

Ano I, Número 2 — 1º Semestre 2005

Cadernos de Pesquisa
na Graduação em
Letras

ANPGL – Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras

Cadernos de Pesquisa na Graduação em Letras é uma publicação da ANPGL – Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras.

ISSN: 1807-507X

**Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras
ANPGL**

DIRETORIA

Presidente	Valdir Heitor Barzotto
Vice-presidente	Marilza de Oliveira
Primeira Tesoureira	Marinalva Vieira Barbosa
Segunda Tesoureira	Suzi Oliveira de Lima
Primeiro Secretário	Dennes Albert Alcântara Rebouças
Segundo Secretário	Ênio Sugiyama Júnior

Edição de texto:

Cláudia Leticia Vendrame Santos
Daniela Aparecida Eufrásio
Ivan Antunes Corrêa
Regiane Monteiro Pimentel Barboza

Direção editorial:

Editora Paulistana Ltda.

Diagramação:

Alpha Design,
alphadesign@alphadesign.com.br

Capa:

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

Impressão e Acabamento: Linear B

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta Revista, desde que seja citada a fonte.

As opiniões emitidas são de responsabilidade dos autores.

Impressa em 2005
Tiragem: 200 exemplares

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS NO CAJ:	9
ALTOS E BAIXOS DA LONGA TRAJETÓRIA MARIA DE LOURDES FARIA DOS SANTOS PANIAGO	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: PESQUISA NA GRADUAÇÃO	17
MARILZA DE OLIVEIRA	
A ESCRITA “DE MENTIRA” NA ESCOLA:	25
MONOGRAFIAS ESQUECIDAS, DIÁLOGOS INTERROMPIDOS MARIA CÉLIA LIMA-HERNANDES	
NEM BEM-FEITINHA, NEM MELODRAMÁTICA: LILLIAN HELLMAN NA RED DECADE	31
FÚLVIO TORRES FLORES	
ESTUDO COMPARADO DO CONTO DE CLARICE LISPECTOR E DE ANTON TCHEKHOV	37
FÁBIO LEONEL BORGES	
REFLEXÕES SOBRE O REFLEXO:	49
A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO ALUNO/SUJEITO ACERCA DA PRÓPRIA CAPACIDADE, MOTIVAÇÃO PRIMORDIAL NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DANIELLE RIVAS FARIA E SHAYANE DA SILVA FRANÇA	
MONTEIRO LOBATO E DONA BENTA - DOUBLE BIND E “TRANSFORMAÇÃO” NA OBRA D. QUIXOTE DAS CRIANÇAS	61
SÍLVIA DE OLIVEIRA ESPADA	
RETEXTUALIZAÇÃO E COMPREENSÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO CIENTÍFICO POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO	75
PAULA BARACAT DE GRANDE	
“SERÁ QUE” ESTÁ SE GRAMATICALIZANDO?	85
UMA ANÁLISE DOS DISTINTOS EMPREGOS DE “SERÁ” NO PORTUGUÊS BRASILEIRO IVANETE B. DO NASCIMENTO, LÍLIAN DE MELO FERNANDES E FLÁVIA ISABEL DA SILVA	
PERGUNTAS E RESPOSTAS NA SALA DE AULA: O QUE, AFINAL, ELAS REPRESENTAM NA INTERAÇÃO?	103
SUZI OLIVEIRA DE LIMA	
A MEMÓRIA DO MALANDRO NA IMAGEM DO TRABALHADOR BRASILEIRO	123
BRUNO MOLINA TURRA	
MÁRTIRES OU PANDORAS?	139
O HISTÓRICO E O LITERÁRIO LUDMILA GIOVANNA RIBEIRO DE MELLO	

APRESENTAÇÃO

Em tempos de desilusão e de desesperança, é importante relembrar que, antes de nascer, todas as coisas que nos são caras tiveram origem no frágil mundo dos sonhos. Tal é o caso do combate contra a mesmice e do embate contra a mediocridade que encontrou uma pequena parcela de sua materialização nos *Cadernos de Pesquisa na Graduação em Letras*, cujo segundo volume, em que estão publicados trabalhos de pesquisa de alunos e textos de professores sobre a pesquisa na graduação, agora temos o prazer e a honra de apresentar.

Para estabelecer um marco que fixe, mesmo arbitrariamente, o início do projeto ousado que a *Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras – ANPGL* vem levando a cabo (como pode), diremos que sua origem remonta a uma experiência pedagógica que Claudia Rosa Riolfi e Valdir Heitor Barzotto empreenderam a partir de 1990, naquela época, numa Universidade Pública do Paraná.¹

Partindo do pressuposto de que, para que qualquer possibilidade de criação vigore em um percurso de formação do professor, há que se superar a consequência mesma deste processo, qual seja, a tendência que a geração que está sendo formada tem de reproduzir, em suas glórias e em seus sintomas, os principais traços da geração precedente, Riolfi e Barzotto insistiram em uma opção ética que os levou a inventar um jeito de ensinar que, levando em conta a singularidade de cada qual, tem como cerne a pesquisa como dispositivo principal em um percurso de formação.

Estava dado o primeiro passo para fundar um espaço de discussão para congregar alunos de letras e professores universitários em torno das pesquisas produzidas pelos graduandos: o *Fórum Acadêmico de Letras – FALE*. Criado em 1990, o FALE visa a criar um espaço para que alunos de graduação apresentassem seus trabalhos de pesquisa e constituir um Fórum de debates nacional sobre a possibilidade de construção de um novo modo de olhar para a formação universitária em nível de graduação.

