próxima para o leitor, pelas observações do observador – narrador. Dessa forma, o narrador transmite uma experiência que pode diferenciar de narrador para narrador, que pode ser mesclada com as experiências próprias do ouvinte ou do leitor.

## 6 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Em todos os momentos da minha vida sou narradora da minha própria vida e conto a minha história, e nesse processo conto a partir do meu próprio olhar, da minha maneira de ver e viver a minha própria história de vida. Assim, em autonarrativas, sou autora, narradora, ou seja, diferente das obras literárias, até poder adotar uma postura de narradora de minha história de vida, sem nunca perder de vista que sou protagonista e que me invento em todos os momentos, quer dizer, sou autora de minha vida. O que me permite um processo de autoconstituição, quando vou me construindo enquanto ser humano em relações com o mundo.

A importância da narrativa na constituição do humano está na possibilidade de refletir sobre si, enquanto um ser em relações com outros humanos e objetos do cotidiano, cada um dos sujeitos ao ler, ou escrever as narrativas, está significando a sua própria vida. A narrativa “por demais coerente deve ser interrompida, desmontada, recortada e entrecortada” (GAGNEBIN, 1994, p. 20), o que possibilita ressignificar, esse constante movimento de ir e vir, potencializa uma complexificação do sujeito. Portanto, as emoções são muito importantes para o humano narrar-se, autoconstituir-se e complexificar-se mediante um processo de autoria de vida.

## REFERÊNCIAS

- ATLAN, Henri. *Entre o cristal e a fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- BRUNER, Jerome. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto: Prolegômenos e teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1995.
- FLUSSER, Vilém. *A Escrita – Há futuro para a escrita?* São Paulo: Annablume, 2010.
- FREUD, Anna. *O ego e os mecanismos de defesa*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP: Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.
- MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, Humberto. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- ROSENFELD, Anatol. *Literatura e Personagem*. In: CANDIDO, Antônio (Org.). *A Personagem de Ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- VARELA, Francisco. *El fenómeno de la vida*. Santiago do Chile: Dolmen Ediciones, 2000.
- VON FOERSTER, Heinz. *Las semillas de la cibernética: obras escogidas*. Barcelona: Gedisa, 1996.



# ALBERT CAMUS E A ESTÉTICA DO ABSURDO: UMA EXPERIÊNCIA INQUIETANTE

Catiussa Martin<sup>1</sup>  
Eunice Piazza Gai<sup>2</sup>

## 1 *O ESTRANGEIRO, DE ALBERT CAMUS*

Na vida tudo é uma questão de hábito, a única certeza que se tem é de que todo mundo algum dia alcançará a morte. Tanto faz, como tanto fez, assim é Mersault, narrador personagem do romance *O Estrangeiro*, de Albert Camus.

Um homem comum, quase sem amigos e com uma namorada que ele não ama. Este é o protagonista que aparece na narrativa identificado somente pelo sobrenome, Mersault, jovem escriturário que leva uma vida de incertezas, sem planos e ambições. Camus coloca o leitor diante de um personagem alheio ao mundo, com pensamentos e desejos, quando existentes, voltados para ações práticas e rotineiras.

O autor começa sua obra destacando a notícia do falecimento da mãe do protagonista que estava internada em um asilo e a qual ele não visitava há muito tempo. Lá, tudo se passa com muita rapidez e naturalidade. Indiferente à situação, no velório ele toma café com leite, se recusa a ver o corpo da mãe, tira alguns cochilos e se incomoda com o calor e com a claridade no local. Logo tudo isto se dá por acabado, ele regressa feliz a sua casa, contente em poder enfrentar 12 horas de sono tranquilo e ainda aproveitar o dia de domingo. Destaca-se por ser um jovem passivo a tudo que lhe é imposto pelas situações do destino, sem esquecermos de mencionar a sua apatia que prosseguirá no decorrer do romance.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras – Leitura e Cognição, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC e bolsista Fapergs.

<sup>2</sup> Doutora em Letras. Docente do PPG em Letras – Mestrado e do Departamento de Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, pesquisadora com recurso do Edital PqG 2012 – Fapergs.

Como mostra indiferença aos acontecimentos, Mersault aproveita o final de semana livre após o falecimento de sua mãe para ir à praia, pelas circunstâncias impostas ele se envolve com Marie, uma antiga colega de trabalho, assistem a um filme e terminam a noite juntos, no domingo ele dorme até o meio-dia e passa o restante do tempo observando da sacada o comportamento dos outros.

Assim, Mersault segue sua rotina indiferente aos fatos e seres, não se questiona e não se importa, vive com certo marasmo e aceita o que lhe é imposto. Para ele tanto faz se tem um vizinho chamado Salamano que passa o dia se desentendendo com o cão sarnento Cocker Spaniel. Muito menos lhe importa se o vizinho Raymond leva uma vida fora dos padrões da sociedade, ser amigo ou não deste é indiferente. No decorrer da obra, ele é convidado por Raymond a ir à praia no domingo, fato que marca o início da segunda parte do romance. A indiferença com a qual a personagem levava sua vida é quebrada quando ele simplesmente mata um árabe sem motivo ou explicação aparente, passa a ser visto pelos padrões da sociedade como um criminoso, frio e cruel que é julgado e condenado não somente pelo assassinato, mas principalmente pelo comportamento e a frieza apresentada diante do falecimento de sua mãe.

A gratuidade dos fatos e os argumentos relevantes no julgamento são o marco da obra de Camus, que tem a temática do absurdo como pano de fundo, apresenta ao leitor uma interpretação de mundo voltada para o questionamento da existência humana.

## 2 ALBERT CAMUS

Para falarmos de Albert Camus, vamos primeiramente nos valer das palavras de um membro da Academia Francesa, André Maurois, mais especificamente da sua obra *De Proust a Camus*, datada do ano de 1965, na qual ele nos apresenta um pouco da origem humilde de um jovem escritor que teve seu marco na literatura por volta de 1940, lançando em 1942 a sua principal obra *O Estrangeiro*. Segundo Maurois, Camus viveu no período de 1913 a 1960, e se intitulava “filho do sol, da miséria e da morte, em um mundo que não lhe parecia nem explicado e nem explicável, não era nem cristão nem marxista, nem nada” (1965, p. 357). O mesmo autor nos apresenta duas temáticas predominantes nas obras de Camus: o absurdo e a revolta. Dentre as pu-

blições encontramos ensaio, romance e um texto teatral. As obras que se destacaram e se encaixam na categoria do absurdo são: *O mito de Sísifo*, *O estrangeiro* e *Calígula* (esta é a obra teatral); já as obras que apresentam o sentimento da revolta são: *O homem revoltado*, *A peste* e *Os justos*.

Camus apresenta em suas obras uma reflexão da existência humana, sendo esta o pano de fundo da estética do absurdo, que vem a nascer da opacidade do mundo e da falta de explicação à vida. Todas as suas obras estão interligadas, o autor menciona um personagem ou enredo de uma obra em outra. Enquanto as publicações que envolvem a estética do absurdo apresentam uma imagem individualista do homem, as obras que trazem o sentimento de revolta vão abordar o comportamento coletivo do ser humano.

Maurois (1965) e Martin Esslin (1968), sendo este último de grande relevância para as principais definições do termo cunhado por ele como Teatro do Absurdo, entre outros pesquisadores, apresentam as obras do escritor precoce, Camus, que aos 23 anos já havia definido os seus principais temas. Segundo eles, em 1938 Camus já publica *Calígula* e esboça *O Estrangeiro*, *O Mito de Sísifo* e mais tarde *A Peste*. Quanto ao *O Mito de Sísifo*, este foi classificado como um ensaio filosófico por ser um livro de ideias referente ao absurdo da vida; o autor vai levantar e analisar a questão se a vida vale a pena ou não ser vivida e qual o papel e a relevância do suicídio na sociedade. Segundo Germano (2007, p. 23) pesquisador da USP, a obra é uma forma de “acentuar os limites do homem diante de uma realidade que o contradiz”. Esta é publicada como uma sequência ou elucidação do romance *O Estrangeiro*, mais tarde ele vem a publicar *A Peste*, ambos são considerados os romances de destaque do escritor, o primeiro representa a vida individual e o segundo a vida coletiva, em que se destaca o desespero do homem perante a tudo o que ele considerava antes seguro, um livro que se recusa a superar a injustiça do universo.

As obras de Camus fogem da estética existencialista que era o auge no momento, esta tinha suas raízes em Kierkegaard e adquiriu grande relevância com Sartre, mas como o autor de *O estrangeiro* não se considerava um moralista e existia uma grande discussão sobre o fato na época, o destaque dele está em não se definir como existencialista, mas em englobar e destacar a estética do absurdo.

### 3 ESTÉTICA DO ABSURDO

Entre Existencialistas e Realistas surge por meados do século XVIII a estética do Absurdo em um período de transição, marcado por guerra e perda de crenças consideradas certas, como a fé religiosa. Um movimento que não resultou de uma busca consciente por uma teoria, mas que se consolidou a partir da constatação da necessidade de o homem ser confrontado com a realidade de sua condição humana, mais especificamente com a falta de explicação lógica para a sua existência. Assim, o homem

[...] vive um mundo que se dividiu em uma série de fragmentos desconexos e perdeu seu objetivo, mas que não tem mais consciência desse estado de coisas e do seu efeito desintegrador sobre suas personalidades, são colocados frente a frente com uma representação exagerada desse universo esquizofrênico. (ESSLIN, 1968, p. 358)

A partir desse sentimento do absurdo nasce um período que reuniu autores individuais no seu ato de escrever, mas que compartilhavam a mesma tendência para a escrita, não existiu nenhuma escola literária como o Romantismo e o Realismo, para deliberar normas, sequências ou qualquer princípio que viesse a nortear ou caracterizar esse estilo de escrita, o que os aproximavam eram as angústias, a desarmonia da sociedade e uma total falta de finalidade quanto à existência humana.

Um dos primeiros autores a escrever sobre a noção de absurdo foi Malraux, amigo pessoal de Camus, para quem, na obra de Maurois (1965, p. 327), “a ausência de finalidade dada à vida tornou-se uma condição da ação. Essa ausência libera a ação. Se nada existe, pode-se ousar tudo”, mas também tudo o que acontecer em vida vai ser findado com a morte, então o homem não necessita viver de grandes planos futuros, mas a sua existência será definida pela consequência de seus atos. Para firmar essa filosofia de negação, digamos assim, segundo Esslin (1968), Kafka aparece para deixar claro então o irrealismo da sociedade, publicando em 1915 *A Metamorfose*. Estes dois autores, Kafka e Camus, são conhecidos como os grandes nomes da Estética do Absurdo, que propuseram uma filosofia nova, inquietante, para instigar o leitor a se questionar perante a opacidade do mundo, já que, se-

gundo Lameirinha (2007), o homem absurdo percebe-se como tal pela consciência que tem de seu universo. Uma estética que é antes de tudo considerada como um meio e nunca um fim ou um modelo a ser seguido. É um meio para se pensar sobre a falta de sentido quanto à existência humana que não pode mais ser explicada pela crença em Deus. Vigora nesta estética como uma das características o ateísmo.

Como sempre as pessoas necessitam se apegar em alguma explicação ou crença para que a vida possa fazer sentido. Sob essa lógica, muitos homens maliciosos começaram a se aproveitar da ingenuidade de outros, criando novas entidades religiosas que viriam a alavancar um sucedâneo de más intenções com o intuito de se beneficiar da crença em Deus como nova forma de obter lucros financeiros, contribuindo para que muitas pessoas perdessem a sua fé. Conforme Esslin (1968), há muito tempo já se tem indícios da falta de fé e de questionamentos quanto à finalidade da existência humana.

Com a perda da fé, surge uma falta de explicação que não existe mais na religião. Para aumentar esse sentimento ainda eclodem duas guerras no período das publicações de Camus, entre elas a Segunda Guerra Mundial, então vidas se perdem sem explicação, o ser humano passa a ter que enfrentar a sua rotina sem um sentido, um princípio para nortear a existência, certezas inabaláveis com essa nova realidade são perdidas, é o homem que agora precisa controlar o seu destino. Nasce no ser humano o sentimento do absurdo, o início da estética, o momento em que aparece o desconforto quanto ao sentido da existência que já não parece mais ser passível de uma explicação lógica e imediata. É esse sentimento que desperta a consciência para uma investigação existencial que vai gerar a noção do Absurdo. No entanto, é importante esclarecermos que esta é uma constatação que parte do pressuposto de que se confronta um fato com uma dada realidade impossível ou contraditória para se ter uma explicação plausível.

Essa estética então surge com a consciência de que não temos uma solução aparente, mas uma condição que afasta qualquer explicação e reflexão filosófica e científica, já que ela não está mais em Deus. Não há mais o conhecimento absoluto, porque este nada pode significar, já que toda explicação científica dificilmente será conclusiva, pois sempre estará aberta a uma nova teoria, com isto as certezas são perdidas. Por essa lógica, o conhecimento nada diz, uma vez que ele é mutável, a existência humana continua sendo opaca. Assim, todo verda-

deiro conhecimento é impossível, bem como qualquer tentativa de compreensão. Como não existe uma verdade absoluta, conforme Camus (2004b), esta estética ressalta que devemos observar com cautela quando alguém afirma saber exatamente o que está falando, porque provavelmente estaremos diante de alguém falacioso. Bem como, ela também é

[...] uma tentativa de dar ao homem consciência da realidade última de sua condição, de incutir-lhe novamente o sentido de deslumbramento cósmico e de angústia primordial que perdeu, de sacudi-lo de uma existência que se tornou mesquinha, mecânica, complacente e privada da dignidade nascida da consciência. Pois Deus está morto, mais do que para ninguém, para as massas que vivem de dia a dia e que perderam todo o contato com os fatos – e mistérios – básicos da condição humana com os quais, anteriormente, se mantinham em contato por meio do ritual vivo de sua religião, que os tornava parte de uma verdadeira comunidade e não apenas átomos numa sociedade automatizada. (ESSLIN, 1968, p. 346)

A maioria das obras que pertencem a esta estética vão fornecer uma oportunidade de questionamento e reflexão sobre a realidade do automatismo em que a sociedade se encontra. Os autores desta estética trazem uma impossibilidade de penetrarmos na identidade e relevância dos fatos conforme eles ocorrem na vida de um ser. Ninguém vai chegar a conhecer ou saber as verdadeiras intenções com as quais elas foram realizadas, já que estas acontecem sem uma finalidade qualquer. O mistério da vida é o que gera uma falta de sentido, uma angústia quanto à existência que por sua vez é baseada na falta de harmonia, o homem vive um mundo sem certeza no qual o fato de ter consciência da morte é o que gera no pensamento absurdo uma injustiça perante a existência humana. Já que a única certeza na vida é a morte.

Para exemplificar a falta de lógica da existência humana e ampliar a noção da absurdidade, Camus (2004b) apresenta o *Mito de Sísifo*, em que a personagem é condenada pelos deuses a passar o resto de seus dias empurrando uma rocha montanha acima, um trabalho inútil e sem esperança e que não lhe permite fugir de seu destino. Isso não significa dizer que vá se desesperar perante a vida, mas que todo o trabalho árduo de elevar a rocha na montanha será beneficiado com o bem estar quando chegar ao topo e tiver a oportunidade de contem-

plar a paisagem do vale, mesmo que esta sensação dure somente alguns instantes já que a rocha voltará a rolar montanha abaixo. O mito de Sísifo pode ser compreendido como uma simples comparação da absurdidade da vida humana, já que passa o tempo todo tentando chegar ao topo da montanha para ter a conclusão de um problema, mas que logo aparecerá novo desafio e novamente o homem deverá buscar chegar ao topo da montanha, e assim a vida vai seguindo a sua rotina, deixando as coisas fluírem naturalmente, conforme as circunstâncias impostas.

Nessa literatura o sentimento presente do absurdo não vai libertar o indivíduo, mas aprisioná-lo na sequência da sua rotina, na qual qualquer tipo de experiência torna-se desnecessária e inútil. O homem absurdo sabe que os atos podem ter consequências, mas está disposto a pagar por eles, sem arrependimento ou remorso, não há o sentimento de culpa, muito menos o que justificar, já que todos os atos acontecem de forma imprevisível. O presente é vivido com intensidade. Ainda conforme Martinelli (2011, p. 38),

[...] o homem absurdo é aquele que não contesta, simplesmente porque sabe que nada do que fará terá sentido a ponto de imprimir lógica num mundo no qual o absurdo está indesejavelmente presente. O desejo de lógica é vão. O absurdo reina e cabe a nós nos conformarmos a ele como melhor pudermos.

O homem absurdo é sincero e portador de um sentimento de fidelidade à regra, consegue pensar com clareza é um ser consciente, mas que não costuma esperar nada da vida. Está diante de um mundo no qual os pensamentos e a vida são privados de um futuro. Assim, qualquer tipo de esperança, crença ou explicação já exclui a obra literária de se enquadrar nessa estética. A obra do Absurdo não busca ensinar nada aos outros muito menos passar uma moral, simplesmente apresentam um estilo de vida.

#### **4 A ESTÉTICA DO ABSURDO EM *O ESTRANGEIRO***

Para elucidar um pouco a Estética do Absurdo teorizada anteriormente, vamos verificá-la na obra *O estrangeiro*, de Albert Camus, publicada em 1942. Uma história na qual todas as personagens são nar-

radas de forma breve e pouco descritas, também não apresenta grandes conflitos e planos futuros, o protagonista vive o instante.

A personagem central de Camus é literalmente o homem absurdo. Mersault já é indiferente aos fatos ao ser apresentado sem intimidade com os leitores que o conhecem somente pelo sobrenome, em nenhum momento da história aparece o seu primeiro nome, normalmente tratar alguém pelo primeiro nome vai significar que existe uma proximidade, uma intimidade e até mesmo um conhecimento maior dessa pessoa, mas como Mersault não permite esse vínculo há para com ele somente o tratamento formal. Outro ponto inquietante está na descrição que ele faz de si mesmo ao se definir ser como todo mundo é, “eu era como todo mundo, exatamente como todo mundo” (CAMUS, 2004a, p. 70), não se preocupa com o passado e nem com o futuro, costuma dar tudo no instante, características nítidas da absurdidade.

O romance já inicia com um detalhe que passará a ter a maior relevância no desfecho da obra que é a morte da senhora Mersault, mãe do protagonista, o comportamento apresentado pelo filho diante do corpo e da perda de sua mãe servirá para julgar a sua personalidade no tribunal ao ser condenado pelo assassinato de um árabe na praia. Isto ficará em segundo plano para o júri, e acaba por ocorrer de forma oposta ao que o protagonista imaginava ao dar a morte da mãe como um caso encerrado. Mais uma prova da indiferença de Mersault pode ser percebido nos vários cochilos tirados antes, durante e após o enterro, uma vez que o filho foi dormindo, dormiu no velório e no retorno só pensava nas horas de sono que teria pela frente, conforme podemos observar no trecho a seguir: “e a minha alegria quando o ônibus entrou no ninho de luzes de Argel, e eu pensei que me ia deitar e dormir durante doze horas” (CAMUS, 2004a, p. 21). Estes momentos remetem ao leitor a impressão de que o protagonista está tranquilo e em paz com seus pensamentos, o que normalmente não é comum para alguém que acaba de perder uma pessoa tão próxima como foi o caso de sua mãe, talvez justificado pelos momentos de distanciamento entre eles observados no romance, “tinha até impressão de que está morta, deitada no meio deles, nada significava a seus olhos. [...] Pensei que se passara mais um domingo, que mamãe agora estava enterrada, que ia retomar o trabalho, e que, afinal, nada mudara.” (CAMUS, 2004a, p. 15 e 27).



Como forma de distração o homem absurdo costuma observar o comportamento alheio, assim Mersault ocupava horas do seu tempo de lazer observando da sacada de seu prédio o comportamento das pessoas que transitavam pela rua. Ele também costumava olhar fixamente para o proprietário do bar em que almoçava para analisar a reação que este teria ao perceber que estava sendo observado. Também analisava a relação do vizinho com o cachorro, da moça do bar que senta a sua mesa e assim vai, tudo com o intuito de simplesmente verificar as reações e o comportamento humano. Elucida Maeterlinck, citado por Fraga (1988, p. 31), que o ato de vigiar as ações com o olhar, no homem

[...] se manifestam enormes potências invisíveis e fatais, cujas intenções ninguém conhece mas que o espírito do drama supõe malélicas, vigiando todas as nossas ações, hostis ao sorriso, à vida, à paz, à felicidade. [...] Este desconhecido toma, as mais das vezes, os traços da morte. À sua volta há apenas seres frágeis e trêmulos [...] apenas gotas de luz, precárias e fortuitas, abandonadas sem finalidade aparente.

Bem característico do absurdo também é a falta de envolvimento pessoal com as demais personagens, Mersault se envolve com Marie um dia após o falecimento de sua mãe, para ele tanto faz se casar ou não com ela, assim como Dom Juan, o nosso protagonista é atraído pela beleza, pelas características femininas de sua amante, mas sentimentalmente não está ligado a ela, porque o homem absurdo não se envolve, ele pode substituir a mulher por outra tão bonita quanto, pois é isto que importa, não há uma característica particular que o ligue a Marie, é o instinto irracional que o atrai. Falando ainda em relações, a amizade forçada com Raymond também é simplesmente questão de hábito, tanto faz ser amigo ou não. A vida é questão de costume, de circunstâncias.

Presença marcante na obra também tem o sol, desde o velório ao clímax, momento do assassinato do árabe na praia:

[...] eram o mesmo sol e a mesma luz, sobre a mesma areia. [...] Era o mesmo sol do dia em que enterrara mamãe e, como então, doía-me sobretudo a testa e todas as suas veias batiam juntas debaixo da pele. Por causa deste queimar, que já não conseguia suportar, fiz

um movimento para a frente. Sabia que era estupidez, que não me livraria do sol se desse um passo. E desta vez, sem se levantar, o árabe tirou a faca, que ele me exibiu ao sol. [...] Sentia apenas os címbalos do sol na testa. [...] Pareceu-me que o sol se abria em toda a sua extensão deixando chover fogo. [...] Sacudi o suor e o sol. Compreendi que destruíra o equilíbrio do dia. (CAMUS, 2004a, p. 63)

Essa importância atribuída ao sol no desenrolar dos atos principais está relacionada não somente ao fato de Camus se descrever como filho do sol, pela importância que este teve em sua infância humilde marcada pela miséria que o impedia de acreditar na vida, mas também e principalmente ao relacionar a memória, que na estética do absurdo é uma das únicas coisas controláveis pelo homem, aos momentos importantes da cena, a morte da mãe e o assassinato do árabe ligados pela força e influência do sol no pensamento. Este funciona como um gatilho para as lembranças.

Como na Estética do Absurdo as coisas acontecem sem uma explicação aparente, o assassinato do árabe cometido por Mersault é o melhor exemplo desta característica. Influenciado pelo sol ou não, simplesmente dispara cinco tiros, é preso e aceita as consequências sem se questionar, é um homem inteligente e consciente dos seus atos, conforme podemos observar no trecho da obra: “que perdera um pouco o hábito de interrogar a mim mesmo e que era difícil dar-lhe uma informação” (CAMUS, 2004a, p. 69). Há muito o homem absurdo parou de se questionar, pois veio do pensamento, o tormento que resultou no sentimento absurdo.

Como a personagem de Camus quebra as regras que servem para nortear o funcionamento adequado da sociedade, ele precisa pagar por ter apresentado um comportamento inaceitável perante as regras impostas por ela para não gerar um caos em comunidade. Então ele é julgado por dois crimes, o primeiro por ter se apresentado indiferente à morte de sua mãe e o outro que ocupa o segundo plano no julgamento que é o assassinato de um homem, conforme Vargas Llosa (2004, p. 185) “o que se condena não é o assassinato do árabe, mas a conduta antissocial do acusado, sua psicologia e sua moral excêntricas ao modelo estabelecido pela comunidade”.

O homem absurdo não precisa explicar por que as coisas acontecem, pois ele segue a sequência da vida, ele sabe o que fez e está dis-

posto a pagar e não vê necessidade em atribuir tanta importância a outros fatos que não eram relevantes no julgamento, como o da morte da mãe, por exemplo: “comentei que essa história não tinha nenhuma relação com o meu caso, mas ele me respondeu que era óbvio que eu nunca me envolvera com a justiça.” (CAMUS, 2004a, p. 70). Também não vê necessidade de fingir ou enfeitar os sentimentos para se livrar da condenação, ele mantém a verdade dos fatos, conforme apresenta Camus (2004b, p. 99), “o homem é mais homem pelas coisas que silencia do que pelas que diz. Vou silenciar muitas. Mas acredito firmemente que todos aqueles que julgaram o indivíduo o fizeram com bem menos experiência do que nós para fundamentar seu juízo.”.

Além da fidelidade à verdade dos atos, o ateísmo também é outra característica que está presente em Mersault, quando este é questionado pelo juiz do porquê de suas ações. Ele também é apresentado a um crucifixo de prata e convidado a pedir perdão a Deus, Mersault comenta que se sente até um pouco assustado com a atitude do juiz, mas logo lembra que o criminoso era ele, então não fazia sentido a reação. Fica clara nessa passagem mais uma forte característica da estética, o instante em que a vida deixa de fazer sentido:

[...] exortou-me uma última vez, do alto de sua posição, perguntando-me se acreditava em Deus. Respondi que não. Sentou-se indignado. Disse-me que era impossível, que todos os homens acreditavam em Deus, mesmo os que lhe viravam o rosto. Essa era a sua convicção, e se algum dia viesse a duvidar dela, a sua vida deixaria de ter sentido. (CAMUS, 2004a, p. 73)

Sem encontrar respostas em Deus e condenado por uma lógica gratuita de um julgamento um tanto paradoxal, o absurdo da vida de Mersault não tem uma solução. É uma condição. Assim, a memória é o refúgio, e esta volta a ter destaque na prisão. Para a personagem, qualquer pessoa que teria vivido um único dia, poderia passar o resto do tempo recordando o automatismo do cotidiano. Na prisão, ele foi sentenciado a privar sua vida de um futuro, suas lembranças acabavam por se esgotar, e assim seguia vivendo sem a possibilidade de planejar o futuro, pois só lhe restava aguardar o seu dia final.

Com o desfecho do julgamento, aparece a sensação de estranhamento no homem absurdo. Mersault está alheio ao seu próprio destino, imposto por estranhos e ciente de que vai terminar seus dias na prisão

assim, conforme Camus (2004b, p. 20), “num universo repentinamente privado de ilusões e de luzes, pelo contrário, o homem se sente um estrangeiro. [...] Esse divórcio entre o homem e sua vida, o ator e seu cenário é propriamente o sentimento do absurdo.” A vida é assim. Como Mersault aborda, “[...] acertavam o meu destino, sem me pedir uma opinião. [...] Mas, pensando bem, nada tinha a dizer” (CAMUS, 2004a, p. 102).

O homem absurdo só tem uma certeza, de que o ser humano nasce predestinado a morrer. Este é o destino de todos, por isso que ele vive na insignificância do instante, mas que deseja Mersault de que, quando chegar o seu dia final, que ao menos tenha muitas pessoas para contemplar o seu destino.

Imagine-se um grande número de homens nas prisões, todos condenados à morte, dos quais uns sejam degolados cada dia à vista dos outros, os restantes vendo sua própria condição na de seus semelhantes... É a imagem da condição dos homens. A morte é a prova irrefutável do absurdo da vida. (PASCAL, *apud* MAUROIS, 1965, p. 327)

*O Estrangeiro* é, assim, uma obra trágica que busca enfatizar que a dignidade do homem reside em sua capacidade de enfrentar a realidade, aceitá-la sem medo, sem ilusões. Também apresenta o outro lado, de que o desejo individual muitas vezes deve ser reprimido para não irmos contra as regras de ordem e justiça impostas por uma determinada sociedade, porque quando isto ocorre haverá, em alguns casos, punição para não chegarmos ao caos. A história quer, além de tudo, comunicar também uma experiência de vida, um sentimento, uma constatação da condição humana, já que não existe uma verdade, mas sim várias, logo a essência da obra de Camus está na inquietação que ela provoca no leitor.

## REFERÊNCIAS

CAMUS, Albert. *O estrangeiro*. Tradução de Valerie Rumjanek. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004a.

CAMUS, Albert. *O Mito de Sísifo*. Tradução de Ari Roitman e Paulinha Watch. Rio de Janeiro: Record, 2004b.

ESSLIN, Martin. *O teatro do absurdo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

FRAGA, Eudinyr. *Qorpo-Santo: Surrealismo ou Absurdo?* São Paulo: Perspectiva, 1988.

GERMANO, Ricardo Emanuel. *O pensamento dos limites: contingência e engajamento em Albert Camus*. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://filosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/posgraduacao/defesas/2008\\_docs/2008.Emanuel%20Germano.Dout.pdf](http://filosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/posgraduacao/defesas/2008_docs/2008.Emanuel%20Germano.Dout.pdf)>. Acesso em: 1 jul. 2013.

LAMEIRINHA, Cristianne Aparecida de Brito. *O sentido do exílio em 'La Peste' de Albert Camus*. 2007. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08112007-144148/>>. Acesso em: 1º jul. 2013.

MARTINELLI, Bruno Oliveira. *A filosofia camuflada de Jean-Paul Sartre e Albert Camus*. 2011. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-15122011-162509/>>. Acesso em: 1º jul. 2013.

MAUROIS, André. *De Proust a Camus*. Tradução de Fernando Py. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1965.

PINTO, Manuel da Costa. *Albert Camus: um elogio do ensaio*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.

VARGAS LLOSA, Mario. *A verdade das mentiras*. Tradução de Cordelia Magalhães. 3. ed. São Paulo: ARX, 2004.



# SOLIDÃO, VAZIO EXISTENCIAL E A (IN)SUFICIÊNCIA DAS TEORIAS DO CONTO: UMA LEITURA DE NARRATIVAS CURTAS DE JOÃO GILBERTO NOLL

Roselei Battisti<sup>1</sup>

A sociedade atual vive um momento singular de sua história, em que as distâncias praticamente deixaram de existir. Diante da agilidade com que as informações percorrem o mundo e da facilidade de se estabelecer comunicação entre quaisquer pessoas do planeta, as percepções de tempo e espaço por vezes confundem-se na mente dos indivíduos. Paradoxalmente, o individualismo exacerbado e a rarefação das relações interpessoais tornaram-se quase inevitáveis. Apesar desse “individualismo” crescente, a “individualidade” de cada um tem sido esquecida pela cultura contemporânea massificante, que pretende colocar todos a marchar, como autômatos, servindo aos propósitos do mercado global.

Ecos dessa realidade são percebidos nas manifestações artísticas em geral. Porém, a literatura, historicamente, tem demonstrado ser um espaço privilegiado para retratar os anseios e necessidades da humanidade. Muito antes da escrita, o costume de contar histórias foi o grande responsável por manter viva a cultura e as tradições dos povos. No entanto, o conto como manifestação artística literária teve seu marco inicial atribuído aos Irmãos Grimm quando, no século XIX, denominaram *Contos para Crianças e Famílias* uma coletânea de narrativas por eles compiladas. Quando isso ocorreu, em 1812, o termo “conto” já vinha sendo usado com algumas variações de significado, porém, segundo Jolles (1976, p. 181-182),

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras – Literatura Comparada pela URI de Frederico Westphalen – RS. Bolsista PROSUP-CAPES. E-mail: roseleibattisti@hotmail.com

[...] foi a coletânea dos irmãos Grimm que reuniu toda essa diversidade num conceito unificado e passou a ser, como tal, a base de todas as coletâneas ulteriores do século XIX; finalmente, sublinhe-se ser sempre à maneira dos irmãos Grimm que as verdadeiras pesquisas sobre o Conto continuam sendo realizadas, apesar da diversidade de concepções científicas.

Apesar dessa “diversidade de concepções científicas” a que se refere Jolles (1976), as teorias existentes sobre esse gênero literário ainda suscitam várias discussões, especialmente, por seu suposto caráter de incompletude quando pensadas em relação à produção contística atual. No entanto, é pelo conto contemporâneo, produzido por autores que costumam adentrar-se nos mais longínquos recônditos da alma humana, que a expressão da realidade social acima referida assume um papel extremamente significativo para os leitores. Assim, esse estudo lança um olhar sobre a narrativa curta do autor gaúcho João Gilberto Noll, analisando dois contos seus, publicados na obra *A máquina de ser*, de 2006, buscando entender a forma como o autor percebe e retrata essa realidade e de que maneira ela se articula com as teorias do conto. Por meio da análise de elementos estruturais e formais dos contos “A máquina de ser” (NOLL, 2006, p. 119-122) e “O Convívio” (NOLL, 2006, p. 37-42), será discutida a pertinência e/ou suficiência das teorias do conto no processo de leitura e interpretação dessas histórias, que compreendem manifestações culturais contemporâneas.

Este trabalho está estruturado em três momentos distintos, que convergem para a realização dos objetivos propostos. Assim, na primeira seção será feita uma revisão bibliográfica das teorias do conto, mais especificamente, sobre os pressupostos teóricos de Edgar Allan Poe, Julio Cortázar, Ricardo Piglia e Luis Barrera Linares, para fundamentar as reflexões sobre os contos de Noll. A segunda seção contemplará a análise propriamente dita dos dois contos referidos, buscando compreendê-los à luz das teorias do conto, pela identificação ou não dos elementos considerados como constitutivos do gênero. E, na terceira e última seção, será discutida a pertinência e/ou (in)suficiência dos pressupostos teóricos revisados no processo de interpretação dos contos, bem como as possibilidades de novos enfoques teóricos que enriqueçam as reflexões críticas iniciadas no século XIX.



