

Cadernos de Pesquisa
na Graduação em
Letras

Diretoria

Presidente - Valdir Heitor Barzotto

Vice Presidente - Mariléia Gärtner

Primeiro Tesoureiro - Daniel Santana de Jesus

Segundo Tesoureiro - Daniela Aparecida Eufrásio

Primeira Secretária - Marinalva Vieira Barbosa

Segunda Secretária - Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro

Revista Cadernos de Pesquisa na Graduação em Letras

Direção Editorial

Leoberto Balbino

Revisão Técnica

José Adson Vasconcelos

Daniela Aparecida Eufrásio

Marinalva Vieira Barbosa

Capa

Desenvolvida a partir da capa original do Caderno de Resumos do 1º FALE, feita por Cláudia Rosa Riolfi

Projeto Gráfico e Diagramação

R2 Criações - (11) 6262-1945

Jovani Ribeiro e Cláudio Ripinskas

SUMÁRIO

Apresentação	5
Rabiscos de Primeira: uma experiência de produção e de publicação na graduação	
José Genésio Fernandes	7
Leitura e produção do texto no ensino superior: a identidade cobrada	
Letícia Marcondes Rezende	21
Por que há pouca pesquisa na graduação?	
Érika Salgado e Francisco Gonçalves Júnior	31
A pesquisa na graduação em letras da UFMS: perspectivas e desafios	
Gláucia Muniz Proença Lara e Vera Lúcia do Amaral Conrado	37
A variação na expressão do <i>irrealis</i>	
Leila Maria Tesch	53
O português do século XIX em Goiás numa perspectiva histórica	
Josiane dos Santos Lima	63
Uma análise discursiva das palavras do francês no <i>Dicionário Aurélio século XXI</i>	
Giovana Iliada Giacomini	73
A relação aluno/professor em transformação: a língua materna em exercício	
Karina Mendes da Silva	83
Um olhar sobre <i>Jurubatuba</i>	
Lorena Bernardes Barcelos	89

**Entrevista com o Vampiro, de Anne Rice x
Noite na Taverna, de Álvares de Azevedo**

Murilo Carlos Moiana 99

**Ao vencedor, as batatas: interdiscursos e
produção de sentidos na mídia televisiva**

Paulo Henrique Barbosa 107

**Arquivo Cecília Meireles: estudo e levantamento
da fortuna crítica sobre a poetisa**

Jacicarla Souza da Silva 120

APRESENTAÇÃO

Em 1990, quando foi realizado o I Fórum Acadêmico de Letras - FALE, já se vislumbrava no horizonte a publicação de uma revista contendo trabalhos de estudantes de graduação em Letras.

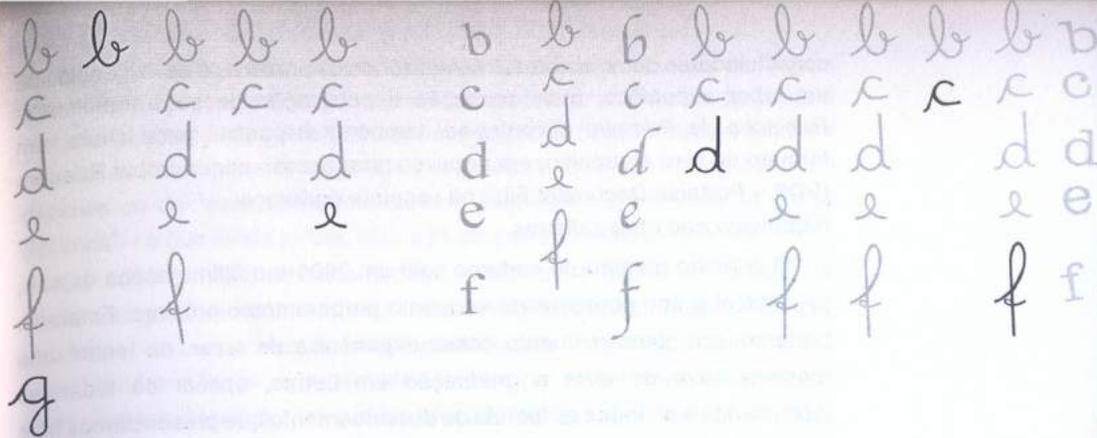
Neste momento, ao receber o primeiro número dos *Cadernos de Pesquisa na Graduação em Letras*, o leitor toca este horizonte com suas mãos, compondo com elas mais um pedaço do tecido que um emaranhado de mãos foram tecendo, entrelaçando-se por quinze anos. As mãos do leitor sustentam, portanto, uma arte que, em uma de suas pontas, se oferece à contemplação, e, em outra, deixa entrever vários fios, entre frágeis, fortes, dóceis e rebeldes, e agulhas, ao mesmo tempo obedientes e perigosas. É das unhas e dentes do leitor que se espera a sustentação da beleza que resultou dos gestos de tantos que ensaiaram antes esta arte: a história deste movimento pela pesquisa na graduação em Letras.

Esta história foi modelada por muitas mãos, com destaque para aquelas que fizeram e refizeram o FALE por quinze custosas vezes e para aquelas que quase colocaram uma revista para circular em ocasiões anteriores. É com estas que esperamos o entrelaçar forte das mãos do leitor desta revista.

A parte contemplável deste trabalho, composta de textos de professores e de estudantes sobre o tema central deste movimento – a pesquisa na graduação em letras – e de resultados de pesquisas de alunos de graduação, é o eixo vital da revista. A parte apenas depreendida, compõe-se da capacidade de cada um de enredar-se em perguntas que motivem a incansável busca de respostas. Dos riscos tecidos com as agulhas e linhas de cada um é que serão compostas as novas partes contempláveis deste tecido: os novos números desta revista.

Esperamos contar com todos.

Valdir Heitor Barzotto
Presidente da ANGPL
1º Semestre de 2004



RABISCOS DE PRIMEIRA: UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO E DE PUBLICAÇÃO NA GRADUAÇÃO¹

José Genésio Fernandes²

Rabiscos de Primeira é um caderno de publicação de trabalhos dos alunos do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O nome, escolhido entre outros pelos alunos, quer significar que os trabalhos nele publicados podem ser muito bons ou nem tanto, mas "publicáveis". Conforme diz a apresentação do primeiro número, "não se trata de um espaço para alguns poucos e já habituados a publicar seus textos. É um espaço para todos aqueles alunos que, desde o primeiro ano de graduação, desejam ir

¹ Texto apresentado no III Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino Superior, organizado pela Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras - ANPGL, como parte da Programação do XIV Congresso de Leitura - COLE, organizado pela Associação de Leitura do Brasil - ALB, de 22 a 25 de julho de 2003.

² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS - Campo Grande/MS.

constituindo-se como autores, internalizando os prazeres e as exigências de um labor específico, o da produção e publicação de seus trabalhos".¹ *Rabiscos de Primeira* encontra-se, também, disponível para leitura, em formato de livro eletrônico, em arquivos para acesso com Acrobat Readers (PDF – Portable Document File) no seguinte endereço: <http://www.ead.ufms.br/letras>.

O primeiro número do caderno saiu em 2001 e o último acaba de sair, pelo terceiro ano consecutivo, enquanto preparamos o próximo. Estamos, portanto, em pleno momento dessa experiência de fazer, de tentar uma maneira nova de viver a graduação em Letras, apesar de todas as dificuldades e de todas as formas de desvirtuamento que presenciamos hoje na instituição. Assim, é natural que, até o momento, não tenhamos tido ainda a preocupação de falar sobre essa iniciativa.

Vamos pela vida afora, fazendo isso e aquilo, as coisas acontecem e passam, sem que achemos deveras importante retomar, reler o que aconteceu para ver como aquilo surgiu de fato, se ali mesmo, no espaço e no tempo do evento, ou se em um alhures perdido, mas atuante, porque guardado em nossa memória discursiva, mobilizada constantemente para a nossa produção de sentidos. Como bem afirma Bertrand (2003; p. 87), "a enunciação individual não pode ser vista como independente do imenso corpo de enunciações coletivas que a precederam e que a tornam possível". Até o momento da escrita do primeiro período deste texto, eu sabia como tinha surgido a idéia desse caderno. Com certeza, ela não nascera da leitura do texto intitulado "Jovens Pesquisadores" (Barthes, 1988; p. 96), tratando das "divisões" sofridas pelo aluno no limiar de seu trabalho, enquanto jovem, enquanto intelectual e enquanto pesquisador e lamentando a prática institucional de um ensino baseado na exigência de relatos de atividades, "em vista de controles regulares", e quase nunca em atividades de produção escrita em que os alunos possam empenhar-se por desejo próprio, sabendo-se reconhecidos naquilo que fazem. Tampouco seria verdadeiro afirmar que nascera das aspirações do FALE – Fórum Acadêmico de Letras, criado em 1990, cujo objetivo é incentivar a pesquisa na graduação. Acho conveniente dizer isso, não por vaidade, mas porque, até aquela época, apesar de todos os meios de comunicação disponíveis, não conhecia o artigo do Roland Barthes e nem as aspirações e propostas do FALE. Para mim, a idéia tinha saído mesmo da cabeça do professor e dos alunos, no ano de 2001.

Entretanto, neste exato momento, vejo que, assim, isso não ficaria bem contado. Essa iniciativa começou a surgir, a ser possível em outros tempos com outros professores e um aluno desses um pouco sem escola e sem pro-

³ FERNANDES, José Genésio. 2001. Apresentação. *Rabiscos de primeira, ano 1, n. 1. Campo Grande: Editora da UFMS.*

fessor, pelo menos sem escola daquelas só de memorização de regras gramaticais e procedimentos de rotinas de como fazer sem nunca fazer nada e sem esses professores muito presos às manias de notas sofisticadas como aquelas do "você passou raspando com quarenta e nove e noventa e cinco décimos ou do "você foi reprovado com quarenta e sete e oitenta e três décimos" – o que ainda existe, sim, e muito por aí, lamentavelmente.

Em 1968 e 1969, eu fazia o curso clássico na Escola Apostólica de Pirassununga. Apesar de ser uma escola religiosa, tinha umas coisas que um desses nossos alunos bem que gostaria que fossem praticadas ainda hoje. Havia avaliação representada também por notas, mas estas nunca eram o critério decisivo para que um aluno fosse aprovado ou reprovado no final do ano. O objetivo da escola era a formação de missionários para atuar em terra e cultura estranhas, como a Nova Guiné, e os professores sabiam muito bem que uns décimos a mais ou a menos não significavam absolutamente nada para atestar a competência do candidato ao trabalho de conversão dos papuas. Assim, era necessário muito mais do que isso para que o aluno fosse "aconselhado a permanecer na mesma série" por mais um ano. Além disso, a escola tinha, por tradição, uma série de atividades extraclasse: o teatro, o coral e o que denominavam "Academia".

Essas atividades começavam, na verdade, bem antes do curso clássico, no Instituto Pe. Nicolau, em Itajubá, onde fazíamos os estudos do que hoje denominamos Ensino Fundamental. Lá tive dois professores formidáveis, o Pe. Aquilino Machado e o Pe. César Machado. Para eles, as aulas continuavam fora da aula. O primeiro tinha a alegre mania de nos colocar no palco para fazer paródias das propagandas que víamos, uma vez por semana, na televisão. Sem sombra de dúvida, as nossas apresentações eram o *Casseta & Planeta* daqueles tempos – com a diferença de que eram mais finas e inteligentes do que grosseiras. O segundo teve um papel importante no meu gosto pela leitura, pela escrita e pela pintura e que me acompanha pela vida afora. Para ler, deu-me a *Ilíada* e empenhou-se para que eu não parasse no meio do livro. Depois, para me encorajar a escrever meus próprios textos, deu-me (para horror dos atuais defensores dos textos canônicos como único material de leitura) alguns relatos curtos de estilo agradável da revista *Reader Digest*. Nunca me esqueci de quando, por influência do estilo gostoso de uma delas, passei dias escrevendo e remendando uma história, como nunca tinha feito antes. Quanto à pintura, havia na escola outro entendido com quem nada aprendi. Foi, no entanto, com o Pe. Cesar Machado que descobri que era capaz de pintar. A exposição retrospectiva que estou realizando, julho de 2003, no Museu de Arte Contemporânea – MARCO, começou quando ele simplesmente me disse duas coisas: "você mesmo pode fazer o cenário da peça" e "pintura não é fotografia". Dessas atividades realizadas fora da sala de aula, a mais importante era a *Academia*. O que era essa *Academia*?

A Academia era formada pelos alunos *ultimoanistas*. Todos os alunos do terceiro ano clássico eram considerados, naquele ano, os acadêmicos imortais e, os demais, de toda a escola, os mortais que aceitavam a disputa intelectual e anual para ver que série seria a vencedora da "Academia" daquele ano. Assim, durante o ano todo, fora dos horários das aulas, os alunos de cada série se irmanavam, incentivados pelos seus pares e também pelos imortais do terceiro ano, na luta para produzir o maior número possível de trabalhos: contos, romances, poemas, traduções, versões e, se não me engano, em tempos mais antigos, trabalhos manuais de madeira, como os monumentos gregos e romanos, tijolo por tijolo e dentro das proporções e cálculos exigidos pelos originais. Esses últimos ainda existem para quem quiser vê-los.

No final do ano, os trabalhos eram entregues aos imortais do terceiro ano, para correção e apuração dos pontos conseguidos por cada série. Como imortais, os *ultimoanistas* tinham direito a algumas regalias. Nesse período, gozavam de uma certa ociosidade, de alguns prazeres gastronômicos e até mesmo de alguma dose de vício, terminantemente proibido nas séries anteriores, como o do cigarro. Entretanto, a vida dos imortais não era sem aplicação intensa aos estudos no ano da Academia, pois todos, mas todos mesmo, preocupavam-se com a competência que deveriam ter para a correção dos trabalhos enviados e para a produção das justificativas da avaliação de cada trabalho, que deveriam ser suficientemente interessantes para leitura pública e em voz alta na longa sessão solene de comunicação do resultado final dos trabalhos. Isso significa que, para eles, o ano de realização da Academia era um tempo de intensa dedicação aos estudos e com maior rendimento do que aquele das aulas regulares nas séries anteriores, pois durante os trabalhos de correção, supervisionados por um professor, imperava a conversa sobre os mais diferentes assuntos, as discussões livres, as consultas aos colegas e aos livros, a interação plena.

Eu me lembro de mais duas outras coisas interessantes: das aulas do professor Humberto Capobianco e dos "jornalinhos" criados pelos alunos. O professor Humberto Capobianco ensinava Literatura Brasileira e, ao mesmo tempo, propunha atividades de produção de textos. De tempos em tempos, ele entregava nossos textos, contos, crônicas, poemas, peças teatrais, mas não sem antes ler em voz alta partes escolhidas dos nossos textos e de fazer, sempre, uma comparação do "estilo" de cada um com o de um dos autores estudados da literatura brasileira. Ele nos envaidecia, nos fazia autores, nos dava cada vez mais apetite de escrever com um estilo próprio, e até nos criticava, mas sempre depois dos elogios. Muitos dos seus alunos continuaram escrevendo pela vida afora – muitas vezes, perseguindo a beleza e o tom de protesto dos textos que ele também escrevia, principalmente aqueles contra a guerra do Vietnã.

Os jornalinhos nasciam sempre e todo ano, cada um com seu nome, pois havia espaço para isso. Essa atividade estava mais ligada ao grêmio ou à liderança de cada classe e acho que não se pode contá-la como mérito só da escola, mas como reflexo do que ocorria fora da escola, pois a ditadura militar provocou, na época, o aparecimento de muitos jornais, revistas, panfletos e poemas em todo lugar. Creio que esses ares, por mais distantes que estivessem dessa escola, influenciaram-na de certa forma.

Os anos passaram, as mudanças de lugar aconteceram, eis que estou em Xapuri, no Acre, coordenando trabalhos de extensão dos alunos da Universidade Federal do Acre, no *Campus* Avançado daquela cidade, e com a idéia de criar um jornalzinho mimeografado e ilustrado à mão um por um, para o sindicato dos trabalhadores, então dirigido por Chico Mendes. Chamava-se *Ventania*. Como disse o poeta Carlos Drummond de Andrade: "lutar com palavras é luta mais vã, entanto lutamos mal rompe a manhã". No decorrer da vida, sempre que alguma situação crítica se apresentava, sempre que era preciso posicionar-me como cidadão, eu sacava dessa força criativa e desse poder que aquela escola me permitira desenvolver livremente. Por exemplo, sempre que eu me mudava, era para uma rua meio abandonada e sem infra-estrutura alguma, mas, todas as vezes que eu saía dessa rua, ela não era mais a mesma, graças às cartas que eu sabia muito bem escrever ou aos jornalinhos que eu criava com a associação de moradores. Um deles foi *O 10 de junho*, nome de minha rua, em Rio Branco, no Acre. Sei que não se constrói uma sociedade justa apenas ensinando as pessoas a ler e escrever, mas creio que quem possui essas habilidades dispõe de mais chances de agir no controle dos processos de fabricação da vida.

Afirmar no início do texto que a idéia de criar o caderno *Rabisco de Primeira* surgiu em 2001, da cabeça do professor e dos alunos, entretanto, uma vez puxado esse fio de memória, parece pertinente dizer que essa idéia já estava virtualmente plantada na formação do aluno que fui, por uma escola em que os professores ou pelo menos alguns abriam espaço às iniciativas dos alunos na produção escrita, incentivando-os e encorajando-os. Não quero dizer que aquela escola era um modelo inquestionável. Faltam estudos para maior conhecimento da prática escolar de escolas como essa e que deveriam acontecer logo, porque a compreensão daquilo que elas eram pode depender, sobretudo, do depoimento daqueles que nelas viveram na condição de discentes e docentes, uma vez que nelas nem tudo estava escrito, como nas leis e nos planos Curriculares Nacionais de hoje - e digo "logo", porque muitos de seus diretores, professores e alunos mais antigos já morreram e porque os documentos nem sempre resistem muito ao tempo. Está aí uma dica para aqueles que hoje dedicam-se ao estudo de história das disciplinas.

Do exposto até aqui, parece possível concluir que o futuro de nossas ações criativas de intervenção no mundo circundante pode ser possibilitado por um ensino diferente desse pautado no treinamento para execução de tarefas da profissão e em atividades de controle para fins meramente burocráticos de preenchimento de quadrinhos dos diários de classe. Como um daqueles antigos aprendizes de carpinteiro e de sapateiro, tive a sorte de ter freqüentado uma escola em que os alunos tinham algum espaço para aprender fazendo. Isso me ajudou muito na vida.

O bom professor de natação sabe muito bem e pratica aquilo que muitos, ainda hoje, ignoram ou praticam parcialmente: que ninguém aprende a nadar fora d'água, internalizando fragmentos isolados de um saber-fazer na esperança de que, um dia, e apenas pelo milagre de uma destreza mnemônica, esses haveriam de reunir-se para assegurar o bom desempenho do nadador ali, nos limites flutuantes da água e do ar.

Para nadar e para escrever, não basta o domínio mnemônico de operações técnicas fora das águas da piscina e do discurso. A memorização de nomenclaturas, quer sejam aquelas relativas à sintaxe da frase, objeto maior do ensino de antigos e obstinados professores de análise sintática, quer sejam as relacionadas ao texto, novo objeto de ensino daqueles que se modernizaram com as contribuições da lingüística do texto, não configura um poder-fazer pleno e decisivo para o concurso de uma ação complexa e única: a performance da enunciação, da produção de um texto, nos limites de um contrato de gênero e de uma prática de produção específicos. Como diz o poeta João Cabral de Melo Neto (1997; p. 67):

O que acontece é que escrever
é ofício dos menos tranqüilos:
se pode aprender a escrever,
mas não a escrever certo livro.

Escrever jamais é sabido;
o que se escreve tem caminhos;
escrever é sempre estrear-se
e já não serve o antigo ancinho.

Escrever é sempre o inocente
escrever do primeiro livro.
Quem pode usar da experiência
numa recaída de tifo?

Enunciar é ato único, pois diz respeito à criação de uma "disposição cognitiva particular", inteligível por meio das competências mobilizadas e consideradas pertinentes na leitura totalizante e não somente pontual do todo do discurso enunciado. Como diz Denis Bertrand (1982: 34-5),

o discurso manifestado não se contenta em remeter a uma instância da enunciação; ele faz muito mais do que lhe designar o lugar: ele forma concavamente certos contornos, desenha, a partir das seleções operadas e dos traços manifestados de seu agenciamento, o que se poderia chamar sua disposição cognitiva particular. O sujeito pragmático da enunciação — aquele mesmo que se inscreve na atividade de comunicação linguageira — torna-se desde então 'configurável' como um feixe de atitudes em relação aos objetos de conhecimento que ele põe no lugar e que dispõe segundo as aberturas e as coerções de uma certa ordem de saber. Um tal sujeito não pode ser visto só como a instância a quo do discurso que ele enuncia, mas também como a instância *ad quem* que, nas malhas de sua trama, o texto constrói pouco a pouco e cuja análise tem por tarefa traçar-lhe o perfil.

Construir um texto, um gênero de texto, um discurso, exige, pois, muito mais do que convocar o passo-a-passo das técnicas de análise da frase ou dos textos: exige inscrever-se em uma prática, assumir um estilo de vida no qual os procedimentos, saberes, exigências e paixões façam sentido para aquele que nela se inscreve e a vive.

Aqueles que ensinam e que desejam que seus alunos se tornem autores, produtores de texto, não deixam nunca de recordar, para si mesmos e para eles, os verdadeiros episódios da própria conquista de um estatuto autoral no mundo da escrita. Mais do que isso, não deixam nunca de, vez ou outra, possibilitar-lhes o conhecimento do caminho percorrido pelos grandes escritores na conquista do estatuto de autor reconhecido, por meio da leitura de seus primeiros escritos, rascunhos e originais insistentemente refeitos, cheios de rabiscos, cortes, acréscimos e substituições de toda ordem. Esse mundo de vestígios e de rastros do surgimento errante de um autor pode nos revelar muito mais de paixões e de um estilo de vida que se fez carne e necessidade do que a mobilização de competências técnicas isoladas, uma vasta prateleira de competências lingüísticas e discursivas dispostas à maneira dos lineus, etiquetadas a dedo, mas sem uso na construção de textos reais.

O leitor já deve estar perguntando: Como, de fato, surgiu o primeiro número do caderno *Rabiscos de primeira*? Quais foram as dificuldades enfrentadas? Que efeitos teve no curso?

Em 2001, recebi a incumbência de assumir, temporariamente, a disciplina de Prática de Ensino. Participei da Comissão de Estágio Supervisionado e notei que as atividades de "observação", de "co-participação" anteriores à "regência" propriamente dita, resultavam, em muitas instituições, numa enormidade de fichas preenchidas pelos alunos, mediante interrogatórios repetidos de ano para ano, enfadonhos e mesmo irritantes para professores e diretores de escolas da rede pública e que, ao final do ano, recebiam o

carimbo do dever cumprido e o destino temporário e inglório do fundo de um armário, na melhor das hipóteses. Assim, resolvi propor aos alunos que, em lugar do preparo daquelas pastas enormes e da elaboração de relatórios, produzissem um artigo para publicação, tratando de qualquer questão levantada durante as atividades de estágio. Esse artigo e mais as horas de regência seriam mais do que suficientes para atestar o cumprimento da disciplina.

Inicialmente, a idéia foi bem recebida porque os alunos sentiram-se aliviados de todas aquelas tarefas pelas quais tinham ojeriza e porque usávamos as mesmas palavras, mas não falávamos das mesmas coisas.¹ Depois do conforto desse consenso imaginário, começaram a aparecer as dificuldades. A primeira delas dizia respeito ao estatuto dos envolvidos nesse contrato de produção/publicação e veio na forma de uma daquelas questões de fundo de sala: "se os professores vivem reclamando da falta de recursos para publicação dos seus artigos, como o senhor pode falar em publicação de trabalhos de alunos da graduação"?

Na verdade, na época, nem eu mesmo tinha certeza de que isso fosse possível. A má vontade dos setores que poderiam apoiar a iniciativa foi clara. Assim, para não desistir da idéia, arranjei na cabeça de todos que a publicação seria de apenas um volume de artigos, elaborados dentro das normas de publicação e encadernado manualmente para fazer parte do acervo da biblioteca central. Seria um livro que o quarto ano deixaria como sinal de sua passagem pelo curso de Letras, e os artigos poderiam ser relacionados como publicação no exame de seleção para o curso de Mestrado. Resistindo às incertezas, transformei a idéia em projeto de extensão, apostando na possibilidade de conseguir recursos.

Quando chegou a época da entrega da primeira versão, recebi pouquíssimas tentativas e muitas questões. Os alunos desejavam saber se eu queria uma descrição ou uma narração de tudo o que acontecia na escola e se, além disso, era preciso juntar ao trabalho resumo ou resenha das leituras recomendadas. A maioria não sabia como formular um problema e, apesar de ter lido tantos artigos alheios durante o curso, achava-se incapaz de redigir um artigo. Os poucos trabalhos recebidos não passavam de cópias, a maioria da Internet. Houve caso de alunos que queriam saber se poderiam mudar de assunto, uma vez que não tinham encontrado muita coisa já escrita sobre o ensino nas escolas da capital. Para eles, portanto, o trabalho deveria ser mera transcrição do mundo aparente, reprodução da palavra alheia. Com isso, percebi que da disciplina de metodologia científica, cursada no primeiro ano, e de outras tantas não tinha restado muita coisa ou,

⁴ Três anos depois, essa cena do consenso imaginário vai repetir-se com outros interlocutores, mas como dissensão manifesta: os alunos de uma outra turma, intimados a produzir 10 artigos, além de todas as tarefas escolares, como cumprimento das atividades de uma determinada disciplina, protestaram. O leitor, como bom entendedor, sabe quem, nesse caso, não estava entendendo do que se falava com as mesmas palavras.

se tinha, não passava de um amontoado de fragmentos de conteúdos que não se reuniam para formar a competência necessária à execução daquele trabalho com palavra própria.

Confesso que pensei em desistir e que fui incentivado a fazê-lo. Só não o fiz porque, na época, eu começara a trabalhar na pós-graduação e me dei conta de que não havia diferença alguma entre esses alunos da graduação e os da pós-graduação quanto às habilidades para pesquisar e escrever. Eu tinha, então, razões mais do que suficientes para não voltar atrás e para, pelo menos, tentar alguma coisa diferente. Além disso, eu já estava cansado de ouvir, em todo lugar, a cantilena de uma sanção meramente negativa do estado de despreparo dos alunos aprovados nos vestibulares, culpabilizando somente o ensino fundamental e médio. Sem ignorar todas as outras causas da má qualidade desse ensino, como a dos míseros salários, não havia como encobrir o fato de que os cursos de Letras eram os responsáveis pela formação daqueles que tinham sido professores desses alunos, colocados na categoria de "dadores de aula" por um ensino pautado quase que somente no treinamento para execução de tarefas na profissão.⁵ Mais do que isso, como ex-lavrador, eu tinha vergonha de dar-me por vencido e de ajuntar-me ao coro dos impotentes. Isso porque, bem ou mal, eu tenho um salário certo no final do mês. Na roça, nos grotões de Minas, muitos brasileiros se quiserem comer e viver, têm de arrancar da terra o sustento, sem garantia alguma dos resultados do labor no final do mês e do ano, pois dependem de forças incontrolláveis: as da natureza, como Sol e chuva de mais ou de menos, tempestades e pragas; e as do poder governamental, como políticas que dificultam a sobrevivência como pequenos proprietários e os excluem de todas as maneiras. Sem esmorecer na minha capacidade de indignação contra o descaso para com o ensino fundamental e médio, aceitei que aqueles eram os alunos que eu tinha e com os quais eu deveria trabalhar – mesmo porque se eles fossem todos enquadráveis naquela categoria de bom aluno, procurados por alguns orientadores do PIBIC, nem precisariam mais de professor.

Para começar, era preciso responder à questão deles, ou seja, se era apenas para fazer uma descrição ou uma narração do campo de estágio, pois o que eles não estavam percebendo era que a boa formação universitária dependia do envolvimento de todos com uma questão básica, a do método científico. Assim, dentro do pouco tempo disponível, começamos a falar de alguns escritores já estudados, de como eram bons observadores, de como operavam com os sentidos bem abertos e aguçados, de como

⁵ A expressão "dador de aula" pertence à Eni Pulcinelli Orlandi, na seguinte passagem de sua obra *Discurso & leitura: a universidade tem sido o lugar da explicitação da irracionalidade de um sistema de ensino em que o primário não cumpre seus objetivos, que são adiados pelo secundário, acudidos pelo cursinho em regime de urgência, e 'presumivelmente' supridos pela universidade. Dessa forma, cabe a questão: quando se vai inaugurar a universidade na universidade? Se, por um lado, esse é um prejuízo para a universidade, por outro lado, o encadeamento de dependências faz com que se cristaliza a idéia de que a atividade de dar aulas se distingue categoricamente da pesquisa e define o professor secundário como um "dador de aula" (Orlandi, 1988; p. 31).*

recorriam às suas notas para a coleta de informações e do porquê de nosso espanto de leitores, descobrindo as novidades que nos revelam bem lá onde só vemos, muitas vezes, a mesmice. Falamos sobre os estereótipos perceptivos, as idéias recebidas e perpetuadas, sobre as metáforas pelas quais vivemos e de que falam Lakoff et Johnson (1985), como a da linguagem concebida como um canal. Se fosse hoje, eu pediria a leitura do romance *Desmundo*, de Ana Miranda (2002), para que percebessem como é um mundo de superstições, sem nenhum pensamento científico.

Em seguida, para fazê-los crer que tinham muito a dizer e poderiam fazê-lo, aproveitei que estávamos tratando das *histórias das leituras* e da *história do sujeito leitor* como questões relevantes para a leitura, e pedi que, antes de quererem saber da história de leitura dos alunos do ensino fundamental e médio, procurassem saber da própria, escavando a memória e redigindo um *depoimento*.

Quando, imediatamente, quiseram saber das regras de bem escrever um depoimento, disse-lhes que escrevessem livremente, que mergulhassem na própria história de vida, para buscar tudo aquilo que fizera parte das primeiras cenas de contato com a leitura e a escrita: os lugares, as pessoas, os livros, os aromas e os sons, as histórias e os objetos impressos mais diversos. Lembro-me de ter mencionado o belo texto de Proust (1989), intitulado "Sobre a Leitura". Para aqueles que reclamavam que o pensamento não vinha nunca, lembrei o que Merleau-Ponty (1971; p. 21) afirma a respeito do mistério da presentificação das significações no texto *L'agorithme et le mystère du langage* e que se encontra na obra intitulada *La prose du monde*:

Num certo sentido, a linguagem só tem a ver consigo mesma: no monólogo interior como no diálogo, não há pensamentos, são palavras que as palavras suscitam e, na medida mesma em que pensamos mais plenamente, as palavras preenchem tão exatamente o nosso espírito, que não lhe deixa um canto vazio para pensamentos puros e para significações que não sejam languageiras. O mistério é que, no exato momento em que a linguagem está assim obcecada consigo mesma, é-lhe dado, como que por excesso, abrir-nos para uma significação. Num instante, esse fluxo de palavras se anula como ruído, lança-nos em cheio no que queremos dizer e, se respondemos, é ainda por palavras, sem querer: não pensamos nos vocábulos que dizemos que nos dizem, como não pensamos na mão que apertamos. Esta não é um pacote de ossos e carne, mas a própria presença de outrem. Há, pois, um singular significado da linguagem, tanto mais evidente quanto mais a ela nos entregamos, tanto menos equívoco quanto menos pensamos nele, rebelde a toda captura direta, mas dócil ao encantamento da linguagem, sempre ali quando nos dirigimos a ela para evocá-lo, mas sempre um pouco mais distante do ponto onde acreditamos agarrá-lo.

Como bem afirma Chauí (2002; p. 186), "o sentido não é algo que preexista à palavra, mas movimento total de uma fala e por isso nosso pensamento vagabundeia pela linguagem. Quando nos entregamos a ela, o sentido vem. Quando queremos agarrá-lo sem ela, ele nunca vem. Rigorosamente, nosso pensamento está na ponta da língua".

Assim foram surgindo, aos poucos e a poder de muitas e repetidas revisões, duas safras de textos: os depoimentos e os artigos. Foi essa produção que assinalou para nós o modo de organização do Caderno *Rabiscos de Primeira* em duas partes: na primeira, os *Artigos diversos* e, na segunda, os *Depoimentos-histórias de leitura do leitor*. Estou convencido de que a redação livre e, não raro, emocionada dos depoimentos, tratando de matéria vivida, deu-lhes mais desejo e autoconfiança para a tarefa mais demorada da elaboração do primeiro artigo, de conquista da palavra própria. Aqueles que não conseguiram escrever o artigo para o primeiro número, fizeram-no depois, para os outros números – mesmo não sendo mais meus alunos.

Hoje, cada vez mais, pelos corredores ou na sala de aula, os comentários dos alunos revelam os efeitos da existência de nosso caderno, que sai agora, pelo terceiro ano consecutivo, incentivando os alunos a produzirem e a publicarem mais cedo seus trabalhos. Uma aluna telefona, em plenas férias, para ver se não é preciso fazer outras revisões no artigo enviado para publicação; um segundo manda, um ano depois de cursar a disciplina, o texto pedido e apresentado na época e, agora, insistentemente refeito, por livre e espontânea vontade, com a perspectiva da publicação. Um terceiro vem dizer da alegria daquela aluna cujo trabalho foi lido e discutido por todos os colegas, em sala de aula, porque tratava de um assunto que era objeto do ensino da disciplina da professora. No início deste ano, o sucesso de algumas alunas no exame de seleção para o curso de Mestrado, também pelo fato de que tinham vários artigos publicados no caderno *Rabiscos*, chamou a atenção dos colegas. Aos poucos, a perspectiva de só freqüentar as aulas e terminar o curso com a posse de um diploma vai mudando.

Não é preciso dizer o quanto de trabalho nos deu o preparo dos primeiros números, nem o quanto de empenho e confiança tivemos de ter para resistir ao riso dos descrentes, nem o quanto de encrenca tivemos de arranjar para conseguir a edição dos primeiros números. Nesse sentido, significou muito para o trabalho a adesão de outros colegas, apoiando a idéia, encorajando e orientando seus alunos na produção de artigos para o caderno, como foi o caso dos professores Maria Adélia Menegazzo, Maria Emília Borges Daniel, Vera Lúcia do Amaral Conrado, Ronaldo Assunção e Daniel Derrel Satee, bem como dos alunos Fernanda Müller, Katiane Iglésias Rocha, Keila dos Santos Silveira e Érica Ishimi, que ajudaram no trabalho de revisão e organização do caderno. Na situação por que passa o ensino de Letras nas universidades, um trabalho como esse pesa demasiadamente para aqueles que se dispõem a realizá-lo, porque fica dependendo de poucos para atender a demanda dos alunos por orientação. Nessas horas, soa como uma

grande ajuda a voz daqueles que acreditam nessas iniciativas. Elas não são muitas, mas existem no meu departamento e fora dele. Nesse sentido, agradeço de maneira especial a conversa breve que tive com o professor Valdir Heitor Barzotto um dia, compartilhando algumas das dificuldades desse tipo de trabalho.

Para concluir, quero dizer que estamos conscientes de que trabalhos como esse podem melhorar cada dia mais a qualidade das publicações por meio de avaliações constantes e fixar-se como uma prática definitiva na vida do curso de Letras. Para isso, entretanto, precisa sobreviver. Nesse particular, há que enfrentar dificuldades de ordem interna e externa ao departamento. Internamente, essa atividade só pode manter-se e desenvolver-se se houver um consenso para a mudança no modo de condução das aulas e de tal forma que seja possível ao aluno, desde o primeiro ano, escolher um tema de seu interesse, formular um problema e produzir um artigo sob orientação do professor da disciplina que cursa. E, como as coisas nem sempre acontecem espontaneamente, seria necessário que a avaliação (GED) dos professores incluísse e valorizasse o trabalho de orientação também na graduação. Em nosso departamento, essas dificuldades começam a ser vencidas. Externamente, há a dificuldade posta pelos órgãos governamentais de apoio à pesquisa que, como sabemos, nem sequer prevêem recursos para a publicação dos trabalhos dos alunos do PIBIC. Seria oportuno que se criasse, para os cursos de Letras que demonstram empenho de mudança, a possibilidade de contar com recursos específicos para a edição de cadernos ou de revistas destinados somente à divulgação e ao intercâmbio da produção escrita dos alunos. Isso porque, no nosso caso, a transformação da idéia, surgida em sala de aula, em projeto de extensão ainda não nos deu a garantia dos recursos nos momentos de encaminhamento dos originais para a gráfica e isso sempre acena com uma volta atrás. Embora os modernos recursos de impressão tenham barateado o custo das edições, algum recurso sempre é necessário. Sem isso, resta o recurso às parcerias, o que temos tentado, ainda sem sucesso.

Isso se justifica, primeiro porque os alunos que não conseguem participar do PIBIC por falta de bolsas, por falta de orientadores e por deficiências próprias formam uma grande maioria. Muitas vezes, o aluno revela, ao mesmo tempo, limitações consideráveis e um desejo grande de participar desse tipo de trabalho. Ele vem de uma classe, na maioria das vezes, marcada por exclusão de todo o tipo, tem uma história de vida diferente e representa um ponto de vista a espera dos meios para se manifestar ao lado ou contra outros pontos de vista sobre a sociedade, sobre a universidade, sobre o país. Atendê-lo, de alguma forma, significa fazer a democracia, esperar sentidos novos e abrir-lhe possibilidades de se manifestar. Em segundo lugar, porque sabemos que nenhum curso de Mestrado pode ser bem sucedido sem uma graduação forte, na qual os alunos possam produzir e publicar, desde o primeiro ano, os seus trabalhos. Desconfio muito da pós-graduação que ignora a graduação. Os orientadores sabem que está

cada vez mais difícil encontrar orientandos com habilidades suficientes para cumprir as atividades desse nível de ensino.

Referências

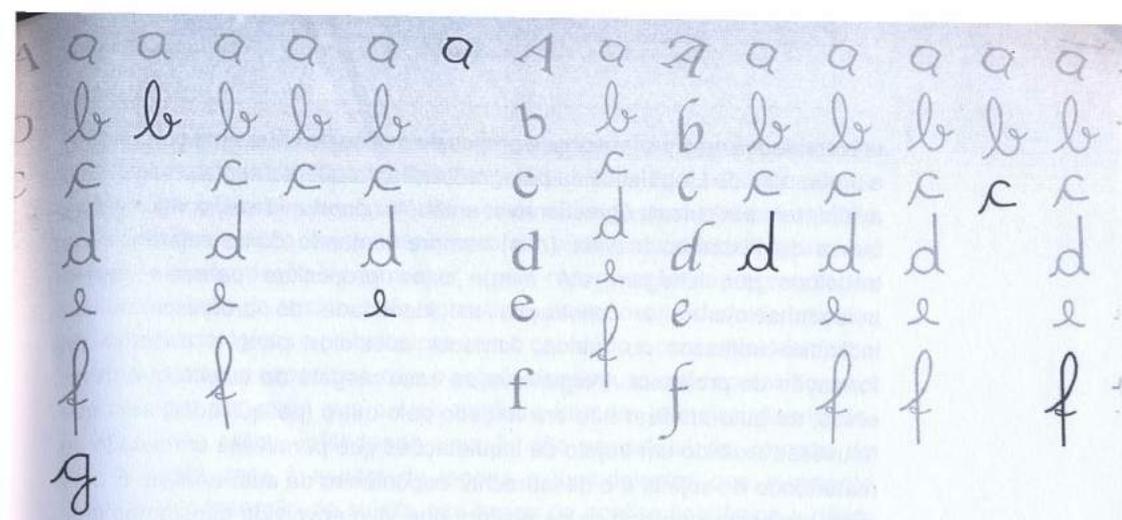
- BARZOTTO, Valdir Heitor et al. *Carta circular 01 do XIV Fórum Acadêmico de Letras*. Jataí: UFG – Campus Avançado de Jataí, 2003.
- BARTHES, Roland. *Jovens Pesquisadores*. In *O rumor da língua*. São Paulo, 1988.
- CHAUI, Marilena. *Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- LAKOFF, George et JOHNSON, MARK. *Les méthaphores dans la vie quotidienne*. Paris: Abstract Minuit, 1985.
- MERLEAU-PONTY. *L'augorithme et le mystère du langage*. In: *La prose du monde*. Paris, 1971.
- MIRANDA, Ana. *Desmundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

RESUMO: Neste texto, partimos da idéia de que é possível e necessário modificar a condução das aulas na graduação de maneira que os alunos possam, desde o primeiro ano, produzir e publicar seus trabalhos. Para comprovar essa possibilidade, apresentamos um relato da experiência de produção e de publicação do caderno *Rabiscos de Primeira*, do Curso de Letras da UFMS, tendo em vista que ela pode interessar àqueles professores e alunos hoje empenhados em repensar a formação acadêmica em Letras, criando oportunidades e meios para que os alunos produzam e publiquem mais cedo seus trabalhos.

PALAVRAS-CHAVE: letras; graduação; produção; publicação; *Rabiscos de Primeira*.

ABSTRACT: In this text, we set off with the idea that it is not only possible but necessary to modify how undergraduate classes are taught so that the students can, from the freshman year, produce and publish their own papers. To prove this possibility, we present a report of the production and publication experience of the periodical *Rabisco de Primeira* at the Course of Letters at the Federal university of Mato Grosso do Sul, considering that it may be of interest today to teachers and students determined in rethinking the academic formation in courses of Letters, creating opportunities and means for the students to produce and publish their papers at earlier stage of their academic life.

KEYWORDS: letters; undergraduate courses; production; publication; *Rabiscos de Primeira*.



LEITURA E PRODUÇÃO DO TEXTO NO ENSINO SUPERIOR: A IDENTIDADE COBRADA¹

Letícia Marcondes Rezende²

Eu queria agradecer à organização do Congresso de Leitura-COLE e ao professor Valdir Heitor Barzotto pelo convite feito para que eu participasse dessa mesa-redonda, que faz parte do III Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino Superior. A motivação para o convite, penso eu, iniciou-se com a minha participação em uma banca de qualificação de uma orientanda do professor Valdir. Nessa oportunidade, sem muito espaço para o aprofundamento da questão, discutíamos a importância das técnicas de relato, da memória, de narrativas, muito presentes atualmente na pesquisa da área de educação e de ensino de línguas. No espaço que ocupo dentro da

¹ Texto apresentado no III Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino Superior, organizado pela Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras-ANPGL, como parte da Programação do XIV Congresso de Leitura-COLE, organizado pela Associação de Leitura do Brasil-ALB, de 22 a 25 de julho de 2003.

² Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara/SP. leticia@fclar.unesp.br

universidade como professora de prática de ensino de Letras (na graduação) e professora de Lingüística na pós-graduação, freqüentemente preciso ler e avaliar tais pesquisas. Questionava, então, na oportunidade, o valor dessa busca de histórias de vida (e aí sempre tomando como referência os trabalhos que chegam até mim), cujos propósitos parecem ser o autoconhecimento, a construção da identidade do professor ou do indivíduo-professor ou, ainda, fornecer subsídios para o trabalho de formação de professor. Perguntava se esse resgate do sujeito que deve, então, se auto-analisar não era forçado pelo outro (pesquisador) sem que houvesse existido um trajeto de inquietações que permitisse um estado de maturidade do sujeito e o desabrochar espontâneo da auto-análise. E para mim, professora de prática de ensino, que vivo envolvida constantemente com a questão da articulação entre método e conteúdo, entre sujeito e objeto, perguntava sobretudo como ligar essas narrativas que contavam a vida pessoal, a vida profissional, afetos e desafetos, relacionamento professor e aluno, com as questões de conteúdo, com a história desse conteúdo, mais precisamente conteúdos de ensino de línguas: produção de textos, leitura, gramática (e a gramática necessária à produção de textos). Em nenhum momento dessas leituras que fazia das análises, encontrei falas de professores propondo redirecionamentos, surpresas, decepções relacionados ao ensino de conteúdo. Trata-se de todo um invólucro histórico-cultural dos indivíduos em foco na análise (professor sobretudo, mas alunos são também enredados nas histórias) sem dúvida importante para a contextualização da escola, do ensino, do professor como profissional e como pessoa, mas o conteúdo não aparece. Ele, o conteúdo, está lá, sendo ensinado ou não ensinado como sempre: análise sintática, análise morfológica, estudo do vocabulário, produção de textos artificiais e estereotipados mas também teorias e modelos lingüísticos que desvinculam sintaxe, semântica e pragmática, ou conteúdo, forma e sujeitos, por mais que se fale atualmente em lingüística e no ensino de línguas, na questão do sujeito. Não quero passar com isso a impressão pessimista de que não haja alunos brilhantes e textos bons no ensino superior. Mas, por um lado, não sabemos onde e como toda essa criatividade e acuidade com as palavras foram adquiridas e, por outro, estamos discutindo metodologia ou processos conscientes de estruturação do texto. Esse aluno pode estar produzindo um bom texto em razão de um diálogo que fez constantemente consigo mesmo e com o outro, sem que nenhuma metodologia o encaminhasse para isso. Mas ele pode estar fazendo uma monografia na qual a própria orientação metodológica desvincula sujeito e objeto.