Ao nosso ver, a manutenção do interesse pelo FALE, atualmente na sua décima sétima edição, pode ser atribuído aos poucos espaços existentes, nos quais os alunos de graduação podem apresentar sua produção de modo mais autônomo. Destacando exclusivamente pesquisas

¹ Os primeiros resultados da referida experiência encontram-se rescritos em: RIOLFI, Claudia Rosa & BARZOTTO, Valdir Heitor. Iniciando a Graduação e a Pesquisa. In: *Revista Letras*. Vol. 9. Campinas - SP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1990.

de graduandos, tanto na apresentação de comunicações quanto nas conferências, palestras e oficinas, o Fórum estimula a produção de novos projetos e o engajamento do graduando em letras em um percurso que Riolfi nomeou como *formacriação*,² palavra forjada para nomear o drama que todo professor em formação deve superar para aceder à dimensão de uma prática pedagógica ao mesmo tempo rigorosa e criativa.

Neste sentido, a fundação da *Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras – ANPGL* em 23 de junho de 2000 no XI FALE foi mais um dos passos necessários na insistência na direção de estimular a realização da pesquisa no contexto da graduação em Letras no Brasil. Coerentemente com tal fim, a ANPGL tem suas ações pautadas por um caráter político claro e de domínio público.

Em torno do FALE, reúnem-se pesquisadores e estudiosos de faculdades espalhadas pelo Brasil afora — graduandos, mestrands, doutorandos e professores universitários — que tentam dar a sua contribuição para as ações de uma associação que, ao manter o FALE vivo, tem funcionado como um espaço de luta e defesa para aqueles que apostam na pesquisa como um meio de melhorar a qualidade dos nossos cursos.

De fato, alguns, para não dizer muitos, dos atuais pesquisadores, puderam saciar no FALE suas primeiras ansiedades de pesquisa e debate, isso quando ainda eram “simplesmente” alunos de graduação em Letras. Bem provável que agora eles estejam, como professores do ensino superior, fomentando a pesquisa nos cursos de graduação.

Esta revista é uma homenagem a eles. Trata-se de uma peça, que, em primeiro lugar, objetiva lembrá-los do conjunto de ideais e ações que motiva e sustenta o projeto acadêmico de defesa da pesquisa na graduação em Letras. É, também, a expressão de nosso reconhecimento aos alunos que, vencendo sabe-se lá quantos obstáculos, concretizaram seus projetos de pesquisa e, autorizando-se a falar sobre eles, encontraram espaço de divulgação de seus trabalhos no FALE.

São Paulo, junho de 2005

Claudia Rosa Riolfi

Daniela Eufrásio

² RIOLFI, Claudia Rosa. *Formacriação*. In: Revista Línguas e Letras, Unioeste. Vol. 2, n.º 1, 1.º Semestre de 2001, pp. 13-18.

PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS NO CAJ: ALTOS E BAIXOS DA LONGA TRAJETÓRIA³

Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago⁴

Gostaria de agradecer imensamente o convite da Professora Raquel Galan e do Professor Valdir Heitor Barzotto para participar desta mesa redonda. É uma honra muito grande para mim estar participando deste FALE, dividindo a tarefa de falar sobre experiências com pesquisa na graduação com colegas oriundos de outras universidades.

Se a minha exposição não for boa, não for clara, não for convincente, certamente não será por falta do que falar sobre o tema. Como egressa do curso de Letras da UFG em Jataí, tendo concluído o curso em 1993 e ingressado como docente já em 1994, creio ter dados suficientes para falar sobre a longa trajetória que temos caminhado em Jataí no que se refere ao estímulo à pesquisa.

Fui aluna da primeira turma de Letras e acredito serem bastante semelhantes os problemas por que passam a maioria das primeiras turmas, principalmente em campus pequeno do interior como o nosso: falta de professores, substituição de professores várias vezes no mesmo ano letivo, infra-estrutura insuficiente, biblioteca deficitária ou mesmo inexistente, etc. Esses certamente são alguns dos motivos, embora talvez nem sejam os principais, do fato de minha turma não ter tido a experiência de realizar trabalhos de pesquisa. Eu, no entanto, fui privilegiada por ter participado de um projeto de extensão que oferecia aulas de Leitura e Redação para os alunos de Letras. Esse projeto, em princípio bem modesto, me forneceu dados suficientes para a elaboração de uma monografia, cujos resultados foram apresentados no VII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em 1993. Fui, portanto, a única aluna de minha turma a fazer uma monografia na graduação e a apresentá-la em um congresso científico.

Já naquela época, graduanda e inexperiente, bancária e sem nenhuma intenção de mudar de profissão, tinha consciência da importância desse fato. Sabia que não sairia ileso de toda essa experiência. Hoje, doutoranda e menos inexperiente, dou ainda mais valor a toda essa caminhada.

³ Texto apresentado na mesa redonda “Experiências com pesquisa na graduação”, durante o XV FALE – Fórum Acadêmico de Letras, na ULBRA/CEULP – Palmas/TO, de 10 a 12 de junho de 2004.

⁴ Professora do curso de Letras do Campus Avançado da UFG em Jataí, mestre em Educação pela UFMG e doutoranda em Linguística na UNESP/Araraquara, com pesquisa financiada pelo CNPq.

Somente alguns anos depois é que a prática de executar um trabalho de pesquisa que culminasse na elaboração de uma monografia se tornou uma constante no trabalho que a professora de Didática e Prática de Ensino executava com as turmas do quarto ano de Letras.