## 1 O CONTO À LUZ DAS TEORIAS

As primeiras reflexões críticas a respeito do conto foram feitas por Edgar Allan Poe (1976), ao publicar uma resenha sobre os contos de Nathanael Hawthorne, em 1842. Nesse texto, o autor estabelece os primeiros critérios de valor para o gênero, que considera um “campo mais favorável” para demonstrar os melhores talentos da prosa. Isso porque, para Poe (1985), o objetivo do conto seria provocar certa “elevação da alma” do leitor, efeito que considera próprio da poesia e impossível ser conseguido pelas narrativas longas, pois esse “estado” não pode ser mantido por muito tempo. É, então, por essa possibilidade de “exaltação da alma” que o conto aproxima-se da poesia. No entanto, o autor adverte que, nesta, o estado elevado da alma se dá mais facilmente pelo “Belo”, enquanto naquele acontece pela “Verdade” e pela “Paixão”.

Para Poe (1976), tal intento somente será possível se o contista desenvolver sua narrativa totalmente voltada para uma “unidade de efeito ou impressão”, que deve ser pré-estabelecida e em torno da qual todo o mais deverá ser concebido, sem desperdício de palavras ou ações. De tal modo deve estruturar-se, que o resultado seja um conto para ser lido de uma só vez, pois “a unidade de efeito ou impressão é um ponto da mais alta importância [...] esta unidade não pode ser completamente preservada em produções cuja leitura não possa ser completada de uma só vez” (POE, 1976).

Desse modo, o autor sugere a necessidade de uma narrativa com densidade e tensão suficientes para produzir um efeito único de “elevação da alma”, devendo, portanto, ser breve. Ainda sobre a questão da extensão, o autor especifica que o ideal para a narrativa curta é que a leitura leve “de meia a uma ou duas horas”, pois isso torna possível que o leitor fique “sob o controle do escritor”, sem interrupções ou “influências externas ou intrínsecas – resultantes do tédio ou da interrupção” (POE, 1976). No entanto, ele também lembra que o excesso de brevidade pode ser prejudicial na medida em que o efeito causado não alcançaria a profundidade desejada pelo escritor.

Em “A filosofia da composição”, de 1846, Poe (1985) explicita ainda mais essas ideias, comentando o processo de criação do seu poema “O corvo”. É como se ele desse a “receita” de um bom conto: parte-se da seleção do efeito desejado, que norteará a escolha de todas as ações e palavras a serem empregadas de modo econômico na narrativa,

tendo em vista a densidade e a tensão necessárias para prender o leitor desde as primeiras palavras até o clímax final, que alcançará o efeito previsto. Infere-se, portanto, que, para Poe (1985), um bom conto é resultado de um planejamento cuidadoso do escritor, que muito depende da sua técnica e habilidade literária e não puramente de momentos inspiradores. Ao leitor basta entregar-se, de modo passivo, ao que lhe foi preparado.

Apesar de os pressupostos de Poe não contemplarem diversos aspectos importantes para uma teoria do conto, somente no século XX surgem reflexões capazes de agregar novas possibilidades de entendimento da produção contística. Essas ideias, no entanto, não desprezam o que Poe havia construído por meio de suas reflexões associadas à produção literária. Ao contrário, partem da teoria precursora e avançam um pouco mais, impulsionadas pelo aumento da produção desse gênero na América Latina.

É assim que o argentino Julio Cortázar (1993) busca teorizar as próprias experiências como escritor de contos. No entanto, percebe-se que sua abordagem tem um caráter menos dogmático do que a do norte-americano, pois, já no início de “Alguns aspectos do conto”, refere-se à “espontaneidade da criação” entre os países americanos de língua espanhola:

Entre nós, como é natural nas literaturas jovens, a criação espontânea precede quase sempre o exame crítico, e é bom que seja assim. Ninguém pode pretender que só se devam escrever contos após serem conhecidas suas leis. Em primeiro lugar, não há tais leis [...]. (CORTÁZAR, 1993, p. 149-150)

Para entender melhor esse gênero, Cortázar (1993) propõe uma analogia entre romance, cinema, conto e fotografia. O autor explica que o cinema e o romance apresentam uma “ordem aberta”, enquanto o conto e a fotografia possuem “limitação prévia”. A fotografia é entendida aqui como um recorte significativo da realidade, capaz de transcender os limites da imagem projetada. Sua relação com o conto é explicada pela necessidade que tanto o fotógrafo, quanto o contista sentem de “escolher ou limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam *significativos*, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de *abertura*” (CORTÁZAR, 1993, p. 151-152, grifos do autor), capaz de remeter o leitor a realidades mais amplas.

Para alcançar essa “abertura”, Cortázar entende que o tempo e o espaço do conto precisam estar “condensados, submetidos a uma alta pressão espiritual e formal” (1993, p. 152). Assim, para o autor, não pode haver elementos gratuitos na narrativa, mas, sim, concisão com profundidade, para se chegar à tensão desejada, que deve aparecer desde o início e estar relacionada ao “acontecimento significativo” escolhido. É preciso entender tal “acontecimento significativo” como a conjugação de tema e respectivo tratamento literário, pois para Cortázar o tema, por si só, não é fator determinante para prender a atenção do leitor. Ele precisa carregar os “valores humanos e literários” (CORTÁZAR, 1993, p. 156) do escritor.

Desse modo, muitos elementos constitutivos do conto que são sugeridos pelo autor, como tensão, intensidade, significação e concisão, remetem à sua questão formal e subentendem a necessidade de que a narrativa seja curta, como Poe também propunha em seus pressupostos. Relevante aporte do autor para as teorias do conto é o fato de, mediante suas considerações, deixar mais claro que o sentido da obra se completa no momento da sua leitura. Isso atribui ao leitor um papel relevante na construção do significado do conto, bem como o torna responsável pelo julgamento de valor que determinará a “riqueza” ou o “fracasso” da literatura em questão.

Já o argentino Ricardo Piglia (1994), em suas “Teses sobre o conto”, faz outras duas importantes contribuições para as reflexões sobre esse gênero literário. A primeira delas é a tese de que “um conto sempre conta duas histórias. [...] Uma história visível esconde uma história secreta, narrada de modo elíptico e fragmentário” (PIGLIA, 1994, p. 37). O engenho e a capacidade do escritor estão em saber “cifrar” uma história dentro da outra de tal modo que, ao final, a história secreta apareça causando um “efeito de surpresa no leitor”. A segunda tese diz que “a história secreta é a chave da forma do conto e suas variantes” (PIGLIA, 1994, p. 39), ou seja, ela é a responsável pela estrutura do conto. Por isso, toda a construção da narrativa é feita com o propósito de trazer à tona o que estava submerso, independentemente de interpretações do leitor. Assim, Piglia (1994) também enfatiza os aspectos formais do conto e sugere técnicas para a construção dessa narrativa.

Todas essas concepções teóricas sobre o conto, até o momento abordadas, foram revisitadas por Linares (1997) em seu ensaio “Apuntes para una teoría del cuento”. O autor também propôs uma apreensão da natureza da narrativa curta considerando os elementos

de comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, referente e canal), em que o conto figura como uma “mensagem narrativa breve” (LINARES, 1997, p. 34), com autonomia semântica e linguística e que deverá provocar um efeito impactante no receptor. Reafirma, portanto, o aspecto da brevidade do conto, articulando-a com uma unidade central, um único tema, em torno do qual deve desenvolver-se a narrativa. O autor critica a limitação ao uso de critérios estruturais para se pensar o conto, o foco das reflexões somente no receptor e nos elementos internos e a inadequação do uso de metáforas para sua compreensão que as teorias até então concebidas apresentavam. Além de dar mais atenção para a relação entre autor e leitor, sua maior contribuição aos pressupostos já existentes foi a importância atribuída ao contexto sociocultural e psicológico de produção e também de recepção da obra. Para Linares (1997), esses contextos determinam as concepções que o autor e o receptor têm do que seja verdadeiramente um conto. Isto implicará a forma como a narrativa será concebida pelo autor e também em como ela será recebida pelo leitor, ou seja, o valor que ele atribuirá à obra. Assim, uma boa teoria do conto, precisa levar em conta esse mecanismo, pois ele tem influência direta sobre o “efeito” que causará no leitor.

Por meio desta breve revisão das teorias do conto, pode-se perceber que a preocupação com a estrutura da narrativa é a responsável pela maioria das reflexões teórico-críticas até então desenvolvidas. Nessa situação, observa-se que há certo “engessamento” da forma conto, dentro de moldes que quase desconsideram sua flexibilidade e a existência de elementos externos à obra capazes de interagir em seu processo de composição e de recepção. Assim, é importante que se reflita sobre a suficiência e/ou pertinência desses elementos, apontados como constitutivos da natureza do conto, para a melhor compreensão do gênero literário e, ao mesmo tempo, se podem ser considerados como critérios de valor da produção contística contemporânea.

## 2 O CONTO DE JOÃO GILBERTO NOLL

Um dos escritores contemporâneos que se destacam em sua produção de narrativas curtas é o gaúcho João Gilberto Noll. Em seu livro de contos *A máquina de ser* (2006), o autor demonstra toda sua capacidade de provocar o estranhamento no leitor, por suas narrativas desconcertantes, fragmentárias e subjetivas. Devido à brevidade

do estudo aqui proposto, apenas duas (das 24 que compõem a obra) dessas narrativas serão analisadas à luz das teorias do conto: “A máquina de ser”, que dá nome ao livro e “O convívio”.

No conto “A máquina de ser” (NOLL, 2006, p.119), o narrador-protagonista de Noll não tem um nome, apenas se sabe que trabalha em uma Embaixada e é, portanto, um estrangeiro em um país que também não chega a ser nominado. Ao leitor nada mais é informado. Ele tão somente acompanha esse narrador durante o horário de almoço, em seu primeiro dia de trabalho. É o fluxo de pensamentos desse “ser anônimo”, em busca de sentido para sua existência, caminhando a esmo pelas ruas da cidade, que regerá toda a narrativa.

O narrador entra em um restaurante qualquer, onde almoçará sozinho, e pede “algum prato típico” (NOLL, 2006, p. 119), advertindo ao garçom que pretende comer na “santa ignorância” (NOLL, 2006, p. 120), sem conhecer os ingredientes, pois deseja ser surpreendido, não interessando se o gosto agradará ou não ao seu paladar. O automatismo das ações, de alguém a quem qualquer coisa serve, em sua tentativa, inusitada, de sentir alguma emoção pelo paladar, evidenciam o desencanto em relação à própria vida. O olhar do narrador observa as outras pessoas presentes no local, buscando em suas expressões algo além dos padrões de conduta ditados pela sociedade massificadora de seres. Numa tentativa de identificar nelas suas próprias angústias, conforma-se, concluindo que “Atrás das fisionomias dormitava um ultimato à beira de se revelar. Dormitava, certamente se notava: o pulso ainda fraco.” (NOLL, 2006, p. 120).Ao receber o telefonema de um amigo de seu país, seu interesse é despertado não pelos assuntos relacionados ao trabalho ou à sociedade, mas, pelo desejo de notícias de sua filha e pelo fato de perceber-se incapaz de adentrar na subjetividade de um poema de Rafael de Quental citado pela voz ao telefone, fato que reafirma o automatismo em que vive:

Lembrei que eu agora só sabia beber um cálice de vinho às portas da madrugada, e isso já me bastava para aventurar um pouco minhas idéias que logo retornavam porém ao seu leito natural –, por onde as águas desciam em sua mansa sina, dando a funcionar mais uma vez minha máquina de ser –, ali, quietinho, fumando meu cachimbo, meio encolhido sob o abajur para permanecer nos bastidores, sem nem eu mesmo perceber. (NOLL, 2006, p. 120-121)

No excerto acima, percebe-se uma vida condicionada às exigências da sociedade capitalista contemporânea, em que tudo é regido pela lógica do consumo e da transitoriedade das coisas. A urgência desse modelo social consome fugazmente o tempo dos indivíduos que vivem como autômatos, incapazes de pensar e agir por si próprios. Essa apatia existencial é reforçada pelo andar monótono do narrador ao voltar para a Embaixada. Olhando as vitrines, parece procurar alguma coisa que justifique suas angústias, numa tentativa de sentir-se menos “estrangeiro” no mundo globalizado. Porém, percebe que não adianta, pois “Tudo parecia concorrer para uma lógica que não adiantava revidar. [...] Eu é que precisava aprender a ver ali a sorte humana e nela me incluir.” (NOLL, 2006, p. 121). O fato de o narrador aproveitar o rápido intervalo do almoço para refletir sobre questões existenciais, num momento de deslocamento constante, reforça a ideia de que os indivíduos agem automaticamente, como verdadeiras “máquinas de ser”, engrenagens que precisam ajustar-se ao movimento da “máquina global”.

Por todos agirem como autômatos, não existem individualidades no mundo globalizado. Segundo o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2008), criador do conceito de “modernidade líquida”, “Nesse cenário, a individualidade ficara a mercê de uma propensão coletiva das necessidades humanas. As privações ‘se somaram’, [...] e foram vistas como tratáveis apenas por um remédio coletivo: ‘o coletivismo’ [...]” (BAUMAN, 2008, p. 64). Assim, o ser humano massificado está cada vez mais condicionado, preso ao corpo/máquina que habita. Por isso, o narrador ironiza a existência de culturas “locais”, num mundo regido pela lógica capitalista da matéria, que pretende alcançar o transcendente por meio da satisfação física.

Trouxera mapas [...] Seus usos e costumes, como se isso ainda pudesse vigorar [...] No ápice, quando as crenças num mundo post-mortem se desvaneciam ao som das vibrações e dos gemidos, nesse momento já estaríamos imantados da suma teológica extraída da nossa ignorância. Essa a nova teologia [...]. (NOLL, 2006, p. 121-122)

Assim, enquanto caminha, busca um sentido maior para existir. No entanto, vê no seu trabalho a única “causa útil” que justifica continuar vivo:

Sim, eu queria morrer, mas ainda era cedo. Ainda tinha essa missão na Embaixada e eu me sairia bem. Era só acionar a máquina de ser, que tinha no meu corpo um intérprete. [...] Não havia razão de pane aguda agora, me levando de roldão. [...] Era preciso, era preciso, a vida se fazia de minuto a minuto. (NOLL, 2006, p. 122)

Embora confesse querer mais da vida, “Um pouco mais que fosse” (NOLL, 2006, p. 122), para evitar uma crise maior, o narrador aciona novamente sua “máquina de ser” que “tangia-me a subir os degraus da portaria da Embaixada” (NOLL, 2006, p. 122) e volta ao trabalho, finalizando o conto.

Percebe-se, portanto, que “A máquina de ser de Noll” não satisfaz alguns critérios apontados pelas teorias do conto como característicos do gênero. A narrativa não se apresenta estruturada da forma tradicional. Ela deixa o leitor a esmo, pois não o situa no tempo e no espaço, nada lhe é informado sobre o protagonista, nem mesmo é possível supor um tema para o que está sendo contado. Somente no decorrer da leitura algumas (poucas) informações podem ser inferidas. Não há na narrativa um acontecimento significativo em torno do qual o conto seja construído, conforme queria Cortázar (1993), nem mesmo existem as “pequenas ações” referidas por Poe (1985) para movimentar o enredo e prender o leitor. O que há é uma monotonia, regida pelo fluxo de pensamentos do narrador-protagonista, cuja voz é mantida sempre no mesmo tom, não dando indícios do rumo da narrativa ao leitor. Além disso, segue até o final sem apresentar um clímax.

Também não é informado o que levou o protagonista à crise existencial que está vivendo. Quando se refere à filha, é possível supor a existência de uma segunda história sendo construída, conforme sugere a tese de Piglia (1994). Porém, isso não se confirma e o leitor segue solto, sem estar “sob o controle” do autor, como previa Poe (1985) em sua teoria. Por isso mesmo (por essa diversidade de possibilidades em uma leitura mais livre), talvez a “elevação da alma”, ao final da narrativa, não seja provocada no leitor.

No entanto, alguns aspectos teóricos são contemplados na narrativa. Por sua extensão, o conto possibilita a leitura em uma única assentada, satisfazendo o critério de brevidade defendido pelos teóricos revisados anteriormente. Além disso, se os contextos socioculturais e psicológicos de produção e de recepção forem considerados, conforme sugere Linares (1997), é possível que o leitor compreenda a proposta

de Noll e perceba a “unidade de efeito” defendida por esse mesmo autor. Afinal, é provável que a concepção de conto do leitor dialogue com sua contemporaneidade, aceitando uma narrativa fragmentada, completamente fora dos padrões estruturais das histórias convencionais. Se, por um lado, a ausência de informações fere o princípio do controle absoluto do autor sobre o leitor e sua total responsabilidade pelo efeito final que Poe (1985) preconiza; por outro, privilegia a “abertura da obra” referida por Cortázar (1993), pois amplia de forma considerável as possibilidades de significação da narrativa para o receptor.

Essa mesma “soltura” é sentida também em “O convívio”, um conto no qual, mais uma vez, Noll (2006, p. 37) expõe a fragilidade das relações humanas em um mundo precário, onde até mesmo o grotesco pode ser justificado e admirado. Dessa vez é uma narradora-protagonista que brinca com a linearidade narrativa, confundindo o leitor, muitas vezes fazendo-o reler trechos, duvidando da própria leitura que fez.

O conto inicia subitamente, com essa narradora-protagonista anônima tentando um diálogo com um ser que custa ao leitor identificar. Algumas vezes parece ser um animal, outras uma criança, um bebê e até mesmo alguém com problemas mentais. No decorrer da narrativa, que exige muita atenção, depreende-se que narradora é uma mulher solitária, trabalhando em um “Dispensário”, de onde leva para casa, em algumas ocasiões, esse “pupilo” com o objetivo de ensinar-lhe a “conviver”. O próprio termo “Dispensário” utilizado causa certo estranhamento, pois, somado a tantas outras lacunas narrativas, dificulta o entendimento do texto. Assim, o leitor acompanha “no escuro” uma narrativa em que a “arte de conviver”, inicialmente, é ensinada de maneira brutal pela protagonista:

Gosta do cheiro? Ele abanava a cabeça, mas eu não me dava por satisfeita. Aí eu botava o papel sujo no cesto, pegando-o sempre pela nuca, como se faz com o cachorro que, desavisado, comete suas necessidades, sei lá, em cima do sofá. Pega-se o sujeito pelo cangote e se faz com que ele cheire a porcaria que gerou [...]. (NOLL, 2006, p. 37-38)

No entanto, aos poucos, percebe-se que a narradora-protagonista afeiçoa-se cada vez mais ao seu pupilo, declarando sua própria necessidade de aprender a conviver. Embora pensasse não



estar no mesmo nível da “bestialidade do aprendiz” (NOLL, 2006, p. 38), reconhece que também tem dificuldade de relacionar-se com outras pessoas: “eu talvez precisasse tanto quanto ele da vocação para os encontros [...] a cada dia mais recuava diante das relações que não fossem as do Dispensário, onde eu entrava a cada manhã e de onde eu saía no fim da tarde.” (NOLL, 2006, p. 38). Observa-se aqui mais uma vez o automatismo da “máquina de ser” de Noll, impelindo os indivíduos a seguirem sempre em frente, pois não é possível parar as engrenagens da sociedade. A massificação do ser humano é evidenciada quando a mulher leva seu pupilo ao McDonald’s, onde lhe paga “uma Coca, um hambúrguer e batatinhas fritas” (NOLL, 2006, p. 38) e o insólito acontece: “Aí ele latiu em pleno McDonald’s. Sim, latiu, foi isso exatamente o que eu disse!” (NOLL, 2006, p. 38). Mesmo assim, “Ninguém reparou no latido. Em volta eram quase todos gordos. E ele ali na minha frente não fugia à regra.” (NOLL, 2006, p. 38). Ou seja, a força unificadora do símbolo máximo do capitalismo global, McDonald’s e Coca-Cola, capaz de abarcar a todos, até mesmo os que foram “dispensados” do convívio social.

A narrativa sugere haver já certo grau de desequilíbrio na protagonista que, no desespero por preencher seu vazio existencial, por acabar com a solidão, admite sua paixão por “isso que ainda não é humano” (NOLL, 2006, p. 39) e que “Para viabilizar essa paixão seria capaz de desfigurá-lo até. Extraí-lo de sua imagem e cunhar à força uma segunda figura [...]” (NOLL, 2006, p. 39). O sentimento de vazio existencial e de desequilíbrio também é flagrado por essa doentia dependência do outro: “[...] que nada sou além dessa identidade a serviço dos demais [...] se deixe friccionar pela minha que já se encontra inteira na dormência dele, na dormência dessa máquina de ser ainda incipiente [...]” (NOLL, 2006, p. 40).

Em razão desse evidente desequilíbrio da protagonista e da forma como o enredo vai sendo construído, fica difícil diferenciar o que é realidade do que é sonho ou loucura. Tanto que, ao encaminhar-se para o final, a narrativa dá a impressão de que algo será revelado, possibilitando sua melhor compreensão, porém, isso não acontece. Ao contrário, há muita confusão com a fuga da protagonista, que pega uma barca, levando junto seu pupilo enrolado em um lençol, “Naquelas circunstâncias, um oportuno bebê” (NOLL, 2006, p. 42). Depois da travessia, do outro lado da baía, “O embrulho estava assustadoramente

menor” (NOLL, 2006, p. 42). A mulher procura alguém que pudesse reconhecer aquela criança envolta em seus braços. Porém, acha que o atendente da farmácia “Seria desastrado quando visse o que eu tinha para mostrar. Por enquanto eu não queria escândalo. [...] Eu só precisava adiar até que a força avulsa que eu ninava estivesse preparada” (NOLL, 2006, p. 42). Então, a protagonista corre com seu embrulho nos braços e, de repente, depois da chuva, vêm: a beleza do instante, a calmaria, o banco da praça, um intenso momento de convívio selado por lábios que sugavam um peito “em trevas”. E a narradora encerra o conto questionando diretamente o leitor que, certamente, está confuso com suas atitudes: “Pois de quem mais ele teria um peito e esse fogo brando a cada nova mamada? De quem mais? Hein...? Por acaso de ti?” (NOLL, 2006, p. 42).

Ao final da narrativa, o leitor, que até então “observava” apenas, é surpreendido pela cobrança da narradora-protagonista. E é ele quem deve finalizar o conto respondendo a essas e a todas as outras perguntas que certamente borbulham em seus pensamentos. Nesse sentido, percebe-se a “abertura da obra”, assinalada por Cortázar (1993), pois a narradora deixa muitos “espaços em branco” cujas possibilidades de preenchimento pelo leitor são inúmeras. A referida abertura também está no fato de a narrativa representar um fragmento da realidade, que possibilita uma visão para além de seus limites “físicos”. E aqui, cabe também a analogia de Cortázar (1993) que compara o conto a uma fotografia, sendo essa referência muito adequada à narrativa curta de Noll, pois ele costuma “retratar”, “mostrar” fragmentos da realidade. O “efeito fotografia” também colabora para se alcançar a intensidade e a concisão de Cortázar (1993) ou a brevidade de Poe (1985), pois consegue dizer muito, em poucas palavras.

No entanto, assim como em “A máquina de ser”, a estrutura da narrativa não apresenta um único acontecimento significativo que norteie as demais ações. Seu caráter fragmentário dificulta até mesmo o estabelecimento de um enredo para essa história que não tem um final, não se conclui nunca. Então, aspectos como a “unidade de efeito ou impressão” que leva à “exaltação da alma”, que é alcançada no final do conto e que depende unicamente das habilidades do autor, propostos por Poe (1985) não encontram lugar em “O convívio”. Também não é possível detectar a existência de uma história secreta, nos moldes sugeridos por Piglia (1994), como uma estratégia estrutural, uma

técnica de construção que faz emergir, de modo surpreendente, no final da narrativa (sem necessidade de interpretação), essa segunda história.

As propostas de Linares (1993) referentes ao tema único e à construção do conto seguindo estritamente uma ordem linguística e textual, sem considerar a estética literária, também não foram contempladas na narrativa. No entanto, a consideração dos contextos de criação e de recepção a que se refere o autor é fundamental no momento da compreensão e da valoração do conto.

Portanto, percebe-se que as duas narrativas curtas de Noll, quando analisadas à luz das teorias do conto, apresentam alguns dos aspectos referendados pelos pressupostos. Contudo, outros tantos, não são observados pelo autor, que chega a contrariá-los totalmente em certos casos. Tais constatações levam à seguinte pergunta: em que medida isso interfere na significação, na compreensão e na valoração dessas histórias?

### **3 SOLIDÃO, VAZIO EXISTENCIAL E A (IN)SUFICIÊNCIA DAS TEORIAS DO CONTO: UMA LEITURA DE NARRATIVAS CURTAS DE JOÃO GILBERTO NOLL**

Os contos de Noll retratam a solidão e o vazio do ser que, ironicamente, vive sem liberdade em um mundo globalizado, quase sem fronteiras físicas, cujas distâncias parecem não existir mais. A insatisfação por estar em um mundo que não deixa espaço para a construção da individualidade de cada um produz esses seres anônimos, verdadeiras “máquinas de ser”. É justamente esse conflito entre a realidade exterior e o mundo interior dos narradores-protagonistas que interessa a Noll.

Por isso, suas histórias são perpassadas por uma subjetividade instável e o que move as narrativas são os conflitos internos de protagonistas que não conseguem adequar-se ao mundo exterior e não uma sequência de acontecimentos. Talvez esse seja um dos principais motivos que levam à inadequação das teorias do conto para explicar a narrativa do autor, afinal, o acontecimento/ação, tem papel fundamental no estabelecimento de critérios que indicam a natureza do conto. Nesse aspecto, Gotlib (1987) cita Tchekhov como um contista inovador que começa a transpor algumas barreiras teóricas em sua produção literária: “Tchekhov-contista avança no sentido de libertar o

conto de um de seus fundamentos mais sólidos: o do acontecimento. [...] E abre as 'brechas' para toda uma linha de conto moderno, em que às vezes nada *parece* acontecer" (GOTLIB, 1987, p. 46-47). A autora também faz referência a não obediência do escritor à estrutura tradicional de começo, meio e fim: "Alguns contos seus não crescem em direção a um clímax. Ao contrário, mantêm um tom menor, às vezes por igual no decorrer de toda a narrativa" (GOTLIB, 1987, p. 47). Assim como Tchekhov, outros contistas subvertem os fundamentos das teorias do conto e nem por isso suas narrativas deixam de pertencer ao gênero.

No conto "A máquina de ser", Noll faz uma demonstração clara do trabalho que realiza com a forma, subvertendo as teorias, porém valorizando imensamente sua narrativa. A monotonia, a falta de ação e de clímax no enredo, o abandono a que o leitor é relegado pelo narrador-protagonista e a expectativa (frustrada) de que, em algum momento algo de importante irá acontecer, tudo isso, causa no leitor o mesmo efeito de "vazio existencial" sentido pelo narrador, traduzido em solidão, angústia, falta de emoção e frustração. Mas isso somente é percebido depois de acabada a leitura que é levada até o final justamente pela expectativa de que algo que justifique/explique/mude a situação terá que acontecer. No entanto, para que haja esse entendimento, é preciso saber a que o autor está referindo-se e levar em conta a precariedade da sociedade contemporânea, capaz de produzir tais efeitos nos indivíduos. Isso talvez aponte para a necessidade de teorias do conto que contemplem com maior ênfase a dialogicidade da obra com seu contexto de produção e de recepção, mediada pelo autor e pelo leitor.

Também em "O convívio" pode-se perceber uma construção que reforça o sentimento de solidão da narradora-protagonista. Durante toda a história, a narradora deixa claro que não tem ninguém além de seu pupilo. A angústia dos momentos finais está refletida na falta de linearidade da narrativa e na confusão que isso causa no leitor, fazendo com que ele muitas vezes tenha que voltar na leitura. A narradora movimenta-se incessantemente, não pode contar com a ajuda de ninguém em sua ânsia de estabelecer uma relação, um "convívio" de fato com alguém. Quando ela finalmente estabelece esse diálogo com seu pupilo, também o faz com o leitor, olhando diretamente para ele e

questionando-o sobre sua capacidade de conviver. Assim, a história não se completa pelo escritor, mas pelo leitor.

Esses aspectos formais são capazes diminuir o valor da narrativa? Obviamente que não, pois reforçam seu entendimento e seu significado. Talvez Noll conseguisse produzir um efeito parecido com o provocado por esses contos em seus leitores, construindo uma narrativa que contemplasse os aspectos formais destacados pelas teorias aqui arroladas. Talvez não. O fato é que a literatura representa um espaço de diversidade de expressões e formatos engessados não combinam com o movimento constante dessa arte.

Desse modo, as reflexões aqui realizadas, parecem apontar para certa fragilidade de teorias que se fundamentam basicamente em critérios formais para identificar a natureza do conto, defini-lo enquanto gênero ou julgar seu valor literário. Também é importante notar que muitos aspectos teóricos servem para explicar determinados tipos de contos e não toda a produção contística existente. Isso remete à flexibilidade formal desse tipo de narrativa. É possível, então, que futuros estudos sobre o conto precisem, também, flexibilizar seu olhar, direcionando-o para horizontes pouco vislumbrados até agora, como o diálogo que estabelece com o contexto e suas possíveis implicações.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- CORTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- GOTLIB, Nádia Battela. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1987.
- JOLLES, André. *Formas Simples*. São Paulo: Cultrix, 1976, p.181-204.
- LINARES, Luis Barrera. Apuntes para una teoría del cuento. In: PACHECO, Carlos; LINARES, Luis Barrera (Orgs). *Del cuento y sus alrededores: aproximaciones a una teoría del cuento*. 2. ed. Caracas: Monte Avila Editores, 1997. p. 29-42.
- NOLL, João Gilberto. *A máquina de ser*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- PIGLIA, Ricardo. *O Laboratório do escritor*. São Paulo: Iluminuras, 1994.
- POE, Edgar Allan. Review of Twice told tales. In: MAY, Charles. *Short story theories*. 2. ed. Ohio: Ohio University Press, 1976.
- POE, Edgar Allan. *Poemas e ensaios*. Rio de Janeiro: Globo, 1985.



# RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E VIOLÊNCIA: ANOTAÇÕES SOBRE FORMAS E TEMAS DE CONTOS BRASILEIROS CONTEMPORÂNEOS

Luana Teixeira Porto<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Na cultura brasileira, diferentes formas de expressão artística têm se mostrado sensíveis a um dado da nossa história social: a presença da violência nos espaços urbanos e rurais. Práticas de tortura, discriminação social, repressão, imposição da cultura alheia e inobservância à cultura nativa, escravidão, genocídios, entre outros, são temas frequentes em obras literárias, musicais, cinematográficas e televisivas, algumas preocupadas em oferecer ao leitor/ouvinte/espectador situações conflituosas e impactantes para despertar atenção sobre problemas sociais, mobilizando ainda uma tomada de consciência sobre eles. Outras se restringem a situar o receptor num contexto em que a violência ganha notoriedade e torna-se assunto com alto poder de consumo sem, no entanto, configurar-se como objeto de discussão crítica.