Sem querer me aprofundar na crítica daquilo que eu não conheço profundamente, mas que foi a motivação para a participação nessa mesa-redonda e para a produção deste texto, quero encaminhar a minha fala para aquilo que conheço melhor ou que tenho a pretensão de melhor conhecer.

Desse modo, a discussão sobre a articulação entre método, conteúdo e sujeito vai ser central neste texto. E a minha crítica aqui iniciada com as técnicas de relato de memória é bem mais abrangente e põe em questão toda a fragmentação do conhecimento no ensino superior, responsável também pela formação de professor e pela repercussão da fragmentação em outros níveis de ensino. Falo, sobretudo, da impossibilidade de articular questões sociológicas e psicológicas com o conteúdo e com a história desse conteúdo, no caso específico, com o estudo das línguas, seja no ensino, seja na pesquisa, por mais que a Universidade fale em interdisciplinaridade. Também não estou defendendo uma junção superficial de campos do conhecimento, mas à espera de teorias e metodologias que realmente proponham a inserção do sujeito nas bases da análise lingüística e dêem uma outra abordagem para a questão das categorias, ou seja, das unidades de base pelas quais organizamos o nosso pensamento e lhe damos expressão. Penso também que a questão dos processos de categorização deva trazer no seu bojo as questões da negação, da contradição, ligadas à questão de coerência e de identidade.

Penso que seja em direção aos estudos de psicologia cognitiva, à antropologia cultural, a uma lingüística de base construtivista que podemos encontrar caminhos para a questão da natureza dos processos profundos de categorização ligados ao pensamento e à sua expressão. Nesse sentido, vejo que posso colocar, de modo harmonioso, um mesmo olhar sobre a produção de textos no ensino superior (e por produção estou pensando também em leitura), seja na pesquisa em lingüística, seja no ensino de línguas, seja na produção de textos em geral, independentemente do nível de escolaridade em que essa atividade aconteça, pois não seria a mesma fundamentação de base que sustentaria todos esses focos de análise? Em outras palavras: o objetivo da lingüística não seria também procurar processos generalizáveis subjacentes à diversidade do empírico e da correspondente diversidade de produção textual existente interlíngua e intra-língua? Embora com finalizações diferentes, não seria esse o objetivo do ensino de línguas: ensino-ensino ou pesquisa sobre ensino? Pois não é a questão da variação e do diálogo central no ensino de línguas? Não haveria confluência de horizontes metodológicos, tanto para uma lingüística preocupada com a atividade de linguagem, quanto para o ensino de línguas, quanto para a busca dos fundamentos da produção e leitura de textos nas diversas áreas de conhecimento e nos diversos níveis de formação do aprendiz, colocando assim no âmago das questões metodológicas, a questão do aprendizado, do amadurecimento, do autoconhecimento, do conhecimento do outro e da identidade?

Na seqüência deste texto, vou discutir algumas polarizações presentes na organização do conhecimento e portanto presentes nos textos sobre Pesquisa lingüística ou pesquisa sobre o ensino de línguas que dificultam o enfoque interdisciplinar e a articulação entre sujeito cognoscente e objeto do conhecimento.

Visto que participo como professor e pesquisador da área de Educação e Letras, percebo um direcionamento comum nas pesquisas das duas áreas: o esforço para articular objeto de estudo e sujeito do conhecimento ou a necessidade, nas questões de lingüística e de ensino de línguas, da emergência do sujeito. Mas sobretudo para os estudos de línguas e linguagem, como em um movimento de pêndulo, as pesquisas alternam o seu eixo: polarizam o sujeito e esquecem o objeto: as línguas. É no sentido dessa proposta de articulação do sujeito com o objeto que falarei sobre o conceito de linguagem que afinal fundamenta as posições que estou aqui defendendo.

2. Polarizações

Vou falar sobre a fragmentação existente entre os pares teoria e prática; ensino e pesquisa; método e conteúdo ou forma e matéria; universidade e outros graus de ensino. Vou mostrar, ainda, como essas fragmentações estão sustentadas por um tipo de relação que a universidade estabelece com a sociedade, que por sua vez exhibe a relação entre saber e poder. Essas dicotomizações são paralisadoras e têm conseqüências não só na formação do professor, mas na formação profissional e, por que não dizer, na formação do indivíduo de um modo geral. As soluções oferecidas atualmente à crítica que se faz ao modo de organizar e transmitir conhecimento nas instituições educacionais em geral não caminham na boa direção, que seria a tão almejada e conclamada interdisciplinaridade, na qual os paradoxos ou contradições que resultam das polarizações precisariam ser vivenciados em toda a sua complexidade e nesse vivenciar das contradições, o crescimento do indivíduo (parte) e da sociedade (todo) se efetivaria. Normalmente à crítica que se faz do anacronismo das instituições escolares (incluindo a universidade) contrapõe-se um ativismo, um populismo, uma superficialidade no tratamento do conteúdo e da história desse conteúdo. Muitas vezes, isso é feito por meio de recursos tecnológicos sem que se tenha muito claros os caminhos teóricos e sem que se saiba distinguir um recurso técnico do outro e se faça a crítica necessária.

2.1 Teoria e prática

Não existe prática sem teoria. O que existe é uma teoria ou explicação implícitas. Do mesmo modo que não existe ação sem intenção ou projeto de ação, que é por sua vez conseqüência da ação, da correção, da reparação e da reorganização. O nível de explicitação das motivações profundas da ação é um esforço constante que precisa ser feito para não existir práticas alienadas, inconscientes e, desse modo, inconseqüentes, sem autoria, sem responsabilidades.

Se a prática e a ação são precedidas e sucedidas de reflexão organizadora e reparadora, teoria e prática são pontos que se sucedem no tempo mas pertencem a um mesmo processo, não são coisas distintas. Teoria, diretrizes gerais por um lado, e aplicação, prática executora por outro, sujeitos distintos de um lado e de outro geram ações alienadas para uns e para outros. Desse modo, nada evolui, nada se transforma. Tudo se mantém para a preservação dos interesses de alguns. O resultado é o trabalho alienado e a divisão de mão-de-obra. Uns mandam, outros obedecem. As mudanças de orientações teórico-práticas, uma vez estabelecidas em um espaço determinado e por pessoas determinadas e executadas em outros espaços e por outras pessoas, são mudanças de interesses de grupos, e os executores são operários, funcionários que estão sendo constantemente manipulados. O nosso estatuto, na universidade, é híbrido: somos professores e devemos ser criativos, inovadores, resolver questões particulares da prática com o horizonte de uma formação universalizante, e somos também funcionários do Estado e precisamos cumprir ordens, mudar para uma certa direção escolhida por outros, responder a programas, currículos, avaliações pontuais. Essa dupla natureza nos dilacera, e cada um precisa internamente resolver esses conflitos que pertencem a funções e papéis de natureza híbrida e ponderá-los segundo a capacidade de tolerância de cada um.

A correção de rota, a reparação dos erros, a parte consciente ou metamental de nossas ações são os traços que nos caracterizam como seres humanos em particular e como seres vivos em geral na busca de equilíbrio e de sobrevivência no meio ambiente. A "consciência", o ato inteligente de adaptação, é uma questão interdisciplinar ligada a questões biológicas do destino do ser vivo em geral. A consciência no homem é uma sofisticação de processos adaptativos que existem nos seres vivos em geral. É claro que essa questão da teoria e da prática pode ser amplamente discutida, mas eu paro por aqui.

2.2 Ensino e pesquisa

Podemos discutir a separação entre ensino e pesquisa, retomando as questões da alienação e da divisão de mão-de-obra já discutidas nos pares teoria e prática. Desse modo, podemos dizer que não temos dois cérebros, um para pensar o ensino e outro para pensar a pesquisa.

O que acontece novamente são mecanismos derivados da relação maior saber e poder — universidade e sociedade, que impedem o diálogo, a alimentação mútua entre ensino e pesquisa e, sobretudo, o encontro em um mesmo espaço da mão-de-obra especializada (pesquisa) e da não-especializada (ensino). Perdem com essa divisão os dois lados, novamente. Por isso, podemos dizer que tanto pesquisadores quanto professores, em sua maioria (exceções sempre

existem), são mão-de-obra alienada também. Não há ensino sem pesquisa, sem teoria, sem formas abstratas de que os sujeitos cognoscentes lançam mão a partir de sua experiência de vida (empírico) para dar significado, valor ao objeto de conhecimento em foco. Essa forma precisa ser plástica, uma invariância (invariantes dinâmicas) que sustenta a variação de valores, de leitura, de significados, de interpretação, etc. Ou o ensino é colocado com profundidade ou ele é um engodo, uma fraude. Há argumentação contra a necessidade de grandes pesquisas para o ensino cuja defesa vai na direção de que existe uma educação para as "massas" e de que nem todos estão preparados para enfrentar processos de abstração e coisas mais profundas (aqui também cada um precisa ponderar e escolher o seu caminho).

A pesquisa gera aventura, procura do desconhecido, processos de aprender a aprender — o conhecimento é pura sedução. Na medida em que tenho pesquisa encomendada, enquadrada em modelos fechados, a busca do desconhecido, a aventura enfraquece, pois eu não tenho descaminhos, eu não vejo um fenômeno por vários ângulos mas sou condicionada a procurá-lo por um único caminho. É uma busca do desconhecido mas limitada por condicionamentos externos, por exemplo, demandas de mercado ou até por demandas sociais úteis como as das áreas agrícola ou da saúde. Mas se perde o hábito e não se tem o ócio (pois os tempos atuais não permitem) para prestar atenção e descrever os processos de descoberta ou como se aprende a aprender. Pois, se cultivássemos esses hábitos em pesquisa, não seria isso ensino?

O ensino, por sua vez, tenta disciplinar a matéria no sentido de tirar-lhe toda a criatividade e imprevisibilidade. Não há aventura no ensino. O professor não tem tempo, condições materiais. Como tratar a produção do aluno com a curiosidade necessária à pesquisa e à procura do caminho adequado para a condução, se não há tempo para pesquisar os possíveis caminhos? Se se pudesse parar e tentar descobrir por que, em tal situação, o aluno apresentou de tal modo o seu texto, a sua escrita, a sua leitura e se conseguíssemos, apoiados em uma formação teórica dar uma explicação, não seria isso pesquisa?

A miséria teórica de nossa formação e as pressões burocráticas exercidas pela existência de programas, currículos, seriação, avaliações pontuais e institucionais, a falta de tempo anulam qualquer atitude de curiosidade diante da prática de ensinar e aprender. Todo texto singular e único deve ser submetido a um modelo que, muitas vezes, não é nem do professor nem do aluno, mas idealizado institucionalmente. A prática de produção de texto não é viva. O professor e o aluno conduzem o texto para um ponto ideal, definido não se sabe onde e por quem. A organização da experiência de vida do professor e dos alunos não pode emergir. Temos a ilusão de que escrevemos, comunicamos, construímos alguma coisa, e tudo é uma eterna repetição de algumas coisas conhecidas. O esforço do

autoconhecimento e do conhecimento do outro, o processo de organização e expressão da experiência interna profunda poderiam ser iniciados com uma atividade epilingüística que fizesse emergir a experiência que temos com as palavras, e isso desde cedo na escolaridade.

Esses exercícios constantes com as palavras e seus arranjos já são em si um projeto educacional. Serviriam para trazer à tona o sujeito e a consciência de si próprio. Seria um caminho lingüístico de gestar a própria identidade.

Há uma pseudo-interação feita por textos idealizados e padronizados. Os textos produzidos não são do professor nem dos alunos, mas pertencem à instituição escolar ou acadêmica. A solicitação de relato da memória de vida é complementar à artificialidade dos textos produzidos no ambiente escolar.

Neste ponto do meu texto, preciso dizer o seguinte: ou há liberdade e autenticidade no ato de ler e de escrever ou não se trata de leitura e escrita. Com essas condições — liberdade e autenticidade — o texto flui, mas aí também não corresponde a textos-modelo. Pode ser lacunar, redundante, contraditório, ilógico, em razão da pequena mas também da grande experiência de vida ou de leitura. É por meio da falta mas também do excesso de experiência de vida, de leitura e de escrita que temos, de um modo exemplar, o que é o processo de adequação ou de coerência. Pois sempre precisamos perguntar: os textos são adequados e coerentes para quem? Os critérios de coerência e de adequação são sempre definidos institucionalmente e ofuscam os processos mais básicos que sempre se movimentam entre a falta e o excesso; ou seja, são sempre inadequados, quer dizer, criativos e originais. Caso contrário, mesmo apresentando coesão e coerência (não contradição) podem não ser textos, mas palavreados que se colocam no papel ou que se falam. Não ensinamos, nesse caso, a escrever mas a transcrever o já escrito. Embora o processo imitativo de transcrição possa ser um início de aprendizado de produção de texto, é preciso que se force a emergência do sujeito se construindo e se criando por meio de sua expressão e, nesse caso, o texto pode não apresentar as propriedades de adequação requeridas. Penso mesmo que a incoerência e a contradição são pistas valiosas no processo educacional. Penso ser possível ter teorias explicativas para a presença no texto das propriedades avaliadas normalmente como negativas. Até porque o que é um texto com linguagem precisa? Linguagem precisa para quem? Quem é que cria a adequação necessária, o padrão de coerência?

2.3 Forma e matéria ou método e conteúdo

Podemos retomar a reflexão já feita para os pares teoria e prática, ensino e pesquisa, e dizer também que é a pouca ousadia e profundidade no ato de conhecer (que seriam possíveis como teoria e pesquisa) que nos impedem de acessar os modos pelos quais os sujeitos dão contorno à matéria ou ao

conteúdo. Se tivéssemos acesso a esses mecanismos, teríamos acesso ao avesso do que está construído e que pode aparecer nos textos dos alunos. A falta de explicitação teórica impede encontrar os espaços de subjetividade no texto. Esses espaços são responsáveis por um contorno específico de conteúdo, e possível em um determinado estágio para o sujeito que produz o texto. Não se trata de dizer que não se deve corrigir o texto, ou de que o erro não existe, mas ter formação teórica para conduzir o aluno, por meio de aproximações gradativas ou processos de regulação, de um ponto x a um ponto y de organização textual. Interessa-nos novamente, não os pontos x e y, mas a trajetória que se faz, os mecanismos de parafrase e desambigüização que são feitos por meio da atividade epilingüística e que sustenta tal trajetória.

Os conteúdos, os valores, os significados, o próprio critério de coerência têm vida própria: não dependem nem do professor nem do aprendiz. Não se tem acesso aos caminhos, aos labirintos do conhecimento.

As categorias gramaticais com as quais trabalhamos (morfológicas, sintáticas ou lógicas ou mesmo as de natureza discursivas tais como as de tópico) foram geradas dentro de quadros teóricos pobres, sem alcance — não possuem uma dimensão universalizante, generalizável e não sustentam a organização do pensamento e de sua expressão, pois o que nos interessa na produção de texto são os processos de categorização e não as categorias. O conceito de tópico é importante para as questões de produção textual, mas ele deveria ser um conceito mais abrangente.

As categorias gramaticais com as quais trabalhamos nos estudos de línguas, tanto as tradicionais quanto as mais atuais, como o conceito de signo, separam léxico e gramática; conteúdo, forma e sujeito e são categorias estáticas. É forçando o lado teórico, formal, a pesquisa, que eu posso ter olhos teóricos para descobrir os processos de categorização que o sujeito faz na organização do empírico e de sua expressão.

Penso que, junto com essa questão da categorização, temos outra questão importante ligada à contradição, ao conceito de coerência ou de identidade-autoria-sujeito. O sujeito que escreve um texto é obrigado a percorrer o caminho dos outros, a alteridade, os caminhos complementares, alternativos, negados, proibidos, impossíveis. Como, então, com o pouco controle que o aprendiz tem de seus processos mentais e das formas de expressão ele vai evitar a emergência da contradição? Não seria exatamente a contradição a pista para o aprendizado, o amadurecimento, o conhecimento do outro, a ampliação do conhecimento e um caminho para a escrita-arte? Não seriam os artistas, os poetas, os romancistas os que mais vivenciam os paradoxos e os que mais dominam a forma de expressão para a emergência e o controle da contradição?

Não há delimitação, definição da parte (individualização, identidade, autoconhecimento) sem o todo (os outros, e, portanto, a contradição).

Nenhum indivíduo alcança a identidade eliminando a contradição e o outro, mas enfrentando, trabalhando, vivenciando e superando a contradição.

O máximo de individualização e identidade precisa coincidir com o todo, com o conhecimento profundo do que é o humano.

O processo de discriminação, diferenciação (parte) ganha em acuidade no diálogo com o todo. Esse diálogo constante entre o todo e a parte permite o refinamento da percepção e a possibilidade de expressão do sujeito, gera equilíbrio e inserção no mundo.

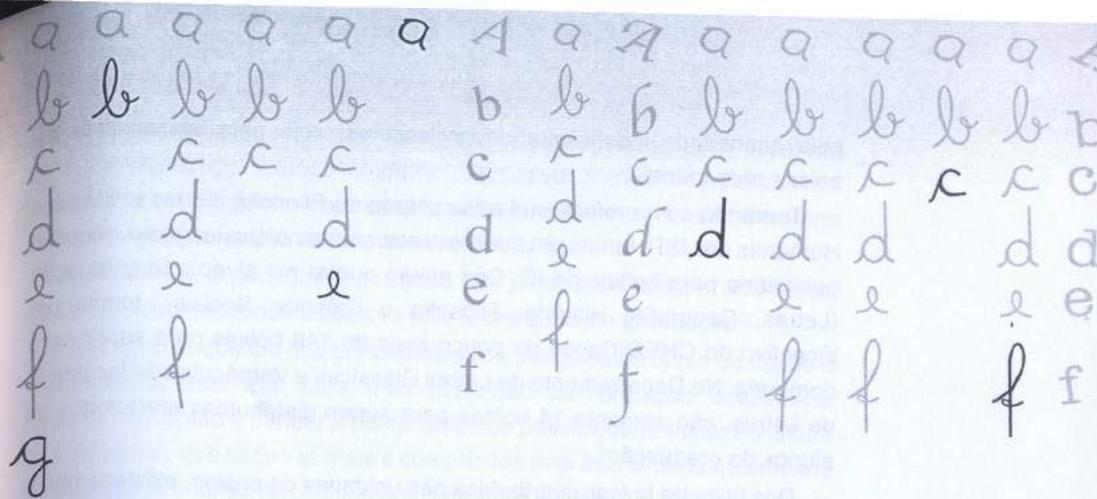
O eixo do meu texto é tentar mostrar que há um erro de foco na percepção dos problemas lingüísticos relevantes tanto no ensino quanto na pesquisa com línguas (seja de gramática, seja de produção de textos-redação ou leitura). Ou, em outras palavras: há um acomodamento da percepção em um ponto construído, cristalizado do encontro “adequado” entre forma e conteúdo que vicia e impede qualquer reflexão mais aprofundada. Essa reflexão mais aprofundada poderia permitir descolar, momentaneamente, forma e conteúdo e procurar a gênese desse processo e suas possibilidades de articulação. É claro que, se assim procedêssemos, descobriríamos, por um lado, os espaços formais da subjetividade, os espaços da invariância que abrigariam e sustentariam a variação da matéria, do empírico; descobriríamos o espaço do sujeito-autor-criador e, ao mesmo tempo, a razão da diversidade textual inter ou intra-língua. Não teríamos mais no ensino e na pesquisa com línguas, frases, exemplos, textos, que são pontos estáticos de um encontro possível entre forma de expressão e conteúdo a ser expresso, mas a nossa atenção se voltaria para o mecanismo de regulação ou aproximação entre dois pontos possíveis de construção, seja de leitura, seja de escrita. O próprio conceito de linguagem como síntese que contém as partes, e parte que contém o todo, daria conta de explicar o movimento constante de regulação entre dois ou mais valores de um texto, de uma construção gramatical, de um léxico.

A identidade almejada ou cobrada é arte, profundezas do humano, invariâncias espaço-temporais e variação empírica simultaneamente. Eu preciso ser único para contribuir com a minha percepção singular e original das coisas. Mas a percepção do que é singular e particular vem da compreensão do que é adequado, da conformidade, do construído, do coerente, um ponto de referência formalmente fixo, empiricamente móvel e em construção.

Penso que a pesquisa no campo das Letras deveria focar a trajetória e os mecanismos que ficam entre o que é adequado, construído, situado, coerente, objetivo e o que está além (em excesso) ou aquém (em falta) e, portanto, inadequado, em construção e por isso mesmo original, criativo, subjetivo.

Penso também que nossos textos acadêmicos na área de Letras contem com o apoio de metodologias (tanto na pesquisa quanto no ensino) que se esforçam para entender, explicar a subjetividade, levando em consideração

o histórico, o social, o construído ou mesmo o futuro, o projeto. Mas essas metodologias nunca nos conduzem a prestar a atenção devida aos mecanismos da trajetória entre o estável, o construído, o objetivo e aquilo que está em construção, o subjetivo. Nunca nos indagamos sobre o que é a adequação, a conformidade, a coerência. A resposta a essa questão pode jogar a pesquisa em Letras para um belo projeto interdisciplinar e educacional sem que nenhuma das áreas envolvidas perca a sua especificidade. Tal projeto poderia possibilitar tanto a articulação da Psicologia com a Sociologia, via Antropologia, e desses domínios com as línguas, quanto da articulação da Linguística com a Literatura. Pois poderíamos indagar se a linguagem interna ou atividade epilingüística ou, ainda, a invariância que sustenta o esquadramento, ponto a ponto, da construção de zonas de transição entre uma experiência e outra (intra ou interindividual, intra ou interlínguas) não se aproximariam das características da linguagem metafórica ou onírica.



POR QUE HÁ POUCA PESQUISA NA GRADUAÇÃO?¹

Érika Salgado e Francisco Gonçalves Júnior²

Antes de discutirmos a situação da pesquisa na graduação, parece-nos profícuo estabelecer como ela se caracteriza, determinando sua extensão e seus limites.

Na graduação não há necessidade de pensar em grandes pesquisas que visam a esgotar assuntos, escrevendo-se o máximo possível. Acreditamos, sim, que a pesquisa é essencial para um verdadeiro aprendizado. No entanto, é muito difícil limitar essa expectativa uma vez que não se tem parâmetro para estabelecer o nível a que ela deva chegar. Se pensarmos na Iniciação Científica (IC), o trabalho também não é mensurável, já que não são claros os critérios utilizados para a sua avaliação. Além do mais, para um projeto amplo de pesquisa na graduação, é impossível estabelecer a estrutura que se tem na IC, com um orientador e uma bolsa de fomento, seja

¹ Texto apresentado na mesa redonda composta por estudantes de Letras no XIII FALE, realizado na UNEMAT/Cáceres-MT.

² Alunos do curso de Letras da Universidade de São Paulo – USP.

pela quantidade insuficiente de professores, seja pela inviabilidade de bolsas para todos.

Tomando como referencial a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, temos um quadro preocupante no que tange ao incentivo pecuniário para bolsas de IC. Dos quase quatro mil alunos de graduação (Letras, Geografia, História, Filosofia e Ciências Sociais), temos um incentivo do CNPQ/Capes de pouco mais de 140 bolsas para suprir essa demanda. No Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da faculdade de Letras, são somente 14 bolsas para serem distribuídas entre todos os alunos da graduação².

Dos tipos de bolsas distribuídas nas unidades de ensino, existe também a bolsa-trabalho, que funciona como uma espécie de substituição de mão-de-obra de serviços administrativos. O aluno recebe uma bolsa e executa trabalhos administrativos, que, por pressuposto, deveriam ser feitos por funcionários da unidade. Apesar disso, pareceu-nos improdutivo insistir no tópico em que se discute como causador da "não-pesquisa" a ausência de bolsas de IC. Isso quer dizer que não há um silogismo em "mais bolsas = mais pesquisas".

Por isso, detemo-nos em uma questão prática: como funciona a IC para um aluno que a desenvolve? Primeiro, temos de pensar que a pesquisa e a iniciação nessa pesquisa científica não presume necessariamente a busca pelo saber, a busca pelo conhecimento que "paira no ar" para ser descoberto e discutido. Há uma distância entre o *ethos* e a *práxis*, pois o aluno ao inserir-se em uma pesquisa o faz por diversos motivos, não sendo necessariamente o da busca do conhecimento.

Ao iniciar uma pesquisa, o graduando em Letras, em sua maioria, inclui-se em um projeto já existente, ou melhor, o aluno de IC desenvolve uma fração de pesquisa que está inserida em um projeto acadêmico do professor, e depara-se com duas situações: na primeira em que ele desenvolve de maneira autônoma essa pesquisa, dizemos autônoma no sentido em ser permitida ao aluno a possibilidade de analisar o *corpus* coletado, assim como levantar hipóteses de análise do objeto estudado, vivenciando a "iniciação formal"; e na segunda situação em que o aluno é um mero "digitador" ou "coletador" de dados, não sendo a ele permitida a manipulação e a análise dos dados levantados, o que distancia-se, e muito, do objeto da IC.

Menos comum que o caso anterior é o do aluno que engendra uma pesquisa de maneira autônoma, ou seja, sem bolsa de fomento e com idéia própria do que deseja pesquisar.

Como já dissemos, nem sempre a "iniciação" na pesquisa científica dá-se pela maneira "nobre" da ética humana perante o conhecimento, também pelo fato de ser considerado como um "emprego", uma "ajuda de custo" a muitos estudantes. Pesquisa-se qualquer tema, em qualquer área, desde que o aluno tenha uma bolsa para se manter. Não encaramos, no

entanto, tal fato como negativo. Talvez até pudéssemos associar esse fato às dificuldades do "mundo moderno", inclusive porque se recorrermos novamente ao silogismo teremos: pesquisa por dinheiro não significa uma má pesquisa, no sentido de inócua ou inválida.

Sabendo-se, então, que a pesquisa não pressupõe bolsa e vice-versa, quais são os pressupostos básicos para a pesquisa na graduação?

Acreditamos que um dos pressupostos da pesquisa no curso de Letras é a da leitura, essencial para uma expansão da formação acadêmica. Começamos então a pensar a pesquisa como possibilidade maior de leitura do graduando, que cada vez mais é comprimida pela exacerbada quantidade de disciplinas e aulas na graduação. Sem esse excesso, o aluno teria mais tempo para ir à biblioteca, isto é, para "vadiar" nas bibliotecas, o que é fundamental para a formação do aluno que hoje lê mais crítica literária do que literatura, também pela escassez do seu tempo.

Para falarmos de pesquisa é necessário delinear também seu objeto no curso de Letras. Discute-se muito, ou melhor, pesquisa-se muito sobre teorias variadas de sociologia e lingüística, por exemplo, mas pouco se discute sobre as relações entre o campo de trabalho e o aprendizado dos alunos de Letras. Não se fala em educação na graduação, que é justamente o campo de trabalho mais vasto para os letrados. Até mesmo se pensarmos em outro campo, o da editoração, veremos que pouco se sabe de como se faz um livro.

"Pôr a mão na massa" é um pressuposto básico para o aperfeiçoamento, mas para isso é necessário conviver com realidades concretas dentro da universidade. Atualmente atribui-se essa responsabilidade para a licenciatura (feita no momento em que o aluno já está deixando a universidade, isso quando não a deixou).

É preciso reafirmar que pouco se tem estudado sobre o graduando em Letras como trabalhador. Isso gera um conflito da classe dos estudantes de Letras que se interpenetram com os conflitos de identidade pessoal e profissional, o que lhes traz dificuldades no processo de reconhecerem-se nessa realidade em que os trabalhadores vão perdendo vínculo com a universidade.

Dessa forma, a universidade sofre de grandes ausências, de grandes vazios, já que não visa a formar nem professores — pelo pouco enfoque dado à área de atuação do graduando —, nem pesquisadores, pela própria estrutura do curso de Letras, em que predomina um caráter fragmentário. O fato é que cada professor aborda uma sistemática diferente e cada semestre possui um tema variado, perdendo-se de vista a unidade da graduação. Isso não significa que assumir o fragmentário é perder de vista o desejo de unidade. Acreditamos que assumir o fragmentário é uma maneira de assumir as limitações do ser humano.

Com a atual estrutura do curso de Letras, em que a gama de conhecimentos é imensurável, percebemos que o fragmentário é uma necessidade, visto que não precisamos (e nem conseguimos) dominar todas as áreas de estudo, mas seria necessário, pelo menos, traçar limites acadêmicos para chegar a um determinado objetivo.

Um outro aspecto dessa estrutura fragmentária é que, por mais que os professores organizem seus cursos de acordo com suas perspectivas do objeto estudado, sempre sobram lacunas para o conhecimento desse objeto. É interessante: não se tem a totalidade, tem-se lacunas e é a partir destas que se pode fazer pesquisa, é assim que se gera conhecimento.

Acrescentaremos ainda que o fragmentário no curso de Letras pode se tornar unitário à medida que se insere na perspectiva profissional dos graduandos. Isto é, na forma como é feita a pesquisa na graduação – iniciação científica, salvo algumas exceções –, o trabalho solitário prevalece. Referimo-nos a um trabalho de gabinete, um trabalho "eu com os livros". Enquanto que um trabalho na linha de literatura e de educação é, necessariamente, coletivo, mesmo que tenha momentos de escrita individual.

Podemos enfatizar essa estrutura no conteúdo do curso de Letras da USP: há "X" créditos para as matérias obrigatórias e "X" para as matérias optativas. Agora, se nem mesmo nas matérias obrigatórias há uma idéia de continuidade, dada a variedade de conteúdos, imagine nas optativas em que se pode escolher sobre arte, economia, filosofia, língua não indo-européia, dentre outras que formam as misturas mais heterogêneas possíveis.

A inserção da pesquisa voltada para o campo de atuação dos graduandos beneficia tanto a formação quanto as relações entre universidade e sociedade. A título de exemplo, podemos citar a questão da luta de classes, muito debatida em sala de aula, mas pouco vista pelos alunos da "elite cultural do país". Na medida em que o aluno tem contato com a escola pública de ensino fundamental e médio, percebe que a teoria encravada na atuação o obriga a pensar melhor sobre a dada questão. Mesmo porque a luta de classes não está somente na relação com o aluno, mas também com o professor de ensino fundamental e médio, já que este não é visto como um intelectual, nem por ele mesmo nem pelas instituições burocráticas.

Que postura ética as universidades têm ante o fomento de pesquisa na graduação? De certa maneira, cobra-se esse trabalho porque temos, em universidades como a USP, pró-reitorias, inclusive de extensão e cultura, que desenvolvem trabalhos de pesquisa com a sociedade. No entanto, sabe-se também que essas pró-reitorias desenvolvem o mínimo que se poderia desenvolver em conjunto com a sociedade.

A própria universidade não dá condições para isso. Pelo contrário, tira a maior parte das condições dos docentes para fazer a própria pesquisa, devido ao excesso de trabalho burocrático e de "metas a cumprir", como relatam alguns de nossos professores. E esse processo tende a piorar devido às exigências do Governo, que força os professores com mais tempo

de serviço a se aposentar, o que provoca um esvaziamento da universidade sem reposição adequada.

O que se faz é a introdução do que poderíamos chamar de trabalho temporário – que nas federais e na USP já existe: o chamado professor substituto, contratado somente para lecionar, o que resulta uma não-atividade de pesquisa por parte desses professores. Como esses professores mantêm contratos temporários, é impossível manter um trabalho de continuidade que vise a pesquisa. A falta de professores nas universidades públicas é prejudicial para um futuro em que os alunos estejam mais empenhados em projetos de pesquisa, visto que em uma situação emergencial como a de sobrecarga de serviço por causa da falta de profissionais nos departamentos, limita o professor que permanece a, no máximo, lecionar. O fato é que as grandes crises na Universidade decorrem também disso.

Quando falamos em fomento à pesquisa, é impossível dissociar fomento da divulgação da pesquisa acadêmica. A pesquisa na graduação, quando desenvolvida nas universidades, não possui um espaço para divulgação e publicação dos trabalhos. Por exemplo, o SIICUSP (Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP), evento realizado anualmente para todas as áreas do conhecimento, quase não é divulgado e freqüentado pelos alunos que não possuem bolsa. É prestigiado somente pelos alunos de IC que apresentam trabalhos nesse simpósio, ou seja, a troca de idéias sobre o que se faz de pesquisa restringe-se aos outros alunos que apresentam na mesma sala e a seus orientadores. Muitos alunos de Letras não sabem que há um congresso da própria área (e de outras áreas também) que acontece todos os anos na Universidade, muito menos que o evento serve para divulgar o trabalho dos alunos de graduação e dos que desenvolvem projeto de IC. Em resumo, não há uma política efetiva de divulgação das atividades de pesquisa da graduação, nem mesmo de publicação desses trabalhos.

Mas, qual a importância dessa divulgação? A importância está justamente no fato de ser explicitada a dimensão do que é uma pesquisa no âmbito da graduação. Excetuando-se esse fato, há também um outro essencial e nem sempre lembrado que, com a divulgação desses trabalhos, há um "compartilhamento de conhecimentos", sendo possível saber que um aluno de graduação é capaz de perceber detalhes no estudo da língua/literatura que não se fazem presentes nos "manuais consagrados", além de eliminar a imagem de "bicho-papão" que possui a prática de pesquisa. Muitos dos alunos de graduação acreditam que um trabalho de pesquisa, um trabalho científico, só é necessário e possível nos estudos de pós-graduação.

Se diminuirmos a distância existente entre a graduação e a pós-graduação, será possível proporcionar maior adesão à pesquisa científica desde a graduação. Pesquisa, para muitos, é uma categoria de estudos pertencente ao "grupo dos escolhidos".

Acreditamos também que ainda exista um outro fator importante nessa questão da pesquisa na graduação e está relacionado à própria visão do profissional de Letras. O mercado de trabalho para os graduados em Letras não pressupõe um profissional que pesquise, ou melhor, o professor é visto como transmissor de um conhecimento pré-estabelecido pela prática educacional. Não se pensa em um professor que formule hipóteses a respeito da linguagem ou que não esteja de acordo com as fichas de leitura dos livros de literatura. Pensa-se, sim, em um professor que seja competente o suficiente para fazer com os alunos adquiram todo esse conhecimento formal. O consenso é de que o professor é um profissional e o pesquisador é outro, não há um elo que refaça essa relação que, na realidade, não deveria ter sido dissociada.

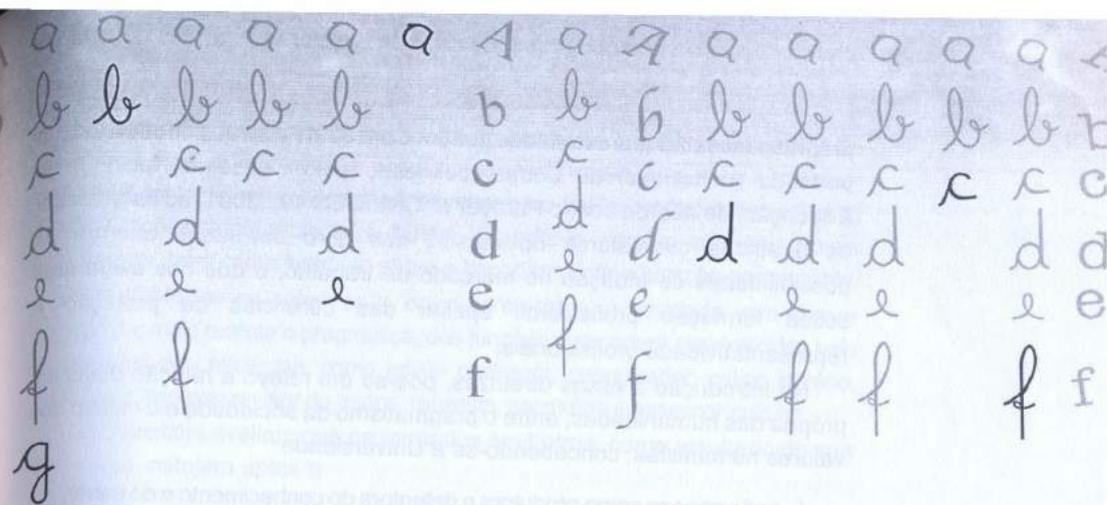
Provavelmente, é com essa visão ou com os exemplos tidos no ensino fundamental e médio que o aluno chega à graduação em Letras: a de aprender o já estabelecido e "verdadeiro" de modo eficiente para que isso seja repassado ao aluno.

Agora, se o curso de Letras não pressupõe pesquisa, assim como o mercado de trabalho para o estudante/profissional de Letras também não a pressupõe, qual a essencialidade da pesquisa no curso de graduação? Qual a função e qual a finalidade do desenvolvimento dessa prática de pesquisa? Pensamos que limitar a prática de pesquisa à formação de indivíduos reflexivos e conscientes parece-nos pouco, visto que tal fórmula não tem um resultado exato. Recorramos novamente ao silogismo: fazer pesquisa não resulta em indivíduos "melhores" e vice-versa.

A resposta para essas indagações apresenta-se justamente no campo que menos considera o professor como pesquisador, ou seja, o mercado de trabalho. Pesquisas direcionadas para o mercado de trabalho resultam em uma reflexão funcional e não somente hipotética da iniciação científica e da pesquisa em si. Tal hipótese tem como objetivo uma finalidade mais pretensiosa – a da mudança da visão que o mercado de trabalho tem do professor e, conseqüentemente, dos rumos da prática educacional no país.

Para isso, seria necessário eliminar a distância dos conceitos de pesquisa na graduação e na pós-graduação, assim como desenvolver um espaço de divulgação e publicação dos trabalhos dos graduandos, que funcionaria como um "laboratório" prático. Esse laboratório de experiências pode ser encontrado em uma "escola modelo", mantida e desenvolvida pela universidade em conjunto com a prática de pesquisa nas disciplinas cursadas, o que retoma a necessidade da leitura para o aluno de graduação.

A adoção por parte das instituições de ensino de uma política de pesquisa, no entanto, é o que mais pesa na balança dessa luta. Afinal, se concluímos que o problema da pesquisa não é a possibilidade de bolsas remuneradas, então o que falta é a movimentação e a consciência por parte de alunos, professores e universidades da importância do fomento da pesquisa para o aluno de graduação.



A PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UFMS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS¹

Gláucia Muniz Proença Lara e Vera Lúcia do Amaral Conrado²

1. Considerações iniciais

Antes de nos atermos à interlocução entre a pesquisa e a graduação em Letras na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), faz-se necessário refletir sobre como está delineado esse espaço de formação profissional em termos nacionais. O primeiro item a ser levado em consideração é que, se por um lado, no Brasil, os graduados no curso de Letras não constituem uma categoria profissional³, não têm um sindicato

¹ Texto apresentado no III Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino Superior, organizado pela Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras-ANPGL, como parte da Programação do XIV Congresso de Leitura-COLE, organizado pela Associação de Leitura do Brasil-ALB, de 22 a 25 de julho de 2003.

² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS – Campo Grande/MS. glara@nin.ufms.br

³ A lei federal que dá vida à CBO (Classificação Brasileira de Ocupações), modificada em 2002 depois de 20 anos de sua criação, refere-se a famílias de ocupações, num total de 600, sem nomear o Curso de Letras (cf. www.rutecho.gov.br).

próprio nem estão representados por um Conselho Federal, por outro lado, o perfil do profissional de Letras, delineado pelo Conselho Nacional de Educação, de acordo com o Parecer nº CNE/CES 492/2001, ao estabelecer as diretrizes curriculares do curso⁴, nos abre um leque enorme de possibilidades de atuação no mercado de trabalho, o que nos exige uma sólida formação profissional apesar das carências de proteção e representatividade profissionais.

Na introdução a essas diretrizes, põe-se em relevo a relação dialética, própria das humanidades, entre o pragmatismo da sociedade e o cultivo dos valores humanistas, concebendo-se a Universidade

(...) não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade (...) deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.⁵

Para que isso ocorra, defende-se a idéia de que o curso deve mover-se dentro de uma estrutura flexível que permita ao aluno, entre outras coisas:

- (...) opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- (...) oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- (...) prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da [sua] autonomia;
- (...) articulação entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação (...).⁶

O conceito de currículo também passou por mudanças que se ajustam a essa concepção de flexibilização do curso. Ele está entendido como "(...) todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso".⁷ Sem excluir as disciplinas convencionais, as diretrizes abrem caminho para a introdução de atividades acadêmicas curriculares que propiciem ao aluno uma vivência maior da heterogeneidade do conhecimento que a formação e o exercício profissionais supõem.

Se as diretrizes mudam a visão do curso, seus conteúdos curriculares e o perfil do profissional, também mudam a figura do professor, que passa a ser um orientador responsável pela qualidade da formação do aluno.

⁴ Cf. <http://www.mec.gov.br/sesuftp/pareceres/49201FHGSCCLBAM.doc>

⁵ *Ibidem*, p. 24.

⁶ *Ibidem*, p. 24.

⁷ *Ibidem*, p. 24.

Apesar de toda essa modificação, as diretrizes não ampliam os objetivos do curso de Letras, que podem ser sintetizados como: capacitar o aluno a trabalhar de forma crítica com as linguagens, em contextos oral e escrito; conscientizá-lo das variações lingüísticas e culturais; capacitá-lo para o uso das novas tecnologias, bem como instruí-lo sobre a importância da educação permanente.

Entretanto, se os objetivos já eram conhecidos, a novidade vem com a exposição, mais realista e pragmática, das funções que podem ser exercidas pelo profissional de Letras, tais como as de professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de textos, roteirista, secretário e assessor cultural.

As diretrizes avaliam que os formados em Letras, como resultado de sua formação, estejam aptos a

(...) atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins (...) resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras.⁸

Sobre os conteúdos curriculares caracterizadamente voltados para a formação profissional, eles incluiriam atividades práticas, tais como: estágios, seminários, participação em congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência e cursos seqüenciais.

Levando-se em conta a questão inicial sobre o atual contexto de interlocução entre a pesquisa e a graduação, torna-se fácil perceber que estamos diante de uma situação privilegiada de mudança que requer, antes de mais nada, o nosso preparo, como professores

formadores desse profissional especializado nas ciências da linguagem, para introduzir uma vivência universitária que, de fato, propicie a articulação entre, por um lado, a sociedade e a academia, por outro, entre as disciplinas e atividades, refletindo uma real flexibilidade na estrutura do curso.

E aqui se coloca o segundo item a ser discutido: a questão da **gestão do conhecimento**, que objetiva a melhor forma de fazer com que uma empresa⁹ aprenda através dos seus membros. Essa aprendizagem é normalmente processada em "como e com que aprender", "como reter e empregar o conhecimento" e "como difundir-lo". Nossa proposta inovadora introduz um outro tópico: "o que aprender".

Baseando-nos na visão integradora e sincrônica da vida, desfizemos a agrupação piramidal, que escalonava e facetava, anos atrás, a estratégia de escolha profissional em perguntas de forma unicamente a produzir resultados econômicos que priorizavam o TER e daí caminhavam para o FAZER (o que devo fazer para ter o que eu quero ter), para, finalmente, "moldar" o SER como uma resposta à pergunta: então, o que eu devo ser para conseguir fazer o que me permitirá ter o que eu quero ter?

⁸ *Ibidem*, p. 25.

⁹ *Estamos assumindo a Universidade como uma empresa voltada para o ensino, seja ela pública ou privada, e, portanto, não a diferimos em nada, do ponto de vista estrutural, de qualquer outra empresa.*

Do triângulo passamos ao círculo e da visão escalonada e facetada passamos à integradora, atribuindo partes iguais ao TER, ao SER e ao FAZER, que interagem. Dessa maneira, fica mais claro perceber como é que, ao privilegiar em determinado momento a ação (FAZER), se está estimulando e alterando a consciência (SER) de quem atuou e, ao mesmo tempo, propiciando-lhe a aquisição (TER) de novas informações intra e interpessoais.