Altos e baixos marcam a nossa história. E foi necessário um tropeço para que galgássemos com mais força alguns degraus. No ano em que a professora de Didática estava com excesso de atividades em função de estar concluindo sua dissertação de mestrado, ela dispensou os alunos de fazerem o trabalho de monografia. A reação dos outros professores do Departamento contra a decisão da professora de Didática mostrou quanto, já naquela época, dávamos valor à pesquisa na graduação. Determinamos que os trabalhos de pesquisa com elaboração de monografia deveriam continuar a ser realizados, como requisito para a obtenção da nota do quarto bimestre da disciplina de Didática, mas, daquele momento em diante, outros professores seriam também orientadores desses trabalhos. A tarefa, na mesma medida árdua e gratificante, de orientar trabalhos de pesquisa seria, a partir de então, dividida com outros professores do departamento. Isso, é claro, deu um impulso muito grande no nosso trabalho em direção à qualidade.

O ápice desse trabalho foi no ano de 2001, quando, pela primeira vez, tivemos apresentação pública de todos os trabalhos de monografia realizados pelas 21 alunas do quarto ano, com banca avaliadora composta por três professores. A qualidade que se viu foi, sem dúvida, a coroação de um trabalho feito por muitas mãos, mentes e... corações. O sucesso deveu-se ao empreendimento não apenas da professora de Didática, mas também dos professores que atuaram como orientadores e como membros de banca e, obviamente, dos alunos, que mostraram que são capazes de enfrentar desafios, apesar de todas as dificuldades que sabemos existir, inclusive de ordem pessoal.

Nossa história em relação ao FALE é também bastante significativa. Em 2001, apenas 5 de nossos alunos estiveram no FALE em Irati e propuseram o nosso Campus como sede do FALE seguinte. Perdemos a eleição para a UNEMAT Cáceres, mas não a vontade de sediarmos um FALE. Muito mais organizados e em maior número, estivemos em Cáceres e, desta vez, vencemos a eleição para sediarmos o XIV FALE. Um desafio enorme se apresentava para nós. Nem sabíamos se teríamos estrutura suficiente para receber tanta gente. Nem sabíamos se conseguiríamos recursos financeiros para acolher tantos professores convidados. Nem sabíamos se teríamos a capacidade de organizar um evento de tamanha envergadura. Não sabíamos um monte de coisas mas tínhamos uma certeza: sabíamos que dispúnhamos de vontade suficiente para fazer tudo o que fosse preciso para realizar o melhor. E os alunos, muitos deles, especialmente duas acadêmicas, Cirlene Flores Machado e Cláudia Ferreira Melo, foram imprescindíveis na superação de todos os obstáculos com os quais estávamos nos deparando.

O FALE contagia! Não se sai de um FALE da mesma forma que se entrou. Participar do FALE significa ver a pesquisa na graduação com outros olhos. Ao participarmos do FALE, vemos que a pesquisa na graduação não é apenas importante, ela é fundamental.

É... o FALE contagia.

Tínhamos muito trabalho pela frente para organizar o nosso FALE. E eu, como única professora de Jataí a participar de um FALE, tinha uma incumbência especial: contagiar os outros professores. Um dos argumentos que usava era de que o FALE seria um divisor de águas, de que o FALE daria um novo e grande impulso em nossas pesquisas, de que o FALE traria novos fermentos e vitaminas para nossos ainda muito modestos projetos de pesquisa. Por isso, comecei a propor — e logo ganhei muitos adeptos — que, além de nos preocuparmos com a organização em si do evento, deveríamos estimular nossos alunos a apresentarem trabalhos de pesquisa. Não queríamos oferecer apenas um congresso organizadinho ou uma comida farta e gostosinha, queríamos efetivamente mostrar que também tínhamos trabalhos científicos para apresentar.

Então, foi a vontade de fazer um FALE produtivo que nos fez, mais uma vez, galgar uns degraus a mais em direção à qualidade na pesquisa na graduação. Queríamos apresentar 100 trabalhos no FALE. Duas professoras, Luciana Borges e Fernanda Freitas, aceitaram o desafio de realizar trabalhos de pesquisa com alunos de primeiro ano. Não... Nós não conseguimos apresentar tantos trabalhos assim. Mas, ainda assim, consideramos o resultado altamente positivo. O trabalho com os primeiros anos continuou em 2004 e agora também os do segundo ano, aqueles que já fizeram pesquisa no ano passado, também continuam pesquisando e escrevendo sobre suas descobertas. Ou seja, foi a partir do FALE que a pesquisa passou a se realizar em Jataí a partir dos primeiros anos do curso de Letras.

Mas, como disse, nossa história por aqui é feita não apenas de altos, mas também de baixos. Este ano, tivemos um outro tropeço. No início do ano, a professora de Didática, no dia em que conversaria com os alunos sobre a necessidade da monografia, convidou um aluno que havia feito trabalho de pesquisa no ano anterior para falar sobre essa experiência. A exposição dele foi ótima! Isso e mais o depoimento de alunos que participaram do XIII e do XIV FALE foram suficientes para contagiar os demais alunos. Tudo parecia bem. No entanto, uma de nossas professoras, que não foi contagiada pelo FALE ou que talvez nem tenha nos dado a chance de que isso acontecesse, passou a defender que não se deveria fazer pesquisa na graduação. Disse que os professores que insistissem com a prática de solicitar que os alunos fizessem monografias poderiam ser processados pelo MEC. Alguns alunos, baseando-se nessa informação, passaram a resistir, passaram a defender o “direito de não fazer trabalho de pesquisa na graduação”.

Para vencer essa resistência fizemos duas reuniões: na primeira apenas um aluno representando os que não queriam fazer o trabalho participou. Essa reunião foi boa, os professores conseguiram expor com clareza seus argumentos e o aluno representante declarou ter se convencido de que fazer pesquisa na graduação significa a diferença entre um curso com qualidade e um curso sem qualidade.