No conjunto de obras artísticas que exemplificam a primeira tendência, podemos inserir romances como *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, nos quais a dificuldade de sobrevivência em contextos hostis, como o da seca na narrativa de Ramos e a favela na de Lins, é ampliada pela violência simbólica e social que atinge os sujeitos dessas histórias. Para ilustrar essa afirmação, basta considerar a situação de agressão física, excesso de autoritarismo e violência simbólica do Estado contra o civil na cena em que Fabi-

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras e professora do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, *campus* de Frederico Westphalen. E-mail: luanatporto@bol.com.br

ano, o vaqueiro de *Vidas secas*, é preso e surrado pelo Soldado Amarelo dentro da cela por um motivo torpe: Fabiano, em um gesto impulsivo, xinga a mãe do policial quando este o repreende por ter saído de uma bodega sem se despedir dos demais. Tal atitude, condenável na visão do soldado, motiva a agressão dentro da sala prisional e sinaliza o uso da força policial que representa o Estado como forma de inibir os sujeitos que ousam questionar determinadas ações: “Fabiano caiu de joelhos, repetidamente uma lâmina de facão bateu-lhe no peito, outra nas costas. Em seguida abriram uma porta, deram-lhe um safanão que o arremessou para as trevas do cárcere” (RAMOS, 2007, p. 16). No caso da história de Lins, merece destaque o fato de a violência exercida pelos principais personagens do romance (por meio de assaltos, homicídios, roubos, estupros etc.) não ser objeto de contestação, mas, ao contrário, ser razão para enaltecer as figuras da Cidade de Deus como sujeitos distintos em relação a criminosos de outras favelas. Nesse sentido, a violência é apresentada, na visão dos personagens, como algo natural e não comprometedor do ponto de vista ético e moral; no entanto, no contexto da obra, justamente pelo fato de os personagens vivenciarem violências e disseminá-las, a representação desse tema busca provocar o choque no leitor pela crueza das ações e pela falta de culpa diante dos crimes, incitando o interlocutor a pensar sobre a (in)adequação dessas posturas no espaço urbano desfavorecido socialmente. Isso fica evidente na passagem em que o narrador relata a publicação nos jornais de crimes cometidos por habitantes de Cidade de Deus:

Na verdade, todos se orgulhavam de ver o motel estampado na primeira página. Sentiam-se importantes, respeitados pelos outros bandidos do conjunto, das outras favelas, pois não era para qualquer bandidinho ter seus feitos estampados na primeira página dum jornal, e, também, se dessem o azar de ir presos, seriam considerados na cadeia por terem realizados um assalto de grande porte. Pena não saírem os nomes na matéria, mas, pelo menos, disseram que só podia ter sido obra dos bandidos de Cidade de Deus. Todos os conhecidos saberiam que havia sido eles. (LINS, 1997, p. 90)

Em relação à segunda tendência, podemos verificar obras em que a representação da violência configura-se como o propósito em si, acrescido da busca por um público que se satisfaz ao viver, através das telas e das histórias escritas, situações de crueldade, dor e agressão



moral e física. O filme *Tropa de Elite*, de José Padilha, pode ser apontado como um exemplo de narrativa que promove a violência policial, na medida em que cria um personagem principal, o Capitão Nascimento, que se sustenta no comando do BOPE mediante a prática de tortura e violência, contrariando a defesa dos direitos humanos relacionados à manutenção da integridade física e moral. Capitão Nascimento é apresentado ao espectador como um sujeito digno de admiração. Contudo, sua postura, marcada pelo uso exacerbado da força policial e dos métodos repressivos, é indicativa de uma cultura da violência como forma de solução de conflitos, e a representação cinematográfica da atuação do grupo do BOPE liderado pelo Capitão no filme, com imagens detalhadas das cenas de tortura e opressão, provoca o que podemos chamar de espetacularização da violência, afastando-se de um compromisso com a deslegitimação da violência “naturalizada”. Nessa linha de raciocínio, cabe mencionar o estudo de Bentes (2003), que acentua haver no cinema internacional uma tendência a uma glamorização da violência quando deveria haver o oposto, ou seja, deveria ser construída uma arte cinematográfica voltada para o esvaziamento da violência naturalizada.

Se, então, podemos observar pelo menos duas tendências de abordagem da violência nas manifestações artísticas, nas quais se incluem filmes, romances, programas televisivos como novelas e seriados, e se podemos pensar no propósito dessas obras – função crítica ou formação da sociedade do espetáculo da violência –, é pertinente fazer outros questionamentos cujas respostas podem ser elucidativas do que chamamos de “narrativas da violência”. Este termo é entendido neste texto como o conjunto de histórias estruturadas com base nos elementos narrativos (narrador, personagens, tempo, enredo, espaço) e providas de elementos estéticos que acentuam o traço artístico das obras. Considerando isso, as perguntas que norteiam essa reflexão centralizam-se na discussão sobre as narrativas literárias brasileiras da violência: Qual o posicionamento dominante desses textos quando se considera a representação da violência social? Que traços formais e temáticos singularizam essas narrativas? Que relações esses textos estabelecem com o contexto social e histórico brasileiro?

Na busca por respostas a essas questões e tendo em vista a impossibilidade de discussão de todos os gêneros literários narrativos e produções brasileiras em todos os períodos históricos em um só tra-

balho, neste texto propomos uma reflexão sobre o conto contemporâneo e, para isso, partimos de uma breve contextualização desse gênero.

Na contística contemporânea brasileira, há uma diversidade de formas, linguagens e temas, havendo uma escritura que se aproxima ora da fragmentação formal, ora da linearidade narrativa, linguagem contística que se volta para uma introspecção em alguns textos, para uma objetividade em outros ou ainda para um subjetivismo. Tal diversidade de formas sinaliza ainda uma dificuldade de a teoria do conto dar conta das especificidades do gênero quando se consideram a forma e a estruturação do conto brasileiro contemporâneo. Quanto às temáticas dos contos, solidão, vida urbana, desestruturação do sujeito, relacionamentos interpessoais, violência, exclusão social, opressão, repressão, metanarrativa, entre outros, têm recebido atenção de diferentes escritores, o que sinaliza uma potencialidade da narrativa curta em abordar temas tão díspares.

Em relação a traços temáticos, notamos que um dos tópicos recorrentes nos contos é o da violência. Por isso, este trabalho propõe-se a diagnosticar as escolhas estético-formais adotadas pelos contistas contemporâneos ao abordar a violência e diagnosticar se as escolhas estético-formais adotadas pelos autores sinaliza uma tendência do conto brasileiro contemporâneo em propor uma formação de pensamento crítico ou em representá-la de modo passivo sem provocar uma incomodação no interlocutor. Por isso, objetiva-se ainda refletir sobre a função social dos textos literários que problematizam a violência no contexto histórico-social-político-cultural do Brasil. Para isso, analisam-se narrativas curtas dos seguintes autores: Rubem Fonseca, Caio Fernando Abreu, João Gilberto Noll e Beatriz Bracher. Em termos gerais, nota-se que os contos de tais escritores apresentam traços formais diferentes, há predomínio do uso da primeira pessoa na voz do narrador, mas nem sempre há um discurso subjetivo. A narração das diversas práticas de violências social normalmente é realizada pelo sujeito que pratica a violência, e seu relato é desprovido de sentimento de culpa, o que incita a ideia de naturalização da violência.

## **2 AS FORMAS DA NARRATIVA DA VIOLÊNCIA NO CONTO CONTEMPORÂNEO**

No conto brasileiro contemporâneo, autores parecem assinalar que a sociedade brasileira caracteriza-se por sucessivas práticas de

violência, muitas delas nem percebidas como algo a ser combatido, visto a naturalidade com que acontecem, reproduzem-se e inserem-se no cotidiano. Nesse sentido, muitos textos literários permitem verificar a pertinência da afirmação de Tânia Pelegrini quanto a autora enfatiza que as obras artísticas de um modo geral tratam a violência “como um elemento fundador a partir do qual se organiza a própria ordem social e, como consequência, a experiência criativa e a expressão simbólica” (2005, p. 134). Em outras palavras, não é possível desvincular a violência da formação social do país, posição compartilhada por outros estudiosos como Scholhammer (2000) e Ginzburg (2012).

No caso específico do conto brasileiro contemporâneo, considerando os escritores que são objeto de análise neste trabalho, a representação da violência dá-se pela recorrência a múltiplos enfoques, dentre os quais: a repressão sexual e sua consequente aniquilação e discriminação dos sujeitos, como se verifica em narrativas de Caio Fernando Abreu; a tortura física e psicológica que aparece em algumas narrativas de João Gilberto Noll; a violência do Estado contra os civis, tematizada tanto por Abreu quanto por Noll; a criminalidade exacerbada e a crueldade da violência, que singularizam muitos contos de Rubem Fonseca; a violência social legitimada em espaços marginais apontada por Beatriz Bracher. Tais temáticas, guardadas as diferenças estéticas e de potencialidade crítica nas narrativas, apresentam uma coordenada em comum: registram a presença de diversas formas de violência impregnadas na cultura e na sociedade brasileiras, mostrando o quanto a literatura está atenta a problemas de ordem social e destacando que traços do contexto brasileiro interferem nas condições de produção e recepção das obras literárias.

Para compreender a narrativa de Rubem Fonseca e como a violência é problematizada em seus contos, é preciso observar estratégias formais são recorrentes na sua narrativa da violência e a qual visão sobre esse tema pode ser construída a partir da leitura de seus contos. Se tomarmos como referência textos curtos de *O cobrador*, veremos que a prática da violência é justificada como resposta à violência social que permeia o cenário urbano brasileiro. No conto “O cobrador”, por exemplo, isso fica evidente quando o personagem principal, responsável por matar, estuprar, roubar pessoas que estão a sua volta, declara que suas ações são motivadas por um desejo de cobrança, de fazer a sociedade pagar pela vida dura lhe ofereceu. Os fragmentos a

seguir exemplificam tal afirmação: “Eu não pago mais nada, cansei de pagar!, gritei para ele, agora eu só cobro!” (FONSECA, 1989, p. 14) e “Estão me devendo xarope, meia, cinema, filé mignon e buceta, anda logo” (FONSECA, 1989, p. 21).

Neste conto e em outros da obra, como “Livro de ocorrências” e “Pierrô das cavernas”, percebemos que a violência social nos centros urbanos é uma consequência da vida em contexto hostil. Como traço formal, as narrativas fonsequianas exploram um discurso narrativo em primeira pessoa e objetivo, o que, por um lado, poderia impor um tom mais subjetivo, emotivo e comprometido social e eticamente com a reflexão ou extinção dos atos violentos; contudo, não existe por parte dos narradores autores das ações de violência uma postura de enfrentamento desse exercício da crueldade. Ao contrário, esses narradores em primeira pessoa, ao não expressarem envolvimento com os atos de morte, agressão e crimes de que são responsáveis, apontam para uma ideia de violência como prática naturalizada na sociedade brasileira.

Em Caio Fernando Abreu, podemos discutir a violência tanto em termos de sua presença em contextos históricos específicos, como o da Ditadura Militar, quanto em relação a situações de repressão sexual e homofobia. O conto “Terça-feira gorda”, publicado no livro *Morangos Mofados*, de 1982, propõe associar violência à repressão homossexual num contexto supostamente livre de preconceitos e conservadorismo: o carnaval. O enredo da narrativa aborda o encontro afetivo de dois homens numa festa de carnaval, tida, no contexto brasileiro, como uma comemoração do povo, da liberdade, da troca de papéis sociais. A passagem a seguir registra o discurso de um dos personagens protagonistas, que é também o narrador da história, em relação à identificação mútua entre eles:

Tínhamos pelos, os dois. Os pelos molhados se misturavam. Ele estendeu a mão aberta, passou no meu rosto, falou qualquer coisa. O quê, perguntei. Você é gostoso, ele disse. E *não parecia bicha nem nada: apenas* um corpo que *por acaso* era de homem gostando de outro corpo, o meu, que *por acaso* era de homem também. Eu estendi a mão aberta, passei no rosto dele, falei qualquer coisa. O quê, perguntou. Você é gostoso, eu disse. Eu era *apenas* um corpo que *por acaso* era de homem gostando de outro corpo, o dele, *que por acaso* era de homem também. (ABREU, 1995, p. 51, grifos da autora)

No conto, a identificação entre os dois no evento gera olhares mais atentos dos outros, que passam a repudiar o envolvimento mais próximo (mas ainda não sexual) deles e depois os seguem até a praia, onde os dois transam. A partir de então, esses outros promovem sucessivas agressões físicas que culminam na morte de um dos rapazes (o outro consegue fugir e vê, entristecido, a morte de seu companheiro metaforizada com a imagem de um figo maduro se decompondo em mil pedaços sangrentos). Dessa forma, o conto de Abreu propõe que “ler” o Brasil do carnaval como um país em que as liberdades individuais em espaços caracterizados como libertários é errôneo. Ou seja, o conto alerta para o mito do Brasil como um lugar livre e preparado para o respeito às diferenças, nas quais se incluem as de ordem sexual.

Além disso, a narrativa de Abreu destaca a profusão de ações repressivas alicerçadas no exercício da violência física e moral. Na medida em que os dois personagens do conto são repudiados socialmente, vítimas de piadas com conotação discriminatórias<sup>2</sup> e sofrem agressões físicas na praia, a história passa a problematizar a exclusão social daqueles que apresentam uma sexualidade “dissidente”, não heterossexual e a acentuar a hipocrisia brasileira manifestada na dualidade do culto à liberdade no carnaval, por um lado, e por outro, da condenação da homossexualidade nesse contexto. O mesmo país que glorifica o momo permite a punição do homossexual. Nessa perspectiva, a proposição de Arnaldo Franco Jr. (2000, p. 92) é esclarecedora para compreender as relações entre sociedade brasileira e violência, uma vez que, segundo ele, “O carnaval, em ‘Terça-feira Gorda’, alegoriza a própria tessitura de violência sombria mesclada a explosões circunstanciais de euforia e aparente desregramento que caracterizam um modo de ser ‘alegre’, irresponsável e brutal”.

Quanto às estratégias formais em “Terça-feira Gorda”, o texto de Caio apresenta um narrador em primeira pessoa e discurso subjetivo. Este enfatiza o olhar do sujeito vitimado pela violência e o dos outros, acenando para uma construção literária que promove a reflexão sobre a violência em contextos supostamente libertários. A escolha por um narrador em primeira pessoa, nessa perspectiva, ainda contribui para

---

<sup>2</sup> As piadas alusivas à homossexualidade dos personagens são proferidas por participantes da festa de carnaval: “Passou a mão pela minha barriga. Passei a mão pela barriga dele. Apertou, apertamos. As nossas carnes duras tinham pelos na superfície e músculos sob as peles morenas de sol. *Ai-ai*, alguém falou em falsete, *olha as loucas*, e foi embora. Em volta, olhavam.” (ABREU, 1995, p. 51, grifos da autora).

marcar para o leitor um posicionamento voltado para a formação do pensamento crítico acerca da agressão e exclusão cometida contra homossexuais. Em outras palavras, o conto, ao problematizar a violência relacionada à sexualidade no carnaval, situa-se no conjunto de obras que se propõem a enfrentar os cenários da violência, mobilizando-se para a construção de uma cultura pacífica, caracterizada também pela defesa das liberdades individuais.

O contexto da Ditadura Militar no Brasil é problematizado no conto “Alguma coisa urgentemente”, de João Gilberto Noll. A narrativa incita a visão crítica sobre esse processo histórico, acentuando o impacto das práticas de tortura contra os perseguidos pelo regime ditatorial. O enredo do conto versa sobre a história de um pai que cria sozinho seu filho e que é procurado pela polícia por estar envolvido em “crimes” contra o sistema de governo opressor. Ao longo da narrativa, o filho destaca a forma de envolvimento com o pai e o processo de desestruturação física e emocional que este passa em virtude das constantes fugas e perseguições da polícia. O filho fica sozinho quando o pai “desaparece” e, acostumado com as ausências paternas, torna-se mais frio e consciente da situação que os envolve:

E desliguei a televisão como se pronto para ouvir. Ele disse não. Ainda é cedo. E eu já tinha perdido a capacidade de chorar.

Eu procurei esquecer. [...] Não gostava de constatar o quanto me atormentavam algumas coisas. Até meu pai desaparecer novamente. Fiquei sozinho no apartamento da Avenida Atlântica sem que ninguém tomasse conhecimento. E eu já tinha me acostumado com o mistério daquele apartamento. Já não queria saber a quem pertencia, porque vivia vazio. O segredo alimentava o meu silêncio. E eu precisava desse silêncio para continuar ali. (NOLL, 1980, p.14)

A perda da capacidade de chorar é indicativa de uma perda da humanidade e da possibilidade de se tornar sensível ao drama alheio. Agir de forma natural diante de um caso de conflito do pai com o Estado é um meio de o filho tentar se proteger, de lutar para a sua própria sobrevivência, levando uma vida silenciosa e solitária. O drama vivido pelo pai é acompanhado pelo filho, que sente que precisa ser enérgico para tentar ajudá-lo, mas não consegue desempenhar nenhuma ação a não ser vigiar o pai que está quase morrendo no quarto do apartamento:

— Eu vim para morrer. A minha morte vai ser um pouco badalada pelos jornais, a polícia me odeia, há anos me procura. Vão te descobrir mas não dê uma única declaração, diga que não sabe de nada. O que é verdade.

— E se me torturarem? – perguntei.

— Você é menor e eles estão precisando evitar escândalos.

Eu fui para a janela pensando que ia chorar, mas só consegui ficar olhando o mar e sentir que precisava fazer alguma coisa urgentemente. Virei a cabeça e vi que meu pai dormia. (NOLL, 1980, p. 15-16)

O discurso do filho e sua angústia mostram uma face mais impiedosa da violência social e simbólica, pois destacam duas subjetividades em crise (a do pai e a do filho) que têm suas vidas devastadas pela opressão militar, que impede o exercício da convivência familiar e o desenvolvimento físico e emocional dos sujeitos, que se tornam isolados de si e do mundo. Além disso, é possível identificar na narrativa de Noll uma construção artística contra política do esquecimento sobre um período histórico brasileiro marcado pela violência e opressão. O silêncio do filho e de seu pai, que não podem falar abertamente sobre os dramas da ditadura, funciona como um contraponto para o não apagamento da memória social acerca do regime autoritário iniciado no Brasil em 1964. Em termos estéticos, os silêncios e os não ditos dos personagens dizem muito: alertam para o perigo da disseminação de práticas de violência em regimes ditatoriais e para as consequências psicológicas que as torturas e perseguições podem acarretar.

Em perspectiva diferente à de Noll, Beatriz Bracher, em *Meu amor*, livro de 2009, apresenta o conto “João”, que se constrói com um narrador-protagonista caracterizado como um garoto que vive na FEBEM em virtudes dos delitos cometidos na adolescência no Ensino Médio. João se define como um jovem consciente da precariedade da vida e das circunstâncias que o aproximaram do mundo do crime embora esse não fosse um projeto de vida. Na sua perspectiva, a criminalidade que exerce é uma consequência das amizades com “vizinhos do lado esquerdo” e das vivências nos tempos de escola num educandário onde a professora assegurava que “quem é pobre deve aproveitar mais a escola do que os outros, que para gente pobre a única chance está nos estudos” (BRACHER, 2009, p. 47). Essa imagem da fala da professora interioriza na personagem um senso de inferioridade e a

certeza da limitação das possibilidades de ascensão social, pois, sem estudo, todos estariam condenados à pobreza e, conseqüentemente, à marginalidade social, da qual a violência e a criminalidade são exemplos de como o sujeito fora do centro fica vulnerável a práticas condenáveis do ponto de vista moral.

O conto sinaliza que o saldo para aqueles que são pobres e vivem em contextos periféricos é a criminalidade e que a violência em cenários urbanos é banalizada por ser uma forma de enfrentar o mundo que violenta os próprios sujeitos marginais. João gostaria de nascer nos Estados Unidos e se chamar “Uélinton”, o que manifesta a sua percepção sobre as dificuldades de vida na terra brasileira. Assim, ao representar a leitura de um jovem criminoso que apresenta o mundo em que vive e os descompassos existentes num Brasil que separa pobres e ricos, ignorantes e sábios, a narrativa de Bracher acentua o papel da literatura na leitura da sociedade. O texto da autora acena para o papel da literatura na interpretação ou no questionamento de problemas sociais, cujas causas podem até ser melhor explicadas em tratados sociológicos ou antropológicos, mas são enfrentadas no plano da arte. Na medida em que a autora cria um narrador-protagonista que é autor de sua própria história e que a examina com base nas circunstâncias que a criaram propõe uma perspectiva crítica de enfrentamento da prática violenta e de reflexão sobre as relações de causa e efeito de tais práticas em contextos hostis, como o brasileiro.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as leituras construídas dos contos examinados, é possível considerar que: a) os textos literários examinados propõem de formas distintas uma crítica à violência, indicando a necessidade de reflexo do leitor sobre práticas de violência social e sua relação com dados do contexto histórico brasileiro; b) os contistas, através dos textos, sinalizam consciência de uma história social brasileira marcada por práticas de violência e assumem uma postura ética ao tratar esteticamente essa temática; c) a representação da violência na contística brasileira contemporânea acarreta alterações em formas e linguagens dos textos no sentido de que os espaços da fragmentação e da linearidade ocorrem concomitantemente nessas coletâneas; d) a literatura como arte social é capaz de incitar um questionamento sobre o cotidi-



ano trivializado da violência, promovendo uma contestação da espetacularização da violência; e) os contos que problematizam a violência social configuram-se como “vozes de resistência” para construção de uma sociedade pautada na não violência.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. *Morangos mofados*. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BENTES, Ivana. Estéticas da violência no cinema. *Interseções*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 217-237, 2003.

BRACHER, Beatriz. *Meu amor*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

FRANCO JR, Arnaldo. Intolerância tropical: homossexualidade e violência em *Terça-feira gorda*, de Caio Fernando Abreu. *Expressão*, Santa Maria, n. 1, p. 91-96, 2000.

FONSECA, Rubem. *O cobrador*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Jaime. *Crítica em tempos de violência*. São Paulo: Edusp e Fapesp, 2012.

LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NOLL, João Gilberto. *O cego e a dançarina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PADILHA, José. *Tropa de Elite*. Roteiro: Rodrigo Pimentel, Bráulio Montovani e José Padilha. Produção: José Padilha e Marcos Prado. Distribuidora: Universal Pictures do Brasil, 2007.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 102. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SCHOLHAMMER, Karl Erik. Os cenários urbanos da violência na literatura brasileira. In: PEREIRA, Carlos Alberto M. (Org.). *Linguagens da violência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 236-259.



# **VIOLÊNCIA, REPRESSÃO SEXUAL E SOCIEDADE PATRIARCAL: UMA LEITURA DE NARRATIVAS DE CAIO FERNANDO ABREU**

Larissa Bortoluzzi Rigo<sup>1</sup>

As minorias sociais são coletividades que sofrem processos de discriminação e até mesmo estigmatização, resultando em diversas formas de desigualdade ou exclusão sociais, mesmo quando constituem a maioria numérica de determinada população. Exemplos dessas situações incluem negros, indígenas, mulheres, imigrantes, idosos, trabalhadores de ruas, portadores de deficiências, homossexuais, dentre outros. Nessa esteira, a construção do discurso sobre as minorias sociais tem como pano de fundo, dentre as temáticas, a condição dos homossexuais.

Em sociedades patriarcais, como a brasileira, o tema da sexualidade é associado a práticas de repressão e violência, já que, nesses contextos, predomina a ideia da heterossexualidade como a única forma legítima de prazer. Tais condicionamentos sociais não são ignorados pelas obras literárias, que, de diferentes formas e em diferentes épocas, têm problematizado a sexualidade em narrativas e textos poéticos. Considerando isso, este trabalho analisa narrativas de Caio Fernando Abreu publicados no livro *Morangos mofados*, coletânea de contos, e em *A vida gritando nos cantos*, coletânea de crônicas, com objetivo de discutir a representação da violência no contexto da homocultura e da sociedade patriarcal brasileira. Como objeto de estudo, selecionam-se as narrativas “Terça-feira gorda”, “Aqueles Dois”, e “Tese de mesurado à holandesa”, as quais são cotejadas para identificar elementos textuais que se constituem como traços característicos do universo da

---

<sup>1</sup> Mestre do Curso de Mestrado em Letras – Área de Concentração Literatura Comparada. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, *campus* de Frederico Westphalen. E-mail: lary\_rigo@yahoo.com.br

homocultura na produção do escritor gaúcho bem como para apontar similaridades na abordagem da violência e da repressão sexual nos textos do autor.

Caio Fernando Abreu é um autor que transitou entre a poesia e a prosa, escrevendo em diversos gêneros, como poemas, contos, romances e crônicas. O livro de contos *Morangos mofados* marcou a sua geração e foi um dos maiores sucessos editoriais da década de 1980. Esse livro marca a trajetória de personagens que se relacionam a perspectivas distintas propostas pelo título da obra. *Morangos mofados* é composto por uma organicidade interna que abrange três fases: “o mofo”, “os morangos” e, por fim, “os morangos mofados”. Os contos desta coletânea também possuem um diferencial, eles não apresentam uma narrativa cronológica, mas sim, estão preocupados com o estado emocional dos personagens. Nas palavras de Leal (2005, p. 53):

Os contos, ao invés de centrarem sua atenção na apresentação de uma sequência de fatos, no enredo, eles se atem a descrições de estados emocionais ou existenciais das personagens. São como que mapas, quadros, retratos que expõem paisagens íntimas.

Nessa perspectiva, de acordo com as descrições dos estados emocionais dos personagens, está “Terça-feira gorda”, que faz parte da primeira parte do livro *Morangos mofados*, intitulada “O mofo”. No entendimento de Porto (2002, p. 7), o mofo está relacionado à crítica social:

Que sugere, através da temática dos textos e da crítica social que apresentam, uma metáfora para a “putrefação” e o mascaramento de parte da sociedade, em que muitos indivíduos usam máscaras para disfarçar seu caráter preconceituoso, violento e opressor, enquanto outros, que têm coragem de não vestir máscaras, são vítimas de ações violentas e repugnantes. Nesta perspectiva, Terça-feira Gorda está denunciando um lado conservador e repressor da sociedade, em que o “mofo” é o elemento que demonstra o caráter opressor e violento do contexto social.

O caráter opressor e violento está presente como pano de fundo em “Aqueles dois” e “Terça-feira gorda”, que apresentam um enredo que discorre acerca da homossexualidade. As narrativas estão relacionadas ainda à crítica feita por Caio Fernando Abreu a uma sociedade preconceituosa, que se utiliza de julgamentos para representar valo-

res sociais, mediante a temática da sexualidade, criando tabus, mitos e preconceitos. Narrado em primeira pessoa, “Terça-feira gorda” apresenta uma história de amor e sexo entre dois homens. Os personagens seduzem-se em uma festa de carnaval, após, dirigem-se a uma praia, quando são surpreendidos por um grupo de desconhecidos que os agridem em virtude da intolerância e preconceito. Essa história está inscrita em um intervalo de tempo delimitado entre o momento repentino de insinuações recíprocas, com intuito amoroso, entre os dois personagens, que “*por acaso*”, eram do mesmo sexo, e o desfecho trágico de suas histórias na praia.

Com esteio em ideias sobre a forma e a representação de minorias de ordem sexual, que são ressaltados nas narrativas de Caio Fernando Abreu, o conto que é objeto deste estudo, inicia-se com a comunicação entre os dois personagens (sem a marca do diálogo), mas bastante sugestiva, ressaltando o envolvimento desde o início entre os dois personagens. “De repente ele começou a sambar bonito e veio vindo para mim” (ABREU, 2005, p. 56). De acordo com o excerto, compreendemos que o narrador se utiliza da primeira pessoa e é um dos protagonistas da história. “Ele” refere-se ao outro homem com quem o narrador-protagonista irá se relacionar numa experiência homossexual.

Com arrimo nessas ideias, é que Caio Fernando Abreu marca em seu texto que os personagens se encontraram “*por acaso*”, e ressalta o sentimento de duas pessoas, que, independe de sua opção sexual, sem a categoria identitária, encontram-se e se realizam em um sentimento que é mútuo. Alós (2010, p. 850) corrobora com este contexto, haja vista seu posicionamento acerca da sexualidade: “o olhar singular [de Caio] sobre a existência sexual está presente no sentido de desestabilizar as categorias identitárias polarizadas em torno dos termos ‘homossexualidade’ e ‘heterossexualidade’ negando uma gênese ou uma ‘origem’ para o comportamento homossexual”.

A representação acerca da relação homossexual entre os dois personagens é exaltada pelo narrador em primeira pessoa, com detalhes sobre como foi que ocorreu o encontro e a proximidade dos dois personagens: “Você é gostoso, eu disse. Eu era apenas um corpo que por acaso era de homem gostando de outro corpo, o dele, que por acaso era de homem também (ABREU, 2005, p. 57). A presença de elementos sexuais, tais como “pelos”, demonstra a liberdade de opção sexual que o narrador e seu parceiro possuem, a virilidade e a sensua-

lidade fazem parte de sua escolha sexual também, como pode ser observado no fragmento. Ou seja, ocorre um encontro de almas, que “*por acaso*” são de homens, fato que poderia acontecer entre duas mulheres ou entre homem e mulher, isso não importa para o narrador, o que de fato precisa ser ressaltado é o desejo que sentem um pelo outro, independente de opção sexual. É importante notar ainda a expressão “por acaso”, que já foi grifada neste estudo, sobretudo por sua valia no entendimento de como ocorre a representação e a perspectiva crítico-social do autor acerca de duas pessoas do mesmo sexo que se aproximam.

Antes de as duas almas que se encontraram e que sentiram desejo e atrações mútuas irem até a praia, começam a surtir comentários preconceituosos, tais como: “olha as loucas” (ABREU, 2005, p. 57). Com essa expressão, fica clara a posição de Caio Fernando Abreu no contexto de literaturas preocupadas com o social. O narrador-personagem continua descrevendo o encontro, que teve a presença de um elemento metafórico: o figo: “Entreaberta, a boca dele veio se aproximando da minha. Parecia um figo maduro quando a gente faz com a ponta da faca uma cruz na extremidade mais redonda e rasga devagar a polpa, revelando o interior rosado cheio de grãos” (ABREU, 2005, p. 57). Neste contexto, a fruta – figo – tem algumas conotações durante o conto, é sinônimo de objeto de desejo, encontro de almas, e, por fim, um fruto que metaforiza a morte. Para Jesus (2008), a fruta tem conotação sexual, “a imagem do figo que surge, no início do conto, como promessa de afeto, reaparece como indício do encontro sexual dos dois homens” (s/n).

A narrativa continua já no lado externo, quando os personagens se encontram na praia. O texto adquire assim, uma linguagem homorótica referente à união e à fusão dos dois corpos em um, contemplando-se em um verdadeiro encontro de almas, como pode ser demonstrado no fragmento abaixo:

Tão simples, tão clássico. A gente se afastou um pouco, só para ver melhor como eram bonitos nossos corpos nus de homens estendidos um ao lado do outro, iluminados pela fosforescência das ondas do mar. Plâncton, ele disse, é um bicho que brilha quando faz amor. (ABREU, 2005, p. 58)

Os detalhes que constituem o relato viabilizam um primeiro conjunto de observações. Um primeiro ponto diz respeito a não importar o nome, idade, telefone, signo ou endereço de seu parceiro, ou seja,

para duas almas que se encontraram e se reconheceram, detalhes como estes não fariam a menor importância, frente algo superior que seria o sentimento verdadeiro que estavam passando. Tais considerações se reforçam pelo fragmento: “a gente queria ficar perto assim porque nos completávamos desse jeito, o corpo de um sendo a metade perdida do corpo do outro. Tão simples, tão clássico” (ABREU, 2005, p. 58). Caio faz referência que é simples e clássico, haja vista a expressão popular que cada pessoa tem a sua alma gêmea, nesse caso, os dois haviam se encontrado. Além de fazer referência a essa expressão popular, Porto (2002, p. 7) chama atenção, sobre a presença do Mito dos Andrógenos:

Esta passagem faz uma alusão ao Mito dos Andrógenos, de Platão, em que se tem a idéia de completude entre dois corpos, quando cada corpo contribui para a plenitude do conjunto formado entre dois corpos, ou seja, cada metade completando uma outra metade, constituindo a unidade do par. Este detalhe reforça o aspecto harmônico e natural da união homossexual, destacando, mais uma vez, o caráter normal da relação.

Contudo, “o caráter normal da relação” não acontece com os personagens; eles são alvo de exclusão e preconceito de ordem social. O restante das pessoas que também está participando da festa é agressivo e repreensivo. Cenas com a presença desses elementos são descritas pelo narrador-protagonista:

Mas vieram vindo, então, e eram muitos. Foge, gritei, estendendo o braço. Minha mão agarrou um espaço vazio. O pontapé nas costas fez com que me levantasse. Ele ficou no chão. Estavam todos em volta. Ai-ai, gritavam, olha as loucas. Olhando para baixo, vi os olhos dele muito abertos e sem nenhuma culpa entre as outras caras dos homens. A boca molhada afundando no meio duma massa escura, o brilho de um dente caído na areia. Quis tomá-lo pela mão, protegê-lo com meu corpo, mas sem querer estava sozinho e nu correndo pela areia molhada, os outros todos em volta, muito próximos. Fechando os olhos então, como um filme contra as pálpebras, eu conseguia ver três imagens se sobrepondo. Primeiro o corpo suado dele, sambando, vindo em minha direção. Depois as Plêiades, feito uma raquete de tênis suspensa no céu lá em cima. E finalmente a queda lenta de um figo muito maduro, até esborrachar-se contra o chão em mil pedaços sangrentos. (ABREU, 2005, p. 59)

Podemos identificar, por meio deste excerto, a crueldade e a violência que os dois jovens sofreram. Pelo relato, a narrativa pode comover o leitor ao ver a violência de ordem física e psicológica que o narrador-protagonista e seu companheiro passaram; o primeiro ao ver a sua alma gêmea sendo espancada até a morte. A mesma sociedade que deixa no Carnaval que ocorram trocas de papéis pune aqueles que assumem a sua identidade, tal como ocorre com os personagens que não estão utilizando máscaras. Sobre as máscaras, que são comumente utilizadas nesse período do ano, Camargo (2010, p. 5-6) aponta que elas servem como um disfarce:

Os dois personagens não usavam máscaras, apesar de ser uma festa de Carnaval. A máscara, do italiano *maschera*, trata-se de um objeto utilizado com certa frequência em festas e em bailes de máscaras. A máscara serve para cobrir o rosto e propiciar um disfarce, uma dissimulação. Em nossa sociedade, é frequente o uso de máscaras, de disfarces e dissimulações para se esconder e dissimular o preconceito e a discriminação em relação a determinados sujeitos sociais, assim como serve ainda para mascarar identidades de gênero e sexuais daqueles que mantêm, ou pelo menos tentam sustentar, relações aparentes dentro dos padrões heteronormativos.