Se levamos essa interação ao contexto de ensino-aprendizagem, prontamente verificamos que a relação entre professor e aluno, os dois interlocutores mais importantes nesse processo, é uma relação marcada pelo companheirismo. Entenderemos mais claramente que, de fato, nós, professores e alunos, estamos constantemente demarcando nossas metas e desenvolvendo estratégias para alcançá-las com base em como nos percebemos profissionalmente. Trabalhar essa inteligência inter e intrapessoal, ao longo da formação universitária, é vital porque é esse trabalho que permite mudanças efetivas.

Para tal, estudar também, de forma ampliada, o conceito de conhecimento nos ajuda a entender melhor como conduzir o trabalho de formação profissional numa sociedade que atuou sob diferentes ondas e que está rompendo seus paradigmas, uma vez mais, para poder continuar vivendo. Enquanto, até a década de 80, levantava-se a bandeira para a expressão "tempo é dinheiro", hoje se levanta uma enorme massa de gente defendendo o padrão "tempo é vida". E é disso que se trata: dar mais vida ao tempo que investimos em nosso processo de ensino-aprendizagem, otimizando a interlocução pesquisa-conhecimento na graduação.

Procurar entender o conhecimento que precisamos ter para ser profissionais de excelência hoje, num mundo de capital globalizado que não nos oferece emprego, mas trabalho, trilhando somente os caminhos apontados pelas ciências da linguagem nos parece insuficiente. A visão de gestão do conhecimento, vinda inicialmente da administração, nos auxilia a não somente adquirir diferentes conceitos de conhecimento e identificar sua tipologia, mas também a aprender a monitorá-los e gerenciá-los; portanto nos capacita a ser mais conscientes da nossa própria formação profissional e das propostas de atividades de pesquisa que estamos propondo para os nossos alunos.

2. A pesquisa na graduação da UFMS: a vertente "oficial"

Ciente, pelo menos em tese, da importância da integração pesquisa-graduação, a UFMS dedica uma boa parte do seu Estatuto¹⁰ (Cap. III, art. 67 a 76) à definição dos princípios básicos que orientarão a pesquisa, considerada como "(...) função específica, voltada para a busca de novos conhecimentos, e como recurso de educação, destinado ao cultivo e desenvolvimento científico".¹¹

¹⁰ Estatuto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, alterado pelas Resoluções nº 20 e nº 9, de 27 de abril de 2001, atribuídas, respectivamente, ao Conselho Diretor e ao Conselho Universitário.

Nesse sentido, a instituição propõe estimular e mais do que isso garantir a participação efetiva dos discentes nos programas e projetos de pesquisa por meio da concessão de bolsas de iniciação científica, esclarecendo, no entanto, que isso depende de critérios e número de vagas fixados pelo órgão competente, órgão esse que o documento não diz claramente qual é. Assim, a UFMS incentivar e garantirá a manutenção e o desenvolvimento da pesquisa, por todos os meios, inclusive financeiros, já que o Art. 67, § 3º reza que o orçamento da UFMS deverá consignar os recursos necessários para tal fim.

Sem perder de vista a necessária articulação, via pesquisa, entre a Universidade e a sociedade, através da busca de um maior conhecimento científico para a solução de problemas e a introdução de inovações tecnológicas para a melhoria da qualidade de vida, o Estatuto prevê ainda o intercâmbio com outras instituições científicas e tecnológicas (regionais, nacionais e internacionais), de cunho governamental ou não, bem como a promoção de congressos, simpósios e seminários e o incentivo à participação dos pesquisadores em eventos científicos e culturais promovidos pela UFMS e por outras instituições.

O Art. 68, que reproduzimos a seguir, sintetiza, do ponto de vista oficial, o papel a ser desempenhado pela UFMS e discrimina onde se pretende chegar nesse processo de produção de conhecimentos:

A UFMS definirá uma política geral de pesquisa, objetivando, principalmente, mobilizar os meios institucionais, materiais e humanos disponíveis, em prol de um maior conhecimento científico da realidade física e social, e da introdução de inovações tecnológicas, culturais e artísticas que contribuam para o desenvolvimento social, econômico e cultural do Estado de Mato Grosso do Sul e do País.

Se as intenções são boas, resta verificar como elas funcionam (se é que funcionam) na prática. A pergunta que se coloca, portanto, é: a UFMS tem efetivamente incentivado e dado condições, inclusive financeiras, para o desenvolvimento da pesquisa, integrando-a ao ensino de graduação de modo a formar alunos-pesquisadores?

Dados obtidos junto à DICE (Divisão de Controle Escolar) da PREG (Pró-Reitoria de Ensino e Graduação) mostram que a UFMS tem, atualmente, 13.589 alunos¹² em seus nove *campi* (Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados, Três Lagoas, Naviraí, Paranaíba e Ponta Porã). Desses,

¹¹ *Ibidem*, p. 13

¹² *Esse número, que representa apenas os alunos regularmente matriculados em cursos de graduação, sobe para 13.926 se incluirmos os casos de trancamento de matrícula. É preciso mencionar também que o Campus de Dourados ainda não encerrou as matrículas (por atrasos decorrentes da última greve) e que, portanto, esses dois números sofrerão alterações no final do processo. Como nosso trabalho é de cunho qualitativo e não quantitativo, decidimos tomar por base o número atual de alunos regularmente matriculados, o que dará ao leitor uma idéia bastante próxima do envolvimento real de nossos alunos com a pesquisa.*

em 2003, apenas 315 solicitaram bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq - UFMS), conforme informação da CPq (Coordenadoria de Pesquisa) da PROPP (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação), o que representa 2,3% do total de alunos da instituição.

Dentre os 315 estudantes de todas as áreas (Ciências Humanas, Biológicas e Exatas) que solicitaram bolsas ao PIBIC, 122 foram contemplados pelo CNPq e 18 pela UFMS, perfazendo um total de 140 alunos-bolsistas, o que significa menos da metade do número de inscritos (44, 4%). Isso sem contar que os bolsistas do PIBIC, em geral, não pesquisam o que querem, em função de seus interesses e necessidades, ficando sujeitos às linhas de pesquisas vigentes na UFMS e aos próprios projetos desenvolvidos pelos professores-pesquisadores que assumem sua orientação.

Quanto à situação específica dos cursos de Letras da UFMS em relação à pesquisa, dos 1.180 alunos¹³ dos campi de Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados e Três Lagoas, 43 solicitaram bolsas ao PIBIC, mas apenas 13 foram contemplados, o que significa 30,2% do número de bolsas solicitadas e 1,1% do total de alunos da área de Letras na instituição. Essas informações podem ser melhor visualizadas no quadro 1, abaixo.

Quadro 1 - Situação da pesquisa na graduação da UFMS

Alunos/cursos	Bolsas Solicitadas	Bolsas Obtidas	Percentual bolsas solicitadas/ bolsas obtidas	Percentual bolsas obtidas/ nº de alunos
13.589 / Todos	315	140	44,4%	2,3%
1.180 / Letras	43	13	30,2%	1,1%

Fontes: DICE/PREG e CPq/PROPP

Tais dados revelam um fato alarmante: o número de alunos da graduação envolvidos com a pesquisa na UFMS, quando se leva em conta a vertente dita "oficial", é irrisório, o que mostra que a instituição pouco tem feito para estimular a participação de seu corpo discente em projetos e programas que promovam a busca de novos conhecimentos e permitam o desenvolvimento científico.

¹³ Esse cálculo levou em conta apenas os alunos regularmente matriculados. Se somarmos também os trancamentos de matrícula, o número total de alunos sobe para 1.228 nos seis campi considerados, uma vez que os centros de Naviraí, Paranaíba e Ponta Porã não oferecem cursos de Letras (cf. dados da DICE/PREG).

Esse fato se agrava ainda mais quando tomamos conhecimento de que o atual Reitor, em 2003, ao invés de destinar mais recursos do orçamento para fins de pesquisa, dado o papel de destaque que esta ocupa no Estatuto da UFMS, diminuiu de 78 para 18 o número de bolsas de Iniciação Científica concedidas pela instituição para complementar as bolsas do CNPq.

Sabemos que, nos últimos anos, as universidades públicas têm tido suas verbas drasticamente reduzidas pelo Governo, o que, sem dúvida alguma, prejudica a pesquisa e dificulta não apenas a promoção de eventos científicos, mas também a ida de pesquisadores a congressos e seminários, onde o conhecimento produzido pode ser divulgado, compartilhado e discutido. Não nos parece correto, no entanto, que a instituição se limite a "cruzar os braços", numa cômoda situação de "tem que ser assim" ou de "não há o que fazer", sem buscar, com criatividade e flexibilidade, outras alternativas para incentivar e garantir a pesquisa. Não é isso o que se espera de uma empresa, capaz de gerar e gerir conhecimento.

No caso específico das Letras, que nos interessa mais de perto, corremos o risco de ver comprometida a própria formação do "novo" profissional proposta pelas diretrizes curriculares do curso, já que a interlocução pesquisa-conhecimento na graduação fica comprometida. Como preparar nossos alunos para o exercício das diferentes funções previstas pelas diretrizes, atendendo às necessidades e exigências de um mundo cada vez mais globalizado? Como levá-los a uma vivência maior da heterogeneidade de conhecimento?

A saída para esse impasse aponta para o próprio ser/fazer do professor universitário e coloca uma nova pergunta no ar: estamos efetivamente preparados para formar esse profissional das ciências da linguagem, cujo perfil se mostra adequado aos tempos atuais? Sem essa preparação, que implica, antes de mais nada, uma revisão de conceitos, inclusive do que seja "fazer pesquisa", de nada adianta a proposta flexibilização do curso de Letras, dos conteúdo e atividades curriculares.

Telles (2002, p. 93), constatando o abismo entre a Universidade e a prática pedagógica nas escolas dos níveis fundamental e médio, volta sua reflexão para a formação profissional no ensino superior, perguntando-se: "Quantos alunos universitários realizam pesquisas? Quais cursos de licenciaturas têm uma disciplina que inicie os alunos à prática da pesquisa?" Sem ser, via de regra, um pesquisador, o aluno, quando assume a outra ponta do ensino a docência, também não se torna um professor-pesquisador capaz de realizar suas próprias investigações sobre sua sala de aula e suas práticas pedagógicas.

Com isso, não se forma um profissional autônomo, dotado de potencial para a reflexão e para a solução de problemas, um agente, enfim, na construção do conhecimento sobre sua prática pedagógica e, o que é pior, perpetua-se o mito de que a pesquisa só ocorre na Universidade e de que as escolas dos outros

níveis (elementar e médio) são apenas receptáculos dos resultados das investigações realizadas nas instituições de ensino superior (IES).

Essas questões polêmicas, através das quais o autor enfoca a relação entre a pesquisa acadêmica e a prática do professor de línguas nas escolas, retomam nossas próprias indagações sobre a formação do (futuro) professor no âmbito universitário e, por extensão, sobre nosso preparo, enquanto integrantes do corpo docente de uma IES, para desempenhar o papel fundamental que nos cabe nesse processo.

3. Pesquisa e gestão do conhecimento

Apesar de os aspectos levantados refletirem a distância existente entre os objetivos acadêmicos e a efetiva ação social do universitário egresso, acreditamos que a pesquisa produzida na graduação pode ajudar a minimizar essa distância se o corpo docente operar docência, pesquisa e extensão instâncias que produzam e difundam conhecimento sob a ótica da gestão do conhecimento.

O que implicaria essa mudança de percepção? Em primeiro lugar, uma impreterível flexibilização do nosso *modus faciendi* como docentes e pesquisadores, pois deveríamos, como um dos principais pontos para iniciar a gestão do conhecimento, conduzir nosso trabalho tendo consciência clara de que conhecimento é produto e produto rentável. Ou seja, na era da informação, não se está mais gerindo mão-de-obra e sim capitais do conhecimento¹⁴. Em segundo lugar, deveríamos trabalhar com os nossos alunos uma concepção ampliada do que vêm a ser esses capitais do conhecimento. Como instâncias seguintes dessa gestão, deveríamos saber como passar essa informação e quais os propósitos de fazê-lo (por exemplo, ensinar os alunos a também monitorar e gerenciar os diferentes tipos de conhecimento) e, por último, como planejar o processo de difusão e como avaliar o conhecimento compartilhado.

Contamos, para dar o primeiro passo, com a já mencionada abertura das diretrizes curriculares do curso de Letras, ou seja, podemos e devemos flexibilizar o curso, incluindo atividades que permitam a aquisição, pela vivência, dos diferentes tipos de conhecimento.

É interessante lembrar que a teoria que apóia e viabiliza essa flexibilização tem sua origem no enfoque por tarefas ou por projetos. Essa abordagem nasce duas décadas depois do enfoque comunicativo, entre os lingüistas aplicados europeus voltados para o ensino de línguas estrangeiras, no final dos anos 80 (NUNAN, 1989; LONG, 1985; BREEN,

¹⁴ "Capitais do conhecimento" é marca registrada pelo CRIE - Centro de Referência em Inteligência Empresarial da COPPE - Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia da UFRJ (Cf. CAVALCANTI; GOMES; PEREIRA, 2001, p. 55).

1987 *apud* ZANÓN, 1990), exatamente como uma alternativa de renovação curricular. As alterações refletem uma mudança qualitativa na maneira de entender o ensino.

Fortalecendo a metodologia anterior, centrada no aluno, o enfoque por projetos propõe um currículo integrador, unindo conteúdo e metodologia. Dessa forma, a utilização da "tarefa" constituiria a unidade organizadora dos diferentes componentes do processo de ensino/aprendizagem. Essa integração provoca mudanças nas relações de poder, redistribuindo os papéis de aprendizagem entre professor(es) e alunos e chamando estes à responsabilidade na tomada de decisões voltadas tanto para o processo de aprendizagem quanto para sua avaliação.

Há, portanto, uma grande coerência com a maneira como estamos enfocando a pesquisa na graduação: uma tarefa a ser incluída no processo de ensino/aprendizagem centrado no aluno, em um determinado contexto histórico-social.

A seguir, apresentaremos os quatro capitais que compõem o modelo dos capitais do conhecimento¹⁵, com definições extraídas de Cavalcanti, Gomes e Pereira (2001), e formularemos alguns exemplos de pesquisa como tarefas que auxiliarão a gestão do conhecimento no curso de Letras.

3.1 Capital ambiental

Para a geografia humana, o conceito de existência está intimamente ligado a duas linhas que se cruzam: a do tempo e a do espaço. Não é possível, portanto, fazermos-nos presentes no mundo sem esses marcos. Da mesma forma, "nenhuma organização pode existir sem saber onde está nem aonde quer chegar"¹⁵. Seu valor depende fortemente do contexto onde ela está inserida.

A consciência da existência do capital ambiental, como um dos conhecimentos a serem adquiridos por nós, professores, e pelos alunos, leva-nos, de imediato, a analisar a região em que estamos trabalhando/estudando.

A região Centro-Oeste é hoje a região que mais cresce no Brasil, segundo reportagem de capa da última *Você S/A*: "Onde estão os melhores empregos"¹⁶. São seis as cidades que representam a região: Goiânia e Anápolis (GO), Brasília (DF), Cuiabá e Várzea Grande (MT) e Campo Grande (MS).

Turismo, agronegócios e educação são as áreas que vão muito bem: as duas primeiras promovendo um número elevado de eventos, feiras,

¹⁵ *Op. cit.*, p. 59.

¹⁶ *Matéria assinada por Márcia Rocha, São Paulo, jul. 2003, p. 30-31.*

convenções, campeonatos, e a última oferecendo, para o profissional que investiu na formação continuada, um número grande de oportunidades, dado o total de instituições de ensino superior existentes na região que, em 2001, era de 162 (17 públicas)¹⁷. Relacionado a esse mercado estão, no mínimo, as atividades de tradutor, intérprete e professor, exercidas pelo licenciado em Letras.

Mas esses dados entram em nossas salas de aula? Em geral, o graduando em Letras não é incentivado a conhecer o contexto ambiental em que vive. Se não sabe onde está, ou seja, desconhece os aspectos econômicos, sociais, políticos e tecnológicos da região, nem sabe como pode atuar tirando o maior proveito desse espaço, como vai, então, definir e planejar onde chegar?

Nós, como professores, também não sabemos para onde foi o profissional que formamos; desconhecemos o que ele faz, como o faz e onde o faz. Perdemos, assim, a referência sobre a qualidade do capital humano que auxiliamos a formar. Essa é uma pesquisa que poderia ser realizada pelos graduandos e com a qual todos ganhariam: nós, professores, ao termos um retorno positivo (ou não) do nosso trabalho, com a chance de avaliá-lo mais objetivamente, e os alunos, com um mapeamento do potencial de trabalho da região, o que os auxiliaria a melhor instrumentalizar-se profissionalmente. Os resultados dessa pesquisa também poderiam influir não só no rol de disciplinas a serem oferecidas, como também nos seus conteúdos, na sua carga horária, na sua seriação etc.

Ignorar o capital ambiental traz conseqüências para o dia-a-dia do profissional. Dois exemplos que ilustram isso foram colhidos durante o "V Seminário de Línguas Estrangeiras", organizado pela Faculdade de Letras da UFG¹⁸, cujo tema versava sobre a formação do professor de línguas estrangeiras. Cleidimar Mendonça, uma ex-aluna da região Centro-Oeste, que apresentava comunicação sobre o trabalho que vinha desenvolvendo em duas faculdades particulares, onde dava aulas de espanhol instrumental para os cursos de Turismo, Relações Internacionais e Secretariado Bilingüe, comentou o seu despreparo profissional apesar da boa formação lingüística recebida durante seus estudos universitários para elaborar e executar programas de ensino voltados para uma clientela tão diferenciada. A cidade em que ela estudou e na qual trabalha sedia 8.000 eventos por ano, segundo o Sebrae¹⁹, o que justifica a proposição de cursos de formação de profissionais nas áreas acima citadas e a conseqüente necessidade da atuação do profissional de Letras, como parceiro, auxiliando-os nos estudos da linguagem.

¹⁷ Segundo a ANUP — Associação Nacional das Universidades Particulares.

¹⁸ Em Goiânia de 11 a 13 de junho de 2003.

¹⁹ Cf. Rocha (2003, p. 30).

O segundo exemplo vem de uma participante que relatou a sua dificuldade, como agente de viagem voltada para o ecoturismo, de encontrar, entre pessoas que estudaram

japonês em cursos de idiomas oferecidos pelas IES, uma única que aceitasse o convite para exercer a função de intérprete para grupos de turistas japoneses. Elas não se sentiam preparadas para isso.

3.2 Capital estrutural

É aí que a "porca torce o rabo". Em se tratando de IES públicas, não diríamos exatamente que "(...) o conjunto de sistemas administrativos, conceitos, modelos, rotinas, marcas, patentes e programas de computador, ou seja, a infra-estrutura necessária para fazer a empresa funcionar."²⁰ é inoperante, porque não somos malucos de dizê-lo. Seria muito masoquismo ou idealismo estar trabalhando numa empresa cujo capital estrutural está completamente falido. Contudo, os dados oficiais sobre a pesquisa na UFMS, abordados no tópico 2, apontam para a quase falência da instituição no que diz respeito ao seu capital estrutural.

Nesse caso, qual é a magia que cabe ao time formado pelos professores e graduandos de Letras para não deixar o teto ruir? Negociar. Dispor de todos os nossos conhecimentos da linguagem para argumentar, com números, a nosso favor. Isto é, aprender a gerir o capital estrutural: definir as atividades necessárias juntamente com as habilidades da equipe, identificar a organização da empresa, saber dialogar com a forte hierarquização que estrutura uma IES pública e, principalmente, ir em busca de saídas financeiras, contando com o próprio capital humano da equipe: "para uma organização que aprende, o futuro, em vez de estar escrito nas estrelas, é construído e reinventado no dia-a-dia".²¹

Qual pesquisa básica seria de suma importância nesse setor do conhecimento? A que nos aparelha para melhorar nossa infra-estrutura de trabalho. As IES particulares têm pessoal treinado exclusivamente para isso: são os que vão atrás de editais, localizam os pesquisadores com o perfil indicado e os ajudam na elaboração e apresentação de projetos para angariar auxílio. Na ausência dessa realidade na UFMS, a saída é traçar metas dentro do próprio departamento; fortalecer a sua rede organizacional, conhecendo as habilidades de sua equipe de professores; e estabelecer o conjunto de procedimentos que será utilizado para a conquista das metas traçadas. A pesquisa proposta teria, pois, como objetivo avaliar como estamos gerindo nossos capitais do conhecimento®, o que está dando certo e o que deve ser modificado, propondo estratégias para isso.

²⁰ Cavalcanti; Gomes; Pereira, 2001, p. 63.

²¹ Idem, *ibidem*, p. 66.

3.3 Capital intelectual

O maior engano que se comete em relação ao entendimento do que é o capital intelectual é achar que ele se reduz ao **conhecimento formal**. Na verdade, quando escolhemos/convidamos alguns alunos para candidatar-se à bolsa de Iniciação Científica e colaborar com o nosso projeto de pesquisa, não é só pelo que eles demonstraram conhecer da área à qual se relaciona o nosso projeto, mas também pelo que eles sabem fazer com esse conhecimento, pelas suas **capacidades** e também pelas suas **habilidades**, por suas tendências pessoais, tais como facilidade de trabalho em grupo, espírito de cooperação e humildade, vontade de crescer, senso crítico, liderança etc.

O capital intelectual constitui-se, portanto, de bens intangíveis e pertence ao indivíduo e não à empresa para a qual ou na qual ele trabalha. Enquanto o conhecimento formal se adquire continuamente e as capacidades se treinam, as habilidades são bens que exigem, para ser desenvolvidos, um ambiente de inclusividade, cumplicidade, forte motivação pessoal, confiança em si e nos seus pares.

A consciência de que, ao investir no capital intelectual de nossos graduandos, estamos trabalhando também com o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades nos torna professores mais atentos. Ao invés de defender o paternalismo na relação pedagógica, somos estimulados a cobrar dos nossos alunos posturas profissionais: vencer desafios, testar-se em novos campos, agindo de forma empreendedora e ética, aproveitando oportunidades de adquirir, demonstrar, treinar e desenvolver seu capital intelectual.

Nesse setor do conhecimento, a peça chave é a nossa habilidade de percepção, para sugerir e incentivar pesquisas de âmbito pessoal que estejam indo ao encontro das necessidades de cada aluno e, ao mesmo tempo, capacitando-o dentro dos objetivos traçados pelo programa do curso de Letras.

3.4 Capital de relacionamento

O capital de relacionamento consiste no valor que têm as alianças estratégicas que o aluno (e o departamento como um todo) estabelece para ampliar sua presença no mercado de trabalho. Cavalcanti, Gomes e Pereira (2001, p. 71) esclarecem que esses relacionamentos podem ser individuais ou institucionais. Vale dizer que eles podem trazer diferentes contribuições à carreira do futuro profissional das ciências da linguagem. O retorno financeiro seria o mais óbvio, mas há o retorno de imagem, que lhe abre novas portas (pode ser exemplificado pela expressão "propaganda de boca em boca"), e mesmo o retorno advindo de parceiros/clientes que, de tão exigentes, dão sua contribuição em forma de manutenção de altos padrões de qualidade, ou seja, não permitem a acomodação, tornando o profissional mais profissional.

Contou-nos, certa vez, um engenheiro formado pela Poli, Faculdade de Engenharia Politécnica da USP, que se decepcionou muitíssimo com o seu curso no dia em que, assistindo à sua primeira aula de Especialização na Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, não soube responder à pergunta formulada pelo professor; aliás, nem ele nem ninguém da turma. A pergunta não exigia nenhuma fórmula matemática para ser respondida: "qual é o patrimônio social de vocês?". Depois de negar várias tentativas de resposta, o professor revelou: "vocês sabem qual é o patrimônio social de vocês, identificando na agenda de quem vocês estão." Nosso amigo havia estudado cinco anos numa escola de alto padrão e achava que sabia tudo dentro de sua especialidade. Naquele exato momento, acabava de descobrir que o seu curso não lhe tinha ensinado, como ele nos relatou, o mais importante: como integrar-se ao mercado de trabalho.

Da mesma forma que se tornou contraproducente escolhermos um curso universitário pelo escalonamento *ter/fazer/ser*, norteando-nos apenas por valores sócio-econômicos impostos por uma sociedade industrial, também é arriscado marcarmos nossa trajetória profissional e a dos que contam com nossa ajuda para sua formação por um *modus faciendi* que nos afasta da sociedade para a qual caminha o mundo: a sociedade do conhecimento. Estamos vivendo momentos históricos de significativas transformações: velhas crenças estão deixando lugar para novos valores. A educação tem um papel fundamental a desempenhar nessa sociedade que não depende mais de pessoas para obter informação, mas não aprende a transformar esta em saberes sem aquelas. Daí a necessidade de aprendermos a gerir e valorizar nossos capitais do conhecimento®.

4. O Departamento de Letras/CCHS e os capitais do conhecimento® — a vertente "não-oficial"

Apesar das dificuldades vivenciadas por nosso Departamento, como parte integrante de uma IES, cujos problemas, inclusive estruturais, desafiam, muitas vezes, o empenho e a boa vontade do professor, temos tentado conscientizar nossos alunos em relação aos seus capitais do conhecimento® e à sua aplicação.

Nesse sentido, o DLE/CCHS, pioneiramente no Brasil, oferece, desde 2001, a disciplina optativa "Empreendedorismo", criada e ministrada pela Profª. Drª. Vera Lúcia do Amaral Conrado²². Nessa disciplina, os alunos têm a oportunidade de definir sua missão pessoal, seus objetivos e metas e de

²² A professora integra a rede universitária de professores de empreendedorismo (REUNE), numa parceria com o Instituto Eivaldo Lodi e o SEBRAE.

traçar planos para conquistá-las, avaliando seu conhecimento formal, sua rede de contatos, sua bagagem vivencial, suas ações curriculares e extracurriculares e suas necessidades de aprendizagem. O trabalho de autoconhecimento é incentivado, num clima de cooperativismo, ao mesmo tempo em que se busca valorizar a autonomia e a criatividade.

O Departamento, além disso, desenvolve, desde 2001, um projeto de extensão, coordenado pelo Prof. Dr. José Genésio Fernandes, cujo objetivo, como ele mesmo diz, na apresentação do terceiro número da Revista *Rabiscos de primeira*, é o de "(...) incentivar os alunos a produzir e a publicar mais cedo seus trabalhos". Sem dúvida, coordenar um projeto que visa à produção de uma revista dos alunos de Letras, a partir da disciplina "Prática de leitura e produção de textos", ministrada no primeiro ano do curso, é um excelente exemplo do trabalho sinérgico que vimos teoricamente expondo, pois é o resultado da soma da prática pedagógica de enfoque por tarefas com o conteúdo de uma disciplina e o desenvolvimento do capital intelectual dos alunos-autores.

A redação de um artigo, além de envolver, como diz Fernandes (2003; p. 3), "(...) o conhecimento de um gênero de texto e seu contrato de leitura, a localização de um tema, a formulação de um problema, a redação, as leituras complementares, o vai-e-vem trabalhoso das revisões recomendadas pelos professores, a adequação às normas de publicação", envolve também outros conhecimentos: o capital ambiental, o estrutural, o intelectual no que se refere às habilidades e capacidades e o capital relacional.

Podemos citar ainda, como exemplo de atividade que envolve mais diretamente o capital relacional, o projeto de extensão coordenado pela Prof^a. Dr^a. Vânia Maria de Vasconcelos, que busca integrar a graduação e as escolas estaduais, incentivando a leitura no ensino de língua portuguesa e aproveitando as horas de projeto que cada professor em sua disciplina tem que desenvolver. Os alunos estão recebendo formação extracurricular sobre leitura e literatura brasileira infanto-juvenil, vivenciando a realidade das escolas públicas no ensino fundamental, criando suas próprias estratégias de abordagem etc.

Finalmente, como atividades que reúnem o exercício de todos os capitais do conhecimento®, destacamos duas iniciativas dos alunos da graduação: a organização de eventos acadêmicos, como o "VIII Encontro de Línguas e Literaturas Estrangeiras", em 2002, e a "XII Semana de Letras", em 2003; e a recepção de calouros, através de um ciclo de palestras que tem o objetivo principal de informar os alunos sobre a realidade do ensino, da pesquisa e da extensão tanto no DLE/CCHS quanto na UFMS, incentivando-os a fazer escolhas e a tomar decisões que façam diferença na sua formação profissional.

5. Considerações finais

Através das atividades e projetos que temos desenvolvido no âmbito do Departamento de Letras/CCHS (e que foram descritos no tópico 4), acreditamos estar, por um lado, atendendo às exigências do perfil da Universidade, tal como o MEC o concebeu, de produtora de conhecimento e saber e de provedora de educação e tecnologia à sociedade, num trabalho de intervenção criativa e ética; e, por outro, proporcionando ao futuro profissional de Letras uma formação que favorece a autonomia e o empreendedorismo e dando-lhe opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho.

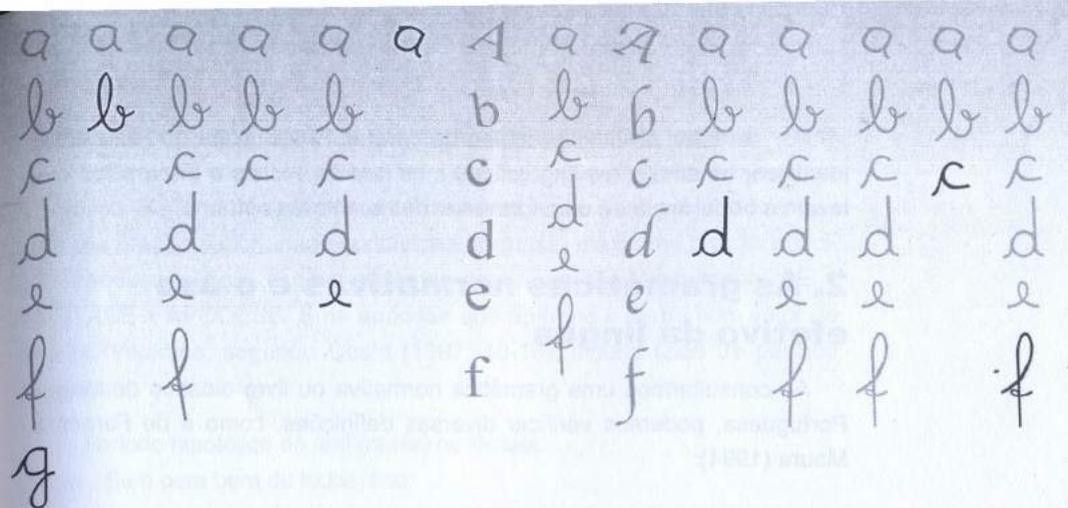
Esperamos ter demonstrado que cabe ao professor, enquanto gestor de conhecimento, buscar alternativas que lhe permitam, dentro de uma estrutura verticalizada como é a das IES públicas, contribuir para a mudança de postura professor/aluno implicada nas novas diretrizes curriculares, através da integração entre disciplinas e atividades que propiciem o desenvolvimento das inteligências intra e interpessoais e preparem o profissional das ciências da linguagem para interferir no seu contexto social, auxiliando a suprir as necessidades e carências observadas.

Referências

- CAVALCANTI, Marcos; GOMES, Elisabeth; PEREIRA, André. *Gestão de empresas na sociedade do conhecimento: um roteiro para a ação*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- FERNANDES, José Genésio (org.). *Rabiscos de primeira*. v. 3, nº 3, março 2003.
- ROCHA, Márcia. *Coração acelerado*. Você S/A. nº 61, p. 30-31. julho 2003.
- TELLES, João A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!". Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & ensino*. v. 5, nº 2, p. 91-116. julho 2002.
- ZANÓN, Javier. *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Cable. nº 5, p. 19-27. abril 1990.

RESUMO: O presente trabalho, em um primeiro momento, descreve e avalia a vertente "oficial" da pesquisa na graduação em Letras da UFMS, sob a óptica das novas diretrizes curriculares articuladas aos capitais do conhecimento®. Em um segundo momento, destaca, na vertente "não oficial", as atividades que têm sido desenvolvidas no/pelo Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas e Sociais como propostas inovadoras que vão ao encontro das necessidades da sociedade atual, que prioriza a produção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa; graduação; letras; capitais do conhecimento®.



A VARIAÇÃO NA EXPRESSÃO DO *IRREALIS*

Leila Maria Tesch¹

1. Introdução

O presente trabalho trata da variação na expressão do *irrealis*, que é a variação entre formas de futuro do pretérito e de pretérito imperfeito. Essa variação que ocorre constantemente na fala dos usuários da língua, pode ser observada em *slogans*, como ocorre com a famosa marca *lingerie*: "Se eu fosse você, só usava Valisère", ou em músicas como *Todo azul do mar*, de Flávio Venturini/Ronaldo Bastos "Daria pra pintar todo azul do céu, dava para encher o universo da vida que eu quis pra mim...".

Portanto, este trabalho analisa a variação entre as formas verbais de futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo, em suas formas simples e perifrásticas ("iria + verbo no infinitivo" e "ia + verbo no infinitivo"), na expressão de informação no âmbito do *irrealis*, sob a perspectiva da Sociolinguística quantitativa, investigando, então, os contextos lingüísticos e sociais correlacionados a este fenômeno.

¹ Aluna do curso de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

pela quantidade insuficiente de professores, seja pela inviabilidade de bolsas para todos.

Tomando como referencial a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, temos um quadro preocupante no que tange ao incentivo pecuniário para bolsas de IC. Dos quase quatro mil alunos de graduação (Letras, Geografia, História, Filosofia e Ciências Sociais), temos um incentivo do CNPQ/Capes de pouco mais de 140 bolsas para suprir essa demanda. No Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da faculdade de Letras, são somente 14 bolsas para serem distribuídas entre todos os alunos da graduação².

Dos tipos de bolsas distribuídas nas unidades de ensino, existe também a bolsa-trabalho, que funciona como uma espécie de substituição de mão-de-obra de serviços administrativos. O aluno recebe uma bolsa e executa trabalhos administrativos, que, por pressuposto, deveriam ser feitos por funcionários da unidade. Apesar disso, pareceu-nos improdutivo insistir no tópico em que se discute como causador da "não-pesquisa" a ausência de bolsas de IC. Isso quer dizer que não há um silogismo em "mais bolsas = mais pesquisas".

Por isso, detemo-nos em uma questão prática: como funciona a IC para um aluno que a desenvolve? Primeiro, temos de pensar que a pesquisa e a iniciação nessa pesquisa científica não presume necessariamente a busca pelo saber, a busca pelo conhecimento que "paira no ar" para ser descoberto e discutido. Há uma distância entre o *ethos* e a *práxis*, pois o aluno ao inserir-se em uma pesquisa o faz por diversos motivos, não sendo necessariamente o da busca do conhecimento.

Ao iniciar uma pesquisa, o graduando em Letras, em sua maioria, inclui-se em um projeto já existente, ou melhor, o aluno de IC desenvolve uma fração de pesquisa que está inserida em um projeto acadêmico do professor, e depara-se com duas situações: na primeira em que ele desenvolve de maneira autônoma essa pesquisa, dizemos autônoma no sentido em ser permitida ao aluno a possibilidade de analisar o *corpus* coletado, assim como levantar hipóteses de análise do objeto estudado, vivenciando a "iniciação formal"; e na segunda situação em que o aluno é um mero "digitador" ou "coletador" de dados, não sendo a ele permitida a manipulação e a análise dos dados levantados, o que distancia-se, e muito, do objeto da IC.

Menos comum que o caso anterior é o do aluno que engendra uma pesquisa de maneira autônoma, ou seja, sem bolsa de fomento e com idéia própria do que deseja pesquisar.

Como já dissemos, nem sempre a "iniciação" na pesquisa científica dá-se pela maneira "nobre" da ética humana perante o conhecimento, também pelo fato de ser considerado como um "emprego", uma "ajuda de custo" a muitos estudantes. Pesquisa-se qualquer tema, em qualquer área, desde que o aluno tenha uma bolsa para se manter. Não encaramos, no

entanto, tal fato como negativo. Talvez até pudéssemos associar esse fato às dificuldades do "mundo moderno", inclusive porque se recorrermos novamente ao silogismo teremos: pesquisa por dinheiro não significa uma má pesquisa, no sentido de inócua ou inválida.

Sabendo-se, então, que a pesquisa não pressupõe bolsa e vice-versa, quais são os pressupostos básicos para a pesquisa na graduação?

Acreditamos que um dos pressupostos da pesquisa no curso de Letras é a da leitura, essencial para uma expansão da formação acadêmica. Começamos então a pensar a pesquisa como possibilidade maior de leitura do graduando, que cada vez mais é comprimida pela exacerbada quantidade de disciplinas e aulas na graduação. Sem esse excesso, o aluno teria mais tempo para ir à biblioteca, isto é, para "vadiar" nas bibliotecas, o que é fundamental para a formação do aluno que hoje lê mais crítica literária do que literatura, também pela escassez do seu tempo.

Para falarmos de pesquisa é necessário delinear também seu objeto no curso de Letras. Discute-se muito, ou melhor, pesquisa-se muito sobre teorias variadas de sociologia e lingüística, por exemplo, mas pouco se discute sobre as relações entre o campo de trabalho e o aprendizado dos alunos de Letras. Não se fala em educação na graduação, que é justamente o campo de trabalho mais vasto para os letrados. Até mesmo se pensarmos em outro campo, o da editoração, veremos que pouco se sabe de como se faz um livro.

"Pôr a mão na massa" é um pressuposto básico para o aperfeiçoamento, mas para isso é necessário conviver com realidades concretas dentro da universidade. Atualmente atribui-se essa responsabilidade para a licenciatura (feita no momento em que o aluno já está deixando a universidade, isso quando não a deixou).

É preciso reafirmar que pouco se tem estudado sobre o graduando em Letras como trabalhador. Isso gera um conflito da classe dos estudantes de Letras que se interpenetram com os conflitos de identidade pessoal e profissional, o que lhes traz dificuldades no processo de reconhecerem-se nessa realidade em que os trabalhadores vão perdendo vínculo com a universidade.

Dessa forma, a universidade sofre de grandes ausências, de grandes vazios, já que não visa a formar nem professores — pelo pouco enfoque dado à área de atuação do graduando —, nem pesquisadores, pela própria estrutura do curso de Letras, em que predomina um caráter fragmentário. O fato é que cada professor aborda uma sistemática diferente e cada semestre possui um tema variado, perdendo-se de vista a unidade da graduação. Isso não significa que assumir o fragmentário é perder de vista o desejo de unidade. Acreditamos que assumir o fragmentário é uma maneira de assumir as limitações do ser humano.

Com a atual estrutura do curso de Letras, em que a gama de conhecimentos é imensurável, percebemos que o fragmentário é uma necessidade, visto que não precisamos (e nem conseguimos) dominar todas as áreas de estudo, mas seria necessário, pelo menos, traçar limites acadêmicos para chegar a um determinado objetivo.

Um outro aspecto dessa estrutura fragmentária é que, por mais que os professores organizem seus cursos de acordo com suas perspectivas do objeto estudado, sempre sobram lacunas para o conhecimento desse objeto. É interessante: não se tem a totalidade, tem-se lacunas e é a partir destas que se pode fazer pesquisa, é assim que se gera conhecimento.

Acrescentaremos ainda que o fragmentário no curso de Letras pode se tornar unitário à medida que se insere na perspectiva profissional dos graduandos. Isto é, na forma como é feita a pesquisa na graduação – iniciação científica, salvo algumas exceções –, o trabalho solitário prevalece. Referimo-nos a um trabalho de gabinete, um trabalho "eu com os livros". Enquanto que um trabalho na linha de literatura e de educação é, necessariamente, coletivo, mesmo que tenha momentos de escrita individual.

Podemos enfatizar essa estrutura no conteúdo do curso de Letras da USP: há "X" créditos para as matérias obrigatórias e "X" para as matérias optativas. Agora, se nem mesmo nas matérias obrigatórias há uma idéia de continuidade, dada a variedade de conteúdos, imagine nas optativas em que se pode escolher sobre arte, economia, filosofia, língua não indo-européia, dentre outras que formam as misturas mais heterogêneas possíveis.

A inserção da pesquisa voltada para o campo de atuação dos graduandos beneficia tanto a formação quanto as relações entre universidade e sociedade. A título de exemplo, podemos citar a questão da luta de classes, muito debatida em sala de aula, mas pouco vista pelos alunos da "elite cultural do país". Na medida em que o aluno tem contato com a escola pública de ensino fundamental e médio, percebe que a teoria encravada na atuação o obriga a pensar melhor sobre a dada questão. Mesmo porque a luta de classes não está somente na relação com o aluno, mas também com o professor de ensino fundamental e médio, já que este não é visto como um intelectual, nem por ele mesmo nem pelas instituições burocráticas.

Que postura ética as universidades têm ante o fomento de pesquisa na graduação? De certa maneira, cobra-se esse trabalho porque temos, em universidades como a USP, pró-reitorias, inclusive de extensão e cultura, que desenvolvem trabalhos de pesquisa com a sociedade. No entanto, sabe-se também que essas pró-reitorias desenvolvem o mínimo que se poderia desenvolver em conjunto com a sociedade.

A própria universidade não dá condições para isso. Pelo contrário, tira a maior parte das condições dos docentes para fazer a própria pesquisa, devido ao excesso de trabalho burocrático e de "metas a cumprir", como relatam alguns de nossos professores. E esse processo tende a piorar devido às exigências do Governo, que força os professores com mais tempo

de serviço a se aposentar, o que provoca um esvaziamento da universidade sem reposição adequada.

O que se faz é a introdução do que poderíamos chamar de trabalho temporário – que nas federais e na USP já existe: o chamado professor substituto, contratado somente para lecionar, o que resulta uma não-atividade de pesquisa por parte desses professores. Como esses professores mantêm contratos temporários, é impossível manter um trabalho de continuidade que vise a pesquisa. A falta de professores nas universidades públicas é prejudicial para um futuro em que os alunos estejam mais empenhados em projetos de pesquisa, visto que em uma situação emergencial como a de sobrecarga de serviço por causa da falta de profissionais nos departamentos, limita o professor que permanece a, no máximo, lecionar. O fato é que as grandes crises na Universidade decorrem também disso.

Quando falamos em fomento à pesquisa, é impossível dissociar fomento da divulgação da pesquisa acadêmica. A pesquisa na graduação, quando desenvolvida nas universidades, não possui um espaço para divulgação e publicação dos trabalhos. Por exemplo, o SIICUSP (Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP), evento realizado anualmente para todas as áreas do conhecimento, quase não é divulgado e freqüentado pelos alunos que não possuem bolsa. É prestigiado somente pelos alunos de IC que apresentam trabalhos nesse simpósio, ou seja, a troca de idéias sobre o que se faz de pesquisa restringe-se aos outros alunos que apresentam na mesma sala e a seus orientadores. Muitos alunos de Letras não sabem que há um congresso da própria área (e de outras áreas também) que acontece todos os anos na Universidade, muito menos que o evento serve para divulgar o trabalho dos alunos de graduação e dos que desenvolvem projeto de IC. Em resumo, não há uma política efetiva de divulgação das atividades de pesquisa da graduação, nem mesmo de publicação desses trabalhos.

Mas, qual a importância dessa divulgação? A importância está justamente no fato de ser explicitada a dimensão do que é uma pesquisa no âmbito da graduação. Excetuando-se esse fato, há também um outro essencial e nem sempre lembrado que, com a divulgação desses trabalhos, há um "compartilhamento de conhecimentos", sendo possível saber que um aluno de graduação é capaz de perceber detalhes no estudo da língua/literatura que não se fazem presentes nos "manuais consagrados", além de eliminar a imagem de "bicho-papão" que possui a prática de pesquisa. Muitos dos alunos de graduação acreditam que um trabalho de pesquisa, um trabalho científico, só é necessário e possível nos estudos de pós-graduação.

Se diminuirmos a distância existente entre a graduação e a pós-graduação, será possível proporcionar maior adesão à pesquisa científica desde a graduação. Pesquisa, para muitos, é uma categoria de estudos pertencente ao "grupo dos escolhidos".

Acreditamos também que ainda exista um outro fator importante nessa questão da pesquisa na graduação e está relacionado à própria visão do profissional de Letras. O mercado de trabalho para os graduados em Letras não pressupõe um profissional que pesquise, ou melhor, o professor é visto como transmissor de um conhecimento pré-estabelecido pela prática educacional. Não se pensa em um professor que formule hipóteses a respeito da linguagem ou que não esteja de acordo com as fichas de leitura dos livros de literatura. Pensa-se, sim, em um professor que seja competente o suficiente para fazer com os alunos adquiram todo esse conhecimento formal. O consenso é de que o professor é um profissional e o pesquisador é outro, não há um elo que refaça essa relação que, na realidade, não deveria ter sido dissociada.