Mas queríamos mais. Embora tivéssemos pedido que este aluno fizesse seu papel de líder e que tentasse conversar com os demais sobre tudo que falamos, achamos mais conveniente fazer outra reunião. Dessa vez nós é que fomos até eles. Nos reunimos na sala de aula, na hora da aula, duas turmas de quartos anos e quase dez professores, para, novamente, falarmos sobre a importância da pesquisa na graduação. E vários foram os argumentos que usamos.

Começamos dizendo que a obrigatoriedade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está prevista na Constituição Federal, em seu artigo 207. E é essa indissociabilidade que leva a universidade a formar cientificamente profissionais e a fornecer recursos humanos de qualidade à sociedade. Segundo Adolpho Crippa (apud Salomon, 2004, p. 11), ao referir-se à evolução da universidade, a instituição docente transformou-se em instituição-pesquisa e isso significa mudar completamente seu foco de atenção, isso significa alterar totalmente o objetivo da ação do docente: “a missão dos mestres já não podia ser a de ensinar, guiando os discípulos nos caminhos da ciência e do saber, mas a de fazer progredir a pesquisa, além do adquirido”. Essa evolução, do ponto de vista pedagógico, tem seu ponto inicial numa mudança de concepção do processo ensino-aprendizagem, em que o conhecimento passa a ser concebido como processo e não mais como produto.

Muito já se disse sobre a necessidade de o aluno produzir o *seu* conhecimento científico. Há muito tempo já virou lugar comum dizer que cabe ao aluno ser o *sujeito ativo* da produção do *seu* conhecimento. Fala-se tanto de autonomia, fala-se tanto da necessidade de levar o aluno a ter postura crítica diante da vida, fala-se tanto sobre a importância de conduzir o aluno a olhar com os seus próprios olhos e a falar com as suas próprias palavras... mas nem sempre se fala que isso só é possível a partir da pesquisa, porque não há, absolutamente, formas de produzir conhecimento científico sem que se adentre por caminhos ainda não trilhados.

Não é ao acaso que a obrigatoriedade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está na Constituição Federal. A universidade é uma instituição social. A universidade, especialmente a pública, tem deveres em relação à sociedade. Deve voltar suas preocupações para os problemas que afligem tudo o que puder ser considerado social, os povos, as nações, as linguagens, a cultura, a educação, a escola. E não se resolve, absolutamente, nenhum problema social sem que se faça ao menos uma pesquisa que o identifique e a universidade, como já dissemos,

é uma das instituições que, pelo seu caráter social, deve se ocupar em resolver os problemas da sociedade.

Não acreditamos, portanto, haver qualquer possibilidade de o MEC processar professores por determinarem que a avaliação de sua disciplina, em determinado bimestre, seja um trabalho de pesquisa apresentado em forma de monografia. Até porque nosso curso recebeu, em 2000, dois representantes do MEC que estiveram em Jataí com o objetivo de avaliar as condições de oferta do curso de Letras. E o nosso trabalho na disciplina de Didática, que eles avaliaram através dos relatórios de estágio e das monografias produzidas por nossos alunos, foi altamente elogiado.

Os que defendem que a pesquisa na universidade deve ficar restrita aos programas de pós graduação argumentam que na graduação não é possível fazer trabalhos de pesquisa com qualidade, porque esses trabalhos não seriam autênticos trabalhos de pesquisa por se limitarem a ser meras “colchas de retalhos” das idéias dos autores lidos.

Eles estão enganados. Muito enganados. Esses trabalhos não são meras reproduções do que já foi dito, embora uma fase de “reprodução” necessariamente anteceda à fase de “produção”. A professora Cláudia Riolfi, em sua tese de doutoramento, concluiu que o aluno, antes de conseguir ter um discurso que possa ser chamado de próprio, tem um discurso que reproduz o do professor ou do livro. Então, esse é mais um motivo para que se comece a trabalhar com pesquisa já na graduação porque quanto mais cedo o aluno for estimulado a pesquisar, mais cedo ele terá condições de atravessar o limite entre o reproduzir e o produzir.

E eu não tenho dúvidas em afirmar que na graduação os alunos produzem conhecimento. Não são dissertações de mestrado, nem teses de doutorado e nem têm a pretensão de sê-lo, mas são de qualidade sim.

Um dia desses encontrei na biblioteca do Campus um aluno que me emocionou bastante. Ele carregava nas mãos a sua monografia, recém encadernada em capa dura e com letras douradas. Todo orgulhoso, com os olhos brilhando, ele dizia: “olha a minha monografia, professora, aqui estão as *minhas* palavras”. Talvez o aluno nem tenha consciência da importância que aquelas palavras tiveram para mim. Talvez ele nem imagine que eu fiquei ainda mais orgulhosa do que ele. Não fui a orientadora daquele trabalho. Na verdade, só tive a oportunidade de tê-lo como aluno quando ele estava repetindo o primeiro ano. Mas, ainda assim, fiquei emocionada e orgulhosa por me sentir parte de um grupo que consegue fazer com que os alunos cruzem a ponte entre o reproduzir e o produzir.

Mas, infelizmente, é possível que Marilena Chauí (2001, p. 38) tenha razão quando afirma que os universitários tendem cada vez mais a aceitar a separação entre docência e pesquisa e, como consequência, a acatar a decisão de professores e coordenadores em reduzir a graduação a um segundo grau avançado para a formação rápida e barata de mão-de-obra com diploma universitário. O que estava para acontecer em Jataí, no entanto,

era muito pior! Não se tratava de uma decisão dos professores que estava por ser aceita pelos alunos. A reivindicação de que não se fizesse a monografia partia, naquela reunião, de alguns alunos, que lutavam, segundo eles, “pelo *direito* de não fazer trabalho de pesquisa na graduação”. Sugerimos, então, que deveríamos pensar bastante no significado da palavra “direito”, para que não cometêssemos o despropósito de defender o direito dos menores abandonados de permanecerem nas ruas, de defender o direito dos aposentados de não receberem aposentadoria ou o direito dos negros de continuarem a ser discriminados. Queríamos mostrar a eles que, dos muitos direitos que os universitários têm, um certamente se sobressai, o de ter acesso a uma formação de qualidade, e isso, por tudo que já havia sido dito, não se faz sem pesquisa.