Por heteronormatividade, entende-se a reprodução de práticas e códigos heterossexuais. O estudioso David William Foster afirma que este termo é melhor compreendido quando visto como imperativo inquestionado e inquestionável por parte dos membros da sociedade, com vistas a legitimar às práticas heterossexuais. Na esteira das implicações da aludida palavra, Camargo (2010, p. 1) argumenta que a violência a que os personagens foram submetidos em “Terça-feira gorda” foi gerada a partir deste conceito – que está impregnado no contexto de uma sociedade patriarcal: “A linguagem utilizada pelo narrador é extremamente poética e revela-nos, em um tom ao mesmo tempo confessional e memorialístico, a dor da perda do outro, resultado da violência que ambos sofreram ao romper as fronteiras heteronormativas”.

Por outro lado, além das reflexões acerca de uma sociedade que é pautada pelo individualismo, outras proposições devem ser ressaltadas, tais como a de David Foster (2010), estudioso da cultura e da literatura latino-americana e da sexualidade. O autor acredita que é necessária ainda uma reconsideração sobre o corpo humano, para que ocorra o reconhecimento de outras formas legítimas de prazer que



não sejam as da heterossexualidade. A proposição do autor está em consonância com os contos de Caio Fernando Abreu, em especial, “Terça-feira gorda”, e “Aqueles dois”, estes que apontam similaridades na abordagem da violência e da repressão sexual. No entanto, a distinção entre os dois contos, incorre na forma em que ocorre a relação homoafetiva, em “Aqueles dois” o narrador dá pistas sobre o caráter, história de vida de personagens e principalmente sobre o envolvimento entre dois homens numa possível relação amorosa, pelo recurso das citações e alusões a músicas, no entanto, são somente pistas, o leitor não sabe ao certo se a relação se concretiza, ao contrário do que ocorre em “Terça-feira gorda”.

O narrador de “Aqueles dois”, em terceira pessoa, conta a história de dois personagens que trabalhavam em uma mesma empresa, Raul e Saul eram sutis e discretos, chamavam atenção das mulheres da empresa, porém, desde o início se identificaram e se aproximaram. Em relação ao envolvimento dos personagens, o narrador aponta que eles passaram a ter uma rotina juntos e a compartilhar gostos que já possuíam, especialmente em relação ao cinema e à música. Juntos, passaram a compreender seus mundos e por isso necessitavam um do outro para continuar vivendo, porque aprenderam a elaborar um sentido para a vida.

Nesse conto, o encontro entre sujeitos do mesmo sexo é sugerido pelo narrador e, nesse processo sugestivo, o que torna o texto sensível à temática homoerótica e a explicitação de uma prática agressiva por parte da sociedade que condena a não heteronormatividade, manifestando violência. Esta, ao contrário do que acontece em “Terça-feira gorda” – que explicita os momentos de agressões físicas, chegando à morte de um dos personagens –, dá-se somente com a violência moral e o preconceito em “Aqueles dois”. Mesmo sem o narrador deixar claro qual é o envolvimento dos personagens – se realmente eles mantêm uma relação afetiva ou somente amizade – ele enfatiza o preconceito, isto é, a violência no psíquico, que atinge de forma nata os dois homens. É um artifício de mostrar a homossexualidade por meio da percepção dos outros e não do sujeito homossexual, que, no conto, não recebe voz própria, tem suas manifestações expressas pelo discurso do narrador.

No que tange à relação homoafetiva e à sua representação na literatura e de modo especial na abordagem de sujeitos minoritários,

como os homossexuais, vale a pena recorrer a reflexões de Dalcastagnè (2002, p. 45). Para a autora, as vozes dos grupos subalternos são ignoradas por vozes de grupos dominantes que tentam reproduzir os discursos dos excluídos, pois:

O silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar em nome deles, mas também, por vezes, é quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes. [...] O termo-chave, neste conjunto de discussões, é “representação”, que sempre foi um conceito crucial dos estudos literários, mas que agora é lido com maior consciência de suas ressonâncias políticas e sociais. [...] O que se coloca não é mais simplesmente o fato de que a literatura fornece determinadas representações da realidade, mas sim que essas representações não são representativas do conjunto das perspectivas sociais. O problema da representatividade, portanto, não se resume à honestidade na busca pelo olhar do outro ou ao respeito por suas peculiaridades. Está em questão a diversidade de percepções do mundo, que depende do acesso à voz e não é suprida pela boa vontade daqueles que monopolizam os lugares de fala.

Ao refletirmos sobre a proposição da autora, podemos ampliar as reflexões e entendermos que Caio Fernando Abreu, em seus contos, ao não dar a voz para o grupo minoritário, procura acentuar o processo discriminatório e de violência de seus personagens, isto porque o autor não elimina da literatura tudo que traz as marcas da diferença social, pelo contrário, são esses os processos demonstrados pelo escritor gaúcho: a discriminação, a violência e até a homofobia.

Além da forma com que a violência é representada nos contos, os narradores também mudam entre os textos. Em “Terça-feira gorda”, o narrador pode ser caracterizado como protagonista, o que garante maior envolvimento com o texto. Já em “Aqueles dois”, o narrador mantém-se na terceira pessoa, indicando certo distanciamento entre os personagens, o que equivale também a não ficar claro, o que de fato os personagens desejam. Nesse sentido, é importante reiterar que, mesmo com as distinções apontadas entre as duas narrativas, os contos representam a violência, tanto de origem psicológica, quanto física, como fica explícito em “Aqueles dois”, em que os dois personagens, que supostamente estão envolvidos sexualmente, são demitidos de seus trabalhos, devido ao preconceito e escolha sexual, ou, algo

mais profundo, como o que ocorreu em “Terça-feira gorda”, em que o preconceito resultou na morte de um dos personagens. Ainda nessa esteira, podemos entender que a perspectiva crítico-social de Caio Fernando Abreu, no que concerne às reflexões sobre práticas de discriminação e violência, essas ficam acentuadas quando o autor, por meio desses contos, transpassa-nos o caso de dois homens, que não são simplesmente dois sujeitos do mesmo sexo e sim de Almas, que independem do gênero sexual. No entanto, como os personagens vivem no contexto do patriarcado, essa correspondência de “almas” não atende aos princípios da heteronormatividade.

A representação de Caio Fernando Abreu no conto pauta-se no princípio que a heteronormatividade propõe a sociedade, ao narrar que um dos personagens é morto por preconceito, o autor propicia uma reflexão acerca do contexto crítico-social, mediante a intolerância àqueles que transgredem as leis do patriarcado no que tange a relações sexuais e afetivas. Além de ressaltar a presença de minorias, tais como os homossexuais e preocupação com o social em seus contos, outro gênero esteve presente na carreira do autor, as suas crônicas. Nesse gênero literário, pela sensibilidade e a organização em torno de temas que refletem a sociedade, o escritor gaúcho registrou suas vivências em outros países e a contaminação pelo vírus da Imunodeficiência Humana - HIV, entre outros temas, compartilhando com o leitor de jornais suas experiências em um diálogo aberto formado pela tríade autor, texto e leitor.

Considerando isso, iremos discutir a abordagem da homossexualidade na crônica “Tese de mestrado à holandesa”, publicada em 31 de outubro de 1993, no jornal Folha de São Paulo. O narrador descreve os tipos de gays que existem no Brasil. Desde o título, é possível perceber a presença do humor e da ironia. Em linhas gerais, o narrador relata a sua experiência ao ajudar um amigo holandês a preparar sua tese de mestrado. Sappe Grootendorst viveu algum tempo no Brasil, por isso o tema de seu trabalho era intitulado como “Homossexualismo na Literatura Brasileira”:

Nas noites de inverno de Amsterdã, com os canais cobertos de gelo, eu tentava ajudá-lo a compreender o que, para uma cabeça holandesa, é tão complexo que mais parece título de outra tese: ambiguidade do comportamento sexual brasileiro. (ABREU, 2012, p. 165)

A partir do excerto em que o narrador traduz a temática do trabalho do amigo holandês, é possível considerar a perspectiva crítico-social que é abordada pelo autor sobre como ocorre o comportamento sexual brasileiro. Para explicar essa ambiguidade, Caio aponta a literatura: [a ambiguidade] “ultrapassa a literatura, mas, naturalmente, tem reflexos nela. Tanto que uma das maiores personagens da nossa literatura (a/o Diadorim de Guimarães Rosa, em Grande sertão) é um travesti” (ABREU, 2012, p. 165). A ambiguidade citada pelo autor aparece em “o/a”, seria o Diadorim ou a Diadorim? Sob essa perspectiva, o escritor, para ajudar seu amigo, subdivide os gays brasileiros em quatro tipos básicos. O contexto em que os homossexuais são representados nesse primeiro momento da crônica assemelha-se não a um grupo de pessoas, mas sim a objetos, que são relacionados ironicamente a (sub)divisões. Nessa esteira, Alvarece (2009) explicita a sua construção de raciocínio acerca da ironia. Para a autora, o conceito pode ser melhor entendido com um exemplo:

A frase “Sorria você está sendo filmado”, encontrada há alguns anos em inúmeros centros comerciais espalhados por todo Brasil. Na verdade, deparando com esse enunciado, somos convidados não a esboçar um sorriso, como se sugere literalmente, mas, sim, somos avisados de que estamos submetidos a uma câmera e, sendo assim, caso ajamos ilicitamente, seremos identificados. Esse é, pois, um caso em que a ironia se faz presente no cotidiano, sem oferecer dificuldades maiores de interpretação. (ALVARECE, 2009, p. 24)

O exemplo de Alvarece (2009) acerca de como a ironia pode ser compreendida em uma situação simples do cotidiano, que está deixando uma distância entre aquilo que realmente existe e o que se pensa em ser verdade, também pode ser inserida na crônica de Caio Fernando Abreu. Ao mencionar que os gays foram postos em classes diferentes, o narrador está indicando, de forma irônica, que eles são vistos em sua forma geral e não por meio de peculiaridades que lhes são únicas.

Pelo conceito de heteronormatividade, em que a sociedade se determina a moldar os sujeitos para escolherem pessoas de sexo oposto para se relacionar, é imperioso considerar que essa é a representação que o narrador está determinando ao subdividir os gays em grupos. O narrador então explica quais as características que fazem um gay ser uma Jacira. Essas, de acordo com a sua divisão, são aquelas

que todo mundo sabe que ela é, e ela mesma não se dá o trabalho de esconder que é mesmo. Já a Irma é mais complexa: “A Irma é aquela que todos acham que ela é (dá a maior pinta), menos ela mesma. Frequentemente, Irmas são casadas, ou têm noivas e namoradas, às vezes até filhos” (ABREU, 2012, p. 165). A terceira, intitulada como Telma é parecida com Irma, nega de pés juntos a sua opção sexual. Mas, ao contrário da primeira, Telma não “dá pinta” (ABREU, 2012, p. 165). O problema, segundo o narrador, “é que, depois do terceiro uísque, Telmas fazem coisas que deixariam até uma Jacira ruborizada. E na manhã seguinte, lógico, não lembram de nada” (ABREU, 2012, p. 165).

De acordo com a construção de raciocínio proposta pelo narrador acerca dos quatro “tipos” de gays que a sociedade brasileira possui, é possível afirmar que, de forma totalmente irônica, isto é, deixando uma distância entre aquilo que realmente existe e o que se pensa ser verdade, a reflexão do autor pauta-se em uma exclusão social deste grupo. Todas elas se relacionam a “dar pinta”, a observar o que os outros pensam, tentar fingir em ser o que não são. Mesmo a Irene, que é a mais equilibrada, está preocupada com a posição social que a sua opção sexual irá lhe trazer e milita pela causa. E, se isso ocorre, é porque ela está ciente dos tipos de exclusões que a sua opção lhe traz. Camargo (2010) explicita uma reflexão sobre o preconceito, de acordo com o autor, este é geralmente expresso por meio de ofensas que ferem os outros, “como, por exemplo, classificar, nomear um homossexual de ‘bicha’, de ‘viado’, de ‘gay’ ou de ‘mulherzinha’, entre outros adjetivos pejorativos, que denigrem a imagem e a identidade sociocultural de um determinado grupo ou indivíduo” (CAMARGO, 2010, p. 4).

Se fossem aceitas as premissas de que o narrador não estaria sendo irônico, a narrativa pautar-se-ia numa imagem de que ser gay é estar afrontando uma sociedade que é sedimentada em valores arcaicos, uma cultura conservadora e calcada na heteronormatividade. No entanto, Dip (2009, p. 70) explica qual foi a intenção do narrador ao criar estes gêneros:

Não contente com essa quantidade de gírias, Caio ainda inventava outras, hilárias, no seu típico humor *gay*, ou *queer*, que vinha com a liberação sexual em todos os cantos do mundo. [...] assim ele cria uma lenda de que quatro irmãs seriam os protótipos definitivos do gay masculino.

A autora da biografia de Caio continua relatando que ele gostava de criar expressões: “ele vivia criando ou adotando expressões que se encaixavam em seu léxico desbocado.” (DIP, 2009, p. 70) No tocante a outra reflexão acerca da crônica são os nomes que o autor escolheu para intitular os quatro tipos de gays. Jacira, Irma, Telma e Irene se relacionam ao gênero feminino, mas por que, se o substantivo “gay” está relacionado ao masculino? No que tange ao assunto em questão, Alós (2010, p. 857) acentua o fato de poder haver a separação entre gênero e sexualidade:

O gênero e a sexualidade, embora categorias distintas, não devem ser completamente desarticuladas, visto que se corre o risco do completo apagamento das relações de poder estabelecidas sob o signo da diferença de gênero. Se por um lado gays e lésbicas sofrem os efeitos do discurso heteronormativo, por outro a pertença ao gênero feminino transforma radicalmente a experiência das lésbicas, diferenciando assim a socialização e, conseqüentemente, a textualização dos significantes ‘gay’ e ‘lésbica’ na literatura.

Além da presença de nomes femininos para denotar os *gays*, o narrador argumenta em sua crônica que nem mesmo elas se aceitam:

Os quatro tipos têm relações conflituosas. Só as Irmas, muito tolerantes, parecem aceitar as outras três. As Jaciras, por exemplo, super-radicais, acham que Irmas e principalmente Telmas não passam de “umas enrustidas”, enquanto as Irenes para elas são “umas falsas”. Já as Telmas, quando sóbrias, detestam Jaciras, demasiado explícitas, mas admiram a discrição das Irmas e desconfiam das Irenes. (ABREU, 2012, p. 166)

Na medida em que o narrador demonstra a relação conflituosa que existe entre esse grupo, está afirmando o seu engajamento contra o preconceito existente na sociedade. A forma irônica de tratar o assunto torna-se premeditada para demonstrar que indivíduos são excluídos por uma opção que lhes é pessoal. A exclusão, nesse caso, pode ser entendida de acordo com a reflexão proposta por Porto (2000), como uma categoria na qual os atores sociais vivenciam essa prática decorrente “de processos sociais fragmentados, diferenciados e plurais”.

A exclusão dessa minoria é acentuada pelos relatos do narrador no restante da crônica:

Quando passei a relação para Karvin Von Schweder-Schreiner, a tradutora alemã de Rubem Fonseca, ela não só me garantiu que as quatro categorias eram internacionais, como imediatamente localizou uma quinta – a Renata. Que é aquela que, como a Irma, também tem um álibi, mas em lugares públicos sempre dá um jeitinho de ir a banheiros dos homens, onde presta muita, muita atenção. Pedro Paulo de Sena Madureira também localizou outra – a Ondina. Aquela que, ao entrar num ambiente mais descontraído (sauna, bar, discoteca, por exemplo), instintivamente começa a ondular feito uma Jacira. (ABREU, 2012, p. 166)

Fica evidente o olhar do narrador sobre as divisões e o seu posicionamento quanto a esse grupo de minorias. O narrador termina a crônica contando que seu amigo Sappe, por meio dessa divisão, não somente entendeu como são os *gays* brasileiros, que até mesmo os identifica: “Irmas e Telmas no metrô. Jacira era mais difícil: ela é mais comum nos trópicos, mas não se dá bem com a severidade europeia e precisa de calor para soltar toda sua jacirice” (ABREU, 2012, p. 165). O contexto a que a ironia está relacionada na crônica fica ainda mais claro quando o autor menciona a tese de seu amigo, “quanto à tese – bem, por carta Sappe me informa que está pronta. Chama-se, juro, ‘Literatura Bambi no Brasil’” (ABREU, 2012, p. 165). “Bambi”, de acordo com a afirmação de Dip (2009), foi outra expressão criada por Caio, cunhada no humor, o que acentua uma perspectiva da crônica de, ao mesmo tempo, usar a comicidade para fazer alusão à comunidade homossexual por meio da expressão “Bambi” e também de sinalizar uma crítica social ao apontar que os *gays* são sujeitos “guetificados”, excluídos socialmente e cujos rótulos são percebidos pelas Jacyras, Telmas, Irmas e Irenes.

A crônica e os contos possuem coordenadas em comum: retratam a representação dos homossexuais, como uma minoria social, problematizam o preconceito homossexual e a violência social no Brasil. A análise das narrativas mostram ainda que a reflexão propiciada a partir de textos literários que estão inseridos no rol dos “estudos gay-lésbicos” no Brasil devem ser construídas à luz de seu valor social e não sob rótulos preconceituosos que minimizam o potencial estético das narrativas. A academia, por meio de suas reflexões, é a responsável por desmitificar esses rótulos e demonstrar a importância para a sociedade de literaturas como essas. Uma literatura que representa de forma notória os atores sociais, tais como a de Caio Fernando Abreu não pode ser vista somente como representação da temática, pelo contrário, é preciso identificá-lo como autor que pretende humanizar os leitores.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. *Morangos Mofados*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- ABREU, Caio Fernando. *Pequenas epifanias*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- ALAVARCE, Camila da Silva. *A ironia e suas refrações: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- ALÓS, Anselmo Peres. Narrativização e subversão sexual: considerações em torno de Puig, Abreu e Bayly. *Gragoatá*, UFF, v. 28, p. 11-128, 2010.
- ALÓS, Anselmo Peres. Narrativas da sexualidade: pressupostos para uma poética queer. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 18, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-26X2010000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-26X2010000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 nov. 2012.
- CAMARGO, Flávio Pereira. Homoerotismo e violência em “terça-feira gorda”, conto de Caio Fernando Abreu. In: *Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, 2010.
- CAMARGO, Flávio Pereira. Homoerotismo e violência em “terça-feira gorda”, conto de Caio Fernando Abreu. In: *Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, 2010.
- DALCASTAGNÈ, Regina. Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 20, p. 33-87, jul./ago. 2002.
- DIP, Paula. *Para Sempre teu Caio F: cartas, conversas, memórias de Caio Fernando Abreu*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- FOSTER, David William. Propuestas. In: \_\_\_\_\_. *Producción cultural e identidades homoeróticas – teoría y aplicaciones*. San Jose: Universidad Costa Rica, 2000.
- JESUS, André Luiz Gomes de. Assassinato, preconceito social e rememoração em “Terça-feira gorda”, de Caio Fernando Abreu. In: XI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, Tessituras, Interações, Convergências. *Anais...* São Paulo: USP, 2008.
- LEAL, Bruno Souza. *Caio Fernando Abreu, a metrópole e a paixão do estrangeiro: contos, identidade e sexualidade em trânsito*. São Paulo: Annablume, 2002.
- MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normatização. *Sociologias*, 11(21), 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2012.
- PELLEGRINI, Tânia. As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea. *Revista Crítica Marxista*, Campinas, n. 21, p. 132-153, [s/d]. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/ce marx/criticamarxista/critica21-A-pelegrini.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- PORTO, Ana Paula Teixeira. Preconceito, repressão sexual e violência em Caio Fernando Abreu. *Ao pé da Letra*, Recife, UFPE, n. 4.1, 2002.
- PORTO, Maria Stela Grossi. A violência entre a inclusão e a exclusão social. *Tempo soc.*, São Paulo, v. 12, n. 1, maio 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702000000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702000000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 nov. 2012.
- REZENDE, Cecília Luíza de Melo; TARTÁGLIA, Cláudia Campolina. O homoerotismo em Caio Fernando Abreu: um cenário de preconceito e violência em Terça-Feira Gorda. *Revista FACEVV*, Vila Velha, n. 5, p. 31-39, jul./dez. 2010.



# QUANDO A FONTE VIRA PERSONAGEM

Fabiana Piccinin<sup>1</sup>  
Kassia Nobre<sup>2</sup>

## 1 O JORNALISTA NARRADOR LITERÁRIO

A personagem, que é sempre baseada na realidade, é uma oportunidade para o desmembramento de características que formam a natureza humana. Ou seja, na literatura, a personagem pode ser observada pelo leitor como um ente vivo na narrativa. O tensionamento apresentado neste artigo<sup>3</sup> mostra-se no sentido de pensar que a ação semelhante acontece quando são observados os indivíduos descritos nas narrativas jornalísticas do livro-reportagem *A vida que ninguém vê* (2006) da jornalista Eliane Brum.

As histórias aqui analisadas foram construídas a partir do uso de recursos literários em suas narrativas, razão pela qual, como afirma Sodré (2009, p. 144), a jornalista comporta-se como um narrador literário. Sodré explica que o narrador literário pretende captar ainda mais a atenção do leitor quando, por exemplo, utiliza uma linguagem pessoal, tornando-se personagem da própria história e dando cores de aventura romanesca a seu relato.

Para entender como o jornalista se comporta enquanto narrador literário, é necessário observar as características do narrador apontadas por Benjamin (1987) e do narrador midiático evidenciadas por

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do Programa de Mestrado em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). E-mail: fabi@unisc.br

<sup>2</sup> Mestra em Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).  
E-mail: kassinhanobre@hotmail.com

<sup>3</sup> Este artigo é um excerto da dissertação “Quando a fonte vira personagem: análise do livro-reportagem *A vida que ninguém vê*” (2006), da jornalista Eliane Brum. Esta foi realizada a partir de uma pesquisa bibliográfica que contemplou a investigação da narrativa literária com foco na personagem e o estudo da narrativa jornalística priorizando a fonte, para posterior identificação e análise de marcas textuais que evidenciassem a transformação das fontes em personagem na produção da jornalista.

Sodré (2009) e por Santiago (2012). Para Benjamin (1987, p. 198-199), a principal característica do narrador clássico é a capacidade de sua narrativa intercambiar experiências com o leitor, de maneira que o ato de narrar advenha da experiência do narrador. Para o autor, não há narrativa sem a experiência, então, o narrador necessariamente precisa experimentar algo para contar uma história.

Já o narrador midiático se distancia da ideia benjaminiana porque não narra sobre suas experiências, mas colhe informações de terceiros para construir sua narrativa. A principal diferença defendida por Benjamin entre narrar (narrador benjaminiano) e informar (narrador midiático) é que os fatos em uma informação já chegam acompanhados de uma explicação. Já na narrativa o leitor é livre para interpretar a história como quiser e, com isso, o episódio narrado ganha uma amplitude que não existe na informação (BENJAMIN, 1987, p. 203).

Assim, o narrador midiático é, na verdade, um grande observador da vivência dos outros. A partir dela, constrói a sua narrativa. “A figura do narrador [midiático] passa a ser basicamente a de quem se interessa pelo outro (e não por si) e se afirma pelo olhar que lança ao seu redor, acompanhando seres, fatos e incidentes (e não por um olhar introspectivo que cata experiências vividas no passado)” (SANTIAGO, 2012, p. 42-44). Ao passo que o narrador clássico introduz suas experiências na narrativa, o midiático se afasta (muitas vezes se esconde) da narração para enaltecer a voz da pessoa observada. A “sabedoria” da narrativa midiática não advém do narrador, e sim da ação daquele que é observado. A sua essência não deixa de ser a experiência, mas ela não é vivida, apenas observada.

Entre os narradores contemporâneos, estaria, segundo Santiago (2012, p. 39-42), o narrador do romance (literário) que quer ser impessoal e objetivo diante da coisa narrada (utilizando-se da voz da personagem para contar sua história), mas que, no fundo, se confessa em sua narrativa. Ou seja, suas experiências estão em seus relatos, apesar da evidente e necessária preocupação da literatura em diferenciar narrador e autor.

Já o jornalista que se comporta como narrador literário ou de romance, não deixa de ser um narrador midiático porque se utiliza da experiência do outro para construir sua narrativa, mas se torna menos impessoal e distante da coisa narrada e passa a narrar sobre os fatos, e não apenas informá-los. Para isso, busca novos formatos que ultrapas-

sem o jornalismo informativo<sup>4</sup>, como, por exemplo, investindo o foco da narrativa nas pessoas por meio de marcas textuais literárias, como a caracterização física, moral e psicológica descritas e a preferência por fontes anônimas, subvertendo da lógica do jornalismo praticado convencionalmente que se baseia no distanciamento alicerçado nos pressupostos da objetividade e imparcialidade e no privilégio às fontes tradicionais.

Dessa forma, o jornalista, ao se apropriar desses recursos da retórica literária, aproxima-se do trabalho realizado pelo autor de ficção para construir suas personagens, ainda que tenha sempre claro que as narrativas – literária e jornalística – são construções baseadas na realidade, mas que possuem finalidades e, principalmente, intenções diferenciadas. No caso do jornalismo, essa diferenciação diz respeito ao seu compromisso com a referencialidade e com os discursos sobre o real. Foi o que fez Eliane Brum quando transformou suas fontes em personagens.

## 2 BRUM E O OLHAR HUMANIZADO

As reportagens do livro *A vida que ninguém vê* foram, inicialmente, publicadas por Eliane aos sábados, durante o ano de 1999, na coluna “A vida que ninguém vê”, do jornal *Zero Hora*, de Porto Alegre. O objetivo do espaço era apresentar textos de pessoas comuns e situações ordinárias. Após a coluna, as reportagens foram publicadas no formato livro em 2006. A obra venceu o Prêmio Jabuti de 2007 como melhor livro-repor-tagem.

O olhar da autora foi direcionado para figuras anônimas, algo que é observado na literatura e, com menos frequência, no jornalismo. A reportagem, segundo Sodr e e Ferrari (1986), assumiria esta perspectiva de representação da figura humana, pois possui o foco no “quem”, entre as perguntas clássicas do jornalismo: quem, o quê, como, quando, onde e por quê. Significa dizer que o essencial da reportagem está no interesse humano. Como representou Brum, ao relatar mais do que acontecimentos, e sim singularidades de histórias de vida de pessoas desconhecidas em suas reportagens:

---

<sup>4</sup> Para Marques de Melo (2003, p. 66), o gênero informativo aparece nos formatos de nota, notícia, reportagem e entrevista. Todos eles, conforme o autor, pretendem apresentar os fatos para o leitor de maneira imparcial. Para isso, produz relatos informativos que reproduzem o real a partir da observação de um acontecimento com base no desejo da coletividade de “saber o que se passa” (MARQUES DE MELO, 2003, p. 64).

Eliane procurava fugir da vala comum da pauta, cavando suas próprias histórias em quebradas escondidas da mídia onde descobriria personagens e assuntos que não estão nas agendas das redações – do solitário enterro de pobre à toca do colecionador das sobras da cidade, do carregador de malas no aeroporto que nunca voou ao cantor cego que inferniza a vizinhança anunciando a mega-sena acumulada. (KOTSCHO, 2006, p. 180)

Assim, *A vida que ninguém vê* demonstra, primeiramente, um olhar insubordinado da autora que rompe com o vício e o automatismo do jornalismo ao buscar um “herói do cotidiano”. Ao fugir das fontes convencionais, Brum concretizou a fala de Medina (2003, p. 79) sobre a necessidade de oxigenar a pauta viciada para uma renovação na atmosfera claustrofóbica de uma redação. Assim, o olhar de Brum procurou por pessoas anônimas para traduzir dilemas humanos em reportagens. As narrativas contam histórias de anti-heróis do cotidiano que ganham destaque de Ulisses, herói mítico da obra de James Joyce: “O ser humano, qualquer um, é infinitivamente mais complexo e fascinante do que o mais celebrado herói. [...] Esse [...] é o encanto de *A vida que ninguém vê*. Inverter essa lógica que nos afasta para mostrar que o Zé é Ulisses e o Ulisses é Zé. [...] E cada pequena vida uma Odisséia” (BRUM, 2006, p. 195).

A obra é exemplo de um jornalismo focado em pessoas, por isso, humanizado. Ou seja, “os textos de Eliane Brum revelam um fazer que prioriza a humanização, que significa trazer o ser humano para o foco dos acontecimentos, dando voz aos personagens, mostrando sua índole, suas angústias, os sentimentos” (FONSECA; SIMÕES, 2011, p. 11). Para as autoras, *A vida que ninguém vê* é fruto de um momento de interação, de imersão, de uma realidade que se construiu a partir da participação de Brum. “É o real enquadrado por meio dos olhos e da escrita de Eliane Brum” (FONSECA; SIMÕES, 2011, p. 10).

### 3 “ISRAEL, O ANDARILHO DE NOVO HAMBURGO”; “TIERRI, O CHORADOR DE QUARAI”, E “VANDERLEI, O AUTÊNTICO GAÚCHO”

A primeira reportagem analisada é “História de um olhar”, que narra a vida de Israel Pires, um andarilho da Vila Kephias da cidade de Novo Hamburgo. A reportagem narra o momento em que Israel, um rapaz de 29 anos, que é “desregulado das ideias, segundo o senso co-

mum [e] vivia atirado num canto ou noutro da vila” (BRUM, 2006, p. 22) passa a frequentar a escola e a turma da 2ª série do Ensino Fundamental da professora Eliane Vanti.

Após o acolhimento do jovem pela professora e por seus colegas de turma, Israel, que era excluído, ganha o respeito de todos da Vila Kephass. Antes da escola e do olhar da professora, Israel era “escorraçado como um cão, torturado pelos garotos maus” (BRUM, 2006, p. 22). Depois, Israel torna-se um estudante, e o desfecho da história é a sua participação no desfile de 7 de Setembro, junto de seus colegas, quando foi aplaudido em pé por todos que o rejeitavam. Israel é apresentado na narrativa por um narrador observador em terceira pessoa, que o descreve, inicialmente, como um jovem desfavorecido e rejeitado pelos moradores da Vila Kephass.

O narrador observador em terceira pessoa é um recurso antigo e eficaz da literatura (BRAIT, 1985, p. 55), que se afasta do narrador de Benjamin (1987) – que narra as experiências vividas – e se assemelha ao narrador midiático descrito por Santiago (2012) como aquele que, sem o respaldo da experiência, narra por meio da observação. “Ele olha para que seu olhar se recubra de palavra, constituindo uma narrativa” (SANTIAGO, 2012, p. 53). Assim, estes narradores – o jornalista e o da literatura – são observadores que estão fora da história, o que em certo sentido, torna-se artifício para a criação de uma narrativa que deve ganhar a credibilidade do leitor e tornar suas criaturas verossímeis (BRAIT, 1985, p. 55-56). Já o narrador de Brum tem essa característica de observador, mas ultrapassa a barreira de apenas apresentar a fonte/personagem ao leitor. Assemelha-se a outro tipo de narrador da literatura que constrói a personagem por meio de pistas fornecidas pela narração, pelas descrições de traços da figura física, gestos e linguagens (BRAIT, 1985, p. 57).

É o que pode ser visto na história de Israel, quando ele é apresentado por meio de um narrador que o caracteriza fisicamente e moralmente. No primeiro momento, o narrador constrói o perfil moral de Israel mediante depoimentos dos moradores da região. Ou seja, o texto mostra o que os outros achavam de Israel. Assim, a reportagem descreve: “Israel era a escória da escória. [...] A imagem indesejada no espelho [...] imagem acossada, ferida, flagelada” (BRUM, 2006, p. 22-24). O narrador também utiliza adjetivos como *imundo* e *mal cheiroso*, caracterizando fisicamente a fonte.

As características do andarilho foram fundamentais na narrativa para, assim, o leitor entender a figura de rejeição que Israel representava para os moradores da vila. Se o narrador não apresentasse Israel dessa forma, Brum não poderia contar a história de superação do protagonista. Então, o leitor é apresentado à pessoa na narrativa por meio de suas características: “desajeitado, envergonhado, quase desaparecido dentro dele mesmo” (BRUM, 2006, p. 23). Logo depois, Israel é visto segundo o depoimento da professora Eliane Vanti, que o fez frequentar a escola e ganhar a amizade dos outros alunos. Israel, como estudante, passa a ser respeitado por aqueles que o renegaram. O narrador assim o caracteriza:

Terno, especial, até meio garboso. Israel descobriu nos olhos da professora que era um homem, não um escombro. [...] Trazia até umas pupilas novas, enormes em forma de facho. E um sorriso também recém-inventado [...] Israel, o pária, tinha se transformado em Israel, o amigo. (BRUM, 2006, p. 23-24)

Por meio da figura física e moral de Israel, o narrador constrói a narrativa. No caso da reportagem “História de um olhar”, as descrições são essenciais para o desenrolar da trama. Brait (1985, p. 27) utiliza a expressão “dar forma ao real” para explicar o uso das descrições na narrativa literária. Algo que o autor de ficção explora para apresentar suas personagens na história e, ao mesmo tempo, aproximá-las do leitor.