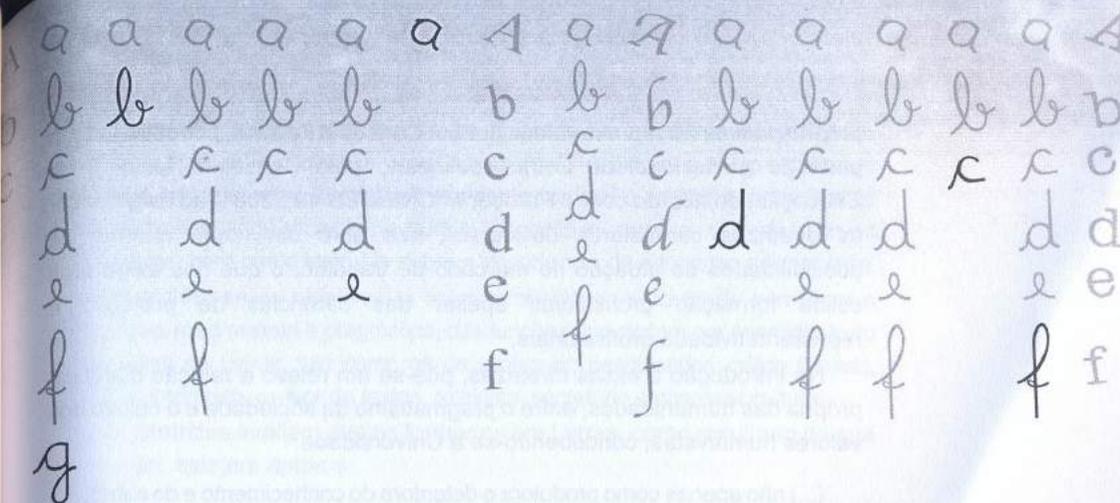
Provavelmente, é com essa visão ou com os exemplos tidos no ensino fundamental e médio que o aluno chega à graduação em Letras: a de aprender o já estabelecido e “verdadeiro” de modo eficiente para que isso seja repassado ao aluno.

Agora, se o curso de Letras não pressupõe pesquisa, assim como o mercado de trabalho para o estudante/profissional de Letras também não a pressupõe, qual a essencialidade da pesquisa no curso de graduação? Qual a função e qual a finalidade do desenvolvimento dessa prática de pesquisa? Pensamos que limitar a prática de pesquisa à formação de indivíduos reflexivos e conscientes parece-nos pouco, visto que tal fórmula não tem um resultado exato. Recorramos novamente ao silogismo: fazer pesquisa não resulta em indivíduos “melhores” e vice-versa.

A resposta para essas indagações apresenta-se justamente no campo que menos considera o professor como pesquisador, ou seja, o mercado de trabalho. Pesquisas direcionadas para o mercado de trabalho resultam em uma reflexão funcional e não somente hipotética da iniciação científica e da pesquisa em si. Tal hipótese tem como objetivo uma finalidade mais pretensiosa – a da mudança da visão que o mercado de trabalho tem do professor e, conseqüentemente, dos rumos da prática educacional no país.

Para isso, seria necessário eliminar a distância dos conceitos de pesquisa na graduação e na pós-graduação, assim como desenvolver um espaço de divulgação e publicação dos trabalhos dos graduandos, que funcionaria como um “laboratório” prático. Esse laboratório de experiências pode ser encontrado em uma “escola modelo”, mantida e desenvolvida pela universidade em conjunto com a prática de pesquisa nas disciplinas cursadas, o que retoma a necessidade da leitura para o aluno de graduação.

A adoção por parte das instituições de ensino de uma política de pesquisa, no entanto, é o que mais pesa na balança dessa luta. Afinal, se concluímos que o problema da pesquisa não é a possibilidade de bolsas remuneradas, então o que falta é a movimentação e a consciência por parte de alunos, professores e universidades da importância do fomento da pesquisa para o aluno de graduação.



A PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UFMS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS¹

Gláucia Muniz Proença Lara e Vera Lúcia do Amaral Conrado²

1. Considerações iniciais

Antes de nos atermos à interlocução entre a pesquisa e a graduação em Letras na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), faz-se necessário refletir sobre como está delineado esse espaço de formação profissional em termos nacionais. O primeiro item a ser levado em consideração é que, se por um lado, no Brasil, os graduados no curso de Letras não constituem uma categoria profissional³, não têm um sindicato

¹ Texto apresentado no III Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino Superior, organizado pela Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras-ANPGL, como parte da Programação do XIV Congresso de Leitura-COLE, organizado pela Associação de Leitura do Brasil-ALB, de 22 a 25 de julho de 2003.

² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS – Campo Grande/MS. glara@nin.ufms.br

³ A lei federal que dá vida à CBO (Classificação Brasileira de Ocupações), modificada em 2002 depois de 20 anos de sua criação, refere-se a famílias de ocupações, num total de 600, sem nomear o Curso de Letras (cf. www.mteco.gov.br).

próprio nem estão representados por um Conselho Federal, por outro lado, o perfil do profissional de Letras, delineado pelo Conselho Nacional de Educação, de acordo com o Parecer nº CNE/CES 492/2001, ao estabelecer as diretrizes curriculares do curso⁴, nos abre um leque enorme de possibilidades de atuação no mercado de trabalho, o que nos exige uma sólida formação profissional apesar das carências de proteção e representatividade profissionais.

Na introdução a essas diretrizes, põe-se em relevo a relação dialética, própria das humanidades, entre o pragmatismo da sociedade e o cultivo dos valores humanistas, concebendo-se a Universidade

(...) não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade (...) deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.⁵

Para que isso ocorra, defende-se a idéia de que o curso deve mover-se dentro de uma estrutura flexível que permita ao aluno, entre outras coisas:

- (...) opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- (...) oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- (...) prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da [sua] autonomia;
- (...) articulação entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação (...).⁶

O conceito de currículo também passou por mudanças que se ajustam a essa concepção de flexibilização do curso. Ele está entendido como "(...) todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso".⁷ Sem excluir as disciplinas convencionais, as diretrizes abrem caminho para a introdução de atividades acadêmicas curriculares que propiciem ao aluno uma vivência maior da heterogeneidade do conhecimento que a formação e o exercício profissionais supõem.

Se as diretrizes mudam a visão do curso, seus conteúdos curriculares e o perfil do profissional, também mudam a figura do professor, que passa a ser um orientador responsável pela qualidade da formação do aluno.

⁴ Cf. <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres/49201FHGSCCLBAM.doc>

⁵ *Ibidem*, p. 24.

⁶ *Ibidem*, p. 24.

⁷ *Ibidem*, p. 24.

Apesar de toda essa modificação, as diretrizes não ampliam os objetivos do curso de Letras, que podem ser sintetizados como: capacitar o aluno a trabalhar de forma crítica com as linguagens, em contextos oral e escrito; conscientizá-lo das variações lingüísticas e culturais; capacitá-lo para o uso das novas tecnologias, bem como instruí-lo sobre a importância da educação permanente.

Entretanto, se os objetivos já eram conhecidos, a novidade vem com a exposição, mais realista e pragmática, das funções que podem ser exercidas pelo profissional de Letras, tais como as de professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de textos, roteirista, secretário e assessor cultural.

As diretrizes avaliam que os formados em Letras, como resultado de sua formação, estejam aptos a

(...) atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins (...) resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras.⁸

Sobre os conteúdos curriculares caracterizadamente voltados para a formação profissional, eles incluiriam atividades práticas, tais como: estágios, seminários, participação em congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência e cursos seqüenciais.

Levando-se em conta a questão inicial sobre o atual contexto de interlocução entre a pesquisa e a graduação, torna-se fácil perceber que estamos diante de uma situação privilegiada de mudança que requer, antes de mais nada, o nosso preparo, como professores

formadores desse profissional especializado nas ciências da linguagem, para introduzir uma vivência universitária que, de fato, propicie a articulação entre, por um lado, a sociedade e a academia, por outro, entre as disciplinas e atividades, refletindo uma real flexibilidade na estrutura do curso.

E aqui se coloca o segundo item a ser discutido: a questão da **gestão do conhecimento**, que objetiva a melhor forma de fazer com que uma empresa⁹ aprenda através dos seus membros. Essa aprendizagem é normalmente processada em "como e com que aprender", "como reter e empregar o conhecimento" e "como difundi-lo". Nossa proposta inovadora introduz um outro tópico: "o que aprender".

Baseando-nos na visão integradora e sincrônica da vida, desfizemos a agrupação piramidal, que escalonava e facetava, anos atrás, a estratégia de escolha profissional em perguntas de forma unicamente a produzir resultados econômicos que priorizavam o TER e daí caminhavam para o FAZER (o que devo fazer para ter o que eu quero ter), para, finalmente, "moldar" o SER como uma resposta à pergunta: então, o que eu devo ser para conseguir fazer o que me permitirá ter o que eu quero ter?

⁸ *Ibidem*, p. 25.

⁹ *Estamos assumindo a Universidade como uma empresa voltada para o ensino, seja ela pública ou privada, e, portanto, não a diferimos em nada, do ponto de vista estrutural, de qualquer outra empresa.*

Do triângulo passamos ao círculo e da visão escalonada e facetada passamos à integradora, atribuindo partes iguais ao TER, ao SER e ao FAZER, que interagem. Dessa maneira, fica mais claro perceber como é que, ao privilegiar em determinado momento a ação (FAZER), se está estimulando e alterando a consciência (SER) de quem atuou e, ao mesmo tempo, propiciando-lhe a aquisição (TER) de novas informações intra e interpessoais.

Se levamos essa interação ao contexto de ensino-aprendizagem, prontamente verificamos que a relação entre professor e aluno, os dois interlocutores mais importantes nesse processo, é uma relação marcada pelo companheirismo. Entenderemos mais claramente que, de fato, nós, professores e alunos, estamos constantemente demarcando nossas metas e desenvolvendo estratégias para alcançá-las com base em como nos percebemos profissionalmente. Trabalhar essa inteligência inter e intrapessoal, ao longo da formação universitária, é vital porque é esse trabalho que permite mudanças efetivas.

Para tal, estudar também, de forma ampliada, o conceito de conhecimento nos ajuda a entender melhor como conduzir o trabalho de formação profissional numa sociedade que atuou sob diferentes ondas e que está rompendo seus paradigmas, uma vez mais, para poder continuar vivendo. Enquanto, até a década de 80, levantava-se a bandeira para a expressão "tempo é dinheiro", hoje se levanta uma enorme massa de gente defendendo o padrão "tempo é vida". E é disso que se trata: dar mais vida ao tempo que investimos em nosso processo de ensino-aprendizagem, otimizando a interlocução pesquisa-conhecimento na graduação.

Procurar entender o conhecimento que precisamos ter para ser profissionais de excelência hoje, num mundo de capital globalizado que não nos oferece emprego, mas trabalho, trilhando somente os caminhos apontados pelas ciências da linguagem nos parece insuficiente. A visão de gestão do conhecimento, vinda inicialmente da administração, nos auxilia a não somente adquirir diferentes conceitos de conhecimento e identificar sua tipologia, mas também a aprender a monitorá-los e gerenciá-los; portanto nos capacita a ser mais conscientes da nossa própria formação profissional e das propostas de atividades de pesquisa que estamos propondo para os nossos alunos.

2. A pesquisa na graduação da UFMS: a vertente "oficial"

Ciente, pelo menos em tese, da importância da integração pesquisa-graduação, a UFMS dedica uma boa parte do seu Estatuto¹⁰ (Cap. III, art. 67 a 76) à definição dos princípios básicos que orientarão a pesquisa, considerada como "(...) função específica, voltada para a busca de novos conhecimentos, e como recurso de educação, destinado ao cultivo e desenvolvimento científico".¹¹

¹⁰ Estatuto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, alterado pelas Resoluções nº 20 e nº 9, de 27 de abril de 2001, atribuídas, respectivamente, ao Conselho Diretor e ao Conselho Universitário.

Nesse sentido, a instituição propõe estimular e mais do que isso garantir a participação efetiva dos discentes nos programas e projetos de pesquisa por meio da concessão de bolsas de iniciação científica, esclarecendo, no entanto, que isso depende de critérios e número de vagas fixados pelo órgão competente, órgão esse que o documento não diz claramente qual é. Assim, a UFMS incentivar e garantirá a manutenção e o desenvolvimento da pesquisa, por todos os meios, inclusive financeiros, já que o Art. 67, § 3º reza que o orçamento da UFMS deverá consignar os recursos necessários para tal fim.

Sem perder de vista a necessária articulação, via pesquisa, entre a Universidade e a sociedade, através da busca de um maior conhecimento científico para a solução de problemas e a introdução de inovações tecnológicas para a melhoria da qualidade de vida, o Estatuto prevê ainda o intercâmbio com outras instituições científicas e tecnológicas (regionais, nacionais e internacionais), de cunho governamental ou não, bem como a promoção de congressos, simpósios e seminários e o incentivo à participação dos pesquisadores em eventos científicos e culturais promovidos pela UFMS e por outras instituições.

O Art. 68, que reproduzimos a seguir, sintetiza, do ponto de vista oficial, o papel a ser desempenhado pela UFMS e discrimina onde se pretende chegar nesse processo de produção de conhecimentos:

A UFMS definirá uma política geral de pesquisa, objetivando, principalmente, mobilizar os meios institucionais, materiais e humanos disponíveis, em prol de um maior conhecimento científico da realidade física e social, e da introdução de inovações tecnológicas, culturais e artísticas que contribuam para o desenvolvimento social, econômico e cultural do Estado de Mato Grosso do Sul e do País.

Se as intenções são boas, resta verificar como elas funcionam (se é que funcionam) na prática. A pergunta que se coloca, portanto, é: a UFMS tem efetivamente incentivado e dado condições, inclusive financeiras, para o desenvolvimento da pesquisa, integrando-a ao ensino de graduação de modo a formar alunos-pesquisadores?

Dados obtidos junto à DICE (Divisão de Controle Escolar) da PREG (Pró-Reitoria de Ensino e Graduação) mostram que a UFMS tem, atualmente, 13.589 alunos¹² em seus nove campi (Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados, Três Lagoas, Naviraí, Paranaíba e Ponta Porã). Desses,

¹¹ *Ibidem*, p. 13

¹² *Esse número, que representa apenas os alunos regularmente matriculados em cursos de graduação, sobe para 13.926 se incluirmos os casos de trancamento de matrícula. É preciso mencionar também que o Campus de Dourados ainda não encerrou as matrículas (por atrasos decorrentes da última greve) e que, portanto, esses dois números sofrerão alterações no final do processo. Como nosso trabalho é de cunho qualitativo e não quantitativo, decidimos tomar por base o número atual de alunos regularmente matriculados, o que dará ao leitor uma idéia bastante próxima do envolvimento real de nossos alunos com a pesquisa.*

em 2003, apenas 315 solicitaram bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq-UFMS), conforme informação da CPq (Coordenadoria de Pesquisa) da PROPP (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação), o que representa 2,3% do total de alunos da instituição.

Dentre os 315 estudantes de todas as áreas (Ciências Humanas, Biológicas e Exatas) que solicitaram bolsas ao PIBIC, 122 foram contemplados pelo CNPq e 18 pela UFMS, perfazendo um total de 140 alunos-bolsistas, o que significa menos da metade do número de inscritos (44, 4%). Isso sem contar que os bolsistas do PIBIC, em geral, não pesquisam o que querem, em função de seus interesses e necessidades, ficando sujeitos às linhas de pesquisas vigentes na UFMS e aos próprios projetos desenvolvidos pelos professores-pesquisadores que assumem sua orientação.

Quanto à situação específica dos cursos de Letras da UFMS em relação à pesquisa, dos 1.180 alunos¹³ dos campi de Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados e Três Lagoas, 43 solicitaram bolsas ao PIBIC, mas apenas 13 foram contemplados, o que significa 30,2% do número de bolsas solicitadas e 1,1% do total de alunos da área de Letras na instituição. Essas informações podem ser melhor visualizadas no quadro 1, abaixo.

Quadro 1 - Situação da pesquisa na graduação da UFMS

Alunos/cursos	Bolsas Solicitadas	Bolsas Obtidas	Percentual bolsas solicitadas/ bolsas obtidas	Percentual bolsas obtidas/ n° de alunos
13.589 / Todos	315	140	44,4%	2,3%
1.180 / Letras	43	13	30,2%	1,1%

Fontes: DICE/PREG e CPq/PROPP

Tais dados revelam um fato alarmante: o número de alunos da graduação envolvidos com a pesquisa na UFMS, quando se leva em conta a vertente dita "oficial", é irrisório, o que mostra que a instituição pouco tem feito para estimular a participação de seu corpo discente em projetos e programas que promovam a busca de novos conhecimentos e permitam o desenvolvimento científico.

¹³ Esse cálculo levou em conta apenas os alunos regularmente matriculados. Se somarmos também os trancamentos de matrícula, o número total de alunos sobe para 1.228 nos seis campi considerados, uma vez que os centros de Naviraí, Paranaíba e Ponta Porã não oferecem cursos de Letras (cf. dados da DICE/PREG).

Esse fato se agrava ainda mais quando tomamos conhecimento de que o atual Reitor, em 2003, ao invés de destinar mais recursos do orçamento para fins de pesquisa, dado o papel de destaque que esta ocupa no Estatuto da UFMS, diminuiu de 78 para 18 o número de bolsas de Iniciação Científica concedidas pela instituição para complementar as bolsas do CNPq.

Sabemos que, nos últimos anos, as universidades públicas têm tido suas verbas drasticamente reduzidas pelo Governo, o que, sem dúvida alguma, prejudica a pesquisa e dificulta não apenas a promoção de eventos científicos, mas também a ida de pesquisadores a congressos e seminários, onde o conhecimento produzido pode ser divulgado, compartilhado e discutido. Não nos parece correto, no entanto, que a instituição se limite a "cruzar os braços", numa cômoda situação de "tem que ser assim" ou de "não há o que fazer", sem buscar, com criatividade e flexibilidade, outras alternativas para incentivar e garantir a pesquisa. Não é isso o que se espera de uma empresa, capaz de gerar e gerir conhecimento.

No caso específico das Letras, que nos interessa mais de perto, corremos o risco de ver comprometida a própria formação do "novo" profissional proposta pelas diretrizes curriculares do curso, já que a interlocução pesquisa-conhecimento na graduação fica comprometida. Como preparar nossos alunos para o exercício das diferentes funções previstas pelas diretrizes, atendendo às necessidades e exigências de um mundo cada vez mais globalizado? Como levá-los a uma vivência maior da heterogeneidade de conhecimento?

A saída para esse impasse aponta para o próprio ser/fazer do professor universitário e coloca uma nova pergunta no ar: estamos efetivamente preparados para formar esse profissional das ciências da linguagem, cujo perfil se mostra adequado aos tempos atuais? Sem essa preparação, que implica, antes de mais nada, uma revisão de conceitos, inclusive do que seja "fazer pesquisa", de nada adianta a proposta flexibilização do curso de Letras, dos conteúdo e atividades curriculares.

Telles (2002, p. 93), constatando o abismo entre a Universidade e a prática pedagógica nas escolas dos níveis fundamental e médio, volta sua reflexão para a formação profissional no ensino superior, perguntando-se: "Quantos alunos universitários realizam pesquisas? Quais cursos de licenciaturas têm uma disciplina que inicie os alunos à prática da pesquisa?" Sem ser, via de regra, um pesquisador, o aluno, quando assume a outra ponta do ensino a docência, também não se torna um professor-pesquisador capaz de realizar suas próprias investigações sobre sua sala de aula e suas práticas pedagógicas.

Com isso, não se forma um profissional autônomo, dotado de potencial para a reflexão e para a solução de problemas, um agente, enfim, na construção do conhecimento sobre sua prática pedagógica e, o que é pior, perpetua-se o mito de que a pesquisa só ocorre na Universidade e de que as escolas dos outros

níveis (elementar e médio) são apenas receptáculos dos resultados das investigações realizadas nas instituições de ensino superior (IES).

Essas questões polêmicas, através das quais o autor enfoca a relação entre a pesquisa acadêmica e a prática do professor de línguas nas escolas, retomam nossas próprias indagações sobre a formação do (futuro) professor no âmbito universitário e, por extensão, sobre nosso preparo, enquanto integrantes do corpo docente de uma IES, para desempenhar o papel fundamental que nos cabe nesse processo.

3. Pesquisa e gestão do conhecimento

Apesar de os aspectos levantados refletirem a distância existente entre os objetivos acadêmicos e a efetiva ação social do universitário egresso, acreditamos que a pesquisa produzida na graduação pode ajudar a minimizar essa distância se o corpo docente operar docência, pesquisa e extensão instâncias que produzem e difundem conhecimento sob a óptica da gestão do conhecimento.

O que implicaria essa mudança de percepção? Em primeiro lugar, uma impreterível flexibilização do nosso *modus faciendi* como docentes e pesquisadores, pois deveríamos, como um dos principais pontos para iniciar a gestão do conhecimento, conduzir nosso trabalho tendo consciência clara de que conhecimento é produto e produto rentável. Ou seja, na era da informação, não se está mais gerindo mão-de-obra e sim capitais do conhecimento¹⁴. Em segundo lugar, deveríamos trabalhar com os nossos alunos uma concepção ampliada do que vêm a ser esses capitais do conhecimento. Como instâncias seguintes dessa gestão, deveríamos saber como passar essa informação e quais os propósitos de fazê-lo (por exemplo, ensinar os alunos a também monitorar e gerenciar os diferentes tipos de conhecimento) e, por último, como planejar o processo de difusão e como avaliar o conhecimento compartilhado.

Contamos, para dar o primeiro passo, com a já mencionada abertura das diretrizes curriculares do curso de Letras, ou seja, podemos e devemos flexibilizar o curso, incluindo atividades que permitam a aquisição, pela vivência, dos diferentes tipos de conhecimento.

É interessante lembrar que a teoria que apóia e viabiliza essa flexibilização tem sua origem no enfoque por tarefas ou por projetos. Essa abordagem nasce duas décadas depois do enfoque comunicativo, entre os lingüistas aplicados europeus voltados para o ensino de línguas estrangeiras, no final dos anos 80 (NUNAN, 1989; LONG, 1985; BREEN,

¹⁴ "Capitais do conhecimento" é marca registrada pelo CRIE - Centro de Referência em Inteligência Empresarial da COPPE - Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia da UFRJ (Cf. CAVALCANTI; GOMES; PEREIRA, 2001, p. 55).

1987 apud ZANÓN, 1990), exatamente como uma alternativa de renovação curricular. As alterações refletem uma mudança qualitativa na maneira de entender o ensino.

Fortalecendo a metodologia anterior, centrada no aluno, o enfoque por projetos propõe um currículo integrador, unindo conteúdo e metodologia. Dessa forma, a utilização da "tarefa" constituiria a unidade organizadora dos diferentes componentes do processo de ensino/aprendizagem. Essa integração provoca mudanças nas relações de poder, redistribuindo os papéis de aprendizagem entre professor(es) e alunos e chamando estes à responsabilidade na tomada de decisões voltadas tanto para o processo de aprendizagem quanto para sua avaliação.

Há, portanto, uma grande coerência com a maneira como estamos enfocando a pesquisa na graduação: uma tarefa a ser incluída no processo de ensino/aprendizagem centrado no aluno, em um determinado contexto histórico-social.

A seguir, apresentaremos os quatro capitais que compõem o modelo dos capitais do conhecimento¹⁵, com definições extraídas de Cavalcanti, Gomes e Pereira (2001), e formularemos alguns exemplos de pesquisa como tarefas que auxiliarão a gestão do conhecimento no curso de Letras.

3.1 Capital ambiental

Para a geografia humana, o conceito de existência está intimamente ligado a duas linhas que se cruzam: a do tempo e a do espaço. Não é possível, portanto, fazermos-nos presentes no mundo sem esses marcos. Da mesma forma, "nenhuma organização pode existir sem saber onde está nem aonde quer chegar"¹⁵. Seu valor depende fortemente do contexto onde ela está inserida.

A consciência da existência do capital ambiental, como um dos conhecimentos a serem adquiridos por nós, professores, e pelos alunos, leva-nos, de imediato, a analisar a região em que estamos trabalhando/estudando.

A região Centro-Oeste é hoje a região que mais cresce no Brasil, segundo reportagem de capa da última *Você S/A*: "Onde estão os melhores empregos"¹⁶. São seis as cidades que representam a região: Goiânia e Anápolis (GO), Brasília (DF), Cuiabá e Várzea Grande (MT) e Campo Grande (MS).

Turismo, agronegócios e educação são as áreas que vão muito bem: as duas primeiras promovendo um número elevado de eventos, feiras,

¹⁵ *Op. cit.*, p. 59.

¹⁶ *Matéria assinada por Márcia Rocha, São Paulo, jul. 2003, p. 30-31.*

convenções, campeonatos, e a última oferecendo, para o profissional que investiu na formação continuada, um número grande de oportunidades, dado o total de instituições de ensino superior existentes na região que, em 2001, era de 162 (17 públicas)¹⁷. Relacionado a esse mercado estão, no mínimo, as atividades de tradutor, intérprete e professor, exercidas pelo licenciado em Letras.

Mas esses dados entram em nossas salas de aula? Em geral, o graduando em Letras não é incentivado a conhecer o contexto ambiental em que vive. Se não sabe onde está, ou seja, desconhece os aspectos econômicos, sociais, políticos e tecnológicos da região, nem sabe como pode atuar tirando o maior proveito desse espaço, como vai, então, definir e planejar onde chegar?

Nós, como professores, também não sabemos para onde foi o profissional que formamos; desconhecemos o que ele faz, como o faz e onde o faz. Perdemos, assim, a referência sobre a qualidade do capital humano que auxiliamos a formar. Essa é uma pesquisa que poderia ser realizada pelos graduandos e com a qual todos ganhariam: nós, professores, ao termos um retorno positivo (ou não) do nosso trabalho, com a chance de avaliá-lo mais objetivamente, e os alunos, com um mapeamento do potencial de trabalho da região, o que os auxiliaria a melhor instrumentalizar-se profissionalmente. Os resultados dessa pesquisa também poderiam influir não só no rol de disciplinas a serem oferecidas, como também nos seus conteúdos, na sua carga horária, na sua seriação etc.

Ignorar o capital ambiental traz conseqüências para o dia-a-dia do profissional. Dois exemplos que ilustram isso foram colhidos durante o "V Seminário de Línguas Estrangeiras", organizado pela Faculdade de Letras da UFG¹⁸, cujo tema versava sobre a formação do professor de línguas estrangeiras. Cleidimar Mendonça, uma ex-aluna da região Centro-Oeste, que apresentava comunicação sobre o trabalho que vinha desenvolvendo em duas faculdades particulares, onde dava aulas de espanhol instrumental para os cursos de Turismo, Relações Internacionais e Secretariado Bilingüe, comentou o seu despreparo profissional apesar da boa formação lingüística recebida durante seus estudos universitários para elaborar e executar programas de ensino voltados para uma clientela tão diferenciada. A cidade em que ela estudou e na qual trabalha sedia 8.000 eventos por ano, segundo o Sebrae¹⁹, o que justifica a proposição de cursos de formação de profissionais nas áreas acima citadas e a conseqüente necessidade da atuação do profissional de Letras, como parceiro, auxiliando-os nos estudos da linguagem.

¹⁷ Segundo a ANUP — Associação Nacional das Universidades Particulares.

¹⁸ Em Goiânia de 11 a 13 de junho de 2003.

¹⁹ Cf. Rocha (2003, p. 30).

O segundo exemplo vem de uma participante que relatou a sua dificuldade, como agente de viagem voltada para o ecoturismo, de encontrar, entre pessoas que estudaram

japonês em cursos de idiomas oferecidos pelas IES, uma única que aceitasse o convite para exercer a função de intérprete para grupos de turistas japoneses. Elas não se sentiam preparadas para isso.

3.2 Capital estrutural

É aí que a "porca torce o rabo". Em se tratando de IES públicas, não diríamos exatamente que "(...) o conjunto de sistemas administrativos, conceitos, modelos, rotinas, marcas, patentes e programas de computador, ou seja, a infra-estrutura necessária para fazer a empresa funcionar."²⁰ é inoperante, porque não somos malucos de dizê-lo. Seria muito masoquismo ou idealismo estar trabalhando numa empresa cujo capital estrutural está completamente falido. Contudo, os dados oficiais sobre a pesquisa na UFMS, abordados no tópico 2, apontam para a quase falência da instituição no que diz respeito ao seu capital estrutural.

Nesse caso, qual é a magia que cabe ao time formado pelos professores e graduandos de Letras para não deixar o teto ruir? Negociar. Dispor de todos os nossos conhecimentos da linguagem para argumentar, com números, a nosso favor. Isto é, aprender a gerir o capital estrutural: definir as atividades necessárias juntamente com as habilidades da equipe, identificar a organização da empresa, saber dialogar com a forte hierarquização que estrutura uma IES pública e, principalmente, ir em busca de saídas financeiras, contando com o próprio capital humano da equipe: "para uma organização que aprende, o futuro, em vez de estar escrito nas estrelas, é construído e reinventado no dia-a-dia".²¹

Qual pesquisa básica seria de suma importância nesse setor do conhecimento? A que nos aparelha para melhorar nossa infra-estrutura de trabalho. As IES particulares têm pessoal treinado exclusivamente para isso: são os que vão atrás de editais, localizam os pesquisadores com o perfil indicado e os ajudam na elaboração e apresentação de projetos para angariar auxílio. Na ausência dessa realidade na UFMS, a saída é traçar metas dentro do próprio departamento; fortalecer a sua rede organizacional, conhecendo as habilidades de sua equipe de professores; e estabelecer o conjunto de procedimentos que será utilizado para a conquista das metas traçadas. A pesquisa proposta teria, pois, como objetivo avaliar como estamos gerindo nossos capitais do conhecimento®, o que está dando certo e o que deve ser modificado, propondo estratégias para isso.

²⁰ Cavalcanti; Gomes; Pereira, 2001, p. 63.

²¹ Idem, ibidem, p. 66.

3.3 Capital intelectual

O maior engano que se comete em relação ao entendimento do que é o capital intelectual é achar que ele se reduz ao **conhecimento formal**. Na verdade, quando escolhemos/convidamos alguns alunos para candidatar-se à bolsa de Iniciação Científica e colaborar com o nosso projeto de pesquisa, não é só pelo que eles demonstraram conhecer da área à qual se relaciona o nosso projeto, mas também pelo que eles sabem fazer com esse conhecimento, pelas suas **capacidades** e também pelas suas **habilidades**, por suas tendências pessoais, tais como facilidade de trabalho em grupo, espírito de cooperação e humildade, vontade de crescer, senso crítico, liderança etc.

O capital intelectual constitui-se, portanto, de bens intangíveis e pertence ao indivíduo e não à empresa para a qual ou na qual ele trabalha. Enquanto o conhecimento formal se adquire continuamente e as capacidades se treinam, as habilidades são bens que exigem, para ser desenvolvidos, um ambiente de inclusividade, cumplicidade, forte motivação pessoal, confiança em si e nos seus pares.

A consciência de que, ao investir no capital intelectual de nossos graduandos, estamos trabalhando também com o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades nos torna professores mais atentos. Ao invés de defender o paternalismo na relação pedagógica, somos estimulados a cobrar dos nossos alunos posturas profissionais: vencer desafios, testar-se em novos campos, agindo de forma empreendedora e ética, aproveitando oportunidades de adquirir, demonstrar, treinar e desenvolver seu capital intelectual.

Nesse setor do conhecimento, a peça chave é a nossa habilidade de percepção, para sugerir e incentivar pesquisas de âmbito pessoal que estejam indo ao encontro das necessidades de cada aluno e, ao mesmo tempo, capacitando-o dentro dos objetivos traçados pelo programa do curso de Letras.

3.4 Capital de relacionamento

O capital de relacionamento consiste no valor que têm as alianças estratégicas que o aluno (e o departamento como um todo) estabelece para ampliar sua presença no mercado de trabalho. Cavalcanti, Gomes e Pereira (2001, p. 71) esclarecem que esses relacionamentos podem ser individuais ou institucionais. Vale dizer que eles podem trazer diferentes contribuições à carreira do futuro profissional das ciências da linguagem. O retorno financeiro seria o mais óbvio, mas há o retorno de imagem, que lhe abre novas portas (pode ser exemplificado pela expressão "propaganda de boca em boca"), e mesmo o retorno advindo de parceiros/clientes que, de tão exigentes, dão sua contribuição em forma de manutenção de altos padrões de qualidade, ou seja, não permitem a acomodação, tornando o profissional mais profissional.

Contou-nos, certa vez, um engenheiro formado pela Poli, Faculdade de Engenharia Politécnica da USP, que se decepcionou muitíssimo com o seu curso no dia em que, assistindo à sua primeira aula de Especialização na Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, não soube responder à pergunta formulada pelo professor; aliás, nem ele nem ninguém da turma. A pergunta não exigia nenhuma fórmula matemática para ser respondida: "qual é o patrimônio social de vocês?". Depois de negar várias tentativas de resposta, o professor revelou: "vocês sabem qual é o patrimônio social de vocês, identificando na agenda de quem vocês estão." Nosso amigo havia estudado cinco anos numa escola de alto padrão e achava que sabia tudo dentro de sua especialidade. Naquele exato momento, acabava de descobrir que o seu curso não lhe tinha ensinado, como ele nos relatou, o mais importante: como integrar-se ao mercado de trabalho.

Da mesma forma que se tornou contraproducente escolhermos um curso universitário pelo escalonamento *ter/fazer/ser*, norteando-nos apenas por valores sócio-econômicos impostos por uma sociedade industrial, também é arriscado marcarmos nossa trajetória profissional e a dos que contam com nossa ajuda para sua formação por um *modus faciendi* que nos afasta da sociedade para a qual caminha o mundo: a sociedade do conhecimento. Estamos vivendo momentos históricos de significativas transformações: velhas crenças estão deixando lugar para novos valores. A educação tem um papel fundamental a desempenhar nessa sociedade que não depende mais de pessoas para obter informação, mas não aprende a transformar esta em saberes sem aquelas. Daí a necessidade de aprendermos a gerir e valorizar nossos capitais do conhecimento®.

4. O Departamento de Letras/CCHS e os capitais do conhecimento® — a vertente "não-oficial"

Apesar das dificuldades vivenciadas por nosso Departamento, como parte integrante de uma IES, cujos problemas, inclusive estruturais, desafiam, muitas vezes, o empenho e a boa vontade do professor, temos tentado conscientizar nossos alunos em relação aos seus capitais do conhecimento® e à sua aplicação.

Nesse sentido, o DLE/CCHS, pioneiramente no Brasil, oferece, desde 2001, a disciplina optativa "Empreendedorismo", criada e ministrada pela Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia do Amaral Conrado²². Nessa disciplina, os alunos têm a oportunidade de definir sua missão pessoal, seus objetivos e metas e de

²² A professora integra a rede universitária de professores de empreendedorismo (REUNE), numa parceria com o Instituto Euvaldo Lodi e o SEBRAE.

traçar planos para conquistá-las, avaliando seu conhecimento formal, sua rede de contatos, sua bagagem vivencial, suas ações curriculares e extracurriculares e suas necessidades de aprendizagem. O trabalho de autoconhecimento é incentivado, num clima de cooperativismo, ao mesmo tempo em que se busca valorizar a autonomia e a criatividade.

O Departamento, além disso, desenvolve, desde 2001, um projeto de extensão, coordenado pelo Prof. Dr. José Genésio Fernandes, cujo objetivo, como ele mesmo diz, na apresentação do terceiro número da Revista *Rabiscos de primeira*, é o de "(...) incentivar os alunos a produzir e a publicar mais cedo seus trabalhos". Sem dúvida, coordenar um projeto que visa à produção de uma revista dos alunos de Letras, a partir da disciplina "Prática de leitura e produção de textos", ministrada no primeiro ano do curso, é um excelente exemplo do trabalho sinérgico que vimos teoricamente exposto, pois é o resultado da soma da prática pedagógica de enfoque por tarefas com o conteúdo de uma disciplina e o desenvolvimento do capital intelectual dos alunos-autores.

A redação de um artigo, além de envolver, como diz Fernandes (2003; p. 3), "(...) o conhecimento de um gênero de texto e seu contrato de leitura, a localização de um tema, a formulação de um problema, a redação, as leituras complementares, o vai-e-vem trabalhoso das revisões recomendadas pelos professores, a adequação às normas de publicação", envolve também outros conhecimentos: o capital ambiental, o estrutural, o intelectual no que se refere às habilidades e capacidades e o capital relacional.

Podemos citar ainda, como exemplo de atividade que envolve mais diretamente o capital relacional, o projeto de extensão coordenado pela Prof^a. Dr^a. Vânia Maria de Vasconcelos, que busca integrar a graduação e as escolas estaduais, incentivando a leitura no ensino de língua portuguesa e aproveitando as horas de projeto que cada professor em sua disciplina tem que desenvolver. Os alunos estão recebendo formação extracurricular sobre leitura e literatura brasileira infanto-juvenil, vivenciando a realidade das escolas públicas no ensino fundamental, criando suas próprias estratégias de abordagem etc.

Finalmente, como atividades que reúnem o exercício de todos os capitais do conhecimento®, destacamos duas iniciativas dos alunos da graduação: a organização de eventos acadêmicos, como o "VIII Encontro de Línguas e Literaturas Estrangeiras", em 2002, e a "XII Semana de Letras", em 2003; e a recepção de calouros, através de um ciclo de palestras que tem o objetivo principal de informar os alunos sobre a realidade do ensino, da pesquisa e da extensão tanto no DLE/CCHS quanto na UFMS, incentivando-os a fazer escolhas e a tomar decisões que façam diferença na sua formação profissional.

5. Considerações finais

Através das atividades e projetos que temos desenvolvido no âmbito do Departamento de Letras/CCHS (e que foram descritos no tópico 4), acreditamos estar, por um lado, atendendo às exigências do perfil da Universidade, tal como o MEC o concebeu, de produtora de conhecimento e saber e de provedora de educação e tecnologia à sociedade, num trabalho de intervenção criativa e ética; e, por outro, proporcionando ao futuro profissional de Letras uma formação que favorece a autonomia e o empreendedorismo e dando-lhe opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho.

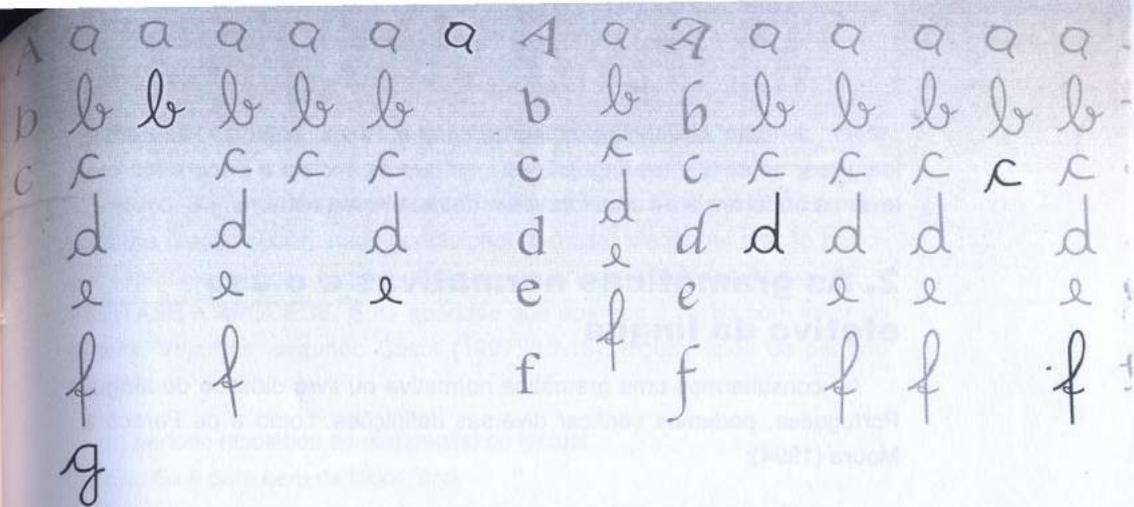
Esperamos ter demonstrado que cabe ao professor, enquanto gestor de conhecimento, buscar alternativas que lhe permitam, dentro de uma estrutura verticalizada como é a das IES públicas, contribuir para a mudança de postura professor/aluno implicada nas novas diretrizes curriculares, através da integração entre disciplinas e atividades que propiciem o desenvolvimento das inteligências intra e interpessoais e preparem o profissional das ciências da linguagem para interferir no seu contexto social, auxiliando a suprir as necessidades e carências observadas.

Referências

- CAVALCANTI, Marcos; GOMES, Elisabeth; PEREIRA, André. *Gestão de empresas na sociedade do conhecimento: um roteiro para a ação*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- FERNANDES, José Genésio (org.). *Rabiscos de primeira*. v. 3, nº 3, março 2003.
- ROCHA, Márcia. *Coração acelerado*. Você S/A. nº 61, p. 30-31. julho 2003.
- TELLES, João A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!": Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & ensino*. v. 5, nº 2, p. 91-116. julho 2002.
- ZANÓN, Javier. *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Cable. nº 5, p. 19-27. abril 1990.

RESUMO: O presente trabalho, em um primeiro momento, descreve e avalia a vertente "oficial" da pesquisa na graduação em Letras da UFMS, sob a óptica das novas diretrizes curriculares articuladas aos capitais do conhecimento®. Em um segundo momento, destaca, na vertente "não oficial", as atividades que têm sido desenvolvidas no/pelo Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas e Sociais como propostas inovadoras que vão ao encontro das necessidades da sociedade atual, que prioriza a produção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa; graduação; letras; capitais do conhecimento®.



A VARIAÇÃO NA EXPRESSÃO DO IRREALIS

Leila Maria Tesch¹

1. Introdução

O presente trabalho trata da variação na expressão do *irrealis*, que é a variação entre formas de futuro do pretérito e de pretérito imperfeito. Essa variação que ocorre constantemente na fala dos usuários da língua, pode ser observada em *slogans*, como ocorre com a famosa marca *lingerie*: "Se eu fosse você, só usava Valisère", ou em músicas como *Todo azul do mar*, de Flávio Venturini/Ronaldo Bastos "Daria pra pintar todo azul do céu, dava para encher o universo da vida que eu quis pra mim...".

Portanto, este trabalho analisa a variação entre as formas verbais de futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo, em suas formas simples e perifrásticas ("iria + verbo no infinitivo" e "ia + verbo no infinitivo"), na expressão de informação no âmbito do *irrealis*, sob a perspectiva da Sociolinguística quantitativa, investigando, então, os contextos lingüísticos e sociais correlacionados a este fenômeno.

¹ Aluna do curso de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Por se tratar de uma pesquisa de caráter variacionista, procuraremos identificar os ambientes lingüísticos e os fatores sociais e discursivos que levam à preferência de uma forma em detrimento da outra.

2. As gramáticas normativas e o uso efetivo da língua

Ao consultarmos uma gramática normativa ou livro didático de Língua Portuguesa, podemos verificar diversas definições, como a de Faraco & Moura (1994):

Pretérito imperfeito

"expressa um fato no passado mas não concluído

Ex.: Os soldados chegavam, ouviam e paravam."

Futuro do pretérito

"expressa um fato futuro relacionando-o com um fato passado.

Ex.: Eu estudaria se tivesse tempo."

Entretanto, ao analisarmos o uso dos tempos verbais na língua usada no dia-a-dia, percebemos a variação do uso do pretérito imperfeito e do futuro do pretérito com a noção de *irrealis*. Segundo Dubois et alii (2001: 353), *irreal* é:

"em Gramática Tradicional, o termo *irreal* designa as formas reais próprias para exprimir que a ação indicada depende de uma condição que se julga improvável ou irrealizável."

É com esse sentido que consideramos o termo *irrealis*, visto que é o traço semântico que permeia todos os contextos sintáticos em que é possível a alternância entre as formas de futuro do pretérito e de pretérito imperfeito.

O futuro do pretérito é de fato um tempo verbal de definição e classificação pouco pacíficas. Segundo a tradição gramatical, o modo indicativo expressa o *realis* (indica certeza, veicula fatos reais), enquanto o subjuntivo exprime o *irrealis* (hipótese, dúvida). No entanto, o futuro do pretérito, mesmo expressando o *irrealis*, pertence ao modo indicativo.