Mostramos para esses alunos também que seria muito menos trabalhoso, para nós professores, aceitarmos a decisão deles de não fazer monografia, porque o trabalho de orientação é muito... muito árduo... e não se recebe nenhum centavo a mais por ele, já que a maioria dos professores nem precisa dessas orientações para completarem o relatório anual das atividades desenvolvidas que subsidia o cálculo da gratificação que o professor recebe como complemento do seu salário. Além disso, por respeito aos alunos, não queríamos que a exigência da monografia fosse “enfiada goela abaixo”. Então, se estávamos ali, se tivemos a preocupação de reunir todos os alunos para conversarmos, mais uma vez, sobre a importância do trabalho de pesquisa na graduação era porque havia algo maior nos movendo. Se não era o dinheiro — essa mola mestre do mundo capitalista em que vivemos —, o que poderia estar nos motivando naquele momento? A resposta nos parecia óbvia. O que nos impulsionava era o nosso compromisso com a educação, não apenas como algo dito “da boca pra fora”, mas como algo efetivo. Naquele momento estávamos provando nosso compromisso não apenas com a educação de um modo geral ou como uma coisa abstrata. Estávamos mostrando nosso compromisso com a qualidade do curso de Letras em Jataí e com a formação de cada aluno em particular.

Um outro argumento dos alunos foi que não poderiam fazer monografia no quarto ano, porque não aprenderam a fazer pesquisa desde o primeiro ano. Ora, esse é outro argumento que não tem muita lógica. Se se cometeu o erro de não estimular esses alunos a produzirem seu próprio conhecimento desde o primeiro ano, isso não é absolutamente razão para que não se tente reparar o erro enquanto se tem tempo para isso. Além disso, deixamos claro que, se o receio deles se relacionasse a um possível rigor demasiado na avaliação, os trabalhos seriam avaliados exatamente pelo que são, ou seja, trabalhos de pesquisa realizados por alunos que não tiveram nenhuma experiência com pesquisa anteriormente e não como dissertações de mestrado, nem como teses de doutorado, nem mesmo como monografias realizadas por alunos de graduação com larga experiência em pesquisa conquistada ao longo do curso.

Temos ainda um outro argumento para defender a importância de que o trabalho de pesquisa se inicie na graduação e esse serve até para quem só costuma acreditar em teses que possam ser comprovadas matematicamente. Somos oito os professores do Campus egressos do nosso curso. Dos oito, seis fizeram monografia na graduação. Esses seis, hoje, estão inseridos em programas de pós-graduação — mestrado ou doutorado. Os outros dois ainda não conseguiram ingressar na pós. É possível, é claro, que outras variáveis tenham que ser estudadas para a análise desse dado, mas não se pode negar que é absolutamente significativo o fato de que, dos professores do CAJ egressos do curso, 100% dos que fizeram monografia na graduação estão na pós graduação e 100% dos que não fizeram não conseguiram aprovação nas seleções que fizeram.

Como último argumento, propusemos uma reflexão em relação à nossa história. Como poderíamos explicar que alguns alunos de Jataí não quisessem fazer pesquisa na graduação depois de toda essa trajetória? Afinal, para que fomos a Irati tentar trazer o FALE para a nossa cidade? Para que fomos a Cáceres para tentar e dessa vez conseguirmos ser escolhidos como sede? Por que sediamos o FALE, um evento que se volta totalmente para a pesquisa na graduação? E aquele nosso sonho de fazer com que o XIV FALE fosse um divisor de águas, de que a partir dele tivéssemos não apenas uma visão muito mais fundamentada da importância da pesquisa na graduação, mas principalmente de que efetivamente nossos projetos de pesquisa crescessem em quantidade e qualidade? E a “Carta de Jataí em defesa da pesquisa na graduação” — documento aprovado na plenária do FALE em Jataí e enviada para o MEC solicitando mais apoio para a pesquisa na graduação? E eu?? Como convidada a participar de uma mesa redonda para falar sobre experiências com pesquisa na graduação, o que diria??? Como explicar que, depois de toda essa caminhada, ainda houvesse em Jataí alunos defendendo o *direito* de não fazer pesquisa na graduação??

A partir dessas reflexões, acreditamos ter conseguido contagiar mais alguns alunos, talvez não todos, mas certamente a maioria dos que estavam resistindo.

Bom... eu tentei mostrar, espero ter conseguido, que nós em Jataí já percorremos muito de nossa trajetória em direção à qualidade da pesquisa na graduação, mas certamente ainda temos um longo caminho pela frente. Os tropeços nos serviram de estímulo para passos mais largos, mas sabemos que outros obstáculos e quedas certamente ainda se apresentarão na nossa jornada. O FALE talvez não tenha sido o “divisor de águas” na proporção que tanto desejávamos. Mas certamente sediar o XIV FALE alimentou nossas mais profundas certezas de que a pesquisa na graduação é imprescindível não apenas para que se proponham reformas sociais, mas também para que se processem reformas interiores.