No jornalismo informativo, as descrições físicas e morais são restritas ou inexistentes porque o texto não permite o aprofundamento na figura humana, e sim no acontecimento, além do fato de a descrição, principalmente a moral, configurar uma escolha subjetiva do autor. Ou seja, o lado emotivo, representado pela sensibilidade e delicadeza do repórter, deve ser acionado na narrativa para que ele enxergue estas características humanas. Só assim será possível a construção de indicativos morais da fonte, já que eles não são tão fáceis de captar se o profissional apenas seguir o questionário com as perguntas básicas do jornalismo.

Além de a descrição ser um artifício, conforme Tom Wolfe (2005, p. 47), que ajuda o leitor a criar dentro de sua mente um mundo completo da narrativa, que ressoa com as próprias emoções reais deste: “Os eventos estão meramente acontecendo na página impressa,

mas as emoções são reais. Daí a sensação única de quando se está ‘absorvido’ num certo livro, ‘perdido’ nele”.

Voltando para a reportagem “História de um olhar”, o espaço da narrativa também é apresentado por Israel. No caso, o leitor conhece a Vila Kephass por meio da caracterização do jovem:

Porque em todo lugar, por mais cinzento, trágico e desesperançado que seja, há sempre alguém ainda mais cinzento, trágico e desesperançado. Há sempre alguém para ser chutado por expressar a imagem-síntese, renegada e assustadora, do grupo. Israel, para a Vila Kephass, era esse ícone. O enfeitado da vila enfeitada. A imagem indesejada no espelho. (BRUM, 2006, p. 22)

Brait (1985) afirma que é premissa da narrativa literária relatar a atuação e participação da personagem em determinado espaço. Assim, o romance apresenta personagens situadas num determinado contexto, em certo lugar e em certa época, mantendo entre si mútuas relações de harmonia, de conflito etc. (AGUIAR E SILVA, 1974, p. 240). Algo que é observado no trecho acima, quando, por meio da figura humana, é apresentado o meio social e os hábitos da Vila Kephass e dos seus moradores.

O narrador também se posiciona criticamente diante do comportamento dos moradores da vila que menosprezavam Israel. Para isso, como é observado na citação acima, a vila ganha adjetivações de cinzenta, trágica e desesperançada.

No final, com a transformação do protagonista pelos estudos, ou seja, um sinal de superação diante das dificuldades, a narrativa dialoga com o leitor mostrando que até o mais desajeitado de todos será aplaudido em pé. A superação é, então, o tema de identificação da reportagem com o leitor. Possivelmente, Israel não seria um protagonista em uma narrativa do jornalismo informativo. Caso fosse, seria representado e enquadrado como vítima social restrito a apenas uma fala entre aspas. Porém, na narrativa de Brum, a jornalista recupera valores, por meio da caracterização moral de Israel, que tornam a figura anônima um protagonista.

A cidade de Quaraí também é apresentada por meio de uma figura humana na reportagem “O chorador”. Nela, o leitor conhece Tierri, o chorador da cidade: “Por isso é uma cidade abençoada. Por causa, não de suas glórias passadas, nem de suas lendas contadas nem de seu

alardeado sossego. Mas porque é a única onde um cidadão pode viver com a certeza de que será chorado na morte. [...] É essa a missão de Tierri” (BRUM, 2006, p. 81).

O excepcional na vida de Tierri e o motivo de seu protagonismo nesta história é o fato de ele aparecer em velórios da cidade para chorar por todos os mortos de Quaraí. “Tierri chora os mortos não porque alguém tenha pedido nem porque algum parente tenha pago. Não por contrato, mas por gosto. Tierri o faz porque não chorar os mortos é ofender os vivos. Porque chorar a morte é sua missão de vida” (BRUM, 2006, p. 78).

Ao longo da narrativa, a participação do protagonista vai sendo construída mediante sua caracterização física e moral por um narrador observador em terceira pessoa. Em um trecho, o narrador afirma:

Fronteiriço feito touro chucro, ele tem a cara talhada em madeira, larga e grossa como um tronco de umbu. Gaúcho como os primeiros, os autênticos, com uns olhos de noite, os cabelos como pelo de bicho e o corpo maciço, feito para a lida de quem não conhece colchão. (BRUM, 2006, p. 78)

Em outro trecho, Tierri é caracterizado moralmente: “Tierri, um mestiço que só o pampa é capaz de parir, simples como eram as coisas e as gentes feitas entre o céu e a terra, como no princípio” (BRUM, 2006, p. 78).

O narrador também tem um posicionamento crítico na narrativa para mostrar que Tierri, ao chorar por todos e não distinguir ninguém, pobre, rico, branco ou negro, diminuía a desigualdade social que até ele sofria. O seguinte trecho mostra esta crítica:

Esse Tierri humilde, que muita gente arrelia, entendeu que não havia nada mais nobre do que dar importância na morte mesmo a quem não a teve na vida. Ele, que conhece na pele e na herança a desigualdade da sina, inventou um jeito de igualar a todos pelo menos no último dia. (BRUM, 2006, p. 81)

O Tierri que tem “uma cabeça boa para as coisas do coração, desapegada das praticidades da vida” (BRUM, 2006, p. 79) é o que evoca no leitor um carinho em uma narrativa do homem que chorava por todos, dando o tom da condição humana e o medo do desamparo total



na hora da morte. É esta característica do protagonista que o aproxima de quem conhece sua história por meio do texto da jornalista. Para isso, mais uma vez, é necessária a sensibilidade da jornalista para enxergar além do óbvio. E, assim, observar a verdadeira intenção do choro de Tierri, que é enaltecer a morte mesmo para aqueles que não tiveram valor em vida.

Situação semelhante acontece com a reportagem “O Gaúcho do cavalo-de-pau”, que tem como protagonista Vanderlei Ferreira, o gaúcho que tinha um cabo de vassoura como cavalo. O protagonista é apresentado na reportagem por meio do narrador observador em terceira pessoa. A irreverência de Vanderlei é aparecer montado em um cabo de vassoura na Expointer<sup>5</sup>, feira agropecuária gaúcha, além de frequentar as aulas do curso de Zootecnia, mesmo sendo analfabeto.

No texto, há descrições físicas que ajudam ao leitor conhecer a figura: “Chapéu, bombacha e churrasco vai ganhando de outros padrinhos espriados pela exposição. Veste um jaleco branco de veterinário e sai com uma planilha debaixo do braço” (BRUM, 2006, p. 107).

Há também uma caracterização moral: “Dizem que ele é louco. É possível. Da última à primeira cocheira da Expointer, dizem que ele é louco. Os patrões e também os peões dizem que ele é louco” (BRUM, 2006, p. 106). No final, o próprio Vanderlei responde sobre a sua loucura: “A verdade é que quem acha que eu sou louco não raciocina” (BRUM, 2006, p. 110). Assim, as caracterizações falam sobre a fonte para o leitor, nos moldes do que faz a literatura.

Mais uma vez, o narrador utiliza a história de um excluído social para compor um texto crítico sobre uma sociedade que julga pelas aparências. Assim como na reportagem “História de um olhar”, temos uma figura renegada por ser diferente dos demais. Este é o ponto crítico apresentado pelo narrador que também constrói a figura de Vanderlei como um sonhador livre dos julgamentos dos outros. “Se fosse levar a vida a sério, descobriria que é analfabeto. Como decidiu que a distância entre a realidade e a liberdade é um cabo de vassoura, vai se formar doutor” (BRUM, 2006, p. 106). Viver na fantasia é uma válvula de escape para o protagonista, que afirma: “Sem invenção a vida fica sem graça. Fica tudo muito difícil” (BRUM, 2006, p. 110).

<sup>5</sup> Exposição internacional de animais, máquinas, implementos e produtos agropecuários que acontece, todos os anos, na cidade de Esteio, no Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.expointer.rs.gov.br>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

A imaginação e a fantasia fazem parte da vida racional do ser humano. Algo como ler um livro ou assistir a um filme para fugir da realidade. Todos têm momentos de ficção, e o de Vanderlei é montar em um cabo de vassoura. Este é o ponto de partida para o leitor se identificar com o protagonista.

Vanderlei poderia repercutir no jornalismo informativo devido à sua peculiaridade e à sua excentricidade, porém como uma figura atípica e diferente das demais. Já a proposta de Brum é aproximar Vanderlei de todos por conta do traço excêntrico que, de alguma maneira, cada indivíduo tem e, principalmente, do gaúcho, o primeiro público da reportagem. Para isso, o narrador compara Vanderlei com a representação do gaúcho:

Dizem que ele é louco. O etimólogo Joan Corominas definiu o gaúcho como de origem incerta, guacho órfão, pobre, indigente... Vagabundo, segundo o estudioso José de Saldanha. Homem que não sabe andar a pé, conforme Dom Félix de Azara, fundador de São Gabriel. Vaqueano dos caminhos de horizontes largos, companheiro da liberdade, na prosa de Simões Lopes Neto. Se tudo isso é gaúcho, não há ninguém naquela Expointer mais autêntico do que o chamado louco de Uruguaiana. (BRUM, 2006, p. 107)

As narrativas de “História de um olhar”, “O chorador” e “O Gaúcho do cavalo-de-pau” são exemplos de como Brum humaniza suas fontes, mediante a caracterização física e moral para aproximá-las dos leitores, algo que se encontra na literatura. Outra característica da literatura observada nestas reportagens, como também será analisada nas outras, é a valorização da figura humana na narrativa da jornalista, já que é por meio dela que a narrativa se revela.

Assim como na literatura, que advoga a ideia de que não há ação independente de personagem, nem personagem fora da ação (TODOROV, 1970, p. 119-130), o que determina a ação do enredo, nos textos de Brum, é a qualidade conhecida das fontes/personagens. Assim, elas não se tornam apenas um objeto do enredo/reportagem, elas têm consequências, influenciam acontecimentos e criam dificuldades (MUIR, 1975, p. 21).

#### 4 ANTONIO, OSCAR E OUTROS TANTOS...

A personagem, afirma Brait (1985), também tem a função de significar para a narrativa uma crítica ao momento/acontecimento de uma época. Para isso, o romancista analisa a psicologia individual e social da personagem e insere comentários e reflexões à maneira de quem fosse tirando a “moral da história” (MOISÉS, 1983, p. 93).

Essa característica é predominante nas reportagens de Eliane Brum. Em “Enterro de pobre”, a jornalista conta a história de Antonio Antunes, homem que enterrou a mulher e a filha após a inadequada assistência médica em um hospital de Porto Alegre. A história relata o momento em que Antônio, descascador de eucalipto no município de Butiá, enterra a filha natimorta, enquanto sua esposa continuava internada no hospital. Posteriormente, a mulher veio a falecer, vítima de um acidente vascular cerebral (AVC), resultado do grande volume de sangue perdido no parto. A reportagem denuncia que a mulher de Antonio não teve a assistência médica necessária para o parto, o que resultou na sua morte e na da criança.

Por meio da história de Antonio, o narrador observador em terceira pessoa realiza uma crítica ao destino de todos brasileiros desfavorecidos economicamente:

Nada se encerrou para Antonio porque ele sabe que em breve estará de volta. [...] Porque a cova de pobre tem menos de sete palmos, que é para facilitar o despejo do corpo quando vencer os três anos do prazo. Então é preciso dar lugar a outro pequeno filho de pobre por mais três anos. E assim sucessivamente há 500 anos. (BRUM, 2006, p. 39)

Diferentemente do texto pertencente ao gênero opinativo (MARQUES DE MELO, 2003), em que a opinião do jornalista aparece de maneira isolada e demarcada no espaço do jornal, Brum permeia o texto com posicionamentos críticos por meio da ação e do comportamento de suas fontes. O trecho abaixo sugere isso:

Não há nada mais triste do que enterro de pobre porque não há nada pior do que morrer de favor. Não há nada mais brutal do que não ter de seu nem o espaço da morte. Depois de uma vida sem posse, não possuir nem os sete palmos de chão da morte. A tragédia suprema do pobre é que nem com a morte escapa da vida. (BRUM, 2006, p. 37)

Vê-se que o que está em evidência na reportagem “Enterro de pobre” é, além do destino de Antonio, a desigualdade social vivida por milhares de brasileiros que, assim como a família do protagonista, viveram e morreram de modo desumano. No jornalismo informativo, uma fonte como Antonio seria mais um número na estatística de pobres que morrem pelo fato de serem pobres. Ou seja, por não gozarem de direitos básicos, no caso, o de saúde. Já na narrativa de Brum, a proposta de contar a história de Antonio é evocar a reflexão do leitor para as desigualdades econômica e social no país. A história do protagonista mostra que, para o pobre, o sofrimento é maior durante a vida do que na morte ou de como se deixa de evitá-la, no caso do pobre.

Para demonstrar isso, além de um narrador crítico, a reportagem aproxima Antônio do leitor por intermédio de sua caracterização moral: “Um homem esculpido pelo barro de uma humildade mais antiga do que ele. [...] Um homem que tem vergonha até de falar e, quando fala, teme falar alto demais. E quando levanta os olhos, tem medo de ofender o rosto do patrão apenas pela ousadia de erguê-los” (BRUM, 2006, p. 36). Assim, por meio da reportagem, o destino de Antonio passa a não ser somente o dele, mas o de todos os pobres e também de todos os outros que sofreram algum tipo de desfavorecimento.

Como Antonio Antunes, a vida do protagonista da reportagem “O colecionador das almas sobradas”, Oscar Kulemkamp, permite que o narrador realize comentários que agregam ao seu texto o caráter crítico. Oscar mora na Rua Bagé, do bairro Petrópolis, em Porto Alegre, e, assim como o nome da reportagem sugere, coleciona objetos descartados por outras pessoas e que são deixados no lixo. O que chama a atenção na história de Oscar é a sua residência, um chalé de madeira onde guarda o lixo que recolhe pelas ruas do bairro. A atitude de Oscar é desaprovada por seus filhos e vizinhos.

Oscar poderia apenas estar reduzido a uma fonte no jornalismo informativo devido à sua excentricidade. Porém, Brum vai além e utiliza a atitude do inusitado colecionador como um protesto à desvalorização do velho ou do inutilizado que sempre é deixado para trás ou jogado no lixo pela sociedade. Assim, o narrador classifica a residência de Oscar como “[o] protesto bruto à sociedade de consumo, descartável e implacável” (BRUM, 2006, p. 48). Em um momento da narrativa, o narrador afirma:

Quando surge lá de dentro, desconfiado e sorridente, Oscar Kulemkamp já vai explicando que um dia, um dia em breve, vai levar tudo aquilo para construir uma casa da praia. [...] Um mundo onde nem coisas nem pessoas sejam descartáveis. Onde nada nem ninguém fique obsoleto depois de velho, quebrado ou torto. Um mundo onde todos tenham igual valor. E a nenhum seja dado uma lixeira por destino. (BRUM, 2006, p. 50)

Na citação acima, ao escrever “Onde nada nem ninguém fique obsoleto depois de velho, quebrado ou torto”, o narrador crítica a rejeição ao velho – que pode ser entendido por pessoa ou objeto – que é considerado ultrapassado ou sem valor pelo fato de ser velho.

Para a construção de Oscar Kulemkamp, além de características físicas: “Um homem pequeno, não mais de metro e meio de altura, mirrado como um suspiro [...] Veste roupas pobres, puídas e encardidas pela poeira dos dias. Está mais surdo do que porta de igreja” (BRUM, 2006, p. 48-49), o narrador sugere uma caracterização psicológica da pessoa na narrativa: “Dando valor ao que não tinha, Oscar Kulemkamp deu valor a si mesmo. Colecionando vidas jogadas fora, Oscar Kulemkamp salvou a sua” (BRUM, 2006, p. 50). O narrador analisa o comportamento do protagonista, ao recolher os objetos rejeitados, como forma de resgatar a história dos outros para construir a sua.

No trecho anterior, o narrador parece enxergar o “interior” do protagonista para relatar as mudanças ocorridas em sua vida. Algo permitido ao romancista já que a ficção proporciona ao autor a possibilidade da representação de “certas situações de aparência física e do comportamento – sintomáticos de certos estados ou processos psíquicos – ou diretamente através de aspectos da intimidade das personagens” (CANDIDO, 1998, p. 27). O trecho mostra que a narrativa da jornalista tem a intenção de entender as fontes/personagens além do que o jornalismo informativo estabelece como limite.

## 5 AS ESCOLHAS DE BRUM

As fontes de Brum adquirem características de personagem e a jornalista se qualifica para escrever sobre temas humanos. Esta afirmativa é justificada por suas escolhas ao compor as reportagens da obra analisada neste artigo. Primeiramente, uma das escolhas de Brum foi a seleção de fontes anônimas. A jornalista também utilizou

recursos da literatura que são usuais na composição da personagem nas narrativas literárias. Ou seja, com artifícios da literatura, Brum construiu um texto com informações que iriam além das aspás, contendo as falas das pessoas entrevistadas.

Destaca-se a caracterização física e moral das pessoas para que o leitor pudesse melhor visualizar e entender as ações delas nas reportagens (BRAIT, 1985). Esta caracterização foi representada pela descrição de aspectos, como fisionomia, vestuário, personalidade, caráter e modo de vida das pessoas. O resultado deste efeito na literatura e na reportagem é a “ampliação” do real, já que o leitor terá mais artifícios para conhecer a história. A caracterização também permite a humanização da personagem e da fonte para aproximá-las ainda mais do leitor por meio do mecanismo de identificação.

Na literatura, as descrições da personagem, ao mesmo tempo que revelam detalhes sobre a figura humana, permitem a complexificação do ente da ficção, o que evita o seu reducionismo. Ou seja, quanto mais diferentes facetas o autor revelar sobre a personagem, mais o leitor construirá diferentes perfis da mesma personagem. Brum aposta em uma escuta e em uma observação aprimoradas para a interpretação daquilo que foi manifestado por suas fontes por meio de gestos e palavras, além da imersão no ambiente da narrativa para melhor conhecer a pessoa e aqueles que convivem com ela.

Assim, as escolhas de Brum demonstram a possibilidade de o repórter tornar-se um narrador literário. Atitude esta que vai de encontro ao jornalismo que se diz por princípio neutro e imparcial em seu relato e à ideia de que o jornalista não pode interpretar a realidade, apenas informar sobre ela.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.
- BRUM, Eliane. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago, 2006.
- CANDIDO, Antonio. A personagem de ficção. 1998. Disponível em: <[http://f1.grp.yahoo.com/v1/YDLETuKbyIOsR-F26NI0-iOWCiRq9H-PvzDF2WXnCbBMwh6IUZAFTgaXepdOggQYmTewDNhnTiYz6UuIalcpdTxfNeH\\_UJTK5ytMMg/A%2](http://f1.grp.yahoo.com/v1/YDLETuKbyIOsR-F26NI0-iOWCiRq9H-PvzDF2WXnCbBMwh6IUZAFTgaXepdOggQYmTewDNhnTiYz6UuIalcpdTxfNeH_UJTK5ytMMg/A%2)>

0persona gem%20de%20ficc%80%A0%A6%E7%E3o.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2011.

FONSECA, Isabel de Assis; SIMÕES, Paula Guimarães. Alteridade no jornalismo: um mergulho nas histórias de vida do livro “A vida que ninguém vê”. In: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação, 16, 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Intercom, 2011. 15p.

KOTSCHO, Ricardo. A vida que ninguém vê como eu vi. In: BRUM, Eliane. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago, 2006. p. 177-184.

MARQUES DE MELO, José. *Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

MEDINA, Cremilda. *A arte de tecer o presente: narrativa e cotidiano*. São Paulo: Summus, 2003.

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1983.

MUIR, Edwin. *A estrutura do romance*. Porto Alegre: Globo, 1975.

SANTIAGO, Silvano. *Nas malhas da letra*. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2012.

SODRÉ, Muniz. *A narração do fato. Petrópolis*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria Helena. *Técnica de reportagem: notas sobre a narrativa jornalística*. São Paulo: Summus, 1986.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

WOLFE, Tom. *Radical chique e o novo jornalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.





# APROPRIAÇÕES JORNALÍSTICAS NO CAMPO LITERÁRIO: RECONFIGURAÇÕES NARRATIVAS IDENTIFICADAS NA OBRA NÃO BIOGRÁFICA DE FERNANDO MORAIS

Demétrio de Azeredo Soster<sup>1</sup>  
Daiana Stockey Carpes<sup>2</sup>  
Diana Azeredo<sup>3</sup>  
Ricardo Düren<sup>4</sup>  
Rodrigo Bartz<sup>5</sup>  
Vanessa Costa de Oliveira<sup>6</sup>

## 1 PISTAS NO INÍCIO DA TRAJETÓRIA

Este capítulo é resultado dos esforços do grupo de pesquisa “Jornalismo e literatura: narrativas complexificadas”, que iniciou suas atividades em março de 2013, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, em parceria com o curso de Comunicação da Universidade

- 
- <sup>1</sup> Coordenador do projeto de pesquisa “Jornalismo e literatura: narrativas complexificadas”, estabelecido entre o Curso de Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, e o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Professor, coordenador do Curso de Jornalismo e professor-pesquisador do PPG Letras da Unisc. Doutor pela Unisinos. E-mail: dsoster@uol.com.br
  - <sup>2</sup> Estudante de Graduação do Curso de Comunicação da Unisc. Voluntária do grupo de pesquisa “Jornalismo e literatura: narrativas complexificadas”. E-mail: daiacarpes@hotmail.com
  - <sup>3</sup> Estudante de Graduação do Curso de Comunicação da Unisc. Bolsista PUIC do grupo de pesquisa “Jornalismo e literatura: narrativas complexificadas”. E-mail: azeredo\_diana@yahoo.com.br
  - <sup>4</sup> Mestre em Letras pela Unisc. Voluntário do grupo de pesquisa “Jornalismo e literatura: narrativas complexificadas”. E-mail: ricardo@gazetadosul.com.br
  - <sup>5</sup> Mestrando do PPG Letras da Unisc. Voluntário do grupo de pesquisa “Jornalismo e literatura: narrativas complexificadas”. E-mail: rodrigobartzm@hotmail.com
  - <sup>6</sup> Estudante de Graduação do Curso de Comunicação da Unisc. Voluntária do grupo de pesquisa “Jornalismo e literatura: narrativas complexificadas”. E-mail: nessa.costa.oliveira@gmail.com

de Santa Cruz do Sul (Unisc). O que se pretende, aqui, é resumir o que já encontramos nessa trajetória recém-iniciada. Buscando compreender o que ocorre com a narrativa não biográfica de Fernando Morais, no contexto midiaticizado, nosso recorte abrange as obras *Corações Sujos* (Companhia das Letras, 2000), *Cem quilos de ouro* (Companhia das Letras, 2003) e *Os Últimos Soldados da Guerra Fria* (Companhia das Letras, 2011).

Para dar conta desta análise, consideramos três teorias: narrativa, jornalismo e sistemas. São elas que nos ajudam a compreender os fenômenos identificados com base na releitura das obras de Morais. É importante destacar que o objetivo não é “encaixar” as publicações dentro de conceitos, nem quantificar o aparecimento de diferentes categorias textuais. Tampouco se cumpre, neste artigo, a interpretação de tudo que identificamos. Nossa proposta é buscar pistas que nos auxiliem a ir além do conceito de “livro-reportagem”, evidenciando a inquietação que surge ao percebermos a riqueza da narrativa sob o viés não apenas jornalístico, mas também literário. Não obstante sua origem nos séculos XVI e XVII, essa hibridação, no contexto midiaticizado significa o quê?

## 2 UM OBJETO E TRÊS TEORIAS

Começando pela teoria da narrativa, essa abordagem se justifica porque “a narratividade constitui uma qualidade reencontrada nos textos narrativos de todas as épocas, do mesmo modo que ela não se ativa apenas em textos literários, mas também em textos não-literários (e até não-verbais)” (REIS; LOPES, 1988, p. 71). Considerado como “texto não-literário”, o jornalismo vale-se do ato de narrar fatos e, como afirma Marques de Melo (2003, p. 12), “se articula necessariamente com os veículos que tornam públicas suas mensagens”, atendo-se ao “real, exercendo um papel da orientação racional”.

É na narrativa jornalística que se encontram as categorias propostas por Marques de Melo (2010) e sistematizadas por Lailton Alves Costa (2010, p. 43). De acordo com essa classificação, o texto jornalístico pode ser Informativo, Opinativo, Interpretativo, Utilitário ou Diversional, subdividido em subcategorias ou gêneros. Segundo Costa (2010, p. 47), gêneros são “unidades textuais autônomas, relativamente estáveis, identificáveis no todo do processo social de transmissão de

informações por meio de uma mídia/suporte”. São, de fato, em nossa perspectiva, unidades identificáveis como tal, mas podem se apresentar tanto de forma autônoma (à parte, portanto, dos demais formatos) como excerto de estruturas mais complexas, caso dos livros-reportagem de Fernando Morais.

Consideramos, no percurso, a perspectiva de Muniz Sodré (2009), quando afirma que a observância dos gêneros, tanto em termos de jornalismo como de literatura, está em desuso desde há muito em termos acadêmicos. Ou Chaparro (2008), para quem, simplificada-mente, as categorias e os gêneros são contemplados pelo binômio relato/versão do relato. Mas levamos em conta, sobretudo, a perspectiva segundo a qual os gêneros sociodiscursivos, como os de natureza jornalística, podem operar como uma espécie de indexadores no plano narrativo-discursivo.

Já em Pereira Lima (2009), encontramos a definição de livros-reportagem como “veículos de comunicação impressa não-periódicos que apresentam reportagens em grau de amplitude superior ao tratamento costumeiro nos meios de comunicação jornalística periódicos” (LIMA, 2009, p. 26). O pesquisador explica que ele, o livro-reportagem, difere do livro convencional em três aspectos: quanto ao conteúdo, pois seu objeto de abordagem corresponde ao real, ao factual; quanto ao tratamento, entendido como linguagem, montagem e edição de texto, já que a abordagem é jornalística, mas com uma maior maleabilidade textual; e quanto à função, de natureza comunicacional, ou seja, informar, orientar, explicar, etc.

Para além dessas definições, é necessário compreender a obra de Morais pelo viés da Teoria dos Sistemas, proposta por Niklas Luhmann (2009). A partir dela, consideramos o Jornalismo e a Literatura como sistemas distintos que dialogam entre si em suas operações por meio do acoplamento estrutural (SOSTER, 2009, 2009-a, 2009-b, 2011 e 2012). Chamamos esses movimentos de dialogia (SOSTER, 2012), ou seja, a capacidade que um sistema tem de dialogar com outro sistema em um determinado ambiente, provocando reconfigurações em ambos. É importante observar que os diálogos entre os sistemas se dão a partir dos dispositivos de um e outro. No caso do dispositivo livro-reportagem, ao repetir em seu interior as dinâmicas processuais do sistema jornalístico, ele fortalece sua identidade, sua autonomia frente aos demais dispositivos, viabilizando suas operações.

A dialogia, depois da autorreferência, da correferência e da descentralização, é a quarta característica do jornalismo midiaticizado, conforme Soster (2012). Neste ponto, é necessário frisar que denominamos midiaticizado aquele momento marcado por profunda imersão tecnológica da sociedade, que reconfigura lugares e formas de dizer e que exige novas gramáticas explicativas. Por essa razão, nosso recorte considerou apenas três títulos da produção não biográfica de Fernando Morais. Lançadas em 2000, 2003 e 2011, essas três obras estão inseridas claramente em uma época de midiaticização, quando se percebe a intensa publicação de informações de interesse jornalístico na internet, em espaços como *blogs* e *sites*. Nesse contexto, Piccinin (2012) analisa o fenômeno da imbricação:

Os namoros com a literatura se deram ao longo de toda sua história, em fases mais evidentes desde sua origem e consolidação nos séculos XVI e XVII até hoje, contrapostas a períodos onde esse movimento se manteve presente ainda que menos acentuado. De qualquer modo, os jornalistas nunca deixaram de se valer da literatura para compor suas histórias e, neste momento, essa aproximação tende a parecer revitalizada em algumas formas narrativas jornalísticas específicas [...]. Livros-reportagem, biografias, documentários e grandes reportagens para a televisão, crônicas e reportagens especiais em jornais e web apresentam-se como algumas das possibilidades narrativas em que este exercício de intersecção com a arte da narrativa é precisamente feito para além do efeito apenas estético. (PICCININ, 2012, p. 82)

É particularmente pelo viés da dialogia, ou seja, pelo diálogo entre dois campos do conhecimento em uma perspectiva midiaticizada, que encontramos sentido na emergência de determinados gêneros discursivos do jornalismo, caso do Diversional e Interpretativo. Em suas bases, assentam-se os relatos dos livros-reportagem e das biografias de natureza jornalística. Jornalismo diversional, entende-se, será aquele que se vale de recursos que são próprios da literatura para construir seus relatos.

A natureza diversional desse novo tipo de jornalismo está justamente no resgate das formas literárias de expressão que, em nome da objetividade, do distanciamento pessoal do jornalista, enfim, da padronização da informação de atualidade [...], foram relegadas a segundo plano, quando não completamente abandonadas. (MARQUES DE MELO, 1994, p. 22)

Sob um viés mais recente, diversional é tomado como sinônimo de jornalismo literário, literatura de realidade ou não ficcional, jornalismo em profundidade ou jornalismo de autor. A seguir, selecionamos trechos que exemplificam essas hibridações e, para além das classificações, podem ser considerados indícios de camadas mais profundas de significação, sinalizando para uma estrutura narrativa reconfigurada.

### 3 CORAÇÕES SUJOS

Começando pelo Jornalismo e considerando a classificação de Marques de Melo (2010), percebemos exemplos das categorias Informativo e Opinativo, mas o que predomina nesta obra é Interpretativo, com os gêneros perfil e cronologia. Ao descrever Pedro Seleiro, Morais elabora o seguinte relato biográfico sintético: “Nascido em Chã de Alegria, no interior de Pernambuco, antes de bater em Braúna Pedro Seleiro rodou pelo Brasil no ofício que acabaria se incorporando a seu nome: fazer selas para animais” (MORAIS, 2000, p. 318-319). O segundo caso, de cronologia, é registrado em passagens como:

No decorrer do mês de fevereiro de 1942, diariamente chegavam aos distritos policiais circulares de São Paulo reiterando as proibições ou anunciando novas. [...] No dia 13 de setembro os japoneses foram obrigados a entregar à polícia todos os aparelhos de rádio existentes em suas casas ou locais de trabalho. Uma semana depois, foram informados de que não poderiam mais utilizar seus automóveis. (MORAIS, 2000, p. 47)

A não verificação de exemplos da categoria *Utilitário* não minimiza a diversidade narrativa do livro. Já na categoria *Diversional*, são identificadas tanto histórias de interesse humano quanto histórias coloridas. O primeiro caso é exemplificado com:

Naquela noite Junji Kikawa escreveu em seu diário: “Ao ver o nome do velho camarada Wakiyama encabeçando uma lista de traidores da pátria, senti-me como se uma adaga de aço tivesse varado meu coração”. Estava explicado por que o companheiro de viagem não aparecera uma só vez para visitá-lo na cadeia: o dono da mais alta patente militar japonesa no Brasil tinha se passado para o lado “dos inimigos, dos japoneses de corações sujos”. (MORAIS, 2000, p. 97)

### A história colorida pode ser vista em:

As primeiras instruções eram dadas nos salões dos tanques de tingimento, espalhados pelos porões de várias casas geminadas. A precária iluminação do lugar vinha da luz mortiça de algumas lâmpadas penduradas no teto. Sob um calor insuportável, dezenas de japoneses seminus, com as cabeças protegidas por turbantes, molhados de suor, passavam dia e noite num trabalho que parecia não ter fim. Correndo de um lado para outro, baixavam e levantavam varais cobertos de peças de tecido fumegante que eram mergulhadas nos tanques onde fervia a anilina – em cada tanque, uma cor diferente. (MORAIS, 2000, p. 158)

Além de explorar com riqueza os formatos jornalísticos, o autor se vale de recursos próprios da Literatura para contar a história. Um caso é o emprego da hipérbole, que, pela definição de Fontanier (1968), pode aumentar ou diminuir por excesso, “não com finalidade de enganar, mas de levar à própria verdade, e de fixar, pelo que é dito de inacreditável, aquilo que é preciso realmente crer” (FONTANIER, 1968, *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 262). De acordo com Moisés (2004), a hipérbole ajuda a chamar atenção a uma verdade e pode ser empregada na linguagem falada ou na literária.

Esse recurso é identificado na descrição: “Alguns presos mofavam semanas na fila antes de ser qualificados” (MORAIS, 2000, p. 179), frase na qual a palavra “mofavam” não deve ser entendida no sentido literal, mas chamando a atenção para a verdade da espera demorada. Em outros trechos, o jornalista se vale de gírias e expressões populares, que também não devem ser interpretadas no sentido literal: “Até hoje cheio de dedos, temendo mexer numa ferida já cicatrizada, ele reconhece que o surto coletivo de violência contaminou todos os brasileiros” (MORAIS, 2000, p. 240), “pacatos pais de família pareciam ter despertado com o diabo no corpo” (MORAIS, 2000, p. 241) e “Melo Viana estava disposto a se livrar logo daquele abacaxi” (MORAIS, 2000, p. 293).

Sem colocar essas expressões entre aspas, Morais correria o risco de ser considerado impreciso e demasiadamente subjetivo, se analisado apenas pelo viés jornalístico. Vale lembrar que, conforme a tradição no jornalismo, o relato dos fatos deve primar pela precisão e objetividade. Portanto, o que se tem nos exemplos são narrativas reconfiguradas a partir da dialogia.