A tradição gramatical define modo a partir de dois critérios: caracterização semântica (a atitude do emissor diante do que enuncia — certeza, dúvida e ordem) e caracterização sintática (geralmente, o subjuntivo é utilizado no período composto). Logo, no que se refere ao futuro do pretérito, tanto o primeiro critério como o segundo dificultam sua classificação como pertencente ao modo indicativo, porque a atitude do falante em relação ao que enuncia indica dúvida e seu emprego oscila entre ambientes de orações subordinadas, principais e dependentes.

Um dos contextos sintáticos-semânticos no qual ocorre freqüentemente a variação entre o pretérito imperfeito e o futuro do pretérito é o período hipotético. Segundo as gramáticas normativas, esse é um período formado por uma oração subordinada condicional (prótase) mais uma oração principal (apódese). Logo, esquematizamos o período hipotético como: SE + PRÓTASE + APÓDESE. É na apódese que aparece o verbo com valor de *irrealis*. Vejamos, segundo Costa (1997: 15-16), alguns tipos de período hipotético:

a) período hipotético do real (*realis*) ou factual.

Ex.: Se é para bem de todos, fico.

(considero que é para bem de todos, uma vez que acabei de ser informado disto)

b) período hipotético do potencial (*potencialis*).

Ex.: Se for para bem de todos, ficarei.

(considero que pode ser ou não ser para bem de todos)

c) período hipotético do irreal (*irrealis*) ou contrafactual.

Ex.: Se fosse para bem de todos, ficaria.

(considero que não é para bem de todos)

Para a realização de nosso trabalho, nos limitaremos ao item C, especificamente a apódese. No esquema a seguir, apresentamos um resumo que exemplifica, através de dados da nossa pesquisa, os vários ambientes em que as apódeses aparecem:

A. período hipotético iniciado por "se", ou por outras conjunções subordinativas.

Ex.: "se fosse político INVESTIRIA nisto assim... imposto... escolas públicas e: ..." (célula 37)

B. antecipada de adjuntos adverbiais de condição

Ex.: mas assim eu GOSTARIA muito que todas...as rodovias ficassem igual a rodovia do sol ficou muito boa sabe? (célula 38)

C. com oração condicionante (prótase) implícita.

Ex.: "um emprego que desse pra sustentar a família é:: boas escolas públicas [se tivesse boas escolas públicas], por exemplo, SERIA/eu:... acho que" (célula 37)

Mas ao darmos continuidade ao estudo da variação na expressão do *irrealis*, percebemos que o fenômeno não se restringe a períodos hipotéticos. Observamos outros tipos de contexto sintático nos quais encontramos essa variação. Especificamente, encontramos o fenômeno nestes três ambientes sintáticos: orações independentes, oração principal e oração encaixada.

2.1 Orações independentes

Encontramos ocorrências variáveis do futuro do pretérito e pretérito imperfeito, em suas formas simples e perifrásticas, que não se ligam a prótases explícitas nem implícitas. Nesses casos, o contexto discursivo é decisivo e suficiente para que se tenha a idéia de que o assunto que se está tratando está no âmbito do *irrealis*. O locutor se refere a planos, sugestões, conselhos ou qualquer outro assunto fora dos limites da factualidade. Muitas vezes, o próprio co-texto contém palavras que sugerem o *irrealis*, como: suponhamos, imagine, etc. Observe um exemplo:

"(...) na verdade... este nome **estava** até de acordo com a forma inicial do trabalho, se você achar longo (...)"

2.2 Oração principal

O futuro do pretérito também varia com o pretérito imperfeito em orações principais denotadoras de *irrealis*.

"(...) **seria** pior deixar que ele fosse cada vez mais se envolvendo... pois **seria** cada vez mais difícil dizer não (...)"

2.3 Oração encaixada

2.3.1 objetiva

Ocorrem principalmente em contexto de discurso indireto, em que o núcleo da oração principal é um verbo de opinião.

"(...) acho que um dinheiro da loto **dava** para fazer muita coisa (...)"

2.3.2 adjetiva

A variação ocorre na oração adjetiva.

"(...) poxa... ela [uma filha hipotética] tinha que ver, sabe?... tinha que/que ver o que que **era** bom pra ela... o que **era** ruim (...)"

3. Breve histórico sobre o estudo do *irrealis*

Durante os estudos, buscamos pesquisas que abordavam direta ou indiretamente o tema da alternância futuro do pretérito *versus* pretérito imperfeito. Abordaremos a seguir questões referentes ao nosso tema sob a ótica de Vaz Leão (1961) e Mattoso Câmara Jr. (1967).

Vaz Leão (1961) começa sua discussão acerca do assunto apresentando um histórico dessa construção desde o latim vulgar até as línguas românicas atuais. O imperfeito do indicativo em apódeses é considerado como proveniente do latim vulgar, como um tempo que está em concordância com o imperfeito do subjuntivo. Tal combinação, segundo a autora, "*é um fenômeno da linguagem popular, aproveitado pela língua literária para efeitos estilísticos*" (Leão, 1961: 48). Em um segundo momento, a autora estuda os períodos hipotéticos do português atual sob uma perspectiva sincrônica, valendo-se de explicações no sistema gramatical ou na estilística. Na terceira parte de seu estudo sobre o período hipotético, a autora apresenta uma contagem das diversas combinações verbais dessa construção sintática através de períodos históricos da língua portuguesa, tendo como fonte de seus dados textos da literatura portuguesa e brasileira, distribuídos de acordo com a seguinte divisão: português arcaico, português clássico e português hodierno.

A *forma verbal portuguesa em —ria*, de Câmara (1967), é uma obra de suma importância para o enriquecimento deste trabalho. Observe-se que o próprio título reflete a decisão do autor de não tomar partido quanto às denominações freqüentemente associadas àquela forma, quais sejam: "futuro do pretérito" e "condicional". De início, o autor nos lembra que, dentro de uma evolução lingüística de tempos verbais, o futuro é uma categoria mais elaborada que surgiu posteriormente em relação à dicotomia presente versus passado. Assim, o autor apresenta o fenômeno de substituição do futuro do pretérito por uma categoria temporal de passado como "*um emprego essencialmente coloquial e popular, pertencente a um plano lingüístico em que na foi introduzida a forma de futuro com a mais elaborada tripartição das categorias temporais*" (Câmara, 1967: 74). Além disso, o autor relaciona o uso do pretérito imperfeito na função de —ria a uma falta de projeção do fato num tempo futuro. Ao analisar a origem formal do futuro do pretérito, estabelece a hipótese de que este tempo tenha surgido nas línguas indo-européias sob forma de perífrases cujos auxiliares denotavam modalidade de intenção, desejo, vontade, etc.

4. Fatores relacionados com a variação

Analisaremos os fatores que estão ocasionando a variação, ou seja, relacionaremos os dados com os fatores que serão apresentados. Seguem abaixo os grupos de fatores lingüísticos, sociais e discursivos que serão analisados.

4.1 Fatores lingüísticos e discursivos

4.1.1 Paralelismo

Epistemologicamente, esse termo também é conhecido como gatilho ou repetição, e consiste na ocorrência em cadeia da mesma forma lingüística.

Acreditamos que, em relação ao paralelismo, no caso de acontecerem cadeias de ocorrências, o uso do pretérito imperfeito levaria, novamente, ao uso de outra forma no imperfeito e, por outro lado, o uso do futuro do pretérito propiciaria a utilização do futuro do pretérito. Esse fenômeno pode se dar entre ocorrências adjacentes no discurso do próprio informante ou em relação ao discurso do entrevistador. É esta segunda possibilidade de paralelismo, de tipo interacional, que é conhecida como gatilho. É o que podemos notar nos exemplos a seguir:

"(...) se eu tive::sse filho eu **metia (pretérito imperfeito)** a mão... entendeu? ...**tinha (pretérito imperfeito)** que me respeitar (...)"

"(...) eu **concordaria (futuro do pretérito)** ... eu acho assim ... meu pai jamais **deixaria (futuro do pretérito)** ele ir ... jamais ... mas eu sempre fui muito bicha solta assim"

4.1.2 Ambiente sintático-semântico

A partir deste grupo de fatores, verificamos de que maneira o ambiente sintático exerce influência sobre a escolha de cada variante. Os fatores deste grupo são os seguintes: apódese, apódese anteposta, oração independente ou oração principal, encaixada contida em discurso indireto, encaixada com prótase implícita e outras encaixadas.

4.1.3 Tempo e factualidade

Este grupo de fatores combina duas noções semânticas que parecem ser importantes para a análise dos dados. A primeira é o tempo de referência — em relação ao momento da enunciação — ao qual estão direcionados os contextos em que as ocorrências se inserem: presente, passado ou futuro. A segunda noção trata da contrafactualidade (o falante se compromete com a falsidade da proposição que enuncia) *versus* a não-factualidade (o falante não se compromete com a veracidade nem com a falsidade da proposição que enuncia) da informação transmitida por tais contextos.

Combinando o tempo de referência com as noções de contrafactualidade e não-factualidade, os fatores estabelecidos são os seguintes: passado não-factual, passado contrafactual, presente contrafactual, futuro não-factual e futuro de um tempo passado.

4.1.4 Gênero discursivo

A questão dos gêneros discursivos é bastante controversa, visto que nem sempre é simples identificar em que gênero está inserida determinada estrutura. Isso se deve, muitas vezes, porque os gêneros se misturam num mesmo trecho, dificultando a marcação do início ou fim de determinado gênero.

Para facilitar a identificação de cada trecho, buscaremos caracterizar, por um conjunto de traços característicos, a estrutura de cada gênero.

Os fatores do grupo relativo ao gênero discursivo são: seqüências narrativas/descriptivas e seqüências argumentativas.

4.1.5 Contexto modalizador

É comum, para exprimir que a ação verbal indicada depende de uma condição que se julga improvável ou irrealizável, o falante usa de outras formas lingüísticas que contribuem para essa noção. Observemos a definição de Dubois et alii (2001: 415) para "modalizadores".

Chamam-se modalizadores os meios pelos quais um falante manifesta o modo como ele considera seu próprio enunciado; por exemplo, os advérbios **talvez, provavelmente**, as intercaladas **pelo que eu creio, conforme a minha opinião, etc.** indicam que o enunciado não está inteiramente assumido ou que a asserção está limitada a uma certa relação entre o sujeito e o seu discurso.

Portanto, este grupo de fatores tem por objetivo o controle da presença *versus* ausência de outras marcas de modalização de incerteza, além da categoria gramatical de tempo/ modo, que já existe na própria existência.

4.2 Fatores sociais

4.2.1 Idade

A variável idade é de extrema importância em uma pesquisa sociolingüística, visto que determina se certo fenômeno é apenas uma variação ou se já pode ser considerado uma mudança em processo.

Sabíamos que a cidade de Vitória ainda não possuía um banco de dados a que pudessemos recorrer para compararmos a atuação de variantes em diversas épocas, isto é, o estudo da mudança lingüística em tempo real. Logo, a investigação de mudança lingüística só poderia ser feita em tempo aparente, o que é realizado através do grupo de fatores "idade".

Ao comparar a linguagem de pessoas de diferentes faixas etárias em um tempo fixo, William Labov (1982) afirma que é possível visualizarem-se os diferentes estágios de uma língua. Ao adotarmos uma análise em tempo

aparente, aceitamos a hipótese clássica de que a linguagem é adquirida em sua grande parte até aproximadamente os 14 anos. Assim, ao observarmos a linguagem falada por um indivíduo que hoje tem 50 anos, estaremos recuperando o vernáculo falado há 36 anos, quando esta pessoa tinha apenas 14 anos. Dessa forma, é possível obter uma escala de mudança em tempo real, a partir de uma escala em tempo aparente, chamada "gradação etária".

4.2.2 Escolarização

Sabemos que a escola exerce um papel de destaque no que diz respeito ao domínio da norma culta, prestigiada. Logo, toma-se indispensável considerarmos, como uma variável, o tempo que o informante passou na escola.

As gramáticas normativas e os livros didáticos não costumam fazer alusão à alternância futuro do pretérito — pretérito imperfeito. Definem e comentam o uso de cada um separadamente, vinculando o imperfeito à idéia de um passado habitual e o futuro do pretérito como um evento irreal. Já uso das perífrases verbais não é sequer citado ou comentado, embora essas construções sejam bastantes correntes na língua falada.

4.2.3 Sexo

Sabe-se que a linguagem de homens e mulheres é distinta, posto que, entre outras razões, refletem visões de mundo e atuação social diferentes. Os homens estão relacionados ao poder e sua linguagem tende, de forma geral, a ser mais inovadora. As mulheres, ao contrário, tendem a ser mais conservadoras por estarem numa posição social de menor prestígio. Logo, a correlação sexo/variação mostra que as mulheres tendem a preferir formas socialmente valorizadas. Portanto, poderemos constatar se homens e mulheres usam diferentemente as formas temporais que expressam a noção de *irrealis*.

5. Conclusão

Buscamos verificar como está ocorrendo a variação entre o uso do futuro do pretérito e o pretérito imperfeito com a noção de *irrealis*. Contribuindo, assim, para um maior conhecimento da língua efetivamente falada pelos capixabas e, conseqüentemente, para um ensino de língua materna mais próxima da realidade lingüística dos alunos. Logo, é objetivo desse trabalho verificar como os falantes fazem para marcar o tempo da enunciação com a noção de *irrealis*; além de contribuir para uma revisão do conceito de norma, visto que nem sempre os falantes utilizam a norma padrão no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Alba Maria Cavalcanti. *A forma em — ria na língua culta falada na cidade de São Paulo*. Cadernos de estudos lingüísticos, nº 24, p. 179-230, 1993.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *A forma verbal portuguesa em — ria*. Washington D. C: Georgetown University Press, 1967.
- COSTA, Ana Lúcia dos P. *A variação entre formas de futuro do pretérito e de pretérito imperfeito no português informal no Rio de Janeiro*. RJ: UFRJ, Faculdade de Letras, 1997.
- DUBOIS, Jean et alii. *Dicionário de lingüística*. 15 ed. São Paulo: Cutrix, 2001.
- FARACO & MOURA. *Gramática nova*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1994.
- GARCIA, Othon. *Comunicação em prosa moderna*. 13 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.
- LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, William. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Catedra, 1983.
- LEÃO, Angela Vaz. *O período hipotético iniciado por se*. Belo Horizonte: UFMG, p. 234, 1961.
- MACEDO, Alzira Tavares de.; RONCARATI, Cláudia.; MOLLIÇA, M. Cecília. (orgs.) *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1996.
- OLIVEIRA E SILVA, Giselle M. *Transcrição do corpus*. CENSO.
- RODRIGUES, Angela; CAMPOS, Odete; GALEMBEK, Paulo; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Formas de pretérito perfeito e imperfeito do indicativo no plano textual discursivo. In: KOCH, Ingedore. *Gramática do português falado*. Vol. 6. São Paulo: Unicamp/Fapesp, p. 415-464, 1996.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. 3 ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1990.
- TESCH, Leila Maria & MAZIEIRA, Everaldo. *Verificação dos hábitos de fala de uma comunidade lingüística*. In: LINS, Maria da Penha; YACOVENCO, Lilian. (orgs.) *Caminhos em lingüística*. Vitória: Nuples, p. 141-148, 2002.
- YACOVENCO, Lilian. O projeto *O português falado na cidade de Vitória: coleta de dados*. In: LINS, Maria da Penha; YACOVENCO, Lilian. (orgs.) *Caminhos em lingüística*. Vitória: Nuples, p. 102-111, 2002.

Por se tratar de uma pesquisa de caráter variacionista, procuraremos identificar os ambientes lingüísticos e os fatores sociais e discursivos que levam à preferência de uma forma em detrimento da outra.

2. As gramáticas normativas e o uso efetivo da língua

Ao consultarmos uma gramática normativa ou livro didático de Língua Portuguesa, podemos verificar diversas definições, como a de Faraco & Moura (1994):

Pretérito imperfeito

"expressa um fato no passado mas não concluído

Ex.: Os soldados chegavam, ouviam e paravam."

Futuro do pretérito

"expressa um fato futuro relacionando-o com um fato passado.

Ex.: Eu estudaria se tivesse tempo."

Entretanto, ao analisarmos o uso dos tempos verbais na língua usada no dia-a-dia, percebemos a variação do uso do pretérito imperfeito e do futuro do pretérito com a noção de *irrealis*. Segundo Dubois et alii (2001: 353), *irreal* é:

"em Gramática Tradicional, o termo *irreal* designa as formas reais próprias para exprimir que a ação indicada depende de uma condição que se julga improvável ou irrealizável."

É com esse sentido que consideramos o termo *irrealis*, visto que é o traço semântico que permeia todos os contextos sintáticos em que é possível a alternância entre as formas de futuro do pretérito e de pretérito imperfeito.

O futuro do pretérito é de fato um tempo verbal de definição e classificação pouco pacíficas. Segundo a tradição gramatical, o modo indicativo expressa o *realis* (indica certeza, veicula fatos reais), enquanto o subjuntivo exprime o *irrealis* (hipótese, dúvida). No entanto, o futuro do pretérito, mesmo expressando o *irrealis*, pertence ao modo indicativo.

A tradição gramatical define modo a partir de dois critérios: caracterização semântica (a atitude do emissor diante do que enuncia — certeza, dúvida e ordem) e caracterização sintática (geralmente, o subjuntivo é utilizado no período composto). Logo, no que se refere ao futuro do pretérito, tanto o primeiro critério como o segundo dificultam sua classificação como pertencente ao modo indicativo, porque a atitude do falante em relação ao que enuncia indica dúvida e seu emprego oscila entre ambientes de orações subordinadas, principais e dependentes.

Um dos contextos sintáticos-semânticos no qual ocorre frequentemente a variação entre o pretérito imperfeito e o futuro do pretérito é o período hipotético. Segundo as gramáticas normativas, esse é um período formado por uma oração subordinada condicional (prótase) mais uma oração principal (apódese). Logo, esquematizamos o período hipotético como: SE + PRÓTASE + APÓDESE. É na apódese que aparece o verbo com valor de *irrealis*. Vejamos, segundo Costa (1997: 15-16), alguns tipos de período hipotético:

a) período hipotético do real (*realis*) ou factual.

Ex.: Se é para bem de todos, fico.

(considero que é para bem de todos, uma vez que acabei de ser informado disto)

b) período hipotético do potencial (*potencialis*).

Ex.: Se for para bem de todos, ficarei.

(considero que pode ser ou não ser para bem de todos)

c) período hipotético do irreal (*irrealis*) ou contrafactual.

Ex.: Se fosse para bem de todos, ficaria.

(considero que não é para bem de todos)

Para a realização de nosso trabalho, nos limitaremos ao item C, especificamente a apódese. No esquema a seguir, apresentamos um resumo que exemplifica, através de dados da nossa pesquisa, os vários ambientes em que as apódeses aparecem:

A. período hipotético iniciado por "se", ou por outras conjunções subordinativas.

Ex.: "se fosse político INVESTIRIA nisso assim... imposto... escolas públicas e: ..." (célula 37)

B. antecipada de adjuntos adverbiais de condição

Ex.: **mas assim** eu GOSTARIA muito que todas...as rodovias ficassem igual a rodovia do sol ficou muito boa sabe? (célula 38)

C. com oração condicionante (prótase) implícita.

Ex.: "um emprego que desse pra sustentar a família é:: boas escolas públicas [se tivesse boas escolas públicas], por exemplo, **SERIA**/eu:... acho que" (célula 37)

Mas ao darmos continuidade ao estudo da variação na expressão do *irrealis*, percebemos que o fenômeno não se restringe a períodos hipotéticos. Observamos outros tipos de contexto sintático nos quais encontramos essa variação. Especificamente, encontramos o fenômeno nestes três ambientes sintáticos: orações independentes, oração principal e oração encaixada.

2.1 Orações independentes

Encontramos ocorrências variáveis do futuro do pretérito e pretérito imperfeito, em suas formas simples e perifrásticas, que não se ligam a prótases explícitas nem implícitas. Nesses casos, o contexto discursivo é decisivo e suficiente para que se tenha a idéia de que o assunto que se está tratando está no âmbito do *irrealis*. O locutor se refere a planos, sugestões, conselhos ou qualquer outro assunto fora dos limites da factualidade. Muitas vezes, o próprio co-texto contém palavras que sugerem o *irrealis*, como: suponhamos, imagine, etc. Observe um exemplo:

"(...) na verdade... este nome **estava** até de acordo com a forma inicial do trabalho, se você achar longo (...)"

2.2 Oração principal

O futuro do pretérito também varia com o pretérito imperfeito em orações principais denotadoras de *irrealis*.

"(...) **seria** pior deixar que ele fosse cada vez mais se envolvendo... pois **seria** cada vez mais difícil dizer não (...)"

2.3 Oração encaixada

2.3.1 objetiva

Ocorrem principalmente em contexto de discurso indireto, em que o núcleo da oração principal é um verbo de opinião.

"(...) acho que um dinheiro da loto **dava** para fazer muita coisa (...)"

2.3.2 adjetiva

A variação ocorre na oração adjetiva.

"(...) poxa... ela [uma filha hipotética] tinha que ver, sabe?... tinha que/que ver o que que **era** bom pra ela... o que **era** ruim (...)"

3. Breve histórico sobre o estudo do *irrealis*

Durante os estudos, buscamos pesquisas que abordavam direta ou indiretamente o tema da alternância futuro do pretérito *versus* pretérito imperfeito. Abordaremos a seguir questões referentes ao nosso tema sob a ótica de Vaz Leão (1961) e Mattoso Câmara Jr. (1967).

Vaz Leão (1961) começa sua discussão acerca do assunto apresentando um histórico dessa construção desde o latim vulgar até as línguas românicas atuais. O imperfeito do indicativo em apódeses é considerado como proveniente do latim vulgar, como um tempo que está em concordância com o imperfeito do subjuntivo. Tal combinação, segundo a autora, "*é um fenômeno da linguagem popular, aproveitado pela língua literária para efeitos estilísticos*" (Leão, 1961: 48). Em um segundo momento, a autora estuda os períodos hipotéticos do português atual sob uma perspectiva sincrônica, valendo-se de explicações no sistema gramatical ou na estilística. Na terceira parte de seu estudo sobre o período hipotético, a autora apresenta uma contagem das diversas combinações verbais dessa construção sintática através de períodos históricos da língua portuguesa, tendo como fonte de seus dados textos da literatura portuguesa e brasileira, distribuídos de acordo com a seguinte divisão: português arcaico, português clássico e português hodierno.

A *forma verbal portuguesa em —ria*, de Câmara (1967), é uma obra de suma importância para o enriquecimento deste trabalho. Observe-se que o próprio título reflete a decisão do autor de não tomar partido quanto às denominações freqüentemente associadas àquela forma, quais sejam: "futuro do pretérito" e "condicional". De início, o autor nos lembra que, dentro de uma evolução lingüística de tempos verbais, o futuro é uma categoria mais elaborada que surgiu posteriormente em relação à dicotomia presente versus passado. Assim, o autor apresenta o fenômeno de substituição do futuro do pretérito por uma categoria temporal de passado como "*um emprego essencialmente coloquial e popular, pertencente a um plano lingüístico em que na foi introduzida a forma de futuro com a mais elaborada tripartição das categorias temporais*" (Câmara, 1967: 74). Além disso, o autor relaciona o uso do pretérito imperfeito na função de —ria a uma falta de projeção do fato num tempo futuro. Ao analisar a origem formal do futuro do pretérito, estabelece a hipótese de que este tempo tenha surgido nas línguas indo-européias sob forma de perífrases cujos auxiliares denotavam modalidade de intenção, desejo, vontade, etc.

4. Fatores relacionados com a variação

Analisaremos os fatores que estão ocasionando a variação, ou seja, relacionaremos os dados com os fatores que serão apresentados. Seguem abaixo os grupos de fatores lingüísticos, sociais e discursivos que serão analisados.

4.1 Fatores lingüísticos e discursivos

4.1.1 Paralelismo

Epistemologicamente, esse termo também é conhecido como gatilho ou repetição, e consiste na ocorrência em cadeia da mesma forma lingüística.

Acreditamos que, em relação ao paralelismo, no caso de acontecerem cadeias de ocorrências, o uso do pretérito imperfeito levaria, novamente, ao uso de outra forma no imperfeito e, por outro lado, o uso do futuro do pretérito propiciaria a utilização do futuro do pretérito. Esse fenômeno pode se dar entre ocorrências adjacentes no discurso do próprio informante ou em relação ao discurso do entrevistador. É esta segunda possibilidade de paralelismo, de tipo interacional, que é conhecida como gatilho. É o que podemos notar nos exemplos a seguir:

"(...) se eu tive::sse filho eu **metia (pretérito imperfeito)** a mão... entendeu? ...**tinha (pretérito imperfeito)** que me respeitar (...)"

"(...) eu **concordaria (futuro do pretérito)** ... eu acho assim ... meu pai jamais **deixaria (futuro do pretérito)** ele ir ... jamais ... mas eu sempre fui muito bicha solta assim"

4.1.2 Ambiente sintático-semântico

A partir deste grupo de fatores, verificamos de que maneira o ambiente sintático exerce influência sobre a escolha de cada variante. Os fatores deste grupo são os seguintes: apódese, apódese anteposta, oração independente ou oração principal, encaixada contida em discurso indireto, encaixada com prótase implícita e outras encaixadas.

4.1.3 Tempo e factualidade

Este grupo de fatores combina duas noções semânticas que parecem ser importantes para a análise dos dados. A primeira é o tempo de referência — em relação ao momento da enunciação — ao qual estão direcionados os contextos em que as ocorrências se inserem: presente, passado ou futuro. A segunda noção trata da contrafactualidade (o falante se compromete com a falsidade da proposição que enuncia) *versus* a não-factualidade (o falante não se compromete com a veracidade nem com a falsidade da proposição que enuncia) da informação transmitida por tais contextos.

Combinando o tempo de referência com as noções de contrafactualidade e não-factualidade, os fatores estabelecidos são os seguintes: passado não-factual, passado contrafactual, presente contrafactual, futuro não-factual e futuro de um tempo passado.

4.1.4 Gênero discursivo

A questão dos gêneros discursivos é bastante controversa, visto que nem sempre é simples identificar em que gênero está inserida determinada estrutura. Isso se deve, muitas vezes, porque os gêneros se misturam num mesmo trecho, dificultando a marcação do início ou fim de determinado gênero.

Para facilitar a identificação de cada trecho, buscaremos caracterizar, por um conjunto de traços característicos, a estrutura de cada gênero.

Os fatores do grupo relativo ao gênero discursivo são: seqüências narrativas/descritivas e seqüências argumentativas.

4.1.5 Contexto modalizador

É comum, para exprimir que a ação verbal indicada depende de uma condição que se julga improvável ou irrealizável, o falante usa de outras formas lingüísticas que contribuem para essa noção. Observemos a definição de Dubois et alii (2001: 415) para "modalizadores".

Chamam-se modalizadores os meios pelos quais um falante manifesta o modo como ele considera seu próprio enunciado; por exemplo, os advérbios **talvez, provavelmente**, as intercaladas **pelo que eu creio, conforme a minha opinião, etc.** indicam que o enunciado não está inteiramente assumido ou que a asserção está limitada a uma certa relação entre o sujeito e o seu discurso.

Portanto, este grupo de fatores tem por objetivo o controle da presença *versus* ausência de outras marcas de modalização de incerteza, além da categoria gramatical de tempo/ modo, que já existe na própria existência.

4.2 Fatores sociais

4.2.1 Idade

A variável idade é de extrema importância em uma pesquisa sociolingüística, visto que determina se certo fenômeno é apenas uma variação ou se já pode ser considerado uma mudança em processo.

Sabíamos que a cidade de Vitória ainda não possuía um banco de dados a que pudéssemos recorrer para compararmos a atuação de variantes em diversas épocas, isto é, o estudo da mudança lingüística em tempo real. Logo, a investigação de mudança lingüística só poderia ser feita em tempo aparente, o que é realizado através do grupo de fatores "idade".

Ao comparar a linguagem de pessoas de diferentes faixas etárias em um tempo fixo, William Labov (1982) afirma que é possível visualizarem-se os diferentes estágios de uma língua. Ao adotarmos uma análise em tempo

aparente, aceitamos a hipótese clássica de que a linguagem é adquirida em sua grande parte até aproximadamente os 14 anos. Assim, ao observarmos a linguagem falada por um indivíduo que hoje tem 50 anos, estaremos recuperando o vernáculo falado há 36 anos, quando esta pessoa tinha apenas 14 anos. Dessa forma, é possível obter uma escala de mudança em tempo real, a partir de uma escala em tempo aparente, chamada "gradação etária".

4.2.2 Escolarização

Sabemos que a escola exerce um papel de destaque no que diz respeito ao domínio da norma culta, prestigiada. Logo, torna-se indispensável considerarmos, como uma variável, o tempo que o informante passou na escola.

As gramáticas normativas e os livros didáticos não costumam fazer alusão à alternância futuro do pretérito — pretérito imperfeito. Definem e comentam o uso de cada um separadamente, vinculando o imperfeito à idéia de um passado habitual e o futuro do pretérito como um evento irreal. Já uso das perífrases verbais não é sequer citado ou comentado, embora essas construções sejam bastantes correntes na língua falada.

4.2.3 Sexo

Sabe-se que a linguagem de homens e mulheres é distinta, posto que, entre outras razões, refletem visões de mundo e atuação social diferentes. Os homens estão relacionados ao poder e sua linguagem tende, de forma geral, a ser mais inovadora. As mulheres, ao contrário, tendem a ser mais conservadoras por estarem numa posição social de menor prestígio. Logo, a correlação sexo/variação mostra que as mulheres tendem a preferir formas socialmente valorizadas. Portanto, poderemos constatar se homens e mulheres usam diferentemente as formas temporais que expressam a noção de *irrealis*.

5. Conclusão

Buscamos verificar como está ocorrendo a variação entre o uso do futuro do pretérito e o pretérito imperfeito com a noção de *irrealis*. Contribuindo, assim, para um maior conhecimento da língua efetivamente falada pelos capixabas e, conseqüentemente, para um ensino de língua materna mais próxima da realidade lingüística dos alunos. Logo, é objetivo desse trabalho verificar como os falantes fazem para marcar o tempo da enunciação com a noção de *irrealis*; além de contribuir para uma revisão do conceito de norma, visto que nem sempre os falantes utilizam a norma padrão no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Alba Maria Cavalcanti. *A forma em — ria na língua culta falada na cidade de São Paulo*. Cadernos de estudos lingüísticos, nº 24, p. 179-230, 1993.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *A forma verbal portuguesa em — ria*. Washington D. C: Georgetown University Press, 1967.
- COSTA, Ana Lúcia dos P. *A variação entre formas de futuro do pretérito e de pretérito imperfeito no português informal no Rio de Janeiro*. RJ: UFRJ, Faculdade de Letras, 1997.
- DUBOIS, Jean et alii. *Dicionário de lingüística*. 15 ed. São Paulo: Cutrix, 2001.
- FARACO & MOURA. *Gramática nova*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1994.
- GARCIA, Othon. *Comunicação em prosa moderna*. 13 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.
- LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, William. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Catedra, 1983.
- LEÃO, Angela Vaz. *O período hipotético iniciado por se*. Belo Horizonte: UFMG, p. 234, 1961.
- MACEDO, Alzira Tavares de.; RONCARATI, Cláudia.; MOLLICA, M. Cecília. (orgs.) *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1996.
- OLIVEIRA E SILVA, Giselle M. *Transcrição do corpus*. CENSO.
- RODRIGUES, Angela; CAMPOS, Odete; GALEMBEK, Paulo; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Formas de pretérito perfeito e imperfeito do indicativo no plano textual discursivo. In: KOCH, Ingedore. *Gramática do português falado*. Vol. 6. São Paulo: Unicamp/Fapesp, p. 415-464, 1996.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. 3 ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1990.
- TESCH, Leila Maria & MAZIEIRA, Everaldo. *Verificação dos hábitos de fala de uma comunidade lingüística*. In: LINS, Maria da Penha; YACOVENCO, Lilian. (orgs.) *Caminhos em lingüística*. Vitória: Nuples, p. 141-148, 2002.
- YACOVENCO, Lilian. O projeto *O português falado na cidade de Vitória*: coleta de dados. In: LINS, Maria da Penha; YACOVENCO, Lilian. (orgs.) *Caminhos em lingüística*. Vitória: Nuples, p. 102-111, 2002.

b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b
c		c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
d		d		d		d	d	d	d	d	d	d	d	d	d
e		e		e		e	e	e	e	e	e	e	e	e	e
f		f				f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
g															

O PORTUGUÊS DO SÉCULO XIX EM GOIÁS NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Josiane dos Santos Lima¹

1. Introdução

A partir da coleta de dados do documento oficial do “Descobrimto de Goyaz por Bartholomeu Bueno”, contido no *Almanach da Província de Goyaz*, de 1886, tentaremos descrever algumas regras pertencentes ao português deste momento histórico e lingüístico.

Nosso objetivo é primeiramente apresentar todos os dados possíveis concernentes a este momento da língua portuguesa (final do século XIX) no Brasil, mais especificamente no Estado de Goiás. A partir de exemplos retirados do texto em questão, descrevemos, principalmente no âmbito morfológico e sintático, as características relevantes ao processo de mudança da língua-mãe (latim escrito ou falado, clássico ou vulgar) para as línguas românicas, especificamente o português. Antes, porém, serão apresentados alguns fenômenos a partir da observação de teorias referentes ao estudo do português histórico.

¹ Aluna do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás – UFG – Goiânia/GO.

As construções verbais perifrásticas e sintéticas são nosso foco específico. Assim, além de conter um levantamento de dados morfológicos, sintáticos e mesmo fonológicos, este trabalho procurará deter-se no uso das perífrases verbais e das formas sintéticas.

Em seguida, trataremos de fazer uma "ponte" entrelaçando os ganhos e as perdas, os encaixamentos e os não-encaixamentos para que possamos demonstrar a evolução pela qual passou a nossa língua até se tornar o português brasileiro atual.

Que relevância há no processo de formação do português a partir das regras abordadas e apresentadas no documento em questão? É seu caráter de grande significação para o conhecimento mais aprofundado do caminhar da língua portuguesa? Procuramos, ao longo do trabalho, responder a esses e outros questionamentos. Assim o fizemos tanto por respostas e argumentações diretas quanto por reflexões um tanto diluídas, ou seja, nem sempre propusemos soluções instantâneas para tais perguntas. Antes buscamos uma reflexão acerca das mesmas.

Para a realização deste trabalho, procedemos, inicialmente, uma busca de dados que nos proporcionasse a observação do uso do português no Brasil, sobretudo na então província de Goyaz. Dentre os materiais selecionados para uma posterior avaliação, elegemos como fonte de dados o *Almanach da Província de Goyaz*, mais especificamente o "Descobrimiento de Goyaz por B. Bueno", que é uma carta contida em tal documento.

Escolhemos o *Almanach* por dois motivos principais. Primeiro, por se tratar de um documento oficial, contendo muitas informações da época, final do século XIX, relatadas por um cidadão daquela época, preocupado quase exclusivamente com informações de infra-estrutura da província, e não com tratados de caráter lingüístico. Segundo, esse documento, apesar da oficialidade, traz possivelmente algumas interferências acarretadas pela quase inexistência (ou ignorância) de regras reguladoras da escrita. Valendo, às vezes, o juízo de Coutinho², "Escrevia-se não para as vistas, mas para os ouvidos".

Fica, assim, esclarecido que nosso trabalho se pautará em textos escritos, de caráter oficial, produzidos e editados no final do século XIX, em língua portuguesa. Então, coletamos, nos dados disponíveis, algumas regras flutuantes e acertadas concernentes à morfossintaxe. E, já nas partes finais, procuramos refletir sobre o objetivo do trabalho como um todo e destacar ou confirmar as hipóteses por nós levantadas.

No decorrer de todo o trabalho, tivemos a oportunidade de observar a variação de alguns traços lingüísticos, bem como a posterior mudança de outros. Tendo em vista que as mudanças operadas em um sistema lingüístico possivelmente são feitas das variações e oscilações num momento dentro desse mesmo sistema, adotamos a proposta de Tarallo em

² COUTINHO, I. de L. *Pontos de gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

Tempos lingüísticos. Nos valem algumas vezes de análises tanto diacrônicas quanto sincrônicas. Isto porque entendemos que as variações são sincrônicas — ocorrem num mesmo momento lingüístico —, ao passo que mudanças, propriamente, se dão na passagem de um momento da língua para outro, como queria Saussure, diacronicamente.

Assim, tratando as questões de variação e mudança, envolvemos em nossa análise outros conceitos além de sincronia e diacronia. Tratamos, também, da hipótese de crioulização, ou seja, se os dados do *Almanach* forneciam elementos que corroborassem ou não para tal teoria. Ainda nos detemos, quando necessário, em outras conjecturas, como o *arcaísmo*, isto se algum traço lingüístico nos dados parecia um tanto alheio às prováveis regras utilizadas na época, ou, mais especificamente, dentro do próprio texto analisado. Sem esquecer que foi abordada em nossa análise a perspectiva de encaixamento ou não-encaixamento de alguns traços lingüísticos. Observamos se algumas mudanças operadas dentro do sistema foram ou não motivadas por fatores dentro do próprio sistema. Se sim, classificamo-as como encaixadas, porque em alguns casos já se trataria de inovações dentro do sistema.

Na realidade, o que os dados ofereciam motivaram muitas das nossas investigações. A abordagem desta ou daquela perspectiva foi, muitas vezes, rogada pelo fato dos dados "pedirem" tal observação. Claramente, nosso plano de trabalho já estava pré-definido, porém não estava "engessado", daí o elencamento de algumas abordagens e descarte de outras.

Acreditamos ser importante a preocupação com o processo de análise do português, sobretudo o português brasileiro utilizado na província de Goyaz. Daí, outro motivo que nos levou ao desenvolvimento de tal pesquisa foi o interesse na elucidação de algumas mudanças hoje postas como regras, mas que no período referido ainda não apresentavam tal *status*.

Com o andamento e futuro desfecho desta pesquisa, acreditamos poder contribuir para a elucidação de alguns traços lingüísticos hoje assentados em regras, notando oscilações no sistema e possíveis mudanças constituídas. E para melhor ampliar tais intenções, seguem a descrição e levantamento dos dados que elegemos para nos ajudar na composição deste trabalho.

Começemos por observar os pronomes. A questão dos *pronomes*, no português, reflete a herança deixada pelo latim vulgar, ou seja, o latim falado em nossa estrutura sentencial. São classificados por Tarallo como "ganhos morfológicos não-encaixados, isto é, diferentemente das preposições, o uso freqüente dos pronomes para marcar pessoa verbal não parecia ser determinado por outra mudança, fonológica-morfológica e/ou sintática, em ação no sistema de então".

É notória nos dados a baixa frequência no uso da maioria dos pronomes. Contudo, o pronome possessivo *seu(s)* ocorre mais vezes e, em seguida, sua forma feminina — singular e plural — ocorre em menor número. Já os pronomes pessoais praticamente nunca ocorrem no texto. O fato de o português do documento em análise ser bem marcado verbalmente, não é preciso o uso exagerado dos pronomes sujeitos, por exemplo.

No que concerne à classe dos pronomes, percebemos a pouca presença dos clíticos acusativos em relação aos dativos. Os primeiros aparecem duas vezes em número, sejam eles masculinos ou femininos, sendo que, destes, apenas um caso é de clítico proclítico, quer dizer, que aparece antes do verbo (e.g. *o passarem*). E nas outras ocorrências, os enclíticos, ocorrem três vezes. Como exemplo, temos: *separando-a*. Estes que aparecem no texto em descrição sempre se referem à terceira pessoa do singular, ficando assim nulo o aparecimento de clíticos de primeira pessoa.

Diferentemente dos clíticos mencionados acima (os acusativos), existe uma frequência maior dos outros (os dativos), o que não será necessário abordar neste trabalho.

Ex.: *separando-a*
o separarem

Já no tocante aos verbos há o freqüente uso no modo indicativo, apenas algumas ocorrências no modo subjuntivo e não há presença de imperativos. Quanto aos tempos verbais, as ocorrências são dos tempos pretéritos, dividindo entre imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito. Há também o uso do presente e não há o uso do futuro. Já o número e a pessoa só ocorrem na terceira, sendo do singular e do plural.

Ex: *fez* — *fizeram*
voltara

As formas nominais dos verbos (gerúndio, particípio e infinitivo) são utilizadas com frequência, não havendo predominância de uma sobre a outra.

Percebemos nos dados, como ficará exposto nas estruturas abaixo, que é o número superior de verbos na estrutura sintética:

“Os paulistas e mineiros *foram* no descobrimento do Brasil, os mais destemidos exploradores do sertões...”

“... ao encaço de índios, *voltára* à São Paulo...” (p. 24).

“... a quem os gentios *appellidaram* de Anhangüera...” (p. 25).

Os verbos de estrutura analítica estão em bem menor número — o que comprova uma diferença com o português atual — como nos exemplos a seguir:

“... uma porção de ouro que *havia extrahido* com um prato de estanho...” (p. 25).

“... o qual deu posse aos contractadores (...) que *tinhão arrematado* este contracto...” (p. 29).

“... constando *ter havido* annos de quarenta arrobas...” (p. 30).

Pode-se perceber o condicionamento funcional da posição do sujeito. Os dados mostram que, em sua maioria, os verbos são pospostos ao sujeito e necessitam de complemento, portanto são transitivos.

Algo bastante curioso também é o fato de que quando o verbo é anteposto ao sujeito, nos três tipos de verbo, a ocorrência é próxima (verbo intransitivo: 9 ocorrências; verbo transitivo: 14; verbo de ligação: 11).

A seguir, um exemplo de cada um desses verbos:

Verbo intransitivo: “*governou* quatro annos, oito mezes e onze dias”. (p. 32).

Verbo transitivo (direto): “o brigadeiro (...) *prende* o commandante...” (p. 36).

Verbo de ligação: “... ao povo que *estava* deliberado”. (p. 37).

Algo recorrente no documento *Descobrimto de Goyaz por B. Bueno* é o caso das concordâncias, tanto nominal quanto verbal. As frases estão, em sua maioria, obedecendo à regra geral do português: sujeito + verbo + objeto e, dentro dessa regra (que no caso pode ter inversão da posição de sujeito e verbo e, ainda, do objeto em relação ao sujeito), todos esses elementos concordam entre si. Para comprovação de tal análise, vejamos os seguintes exemplos:

Os paulistas e mineiros foram no desenvolvimento do Brazil os mais destemidos exploradores dos sertões atrahidos não só pelo ouro como também pelos índios a quem perseguiam para subjugar a escravidão, abusando da lei que n'esse permitia o captiveiro dos índios tomados em justa guerra e em certos casos especiaes” (p. 24).

Pelo parágrafo acima, extraído da primeira página do documento em análise, pode-se perceber, mesmo com a grande extensão do documento e a escassez de pontuação, que os nomes concordam entre si (artigos, substantivos, adjetivos) — ou estão no singular ou no plural e, também os verbos, conjugados em terceira pessoa, ora singular ora plural, do pretérito imperfeito do indicativo; também ocorrem verbos em formas nominais como gerúndio e particípio, sendo que em todos ocorre a concordância.

Traços crioulizantes foram percebidos nos dados, chamando a atenção para a origem do nosso português. Como principais aspectos, temos:

A. Processos de ditongação e monotongação do hiato (e.g. *aldêa* > *aldeia*; *cadêa* > *cadeia*; *assemblêa* > *assembléia*).

B. O uso da regra SVO (sujeito-verbo-objeto) em detrimento de outras como VSO: "...voltou Hortiz a Goyaz..."; "...faleceu no Arraial da Barra Bartholomeu Bueno...".

Como não foi possível analisar a fala de 1886, muitos dos traços crioulizantes não puderam ser contabilizados aqui, pois nosso texto é de natureza escrita padrão — apesar das oscilações de algumas regras usadas pelo autor. As variações advindas do crioulo são mais de cunho fonológico, da fala, por isso, não pudemos ressaltar algumas.

Arcaísmos também foram observados no texto que estamos analisando. Uma característica marcante do português arcaico é a ordem direta ou normal no sintagma, ou seja, SVC (sujeito — verbo — complemento) (cf. Mattos e Silva, 2000; p. 24). Como já mostrado, essa ordem é bem marcada em nosso documento (sujeito antecedente ao verbo — ordem normal). A ordem SVC aparece praticamente em 87% do texto, enquanto 13% demonstra variação dela.