Gostaria de dedicar a minha participação nessa mesa redonda a todos os professores e alunos de Jataí que acreditam na pesquisa na

graduação, especialmente a Eliana Melo Machado Moraes, professora de Didática e Prática de Ensino, que foi diretamente responsável pela reforma interior necessária para que eu esteja aqui hoje e não no Banco do Brasil, onde trabalhei por mais de 10 anos.

Obrigada pela atenção de todos.

Referências bibliográficas

- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- RIOLFI, Cláudia. *O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna*. Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, 1999.
- SALOMON, Délcio V. *Como fazer uma monografia*. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PESQUISA NA GRADUAÇÃO

Marilza de Oliveira⁵

■ INTRODUÇÃO

Nesta apresentação pretendo dar um depoimento sobre o trabalho de pesquisa que venho implementando em nível de graduação no curso de Letras da USP, particularmente nas disciplinas de Língua Portuguesa, trazendo para suporte das reflexões os resultados de dois trabalhos realizados em grupo no âmbito da morfologia lexical, disciplina ministrada no segundo semestre de 2004.

Seguindo a orientação do professor Ataliba Teixeira de Castilho, que instituiu a realização de projetos de pesquisa em nível de graduação, fornecendo já no primeiro dia de aula temas de trabalho, referências bibliográficas e orientações metodológicas, tenho adotado a estratégia de alternar aulas expositivas e aulas de orientação de trabalhos em grupo. Assim como o referido professor, forneço uma lista de temas e de referências bibliográficas, mas permito que os alunos proponham temas novos, dando assim maior liberdade para a sua criatividade e buscando novos desafios.

Saliento que a pesquisa em nível de graduação tem como ponto de partida as reflexões feitas por Castilho (1998) acerca das crises do ensino com que depara o professor de Língua Portuguesa no primeiro e segundo graus e acerca do abismo existente entre o saber acadêmico e o saber envolvido no processo didático, em particular no que diz respeito à dificuldade na tarefa de ensinar gramática.

Castilho apresenta três tipos de crises que envolvem o ensino da língua portuguesa no Brasil: social, científica e a crise do magistério. Vou me ater aqui às crises social e do magistério. A crise social é decorrente do rápido processo de urbanização que se deu na 2ª metade do século XX. A admissão de grandes contingentes de crianças provenientes da zona rural alterou o perfil sócio-cultural do alunado. As escolas que antes abrigavam exclusivamente alunos da classe média urbana e que tinham à sua disposição materiais didáticos preparados para esses alunos passaram a incorporar filhos de pais iletrados e de falares regionais os mais diversificados, gerando o segundo tipo de crise: a do magistério.

⁵ Professora do curso de Letras da área de Filologia e Língua Portuguesa na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

O novo perfil do alunado, marcado pela heterogeneidade, entra em conflito com a adoção de materiais didáticos que os professores tinham à sua disposição. Os documentos orientadores da situação escolar do país colocam ênfase na utilização da linguagem nas diversas situações sociais, com vista à obtenção da eficiência do uso lingüístico, à valorização dos diferentes falares e à reflexão sobre a língua como atividade, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios que viam a língua apenas como estrutura.

O problema é que os professores ainda recebem uma formação conservadora ou uma formação que aponta para um paradigma científico novo, mas que muitas vezes fica no âmbito do questionamento. Há um abismo entre as novas propostas e sua forma de implementação nas escolas. Em suma, o professor sai da faculdade com o discurso, mas sem a prática necessária para o movimento ciclônico capaz de alterar de vez os procedimentos em sala de aula.

Nesse sentido, o trabalho de pesquisa na graduação visa a preparar o professor para analisar de maneira crítica os fatos lingüísticos e, com isso, torná-lo apto a ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de refletir sobre o uso lingüístico, habilidade cada vez mais rara de encontrar no ensino de português (NEVES, 2004), independentemente do material didático à disposição.

A seguir faço o relato da experiência de pesquisa que orientei no curso de morfologia, em nível de graduação.

■ O CURSO DE MORFOLOGIA: DERIVAÇÃO E COMPOSIÇÃO

O desafio no curso de morfologia é mostrar ao aluno que o léxico não é uma mera lista de palavras, mas sim “o conjunto de itens dotados de propriedades semânticas e gramaticais, propriedades essas que são alteradas ou confirmadas no momento da interação discursiva” (CASTILHO, 1989, p. 56).

Para o estudo da estrutura interna das palavras os alunos tiveram acesso aos textos de Sandmann (1992), Basílio (1995) e Assis Rocha (1998). Apresentei alguns resultados de pesquisa feita exclusivamente para a Estação da Nossa Língua Portuguesa e sugeri a leitura de “O princípio da analogia na constituição do léxico: regras são clichês lexicais”, de Margarida Basílio, artigo publicado na revista Veredas (1997).

Entre os diferentes casos estudados por Basílio, centrei a atenção no significado referencial que se obtém na segmentação de algumas palavras, que nem sempre correspondem ao significado morfêmico. É o caso, por exemplo, da palavra inglesa *Hamburger*, formada pelo radical *Hamburg*, seguido de um sufixo *-er*, que codifica a noção de “relativo a”. Do ponto de vista do significado morfêmico, *Hamburger* significa “aquele ou aquilo que é de ou tem uma relação com a cidade de Hamburgo”. Entretanto, não é esse o significado que vemos na palavra *hamburger*

tanto explorada pelas redes americanas de sanduíches de carne moída. Tanto não é esse, que essas mesmas redes de sanduíche têm usado palavras como *cheeseburger*, em que a noção “relativo à cidade de Hamburgo” foi para o espaço.