## 4 CEM QUILOS DE OURO

As cinco categorias propostas por Marques de Melo são encontradas nesta obra, inclusive um caso raro de jornalismo utilitário, no capítulo dez: “Terminada a visita, volte à Rodovia 1 e tome o caminho de Big Sur. Depois de cem quilômetros e de passar por penhascos que lembram a costa amalfitana, na Itália, você estará entrando no território dos malditos e da *beat generation*” (MORAIS, 2003, p. 268-269).

Destacamos a presença constante dos gêneros história de interesse humano e história colorida, dentro da categoria *diversional*. Um exemplo se pode observar no excerto a seguir, de história colorida, extraído do capítulo oito, “O Napoleão do Planalto”.

Enquanto toma café com leite, bolachas, mel, queijos Polenghinho e Catari, faz anotações à margem do *clipping* para cobrar mais tarde dos ministros e auxiliares. [...] No fim da refeição, toma um copo de suco – uma mistura de cenoura, mamão e maçã, batida num dia com suco de laranja, no outro com suco de limão. De vez em quando turбина a mistura com um pouco de guaraná em pó. (MORAIS, 2003, p. 217)

Dialogando com a Literatura, Moraes se vale novamente da hipótese: “Quando o dia clareou, fazíamos ginásticas com o Xavante para evitar atoleiros” (MORAIS, 2003, p. 72). A metáfora<sup>7</sup> aparece na descrição das diferenças entre o guerrilheiro Tony e seus parentes: “O movimento vitorioso aumenta a hostilidade com que a cidade e a família viam a ovelha negra, e Tony e Aleida decidem mudar para Havana” (MORAIS, 2003, p. 114). Até mesmo um anacoluto<sup>8</sup> é identificado: “Filmes, Collor só assiste quando os lançamentos chegam às videolocadoras de Brasília” (MORAIS, 2003, p. 249).

## 5 OS ÚLTIMOS SOLDADOS DA GUERRA FRIA

Das cinco categorias propostas por Marques de Melo, a única não existente nesta obra é a do jornalismo *utilitário*. No que toca ao

<sup>7</sup> Segundo Moisés (2004), a metáfora é estruturada em torno de uma comparação, explícita ou implícita, que inclui dois termos e resulta na transformação de sentido de cada um e no nascimento de um sentido novo.

<sup>8</sup> Conforme Harry Shaw (1982, p. 209): “As figuras de estilo ou de retórica podem dividir-se em três classes: [...] apelos à vista e ao ouvido: a aliteração, o anacoluto e a onomatopeia”.

*informativo*, encontramos, por exemplo, trechos com características do gênero entrevista, particularmente, em trechos quando Moraes (2011) reproduz, entre aspas, declarações de indivíduos entrevistados por ele. Já no âmbito do jornalismo *opinativo* predominou, hegemônico, o gênero comentário. Observamos a emergência deste gênero em trechos em que o jornalista deixou transparecer sua opinião sobre determinados fatos, personagens ou instituições presentes na narrativa, como mostra o excerto abaixo, retirado do capítulo três:

[...] Quando publicou uma série de entrevistas com o arqui-inimigo da Revolução Cubana Luis Posada Carriles, nas quais ele fazia escandalosas revelações sobre as relações das organizações anticas-tristas com o terrorismo, o jornalista Larry Rohter [...] sentiu de perto o *bafo mafioso* do anticas-trismo. (MORAIS, 2011, p. 85. Grifo nosso)

Na categoria *interpretativo*, encontramos, principalmente, trechos com características dos gêneros perfil, quando o autor descreve características dos personagens da trama, e cronologia, nos quais elencou sequências de fatos relacionados, conforme as datas ou anos em que foram ocorrendo. Um exemplo é a referência às crises migratórias entre Cuba e Estados Unidos: “A primeira delas eclodiu logo após o triunfo da Revolução e durou até 1962 – período em que partiram rumo aos Estados Unidos cerca de 200 mil pessoas, quase 3% da população cubana” (MORAIS, 2011, p. 63).

Sob o ponto de vista literário, identificamos o uso de hipérbole no trecho: “A notícia da derrubada dos dois aviões e da morte dos quatro pilotos desabou sobre a Flórida” (MORAIS, 2011, p. 192). Já na frase “cinigrafistas apontando ameaçadoras câmeras contra portas e janelas do simpático sobrado amarelo” (MORAIS, 2011, p. 195), o jornalista atribui característica humana (simpático) a algo inanimado (sobrado), empregando a prosopopeia<sup>9</sup>. Caso semelhante ocorre no excerto: “Quando a diáspora cubana abriu os olhos, o dinossauro cuja morte iminente era brindada todas as noites no restaurante Versailles, na Little Havana, dava os primeiros sinais de que saíra do coma” (MORAIS, 2011, p. 240). Além da prosopopeia (diásporas não possuem

---

<sup>9</sup> Figura do pensamento, em que as palavras conservam o seu significado, mas não os seus moldes retóricos, como sucede na apóstrofe. (SHAW, 1982, p. 209)



olhos), o termo “dinossauro”, que não possui sentido literal, mas refere-se ao comunismo cubano, aponta para o emprego de metáfora.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo que aqui se encerra observou três livros-reportagem de Fernando Moraes, considerados no contexto de midiaticização. Neles, foi identificada a incidência de categorias e gêneros jornalísticos, além de figuras de linguagem, recursos próprios de textos literários. Partimos do princípio de que os modelos distintos de textos operam como indexadores/indicadores de uma estrutura narrativa mais complexa. Sinalizam, nesse sentido, para uma espécie de superfície por meio das quais podemos chegar a camadas mais profundas de significação, e, com isso, compreender tanto a relevância dos relatos quanto a sua abrangência.

Com esse trabalho que aqui se encerra, é possível perceber o diálogo da literatura com o jornalismo, e que empresta, ao dispositivo livro-reportagem, dessa maneira, forma e identidade específicas. Compreender o que essa imbricação, em tempos midiaticizados, representa para além de sua estrutura e matriz genética é o desafio que se apresenta daqui para frente.

### REFERÊNCIAS:

- CHAPARRO, Manuel Carlos. *Sotaques d'aquém e d'além mar: travessias para uma nova teoria de gêneros jornalísticos*. São Paulo: Summus, 2008.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coord. Trad. Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, Lailton Alves. Gêneros jornalísticos. In: MELO, José Marques de; ASSIS, Francisco de. *Gêneros jornalísticos no Brasil*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010.
- LUHMANN, Niklas. *Introdução à teoria dos sistemas*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MELO, José Marques de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MELO, José Marques de. *Jornalismo Opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. 3. ed., rev. e ampl. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.
- MELO, José Marques de; ASSIS, Francisco de. *Gêneros jornalísticos no Brasil*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

- MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- MORAIS, Fernando. *Cem quilos de ouro (e outras histórias de um repórter)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- MORAIS, Fernando. *Corações sujos: a história da Shindo Renmei*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MORAIS, Fernando. *Os últimos soldados da guerra fria: a história dos agentes infiltrados por Cuba em organizações de extrema direita nos Estados Unidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- PEREIRA LIMA, Edvaldo. *Páginas ampliadas: o livro-reportagem como extensão do jornalismo e da literatura*. Barueri: Manole, 2009.
- PICCININ, Fabiana. O (complexo) exercício de narrar e os formatos múltiplos: para pensar a narrativa no contemporâneo. In: SOSTER, Demétrio de Azeredo; PICCININ, Fabiana. *Narrativas Comunicacionais Complexificadas*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.
- SHAW, Harry. *Dicionário de termos literários*. Lisboa: Dom Quixote, 1982.
- SODRÉ, Muniz. *A narração do fato: notas para uma teoria do acontecimento*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SOSTER, Demétrio de Azeredo. Sistemas, Complexidades e Dialogias: Narrativas Jornalísticas Reconfiguradas. In: SOSTER, Demétrio de Azeredo; PICCININ, Fabiana. *Narrativas Comunicacionais Complexificadas*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012.

# O PERFIL DE MULHER NO JORNAL DAS SENHORAS E NOS CONTOS “D. BENEDITA” E “CAPÍTULO DOS CHAPÉUS”, DE MACHADO DE ASSIS<sup>1</sup>

Itiana Daniela Kroetz<sup>2</sup>  
Eunice Terezinha Piazza Gai<sup>3</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O século XIX foi um período de tumulto na Europa. Foi no início do século que Napoleão Bonaparte impôs a Barreira Continental proibindo países europeus de manter relações comerciais com a Inglaterra. Desde que os ingleses estavam impossibilitados de comercializar seus produtos com países europeus, o Brasil representou um mercado importante para venderem sua produção. Como consequência, a relação que o Brasil estabeleceu com a Inglaterra se tornou mais forte (VASCONCELOS, 2009).

A política de Napoleão tinha por objetivo conquistar Portugal também, como já havia sido feito com a Espanha. Para escapar dessa conquista, a Família Real Portuguesa veio para o Brasil, auxiliada pela Inglaterra. Em troca, a Inglaterra exigia liberdade para comercializar seus produtos no Brasil, o que foi estabelecido logo após a chegada da Família Real Portuguesa na Bahia, precisamente, em 1808 (VASCONCELOS, 2009).

Não somente D. João abriu os portos brasileiros para a Inglaterra, como também assegurou privilégios aos cidadãos britânicos, tais como viajar e morar nos domínios portugueses. Devido a essas vanta-

---

<sup>1</sup> Artigo desenvolvido para a disciplina de Estética e Cognição/Conhecimento, do Mestrado em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul.

<sup>2</sup> Mestranda em Letras, UNISC e bolsista Fapergs.

<sup>3</sup> Docente do PPG em Letras – Mestrado e do Departamento de Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, pesquisador com recurso do Edital PqG 2012 – Fapergs.

gens, a predominância inglesa no Brasil, durante o século XIX, introduziu novos hábitos, certas tendências, refinamento de maneiras e disponibilidade de cursos de Inglês para os brasileiros. Nesse sentido, a sociedade brasileira experimentou mudanças progressivas e se modernizou a partir das ideias inglesas, hábitos e produtos (VASCONCELOS, 2009). Apesar desse processo de descolonização, no qual a abertura dos portos foi um fator decisivo, ainda havia um obstáculo ao dinamismo intelectual da sociedade brasileira: o fim da censura, que foi declarado em 21 de julho de 1821, o que permitiu a imprensa periódica brasileira a se desenvolver de fato. Os jornais e revistas publicados no Rio de Janeiro, durante o século XIX, mostram uma atividade contínua tradução de artigos retirados de periódicos europeus. Tais periódicos, principalmente os franceses e ingleses, foram modelos para os periódicos brasileiros já que o Brasil experienciava um “processo de aprendizagem” (MEYER, 1998, p. 161) e se modernizava por meio das maneiras e produtos europeus.

Nesse período de mudanças progressivas, causadas pela transferência da Corte Real para o Brasil, em que a imprensa periódica começou a se desenvolver, há um aspecto a ser levado em consideração: a condição das mulheres. Como Ubiratan Machado (2001, p. 225) explica, no início do século XIX, a condição da mulher poderia ser comparada a de escrava. As mulheres raramente podiam ir sozinhas à igreja ou visitar seus parentes. Para tornar pior a situação da mulher, poucas sabiam ler. Além disso, as suas leituras eram criticadas por críticos daquele período que desaprovavam a tendência das mulheres a lerem o que eles chamavam de “romances açucarados” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 243). De acordo com Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996, p. 245), essas afirmações críticas mostram que “o universo de leitura da mulher brasileira é dos mais restritos, no que, aliás, se afina bastante à sociedade em que vive. Ilustrada na maioria dos casos, a mulher brasileira faz parte de um mundo para o qual o livro, a leitura e a alta cultura não parecem ter maior significado”. Em adição, era considerado perigoso as mulheres lerem e escreverem porque “ainda vigorava a mentalidade de que letras e tretas só serviam para atrapalhar a mulher. Se fosse analfabeta, ótimo. Para as que aprendiam a ler, muitas delas contrariando a orientação doméstica, bastava a leitura do missal” (MACHADO, 2001, p. 256).

No entanto, de 1840 em diante, esse cenário começou a mudar, pois aumentou o número de escolas para meninas, já que muitas mulheres começaram a reivindicar seu direito pela educação (TELES, 1999, p. 27). Essas escolas “preparavam as moças para a vida dos salões, despertavam o interesse pela poesia e a curiosidade pelo romance, porém nada mais ofereciam” (MACHADO, 2001, p. 256). Com a alfabetização gradual das mulheres, multiplicaram-se os jornais com seções direcionadas especialmente ao público feminino. Esses jornais tiveram o papel para estimular e difundir as novas ideias a respeito das potencialidades femininas (TELES, 1999, p. 33). A partir desse lento incremento da vida intelectual das mulheres, principalmente daquelas que viviam na corte, elas “desejavam não apenas afirmar sua personalidade e conquistar direitos, mas também participar, ainda que de forma incipiente, da vida literária” (MACHADO, 2001, p. 258).

## 2 O JORNAL DAS SENHORAS

Nesse novo contexto, em 1º de janeiro de 1852 foi fundada no Rio de Janeiro, pela argentina Joana Paula Manso de Noronha, a primeira revista literária brasileira produzida predominantemente por mulheres e direcionada exclusivamente às mulheres: o *Jornal das Senhoras*. Essa revista circulava aos domingos e possuía seções como moda, literatura, belas-artes, teatro e crítica. Nas suas oito páginas, o público feminino podia encontrar, por exemplo, cartas, versos e traduções de artigos e narrativas ficcionais. Como anunciado no artigo de abertura do *Jornal das Senhoras*, em 1º de janeiro de 1852, essa revista tinha como objetivo “propagar a ilustração, e cooperar com todas as suas forças para o melhoramento social e para a emancipação moral da mulher”. Após seis meses de publicação, a revista passou a ser dirigida pela baiana Violante Bivar e Velasco.

Não houve mudanças relevantes na revista depois que Violante B. Velasco se tornou a nova diretora do *Jornal das Senhoras*. Tanto Joana de Noronha quanto Violante publicaram vários artigos sobre a emancipação moral das mulheres. No entanto, quando Violante assumiu a direção da revista, vários artigos sobre religião começaram a ser publicados no *Jornal das Senhoras*, tais como “Os prazeres e vantagens da religião” (18 de julho de 1852) e “O sentimento religioso” (1º de agosto de 1852). Eliane Vasconcellos (2000, p. 195) afirma que Violante

Bivar e Velasco dirigiu o *Jornal das Senhoras* até o encerramento de suas atividades em 1855. Entretanto, ao trabalhar com essa revista, pode-se comprovar que a partir de 12 de junho de 1853, a revista passou a ser dirigida por Gervasia Nunezia Pires dos Santos Neves. Sob a direção de Gervazia Neves, os artigos que tratavam explicitamente da emancipação moral da mulher desapareceram do *Jornal das Senhoras*, mas esse tema continuou presente, passando a ser abordado de forma mais sutil, pois por “emancipação moral da mulher” entendia-se fornecer instrução e educação às mulheres a fim de que elas desempenhassem bem suas tarefas. Desse modo, artigos que serviriam para instruí-las começaram a ser publicados com certa frequência. Um exemplo a ser citado é o artigo “Vantagens do ler”, publicado em 31 de julho de 1853, em que os benefícios da leitura são apresentados às leitoras do *Jornal das Senhoras*:

A leitura meus amigos!... sabeis vós bem o que é a leitura?! é de todas as artes a que menos custa e a que mais rende. Há livros que, semelhantes a barquinhas milagrosas, incorruptíveis e inaufragáveis, nos levam pelo oceano das idades a descobrir, visitar e conhecer todo o mundo, que lá vai: os povos antigos revivem para nós com todos os seus usos, costumes, trajes, feições, crenças, idéias, vícios, virtudes, interesses e relações: a história é a mestra da vida, e as suas lições, ampliação e complemento ao nosso juízo natural.

Os artigos publicados nesta revista estão relacionados ao seu principal objetivo, de modo que, por exemplo, vários textos criticam fortemente a premissa masculina de que as mulheres deveriam ficar longe de tudo que podia instruí-las e elevá-las. Essa é a discussão que podemos encontrar no artigo “Jornal das Senhoras”, publicado em 18 de julho de 1852, no qual a autora alega:

Nós que temos hasteado a bandeira – Religião – e emancipação moral da mulher – e convencidas estamos que só esta é a base sobre a qual o edifício social se poderá erguer e sustentar-se inabalável, de cujo poder nascerão bons filhos, bons cidadãos, bons pais e bons maridos.

A autora faz esta afirmação, pois as colaboradoras do *Jornal das Senhoras* acreditavam que eram elas, mulheres e mães, as principais responsáveis pela educação de seus filhos. Por conseguinte, elas deve-

riam ser bem educadas e instruídas para conseguirem educar bem os seus filhos, criando assim, bons cidadãos para a sociedade brasileira. Por meio deste exemplo, podemos perceber que os artigos não eram publicados às cegas nessa revista, mas sim de acordo com a linha editorial desta. Como Mark Parker (2000, p. 3) nos permite entender, “as intenções de um escritor são apenas parte do significado do texto em um periódico: um texto, em tal cenário, insere-se numa variedade de relações com outros artigos e com preocupações institucionais em curso, os quais dão inflexões sutis para seu significado”<sup>4</sup>. De fato, como se pode perceber, no *Jornal das Senhoras*, os artigos estavam relacionados de forma geral à promoção da emancipação moral da mulher.

Pode-se observar que o *Jornal das Senhoras* seguiu o propósito corrente de nossos periódicos, que era o de colaborar com a modernização e desenvolvimento cultural da sociedade brasileira, mas com um foco específico: promover uma discussão sobre o melhoramento da educação das mulheres e enfatizar os papéis de mães e esposas. O artigo “O filho malcriado”, publicado em 27 de fevereiro de 1853 realça o papel das mulheres como educadoras e adota a ideia de que falhar nesse papel seria uma vergonha para elas:

Uma senhora de qualidade tinha um filho, a quem tanto temia desgostar contradizendo a menor de suas vontades, que o menino se tinha tornado um pequeno tirano [...] A senhora ficou tão envergonhada desta cena ridícula, que se corrigiu de sua fraqueza desarrazoada; e daí em diante deu melhor criação ao seu filho. Muitas mães precisariam de uma semelhante aventura. E muitos pais também, porque tenho-os visto... que são mesmo uma abóbora d’água.

Essa premissa transmitida no *Jornal das Senhoras* de que as mulheres deveriam ser boas mães e esposas está intrinsecamente ligada à visão de mulher que a sociedade brasileira tinha no século XIX, pois nesse século, tanto quanto no período colonial, à mulher competia o papel de dona de casa, esposa e mãe (TELES, 1999, p. 28). Como afirma Ingrid Stein (1984, p. 23), a mulher ocupava uma posição secundária na família. Juntamente com a função procriadora, a mulher de classe alta deveria exercer o papel de administradora de tarefas do lar,

<sup>4</sup> “A writer’s intentions are only part of the meaning of the work in a periodical: a work in such a setting enters a variety of relations with other articles and ongoing institutional concerns that give subtle inflections to its meaning”. [Minha tradução]

“dirigia os trabalhos da cozinha, supervisionava a arrumação da casa e o cuidado das amas e escravas com as crianças, ocupava-se de serviços de costura e providenciava e organizava festas. Como mãe, tinha a responsabilidade da primeira transmissão de valores e do ‘aperfeiçoamento moral dos filhos’”.

Considerando que Machado de Assis publicou suas obras no mesmo período em questão, e que o enredo das mesmas se passa nesse tempo, o objetivo desse trabalho é verificar se o perfil de mulher e os ideais apresentados no *Jornal das Senhoras* correspondem ao perfil de mulher e os ideais presentes nos contos “D. Benedita” e “Capítulo dos Chapéus” de Machado de Assis.

### 3 “D. BENEDITA” E “CAPÍTULO DOS CHAPÉUS”

O conto “D. Benedita” narra a história de Benedita. Embora muitos achem tarefa árdua lhe dizer a idade exata, o narrador afirma que ela é uma mulher de 42 anos de idade. Seu marido, o ilustre desembargador Proença, mudou-se para o Pará há dois anos e meio quando foi nomeado desembargador pelo Ministério, e nunca mais voltou. Após sua festa de aniversário, D. Benedita decide escrever uma carta ao marido. Durante a escrita, sofre várias distrações, mas consegue encaminhar a carta. Certo dia, D. Benedita decide viajar até o Pará, para ver o marido, porém, ela sempre encontra um motivo para postergar a viagem. Não viaja e quinze dias após o casamento da filha recebe a notícia da morte do seu marido.

De acordo com Ingrid Stein (1984, p. 58), a maioria das uniões conjugais nas obras de Machado de Assis é insatisfatória, e é impressionante o conformismo das mulheres diante de seus casamentos desastrosos. Essa constatação de Stein pode ser estritamente vinculada à condição de D. Benedita, já que o marido está distante por dois anos e meio e ela não toma nenhuma atitude para ficar próxima a ele. Acomoda-se à sua condição de esposa e aceita passivamente a ausência do marido.

Apesar desse distanciamento conjugal, D. Benedita nutre certo devotamento ao seu marido, como podemos comprovar na passagem em que se dá durante seu aniversário, na qual Leandrinho faz um brinde ao desembargador Proença:



Bebamos a alguém que está longe, muito longe, no espaço, mas perto, muito perto, no coração de sua digna esposa: – bebamos ao ilustre desembargador Proença. A assembleia não correspondeu vivamente ao brinde; e para compreendê-lo basta ver o rosto triste da dona de casa. [...] D. Benedita, não podendo conter-se, deixou rebentarem-lhe as lágrimas, levantou-se da mesa, retirou-se da sala. [...] Eulália pediu a todos que continuassem, que a mãe voltava já. – Mamãe é muito sensível, disse ela, e a ideia de que papai está longe de nós... [...] D. Benedita não podia ouvir falar do marido sem receber um golpe no coração e chorar logo [...] – Pois era a coisa mais natural, explicou o sujeito, porque ela morre pelo marido.

O conto “Capítulo dos chapéus” narra a história de Mariana, esposa do bacharel Conrado Seabra com quem era casada há cinco ou seis anos. Influenciada por seu pai, certa manhã Mariana pede ao marido que não vá mais à cidade com seu chapéu, pois não era apropriado a um homem de sua posição já que era um chapéu muito baixo. O marido lhe dá várias explicações sobre a escolha de um chapéu por um homem. Mariana, achando que ele usara de sarcasmo na explicação, pois não entendera nada, decide visitar uma amiga e sair a passear na rua para mostrar certa independência do marido. No entanto, ao passar muito tempo cercada de gente nas ruas, ela não vê o momento de retornar ao conforto do lar. Ao retornar, encontra o marido com novo chapéu e lhe diz que o antigo era melhor.

Ingrid Stein (1984, p. 58) explica que um ponto que chama atenção nas obras de Machado de Assis é a sua relação com a realidade da época, “no que diz respeito à subordinação da mulher ao homem dentro do matrimônio”. Podemos perceber essa relação de subordinação em Mariana no que concerne à sua intelectualidade, afinal, foi devido à explicação do marido que desencadeou-se o sentimento de querer obter liberdade:

A escolha do chapéu não é uma ação indiferente, como você pode supor; é regida por um princípio metafísico. [...] O princípio metafísico é este: – o chapéu é a integração do homem, um prolongamento da cabeça, um complemento decretado *ab aeterno*; ninguém o pode trocar sem mutilação. É uma questão profunda que ainda não ocorreu a ninguém. Os sábios têm estudado tudo desde o astro até o verme, ou, para exemplificar bibliograficamente, desde Laplace... Você nunca leu Laplace? [...] Mariana venceu-se afinal, e deixou a mesa. Não entendera nada daquela nomenclatura áspera nem da

singular teoria; mas sentiu que era um sarcasmo, e, dentro de si, chorava de vergonha.

Após ouvir tal definição do marido e ele despedir-se para sair, Mariana vai visitar sua amiga Sofia, esta, possui um trato muito diferente com o marido, o que acaba influenciando Mariana:

Não lhe peço uma coisa que ele me não faça logo; mesmo quando não tem vontade nenhuma, basta que eu feche a cara, obedece logo. Não era ele que teimaria assim por causa de um chapéu! Tinha que ver! Pois não! Onde iria ele parar! Mudava de chapéu, quer quisesse, quer não. Mariana ouvia com inveja essa bela definição do sossego conjugal. [...] Ora este sentimento caritativo induziu-a a propor à amiga que fossem passear, ver as lojas, contemplar a vista de outros chapéus bonitos e graves. Mariana aceitou; um certo demônio soprava nela as fúrias da vingança. Demais, a amiga tinha o dom de fascinar, virtude de Bonaparte, e não lhe deu tempo de refletir. Pois sim, iria, estava cansada de viver cativa. Também queria gozar um pouco, etc., etc.

No entanto, ao se ver rodeada de pessoas, aturdida pelo movimento das ruas, e incomodada pela presença de um ex-namorado, Mariana busca ansiosamente retornar ao lar para encontrar o sossego de sempre:

Mariana sentia-se opressa: a presença de um tal homem atava-lhe os sentidos, lançava-a na luta e na confusão. [...] De memória contemplava a casa, tão sossegada, tão bonitinha, onde podia estar agora, como de costume, sem os safanões da rua, sem a dependência da amiga... [...] A alma de Mariana sentia-se cada vez mais dilacerada de toda essa confusão de coisas. Perdera o interesse da primeira hora; e o despeito, que lhe dera forças para um vôo audaz e fugidio, começava a afrouxar as asas, ou afrouxara-as inteiramente. E outra vez recordava a casa, tão quieta, com todas as coisas nos seus lugares, metódicas, respeitosas umas com as outras, fazendo-se tudo sem atropelo, e principalmente, sem mudança imprevista. [...] Só pedia a Deus que as horas andassem depressa.

Ao ler o trecho acima, podemos concluir que podem existir efeitos desagradáveis para aquelas mulheres que extrapolam de forma exagerada os limites internos da casa. Como Stein (1984, p. 23-24) explica, no século XIX, as atividades ligadas estritamente à casa eram

destinadas à mulher, enquanto ao homem eram destinadas as atividades fora do âmbito caseiro, o homem era “o elemento móvel, militante renovador; a mulher, o conservador, o estável, o de ordem”. Ao retornar a casa, Mariana sente-se segura ao voltar a desempenhar seu papel de dona de casa e inclusive retira a culpa do marido pela discussão e a coloca nela mesma:

A casa estava perto; à medida que ia vendo as outras casas e chácaras próximas, Mariana sentia-se restituída a si mesma. Chegou finalmente; entrou no jardim, respirou. Era aquele o seu mundo. [...] Depois de uma manhã inteira de perturbação e variedade, a monotonia trazia-lhe um grande bem, e nunca lhe pareceu tão deliciosa. [...] Uma vez despida, pensou outra vez na briga com o marido. Achou que, bem pesadas as coisas, a principal culpa era dela. Que diabo de teima por causa de um chapéu, que o marido usara há tantos anos? Também o pai era exigente demais...

Após todos esses acontecimentos, Mariana muda de opinião em relação ao chapéu do marido, e se assusta ao vê-lo chegando com um novo, pois o antigo chapéu auxilia a manter a nota harmônica da rotina conjugal:

Conrado entrava lentamente, olhando para a direita e a esquerda, com o chapéu na cabeça, não o famoso chapéu do costume, porém outro, o que a mulher lhe tinha pedido de manhã. O espírito de Mariana recebeu um choque violento [...] Era a nota desigual no meio da harmoniosa sonata da vida. Não, não podia ser esse chapéu. Realmente, que mania a dela exigir que ele deixasse o outro que lhe ficava tão bem? E que não fosse o mais próprio, era o de longos anos; era o que quadrava à fisionomia do marido... Conrado entrou por uma porta lateral. Mariana recebeu-o nos braços.

- Então, passou? Perguntou ele, enfim, cingindo-lhe a cintura.
- Escuta uma coisa, respondeu ela com uma carícia divina, bota fora esse; antes o outro.

É ainda relevante observar o contraste de dois perfis opostos de mulher representados por Mariana e Sofia. Como o narrador mesmo as caracteriza, Mariana é uma criatura passiva, meiga e de uma plasticidade de encomenda. Já Sofia era forte, muito senhora de si e dos outros, e também namoradeira:

Os tacões de Sofia desceram a escada, compassadamente. Pronto! Disse ela daí a pouco, ao entrar na sala. Realmente estava bonita, Já sabemos que era alta. O chapéu aumentava-lhe o ar senhoril; e um diabo de vestido de seda preta, arredondando-lhe as formas do busto, fazia-a ainda mais vistosa. Ao pé dela, a figura de Mariana desaparecia um pouco. Era preciso atentar primeiro nesta para ver que possuía feições mui graciosas, uns olhos lindos, muita e natural elegância.

Levando em consideração o perfil de Sofia, podemos buscar uma explicação no estudo de Ingrid Stein. A autora esclarece que a sociedade do século XIX incumbe a mulher do papel de principal responsável pela manutenção da moral vigente, mas ao mesmo tempo “da mulher se exige que desenvolva uma série de outras propriedades que a tornem atraente sedutora, que a transformem enfim num objeto desejável, em evidente contradição com a ideologia de pureza e castidade feminina da época” (STEIN, 1984, p. 92). Stein (1984, p. 93) ainda explica que, para a solteira não era algo problemático oferecer-se como objeto cobiçável, já que com essa prática se buscava conseguir um casamento. Porém, até mesmo após o matrimônio a mulher devia continuar a exibir o seu corpo, pois a mulher tinha a responsabilidade de manifestar por meio de sua aparência o padrão de vida oferecido pelo marido, deveria torná-lo invejável. Essa prática levada até as últimas consequências poderia transformar-se em adultério.

Além de a mulher mostrar-se como objeto cobiçável para atingir determinados objetivos, é importante destacar a importância do narcisismo na sexualidade feminina:

Na valorização da própria beleza, a mulher tem um prazer que a indeniza de sua limitada liberdade social de escolha do objeto. A mulher, ama-se a si mesma com intensidade semelhante à do homem que a ama; sua necessidade não consiste em amar, mas em ser amada – e ela aceita o homem que satisfaz esta condição, mesmo que ela própria não o ame a ele. (FREUD, p. 155 *apud* STEIN, 1984, p. 96)

A personagem Sofia parece seguir as premissas de objeto cobiçável e do narcisismo feminino discutidas acima:

Para completar a situação, esta Sofia não era só muito senhora de si, mas também dos outros; tinha olhos para todos os ingleses, a cavalo ou a pé. Honesta, mas namoradeira; o termo é cru, e não há tempo de compor outro mais brando. Namorava a torto e a direito, por uma necessidade natural, um costume de solteira. Era o troco miúdo do amor, que ela distribuía a todos os pobres que lhe batiam à porta: - um níquel a um, outro a outro; nunca uma nota de cinco mil-réis, menos ainda uma apólice.

#### 4 A IRONIA NOS CONTOS “D. BENEDITA” E “CAPÍTULO DOS CHAPÉUS”

A ironia tem como traço básico o contraste entre uma realidade e uma aparência em que se afirma estar dizendo ou fazendo alguma coisa. Neste caso, a mensagem que está sendo proferida possui um sentido diferente daquele que é enunciado. Conforme Kierkegaard (2005, p. 215), a característica da ironia está em dizer o contrário do que se pensa, por isso, “o fenômeno não é a essência, e sim o contrário da essência”.

Para Muecke (1995, p. 54), “na ironia o significado real deve ser inferido ou do que diz o ironista ou do contexto em que o diz; é ‘sonegado’ apenas no fraco sentido de que ele não está explícito ou não pretende ser imediatamente apreensível”. Considerando que o irônico não quer se mostrar, o ironista consumado usará tão poucos sinais quanto puder; é “a produção do efeito máximo através dos meios menos extravagantes” (MUECKE 1995, p. 73).

Kierkegaard (2005, p. 221) explica que “a ironia não se dirige contra este ou aquele existente individual, ela se dirige contra toda a realidade dada em certa época e sob certas condições. [...] Não é este ou aquele fenômeno, mas é a totalidade da existência que é observada”.

No conto “D. Benedita” podemos notar a ironia quando D. Benedita sente o desejo de viajar ao encontro do marido, mas sempre posterga a viagem por alguma razão. Mesmo estando distante do marido por mais de dois anos, ela encontra uma razão para adiar as viagens que possibilitariam um reencontro. O marido acaba morrendo sem que tornem a ver um ao outro.

Após a morte do Marido, D. Benedita continua nessa passividade de nunca tomar uma decisão, pois lhe aparece um pretendente e ela fica na dúvida se casa ou não casa. Antes a dúvida era “viajo ou não viajo”, com a possibilidade de novo casamento, a dúvida que surge é “caso ou não caso”. Essa passividade pode ser definida como veledade,

que na definição do dicionário *Michaelis* é vontade imperfeita, sem resultado. Inclusive, no final do conto, a veleidade vai visitar D. Benedita:

Nesse quadro apareceu-lhe uma figura vaga e transparente, trajada de névoas, tocada de reflexos, sem contornos definidos, porque morriam todos no ar. A figura veio até o peitoril da janela de D. Benedita; e de um gesto sonolento, com uma voz de criança, disse-lhe estas palavras sem sentido:

– Casa... não casarás... se casas... casarás... não casarás... e casas... casando...