Não podemos julgar a origem do português brasileiro, se crioula ou não. A mistura de dialetos no processo de colonização do Brasil foi inevitável, provocando a assimilação de algumas características de uma língua para a outra. Em nossos dados, percebemos traços crioulistas, o que indica a possibilidade de origem crioula. Contudo, o mais marcante não são propriamente esses traços, que tendem a uma origem "mais genuína" do português.

Porém, em sua grande maioria, encontramos um relativo equilíbrio nos dados. Encontramos tanto aspectos que favoreciam a hipótese crioula como a estrutura SVO, ainda traços de arcaísmos, como as consoantes geminadas ou grupos consonantais e sílabas travadas que, via de regra, se opõem à hipótese crioula.

Já para a existência de encaixamento ou não-encaixamento, comparando os dados do documento oficial já mencionado, e o português atual, do século XXI, podemos verificar algumas alterações — mesmo que poucas — de determinados usos.

Essas mudanças, talvez decorrentes do uso, podem revelar ganhos em algumas situações e, dentro de outros casos, podem ocorrer perdas. Por exemplo, pelo ganho alguns vocábulos receberam o acréscimo de marcadores tônicos (acento agudo e circunflexo): *familia* > *família*, *publica* > *pública*, *consequencia* > *conseqüência*, *camara* > *câmara*; outros sofreram um processo de ditongação, que consiste no acréscimo da semivogal /i/ nos hiatos e, ainda dentro dos hiatos, o apagamento da consoante medial 'h', empregada anteriormente na formação dos hiatos, no português atual. Podemos considerar como ganho, também, a firmação de uma regra mais consistente para o emprego de s e z com a sonorização desta sibilante.

Quanto às perdas, temos a queda do acento circunflexo em alguns vocábulos que, porém, conservaram seu fechamento na tonicidade; há, também, casos de cancelamento e de simplificação de consoantes mediais. Por exemplo: *captiveiro* > *cativoiro*, *annos* > *anos*.

Todas estas perdas e ganhos (e outras mais que envolvam apenas mudanças gráficas) representam o processo de encaixamento de uma mudança dentro de outra, ou seja, o português atual é fruto de algumas mudanças que o português de 1886 já adquirira de um estágio anterior da língua. Em outras palavras, encaixamento de mudanças é um processo de equilíbrio dinâmico por que passam os sistemas lingüísticos ao longo do tempo e que se dá com ganhos ou perdas fonológicas e morfológicas.

O uso das preposições, cuja função era marcar as relações de dependências, é um exemplo de ganho morfológico *encaixado* já desde o português arcaico, e que se manteve no decorrer da evolução do português, sendo que, no nosso texto de 1886, o uso das preposições manteve-se sem nenhuma mudança com relação ao português atual, ou seja, houve a manutenção do uso destas. Tarallo (1990), diz a respeito das preposições: "Poderíamos, sim, dizer que o aumento do número de preposições em português se deveu provavelmente ao fato de essas partículas terem começado a desempenhar uma função na organização gramatical portuguesa que existia somente como um esboço no sistema do latim clássico". (p. 134).

Quanto aos ganhos *não-encaixados*, há que se destacar os momentos de enriquecimento morfológico do português frente às línguas românicas, que, conforme Tarallo, "não foram provocadas (no sentido de forçado) por mudanças em curso em outras partes da gramática". Como exemplo, no texto analisado, temos o surgimento dos artigos e a criação de um pronome pessoal para as terceiras pessoas, singular e plural, distribuídos em formas tônicas e átonas.

Ex: "chegou *elle* com sua gente á margem de um ribeirão". (p. 25)

"... e por este incidente o denominam...". (p. 26)

"... as divisas da Capitania separando-a da de Minas Geraes...". (p. 30)

Por meio dos dados coletados e descritos no presente trabalho, podemos chegar a algumas conclusões relacionadas à posição deste pronome no tempo da língua portuguesa.

Primeiramente, situamos o documento oficial do *Descobrimento de Goyaz por Bartolomeu Bueno*, datado de 1886, portanto final do século XIX, cuja língua é o português do Brasil, especificamente do Estado de Goiás, inserido no livro *Almanach da Província de Goyaz*.

Em seguida, o que concerne a este momento de nosso estudo é o fato de terem sido notadas algumas características no texto analisado, também

presentes no momento atual da língua portuguesa. Mesmo sendo um texto escrito há 117 anos, mais de um século atrás, os termos, individualmente ou formando frases, orações e períodos entre si, apresentam traços do Português atual. É claro que essa não é uma regra geral, pois no âmbito dos fenômenos analisados, é possível descrever regras para o português da época do documento.

Como o texto é uma narrativa da chegada de Bartolomeu Bueno à província de Goiás, está disposto na 3ª pessoa do pretérito imperfeito, pretérito perfeito e ainda o pretérito mais-que-perfeito do modo indicativo, em sua maioria. Há, entretanto, na terminação desses verbos, a presença de *m* como em *appellidaram*, *fizeram* e *entraram*, mas existem também verbos encerrados por *ão* como, por exemplo, *forão*, *fazião* e *tinhão*. Isto, contudo, reflete algo mais, o caso de *flutuação* dentro deste período, ou seja, a regra não estava bem firme. E pode ser por isso que o autor escreve um mesmo verbo de ambas as formas: ora com *m*, ora com *ão*. Um exemplo claro disso é o verbo *ir* em suas formas *foram* e *forão*, ambas com o intuito de demonstrar o mesmo tempo, modo e número verbais — 3ª pessoa do plural do pretérito do modo indicativo.

No âmbito das consoantes, ainda dentro do fenômeno fonológico, percebemos um traço do latim que são as consoantes geminadas, como nas palavras *Attrahidos*, *fallecido*, e *appreenderam*. Estas não fazem mais parte da regra atual, apesar de termos os dígrafos *ss* e *rr*, considerados como resíduo histórico no português moderno.

A alternância das letras *s* e *z* em muitos nomes não implica alteração do fonema /z/ das sílabas mediais, mas o contrário já acontece com as finais em que o fonema pode ser /z/ somente para as palavras terminadas em *z* e /s/ para as que são terminadas com *s*. Como exemplo temos: *mezes*, *organizando* / *trez* e *três*. Tais palavras refletem o comportamento dessas consoantes no latim vulgar como sendo resquício ainda no português na época do documento analisado.

Mediante agora os casos em que o fenômeno é morfossintático temos os seguintes argumentos que nos fazem refletir sobre a dinâmica da língua portuguesa "brasileira", e que relatam ainda a presença de regras de momentos anteriores quando ainda latim: quanto à flexão de gênero e número dos nomes e à de modo-tempo, número-pessoa dos verbos, percebemos que já naquela época existiam as concordâncias nominal e verbal presentes a todo o momento em nossa descrição.

Diferentemente do latim clássico, em que a ordem dos vocábulos não alterava o entendimento da sentença, pelo fato de estarem contidas nas desinências todas e quaisquer informações sobre as classes das palavras, e sua relação com os outros vocábulos, dando a idéia geral desta.

Temos a convicção de possuímos um texto oficial, portanto sem características orais e com predominância daquela que podemos chamar de língua portuguesa brasileira escrita, sem traços de oralidade.

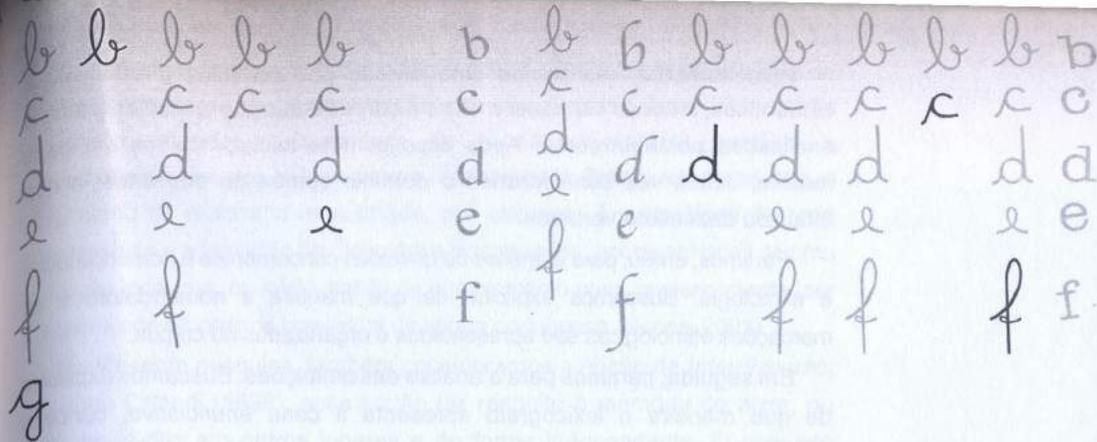
Assim, a ordem aqui importa e muito. A composição de frase do português em sujeito + verbo + objeto é bastante acentuada e comprovada em nossas descrições como não sendo mais pertencente a regras do latim clássico. *Essa ordem instaurada no latim falado e no português é consequência (e não causa) das mudanças fonológicas pelas quais os sistemas em questão passaram* (Tarallo, 1990, p. 124). Em outras palavras, com a real perda dos casos do latim para as línguas românicas, em nosso caso o português, a ordem dos constituintes foi válida para estabelecer, de dada maneira, a clareza dos enunciados. Foi a mudança fonético-morfológica que impulsionava o estabelecimento da ordem nas sentenças.

Notamos através do processo de formação de plural, por exemplo, uma não-firmação da regra de colocação de *s* após algumas terminações como no caso de palavras encerradas por *l*, que deveriam fazer o plural como apagamento do *l* e o acréscimo de *es* como em *mal/males*, ou ainda com o acréscimo de *is* após o corte do *l* como em *papel/papeis*. A presença de relatores, dos clíticos e de palavras derivadas faz-nos perceber a distância entre a língua em uso neste momento, final do século XIX, e sua língua-mãe, o latim. Desta, existem algumas poucas regras, ou seja, a herança lingüística no português do latim pode ser percebida em casos como das vogais e algumas consoantes.

Em relação aos ganhos morfológicos do português e das línguas românicas em geral — as preposições substituindo os casos latinos, a emergência dos artigos e do pronome pessoal de terceira pessoa —, herdamos do latim falado uma estrutura sentencial redundante, sendo esta a característica do latim vulgar, enquanto modalidade falada do latim. Há, entretanto, muitas perdas também, como já mencionadas, bem como a discussão de encaixamento demonstrada ainda pelos dados anteriores. Assim, buscamos, por meio deste trabalho, traçar uma linha do desenvolvimento, ou melhor, do caminhar da língua portuguesa utilizada no século XIX na província de Goiás até o português atual, isso claro, dentro das limitações deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, A. J. Costa. *Almanach da província de Goyaz* (para o anno de 1886). Goiânia: UFG, 1978.
- COUTINHO, I. de L. *Pontos de gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.
- TARALLO, Fernando. *Tempos lingüísticos — Itinerário histórico da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, cap. 7-15, 1990.
- _____ e ALKIMIN, Tânia. *Falares crioulos — línguas em contato*. São Paulo: Ática, 1987.
- TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa* (Trad. Celso Cunha). São Paulo: Martins Fontes, 1997.



UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS PALAVRAS DO FRANCÊS NO *DICIONÁRIO AURÉLIO SÉCULO XXI*

Giovana Iliada Giacomini¹

1. Introdução

Propomos uma análise discursiva de palavras do francês no *Dicionário Aurélio Século XXI*, seguindo a teoria da Análise do Discurso (doravante AD) de linha francesa. Objetivamos mostrar o modo como as palavras do francês produzem um discurso que instaura uma relação entre a língua portuguesa e a língua francesa.

Para a coleta do *corpus*, realizamos buscas eletrônicas, considerando as palavras marcadas, no domínio da etimologia, como de origem francesa. Visto o grande número de verbetes, em torno de 3.300, fizemos um recorte por letra e elegemos a letra f.

¹ Aluna da Universidade Estadual Paulista – UNESP – São José do Rio Preto/SP. g.giacomini@bol.com.br

Primeiramente, realizamos uma divisão por domínios gramaticais e semânticos, a fim de conhecer melhor o corpus e suscitar questões a serem analisadas posteriormente. Após esse contato inicial, fizemos um novo recorte, dessa vez considerando o domínio semântico das artes, o que totalizou dezessete verbetes.

Partimos, então, para a análise de questões concernentes à nomenclatura e à etimologia. Buscamos explicitar de que maneira a nomenclatura e as marcações etimológicas são apresentadas e organizadas no corpus.

Em seguida, partimos para a análise das definições. Buscamos explicitar de que maneira o lexicógrafo apresenta a cena *enunciativa*, conceito proposto por Maingueneau (1989). Para tal, partimos de questões como a introdução ou não de um sujeito enunciativo, os diferentes espaços apresentados na definição e as marcas de uso temporal.

A seguir, faremos uma breve explanação sobre a teoria utilizada e os conceitos em que nos baseamos para a realização de nossa análise.

Segundo os passos de Mazière (1989), Delessale (2002) e Nunes (2001), consideramos a definição lexicográfica como um discurso. Os trabalhos realizados por esses autores propõem o estudo das diferenças sintático-enunciativas como produtoras de sentido no discurso lexicográfico. A análise dessa variação formal permite explicitar alguns fatores discursivos como, por exemplo, no caso de nosso trabalho, a invocação da memória de outras línguas no dicionário Aurélio.

Consideramos em nossa pesquisa as condições de produção, conceito da AD que está relacionado com as formações sociais e os lugares que os sujeitos ocupam no discurso. Conforme Orlandi (1999), as condições de produção podem ser consideradas enquanto *contexto imediato*, a situação de enunciação, e enquanto *contexto amplo*, a conjuntura histórica mais ampla. No caso de nossa pesquisa, esse conceito nos leva a refletir sobre a produção de dicionários e as circunstâncias enunciativas que se relacionam a ela.

No que concerne ao contexto imediato, consideramos a noção de cena *enunciativa*, ou seja, a cena do discurso. Conforme já mencionamos, essa noção desenvolvida por Maingueneau (1989), também propõe o conceito de *dêixis discursiva*, o conjunto de coordenadas espaço-temporais que, juntamente com o sujeito enunciativo, compõem a cena do discurso. As variações da maneira como são apresentadas essas coordenadas, o sujeito e outras variações formais da cena enunciativa são pistas que auxiliam na configuração da posição do lexicógrafo.

Já no que se refere ao contexto amplo envolvido no discurso dicionarístico, consideramos a conjuntura histórica em que a produção de um dicionário se

insere. Segundo Auroux (1992), o dicionário é uma tecnologia em que se baseia o processo de gramatização de uma língua. Esse instrumento lingüístico estende a capacidade do falante e também modifica o espaço-tempo em que ele se insere. No caso do Brasil, sabemos que o surgimento do dicionário monolíngüe, por exemplo, é o resultado de uma transferência e adaptação de dicionários portugueses, acompanhadas de uma produção local que, no início, serviu de complemento para, posteriormente, ser integrada nos dicionários brasileiros de língua portuguesa (Nunes, 2001).

Na presente pesquisa, também consideramos a noção de *Interdiscurso*. Segundo Orlandi (1999), essa noção diz respeito à memória do dizer, ou seja, ao já-dito em outros lugares e de forma independente. O conjunto desses dizeres é o que sustenta as possibilidades de todo o dizer. Dessa forma, a definição lexicográfica não deve ser vista como um enunciado isolado, homogêneo e autônomo, pois ele só faz sentido na relação com o conjunto de enunciados que compõem o Interdiscurso.

2. Análise

Por questões espaciais, escolhemos apenas alguns exemplos para ilustrar nossa análise.

Primeiramente, verificamos algumas questões concernentes à nomenclatura e etimologia. Ao observarmos as palavras-entrada de nosso material, o fato que nos chamou a atenção, no primeiro momento, foi a ortografia. A maior parte dos vocábulos possui uma ortografia típica da língua portuguesa, ou seja, houve uma transformação ortográfica das palavras do francês ao serem incorporadas ao português.

(1) No francês:	fauvisme	No português:	fovismo
	faux-bourdon		fabordão

Dentre essas palavras de ortografia tipicamente portuguesa, há uma única em que a forma francesa se manteve: *fantoche*. Percebemos, porém, que, apesar de possuir a mesma ortografia francesa, essa palavra foi incorporada ao idioma português. Notamos isso por duas razões principais: no espaço reservado a dados etimológicos, há uma marca de origem francesa e não de pertencente à língua francesa: "do fr. *fantoche*" (grifo nosso); não há a marca de palavra estrangeira usada no dicionário Aurélio, que consiste numa flecha antes da palavra-entrada. Assim, a palavra *fantoche* foi aportuguesada e a manutenção da ortografia original deve-se, provavelmente, ao fato de nenhum morfema que a constitui ser estranho à ortografia da língua portuguesa.

Quanto às marcações etimológicas, a maior parte das palavras tem a etimologia marcada da seguinte maneira:

(2) **fabordão** [do fr. faux-bourdon]

farsa [do fr. médio farse, atual farce (grifo nosso)]

Dentre os vocábulos do nosso *corpus*, há um cuja origem é latina, porém a passagem para a língua portuguesa foi feita através da forma francesa: "ficção Do lat. *fictione*, pelo fr. *fiction*" (grifo nosso).

Há também o caso da palavra *filarmônica*, cuja origem é incerta, pois não se sabe se ela provém do francês *phillarmonique* ou do italiano *filarmónico*. Nesse caso, a dúvida foi marcada na etimologia da palavra: "filarmônico Do fr. *phillarmonique* ou do italiano *filarmónico*" (grifo nosso).

Conforme já mencionamos, algumas palavras têm uma flecha antes da entrada, o que demarca palavras estrangeiras nesse dicionário. Porém, esses vocábulos são também identificáveis como estrangeiros por dois outros aspectos:

A ortografia pouco ou nada usual na língua portuguesa.

(3) → **ficelle** [fr.] (grifo nosso)

No espaço reservado a informações etimológicas, essas palavras são definidas como francesas e não como de origem francesa, o que pode ser constatado no exemplo anterior.

Já as palavras que são marcadas no dicionário como de origem francesa sofreram transformações na sua ortografia, com exceção de *fantoche*. Assim, alguns morfemas tipicamente franceses foram substituídos por outros tipicamente portugueses.

(4) **No francês:** fiction

No português: ficção

Flageolet

flajolê

Phillarmonique

filarmônica

Futurisme

futurismo (grifo nosso)

De maneira geral, o que observamos no tocante à nomenclatura e à etimologia nos remete ao contexto amplo da produção dicionarística. O lexicógrafo autor de um dicionário, ao realizar esse empreendimento, depara-se com algumas questões e uma delas é em relação às palavras estrangeiras. Ferreira (1999), como já vimos, faz uma notação que diferencia

palavras estrangeiras das de origem estrangeira, como indicado no quadro a seguir:

Palavras estrangeiras	Palavras de origem estrangeira
Uma flecha antes da palavra-entrada;	Ausência da flecha;
Ortografia atípica à língua portuguesa;	Ortografia adaptada ao português;
Marcação etimológica francesa.	Marcação etimológica de origem francesa

Ilustram essas notações os exemplo em (5) e (6) abaixo:

(5) **Palavras estrangeiras**

→ ficelle fr

(6) **Palavras de origem estrangeira**

flajolê do fr. flageolet (grifo nosso)

Notamos que o lexicógrafo assume uma posição normativa: apesar de incluir no dicionário palavras de ortografia atípica do português, ele exclui da língua portuguesa essas mesmas palavras ao marcá-las como estrangeiras, por não terem se adaptado às regras ortográficas do idioma português.

Partamos à análise das definições. Como já foi afirmado, todos os aspectos analisados nessa etapa tomam como base o conceito de *cena enunciativa*, proposto por Maingueneau (1989).

O primeiro aspecto que analisamos se refere à maneira como o percurso histórico pode ser marcado numa única definição. O verbete em (7) exemplificará nossa análise:

(7) **Fanfarra**

Fanfarra 1:

[do fr. *fanfare*.] s. f.

1. Ant. Toque de trompas e clarins nas caçadas.
2. Conjunto de melodias de caça.
3. P. ext. Banda de música que acompanhava os cortejos civis ou os regimentos de cavalaria; banda de cavalaria, charanga.
4. Música para essa banda.

5. Atualmente, banda de música formada por instrumentos de sopro, de metal, aos quais se incorporam os saxofones e a bateria; harmonia, banda.
6. Na ópera, trecho executado em cena por instrumentos de metal. (...) (corte nosso)

Notamos na primeira acepção uma marca de uso temporal "antigo" abrindo a definição. Essa maneira de apresentar a temporalidade aparece em outros verbetes, mas às vezes de forma um pouco diferenciada. Temos, por exemplo, a marca temporal "atualmente" fazendo parte da acepção número seis, sem abreviatura como no caso da primeira. A temporalidade também pode ser assinalada pela conjugação verbal, como ocorre na acepção número três ("acompanhava" – pretérito imperfeito).

Ao observarmos a maneira como a temporalidade é marcada ao longo da definição, percebemos uma certa ordem cronológica entre as acepções. Primeiro vem a forma antiga (número um); em seguida, uma definição antiga (número três), porém posterior à forma número um, pois tem a marca "por extensão"; finalmente, temos um sentido atual para o verbeito (número cinco).

No tocante ao espaço social, percebemos que ele muda juntamente com o tempo. Na forma antiga, *fanfarra* era usada nas caçadas; na forma atual, aparece marcado o espaço da ópera (número seis). Além disso, conforme o cenário foi mudando, o uso foi se tornado mais restrito; de um espaço mais aberto e livre (caçadas, floresta), passou para os espaços públicos, civis (cortejos civis, cidade), chegando, aos dias atuais, à ópera, espaço geralmente freqüentado por uma elite social.

O próximo aspecto analisado concerne à invocação da memória de outras línguas no discurso lexicográfico. Buscamos mostrar de que maneira essa memória é apresentada ao longo da definição. Para isso, elegemos o verbeito dado em (8):

(8) folia

[do fr. folie.] s. f.

1. Folgança ruidosa; pândega.
2. Ant. Mús. Na Península Ibérica, dança viva, ao som de pandeiro, adufe e canto.
3. Mús. Forma musical espanhola que, por seu estilo e construção, se aproxima da chacona ou da passacale e se presta facilmente à variação instrumental.
4. Lus. Nas Beiras, procissão de homens que cantam em louvor do Espírito Santo.

5. Bras. Grupo de rapazolas, vestidos de branco, que pedem esmolas para a festa do Espírito Santo ou dos Reis, e cantam ao som de violões, cavaquinho, pandeiro, pistom e tantã.

No exemplo acima, a temporalidade pode ser dividida em antiga e atual. A forma antiga é apresentada na acepção número dois, em cuja definição há uma marca de uso temporal "antigo". Já o sentido atual é mostrado pelos tempos verbais no presente usados no restante da definição ("se aproximam", "se presta", "cantam", "pedem").

Porém, o que nos chamou mais a atenção não foram as marcações temporais, e sim as espaciais. Apesar de *folia* ser etimologicamente marcada como francesa ("do francês folie"), o território francês não é citado ao serem expostas as marcações espaciais, e sim outros lugares: Península Ibérica, na forma antiga; Espanha e Portugal, nas seguintes ("forma musical espanhola"; "lusitanismo"); por último, o Brasil por meio da marca "brasileirismo" (quinta acepção). Partindo dessas observações, chegamos a um outro aspecto que nos remete ao contexto imediato da produção do dicionário: a imagem que ele constrói. Pelo trecho, notamos que a imagem construída é a de que a palavra *folie* influenciou, primeiramente, a Península Ibérica de forma geral e chegou ao Brasil, por meio de Portugal e Espanha. Esse acontecimento pode ser explicado pela forte influência exercida pelos países citados no território brasileiro. Para constatar esse fator, basta recorrermos à história do Brasil. Ele foi colonizado por Portugal por quase 300 anos e recebeu dos colonizadores influência no que se refere à língua e aos costumes em geral. Em 1580, houve a chamada União Ibérica, fato que deu à Espanha o total controle das colônias portuguesas, inclusive o Brasil. Assim sendo, torna-se explicável o fato de a palavra francesa "folie" ter chegado ao Brasil por meio desses países.

Uma outra questão pode ser levantada a partir da análise do verbeito. Ao observar as diferenças que caracterizam as cinco acepções do verbeito "folia", notamos uma mudança semântica entre o sentido antigo e os posteriores. Na segunda acepção, a forma musical antiga ("dança viva") faz parte de toda a Península Ibérica, ou seja, de Portugal e Espanha. Já nas seguintes, os sentidos foram separados: na definição lusitana, temos a presença do discurso religioso ("Nas Beiras, procissão de homens que cantam em louvor do Espírito Santo"), enquanto na Espanha, isso não ocorre ("Forma musical espanhola que, por seu estilo e construção, aproxima-se da chacona ou da passacale e presta-se facilmente à variação instrumental"). Após as duas acepções, temos o brasileiro, cujo discurso é predominantemente religioso ("que pedem esmolas para a festa do Espírito Santo ou dos Reis, e cantam ao som de violões, cavaquinho, pandeiro, pistom e tantã"). A partir desses discursos, é possível notar que o sentido associado aos brasileiros provém de Portugal.

Ainda no que concerne a essa questão, notamos que, nas acepções predominantemente religiosas, o sujeito aparece na cena enunciativa ("Lus, procissão de homens"; "Bras. Grupo de rapazolas", grifos nossos). Já na acepção musical espanhola, esse sujeito não é apresentado ("Forma musical espanhola que, por seu estilo e construção, se aproxima da chacona ou da passacale e se presta facilmente à variação instrumental"). Isso mostra a predominância do discurso religioso sobre o musical.

3. Conclusão

Por meio da análise discursiva das palavras do francês no dicionário Aurélio, pudemos explicitar algumas regularidades discursivas.

Na análise da nomenclatura e da etimologia, percebemos que o lexicógrafo, ao incluir os vocábulos aportuguesados em sua ortografia no conjunto de usos do português brasileiro e excluir desse conjunto as que mantêm a ortografia francesa, assume uma postura normativa em relação à língua, já que usa regras ortográficas como critério de inclusão/exclusão de palavras do conjunto lexical do português brasileiro.

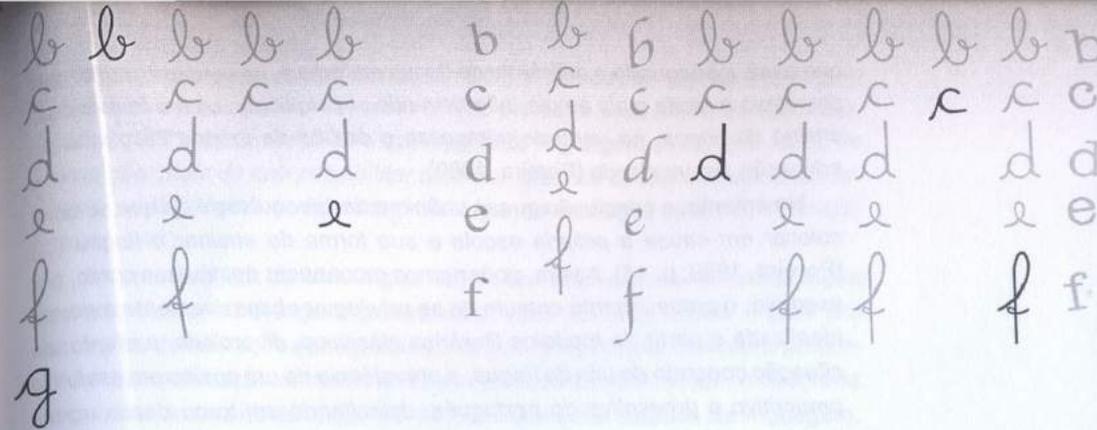
Quanto à cena enunciativa, notamos que as distintas maneiras de apresentar os elementos que a compõem fazem sentido. Vimos que diferentes marcações espaciais, por exemplo, indicam os diversos espaços sociais em que o vocábulo se insere. As diferentes marcas de uso temporal denotam a relação entre o sentido antigo e atual da palavra, assim como as mudanças de sentido ao longo do tempo. Além disso, pudemos perceber que, dentre os verbetes das palavras do francês, há uma invocação da memória de outras línguas, como a espanhola, e essa memória se compreende pelos fatos que marcaram a história do Brasil.

Os resultados obtidos em nossa pesquisa nos permite afirmar que as diversas línguas incluídas no dicionário recebem um tratamento específico. Esse tratamento pode ser percebido por meio das regularidades discursivas assim como pelas diferenças sintático-enunciativas.

Além disso, ao considerarmos questões que envolvem a produção do discurso lexicográfico, principalmente no concernente às condições de produção, percebemos que a análise discursiva do dicionário traz elementos para a *História das Idéias Lingüísticas*, pois, ao associar a noção de *instrumento lingüístico*, proposta por Auroux (1992), à análise discursiva do dicionário, podemos notar que o dicionário é produzido em determinadas conjunturas sócio-históricas e que sua materialidade textual condiciona certos efeitos de sentido.

Referências

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp, 1992.
- COLLINOT A. & MAZIERE F. *Un prêt à parler: le dictionnaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- DELESSALE S. e VALENSI L. *A palavra "Nègre" nos Dicionários Franceses do Antigo Regime*. História e Lexicografia, Rua, Campinas, cap 8, p. 9-42, 2002.
- FERREIRA, A. B. de H. *Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em AD*. Campinas: UNICAMP/Pontes, 1989.
- MAZIÈRE, F. *O enunciado definidor: discurso e sintaxe*. GUIMARÃES, E. (org.). In: História e sentido na linguagem. E. Guimarães (org.), Campinas: Pontes, 1989.
- NUNES, J. H. *Léxico e língua nacional: apontamentos sobre a história da lexicografia no Brasil*. In: História das idéias Lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional, E. P. Orlandi (org.), Campinas: Pontes, Cáceres: Unemat, 2001.
- ORLANDI, E. P. (org.). *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes, Cáceres: Unemat, 1999.



A RELAÇÃO ALUNO/PROFESSOR EM TRANSFORMAÇÃO: A LÍNGUA MATERNA EM EXERCÍCIO

Karina Mendes da Silva¹

Há alguns anos, o ensino da língua portuguesa vem sendo duramente criticado. O aluno, embora tenha contato com a língua antes de entrar na escola, acaba concluindo o ensino médio lendo mal e escrevendo catastroficamente, como comprovam as redações de exames vestibulares. Não consegue sequer relacionar partes do texto. Tornaram-se recorrentes no meio acadêmico, e fora dele, as referências nem sempre elogiosas à proficiência lingüística dos estudantes em geral. São comuns, sobretudo, as queixas de professores quanto à inabilidade expressiva de vestibulandos e graduandos.

Quais as causas? Não nos faltam evidências sintomáticas da má qualidade do ensino brasileiro, em especial de língua portuguesa. Entretanto, ressalta-se

¹ Aluna do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás – UFG – Goiânia/GO. smk.mends@bol.com.br

que o uso inadequado e deficiente da língua materna é, na verdade, muito mais complexo e muito mais amplo, não devendo ser explicado com o fracasso do ensino da língua, na verdade ultrapassa o âmbito da própria escola ou da educação sistematizada (Pereira, 1989)

No entanto, a conclusão quase unânime das pesquisas é de que se deve colocar em causa a própria escola e sua forma de ensinar a língua (...) (Pereira, 1989; p. 14). Assim, poderíamos reconhecer desajustes como, por exemplo, o procedimento comum de se privilegiar obsessivamente a norma idealizada a partir de modelos literários clássicos, divorciada, portanto, da situação concreta de uso da língua; a prevalência de um ensino em essência prescritivo e proscrito do português, delimitando em torno dessa norma padrão codificada na tradição gramatical pedagógica; um ensino gramatical prioritária e distorcivamente assentado no **bem escrever** e no **bem falar**, dissociado por completo da produção lingüística do aluno (CURADO, 1992).

Uma das conseqüências mais imediatas desse conjunto de desacertos é o notório artificialismo que se estabelece na abordagem sistematizada do português. Seria previsível, segundo algumas pesquisas, que o aluno tende a manifestar uma preocupação obsessiva pela aprovação, vista por ele como um fim em si mesmo (sobretudo em termos das notas ou conceitos obtidos nas corriqueiras avaliações), ficando a aprendizagem propriamente dita em segundo plano. Instaura-se o êxodo. Perde-se o extraordinário potencial do ser falante (logo, **pensante**), erigindo-se em seu lugar o do ser estudante, compromissado, quando muito, apenas com as obrigações escolares, muitas delas encorajadoras de um mero exercício de **memorização** de regras, teorias ou fatos estanques. A relação existente entre a condição de usuário do português e a língua estudada em sala de aula deixa simplesmente de ser mostrada, torna-se teórica. A escola insiste em promover um rol de atividades tão-somente acadêmicas, definidas pela demasiada valorização de **resultados**, em prejuízo do **processo**.

A proposta aqui é a de justamente tentar contribuir para o restabelecimento da relação entre língua materna e o ensino sistematizado do português. Um dos caminhos possíveis estaria em considerar, segundo Juria (1987), a *linguagem como o meio mais importante na formação dos processos cognitivos e da consciência do homem*. Ora, se de acordo com os psicolingüísticos (Slobin, 1980), o desenvolvimento intelectual no ser humano pode ser afetado pelo emprego comunicativo da linguagem, acelerando ou retardando esse desenvolvimento conforme seja maior ou menor tal emprego, por que não dar ao jovem estudante *oportunidades* para **pensar**? Por que não incluir no processo do aprender a língua atividades estimuladoras da reflexão, da análise, do raciocínio crítico na própria língua? Ou seja, por que não equilibrar, no ensino sistematizado do português, a valorização entre o **resultado** (o produto final da atividade discente) e o **processo** (os mecanismos por meio dos quais o estudante **aprende** de fato

a língua)? Levando-se em conta também o **processo** de aprendizagem efetiva no estudo do idioma nativo (afinal *pensar é uma forma de aprender*. Raths, 1977), implementa-se a concepção de linguagem como *uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana* (Geraldí, 1984; p. 43).

A aprendizagem de uma língua não se constitui apenas da manipulação de exercícios e/ou regras gramaticais, mas do uso dessa língua em situações de interação entre professores e alunos, em que o objetivo primordial é a comunicação. Acredito que a via apropriada para chegar a isso seria incorporar ao ensino da língua novas aquisições dos estudos da linguagem, sobretudo aquelas advindas de áreas específicas dessa ciência, como a Sociolingüística, a Lingüística Textual e a Análise do Discurso.

Significaria perceber, de uma vez por todas, que as línguas variam (há outros falares que é preciso considerar, não só o dialeto padrão) e mudam (não há por que defender uma gramática que pode não mais corresponder ao atual estágio de evolução da língua). A variação e a mudança lingüística se explicam justamente em função da natureza constitutiva da linguagem (Franchi, 1977).

Significaria perceber que é preciso ensinar *língua* e não gramática na escola (gramática também, mas não só). E não apenas a gramática normativa, mas a descritiva também, que incorpora a variação e a mudança, e põe em ação a gramática internalizada, a partir de hipóteses dos alunos acerca do que venham a ser as regras sintático-semântico-pragmáticas do domínio do fonológico ao estilístico, que regem as interações verbais, orais ou escritas, entre os falantes da língua (Possenti, 1996).

Tal mudança de postura não será possível enquanto o professor se mantiver preso unicamente às questões de norma, de forma, de microestrutura, ligadas ao nível do sistema lingüístico. Nada de novo ocorrerá no ensino da língua se o professor não começar a se voltar também para o *texto*, o discurso, e não começar a tratar o aluno como *outro*, como *interlocutor*. Uma concepção textual ou discursiva da linguagem faz-se necessária na medida em que pressupõe um *sujeito* ativo e participativo na atividade lingüística interativa.

Por um lado, o privilégio e o interesse dados à interação, na escola, vão de par com uma visão de linguagem que incorpora o *sujeito* e todos os aspectos sociais envolvidos nas atividades específicas de utilização, construção e interpretação da linguagem. Por outro lado, atividades verbais (lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas), que podemos tanto chamar de atividades discursivas como de atividades de produção textual, são necessariamente, segundo Leont'ev (1971, *apud* Koch, 1997), presididas por ações humanas de caráter psíquico *para a realização de fins sociais* (Koch, 1997; p. 13).

O professor, respeitando a caminhada de cada aluno, constitui-se não como mera testemunha dessa aprendizagem, mas como mediador, provocando novas aprendizagens, tendo em mente que a língua é como uma pedra preciosa. É mais reluzente quando polida, mas, mesmo em seu estado bruto, não deixa de ser preciosa e de refletir exuberante e inigualável beleza.

Em essência, o ponto fundamental da discussão empreendida até o momento sustenta-se na crença de que é vital considerar o aluno como um ser falante/pensante da/na língua materna. É fundamental **exercitar-se** nela, **vivendo/observando** situações concretas e reais de comunicação, sobretudo em língua padrão, o que ensejaria **experiências** efetivas na construção do saber (daí, a afirmação *a palavra codifica a experiência* adquirir significativa relevância aqui). Torna-se muito difícil verbalizar uma idéia cuja construção não se fez por inabilidade do falante (isto é, do estudante) em estabelecer conexões.

Expressa-se realmente mal o estudante que não tem o que dizer porque não aprendeu a pôr em ordem seu pensamento, e porque não tem o que dizer, não lhe bastam as regrinhas gramaticais, nem mesmo o melhor vocabulário de que possa dispor. Portanto, é preciso fornecer-lhe os meios de disciplinar o raciocínio, de estimular-lhe o espírito de observação dos fatos e ensiná-lo a criar ou aprovisionar idéias: ensinar, enfim, a pensar, como nos diria Garcia (1988; p. 291) (grifos do autor).

E como o ensino formal de língua portuguesa disporia destes meios? Quais seriam eles? Como exemplo, seguem algumas sugestões (interligadas entre si), sempre partindo do pressuposto de que se deva levar em conta a necessária correspondência entre os conhecimentos ou temas a serem abordados e a realidade do aluno (sua área de interesse, sua formação lógico-psicologia e sócio-cultural):

1. Promover na escola os mais diversos eventos científicos e culturais, de modo que o aluno possa viver/observar situações concretas de comunicação. Ou seja, assistir e/ou participar de congresso, seminário, debate, palestra, conferência, mesa-redonda etc.;
2. o professor de português poderia trabalhar, em sala de aula, com textos de outras disciplinas;
3. introduzir em sala de aula certas atividades instigantes de estudo de texto (aqui entendido em seu sentido lato), assentadas fundamentalmente no exercício de pensar e identificadas como *operações de pensamento*. Podemos considerar de início as diferentes modalidades de textos verbais (jornalísticos, científicos, humorísticos) e não-verbais (caricaturas, desenhos, charges).

Este último caso, do qual sou espectadora, melhor explicando, sou bolsista pelo Prolicen da UFG e desenvolvo um projeto, num colégio público de Senador Canedo, no qual coloco em discussão se o método de reescritura de redações elaboradas pelos estudantes com a ajuda do professor/orientador facilita a aprendizagem da língua materna. Procura-se, com base no método proposto, a construção do elemento sujeito/autor. Posso de antemão confirmar que a prática da redação feita da interação professor/aluno, no qual ambos se tornam autores ativos do aprendizado, leva os alunos a estar discutindo e observando, apoiados nos textos oferecidos a eles (retirados de revistas como *Veja*, *Capricho* etc.), temas da atualidade, que, levam os estudantes a refletir, a perceber os tipos de denúncias e críticas. O aluno é incentivado a, discutindo os temas, propor ou buscar formas de resolver as questões retratadas, sendo esta uma maneira de fazê-lo refletir sobre a realidade e seus desacertos sócio-políticos e econômicos.

No momento em que aluno e professor partem para a interpretação, imprescindível em qualquer processo comunicativo, estimulam seu potencial de entendimento e se exercitam na composição da intertextualidade. Neste momento, cria-se oportunidades para o estudante discutir e interpretar textos, que, na maioria das vezes, é escolhido pelos dois protagonistas da aprendizagem: aluno e professor.

Logo, acredito que esse exercício sistematizado e informal da língua materna, nas dimensões do que possa implicar sua escassez no desenvolvimento cognitivo do estudante/falante (pensante), pode representar, sem dúvida, um ponto de partida contra o artificialismo improdutivo do ensino da língua portuguesa.

Conclusão

Torna-se necessário a escola (re) pensar a língua portuguesa, considerar a real possibilidade de fazer o aluno aprender a/na língua materna. Um aprender efetivo mediante a vivência de diversas situações concretas de comunicação, e não apenas por intermédio de uma disciplina basicamente teórica, árida, desarticulada do cotidiano, confinada somente a uma sala de aula e ao plano estrito da memória. Revendo certas questões de metodologia e de conteúdo, seria preciso fazer o aluno mudar sua concepção de língua e rever sua relação com o idioma nativo, passando a comprometer-se com ele na condição de usuário.

Se há portanto algo vital para o contexto escolar que este trabalho de pesquisa vem acrescentar, é a necessidade premente do professor repensar a sua prática, iluminado por uma postura diferenciada de linguagem que, a reboque, dará subsídios altamente significativos para que ele repense a relação aluno/professor, e igualmente, os conceitos de escrita, reescrita e, evidentemente, de correção.

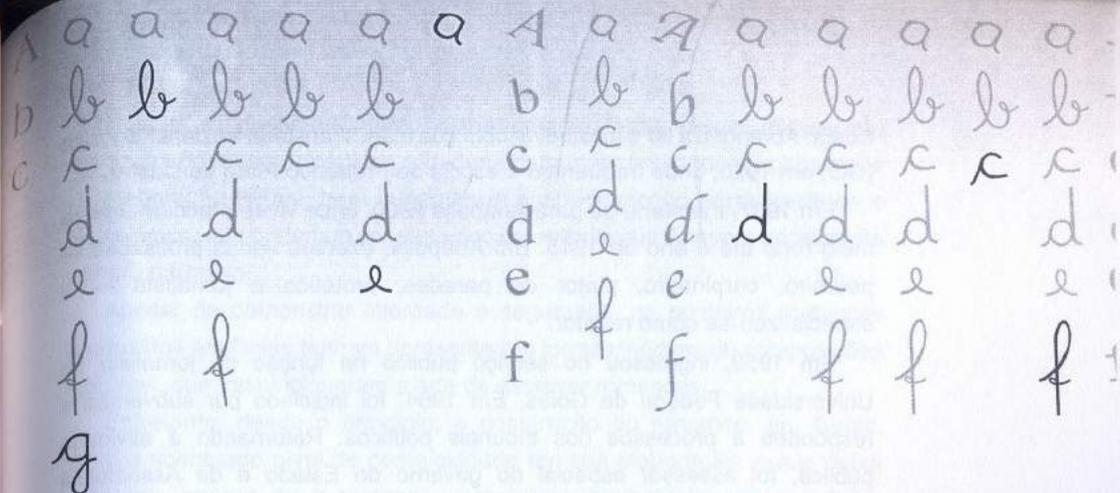
É importante que o aluno não se sinta mero coadjuvante em sala de aula, mas que se sinta *autor* do aprendizado, da construção do conhecimento. No entanto, para que o aluno possa assumir a sua identidade como *autor*, o professor também tem de se assumir como *autor*: interagindo, diferenciando-se. Dizendo não à mesmice das receitas prontas, da reprodução, da apropriação desde ou daquele código. Abrindo espaço para si mesmo. Identificando-se como *sujeito* de seu discurso mediador. Assumindo o lugar que verdadeiramente ocupa neste mundo de uma enganosa e aparente homogeneidade.

Seja como for, esse é mais um grande desafio, parece-me, do trabalhador do ensino da língua no contexto histórico brasileiro deste início de século. Algo, que, sem dúvida, vai exigir de nós, professores, muita reflexão, muito diálogo, muita experiência, muita luta conjunta, o que só o tempo pode proporcionar.

Ainda que, por vezes, no meio do caminho haja uma pedra.

Referências

- CURADO, O. H. F. *A capacitação lingüístico-gramatical no I grau (um estudo introdutório)*. Dissertação de mestrado. Assis: UNESP, 1992.
- FRANCHI, Carlos. *Linguagem: atividade constitutiva*. Almanaque, 5, p. 9-27. 1977.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 14 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.
- GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- ILARI, R. *Mesa-redonda: o que significa "ensinar" língua materna?*. In: SANFELICE, J. L. (coord.) et al. *A universidade e o ensino de I e II graus*. Campinas: Papyrus, 1988.
- KOCH, Ingedore. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- PEREIRA, R. F. *O desafio da redação (Estudo do desempenho dos candidatos ao vestibular 88 da Vunesp)*. Série Pesquisa, VUNESP. São Paulo, 1989.
- RATHS, E. et al. *Ensinar a pensar*. 2 ed. São Paulo: E.P.U., 1977.
- RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2001.
- SLOBIN, D. I. *Psicolingüística*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.