Cheeseburger significa simplesmente um sanduíche de carne-moída acompanhado de queijo. O que aconteceu é que, numa grande jogada de marketing, à percepção de que a palavra *hamburger* contém uma parte expressiva que remete a “presunto” (*ham*), propôs-se a segmentação da palavra de uma forma nova, tomando-se o significado referencial, com o objetivo de marcar a especificação de um sanduíche. Assim, *ham* de *hamburger*, ainda que esse sanduíche não tenha o ingrediente presunto, passa a comutar com *cheese* (“queijo”):

Hamburg	+ er	→	relativo a Hamburg
Ham	+ burger	→	sanduíche de presunto
		↓	
Cheese	+ burger	→	sanduíche de queijo (queijo é um dos ingredientes)

Ao invés de termos um caso de derivação de palavras, temos aqui um caso de composição. Esse novo olhar para a palavra é bastante recorrente nas línguas e aponta para uma forma altamente criativa no processo de formação de palavras, cujas propriedades semânticas e gramaticais são alteradas ou confirmadas sempre em conformidade com as regras de cada língua.

Após a discussão do texto de Basílio, um grupo de alunos decidiu trabalhar com o elemento gráfico X- da palavra *cheeseburger*; outro grupo optou pelo estudo do -X no fim das palavras, retomando a proposta da empresa de consultoria *Und* para a alteração de *Petrobrás* para *Petrobrax*. Daí passou-se ao estudo do sufixo *-ex*. A seguir exponho os resultados dos dois estudos.

O sufixo *-ex*: rápido, prático, moderno

Já há algum tempo a terminação *-ex* vem ganhando espaço em placas e cartazes que remetem a produtos, serviços e marcas, inclusive na área farmacológica, como se vê no *outdoor*: *Pra você ficar relax, tome calmínex*, em que se tem o som *-ex* na palavra inglesa *relax* e o sufixo *-ex* na marca do remédio publicizado. O interessante é que o elemento *-ex* saiu do âmbito da linguagem especializada, as marcas, e ingressou na língua comum.

Durex, *Gumex*, *Chamex* são exemplos de marcas de produtos comerciais que incentivaram a formação de muitos outros nomes, a partir da idéia de agilidade na eficácia de atuação do produto. Assim, *Durex* representaria a marca de uma fita adesiva cujo processo de fixação é ágil,

rápido. O mesmo se deu para o fixador de cabelo, *Gumex*, para sugerir um processo de secagem e fixação do cabelo mais rápido. O sufixo *-ex* na marca de papel sulfite, *Chamex*, representaria, assim, um papel que facilita a secagem rápida da tinta.

Outras marcas aparecem com esse valor: *Orniex* (detergente), *Zetaflex* (tipo de cobertura com armação metálica em forma de Z e retrátil), *Radex* (corretivo de caneta branca), *Jontex* (preservativo), *Cutex* (esmalte de unha). Outros: *Coralatex*, *Colorex*, *Duralex*, *Eucatex*, *Pirex*, *Marinex*, *Marmitex*.

Além de marcas, *-ex* está presente em serviços prestados com eficiência e rapidez. É o caso de *Vaspex* (remessa de encomendas pela Vasp), *Caçambex* (locação de caçambas) e *Cimex* (serviço de dedetização).

Marcas de medicamentos também apresentam a terminação *-ex*: *Eritrex*, *Tetrex*, *Keflex* (antibióticos), *Piodrex* (combate aos piolhos), *Minidex* (colírio), *Calminex* (para dores musculares), *Calmiptex* (calmanete), *Descongex* (para rinite), *Dermodex* (pomada para assadura).

Como se disse, do âmbito das marcas, *-ex* passou para a língua comum: *maridex*, *cunbadex*, *presentex*, *trabalbex*, *sapatex*, *microfonex*, *complicadex*, *apaixonadex*. Quem diz ter um *maridinho* pode estar fazendo uma referência carinhosa, irônica, crítica, ou até sarcástica. Quem diz ter um *maridão*, pode se referir a um marido perfeito ou a um marido de porte grande. Quem diz *maridex* não se refere a um marido rápido, mas pode tanto estar usando no sentido carinhoso, quanto no sentido de dizer que o marido é moderno. A impressão que se tem é que as pessoas que usam esse sufixo na língua comum querem fazer parte daquelas que acompanham a modernidade. São *prafrentex*, enxergam para frente, ainda que *prafrentex* seja, hoje em dia, um termo ultrapassado.

Uma questão que se coloca é a origem desse sufixo. Uma hipótese bastante plausível está na incorporação do prefixo da palavra inglesa *express*, que, entre outros significados, carrega a noção de “urgência” na expressão **Federal Express**, abreviado em **Fedex**.

Em suma, o afluir de marcas e produtos na era globalizada levou à emergência de um sufixo novo no português. Em tempo, não incorporamos o sufixo inglês, incorporamos nomes de marcas. De um indicador de velocidade (rapidez, praticidade) para produtos, *-ex* assume a idéia de modernidade na língua comum, uma modernidade associada, talvez, a elementos de uma faixa etária que se quer considerar jovem.

■ O ELEMENTO X: PRODUTIVIDADE E SIGNIFICADO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

No mundo globalizado, os sanduíches do tipo *bamburger* têm passado a fazer parte do cardápio de muitas pessoas que vivem em grandes centros urbanos. Aliás, um grande centro urbano hoje se caracteriza pela presença de uma loja do McDonald's e de um Shopping Center.

Ocorre que a pronúncia da palavra inglesa *cheese* coincide com a da consoante X da língua portuguesa. Nada mais prático do que substituir *cheese* por X na escrita para facilitar a confecção de cardápios e cartazes de venda do produto *cheeseburger*. A semelhança fonológica e a praticidade da presença de um elemento curto — X — na escrita possibilitaram o incremento desse elemento na definição do sanduíche: *X-burger*.