D. Benedita ficou aterrada, sem poder, mexer-se; mas ainda teve a força de poder perguntar à figura quem era. A figura achou um princípio de riso, mas perdeu-o logo; depois respondeu que era a fada que presidira ao nascimento de D. Benedita: Meu nome é Veleidade, concluiu; e, com um suspiro, dispôs-se na noite e no silêncio.

Pelo trecho acima transcrito, pode-se notar que a veleidade acompanha D. Benedita desde o seu nascimento. É possível refletir com isto que talvez essa passividade ocasionada pela veleidade aconteça devido ao fato das mulheres nesse período histórico não ocuparem-se com tomadas de decisão, cabendo ao marido a responsabilidade desse ato.

No conto “Capítulo dos chapéus” temos a ironia presente no momento em que Mariana tenta buscar uma mudança no modo que seu relacionamento matrimonial está constituído. Ela almeja por algo diferente, em busca de sua liberdade para agir e tomar decisões por conta própria. No entanto, ao conseguir vivenciar tal experiência, a personagem se sente aturdida e confusa em meio ao que lhe é diferente. Desse modo, ela busca retornar a sua existência tal como era antes. Ao chegar em casa, ela contempla todas as coisas, nos seus devidos lugares, que lhe transmitem a sensação de ordem:

Chegou finalmente; entrou no jardim, respirou. Era aquele o seu mundo; menos um vaso, que o jardineiro trocara de lugar.

– João, bota este vaso onde estava antes, disse ela.

Tudo o mais estava em ordem, a sala de entrada, a de visitas, a de jantar, os seus quartos, tudo. Mariana sentou-se primeiro, em diferentes lugares, olhando bem para todas as coisas, tão quietas e ordenadas. Depois de uma manhã inteira de perturbação e variedade, a monotonia trazia-lhe um grande bem, e nunca lhe pareceu tão de-

liciosa. Na verdade, fizera mal... Quis recapitular os sucessos e não pôde; a alma espreguiçava-se toda naquela uniformidade caseira.

Pela análise do trecho acima pode-se constatar que talvez seja melhor para a mulher ater-se aos seus compromissos domésticos, realizando com responsabilidade suas atividades concernentes a vida do interior doméstico, pois extrapolar os limites dessa interioridade pode trazer um desconforto psicológico.

## 5 COMENTÁRIOS FINAIS

Pelas informações apresentadas nesse artigo sobre o *Jornal das Senhoras* e sobre os contos “D. Benedita” e “Capítulo dos chapéus” de Machado de Assis, no que diz respeito ao perfil da mulher no século XIX, podemos perceber que as representações femininas nesses materiais se assemelham em alguns pontos.

No que diz respeito à responsabilidade feminina do século XIX em as mulheres serem boas donas de casa e esposas exemplares, encontramos essa representação bem explícita no *Jornal das Senhoras* como pode ser visto na seção desse artigo destinada à apresentação dessa revista. Periódico que tinha por objetivo promover a emancipação moral e intelectual da mulher, e que entendia que desempenhando bem esses papéis as mulheres alcançariam essa emancipação. Essa premissa também pode ser observada nos dois contos de Machado de Assis aqui trabalhados, nos quais as protagonistas representam o ideal de boa esposa. E quando uma delas decide se tornar rebelde, acaba por se arrepender e preferir a vida como era antes.

Por meio da análise sobre a ironia presente nos dois contos aqui trabalhados podemos traçar um panorama entre o *Jornal das Senhoras*, “D. Benedita” e “Capítulo dos Chapéus”. O *Jornal das Senhoras*, com o seu objetivo de emancipação moral da mulher, pretendia formar as suas leitoras, enquanto as mulheres dos dois contos de Machado de Assis não se deixam formar, são inapreensíveis e ilógicas. Nesse aspecto as personagens de Machado de Assis se contrapõem aos propósitos do *Jornal das Senhoras*, no entanto, em relação às condições sociais da época, elas estão de acordo com as características das mulheres representadas no *Jornal das Senhoras*.

## REFERÊNCIAS

JORNAL DAS SENHORAS: modas, literatura, belas-artes, teatros e crítica. Rio de Janeiro: Typ. Parisiense, 1852-1855.

KIERKEGAARD, S. A. Sobre o conceito de ironia In: *O conceito de ironia constantemente referido a Sócrates*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 209-280.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A leitora no banco dos réus In: *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996. p. 235-305.

MACHADO, Ubiratan. A mulher e a vida literária In: *A Vida Literária no Brasil durante o Romantismo*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 255-264.

MEYER, Marlyse. Voláteis e Versáteis: de Variedades e Folhetins se fez a *Chronica*. In: *As Mil Faces de um Herói Canalha e Outros Ensaios*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. p. 109-196.

MUECKE, D. C. A anatomia da ironia In: *Ironia e o irônico*. São Paulo: Perspectiva, 1995. p. 51-76.

PARKER, Mark. Introduction: the Study of Literary Magazines. In: *Literary Magazines and British Romanticism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 1-29.

STEIN, Ingrid. *Figuras Femininas em Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

TELES, Maria Amélia de A. Brasil Império (1822-1889). In: *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 26-36.

VASCONCELLOS, Eliane. Violante de Bivar e Velasco; Joana Paulo Manso de Noronha In: MUZART, Zahidé Lupinacci. *Escritoras brasileiras do século XIX*. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EdUnisc, 2000. p. 194-207; 228-249.

VASCONCELOS, Sandra. *Formação do Romance Brasileiro: 1808-1860* (Vertentes Inglesas). Disponível em: <[www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Sandra/sandra.htm](http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Sandra/sandra.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2009.



## A FIGURAÇÃO FEMININA EM *O FIO DAS MISSANGAS*, DE MIA COUTO

Silvia Niederauer<sup>1</sup>

*O coração é como a árvore – onde quiser volta a nascer.*

(Adaptação de um provérbio moçambicano)

O fio das missangas – Mia Couto

Em *O fio das missangas* (2009), Mia Couto constrói um painel acerca do universo feminino moçambicano, ao dar espaço a essa voz silenciada pela opressão e autoritarismo de uma sociedade essencialmente patriarcal. A partir de fragmentos de vida, as personagens femininas que participam do universo diegético dos contos “As três irmãs”, “A saia Almarrotada” e “Maria Pedra no cruzar dos caminhos”, aqui eleitos como *corpus* de análise, dão a dimensão de seu universo de dor, solidão e sofrimento.

O livro se estrutura a partir de vinte e nove contos que, unidos por um fio invisível, formam um adorno que se destaca por desnudar a vida/não vida dessas mulheres que encenam seus cotidianos sem graça, presas a ditames e convenções das quais não conseguem se desprender.

Valendo-se de uma escrita metafórica, o autor vai dando corpo a uma construção arquitetônica e, plasticamente, desenha a subjetividade de vozes, tempos, ritmos e coincidências que se abrem a diversos e múltiplos significados. Por esse viés, a escrita miacoutiana propõe sentidos para a existência humana que surge e se desvela, cada uma, diante de suas ruínas e catástrofes pessoais.

---

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras – *Stricto Sensu* – da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen.

A metáfora é percebida já no título do livro, pois cada miçanga dá conta de uma vida retratada; e é, pela narração, que os contos/miçangas vão se entrelaçando ao fio, tentando dar sentido a um existir silencioso e silenciado por vozes opressoras. A poética de representação do corpo feminino ganha fôlego em temáticas cotidianas, mas calcadas na realidade de marginais mulheres moçambicanas. A marginalidade pode ser lida de, pelo menos, duas maneiras. Uma delas, é que o universo feminino, sem espaço e voz, é pinçado por meio de personagens simples em suas não existências aos olhos de uma sociedade patriarcal que as moldou assim; outra é a questão de um país novo, recém liberto do jugo colonial e que tenta, de todas as formas, livrar-se das guerras internas, a fim de apossar-se, de vez, de uma terra marcada por sangue e perdas.

O recorte feito, então, diz respeito à situação das mulheres em de um país periférico, fora do eixo eurocêntrico, e de uma terra moçambicana que precisa resgatar sua identidade, agora tão estilhaçada, restos do que sobrou de um longo período de castração, amplamente falando. As vozes silenciadas, metaforizadas pelas mulheres retratadas nos contos, revestem-se de interdições ideológicas, desvelando sua discriminação frente ao 'outro': "*- A vida é um colar. Eu dou o fio, as mulheres dão as missangas. São sempre tantas, as missangas...*" (COUTO, 2009, p. 66).

Por meio de personagens femininas, Mia Couto retrata, além da situação individual, a situação da sociedade moçambicana, uma vez que, ao desvelar o processo de subjugamento da mulher, outra história surge com força, a da história da colonização e, principalmente, a do pós-colonial, desse território africano.

Rapidamente, e só para ilustrar, sabe-se que Moçambique deixou de ser colônia portuguesa em 1975 e é somente na década de 90 do século XX que as guerras internas terminam e o país tenta se desenvolver e abrandar a pobreza e a miséria, em todos os sentidos.

Assim, os contos/miçangas formam uma grande metáfora de Moçambique, pois que os fragmentos de vida representados surgem, aos olhos do leitor, como diverso e plural. Desamor, desencontro, cerceamento de espaços, vidas desperdiçadas e sonhos desfeitos são retratados pela prosa-poética (fio!) exemplar de Mia Couto, que dão conta de toda sorte de problemática de uma realidade perturbadora. Para

Jane Tutikian (2006, p. 58), em *Velhas identidades novas – o pós-colonialismo e a emergência das nações de Língua Portuguesa*:

[...] o que se vê é a exploração de novas possibilidades linguísticas, que terminam levando à poetização da linguagem, colaborando na instauração e caracterização do universo ficcional.

Desta forma, a escrita miacoutiana traz à tona conflitos que são laivos da tradição moçambicana, apontando para os espaços de interdição, de silêncios, entendidos aqui como metáforas da falta de liberdade. O texto literário, então, firma-se não como espelho plano da realidade histórica, mas sim como espelho deformante e prismático, focando no sujeito que se produz e se (re)inventa.

Em “As três irmãs”, tem-se a história de Gilda, Flornela e Evelina que têm a característica de “serem filhas exclusivas e definitivas” (p. 9). Mulheres cujo destino foi traçado pelo pai, Rosaldo: Gilda, “a rimeira” (p. 9), seria poetisa; Flornela, “a receitista” (p. 10), sempre envolvida com a culinária; e Evelina, “a bordadeira” (p. 11), que bordava com perfeição. Tudo corria de acordo com o planejamento do pai, até que “passou por ali um formoso jovem” (p. 12). A partir deste acontecimento, a estrutura estabelecida começa a ruir e, segundo Rosaldo, seria preciso “cortar o mal e a raiz” (p. 12), para que a ordem voltasse a reinar absoluta naquele enclausuramento a que as moças estavam destinadas. Como filhas criadas em total isolamento, com o protecionismo do pai levado ao extremo, a chegada de um estranho “tremeu a agulha de Evelina, queimou-se o guisado de Flornela, desrimou-se o coração de Gilda” (p. 12). Com o universo familiar em desordem, era necessário agir com rapidez.

É, então, que o narrador, como quem contempla um quadro que reflete a monotonia desses perfis femininos, dentro de seu silêncio e castração, revela-nos um desfecho simbólico: “os dois homens se beijaram, terna e eternamente” (p. 12-13). Essa simbologia pode ser reveladora da tamanha interdição a que esse universo feminino se sujeita, a ponto de parecer não haver barreiras, ou impedimentos, socialmente convencionados entre os sexos, pois que finda a vida daqueles que poderiam gerar ou promover a vida para aquelas mulheres.

“A saia almarrotada” é reveladora de uma morte em vida. Tematizando a opressão feminina, o conto apresenta “a miúda”, a mulher

não nomeada que nascera “para cozinha, pano e pranto. Ensinarame tanta vergonha em sentir prazer, que acabei sentindo prazer em ter vergonha” (p. 29). Morta a mãe que nunca dissera seu nome, legando-lhe, apenas, a sua inexistência que a acompanhou a vida inteira, a miúda foi criada para cuidar do pai e a negar sua frágil condição feminina.

Ao ganhar do tio, secretamente, uma saia, o pai ordena que “– *Vá lá fora e pegue fogo nesse vestido!*” (p. 32). Entretanto, em gesto de rebeldia, ela enterra a saia e atea fogo em si própria. Incendiada, mas socorrida pelos irmãos, a miúda sonha/espera por um homem que lhe dê permissão para viver o que nunca viveu. Mesmo depois da morte do pai, é sua voz que ela ainda escuta e obedece, o que reforça a ideia de que sua existência e identidade estão condicionadas à figura masculina:

Chega-me ainda a voz de meu velho pai como se ele estivesse vivo. *Era essa voz que fazia Deus existir. Que me ordenava que ficasse feia, desviçosa a vida inteira. Eu acreditava que nada era mais antigo que meu pai. Sempre ceguei em obediência [...].* (p. 31 – grifo meu)

A onipotência do pai (*Deus*) a faz cegar e revelar seu aniquilamento social; nem mesmo o fogo, símbolo da possibilidade de fuga do espaço de clausura e seu oposto, como elemento de destruição, é capaz de fazer essa mulher amainar a culpa que pensa ser dela. É a saia o objeto que fará com que, ao ser desenterrado e, finalmente, incendiado, seja o desencadeador de uma reação na personagem: a dúvida: “algun homem me visse, a lágrima tombando com o vestido sobre as chamas, depois de tudo, ainda teimava? (p. 32)

Já em “Maria Pedra no cruzar dos caminhos”, tem-se a interdição de duas mulheres, mãe e filha, que não têm trânsito próprio. Maria Pedra, num ato de loucura (?) “foi a correr para o cruzar dos caminhos, na encosta da Chão Oco, e ali se deitou, saia levantada à espera que algum macho a encontrasse. Era 27 de Dezembro, ela tinha 22 anos e era virgem” (p. 85). Nove meses se passaram, a mãe garantiu que a filha, depois desse desatino, continuava virgem; entretanto, é o ventre da mãe que “engordara, fruto das preocupações que a filha lhe trouxera” (p. 87). Maria Pedra, ao cumprir-se “o último dia de Setembro” (p. 86), avolumou uns panos em forma de trouxa na sua barriga e

voltou ao cruzar dos caminhos. Sua mãe vai ao seu encontro e é quando o desfecho surpreende:

[...] já sangue escorria pelas pernas da mãe. Foi quando se descortinou, por entre o emaranhado das roupas, o corpo de um menino, recém-nato. E o choro inaugural de um novo habitante. [...]. *Esse filho é seu, Maria Pedra! – Sossegue, mãe. Eu digo que é meu.* (p. 88)

Ambas as mulheres sofrem com a opressão do pai, bêbado e inválido, pois vive numa cadeira de rodas e o que mais faz é beber. Assim, mesmo tendo o poder por ser o homem da casa, ele próprio sofre com sua estrutura, que parece ser inútil.

O nome Maria da Pedra aponta para duas leituras possíveis: Maria é nome comum, revelador de uma não história; Pedra remete a um obstáculo, elemento de interdição. Mesmo sem uma história própria, Maria Pedra terá uma a partir da rebeldia da mãe, que está grávida de outro homem que não o seu marido. Essas vozes, mesmo silenciadas, traduzem a consciência crítica do espaço que ocupam e no qual estão inseridas.

As mulheres podem ser vistas como sujeitos-vítimas do processo de exclusão a que estão submetidas, e os contos aqui referidos são exemplares dessa situação. Fincadas nas margens sociais, elas ocupam voz e lugar de destaque nas narrativas que compõem *O fio das missangas*. A sintonia que se estabelece entre sujeito/espacialidade ganha relevo ao trazer à tona o cotidiano periférico, os conflitos familiares, a solidão, a violência em todos os sentidos. Aparentemente marginais, as mulheres surgem como elemento central das narrativas aqui apresentadas.

A ressignificação do *status* feminino é construída por procedimentos estratégicos de objetos que fazem o cotidiano dessas vidas simples: os afazeres domésticos em “As três irmãs”, a saia em “A saia almarrotada”; em “Maria Pedra no cruzar dos caminhos” apresenta a interdição em seu nome: a pedra é obstáculo para ambas as mulheres: uma por não uma história própria, a outra por necessitar esconder a sua. No aparente silêncio das vozes femininas percebe-se a metáfora erigida por Mia Couto.

Segundo Isabel Allegro de Magalhães (1987, p. 96), em *O tempo das mulheres*, “metáfora será, diz Wittgenstein, um “ver como”; funciona no domínio do não-dito, do apenas sugerido, da deslocação descon-

tínua do significado”. Às mulheres, então, cabe a luta que, mesmo silenciosa, abre espaço em um lugar que se faz surdo as suas vozes. Com isso, elas passam a significar, a ocupar um lugar, a manifestarem-se.

A estratégia narrativa de representar justamente os que são marginalizados, que vivem em uma espécie de gueto, pois que são vítimas de processos discriminatórios e excludentes, permite o revelar-se de uma força histórica importante: a problemática das questões coloniais, apontando para suas contradições a partir da fala/escrita às margens da história. E é aqui que se inserem as questões de gênero, também. Se Moçambique, para além da colonização portuguesa, sofreu forte influência árabe, natural é que às mulheres não seja dado o espaço merecido. Assim, os contos que engendram esse fio invisível tornam visíveis algumas questões prementes, tais como: o papel das mulheres em uma sociedade de estrutura patriarcal e questões identitárias que perpassam o processo de colonização e pós-colonização: “daí as sequências e imagens problematizadoras, expondo as contradições a partir de uma escrita às margens da história”, segundo Tutikian (2006, p. 85).

Em um texto de impressionante densidade poética e rigor no trato com a linguagem, aliando a língua do colonizador às influências das línguas nativas, Mia Couto estabelece um jogo prismático de vozes àquelas silenciadas ganham espaço e relevo por meio dos jogos das várias subjetividades femininas:

É, aí que Mia Couto deposita o seu grande projeto literário, o projeto de moçambicanidade, o desvendamento da identidade de um país esquecido de si devido aos mecanismos impostos pelo curso da História, pelo colonialismo, pela primeira e segunda guerras coloniais, a tentativa de despertá-lo do desatento abandono de si. (TUTIKIAN, 2006, p. 60)

Há uma inclinação quase visceral em olhar para dentro de si, no intuito de, ao interiorizar-se, mapear o que acontece lá fora, no microcosmo no qual essas mulheres estão inseridas, como representativo do universo moçambicano. Assim, ao não abandonar as questões da condição feminina, portanto, de gênero, o autor faz crescer essas vozes silenciadas que são reveladoras da opressão imposta por uma organização masculina. A voz/mulher dessacraliza os acervos culturais

aos quais está presa, na tentativa de, mesmo que sem sucesso imediato, libertarem-se e serem respeitadas.

## REFERÊNCIAS

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MAGALHÃES, Isabel Allegro de. **O tempo das mulheres** – a dimensão temporal na escrita feminina contemporânea. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1987.

TUTIKIAN, Jane. **Velhas identidades novas** – o pós-colonialismo e a emergência das nações de língua portuguesa. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2006.





## IDENTIDADE DO SUJEITO ANGOLANO NA NARRATIVA DE CASTRO SOROMENHO

Ana Paula Teixeira Porto<sup>1</sup>

Esse negro que por aí anda com ar de medo, é como a raiz de uma terra queimada. Sob a humildade, a resignação, o medo, ele vive com desespero e ódio. Para a sua vida o colonialismo é como uma queimada, uma chaga, mas eles são as raízes vivas dentro desta terra queimada. (*A chaga*)

Castro Soromenho é autor nascido em Moçambique, mas de vivência em Angola desde cedo e de trabalho profissional em cargos públicos da administração angolana, o que lhe permite amplo conhecimento da realidade contextual do país onde se fixou para composição de sua obra, pois, conforme Vale (2004, p. 113), as “experiências do autor, evocadas daquele mundo infeliz, transformam-se em matéria literária, que delinea imagens de terras calcinadas”. Na sua extensa obra literária, que contempla contos e romances, Castro Soromenho endossa, “com a sua literatura, a causa africana” (CECHIN, 1985, p. 49-50), incluindo a configuração do sujeito negro africano e do português branco colonizador que são protagonistas de romances como *A chaga*, de 1970. As diversas configurações do sujeito e sua identidade na obra do escritor são marcadas pelo cenário de violência e opressão que dialoga com a história de colonização lusófona dos países africanos.

Considerando o contexto da produção literária africana de expressão portuguesa, este estudo apresenta algumas reflexões sobre a identidade do sujeito angolano representado no romance *A Chaga*, de Castro Soromenho, o qual se insere na “Trilogia de Camaxilo<sup>2</sup>” junta-

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras e pós-doutoranda em Literatura Africana Lusófona da UFRGS. E-mail: anapaula-porto@bol.com.br

<sup>2</sup> Camaxilo, uma localidade de Angola, é o espaço onde ocorrem as cenas representadas nos três romances de Castro Soromenho. Para Silva (2008, p. 7), a caracterização des-

mente com os romances *Viragem* (1957) e *Terra Morta* (1949). Essa trilogia, conforme Silva (2008, p. 4), representa a “sociedade colonial, na qual o colonizador europeu e o nativo africano vivem na mesma terra, mas com fronteiras fortemente demarcadas [...] basicamente pela cor da pele”, o que “gera conflitos culturais que refletirão na identidade dos envolvidos na sociedade colonial”. Essas obras, na visão de Dutra ([s. d.], p. 5), são “escritas sob o signo da ruína representada pelo sistema colonial e a primeira manifestação de cunho nitidamente realista-naturalista”, o que confere a Castro Soromenho uma posição de destaque na narrativa angolana de expressão portuguesa.

As três obras são uma forma de denúncia do regime imperialista europeu implantado em Angola marcado por ações de violência e trabalho escravo a que os negros são submetidos, assim como da opressão vivida pelos africanos no país e da inferiorização atribuída a eles, como se exemplifica no excerto a seguir de *A chaga*, em que se reproduz o discurso do português ao negro:

Os pretos eram como crianças, crianças grandes, está claro, mas madraços. É preciso estar sempre em cima deles, obrigá-los a trabalhar. É uma raça inferior. Os que vivem nas cidades são atrevidotes, mas os do interior, depois de a gente os domesticar, até chegam a ser bons trabalhadores. Mas todos são ladrões e bêbados. São tão bêbados que o governo da colônia proibiu a venda de bebidas alcoólicas. Está claro, todos vendem. (SOROMENHO, 1979, p. 11)

Se de um lado a trilogia de Castro Soromenho expõe a violência imposta ao negro africano e as agruras do processo de colonização, por outro também oportuniza a representação da crise identitária do homem português que, objetivando impor sua cultura na terra africana, sente-se um sujeito perdido em uma terra estranha que nem sempre traz a fortuna que esperava encontrar e com a qual não se identifica. Os colonizadores retratados nos livros do escritor são sujeitos que

---

se espaço é uma forma de estabelecer um diálogo com a História do país: “Como pode ser observado na história de Portugal com as suas colônias africanas, sempre foi muito forte o interesse pela mão de obra do povo negro, especialmente em Angola que teve um grande volume de pessoas sendo vendidas como escravos. Não encontrado, no século XVI, o ouro desejado nas colônias africanas, ficou estabelecido o negro como a principal mercadoria a ser explorada. Desde então, a exploração humana firma a tradição da relação portuguesa com Angola até o recente século XX, quando Castro Soromenho retrata em tom de denúncia as formas de dominação estabelecidas pelo colonialismo português”.

também vivem certa degradação relacionada ao conviver com tribos “não civilizadas” e com costumes distintos aos dos europeus e ainda ao ter como única opção de vida o país angolano, onde vão encerrar suas vidas:

Paralelamente à destruição da gente africana, ocorre a degradação do português, debilitado por ter que se submeter às adversidades circunstanciais no sertão da colônia, bem como pela perda do sentido de vida, que o leva ao aviltamento da alma. (VALE, 2004, p. 114)

No romance, o saldo da experiência dos colonizadores está atrelado a algo que é negativo, pois, mesmo tendo muitas terras obtidas dos africanos, não têm a mesma liberdade de viajar como tinham em Portugal e não têm comércio para fazer ganhos. Logo, a vida dos portugueses em Angola é uma vida com limitações, tal qual a dos negros, como afirma Zé Paulino: “Vivemos praqui como negros, comendo pirão com eles. Foi o que a gente ganhou” (SOROMENHO, 1979, p. 138). O diálogo entre os portugueses Zé Paulino e Lourenço acerca dos resultados de suas ações em Angola ilustra o processo de aquisição de terras, que passam a ser de posse portuguesa, no entanto não trazem enriquecimento depois de tomado todo o império dos africanos:

– Pois, pois. O qu’ é que a gente ganhou com isso? Ficamos todos de tanga. Ganhamos as guerras, sim senhor, toda esta terra é nossa, caramba!, Mas fizeram logo as fronteiras e criaram a zona dos diamantes, grande como uma nação, e puseram-nos lá de fora. Pra gente tudo ficou mais pequeno. [...] Ficamos com o ódio do gentio por causa dessas guerras. Nunca mais houve amizade entre brancos e pretos. Essa negralhada nos odeia. Antes das guerras pagávamos o imposto aos sobas, mas viajávamos por onde queríamos com o nosso comércio.

– Mas a terra não era nossa.

– O que é que tu fazes com a terra, Lourenço? O comércio é que interessa. Depois passamos a pagar a contribuição ao Estado e nunca mais pudemos dar um passo sem autorização, por causa dessas fronteiras. Na zona é que a gente nunca mais pôs os pés. Ora aí está o que o colono ganhou com as guerras pro tal império que a gente fez, como eles dizem. (SOROMENHO, 1979, p. 138)

A *chaga* representa esse processo histórico por meio de uma linguagem objetiva, com diversas descrições sobre ambientes, perfis e aspirações de seus sujeitos, e pela presença de diálogos entre personagens negros e brancos mediados pelo narrador em terceira pessoa que se ocupa em construir uma estética neorrealista acerca dos conflitos entre o europeu e o autóctone. As identidades desses sujeitos mostram-se distintas e duais, como a do colono Lourenço, que se ocupa em vigiar os habitantes do povoado de Camaxilo, agindo com violência quando o africano o ameaça, e é visto pelo negro angolano Gunga como um “Branco ladrão” (SOROMENHO, 1979, p. 2) por ter roubado sua mulher e sua terra. Lourenço também é descrito pelo narrador como aquele sujeito branco que tem apreço pela mulher negra africana e pelos seus atributos físicos<sup>3</sup>. Ao expor a revolta de Gunga pelas suas perdas, o narrador relata que Gunga “depois de cumprido o castigo, encontrou a sua lavra da beira do rio ocupada pelo colono Lourenço. Tomara-lhe a mulher e a terra, mas mandara-lhe entregar o milho e as abóboras que nela encontrara” (SOROMENHO, 1979, p. 3). A narrativa constrói, então, a identidade do colono africano como a de um sujeito explorador e violento que age contra o africano para dominá-lo e para se apropriar de tudo que o país possa lhe render.

Enquanto o branco europeu é descrito como aquele que tira para si o que é de propriedade do africano, tem-se a referência a este como um sujeito que vive com rancor e dor pelas perdas, como destacado pelo narrador ao se referir a Gunga, o homem que perdeu a mulher para Lourenço e que, ao reclamar quando bêbado ao colono, recebeu violência dos serviçais de Lourenço e um castigo (trabalhar noites e noites como sentinela no Comando Militar):

O negro vive naquele rancor, não pela mulher, que nem talvez já fosse saudade na sua vida, mas pelas conseqüências do acto de a perder, origem da perseguição de que fora vítima e que ele atribuía a maquinações do colono e do sargento Ferreira, comandante de sua companhia. (SOROMENHO, 1979, p. 2)

---

<sup>3</sup> Os encantos dos brancos pelas mulheres negras são ressaltados no romance. Outro personagem, Zé Paulino, expõe que, com as africanas, teve vários filhos e que elas despertam seu interesse, algo que assinala também o processo de mestiçagem: “Onde um português chega nasce um mulato. É por isso todos dizem que somos os maiores colonizadores do mundo. Enchi muita barriga por estes sertões, do Quimbundo ao rabo da Catanga. Até plantei um filho na barriga de uma baluba. Que mulherça! De se lhe tirar o chapéu, catano! Rabiosa com não conheci outra.” (SOROMENHO, 1979, p. 136)

As referências ao narrador, quando trata dos personagens angolanos e dos europeus brancos, são distintas: o narrador aponta o branco como sujeito que persegue, violenta e rouba, procurando retirar da comunidade africana tudo que lhe possa ser útil e promissor e vitimando a comunidade angolana de diversas formas (tanto política e econômica quanto pessoal). Os brancos se veem como superiores e alvo da admiração da Europa pelo fato de colonizarem a terra africana: “Não temos nada que aprender com os outros. Em matéria de colonização damos lições, somos mestres” (SOROMENHO, 1979, p. 98); “Até os ingleses reconhecem a nossa superioridade” (SOROMENHO, 1979, p. 98). Conforme Yahn (2010, p. 245), em *A chaga*, há

[...] o retrato do europeu, mais especificamente do português, como o aventureiro que enxerga na África a possibilidade de enriquecer facilmente. É este homem, filho da miséria e da fome, saído de alguma aldeia esquecida nos confins de Portugal, que irá construir toda uma trajetória de colonialismo e exploração em solo africano. Assim, surge no seio da floresta africana o conflito primordial entre o europeu e o autóctone.

O romance dessa forma traz a visão que o europeu tinha acerca do africano, visto com um sujeito inferior que deveria ser aculturado e dominado pela cultura europeia de forma a realizar os projetos do homem europeu: “– Eu concordo que se obrigue os negros a trabalhar. São mandriões e não têm hábitos de trabalho. Só com enxada e picareta nas mãos é que se pode civilizar esta malta” (SOROMENHO, 1979, p. 13). Além disso, o texto retrata que os angolanos eram tratados como mercadoria, objeto para venda: “Três contos por cabeça” (SOROMENHO, 1979, p. 13); “Trinta e um matutos por três contos cada cabeça” (SOROMENHO, 1979, p. 14); “Largou na Administração os vinte angolares de soba e meteram-lhe uma enxada nas unhas” (SOROMENHO, 1979, p. 14).

O olhar pejorativo, discriminatório e racista do europeu ao negro africano passa a ser motivação para a violência imposta aos colonizados, como se estes merecessem um tratamento desumano por não terem a cor da pele como a do português europeu e fossem então o alvo predileto do poder autoritário do governo ditatorial:

Esta ideologia da raça inferior irá justificar o tratamento desumano reservado aos negros, obrigados a trabalhar nas minas do governo,

nas fazendas e nas fábricas de algodão e café. Sua exploração e escravização irão ser tomadas como medidas civilizatórias, como atos mais que usuais do governo português e de seus representantes. (YAHN, 2010, p. 246)

O enredo, assim, ao situar-se no contexto colonial, representa as adversidades enfrentadas pelos sujeitos de Angola em construir uma nação e uma identidade própria com perspectivas e valores culturais africanos e ainda narra a violência e a ditadura imposta aos angolanos pelos portugueses exploradores. É esta uma forma de denúncia das atrocidades cometidas pelo colonizador, como aponta Yahn (2010, p. 245):

Portanto, no livro *A Chaga*, o que temos é a representação do negro a partir das ideologias europeias, especialmente o fascismo salazarista e o paternalismo do império português. No entanto, há que se levar em conta, que se tais expressões da mentalidade europeia surgem nas linhas do livro, elas o fazem enquanto uma forma de denúncia do colonialismo português e não como sua apologia.

O jogo estabelecido entre o branco europeu e o negro angolano, além de acentuar o processo violento de aculturação e colonização de Angola, colabora para acentuar uma crise de identidade do negro. Este, sendo impedido de manter sua cultura, que passa a ser subjugada por outra, tem o desejo de continuar suas tradições e obedecer a suas crenças, mas ao mesmo tempo, para se “civilizar”, precisa “aceitar” os costumes e regras europeias. Dessa forma, a identidade do negro já não mais é uma unidade, fragmenta-se, bipolarizando a identidade do eu. Nesse sentido, o romance apresenta cenas que colocam “em relevo criaturas desenraizadas, perdidas em seu universo, devido às condições degradantes do sistema que as subjugam e as impossibilita de vislumbrar qualquer saída dessa vida estagnada e sem perspectivas” (VALE, 2004, p. 121).

As identidades dos africanos, nesse contexto, tornam-se híbridas e deslocadas de um vínculo local porque os sujeitos já não agem e se comportam de acordo com suas tradições, violentamente são levados a cumprir os ritos e a exercer os valores e ideais do colonizador. Logo, a identidade do africano torna-se fragmentada e híbrida. É um movimento comum para o sujeito na pós-modernidade segundo a perspectiva de

Hall (1998), que acredita que nesse contexto a identidade baseada na ideia de unidade já não é mais possível. Para o autor, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado.” (HALL, 1998, p.7). Esse hibridismo que define o angolano, por sua vez, acarreta uma crise que remete ao questionamento: que angolano é esse? Certamente aquele que incorporou a duras custas a visão eurocêntrica do colonizador e, portanto, já não mantém os valores culturais dos autóctones.