UM OLHAR SOBRE *JURUBATUBA*

Lorena Bernardes Barcelos¹

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar ao público leitor a obra *Jurubatuba*, de Carmo Bernardes, e combater o forte preconceito contra a literatura produzida em Goiás, onde, ao contrário do que se pensa e se prega, são produzidas, como em qualquer outro local, obras de peso, de caráter universal. O que determina o valor de uma obra é o talento do autor, não o local onde a mesma foi produzida.

2. Carmo Bernardes

Pressupõe-se que a biografia do escritor geralmente não influencia na produção e/ou compreensão de uma obra literária, entretanto, como este trabalho objetiva apresentar *Jurubatuba* ao público, é interessante apresentar também Carmo Bernardes. O autor nasceu em Patos de Minas (MG), no dia 2 de dezembro de 1915, filho de Luís Bernardes da Costa e Ana Carolina da

¹ Aluna do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás – UFG.

Costa. Aprendeu a ler e a escrever com sua mãe. Transferiu-se para Formosa (GO) em 1920, onde frequentou a escola de Frederico Pinto de Castro.

Em 1937, transferiu-se para Anápolis (GO), onde viveu praticamente no meio rural até o ano de 1945. Em Anápolis, exerceu várias profissões — pedreiro, carpinteiro, pintor de paredes, protético e jornalista — e especializou-se como redator.

Em 1959, ingressou no serviço público na função de jornalista na Universidade Federal de Goiás. Em 1964, foi indiciado por subversão e respondeu a processos nos tribunais políticos. Retornando à atividade pública, foi assessor especial do governo do Estado e da Assembléia Legislativa de Goiás.

Carmo Bernardes era membro da Academia Goiana de Letras e recebeu homenagem do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás, na comemoração de seus 80 anos. Em 1991, recebeu o prêmio Casa das Américas, de Cuba, com a seleção de contos *A ressurreição de um caçador de gatos*, distribuída em todos os países de língua espanhola.

O autor foi cronista semanal do jornal *O popular* e destacou-se como ambientalista. *Jurubatuba*, primeiro romance do autor, foi escrito em 1972.

Carmo Bernardes faleceu em Goiânia (GO) no dia 25 de abril de 1996.

3. O gênero romance em Goiás

A obra será situada dentro da tradição literária goiana, observada, por sua vez, de acordo com seu percurso dentro da literatura produzida nacionalmente.

O gênero romance surgiu no Brasil a partir do século XIX. Em Goiás, isso aconteceu um século mais tarde, talvez devido ao isolamento geográfico e espiritual do estado, o que fazia com que os acontecimentos históricos e culturais chegassem com acentuado atraso cronológico.

Só a partir de 1940 a produção de romances em Goiás deixou de ser esporádica, confirmando a importância universal deste gênero literário que, desde o princípio, mostrou-se misto de realidade e imaginação, de simbologia e construção.

No início desta pesquisa, apontamos o descaso pelo desenvolvimento do romance em Goiás, e também o preconceito de alguns “críticos” ao afirmarem que este gênero se mostrava, quando em suas origens no chão goiano, pouco elaborado, mais tendente à temática regionalista. Verificou-se o contrário. A partir da leitura de alguns romances produzidos em épocas diferentes, percebeu-se que sua história, em Goiás, teria muito que contar.

Para situar a obra *Jurubatuba* é interessante (não essencial) que o leitor compreenda os caminhos da elaboração romanesca no estado de Goiás.

Devido ao desenvolvimento extremamente tardio desse gênero em Goiás, as primeiras narrativas não demonstram ingenuidade e imaturidade de elaboração formal, nem tampouco a simplicidade do narrar retilíneo e cronológico, que poderiam ser aspectos característicos de quem principia no gênero narrativo.

Apesar de demonstrar liberdade e segurança, os primeiros romances produzidos em Goiás tenham apresentado formas inéditas de composições literárias, que revolucionaram a arte de escrever romances.

Entretanto, desde o princípio, a construção do romance, em Goiás, mostra acentuado nível de complexidade em sua elaboração, o que deixa perceber, apesar de o romance escrever-se horizontalmente e o leitor conhecê-lo por meio dessa horizontalidade contínua, que na superfície retilínea da linguagem existe uma verticalidade da estética da construção.

Após trinta anos de elaboração estético-formal, o romance goiano da década de 1970 (década da publicação de *Jurubatuba*) é um conjunto literário variado e expressivo. Independente, seu discurso possui história e produção que representam os passos de uma caminhada estilística, cuja tendência é ampliar mais e mais.

Podendo usufruir, nesse momento, da tradução de expressivas obras da literatura universal contemporânea e, também, do conhecimento teórico das novas posturas crítico-estilísticas que estavam modificando o universo estético-literário, o romance, em Goiás, apresenta-se marcado pela expressividade de uma escritura valiosa e ampla. Essa década mostra-se marcada pelo traço mais forte da contemporaneidade histórica, isto é, pela variedade de correntes literárias e posturas artísticas que, então, se mesclam, que se sucedem, que se intertextualizam numa multiplicidade de condutas questionadoras e descomprometidas com regras estéticas e modelos pré-concebidos.

Até 1970, o romance, em seu conjunto, já se mostrara romântico, realista, psicológico, simbólico, metafísico, fantástico, jornalístico, existencial, o que significa que se escreveu sob múltiplas concepções literárias transcorridas ao longo dos tempos, quer como continuidade, quer como ruptura e vanguarda, compondo as etapas de uma história escrita e vivida no universo da beleza e da criação.

Essas etapas de construção, ou seja, essa tipologia variada que marca e demonstra a transformação desse gênero, correspondem às etapas da sua história, da história da sua escritura, que se confunde com a história do homem e dos seus ideais.

No instante em que revela tradição e renovação, o romance em Goiás escapa da descrição habitual das décadas anteriores, pois, então, possuidor

de uma história e de vários caminhos, sua produção se divide em múltiplas escrituras que sintetizam e demonstram, em sua multiplicidade textual, o movimento histórico da transformação do discurso e a criação de diversas outras direções, através das quais se modificam continuamente os bastidores da literatura.

4. O regionalismo na literatura brasileira

Jurubatuba é um expoente do regionalismo goiano. Para que esta condição seja compreendida, traçaremos um breve panorama de sua expressão na literatura brasileira.

Os estudos literários brasileiros delimitam o nascimento da narrativa regionalista com Afonso Arinos em 1898, tendo como antecedentes firmes o sertanismo de Alfredo Taunay em *Inocência*, de 1872, e de José de Alencar, em *O sertanejo*, de 1876. Anteriormente a estes, no entanto, desde 1838, com algumas comédias de Martins Pena e, em 1865, com *O ermitão de Muquém*, de Bernardo Guimarães, a transição para o sertanismo já se fazia sentir.

Essa transição, que de fato é uma transição do indianismo para o sertanismo, mantém o modo característico da narrativa romântica, isto é, dispõe os protagonistas e antagonistas num espaço previamente delineado ou descrito, dentro do qual se conta a história que, por sua vez, mantém (ou quer manter) uma ligação forte entre os caracteres, montando um mundo totalizado pela ação dos caracteres, ao modo balzaquiano de narrar.

Em 1876, com a publicação de *O cacaulista*, de Inglês de Souza, e *O cabeleira*, de Franklin Távora, a transição do indianismo para o sertanismo integralmente se instalou. A característica típica do regionalismo finissecular era aliar as reações do homem ao seu meio ambiente. Este tido como uma espécie de protagonista do relato (e que acharia, mais tarde, em 1902, em Euclides da Cunha, que não foi regionalista, o seu maior empreendedor).

Só quando chega o final do século, com a estréia de Afonso Arinos, a narrativa sertanista — de Alencar a Franklin Távora — ganha foros de narrativa regionalista e constitui, a partir daí, uma corrente dentro da literatura brasileira, com características peculiares e marcadas.

No âmbito dos procedimentos narrativos, o regionalismo literário, que nasce com Arinos (*Pelo sertão*), adota a narrativa que poderíamos denominar flaubertiana, em contraposição à balzaquiana (da ligação dos caracteres, que fora típica do sertanismo anterior). A narrativa balzaquiana manipulava o destino de suas personagens pela onisciência do narrador, criando um mecanismo explicativo e analítico da sociedade. Essa narrativa contava, com precisão, os enlaces dos caracteres que participavam do

relato, narrando, através desses enlaces, uma história total, com todas as intrigas (e eram várias) ligadas entre si e com a história principal, e com todos os inventários necessários para dar organicidade ao mundo criado.

Em Flaubert, existe uma simplificação dessa sintaxe. Flaubert autonomiza certas partes do relato, monta um inventário, mas sem preocupações de fazer ligações rígidas entre os caracteres. Nele, há páginas documentais que não estão imbricadas na história narrada, fazendo com que esta se transforme mais em estudo propriamente dito do que em mundo total e fechado de acontecimentos.

Pode-se afirmar que o regionalismo finissecular sofria também influências do naturalismo, principalmente quanto à fatalidade que este impunha à literatura. Fatalidade de forças superiores ao homem, ou fatalidade coletiva (pelo nivelamento das forças individuais). A influência naturalista conseguiu que a proposta do regionalismo se fizesse em dois grandes âmbitos: de um lado, a tragédia coletiva do homem rural, esquecido e relegado pelo governo republicano, o que gerou a denúncia social em escritores como Hugo de Carvalho Ramos e Monteiro Lobato; de outro lado, o reforço no aspecto do mundo épico, da sociedade comunitária e mecânica, matéria pronta e diferenciada da sociedade urbana, que o escritor tinha pela frente e que buscava reproduzir através da formulação dos estereótipos que a narrativa flaubertiana permitia enquanto busca de um universo autônomo.

O que salta à vista nos procedimentos narrativos do regionalismo do final do século XIX é, justamente, o movimento épico de buscar nos “causos” estereotipados do sertão uma função paradigmática que fechasse um universo autônomo, diferenciado, típico, mesmo que exótico e bizarro. A visão quase sempre distanciada do narrador, a sua autoridade narrativa exercitada com o reconto, a sua preferência pelo insólito e pela bizarrice desse universo, a sua linguagem retirada dos modelos clássicos da literatura assinalam, como procedimentos narrativos e estilísticos, a postura épica de apresentação de um mundo, mais do que seu questionamento sobre ele.

Na consolidação da narrativa regionalista, o primeiro passo foi mudar a postura do relato. Isso tem a ver com a movimentação política de um Brasil em busca de uma interpretação capaz de lhe fornecer uma identidade de povo. Os procedimentos narrativos do regionalismo desse tempo relegaram conteúdos, enfatizando formas de caracterização que se transformaram, evidentemente, em fórmulas estereotipadas e coladas ao universo narrado.

Mais tarde, no início do século XX, quando o desgaste realista dessa narrativa começou a ser sentido, as primeiras nuances impressionistas aparecem e os relatos já se deixam invadir pela crônica, insinuando, em vários deles, a disposição da narrativa de deixar-se corromper por exposições de momentos, emoções, algumas singularidades típicas, que

não se propõem mais a ser histórias contadas com início, meio e fim, como era a perspectiva realista do relato. Situações substituem histórias e a narrativa regionalista se transforma mais uma vez.

Há um crescimento no conteúdo que equaciona a vida do homem sertanejo e faz com que ele apareça como ser singular, menos coletivo. Certo desentendimento do narrador acerca dos procedimentos do homem sertanejo aflora, defasando a sua perspectiva autoritária e onipotente de leitor de um mundo dominado em suas mãos e colocando, na pauta narrativa, a sua incerteza quanto aos finais das histórias, quanto às ênfases dadas, quanto ao que, de fato, queria mostrar.

Desponta, então, um “novo” regionalismo. Começam a aparecer personagens mais particulares, isto é, mostradas em seu íntimo conflituoso, contraditório, insinuando que, certamente, há “homem humano”, singular e não só coletivo. *Jurubatuba* é expressão dessa “nova fase” da escrita regionalista.

4.1 Sentido do regionalismo goiano

Goiás não possuía até 1972, ano da publicação de *Jurubatuba* (essa referência é feita visto que discorrer sobre o regionalismo em Goiás tem como objetivo situar a mencionada obra no quadro literário goiano), aglomerados urbanos de maior expressão demográfica, em decorrência precisamente de sua condição de estado voltado economicamente para a agricultura e para o pastoreio. Daí, portanto, o fato de expressar literariamente, desde que acordou para a própria cultura, uma ficção fortemente ligada a terra.

Com *Tropas e boiadas* (1950), de Hugo de Carvalho Ramos, opera-se a revelação literária de Goiás ao Brasil. O autor foi o inovador de um regionalismo marcado por formalismo e artificialismo.

Cronologicamente, Bernardo Élis é nosso segundo regionalista (e extrapola esse título para assumir o de maior escritor goiano de todos os tempos). Da mesma forma que Hugo de Carvalho Ramos, Bernardo Élis fez ficção e estudos sociais.

O que se deve considerar como expressão de maior vitalidade do regionalismo goiano é a sua constante preocupação em renovar métodos e técnicas. Renovação que se processou sempre de acordo com a própria “evolução” da literatura brasileira. Portanto, o que há de válido na trajetória de nosso regionalismo é a capacidade demonstrada pelos escritores de efetivar mudanças e renovações de métodos e técnicas.

Nossos regionalistas — de Hugo de Carvalho Ramos, passando por Bernardo Élis, Eli Brasiense, Leo Godoy Otero, Basileu Toledo França, Bariani Ortêncio até Carmo Bernardes —, renovando métodos e técnicas, buscando linguagem nova e adequada aos tempos, remexendo na própria estrutura da

composição, além de expressarem um conteúdo de conformidade com a realidade fenomenal brasileira, construíram vigorosa e corajosamente os fundamentos da grande literatura que surgia no Planalto Central.

4.2 Traços regionalistas em *Jurubatuba*

Carmo Bernardes destacou-se entre nossos regionalistas. Discorreremos agora sobre algumas marcas do regionalismo em *Jurubatuba*.

A linguagem é um ponto de abrasileiramento que o caráter regional prestigiou no sentido de diferenciação. Em *Jurubatuba*, Carmo Bernardes valeu-se, em demasia, de coloquialismo e localismos vocabulares e sintáticos, na suposição de que o vocabulário e o fraseado típicos pudessem gerar autenticidade. Através da fala da personagem Ramiro, perdido em suas lembranças e sentimentos, o autor reconstrói o espaço sertanejo.

Em *Jurubatuba*, o homem surge de maneira despreziosa e, aos poucos, vai crescendo como criatura capaz de gestos grandiosos. O ser humano está no centro do cenário, às voltas com seu destino e seu tempo. Quanto ao espaço, a ação, geograficamente, desenvolve-se em zona circunscrita à área goiana.

Arquitetando seu plano de trabalho, o autor, de início, enfoca a chegada de Ramiro à Fazenda Jurubatuba que, segundo sua exposição, pode ser uma das antigas fazendas do Município de Crixás, velha cidade do médio norte goiano.

Pelo que concluímos, *Jurubatuba* é o nome dado a dois ribeirões que correm, um no Município de Bonfim, hoje Silvânia, e outro no Município de Anápolis; entretanto, pela natureza da terra focalizada, pelos usos e costumes, inclusive pela descrição da fazenda, tudo o que constitui o livro não transcorre nas regiões banhadas por nenhum dos ribeirões. Um fato digno de nota que prova tal afirmação é a ausência, na região dos dois ribeirões, da erva venenosa, contra a qual carreiros, cavaleiros etc., se previnem cuidadosamente.

Aparece também o Mocambinho, cidade de velhas tradições que — presume-se — não se situa na região dos referidos ribeirões. A cidade, segundo a imaginação do autor, tem o aspecto de Crixás. *Jurubatuba* pode ser, como já foi dito, uma das velhas fazendas daquele município e a erva venenosa pode ser as matas de São Patrício, que se identificam com a região da Tiquira.

5. Alguns elementos de *Jurubatuba*

Discorreremos sobre alguns elementos estruturais de *Jurubatuba* e também sobre a personagem Ramiro.

Na obra, temos um narrador-protagonista, Ramiro Antunes Martins de Novaes. Ele não tem acesso ao estado mental das demais personagens, das quais faz avaliações a partir de sua própria percepção, pensamentos e sentimentos.

O tempo é psicológico, marcado pela memória de Ramiro. A ordem dos fatos transcorre de acordo com a imaginação do narrador e o enredo torna-se alinear, pois a ordem natural dos acontecimentos é alterada.

Um aspecto atrativo para ser verticalizado e analisado em *Jurubatuba* é o protagonista Ramiro, personagem complexa, que oferece diferentes direções para estudo. Uma dessas direções é a comparação entre Ramiro e Paulo Honório, narrador-protagonista de *São Bernardo*, de Graciliano Ramos. Pode-se empreender a comparação para analisar as aproximações e distanciamentos entre ambas as personagens quanto à origem/vida, características psicológicas, concepções e expectativas amorosas e situação em que cada uma se encontra ao final das narrativas.

É possível também estudar os conflitos internos pelos quais Ramiro passa. Esta personagem revela-se revoltada com o destino, pois reflete, ao longo da narrativa, sobre as próprias ações, fazendo um retrospecto da vida. Ramiro se entristece ao remoer as amarguras passadas, trazidas por profundas recordações.

6. Considerações finais

Jurubatuba atesta o talento de seu autor, que várias vezes declarou desconhecer o aspecto teórico-crítico da criação literária. Carmo Bernardes, na referida obra, evidencia sua criatividade e habilidade para estruturar e manipular a linguagem. *Jurubatuba* revela qualidade de conhecimento e percepção da natureza humana, o que possibilita ao leitor descortinar um mundo de densidade incontestável, com imagens vivas e realistas de pessoas e situações que transcendem os próprios limites, sugerindo implicações universais.

O homem é sempre o elemento de destaque. O autor envolve o leitor numa captação estética e, ao mesmo tempo, de implicações psicológicas, sócio-culturais e antropológicas, entre outras. As personagens, numa visão superficial, podem enganar o leitor como se fossem tipos. Entretanto, cada uma se coloca como ser individual, vivendo uma situação própria e por isso mesmo universalizante.

Referências

- ALMEIDA, Nelly Alves de. *Estudos sobre quatro regionalistas*. Goiânia: UFG, 1985.
- ÁVILA, Affonso (organizador). *Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- BARBOSA, Alaor. *Pequena história da literatura goiana*. Goiânia: Imery, 1984.
- BERNARDES, Carmo. *Jurubatuba*. Goiânia: UFG, 1997.
- BORGES, Heloísa Helena de Campos. *O romance em Goiás: construção e singularidades do seu processo narrativo*. 1986. Dissertação de Mestrado — Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1986.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2000.
- COELHO, Nely Novaes. *Literatura & linguagem*. São Paulo: Quíron, 1980.
- GOYANO, Augusto & CATELAN, Álvaro. *Súmula da literatura goiana*. Goiânia: Brasil Central.
- JUBÉ, Antônio Geraldo Ramos. *Síntese da história literária de Goiás*. Goiânia: Oriente, 1978.
- MOTTA, Ático Vilas Boas da & GOMES, Modesto. *Aspectos da cultura goiana (I)*. Goiânia: Oriente, 1971.
- PEREIRA, Lúcia Miguel. *Prosa de ficção*. São Paulo: Edusp, 1988.
- RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. Rio de Janeiro: Record, 1994.
- TELES, José Mendonça. *Dicionário do escritor goiano*. Goiânia: Kelps, 2000.
- VICENTINI, Albertina. *O regionalismo de Hugo de Carvalho Ramos*. Goiânia: UFG, 1997.

b b b b b b b b b b b b b b b
c c c c c c c c c c c c c c c
d d d d d d d d d d d d d d d
e e e e e e e e e e e e e e e
f f f f f f f f f f f f f f f
g

ENTREVISTA COM O VAMPIRO, DE ANNE RICE X NOITE NA TAVERNA, DE ÁLVARES DE AZEVEDO

Murilo Carlos Moiana¹

"No Brasil, ultra-românticos foram os poetas-estudantes, quase todos falecidos na segunda adolescência, membros de rodas boêmias, dilacerados entre um erotismo lânguido e o sarcasmo obscuro. Os que dobraram a casa dos vinte e cinco acumularam os fracassos profissionais e os rasgos de instabilidade, confirmando a índole desajustada desses 'poetas da dúvida', a que faltam por completo a afirmatividade dos românticos indianistas e a combatividade dos condoreiros."

José Guilherme Merquior

¹ Aluno do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás - UEG - Jussara/GO. mmoiana@hotmail.com, muramoia@globo.com

Ao entregarmos-nos a um livro, devemos passar a viver em sua história e a crer, piamente, em suas verdades. E é nessa máxima que me apoio para mostrar aqui minhas opiniões. Deve-se, ao ler este trabalho, acreditar e tentar entender o maravilhoso mundo retratado por Álvares de Azevedo e Anne Rice, rompendo o limite tênue entre o Real e o Ficcional. Precisamos notar que, mesmo descrevendo mundos dispares e escritas em épocas distantes entre si, as obras dos autores acima citados, *Noite na taverna* e *Entrevista com o vampiro*, respectivamente, têm características semelhantes.

A marca da Segunda Geração Romântica é o sentimentalismo, a supervalorização das emoções pessoais; o que importa é o mundo interior, o subjetivismo. Os Ultra-Românticos, com seu estilo Gótico, tão bem representado nas obras de Álvares de Azevedo e, particularmente, em *Noite na taverna*, são envolventes, apiedando-nos, indignando-nos e nos fazendo amar seus escritores. A obra de Anne Rice, *Entrevista com o vampiro*, apesar de atual, nos remete à mesma paixão dos Ultra-Românticos por meio das personagens "vampíricas", principalmente do sombrio Louis. E é esse espírito digamos obscuro, em que a tristeza, a crueldade, a alegria e a paixão se completam e ou se aniquilam, que fez nascer este artigo que compara *Entrevista com o vampiro*, de Anne Rice, à *Noite na taverna*, de Álvares de Azevedo.

São características gerais do Ultra-Romantismo: liberdade criadora; versificação livre; dúvida, dualismo; tédio constante; morbidez; sofrimento; pessimismo; negativismo; satanismo; masoquismo; cinismo; autodestruição; fuga da realidade para o mundo dos sonhos, da fantasia e da imaginação (escapismo, evasão); desilusão adolescente; idealização do amor e da mulher; subjetivismo; egocentrismo; saudosismo (saudade da infância e do passado); gosto pelo noturno; consciência de solidão; a morte: fuga total e definitiva da vida, solução para os sofrimentos; sarcasmo, ironia.

Para tecermos uma comparação entre a obra *Entrevista com o vampiro* e *Noite na taverna* — que tem sua estrutura em cortes, cada capítulo é uma história contada dentro de outra história, que podemos denominar "narrativa de moldura"; apresenta três tempos: a conversa entre os amigos, na taverna, é o presente: "Silêncio, moços! acabai com essas cantinelas horríveis...", as histórias contadas acontecem no passado: "Era em Roma..." e o presente do passado, existente em toda a narrativa, nos diálogos que dão atualidade às histórias contadas pelas personagens principais: "Vossas armas, senhor?".

Iniciaremos destacando algumas características do estilo Gótico, presentes em *Entrevista com o vampiro*. O vampiro já é, por si só, uma criatura gótica por ser notívaga, viver se escondendo, ser melancólico devido à solidão e por ter como carcereiro o Sol. O dualismo pode ser encontrado na beleza, educação e refinamento em oposição à crueldade fria desses seres. O tédio é imposto a eles pela "vivência" eterna. A personagem

Louis, de *Entrevista com o vampiro*, apresenta em sua personalidade a temática do Ultra-Romantismo, que se relaciona à expressão da angústia, do sofrimento, da dor existencial que configuram o "Mal do Século" e são facilmente notadas nessa criação de Anne Rice.

Talvez a autora, Anne Rice, não tenha premeditado um romance no estilo dos da geração Ultra-Romântica, ou gótico, mas, sim, o tenha escrito nesse estilo por consequência da natureza das personagens escolhidas. É que os vampiros, tradicionalmente, são personagens que concentram a maioria, senão todas, as características góticas da Segunda Geração Romântica.

No livro *Entrevista com o vampiro*, podemos notar uma narrativa concentrada. Os acontecimentos são concatenados de forma ágil, quase que encavalados, não deixando espaços vagos entre um ato e outro; o enredo traz mais de um clímax, como, por exemplo, as discussões entre Lestat e Louis, que envolvem agressões terríveis, verbais e físicas, e terminam com casas em chamas, com a apresentação no "Teatro dos Vampiros", em Paris, em que vários vampiros sugam o sangue de uma jovem, diante de uma platéia pasma, como se tudo não passasse de uma apresentação teatral. Nessa encenação, podemos perceber o fascínio exercido pelas criaturas fantásticas sobre as "normais". Olhares hipnóticos transformam a atrocidade de um assassinato em atração irresistível, como a morte da vampira Cláudia e sua ama, transformadas em estátuas de pó pela ação do Sol e o extermínio dos vampiros do teatro através do fogo ateadado por Louis e outros.

A história tem o verbo no passado. É o vampiro Louis quem conta, em narrativa de moldura, os acontecidos a um repórter, distanciando o que é contado do presente — característica também presente em toda a narrativa de *Noite na taverna*. A história toda se passa em ambientes escuros, mórbidos, Louis é pessimista, sem perspectiva — um vampiro que tem respeito pela vida só pode ser melancólico — e é o narrador-protagonista da trama, usando, para contá-la, uma linguagem formal. Podemos, ainda, perceber em Louis a ruptura com os padrões sociais vigentes entre os da sua espécie. Essa personagem quebra vários costumes do mundo vampírico: transforma uma criança, Cláudia, em vampiro, respeita a vida dos humanos "normais", extermina os vampiros de Paris e ainda tenta matar seu criador (em uma mistura de amor e ódio), Lestat. Essas são algumas características góticas que podem ser destacadas no livro de Anne Rice, *Entrevista com o vampiro*.

Cabe aqui um pequeno desvio para alusão à adaptação para o cinema do romance, *Entrevista com o vampiro*. Esta versão usa das mudanças de hábitos, de vestuário, de meios de locomoção, da arquitetura, de mobiliário e de avanços tecnológicos para mostrar os detalhes de tempo, espaço, época, personagens e seus comportamentos. Por esses meios, o produtor do filme supre os recursos literários usados para trabalhar tais aspectos na história, como a descrição e a progressão temporal. O diretor, no filme, consegue

retratar a obra de Anne Rice quase que integralmente, mantendo o mistério e encantamento que tanto seduzem o leitor. Com isso, o filme contém os mesmos adjetivos, que por meio da escolha de atores, cuidados com cenários, locações e figurinos transformam em imagens o vigor gótico, fantástico e apaixonante do livro *Entrevista com o vampiro*.

Em um paralelo entre *Noite na taverna* e *Entrevista com o vampiro*, podemos iniciar atentando para a temática desenvolvida no primeiro capítulo do livro de Álvares de Azevedo, *Noite na taverna*, que é a oposição entre a mortalidade e a imortalidade da alma, a afirmação do prazer *versus* a negação do prazer, a existência de Deus contra a inexistência de Deus. Os amigos Johann, Bertram, Claudius, Solfieri, Gennaro e Archibald conversam, em uma taberna, sobre a imortalidade da alma.

Estes problemas existencialistas são, também, facilmente percebidos em *Entrevista com o vampiro*, principalmente através da personagem Louis, que vive oprimido por tais dilemas. Louis agrega a mortalidade e a imortalidade da alma. Apesar de ser uma criatura dita das trevas, essa personagem de Anne Rice carrega em si a divisão da questão proposta, é um morto e deveria ser um provedor da morte, mas sua "alma" carrega a compaixão e o respeito à vida, contrastando com personagens de Álvares de Azevedo que, sendo humanos vivos, não têm o respeito que o vampiro tem. Lestat e Louis representam muito bem a afirmação do prazer em contrapartida a negação do prazer, Lestat transmite a "delícia de ser o que é", sem culpas. Louis é a negação dessa aceitação sem rancores.

No segundo capítulo de *Noite na taverna*, o tema é a necrofilia, a morte, a catalepsia e o amor obsessivo. Entretanto, a necrofilia pretendida pela personagem Solfieri não se concretiza, uma vez que a defunta acorda durante o ato sexual. Há, portanto, um vazio, uma separação, um "hiato", entre a intenção e a realização.

Tais temas estão, também, presentes em toda a obra de Anne Rice, *Entrevista com o vampiro*. A morte é imprescindível para que haja a transformação em vampiro e a transformação sugere um prazer sexual entre essas criaturas, representando, talvez, o mesmo "hiato" sugerido no segundo capítulo de *Noite na taverna*, de Álvares de Azevedo. Já que a sensação entre os que fornecem e os que recebem o sangue necessário à metamorfose, parece ser a substituição, a intenção, porém sem o alcance, da realização real de um coito. E essa "não chegada", essa lacuna entre o tudo que se pretende e o mínimo que se consegue pode representar o distanciamento entre o desejo e o que o substitui.

O amor obsessivo, o adultério, o ciúme, o infanticídio, o assassinato do marido, a miséria de uma vida desregrada, o amor exclusivamente carnal que logo se acaba, constituem-se na temática do terceiro capítulo de *Noite na taverna*. Bertram, personagem de Álvares de Azevedo, é responsável por várias mortes. Mas o que domina o texto é a ingratidão. Em pelo menos seis

oportunidades Bertram é ingrato: ao desonrar e raptar a filha do homem que o recebeu em seu castelo; ao apostar a moça num jogo e perdê-la para um pirata; ao matar o homem que impediu seu suicídio; ao se relacionar afetivamente com a esposa do capitão; ao matar e comer a carne do homem que o recebeu em seu barco e ao matar e comer a carne da mulher, esposa do capitão, que amou freneticamente na jangada onde navegavam após o naufrágio.

Em *Entrevista com o vampiro*, essas características góticas também se apresentam: Cláudia sugere um amor doentio acompanhado do ciúme — aliás o ciúme, como forma de jogo e dominação, é facilmente reconhecível na obra —, a ingratidão é praticada por Louis quando tenta exterminar Lestat e para Lestat ela inexistente, pois não faz parte de sua consciência. Suas atitudes, ingratas aos nossos olhos e aos de Louis, são para Lestat naturais e necessárias.

É preciso observar que o canibalismo, mesmo que causador de enjôos ao leitor, aparece como única solução para a manutenção da vida. Podemos sugerir que a "degustação" de sangue, em *Entrevista com o vampiro*, pode ser equiparada a mastigação de carne que aparece em *Noite na taverna*. A gritante diferença é o sentimento de traição com que a personagem Bertram nos indigna. Ele come, literalmente, aqueles que o ajudaram enquanto que as personagens de Anne Rice não têm ligações com suas vítimas. Estas são apenas presas.

Para que possamos compreender melhor o pensamento das personagens de Álvares de Azevedo, que mostram personalidades em sintonia com os escritores da época, é preciso saber, mesmo que superficialmente, sobre a filosofia de Epicuro. O filósofo Epicuro (342-270 a.C.) defendia a idéia de que a felicidade absoluta só é possível por meio do prazer: "Chamamos ao prazer o princípio e o fim da vida feliz. Com efeito, sabemos que é o primeiro bem, o bem inato, e que derivamos toda a escolha ou recusa e chegamos a ele valorizando todo bem com critério do efeito que nos produz." Questiona a existência de Deus: "Deus ou quer impedir os males e não pode, ou pode e não quer, ou não quer nem pode, ou quer e pode. Se quer e não pode, é impotente: o que é impossível em Deus. Se pode e não quer, é invejoso: o que, do mesmo modo, é contrário a Deus. Se nem quer nem pode, é invejoso e impotente: portanto, nem sequer é Deus. Se pode e quer, o que é a única coisa compatível com Deus, donde provém então a existência dos males? Por que razão é que não os impede?" Por fim, Epicuro nega a imortalidade da alma: "... É também, no entanto, verdadeiro dizer-se que, logo que se dissolve inteiramente o corpo, a alma se dissipa, e disseminada perde sua força e os seus movimentos, de tal modo que também ela se torna insensível". Assim, o filósofo nega a natureza moral do homem, iniciando o materialismo absoluto. E é nessas idéias que se apóiam as personagens de *Noite na taverna*, de Álvares de Azevedo. Mas podemos notar que todas as narrativas desse livro

terminam em tragédias, sugerindo, talvez, a nocividade da filosofia de Epicuro, que é levada aos extremos ao longo do livro.

Esse prazer como centro da felicidade, como único caminho, é encontrado também nos vampiros, menos no depressivo Louis. A vivência sem culpas de Lestat, o gozo dessa personagem em cada momento de suas ações, a consciência que atenta só e apenas para seus próprios quereres e que é acompanhada por sua insolência constante — “qualidades” ainda mais marcantes no livro *O vampiro Lestat*, da mesma autora — podem ser a representação da tese de Epicuro. A não existência da alma pode ser confirmada se atentarmos para o fato de que o vampiro é um morto, que só se mantém com sobre-vida por alimentar-se de sangue quente. Então, nesta linha de pensamento, a alma não existiria. E, se existir? Estaria alojada no sangue? E Deus? A sociedade dos vampiros, digamos assim, seria a prova ficcional da impossibilidade de Deus se nos basearmos nas idéias do filósofo.

Podemos notar que as duas obras, *Noite na taverna* e *Entrevista com o vampiro*, embora com enredos e personagens diferentes e escritas em épocas distintas, são semelhantes quanto aos pensamentos retratados e as atitudes perante esses pensamentos, que podem ser embasadas pelas idéias de Epicuro.

As obras comparadas têm uma diferença fundamental: em *Noite na taverna* as personagens são seres vivos e em *Entrevista com o vampiro* são, obviamente, vampiros, seres mortos-vivos. E, por isso, os padrões de sociabilidade, acontecimentos “horrendos”, conduta, tempo, espaço e princípios são distintos; mesmo compartilhando de muitas características do estilo gótico, a “simples” diferença entre vida e sobre-vida, nas personagens, as colocam com versões próprias de encarar e participar dos acontecimentos e de como esses acontecimentos são apresentados. E essa diferença influencia diretamente o leitor em sua forma de aceitar as personagens, devido à natureza de cada uma delas ser oposta à outra e disso se esperar, então, formas peculiares de ação. É comum para todos que um vampiro mate e terrível que um homem cometa o mesmo ato.

Noite na taverna, de Álvares de Azevedo, introduz, na literatura brasileira, temas como: necrofilia, amor obsessivo, catalepsia, infanticídio, ingratidão, aborto, adultério, sonambulismo, suicídio, incesto, fratricídio entre outros, que se relacionam ao fantástico, ao macabro. Esses temas nos levam ao questionamento de comportamentos de nossa sociedade, como, por exemplo, no capítulo 6, em que a personagem Johann relata o incesto e o fratricídio que cometeu. Tais atos são execrados pelos padrões de conduta social, mas é sabido que ocorrem com freqüência. A *não-ética* das personagens de Álvares de Azevedo sugerem a nudez de pontos polêmicos, retirando de nós a falsa ignorância com que nos protegemos. Ao fazer isso, Álvares de Azevedo mostra a hipocrisia, a aceitação acomodada, o moralismo corrosivo e a falsidade hedionda presentes em nosso “padrão moral”.

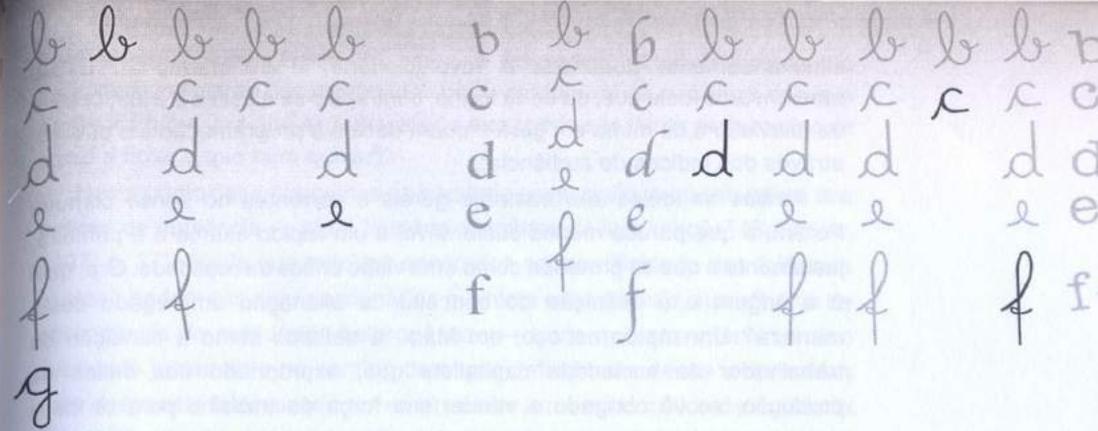
Toda sociedade tem seu código de conduta. Se esquecermos o que nos rege e encararmos o que direciona uma sociedade de vampiros, poderemos ver que a casta retratada por Anne Rice é mais ética que a mostrada por Álvares de Azevedo. A miséria de uma vida desregrada, representada em todo o livro de Álvares de Azevedo, aparece na obra de Anne Rice, principalmente no contraste entre Louis e Lestat: o primeiro tendo pena de quem é morto para saciar as necessidades dos vampiros, não se entregando ao puro prazer de aceitar-se e, ainda, com dó de si mesmo. Louis abomina a naturalidade e casualidade com que Lestat encara tais atos, choca-se com a leveza de sua prazerosa existência. A vida miserável aqui, em Louis, é ser algo que não conhece e nem aceita e, em Lestat, é o egocentrismo. A ingratidão é, neste livro, também explorada, uma ingratidão perceptível quando nos despimos de nossos padrões morais e assimilamos os das personagens não-humanas, mas humanas, da obra de Anne Rice.

Em um olhar, mesmo que superficial, podemos notar que as personagens humanas de *Noite na taverna* incorporam com maior indefectibilidade o estereótipo de vampiro que construímos — o monstro de existência anormal e totalmente cruel, sem limites — que as próprias personagens vampiras de *Entrevista com o vampiro*.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Álvares. *Noite na taverna*. São Paulo: Klick.
 RICE, Anne. *Entrevista com o vampiro*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.
 BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 34 ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
 CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*. 7 ed. São Paulo: Itatiaia, vol. 2, 1984.

<http://www.revistacriacao.hpg.ig.com.br>



AO VENCEDOR, AS BATATAS: INTERDISCURSOS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA MÍDIA TELEVISIVA

Paulo Henrique Barbosa¹

1. Introdução

Esta pesquisa nasceu da dúvida suscitada por uma idéia que circulava entre estudantes de Ciências Sociais, Pedagogia, Administração Pública, Economia e Letras — graduações existentes na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. A idéia parece derivar de um certo marxismo, por entender e dizer que “a péssima qualidade dos produtos televisivos tem a intenção de *alienar* os telespectadores, fazendo com que os intervalos de tempo disponível entre os expedientes dos trabalhadores sejam preenchidos com um tipo de lazer que os impeçam de pensar sua condição (de classe

¹ Aluno do curso de Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara/SP. queirolildo@bol.com.br

simultaneamente dominada e revolucionária) e transformá-la". Existe também uma idéia que, de certa forma, contrapõe-se a esta e é a justificativa da televisão e da mídia em geral: "quem decide a programação é o público, através dos índices de audiência".

Ambas as idéias são bastante gerais e correntes no senso comum. Porém, a que parece menos sustentável a um rápido exame é a primeira, justamente a que se pretende como uma visão crítica da realidade. Ora, qual é a origem e a definição do conceito de alienação empregado desta maneira? Um rápido esboço: em Marx, é definido como a condição do trabalhador da sociedade capitalista que, expropriado dos meios de produção, se vê obrigado a vender sua força de trabalho para os seus detentores, a troco apenas da quantia necessária para sua subsistência e para a reprodução de suas forças, ficando o fruto de seu trabalho, a mercadoria, em posse do dono do capital. Uma vez que Marx e Engels consideram que o homem se fez e se diferenciou dos outros animais por sua capacidade de transformar a (sua) natureza através do trabalho mediado, isto é, considerando que a essência do homem se faz através do trabalho, e que ele se realiza em sua práxis e em seu resultado, o trabalhador acima descrito se desumaniza nessa atividade produtiva em que não detém nem o conhecimento da totalidade do processo produtivo, nem a posse do fruto que dela resulta (Marx, 2001).

Ainda que exposto em linhas gerais e de modo grosseiro, este esboço é suficiente para notarmos que não é nesse sentido que se fala da alienação exercida pela televisão. Alienação televisiva seria uma apartação, um afastamento das questões intelectuais e políticas: entretendo-se com programas emburrecedores, os sujeitos estariam se desvinculando dos assuntos políticos e culturais que seriam do seu interesse. De fato, a imensa maioria dos produtos culturais da televisão realmente procura exigir pouco da cognição do espectador, pois visa à decodificação imediata da mensagem. Mas será que a televisão e os outros meios não disponibilizam informações sobre cultura e política? Na verdade, uma verdadeira avalanche de informações de todo tipo, e que, no entanto, requer uma filtragem e uma análise mais detida sobre os mecanismos específicos que estruturam sua produção e reprodução — um exemplo desses mecanismos é o efeito de *circulação circular da informação* descrito por Bourdieu em **Sobre a televisão** (1997, p. 30). O que não significa que a informação seja escassa. Pelo contrário, uma das características fundamentais dos veículos de comunicação de massa é justamente a de despejar uma infinidade de informações, produzidas em escala e moldes industriais e regida pela lógica do mercado. Além disso, se o que é exibido na programação da Rede Globo não é do interesse dos telespectadores, no sentido de que os produtos carecem de qualidade intelectual e política em seus conteúdos, como se explica o fato de canais abertos, considerados bons dentro desses

parâmetros, como a Rede Cultura e a Educativa, obterem índices tão inexpressivos diante dos alcançados pelos campeões de audiência daquela emissora (uma vez que se subentende que todos são livres para mudar de canal e fazer o que bem quiser)?

Neste ponto desembocamos na segunda proposição: a que se refere aos índices de audiência — atual "*instância legítima de legitimação*" (Bourdieu, 1997, p. 37). Ainda que estejam ancorados na cientificidade das "ciências exatas", podem sim ser questionados quanto a sua validade, sua eficácia na abrangência de realidades heterogêneas — tanto que estas técnicas têm avançado justamente no sentido de suprir deficiências dessa ordem. Mas para quem está interessado em empreender um estudo crítico da realidade da atual relação entre a mídia brasileira e seu público, centrado no entendimento do produto cultural que resulta dessa ligação, é mais importante se ater na descrição da "positividade" destas tecnologias, não só no sentido estrito da cientificidade ou objetividade destes saberes, e sim no sentido foucaultiano da palavra, que enfatizaria o que estes saberes possuem de positivos, isto é, a *produtividade* dos índices de audiência e das pesquisas de opinião pública, seus efeitos no campo da produção cultural, de maneira que, através do entendimento e do desvelamento destes mecanismos, os sujeitos que se encontram sobre seus efeitos possam adotar uma postura adequada a partir de uma tomada de consciência². Tendo em vista tal discussão e buscando nos aprofundar no estudo destas questões, surgiu a dúvida que suscitou a possibilidade de um projeto de iniciação científica: a televisão brasileira, especificamente a Rede Globo de Televisão, é capaz de exercer um controle, um certo domínio sobre a nossa sociedade? Se efetivamente exerce, de que maneira isto ocorre?

A resposta positiva para a primeira parte da questão parece ser bem aceita e por isso um tanto evidente. Não só dentro do meio universitário é comum a aceitação da idéia de que a televisão exerce um controle social como também vários textos e estudos buscam explicitá-la³. Mas apesar de muitos fazerem circular essa idéia, poucos parecem apreender a sofisticação dos mecanismos postos em prática na luta pelo controle do mercado de consumo de bens culturais, principalmente no que diz respeito

² "A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou sofrê-la. A sociologia, como todas as ciências, tem por função desvelar coisas ocultas; ao fazê-lo, ela pode contribuir para minimizar a violência simbólica que se exerce nas relações sociais e, em particular, nas relações de comunicação pela mídia" (Bourdieu, 1997, p. 22).

³ Vários textos que se encontram no sítio *glosam* sobre o tema, além de revistas como a *Caros Amigos*, estudiosos como Muniz Sodré, que entre outras obras publicou *A Comunicação do Grotesco* (1994), Bourdieu em *Sobre a televisão* (1997), Helena Sousa em *Time-Life/Globo/SIC: Um Caso de Reexportação do Modelo Americano de Televisão?* (texto capturado no sítio), que são livros e textos que fizeram parte da bibliografia da pesquisa, e muitos outros, como Debord em *A Sociedade do Espetáculo* (1997), etc.

às estratégias discursivas que fazem parte desses mecanismos. A partir do conhecimento da área da Análise do Discurso de linha francesa, a intenção de projeto de pesquisa começou a adquirir coerência, consistência e pertinência: explicar, pelo menos em parte, de que forma a televisão exerce um poder através do jogo discursivo. E foi esta a hipótese que balizou três anos de pesquisa, dois deles financiados pelo CNPq.

2. Objetivos da pesquisa

A pesquisa teve como objetivo inicial, no período de setembro de 2001 a agosto de 2002, refletir sobre a produção de sentidos na mídia televisiva brasileira, através da análise das estratégias discursivas utilizadas para constituir e fazer circular determinados valores que se transformam em bens culturais. Com esse objetivo, tomamos o programa televisivo denominado *No Limite 3* (Globo), que reproduz, num jogo de competição e vigilância, interdiscursos correntes na sociedade atual que veiculam valores ligados ao neoliberalismo ("liberdade", "individualidade", "qualidade", etc.). A hipótese era a de que sob esses interdiscursos, outros sentidos são construídos e determinam lugares que os sujeitos devem ocupar na sociedade.

Dando continuidade à pesquisa, na etapa de setembro de 2002 a agosto de 2003, propusemos ampliar o corpus de análise e tomar os chamados *reality shows* e outros textos que a eles estão relacionados interdiscursivamente. Para tanto, o programa televisivo *Big Brother Brasil*, da Rede Globo de Televisão, produto que sucedeu o primeiro do gênero no Brasil (*No Limite*), serviu de ponto de partida para o estabelecimento das relações interdiscursivas. O que nos interessou analisar foram as estratégias colocadas em jogo pelos discursos que sustentam esse tipo de produto cultural e sua articulação com um imaginário sobre o "outro", que circula atualmente em nossa sociedade. Tivemos como hipótese que esses produtos fazem circular novas relações sociais, baseadas na confusão entre o público e o privado, entre o individual e o coletivo, entre o real e o simulacro e que, por isso, constituem uma nova representação da inter-relação entre os sujeitos, engendrada na incitação a participação de todos nesse jogo discursivo.

3. Metodologia da pesquisa

Propomos a realização da pesquisa por meio dos seguintes procedimentos:

- A. Leitura e discussão de bibliografia básica a fim de construir uma base teórica sobre os fundamentos da Análise do Discurso;
- B. Leitura e discussão de textos teóricos sobre a teoria da comunicação e a comunicação de massa;

C. Constituição do *corpus* por meio da gravação dos programas a serem analisados e, posteriormente, seleção e recorte de trechos que exemplifiquem nossas hipóteses;

D. Análise do *corpus*;

E. Sistematização dos resultados em Relatório de Pesquisa.

4. A análise do programa *No Limite 3*

A Análise do Discurso surgiu como uma possibilidade de realizar um estudo que, a princípio, parecia ser mais adequado ao perfil de um aluno do curso de Ciências Sociais. Ainda muito ligado às idéias provenientes de Marx, certamente por acreditar que seu pensamento era o que garantia obter um ponto de vista que visa à transformação, resolvi abordar a questão através do conceito de ideologia deste autor⁴.

Entre os textos teóricos da AD, *Análise do discurso: três épocas* de Michel Pêcheux (1990b), fundador da teoria, foi importante para tomar conhecimento do desenvolvimento histórico desta disciplina, as mudanças e aquisições teórico-metodológicas que ocorreram desde a sua fundação. Após o início da pesquisa financiada pelo CNPq, constatei que uma análise em termos de ideologia não daria conta da complexidade do problema: demonstrar que o programa *No Limite* veicula valores vinculados à ideologia neoliberal pareceu então por demais evidente e simplista. Esse tipo de análise tem seu modelo nas primeiras fases da AD. Os deslocamentos ocorridos nesta disciplina (e também as mudanças ocorridas nos rumos desta pesquisa) são devedores em grande parte aos trabalhos de Michel Foucault, que adentrou na AD através do empréstimo de seu conceito de *formação discursiva*. Seus estudos serviram para questionar certas hipóteses teórico-metodológicas colocadas por autores marxistas, entre eles, Althusser, que havia sido seu professor.

Em sua obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1992), analisando a relação entre discurso e ideologia, Althusser define ideologia como "o modo pelo qual o indivíduo vive suas relações pessoais e sociais, levando-se em conta suas condições de existência" (p. 21). Para ele, a ideologia é imputada à consciência humana por meio dos Aparelhos Ideológicos, como a igreja, a família, a escola, etc. Sendo assim, ela tem uma *materialidade*, e esta materialidade pode ser percebida pelo uso da linguagem, porém o homem não tem consciência de que age, comunica-se e define-se a partir da ideologia, e esse ocultamento, essa negação é, para

4 - Procurando autores da área de Letras encontrei um artigo de autoria da professora Maria do Rosário Gregolin, do Departamento de Linguística da FCL de Araraquara, em que apresentava a AD como um campo interdisciplinar, constituído no entremeio das Ciências Sociais e voltado para as relações entre língua e história, língua e ideologia. Tendo lhe relatado as minhas intenções de estudo, ela me passou uma bibliografia sobre ideologia, comunicação de massa e AD que serviram de base para a construção do projeto de pesquisa.

Althusser, condição de existência da ideologia. O discurso científico é um tipo de texto que pode ser considerado como "fora da ideologia". Sendo assim, o sujeito é o meio pelo qual a ideologia é efetivada, e esta é o meio pelo qual indivíduos concretos são efetivados em sujeitos.

Foucault contorna e problematiza a noção de ideologia considerando que ela carrega um conteúdo semântico negativo que a alia a uma idéia de "consciência invertida", "falsa consciência" ou de inverdade. Tendo se dedicado à análise de discursos que reúne sob a noção de "saberes", Foucault chegou à conclusão de que o que existe efetivamente é uma *vontade de verdade* que historicamente rege os discursos e que, portanto, a verdade só existe *nos, pelos e para* os discursos, considerados na positividade do que efetivamente foi enunciado (Foucault, 1996b).

Tomando objetos considerados até então irrelevantes pela tradição marxista, Foucault buscou explicar o aparecimento de saberes, situando-os como peça de relações de poder ou incluindo-os em um dispositivo político. É o que ele definiu como uma *genealogia do poder* complementando o exercício de uma *arqueologia do saber*. Em *Vigiar e punir* (1975), *História da sexualidade* (1976) ocorre a introdução das análises históricas da questão do poder como um instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes (Foucault, 1996b). Vê-se delinear então a existência de formas de exercício de poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive a sua sustentação eficaz, o que representou um grande deslocamento com relação à ciência política. É nos três volumes publicados da *História da sexualidade* que o filósofo descreve discursos como peças em dispositivos de controle que funcionam através da produção da subjetividade.

As constatações a respeito dos possíveis resultados de uma abordagem como aquela que se pretendia inicialmente são, portanto, resultado das primeiras leituras dos textos foucaultianos. Elas ocorreram na etapa anterior à análise de *No Limite 3*, como se pode observar através da ligeira mudança na postura de análise. Deixamos a questão da ideologia proposta de início para buscar evidenciar formas de exercício de poder relacionadas com a produção de enunciados dentro do espaço televisivo, que compreende não só o espaço da programação da emissora, mas o espaço que ela possui dentro da casa dos milhares de telespectadores espalhados por toda extensão territorial brasileira.

Questionamos o nosso objeto de pesquisa da seguinte maneira: se este produto se pretende como a própria realidade, com ênfase na idéia de que não existe roteiro, nada que pudesse macular a naturalidade dos gestos e falas dos participantes, de que maneira se consegue manter o controle sobre as atitudes das pessoas, uma vez que, e isto é extremamente evidente, o que se pode e o que não se pode falar ou fazer ali é rigorosamente controlado? Uma outra pergunta, que está ligada a anterior, uma vez que tal

controle é motivado pela necessidade deste outro: como se faz possível um controle da audiência?

Através das análises percebemos então que a maneira como as regras foram formuladas permite disciplinar os participantes do jogo, que eram punidos quando falavam ou faziam algo proibido. Mas as regras eram responsáveis por uma coisa talvez ainda mais importante: uma vez que espontaneamente a elas se submetessem, os sujeitos ali enclausurados estariam permanentemente em contradição, já que, ao mesmo tempo em que eram obrigados a conviver bem, tinham que competir entre si, eliminado-se mutuamente, pois o propósito de todos que ali estavam era o prêmio, e este seria dado a uma única pessoa — aquela que conseguisse, derrotando a todos, permanecer como o vencedor. Esta é a fonte inesgotável da mentira, da hipocrisia, das brigas e trapaças, das derrotas e degradações humanas, enquanto isso tudo, é "inocentemente" captado por câmeras onipresentes, "inocentemente" editado e oferecido em forma de atração, de entretenimento que (segundo a auto-referência insistentemente construída) oferece "emoções reais" como "espetáculo da realidade". O telespectador é levado a debater, a julgar as atitudes dos participantes e, através da polêmica, cada espectador é levado a se sentir como um deus, a julgar acima do bem e do mal, enquanto quem exerce o verdadeiro poder de controle tanto do público quanto dos participantes age livre de qualquer julgamento de ambas as partes.

A análise demonstrou o duplo papel do apresentador Zeca Camargo: ele personificava as regras do jogo controlando e disciplinando os sujeitos ali enclausurados, ao mesmo tempo que, explicando as regras e apresentando o programa, ajudava a construir a auto-definição do produto que oferecia. O programa veicula valores e fomenta um julgamento pautado em uma moral burguesa, simultaneamente utilitarista (Jeremy Bentham) e cristã. No entanto, viola os valores cristãos ao explorar a sexualidade e a degradação humana como formas de entretenimento. Isto é possível graças à construção do significado moralmente desejável pelo apresentador aliado ao recurso de edição de áudio e vídeo. A edição contribui para "jogar a sujeira para debaixo do tapete". Ao compor vinhetas publicitárias, quadros inseridos no *Fantástico*, ou mesmo nas edições semanais do programa, a edição permite, por exemplo, no meio de uma narrativa áudio-visual onde o assunto é totalmente outro, num determinado ponto desta narrativa, fazer com que o áudio, que corresponde à parte verbal do enunciado, continue o mesmo fio da narração enquanto são furtivamente mostradas imagens de corpos semi-nus, o que caracteriza o apelo sexual. Isto evidencia, inclusive, o propósito do controle inclusive da significação que deve ter o produto tanto para os participantes do programa quanto para seus telespectadores. A edição e o apresentador são igualmente responsáveis por mostrar a "realidade" (previamente selecionada e editada) dos fatos para o telespectador, colher depoimentos que revelem as intenções, as mágoas, as

brigas, as trapaças, a hipocrisia e a consciência de tudo isso por parte dos sujeitos enclausurados. O fato de os espectadores terem a "onisciência" dos fatos os coloca acima dos competidores: os primeiros julgam os últimos e estes se julgam e se eliminam mutuamente.

As condições de produção que permitiram a irrupção desse acontecimento discursivo foram criadas pela busca incessante por parte do discurso televisivo para ocupar o lugar da realidade através da onipresença, da exposição excessiva da imagem. Assim, a mídia interfere na experimentação real do mundo ao posicionar os indivíduos como espectadores, consumidores de imagens constituídas de valores morais, padrões de comportamento, verbal ou não. E o consumo destas imagens, dentro destes padrões sofisticados de interação entre o espetáculo e o seu público, engendra relações de poder que compõem o imaginário dos sujeitos envolvidos nesse processo discursivo de tal forma que irão funcionar como um conjunto de técnicas de subjetivação que permite um controle social sutil, uma vez que não se baseia no modelo da interdição, da violência ou da repressão, mas sim na produção da individualidade e da liberdade desses sujeitos.

A tecnologia permite um alto padrão de qualidade na edição das imagens. Os recursos de computação gráfica, convertem-se num maior efeito de realidade, conjuntamente com a composição do cenário, que é natural e localizável no espaço territorial brasileiro (a Ilha de Marajó), e onde *realmente* pessoas "comuns" (designadas insistentemente por seus verdadeiros nomes e profissões, coordenadas que as inserem em uma realidade da nossa sociedade) lutam por suas vidas, lutam pela sobrevivência, mas também pelo prêmio em dinheiro e pela fama, pela notoriedade, pela existência midiática, enfim. Produtos midiáticos desse tipo abundam hoje na mídia brasileira e mundial e contribuem para a caracterização do discurso televisivo como *locus* da "verdade ao vivo" da "realidade", especialmente nas transmissões ao vivo e na busca de imagens que reproduzam o real, o que parece caracterizar a *vontade de verdade* de nossa sociedade: a *espetacularização da realidade*.

Desta maneira, a mídia cria e retroalimenta uma demanda por verdades de todo o tipo, como aquelas que remetem aos investimentos libidinais reprimidos e desejos inibidos dos sujeitos que ela tem como alvo (nesse sentido, o discurso televisivo mantém relação com o dispositivo de sexualidade descrito por Foucault em **História da Sexualidade I: a vontade de saber**, onde estabelece a cumplicidade entre o sistema repressivo e o dispositivo de sexualidade⁵). Os jornais devem dizer a verdade e as novelas devem expressar emoções intensas e autênticas. O programa *No Limite*

⁵ "O segredo do sexo não é, sem dúvida, a realidade fundamental em relação à qual se dispõem todas as incitações a falar de sexo – quer tentem quebrá-lo quer o reproduzam de forma obscura, pela própria maneira de falar. Trata-se, ao contrário, de um tema que faz parte da própria mecânica das incitações: maneira de dar forma à exigência de falar, fábula indispensável à economia infinitamente proliferante do discurso sobre o sexo. O que é próprio das sociedades modernas não é terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo" (FOUCAULT, 1999, p. 36, grifo do autor).

busca, com a reprodução da realidade de pessoas sobrevivendo na selva, emoções mais autênticas e, portanto, mais intensas. Simultaneamente, há uma homologia entre os campos que permite senão uma confusão, ao menos uma comparação entre a realidade televisiva e a realidade de nossa sociedade, onde se luta pela sobrevivência no mercado de trabalho.

Nota-se, portanto, que atualmente existe na mídia uma busca por tornar público a privacidade tanto de seus espectadores quanto dos profissionais da mídia, ou ainda dos famosos em geral, que, por outro lado, se retraduz por uma aproximação entre o discurso cotidiano e o discurso televisivo. Nessa busca, este tem agido cada vez mais no sentido de inserir os sujeitos e os objetos daquele em sua composição, com o objetivo de criar uma identificação cada vez mais intensa entre sua mensagem e os seus interlocutores, e acreditando, contudo, que dessa forma resolve-se o velho problema da recepção na comunicação. Assim, pessoas comuns (no sentido de não serem artistas, jornalistas, ou qualquer outra pessoa da mídia, mas pessoas que poderiam ser *eu* e *você*) são convidadas (e aceitam de muito bom grado, visto que o espaço televisivo confere *status* àqueles que nele aparece, permitindo ascender de *comum* a *famoso*), são incitadas a se exporem na TV, exporem suas intimidades à sanção da moral disciplinadora, a expor todos os seus medos e inseguranças, todas as dúvidas, pecados e transgressões que, ao serem publicizados, sofrem uma *normalização*, no sentido foucaultiano deste termo. A televisão, enquanto veículo de comunicação por excelência de nossa atual sociedade, encarrega-se então de difundir, dispersar, estender esta normalização para além do espaço público midiático, pulverizando-a por toda a sociedade. Portanto, uma das formas de controle que a Rede Globo exerce sobre a sociedade brasileira se estabelece através dos mecanismos descritos, motivados pela necessidade do controle da audiência.

5. O Big Brother Brasil e a invasão da realidade na mídia brasileira

O programa *BBB* da Globo foi o substituto de *No limite*, que após a sua terceira edição apresentava sinais de esgotamento, inferidos através das quedas no índice de audiência. O novo programa foi anunciado no *Fantástico*, ocasião que se apresentou o seu formato inovador e suas várias versões nos vários países em que já fora exibido. Nesta ocasião, foram abertas inscrições para que todos os telespectadores do Brasil pudessem participar do programa, o que é a primeira novidade em relação ao programa anterior.

O novo programa passou a ser exibido diariamente em horário nobre e em edições ao vivo, além da exibição ininterrupta através de *pay-per-view* na internet. Mudou o lugar da clausura — passou a ser uma casa, repleta de

câmeras indiscretas. O cenário e as pessoas se tornaram mais próximos da realidade cotidiana, fazendo com que o conforto também aumentasse e assim evitando certas cenas desagradáveis, geradas pela falta de alimentação e higiene. As provas para a obtenção de alimentos foram mantidas, mas de maneira menos punitiva.

A maneira como se dá a disputa mudou bastante: não mais uma competição de força física, que parecia estar mais próximo dos combates de gladiadores do que da nossa realidade cotidiana, mas a disputa pela popularidade a ser conquistada dentro e fora da clausura. Eram realizadas provas toda segunda-feira para a eleição de um líder da semana, a quem era conferido certos poderes de decisão (entre eles, o principal é o de poder mandar alguém direto para o "paredão"), um quarto "vip", individual e com cama de casal, entre outros "luxos", além da imunidade na votação feita pelos membros da casa que decide quem será a outra pessoa a ser votada para sair do programa. Estar no paredão significa ser votado pelo público que escolhe quem, dentre dois participantes, deve sair da casa e deixar o programa.

Estas são as principais alterações estruturais que dizem respeito à materialidade enunciativa desse produto cultural. Nelas é importante observar a ocorrência de *sofisticações*: sofisticação no sentido da captação e retransmissão das imagens, que permitiu intensificar a bisbilhotagem e explorar ainda mais o voyeurismo do telespectador; aprimoramento também das relações entre aqueles que fazem o programa e aqueles que o assistem, conferindo maior poder ao público de interferir e decidir sobre o conteúdo do produto. A competição posta em moldes mais "civilizados" evita "baixarias" muito explícitas e desloca a ênfase atrativa da guerra individual para a bisbilhotagem dos relacionamentos amorosos, sexuais e de amizade e a identificação com certo tipo de personalidade, tudo envolvendo o julgamento do comportamento de pessoas por parte da audiência.

Os dois *reality shows* da emissora Globo incorporam uma técnica discursiva que tem sua origem datada do séc. XIV, com a Pastoral Cristã e a prática da penitência. É a *confissão*, que desde a sua origem foi retomada de várias maneiras na produção de saberes como a pedagogia, a psiquiatria, a medicina, constituindo uma peça no dispositivo de sexualidade implantado no séc. XVIII (Foucault, 1999). Hoje, com todos os deslocamentos operados, esse gênero se encontra diluído no discurso televisivo, incitando as pessoas comuns, os telespectadores, a ocuparem o espaço televisivo, com o objetivo de aumentar a identificação com o público, diminuir os custos da produção e estabelecer um controle da audiência através da identificação e da normalização sofrida pelos sujeitos envolvidos nesse processo discursivo.

O programa da emissora Globo foi ao ar às pressas devido a um "golpe" sofrido na luta pela audiência com sua principal rival, o SBT. Esta lançou um *reality show* muito próximo dos moldes do *Big Brother*, *A Casa dos Artistas*,

que estreou antes do *BBB* e foi responsável por uma verdadeira batalha discursiva. O anúncio de estréia do programa da Globo foi antecipado justamente porque *A Casa* já estava causando prejuízos nunca antes vistos na história da disputa pela audiência: realizou um feito inédito ao superar o *Fantástico* na medição do Ibope. Isso voltou a acontecer durante algumas semanas, fato que gerou uma enorme profusão de comentários na mídia em geral. Demorou um pouco até que o *BBB* estreasse (e alcançasse bons índices) e que a Globo voltasse a ser líder absoluta de audiência.

A batalha se estendeu à justiça e a Globo processou o SBT por plagiar o produto da holandesa Endemol, de quem a Globo havia adquirido os direitos de exibição no Brasil. Diante da dificuldade da comprovação do crime, de algumas vitórias judiciais por parte da concorrente e, principalmente, o efeito de notoriedade que a ação da Globo estava produzindo sobre o produto da concorrente — o que contribuiu sem sombra de dúvidas para o seu sucesso —, a Rede Globo de Televisão adotou uma postura de silenciamento sobre o assunto, apenas aumentando a visualização do logotipo da Endemol e os direitos reservados à sua emissora.

O barulho provocado pela emergência desses textos televisivos, todo o sucesso e todo interesse que parecem ter provocado no espectador, levou outros canais, outros espaços da programação televisiva e de outros meios que não o áudio-visual a comentarem tais acontecimentos discursivos, ou então a produzirem *reality shows* e produtos que tematizassem e retomassem o espetáculo da realidade.

Na programação da Globo, observou-se que todos os programas, de uma maneira geral, começaram a enfatizar a idéia de que a matéria de seus produtos é a própria realidade. O *Fantástico* passou a explicitar mais a sua auto-definição: "o show da vida". Em seus quadros, podemos destacar entre outros o *Retrato Falado*, onde são representadas narrativas enviadas pelos telespectadores e em que elas próprias dão depoimentos sobre os fatos acontecidos. Havia também a exploração do sucesso do *BBB* através de comentários tecidos em programas como o *Fantástico* e o *Domingão do Faustão*. Além disso, programas como *A Grande Família*, *Os Normais* e *Brava Gente* não só exploraram a temática da realidade dos brasileiros e brasileiras comuns, como também, no caso dos dois primeiros, dedicaram episódios especiais em que suas casas tornavam-se a casa do *BBB*. Ainda na Globo foram lançados outros *reality shows*: *Fama*, *Hipertensão* e, mais recentemente, *O Jogo*. No SBT, foram lançados *Pop Star* e *Ilha da Sedução*; Sérgio Mallandro comandou *A Casa dos Desesperados*. E esses ainda não são todos, mas só alguns dos mais famosos.

Aconteceram ainda os comentários tecidos na mídia impressa. Na *Folha de São Paulo*, a coluna *Ilustrada* e o caderno *Folha TV* publicaram assiduamente textos sobre o *BBB* e afins durante todo o período de exibição

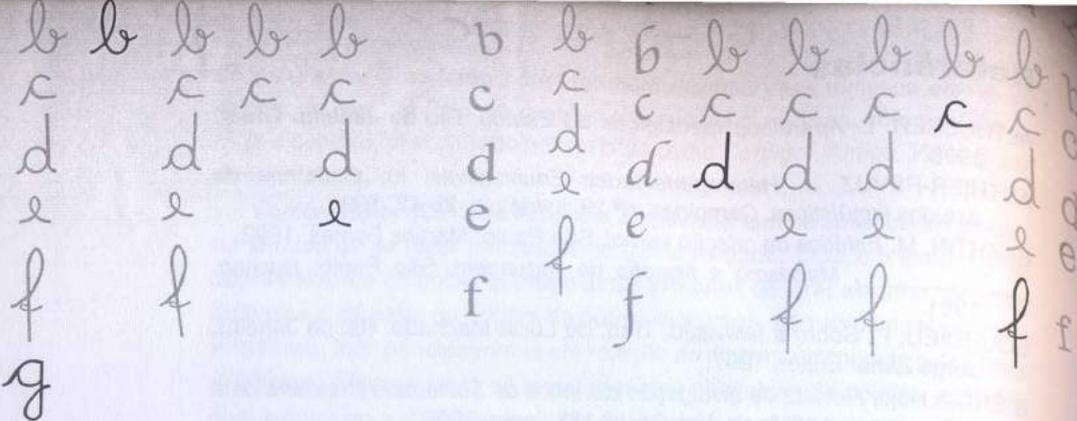
do programa. O caderno *Mais!* também discutiu essa temática em "A TV depois do real". O BBB foi matéria de revistas científicas, como a *Ciência Hoje* e sempre foi explorado por revistas como *Contigo!*, *Amiga*, *Veja*, *Quem Acontece*, etc.

Vemos assim que cada vez mais a televisão tem se sofisticado também no sentido de se fazer fundadora de discursividade. Esse é o indicador da popularidade e do poder que têm estes produtos de virar assunto, de gerar polêmica e de estar na origem de outros discursos, não só com relação aos midiáticos, mas principalmente em relação ao discurso composto pelas falas cotidianas. Uma vez que os resultados das pesquisas de opinião pública e dos índices de audiência apontam o interesse do público, o sucesso ou a polêmica, logo o assunto invade todo o espaço da mídia, e todos falam sobre a mesma coisa, na esperança de assim alavancar a sua audiência. É o efeito de fechamento, a censura estrutural que Bourdieu (1997) descreveu. Mas o mais importante é que virar assunto das falas cotidianas fazendo das mesmas assunto é uma das maneiras sutis colocadas em jogo para controlar os telespectadores, os profissionais do campo midiático, os sujeitos, enfim, de nossa sociedade.

Assim, em casos de comentários científicos sobre os espetáculos de realidade, como é o caso desta análise que ora se efetua, é com prudência que procuramos evitar a emissão de juízos de valor com relação às atitudes dos sujeitos envolvidos no processo de produção desses bens culturais. Por isso, procuramos orientar nossos comentários na direção de uma análise que desvele o mecanismo de dispositivos operado pelas grandes redes de televisão, através dos quais se exerce um controle discursivo da sociedade, evitando assim o procedimento que contribui para o sucesso dos produtos televisivos, evitando a atitude desejada para que se mantenha o domínio do discurso da mídia televisiva e, dessa forma, sendo contrário ao domínio deste discurso, procurando constituir-se como discurso de resistência.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidades Enunciativas*. In: *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas, nº 19, jul/dez, p. 25-42, 1990.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BOURDIEU, P. *Sobre a televisão*. Trad. de Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- CIÊNCIA Hoje: *Revista de divulgação científica da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*. Vol. 31, nº 183, junho 2002.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- _____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- GREGOLIN, M. & BARONAS, R. (orgs.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Claraluz, 2001.
- GREGOLIN, M. et al. *Análise do discurso: entornos do sentido*. Araraquara: Laboratório Editorial da FCL. Unesp, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: M. Claret, 2001.
- MATTELART, A. & MATTELART, M. *História das teorias da comunicação*. São Paulo: Loyola, 2000.
- NEIVA Jr., E. *Um inferno de espelhos*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.
- ORLANDI, E. *Entremeio e discurso*. In: *Interpretação*. Campinas: Unicamp, 1997.
- PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. São Paulo: Pontes, 1990.
- _____. *Análise do discurso: três épocas*. In: *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Unicamp, 1990.
- SODRÉ, M. *A comunicação do grotesco: um ensaio sobre a cultura de massa no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SOUSA, H. *Time-Life/Globo/SIC: Um caso de reexportação do modelo americano de televisão?* Disponível em: Acesso em: 6 fev. 2002.
- VEYNE, P. *Foucault revoluciona a História*. Brasília: UnB, 1982.
- VIRILIO, P. *A máquina de visão*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.



ARQUIVO CECÍLIA MEIRELES — ESTUDO E LEVANTAMENTO DA FORTUNA CRÍTICA SOBRE A POETISA

Jacicarla Souza da Silva¹

1. Introdução

O Projeto de Pesquisa *Arquivo Cecília Meireles: atualização de acervo*, em linhas gerais, consiste em localizar, reunir e sistematizar títulos sobre a poetisa publicados no período compreendido entre 1998 e 2002. Esse trabalho pretende atualizar o *Arquivo Cecília Meireles* do Centro de Documentação *Alexandre Eulálio* do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Esses títulos foram atualizados até 1997, pelas alunas de graduação, Jane Christina Pereira e Luciana Ferreira Leal, ambas em trabalho de iniciação científica, e que levantaram aproximadamente trezentos novos títulos.

¹ Aluna do curso de Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Assis/SP.

É importante dizer que as alunas deram continuidade ao trabalho de dissertação de mestrado intitulada *Estudo crítico da bibliografia sobre Cecília Meireles* da Profª. Dra. Ana Maria Domingues de Oliveira, apresentado em 1988, que havia reunido cerca de 686 títulos sobre a poetisa. Após a defesa dessa dissertação, os textos foram doados para o centro de documentação referido acima.

A essa dissertação foram agrupados os textos atualizados pelas alunas, reunindo agora cerca de novecentos títulos. A união desses dois trabalhos resultou na publicação da obra *Estudo crítico da bibliografia sobre Cecília Meireles* pela editora Humanitas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, editada em 2001.

Cabe ainda ressaltar que, no ano de 2001, comemorou-se o centenário de nascimento de Cecília Meireles e, devido à grande quantidade de novos textos publicados sobre a poetisa, o livro recentemente publicado já se encontra desatualizado.

Com propósito de reatualizar o livro citado acima, assim como o *Arquivo Cecília Meireles*, do Centro de Documentação *Alexandre Eulálio* do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, pretende-se, portanto, suprir neste projeto de pesquisa essa carência de dados mais recentes. Depois disso, os novos títulos serão disponibilizados na Internet, permitindo aos estudiosos da obra de Cecília Meireles um acesso mais ágil a esses trabalhos.

2. Metodologia

A pesquisa de novos dados está sendo realizada no arquivo particular da Profª. Dra. Ana Maria Domingues de Oliveira. Tem-se como objeto de estudo títulos que abrangem desde teses de doutorado a notas de coluna social acerca de Cecília Meireles.

O método adotado consistiu basicamente em localizar, reunir, ler e comentar os novos títulos. Estes foram a princípio separados em cinco grupos: textos diversos (aqueles que não se enquadram nos demais grupos), de periódicos e de revistas, livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Logo após a ordenação dos novos dados, foram realizadas as leituras dos mesmos e, simultaneamente, a execução dos comentários acerca de cada um. Em seguida, os títulos foram listados com suas respectivas referências bibliográficas.

3. Resultados

No momento, já se apresentam lidos e com um comentário individual mais de duzentos e cinquenta títulos. Além disso, mais 30 foram localizados,

dentre eles, 5 correspondem a teses de doutorado e 15 a dissertações de mestrado.

É fundamental salientar que, devido à grande quantidade de títulos (levantados e comentados) e o acréscimo de importantes estudos a este trabalho, ainda não foi possível uma completa sistematização dos títulos, assim como a disponibilização desses novos dados na Internet. Pretende-se, portanto, nesse 2º semestre de 2003, a complementação dessa pesquisa.

4. Discussão

Os títulos lidos e que se encontram comentados, em grande parte, referem-se a notas e artigos de revistas e de jornais. Observa-se que, devido ao centenário de nascimento de Cecília Meireles, muitos textos estão relacionados a esse fato: cerca de 40 títulos trazem as mais diversas informações sobre eventos culturais relativos ao centenário, indicações bibliográficas e até mesmo poemas da autora. A maioria deles, porém, limita-se a apresentar dados biográficos da escritora, comentar os principais elementos presentes em sua poética e anunciar publicações de livros acerca de Cecília.

Nota-se, portanto, que a biografia da poetisa é, muitas vezes, mais ressaltada do que as suas próprias obras, assim como o valor representativo destas, o que não é de se estranhar, ao se tratar de textos que pertencem a artigos de revistas e jornais. É importante lembrar que os textos de cunho "mais acadêmico", como as teses, dissertações, encontram-se ainda em fase inicial de estudo e estes posteriormente analisados nesta pesquisa.

Em relação às obras de Cecília Meireles, percebe-se que o *Romanceiro da Inconfidência* é colocado em bastante evidência, apontado como a obra-prima da escritora. Os trechos a seguir exemplificam a importância dada pelos estudiosos de Cecília Meireles acerca desse livro: "O *Romanceiro* foi, desde o início, aplaudido pela crítica, sendo considerado por muitos a obra-prima de Cecília, que lhe dá um *status universal*" (SILVA, 2001, p. 60).

(...) o *Romanceiro da Inconfidência*, obra que mais de um crítico já chamou de "Os *lusiadas brasileiro*", em que muitos dos poemas podem suportar uma leitura alegórica do Brasil de hoje. Ali se encontram de modo cristalizado as suas reflexões sobre a injustiça e a perversidade do poder econômico que engendra exclusão social (...) (GOUVÊA, 2001, p. 44).

Ainda em relação ao *Romanceiro da Inconfidência*, sobressai o livro de Sílvia Paraense, *Cecília Meireles — mito e poesia*, que constitui a dissertação de mestrado da autora, defendida em 1991. Trata-se de um estudo bastante minucioso acerca dessa obra cecilianas. Também merece

destaque a obra "*Romanceiro da Inconfidência*", de Cecília Meireles, de Norma Goldstein, que, embora não seja um estudo aprofundado sobre o *Romanceiro*, apresenta didaticamente uma visão panorâmica do contexto histórico, do movimento da Inconfidência, assim como da obra em questão.

Outro aspecto muito abordado nesses títulos diz respeito aos textos em prosa da poetisa. Especificamente sobre as crônicas publicadas em jornais que, segundo ressaltam tais textos, seria uma parte da obra cecilianas pouco explorada e conhecida. Juntamente a esse aspecto, o trabalho do Prof. Leodegário Azevedo Filho tem sido bastante comentado, já que este teria realizado o levantamento, assim como a sistematização das crônicas escritas por Cecília nos jornais cariocas. "Diante da imensa quantidade de crônicas de Cecília Meireles, algumas apenas reiterativas de posições já assumidas, coube-nos agrupá-las em núcleos temáticos..." (AZEVEDO FILHO, 2001, p. 31).

Também dentro de estudos relacionados à prosa cecilianas, destaca-se a dissertação de Irene da Silva Coelho, intitulada *A lavra da palavra na crônica de Cecília Meireles — discurso e estilo*, que, em linhas gerais, apresenta uma análise das crônicas *Compensação*, *Escolha seu sonho* e *Tristeza de cronista* do livro *Escolha seu sonho*, publicado em 1964 pela editora Record.

Juntamente aos comentários acerca da atuação de Cecília Meireles como cronista, resalta-se o seu perfil de jornalista e de educadora, assim como a preocupação da poetisa com os problemas relacionados à Educação brasileira.

Cecília, em suas atividades diversas, parece pretender acordar-nos para o ser e o estar no mundo, pois, para ela, só através da contemplação poética e participante o ser humano realiza-se plenamente. Procura mobilizar-nos em defesa da sociedade e de um ensino democrático, em sua produção jornalística. Procura acordar-nos através de paisagens surreais para os sentidos ocultos da vida. Põe-nos, cara, a cara, com nossa própria reificação (...). (COSTA, 2002, p. 68)

Além disso, alguns títulos referem-se à poesia infantil de Cecília Meireles, particularmente à obra *Ou isto ou aquilo*, como pode ser observado nos fragmentos abaixo:

(...) Cecília se vale da musicalidade e da alegria da poesia popular para falar da realidade, revelando o folclore como sua fonte maior, tendo em *Ou isto ou aquilo* (1964) sua grande criação. (VALLADÃO, 1999, p. 752)

De seus textos *Ou isto ou aquilo* ainda é lido com o mesmo prazer por jovens e velhos leitores, falando de seus temas mais caros, da alegria, do brinqueado, da tristeza, da perda, numa linguagem viva, alegre e saborosa. (IBIDEM, p. 754)

Nota-se também trabalhos que enfatizam a relação da poetisa com Portugal, como a obra *Cecília em Portugal* de Leila V. B. Gouvêa, assim como o livro de Victor Meireles, intitulado *Cecília Meireles — aspectos para uma biografia*, que também apresenta diversificados dados relativos à biografia de Cecília Meireles, como também aponta alguns aspectos referentes à sua obra e à sua personalidade.

Dessa forma, percebe-se que a quantidade de análises mais aprofundadas e significativas da sua poética ocupa pouco espaço dentre os títulos até então levantados, dentro desta atual pesquisa. Assim, destacam-se alguns outros textos:

- *O absoluto e o relativo nas canções de Cecília Meireles*, de Ana Maria Lisboa de Mello. O texto aborda a constante tensão presente na poética cecilianiana diante do “relativo/absoluto”. Através de alguns poemas do livro *Canções*, a autora do artigo mostra essa “constante” entre outros aspectos “conflitantes” nos textos de Cecília Meireles.

Na linguagem cecilianiana, os símbolos mostram-se necessários à expressão da multiplicidade de associações emocionais e imaginativas de determinados temas, especialmente as realidades ausentes, metafísicas, abstratas, freqüentemente aludidas na sua produção literária. (MELLO, 1996, p. 10).

- *A Condição feminina da literatura brasileira: Cecília Meireles e Adélia Prado*, de Miriam B. Puzzo. Esta dissertação analisa comparativamente as obras *Viagem*, de Cecília Meireles e *Bagagem*, de Adélia Prado. Tal trabalho tem como proposta analisar os elementos comuns e diferenciadores evidentes nessas obras, assim como ressaltar a presença da voz feminina nesses textos poéticos;
- *Do fundo da memória extrai-se o Metal Rosicler — Um estudo da poesia de Cecília Meireles*, de Maria Deosdédite G. Chaves. A dissertação apresenta uma análise de poemas de *Metal Rosicler*, de Cecília Meireles. Assim, propõe uma abordagem acerca de algumas estruturas lingüísticas e estilísticas como forma de estabelecer uma relação com a expressividade estética dos poemas;
- *Imagem e poesia em Cecília Meireles: uma leitura de “Viagem”*, de Ana Maria G. C. Aguiar. Trata-se de uma dissertação de mestrado que analisa, em linhas gerais, a relação entre poesia e imagem na obra *Viagem*, de Cecília Meireles, mais precisamente nos poemas *Motivo*, *Retrato*, *Canção*;

- *Da musicalidade do universo à musicalidade do verso em Cecília Meireles*, novamente de Ana Maria Lisboa de Mello, que trata da musicalidade presente nos poemas de Cecília Meireles. A autora exemplifica esse aspecto a partir de alguns poemas dos livros *Viagem* e *Vaga música*. Vejamos alguns trechos que ilustram isso: “Da estrutura rítmica da poesia cecilianiana desprende-se uma musicalidade que detém um alto poder de sugestão semântica...” (MELLO, 1997, p. 79).

(...) procuramos mostrar que a musicalidade de seus poemas, fundada no retorno periódico de certos sons (sílabas tônicas, anáforas, rimas, número de sílabas no verso etc.) e no efeito musical das palavras no poema, é um modo de transmissão de sentidos, tão relevantes quanto às imagens. Quisemos aludir também à capacidade do poeta de captar a musicalidade do ritmo do universo e transpô-la para a construção textual... (IBIDEM, p.87)

- *A poesia de Cecília Meireles em Solombra*, de Antonio Rodrigues Belon. Trata-se de uma tese de doutorado que, através de um levantamento dos lexemas-chave da obra *Solombra*, propõe analisar a visão poética, a concepção do homem, entre outros aspectos presentes nos poemas dessa obra;
- *A poesia vital de Cecília Meireles*, de Luiz Gonzaga Marchezan, que faz uma sucinta análise do poema “Retrato” do livro *Viagem*. Através dessa análise, o autor do artigo tenta demonstrar alguns aspectos nesse poema que fazem alusão às definições do conceito de literatura de Platão, Aristóteles e Jakobson. Tal observação pode ser evidenciada no seguinte fragmento:

“Retrato” tem o perfil de uma poesia filosófica. Ela busca enxergar e aprender mais profundamente uma realidade existencial que se concretiza, numa imagem espelhada. Trabalha uma situação poética em que o sujeito, por meio de sensações calcadas em sua imagem refletida no espelho, incorpora uma manifestação existencial: a passagem do tempo. (MARCHEZAN, 1996, p. 17).

- *Templo de flor: os “motivos da rosa”, de Cecília Meireles*, de Maria R. A. Tito. Trata-se de um estudo bastante minucioso, que analisa a série de cinco poemas intitulados “Motivos da rosa” presentes na obra *Mar absoluto*, de Cecília Meireles.

5. Conclusão

Percebe-se que a quantidade de títulos listados até o momento, apesar de ser um número significativo, apresenta poucos títulos que, de fato, contribuem para um estudo mais aprofundado acerca da rica obra de Cecília Meireles. É importante salientar que tal conclusão limita-se aos títulos até agora lidos e, por conseguinte, comentados, e que as outras dissertações e teses ainda necessitam ser estudadas dentro desta pesquisa.

É sabido que não são poucas as dificuldades enfrentadas pelos atuais pesquisadores brasileiros, os recursos e os investimentos são desanimadores. Mas apesar de tantos obstáculos, muitas pesquisas persistem e tentam sanar esta lacuna. Acredita-se, portanto, que este trabalho, após a sua finalização, possa despertar novos estudos relacionados à autora de *Mar absoluto*.

RESUMO: *O presente texto visa a apresentar o trabalho desenvolvido no Projeto de Pesquisa, vigente desde de agosto de 2002, intitulado "Arquivo Cecília Meireles: atualização de acervo", assim como relatar os resultados obtidos no mesmo.*

PALAVRAS-CHAVE: *literatura brasileira; Cecília Meireles.*

SILVA, J. S. *Archives Cecília Meireles - study and survey of the critical fortune about the poet.*

ABSTRACT: *This paper aims to present the Research Project "Arquivo Cecília Meireles: atualização de acervo", that has been developed since August 2002, and show its results as well.*

KEYWORDS: *brazilian literature; Cecília Meireles.*

Referências

- AGUILAR, Ana Maria G. C. *Imagem e poesia em Cecília Meireles: uma leitura de "Viagem"*. Dissertação (Mestrado) - UNESP, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. S. José do Rio Preto, p. 126, 2002.
- AZEVEDO FILHO, Leodegário A. *Cronista da Educação*. Educação. Rio de Janeiro, ano 28, nº 245, p. 30-32, setembro 2001.
- BELON, Antonio Rodrigues. *A poesia de Cecília Meireles em Solombra*. Tese (Doutorado) - UNESP, Faculdade de Ciências e Letras. Assis, p. 201, 2001.
- CHAVES, Maria Deosdédite Giaretta. *Do fundo da memória extrai-se o Metal Rosicler — Um estudo da poesia de Cecília Meireles*. Dissertação (Mestrado) - USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, p. 149, 2000.
- COELHO, Irene da Silva. *A lavra da palavra na crônica de Cecília Meireles — discurso e estilo*. Dissertação (Mestrado) - USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, p. 162, 2001.

- COSTA, Mila S.; FRANÇA, Melissa M.; Norma GOLDSTEIN. *A múltipla Cecília*. Polifonia. Cuiabá, ano 4, nº 4, p. 45-70, 2002.
- GOLDSTEIN, Norma S. *"Romanceiro da Inconfidência" de Cecília Meireles*. São Paulo: Ática, p. 128, 1998. (Coleção Roteiro de Leitura)
- GOUVÊA, Leila V. B. *Cecília em Portugal*. São Paulo: Iluminuras, p. 123, 2001.
- MEIRELES, Victor L. *Cecília Meireles-Aspectos para uma biografia*. Açores: EGA, p. 135, 1998.
- MELLO, Ana Maria Lisboa de. *Da musicalidade do universo à musicalidade do verso em Cecília Meireles*. Cerrados. Brasília, ano 6, nº 6, p. 77-88, 1997.
- _____. *O absoluto e o relativo nas canções de Cecília Meireles*. Ciências e Letras. Porto Alegre, nº 17, p. 9-20, agosto 1996.
- MARCHEZAN, Luiz Gonzaga. *A poesia vital de Cecília Meireles*. Litterae. Araraquara, ano 1, nº 1, p. 15-9, setembro 1996.
- PARAENSE, Sílvia. *Cecília Meireles, mito e poesia*. Santa Maria: UFSM-CAL, p. 208, 1999.
- PUZZO, Miriam Bauab. *A condição feminina da literatura brasileira: Cecília Meireles e Adélia Prado*. Dissertação (Mestrado) - USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, p. 135, 1997.
- SILVA, Sergio Amaral. *Poesia e história*. Cult. São Paulo, ano 5, nº 51, p. 59-61, outubro 2001.
- TITO, Maria Rejane Araújo. *Templo de flor: os "motivos da rosa" de Cecília Meireles*. Dissertação (Mestrado) - USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, p. 140, 2001.
- VALLADÃO, Tânia C. T. C. *Canção da Flor da Infância: Cecília Meireles*. In: Seminário nacional mulher e literatura, 7, 1997, Niterói. *Anais...* Niterói; EdUFF, p. 751-755, 1999.

FORMA CADASTRO DE SOCIO AMPL