Assim, a narrativa de Castro Soromenho, que se insere no que Mata (2001) chama de “romances da colonização” por focalizar os personagens nesse contexto, chama a atenção para a emergência de identidades angolanas em crise, identidades que sinalizam processos culturais, sociais e históricos conflitantes. Isso porque o conflito do africano com o europeu resulta, como representa o romance, em mudança estrutural que altera o *modus operandi* de vida do angolano. Dessa forma, a identidade do sujeito africano contempla várias identidades: a do africano nato com a do branco europeu, processo que remete ao que Hall (1998) propõe quanto à constituição identitária:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de “várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”. (HALL, 1998, p. 12)

A fragmentação da identidade do sujeito negro africano também é perceptível na configuração do branco europeu que coloniza Angola, pois ele também já não dispõe de uma identidade unificada e estável: ao interagir com o sistema africano e com seus representantes, já não consegue manter sua identidade, adéqua-se, portanto, a “necessidades objetivas da cultura” em que se insere, e dela também, do nativo e do colonizar, o romance de Castro Soromenho faz uma leitura pertinente do processo de colonização em Angola (que poderia ser estendido para os demais países africanos colonizados pelos europeus). A obra traz

à tona projeções identitárias em crise e, portanto, problemáticas. Essa representação então propõe que o processo de colonização do país ocorreu com diversos conflitos que vão além dos atos de violência do branco com o negro, e também com surgimento de uma crise de identidade dos sujeitos que pode se associar à dificuldade de Angola constituir-se como uma nação.

## REFERÊNCIAS

CECHIN, Lúcia. *Ensaios angolanos: poesia e conto*. Porto Alegre, 1985.

DUTRA, Robson. *O naturalismo e sua representação nas literaturas africanas de língua portuguesa*. Disponível em: <<http://www.lettras.ufrj.br/neolatinas/media/publicacoes/cadernos/a4ne/robsondutra.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

JAHN, Livia Petry. A chaga: a representação do negro na obra de Castro Soromenho. *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 245-247, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaiptesi/files/2011/04/22-A-chaga.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

MATA, Inocência. *Literatura angolana: silêncios e falas de uma voz inquieta*. Lisboa: Mar Além, 2001.

SILVA, Felipe Diego da. *Trilogia do Camaxilo: ilusões identitárias em uma terra morta*. 2008. 40f. Monografia (Curso de Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16985/000687074.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

SOROMENHO, Castro. *A chaga*. 2. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1979.

VALE, Regina Célia Fortuna do. *Poder colonial e literatura: as veredas da colonização portuguesa na ficção de Castro Soromenho e Orlando Cosa*. 2004. 303f. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.



# A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INDÍGENA EM *METADE CARA, METADE MÁSCARA,* DE ELIANE POTIGUARA

Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli<sup>1</sup>

Identidade não poderia ter outra forma do que a narrativa, pois definir-se é, em última análise, narrar. Uma coletividade ou um indivíduo se definiria, portanto, através de histórias que ela narra a si mesma sobre si mesma e, dessas narrativas, poder-se-ia extrair a própria essência da definição implícita na qual esta coletividade se encontra.<sup>2</sup>

A reflexão sobre as identidades se faz importante atualmente em razão do declínio daquelas “velhas identidades” e do surgimento de outras em função das transformações sociais, culturais, econômicas, políticas e tecnológicas pelas quais o mundo passa, fragmentando o indivíduo (HALL, 2005, p. 7). Segundo os pressupostos teóricos do autor, essas transformações estão deslocando as estruturas e os processos centrais das sociedades e gerando uma “crise de identidades” (HALL, 2006, p. 7), que seria uma característica da pós-modernidade ou da modernidade tardia. A transformação das sociedades modernas está gerando a fragmentação das “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade e a mudança das identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (HALL, 2005, p. 9).

Conforme Hall (2005), não existe uma definição exata para a palavra identidade, já que o próprio conceito, segundo o autor, é: “dema-

---

<sup>1</sup> Aluna do curso de Pós-Graduação: Mestrado em Letras – Literatura Comparada Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) Frederico Westphalen /RS. E-mail: ritacassiaverdi@yahoo.com.br

<sup>2</sup> RICOEUR, Paul. Temps et récit. Paris: Seuil, 1985, p. 432. Apud BERND, Zilá. *Literatura e Identidade Nacional*. 2. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRG, 2003. p. 19.

siadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido” (HALL, 2005, p. 8). Para melhor compreensão da definição do conceito de identidade, Hall (2005) distingue três concepções do termo. A primeira discorre sobre as concepções de identidade do sujeito do Iluminismo. Nesse período, a pessoa humana adquiria o *status* de ser centrada, unificada, munida de razão, consciência e ação. Ela era dotada de um núcleo interior, que a acompanhava desde o nascimento, seguindo o desenvolvimento do sujeito. Segundo essa visão, o ser permanecia o mesmo ao longo de sua existência.

A segunda concepção distinguida por Hall se refere à identidade do sujeito sociológico, que surge como um reflexo do mundo moderno e toda sua complexidade. Segundo esta definição, a identidade era constituída pela relação do sujeito com outras pessoas próximas. Por meio dessas relações, seus conceitos, valores e símbolos eram mediados. Identificamos nesta concepção uma relação entre a esfera pessoal e a pública, pois é nas nossas relações sociais que projetamos nosso eu.

No período do sujeito pós-moderno, a terceira concepção de identidade definida por Hall (2005), não se admite uma identidade única e imutável. Aqui ela é vista como uma “celebração móvel” que se forma e se transforma incessantemente conforme interagimos com os sistemas culturais dos quais fazemos parte. Percebemos, baseando-se nas reflexões do filósofo Stuart Hall, que o mais coerente não seria falar de identidade, mas de identidades, levando em conta que a ideia de uma identidade plena, permanente e fixa é um conceito utópico, um objetivo inalcançável.

A pós-modernidade é marcada por mudanças significativas que assinalam o desenvolvimento de novas identidades, as quais surgem do pertencimento a raças, línguas e, acima de tudo, nações. Nesse contexto, as classes chamadas de minoritárias, tais como os índios, mulheres, mestiços etc., ganham voz e, por meio de seus discursos, contrapõem suas “imagens” aos modelos estáticos existentes na sociedade vigente. É sob esse viés que buscamos discutir a literatura indígena de Eliane Potiguara na cena literária do Brasil. A introdução de obras literárias indígenas no espaço de leitura dos não índios traz alguns questionamentos e discussões acerca das identidades indígenas voltadas para a desconstrução e à reconstrução de fatos históricos literários e à formação da imagem do índio real.

Para pensarmos melhor a questão das identidades indígenas, ressaltamos o caráter relacional das identidades e o fenômeno da exaltação da diferença. De acordo com Woodward (2000, p. 9), a identidade depende de outra para existir: “de uma identidade que ela não é [...] mas que, entretanto fornece as condições para que ela exista [...] a identidade é, assim, marcada pela diferença”. Contudo, sabemos que a marcação da diferença gera problemas: envolve a negação de que não existem quaisquer similaridades entre os grupos. Por exemplo, dentro de nosso contexto, o indivíduo, ao se identificar como “índio”, distingue-se do não índio, ainda que ambos sejam brasileiros. Assim, a diferença é sustentada pela exclusão, constituindo os “índios” não como brasileiros e sim como estranhos e como “outros”. Woodward (2000) chama esse fato de “mesmidade” e afirma que isto é produto da experiência vivida e das coisas da vida cotidiana que possuímos em comum.

No que concerne ainda às identidades, as estratégias de identificação acabam sendo artifícios no contexto atual para reforçar as diferenças com a intenção de haver o reconhecimento no mundo globalizado. Muitos grupos mantêm traços que os definem como exóticos para terem seus produtos vendidos e suas localidades visitadas. Esses grupos, ao fazerem isso, estão manipulando suas identidades em vista de um único objetivo, rebelando o seu caráter relacional.

Essas atitudes reforçam uma ideia de estratégia e indicam que o sujeito é provido de certa margem de manobra resultante da sua avaliação da situação. Entretanto, ele não é plenamente livre para definir sua identidade, porque a definição de uma ou de outra não envolve apenas a situação social, mas também relações estabelecidas entre grupos. O aspecto relacional das identidades ainda nos permite entender porque, em certos momentos, algumas identidades são afirmadas e, em outros, negadas. É relacional, uma vez que são construídas no interior de contextos sociais que orientam o posicionamento dos sujeitos em relação às suas escolhas. Assim, conforme Hall (2005, p. 38), “A identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento [...] ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre sendo formada”.

Diante disso, refletir sobre identidades é tentar desvelar como os diferentes grupos assumem certas identidades e se identificam com

elas. É buscar compreender como as diferentes identidades são representadas principalmente no contexto literário, construindo assim, por meio dos discursos, os lugares a partir dos quais as identidades podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. Buscamos neste trabalho analisar a obra *Metade Cara, Metade Máscara*, da escritora Eliane Potiguara, a fim de avaliar de que forma os discursos sobre identidade são construídos em sua escrita e de que maneira as experiências vividas e os testemunhos da existência de seu povo se perpetuam através da tradição.

Volver-se para os textos indígenas estruturados na memória desses povos é também pensar na condição indígena brasileira dentro da sociedade vigente. Assim, a análise dessa obra nos possibilita compreender as nuances de uma literatura que se faz instrumento de luta de um povo.

Considerando as reflexões sobre identidades, procuramos por meio da escrita de Potiguara investigar como a escritora apresenta o índio e como a imagem de seu povo é passada para nossa sociedade. Apesar de suas diferenças culturais, os grupos indígenas atuais têm se dado conta de que compartilham a mesma história de exploração e de violência de seus direitos humanos. Todavia é preciso reconhecer que é num contexto de conflito, que devemos procurar entender a presença indígena no Brasil de hoje, um contexto permeado por desinformação, preconceito e intolerância.

De um lado, há um incipiente movimento indígena e uma opinião pública favorável a um melhor destino para os índios. De outro, estão os setores que veem os índios como entraves ao progresso brasileiro, como representantes fósseis do desenvolvimento humano (GRUPIONI, 1992). A verdade é que, seguindo o pensamento de Grupioni (1992), ainda desconhecemos a realidade indígena, sabemos muito pouco a respeito dos índios e de suas sociedades, suas histórias e seus modos de vida, ainda são muitas as ideias equivocadas a eles associadas.

Observar e reconhecer como se constitui o sujeito indígena e sua(s) identidade(s) a fim de evitar estereótipos e desinformações a respeito do indígena é um dos objetivos deste trabalho, pois, por meio destas observações, analisaremos a construção da escrita de Potiguara. Em *Metade Cara, Metade Máscara*, a autora se utiliza da linguagem literária para promover sua comunidade, pois, ao elaborar registros escritos de mitos, histórias e sabedoria dos antepassados, misturando

em sua narrativa relatos biográficos, poemas e crônicas, encontra uma oportunidade para afirmar uma contra-história, resgatar seus costumes e consolidar as lutas atuais por território e autonomia.

Nessas condições, a literatura de Potiguara busca defender uma causa coletiva e afirmar as identidades e ideologias de sua comunidade. As literaturas construídas pelos indígenas desempenham papel muito importante na desmistificação de outros discursos, principalmente nos dos não índios, os quais, em sua maioria, tendem a ser preconceituosos, equivocados e até mesmo primitivos.

Segundo Zilá Bernd (2003, p. 15), essas literaturas, fortemente voltadas para a consolidação de um projeto identitário, em que o sujeito emergente procura apropriar-se de um espaço existencial, estão destinadas a “desempenhar um papel fundamental na elaboração da consciência nacional”. Neste contexto, a literatura assume valores e funções de acordo com o modo com que o ser humano se posiciona ou se encontra no meio em que ocupa, assim como as relações de poder que ele exerce nesse meio. Um posicionamento de autoafirmação identitária transposta pela literatura acaba construindo um discurso calcado no desaparecimento do “eu” individual em prol de um “nós” coletivo, processo que veremos na produção literária de Eliane Potiguara.

Para Bernd (2003, p. 15), isso ocorre porque essas literaturas de grupos minoritários, a exemplo de negros, mulatos, indígenas, mulheres, homossexuais, funcionam como “elemento que vem preencher os vazios da memória coletiva e fornecer os pontos de ancoramento do sentimento de identidade, essencial ao ato de autoafirmação das comunidades ameaçadas pelo rolo compressor da assimilação”.

Pensamos, nesse sentido, que a construção identitária de um sujeito coletivo está imbricada pelo processo de alteridade, vemos o “outro”, não mais como espelho, aquele com o qual nos identificávamos (conjunto de similaridades), mas sim como nosso oposto, visando ao conjunto das diferenças.

Tais conceitos podem ser identificados, segundo Bernd (2003, p. 22), nos textos inaugurais sobre as Américas, escritos pelos primeiros viajantes e colonizadores, que possuíam uma característica comum: “negar uma identidade aos autóctones (mais tarde chamados de índios), insistindo na negatividade, na carência e cunhando, de certa forma, uma matriz identitária marcada pela falta e pela privação”.

Como podemos observar, a identidade indígena desde os tempos dos colonizadores é marcada por uma visão etnocêntrica construída à imagem e semelhança dos dominadores, que esbarravam no estranhamento, na quase irrepresentabilidade do outro (índio ou autóctone). Bernd comenta, em seu livro *Literatura e identidade nacional* (2003), que, frequentemente, para descrever os índios, os europeus utilizavam expressões de negatividade: “eles eram gentes desprovida de tudo; eles andam nus; eles não têm armas nem as conhecem; eles não têm ferro; não pertencem a nenhuma seita” (COLOMBO, 1991, p. 61 e 100, *apud* BERND, 2003, p. 22).

Conforme Bernd, além da visão negativa de Colombo à classificação dos indígenas, era estabelecida também em relação a uma falta: “falta de evangelização, de civilização, de bens, revelando e negando ao mesmo tempo sua alteridade” (BERND, 2003, p. 23). Pero Vaz de Caminha empregava igualmente a retórica da negatividade para descrever os índios: “eles vão nus, sem nenhuma vestimenta para cobrir-lhes as vergonhas [...] não houve mais palavras nem entendimento com eles, pois sua barbárie é tal que não se chegava a compreendê-los”) (CAMINHA, 1963, p. 38, *apud* BERND, 2003, p. 23). Para a autora essa visão etnocêntrica que dividia o mundo entre os civilizados e bárbaros se cristalizou até nossos dias, gerando o preconceito e o racismo.

Podemos destacar, a partir dos textos fundadores da história do Brasil, que a posição do índio não mudou muito em relação aos séculos passados, pois hoje muitos indígenas ainda permanecem subjugados, limitados às reservas, levando-os, na maioria das vezes, a tornarem-se dependentes da cultura branca.

Entretanto, existem vários aspectos positivos, como é o caso do surgimento da literatura indígena de cunho do próprio índio, em que escritores indígenas buscam coletar, traduzir e publicar a memória ancestral, cultural e individual, mostrando os povos nativos à sociedade não indígena num processo de respeito às diferenças. Essas produções literárias são marcadas pela sabedoria e promovem a construção da “identidade indígena” contemporânea e a desconstrução do estigma e dos preconceitos que vigoravam em torno da figura do índio brasileiro.

Nessa perspectiva, podemos observar que os povos indígenas no Brasil estão utilizando cada vez mais o processo de escrita e organização social, porém, sem deixarem seus costumes e crenças desaparecerem. A escrita surge como forma de resistência e começa a ganhar voz

e espaço junto às demais minorias excluídas, representando assim um ato de ascensão social e de integração à cultura dominante. Dos mais de cem autores indígenas, a escritora Eliane Potiguara destaca-se no cenário literário brasileiro, pois busca, por meio de suas obras, trazer à sociedade brasileira não indígena o conhecimento acerca de sua etnia, seus mitos e suas crenças.

Chegamos ao ponto de intersecção entre nosso objeto de estudo, que é a produção literária de autoria indígena, com os aspectos da identidade cultural que apresentamos até aqui. Assim, passamos a abordar a literatura indígena de Eliane Potiguara, escritora indígena, pelo seu livro *Metade Cara, Metade Máscara*, apresentando como os conceitos teóricos estão explícitos em sua obra, contribuindo para o processo de formação da sua própria identidade, ou seja, a identidade indígena.

A escrita de Potiguara em *Metade Cara, Metade Máscara* é marcada pelo rompimento das fronteiras dos gêneros textuais. Em seu livro, misturam-se relatos biográficos, poesias, crônicas e relatos de eventos dos quais a autora participou defendendo a causa dos índios brasileiros. Em sua obra, Potiguara parte em busca de uma origem ou uma essência, de uma tradição, canhada de ancestralidade, a qual está normalmente ligada a um passado bem distante, nos mitos de origem, nas histórias contadas pelos seus avós. Por meio desses relatos, sua escrita parece abrir passagem para a voz que denuncia e chama à consciência do que é ser índio na contemporaneidade.

Daniel Munduruku, escritor indígena, discorre sobre a obra de Potiguara tecendo um convite aos leitores para conhecerem a escrita da autora e ouvir suas palavras permeadas de realidades, denúncias, verdades, muitas delas marcadas pela dor, pela alegria e pela esperança. São realidades mostradas pelas singularidades das “visões indígenas”.

Esse é o olhar indígena que sustenta o discurso de Potiguara, pois, conforme Munduruku, sua obra foi criada para: “dar possibilidade de externalizar o olhar indígena sobre si mesmo, sobre ‘outros’ das ciências e sobre a sociedade brasileira” (MUNDURUKU, 2004, p. 16).

Para a professora e escritora indígena Graça Graúna, a escrita de Potiguara é um espaço de multissignificação, pois

Sugere um conjunto de vozes tecido à luz do conhecimento ancestral, das tradições indígenas e, ao mesmo tempo, revela a estreita

relação entre mito e poesia, história e memória, lugar e nação, identidade e alteridade [...] Neste livro Potiguara fala de amor, direitos humanos, família, sexualidade, etnia, violência, racismo, migração [...] Eliane Potiguara imprime um rico tratamento poético a esses problemas. (GRAÚNA, 2004, p. 17-18)

Graúna faz referência à riqueza poética dos poemas encontrados no livro de Potiguara, no qual a escritora não demonstra preocupação com a tônica estrutural assim também como acontece em toda sua obra, porém dá mais atenção ao conteúdo do seu trabalho. A escritora mistura prosa e poesia, verdade e reação, vida e voz indígenas e principalmente a luta pela sobrevivência.

Esses diferentes tipos de textos que constituem o livro são evidenciados em sete capítulos permeados pela presença das personagens “Cunhataí” e “Jurupiranga”, casal que é separado no processo de expulsão das terras e pelos desdobramentos do colonialismo e neocolonialismo, fato evidenciado na primeira parte do livro sob o título de: *“Invasão às terras indígenas e a migração – Separação de Jurupiranga e Cunhataí/ Efeitos da colonização à família e à mulher/Violência, racismo e intolerância”*, em que Potiguara descreve as lutas e as separações sofridas pelas famílias indígenas e toda a violência causada pelo colonizador, que resultou no processo de migração compulsória e, em muitas famílias, suicídios.

Na primeira parte, Potiguara conta ao leitor a história da índia Maria de Lourdes, que presenciou o assassinato de seu pai. Amarraram pedras aos seus pés, introduziram um saco à sua cabeça e o arremessaram ao fundo das águas do litoral paraibano, fato este ocorrido na segunda década do século XX. As filhas desse índio, amedrontadas, migraram para Pernambuco, nordeste do Brasil.

Maria de Lourdes, umas das filhas do índio assassinado cruelmente, deu à luz em dezembro de 1928 a pequena Elza, que nasceu enferma e fraquinha: “tanto pelas condições de vida de sua família quanto por sua própria mãe ter somente 12 anos, uma menina ainda em formação, violentada sexualmente pelo colonizador” (POTIGUARA, 2004, p. 24). Nas histórias narradas pela escritora, percebemos que a causa principal dos conflitos que permeiam a identidade do índio até os dias de hoje começa muito antes do século XX, quando famílias foram separadas, homens indígenas assassinados, filhas e esposas mutiladas, escravizadas e violentadas pelo colonizador que levou suas ter-



ras, seus bens e principalmente a sua dignidade. A partir daí começava a ser

Formalizada a história de muitas famílias indígenas que se separaram de seu território tradicional e de seus parentes [...] Esse tipo de violência e racismo, isto é, a migração dos povos indígenas de suas áreas tradicionais está invisibilizada no país, assim como a situação das mulheres indígenas que sofrem abuso, assédio, violência sexual, que se tornam objeto de tráfico nas mãos de avaros e degradados nacionais e internacionais. (POTIGUARA, 2004, p. 29)

Essa é a causa, dentre várias outras, que Eliane busca abordar em sua obra, mostrando a dor e o sofrimento dessas famílias desalçadas ou desestruturadas, que, por muito tempo, permaneceram caladas, uma face manchada pela vergonha de sua história, fazendo com que, muitas vezes, o índio fosse julgado inferior ao não índio, pois, segundo Potiguara, “A vergonha se transforma em medo, medo em discriminação social e racial” (POTIGUARA, 2004, p. 28).

Para representar essa identidade manchada pelo preconceito, discriminação e vergonha, Potiguara se utiliza de dois personagens que passarão a acompanhá-la nas diversas partes do livro. A história antes mencionada do índio que fora assassinado cruelmente, de sua esposa e de suas filhas, começa ser contada por Jurupiranga e Cunhataí, que sobrevivem à colonização e passam a contar suas dores, lutas e conquistas. Para Potiguara, esses personagens são atemporais, sem locais específicos de origem e simbolizam “a família indígena, o amor, independentemente de tempo, local, espaço onírico ou espaço físico, podem mudar nome, ir e voltar no tempo e espaço” (POTIGUARA, 2004, p. 30-31).

No mesmo capítulo, a escritora reforça a questão identitária por meio de seu poema “Brasil” com as palavras que soam como eco na consciência do leitor, fazendo-o refletir sobre a questão da cultura brasileira. Podemos observar o poema e identificar a sua verdadeira origem, a face indígena da escritora:

Que faço com a minha cara de índia?/ E meus cabelos/ E minhas rugas/ E minha história/ E meus segredos? [...] Que faço com a minha cara de índia?/ E meu sangue/ E minha consciência/ E minha luta/ E nossos filhos?/ Brasil o que faço com a minha cara de ín-

dia?/ Não sou violência/ Ou estupro/ Eu sou história/ Eu sou cunhã/ Barriga brasileira/ Ventre sagrado/ Povo brasileiro/ Ventre que gerou/ O povo brasileiro/ Hoje está só.../ A barriga da mãe fecunda/ E os cânticos de outrora cantavam/ Hoje são gritos de guerra/ Contra o massacre imundo. (POTIGUARA, 2004, p. 34-35)

No poema, a autora assinala a evidência de um Brasil, cuja população é constituída, historicamente, pela miscigenação de raças, mesmo que a sociedade brasileira insista em negar sua descendência indígena. A marca da mistura racial é trazida no corpo, no rosto da população, mesmo que ela não queira assumir sua condição (por razões diversas). Assim, Potiguara descreve o índio como o ventre que gerou o povo brasileiro e representa sua angústia pelo sofrimento passado e a desvalorização de seu povo.

Essa busca pela valorização da verdadeira face indígena também pode ser evidenciada na segunda parte de *Metade Cara, Metade Máscara*, denominada: “Angústia e desespero pela perda das terras e a ameaça à cultura, às tradições – Dor e revolta de Jurupiranga e Cunhataí”. Nessa etapa, Potiguara retorna à personagem Cunhataí, para dar voz ao sofrimento da perda de suas terras, de sua família e de sua consciência a todos os povos indígenas e principalmente à mulher indígena, que se revolta e desafoga suas dores com o poema “Identidade Perdida”: “Amanhã é o último dia que venho aqui/ Vou prestar contas/ Vou tirar essas roupas sujas/ E vou lavar minha alma/ Acho que vou ser feliz/ Ou então vou viver na inércia da própria existência” (POTIGUARA, 2004, p. 59).

Assim, percebemos a construção de novos significados e Potiguara se esconde atrás da voz de sua personagem Cunhataí, como se estivesse tentando nascer de si mesma, nascer de sua obra, tornar-se mulher, lavar sua alma por meio da escrita, recriando seu próprio nome, sua própria identidade. Potiguara escreve em “voz alta”, pois na leitura de sua obra escutamos seu grito de justiça que traduz a condição de vida de seu povo, conforme evidenciamos em outro poema chamado “Desilusão”:

A mim me choca muito esse ambiente/ Essa música, essa dança/  
parece que todos dizem sim/ Sim a quê?/ Sim a quem?/ Porque  
concordar tanto/ Se o que tem que dizer agora/ É NÃO!/ NÃO à  
morte da família/ NÃO à morte da terra/ Não ao fim da identidade.  
(POTIGUARA, 2004, p. 64)

Descortinamos a insatisfação e o desespero da personagem em busca do prestígio das raízes indígenas, marcando assim as fraturas identitárias provocadas pela sociedade que continua a padronizar comportamentos e formas de pensar aos indígenas. Essa revolta é identificada na terceira parte da obra de Potiguara “A insatisfação e a consciência de mulher indígena – Revolta e desespero de Cunhataí”.

Potiguara agora fala através da voz de Cunhataí, demonstrando o seu compromisso com todas as mulheres indígenas do Brasil. Sua dor, insatisfação e consciência de mulher é a mesma trazida pelas mulheres guerreiras dos tempos atuais, que ora se organizam. O seu poema “Mulher” representa a identidade da mulher indígena, o romper das correntes, o tirar a máscara e soltar o grito: “Vem irmã/ Liberta tua alma afeita/ Liberta teu coração amante/ procura a ti mesma e grita: sou uma mulher guerreira/sou uma mulher consciente!” (POTIGUARA, 2004, p. 76-77).

Uma vez provada a condição de índia guerreira, no discurso da quarta parte do seu livro – “Influência dos ancestrais na busca pela preservação da identidade” –, Potiguara apresenta Cunhataí em outro patamar, agora, depois de seguir trilhas e sofrer todas as dores que uma mulher poderia sofrer, encontramos Cunhataí sentada e com a cabeça reclinada para o chão, a índia escuta e recebe forças de uma voz ancestral para seguir em frente:

A coisa mais bonita que temos dentro de nós mesmos é a dignidade. Mesmo se ela está maltratada. Mas não há dor ou tristeza que o vento ou o mar não apaguem. E o mais puro ensinamento dos velhos, dos anciãos, parte da sabedoria, da verdade e do amor. Bonito é florir no meio do ódio, da inveja, da mentira ou do lixo da sociedade. Bonito é sorrir ou amar quando uma cachoeira de lágrimas nos cobre a alma! Bonito é poder dizer sim e avançar. (POTIGUARA, 2004, p. 79)

Por meio dessas palavras percebemos a força indígena e a chama do conhecimento ancestral acesa dentro da alma de Cunhataí, que se utiliza da ancestralidade para ouvir sua intuição e se aperceber de seus sonhos, tomando posse de seu instinto selvagem, de seus poderes intuitivos, de seu ser resistente para, como afirma Potiguara, “ser guerreira(o), ser questionador(a) ter tenacidade, ter sensibilidade, ter espiritualidade [...] Mesmo que para tudo isso elas(es) sofram, san-

grem, tremam, ou desçam ao fundo do poço do sofrimento humano para renascer mais belas(os)” (POTIGUARA, 2004, p. 88).

Essa é uma mensagem que Potiguara deixa para seu povo, para que lutem contra uma cultura que impõe valores dominantes como o machismo, racismo, intolerâncias, discriminações, preconceitos, xenofobias, falso moralismo. A sobrevivência dos povos indígenas durante séculos de opressão, segundo Potiguara, só é possível porque ainda se mantém acesa a tocha da ancestralidade, e esta, segundo Potiguara, “É a nossa maior Herança: a preservação de nossa essência num mundo impune, cheio de diferenças e preconceitos” (POTIGUARA, 2004, p. 89).

A fala da autora expressa com clareza que os ensinamentos dos antepassados são a base da cultura e da identidade, na luta pela afirmação de seu povo enquanto sujeitos de sua própria história e do país do qual são parte. Em outra parte da obra, denominada “Exaltação à terra, à cultura e à espiritualidade indígena”, Potiguara revela um pouco de sua vida e como os ensinamentos dos seus antepassados, a força de sua ancestralidade e sua espiritualidade a ajudaram a compreender sua vida e a seguir o seu destino, conforme descreve a escritora: “Eu era testemunha dos tempos, eu não me dava conta! No meu interior e depois refletia tudo aquilo de novo, e realmente percebia que não dava mais para fugir de meu destino. A força lunar e o divino regiam verdadeiramente minha vida” (POTIGUARA, 2004, p. 107).

Na sexta parte de seu livro “Combatividade e resistência”, Potiguara relata o que aconteceu com Jurupiranga enquanto sua esposa sofria do outro lado. O guerreiro começa uma peregrinação pelo interior do extenso território norte-centro e sul-americano atrás de sua mulher. Passou fome, adoeceu, adquiriu vírus do HIV, das hepatites, os vírus do medo, do desespero e da desesperança e percebeu os vícios mais sórdidos dos colonizadores e dos neocolonizadores. Porém, com um sopro divino e nas asas da luz e do amor, Jurupiranga pôde encontrar o caminho de volta de onde saíra e reencontrou sua nação indígena, totalmente refeita com a forma da consciência do povo.

Passamos a entender porque tudo isso aconteceu com os povos indígenas por intermédio de Cunhataí e Jurupiranga, pois, segundo a história de Potiguara, evidenciamos que, para muitos índios, a perda da terra significou paradoxalmente encontrar nova essência, já que o retorno à aldeia é por vezes impossível. Ser índio fora da aldeia não é fácil, tal condição muitas vezes leva o indígena a ser um mestiço cultu-

ral, por não conseguir ficar imune às influências do meio em que se encontra, assim como aconteceu com o personagem Jurupiranga.

Nesse contexto de luta para preservar a essência indígena, Potiguara nos apresenta o último capítulo de seu livro: “Vitória dos povos”, no qual se confirma o amor eterno e a esperança pela preservação da identidade indígena, pelo amor de Jurupiranga que ressurge e permanece unido para sempre com Cunhataí, uma reinvenção da identidade indígena contemporânea, rompendo com preconceitos e estereótipos cristalizados na “consciência” do povo não indígena brasileiro. Cunhataí e Jurupiranga se encontram e seu povo pode permanecer para sempre unido, organizado e consciente.

O que se manifesta ao longo da narrativa de Eliane Potiguara é o desejo de uma coletividade, sustentando os ensinamentos, a sabedoria e os conhecimentos dos antepassados. Assim, a escritora indígena inaugura nova identidade cultural. O que representa não apenas a criação de uma memória, mas também uma consciência de classe, fundada na análise do presente dessas comunidades. Potiguara transforma-se em detentora de uma memória ancestral para dar conta aos povos não indígenas de seu(s) lugar(es) no mundo.

Evidenciamos, ao final da análise, que Potiguara apresenta uma resposta à diversidade do multiculturalismo por meio de uma busca renovada de certezas étnicas. Sobre isto, comenta Woodward (2000, p. 22): “alguns grupos étnicos têm reagido à sua marginalização no interior das sociedades ‘hospedeiras’ pelo apelo a uma enérgica reafirmação de suas identidades de origem”. Para Potiguara, essas contestações estão ligadas ao esteio da sabedoria dos antepassados; o indígena precisa voltar às origens, como forma de reversão do deslocamento ou migração forçado. Nesse caso, como já mencionamos anteriormente, pelas perspectivas do filósofo Stuart Hall, a construção identitária se faz a partir do contato entre diferentes povos, cultura e ideologias. Portanto, deve-se considerar que, na dimensão da alteridade, o eu se constrói em relação ao outro ou a outros, fundamentais na definição de imagens de identidades individuais ou coletivas.

Se, para Potiguara, o “eu” indígena se constrói a partir do outro, a condição indígena se torna mais evidente na sociedade que a desprezou e na qual conquistou seu espaço justamente pela condição de diferente. Para finalizar, evidenciamos na obra analisada que a literatura produzida por Eliane Potiguara caminha lado a lado com as am-

biguidades de sua própria identidade. A história da índia Maria de Lourdes como também a trajetória da personagem Cunhataí mostram a verdadeira face de Potiguara, uma mulher indígena que não esconde as cicatrizes da opressão e da violência causadas pela ganância dos colonizadores.

Eliane rompe com as máscaras impostas por uma sociedade dominante e mostra ao seu povo, principalmente ao não índio, que é possível “encontrar o caminho de volta”, reencontrar a sua identidade perdida, e externalizar o olhar indígena sobre si mesmo e sobre os outros. Fazendo isso, segundo Potiguara, estaremos “deixando que o Outro seja”.

## REFERÊNCIAS

BERND, Zilá. *Literatura e Identidade Nacional*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRG, 2003.

GRAÚNA, Graça. Identidade indígena: uma leitura das diferenças. In: POTIGUARA, Eliane. *Metade Cara, Metade Máscara*. São Paulo: Global, 2004.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (1995). Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). *A Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopez Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. Visões de ontem, hoje e amanhã: é hora de ler as palavras. In: POTIGUARA, Eliane. *Metade Cara, Metade Máscara*. São Paulo: Global, 2004.

POTIGUARA, Eliane. *Metade Cara, Metade Máscara*. São Paulo: Global, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

*Apoio:*