Entretanto, a produtividade do elemento X no Português Brasileiro foi tanta que permitiu a criação de outros termos a partir da presença de outros ingredientes. Passamos a ter: X-salada (graças à presença do alface), X-bacon (graças à presença de bacon), X-egg (graças à presença do ovo), X-calabresa (graças à presença da lingüiça calabresa). O que acontece é que esse processo transformou a construção da palavra. Se originalmente o que se tinha era Especificador+Especificado, uma estrutura tipicamente inglesa que coloca o adjetivo antes do substantivo (*big house*, *small girl*), passou-se a ter Especificado+Especificador, que faz parte da estrutura sintagmática do português que coloca o substantivo antes do adjetivo (*casa grande*, *menina pequena*). Compare-se o quadro abaixo no âmbito da palavra em estudo:

Inglês		Português	
Especificador	+ Especificado	Especificado	+ Especificador
Ham	burger	X	burguer
Cheese	burger	X	bacon
Fish	burger	X	salada

Observa-se que no inglês mantém-se a palavra *burger* com valor de “sanduíche”; no português a palavra *burguer* não assume o valor de sanduíche, mas de um tipo de sanduíche (o tradicional, o que tem carne-moída). No português é o elemento X que passa a codificar a noção de sanduíche, por conseguinte, passa a funcionar como o elemento nuclear do nome. Assim, em *X-burguer* não se recupera mais a referência a “queijo”. Uma evidência da perda do significado “queijo” é a emergência de palavras como *X-Aqueijos* e *X-cheddar*, ou seja, de palavras que necessitam de um especificador para indicar o sabor queijo.

O especificador pode também relacionar o sanduíche com outros pratos: *X-Dog* (remete a hot-dog), *X-Strogonoff* e *X-Churrasco*. Há também os sanduíches que remetem ao modo de preparo (*X-Acebolado*, *X-Califórnia*), ao valor calórico (*X-Light*, *X-Vegetariano*, *X-Ovolacto*) e à sua finalidade (*X-Larica*).

O processo de criação não parou por aí. Cada sanduíche novo criado deve ser patenteado, o que explica o aparecimento de sanduíches com nomes próprios. Pode ser o nome do inventor, o nome da casa que o criou ou o nome de alguém famoso: *X-Felipe*, *X-Pedrao*, *X-Pluão*, *X-Guga*.

Usando o todo pela parte, surgiram os termos *X-Boi* e *X-frango*, respectivamente, o sanduíche feito de carne bovina e o de carne de frango. Pelo processo da analogia, o uso de X como sanduíche passou a ter efeitos retóricos, como se observa no sanduíche de carne bovina batizado de *X-Vaca Louca* e no sanduíche que tem como ingrediente o coração de frango que foi batizado de *X-Ponte de Safena*.

Para atrair consumidores, apela-se para o custo ou para as sensações. Por analogia ao remédio genérico, surge o *X-Genérico*, um sanduíche que é cópia de outro, mas de custo inferior. Quanto à sensação, temos o *X-Sexo*, sanduíche cuja degustação é associada ao orgasmo, e o *X-Tarados*, sanduíche feito para os que têm tara por sanduíches, em analogia a taras sexuais.

Enfim, o X entrou no gosto popular. Não se tornou uma partícula independente, pois não se pode solicitar um X, independente do elemento que o especifica. Entretanto, pode vir acompanhado do sufixo *-inbo*: *Xisinho salada* em lugar de um *X-Saladinha* para significar não um sanduíche pequeno, mas um sanduíche com uma "saladinha", uma salada bem feitinha, gostosinha. Tem-se aí não só um sufixo de grau (uma salada pequena), mas um sufixo avalorativo.

O X é um caso exemplar da força que o marketing de um produto tem na formação de novas palavras. Como a sociedade atual é altamente consumista e fortemente influenciada pela propaganda e como quem faz a língua é o povo, infinitas possibilidades se abrem. Tudo isso é possível graças ao conhecimento das estruturas das palavras que todo falante tem, seja ele de baixa escolaridade seja ele de alta escolaridade.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois estudos apresentados mostram que é possível realizar em nível de graduação atividades de pesquisa que são verdadeiras reflexões sobre a linguagem em uso. Esse tipo de atividade na graduação dá condições ao aluno de observar o funcionamento e a estrutura do Português de maneira criativa e produtiva, tornando-o apto a enveredar pelo terreno fértil da reflexão sobre a gramática. O que se obtém é a diminuição do fosso existente entre o saber acadêmico e o didático, uma vez que o professor passa a ser treinado na elaboração de esquemas de gramática descritiva que pode se estender para o âmbito do ensino fundamental e médio.

Para finalizar, retomo as palavras de Castilho: "... a gramática não é senão um debate contínuo, alimentado por dados, hipóteses, perguntas nelas fundamentadas e respostas que abrem novas perspectivas de indagação, e assim por diante. Para fazer girar o debate, cada aula será transformada num projetinho de pesquisa, movimentado pela liderança do professor" (1998, p. 22).

Referências bibliográficas

- ASSIS ROCHA, Luiz Carlos. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BASÍLIO, Margarida. O princípio da analogia na constituição do léxico: regras são clichês lexicais. *Veredas: Revista de Estudos Lingüísticos*, n. 1, pp. 9-21, 1997.
- _____. *Teoria Lexical*. São Paulo: Contexto, 1995.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- HARO, Rodrigo; MORAES, Vanessa; PAULA, Vanessa. *O elemento X: produtividade e significado no Português Brasileiro*. Trabalho de graduação, curso de Morfologia, 2º semestre de 2004, USP, mimeo.
- LOPEZ, João; HASHIZUME, Gustavo; GHOBAR, Lilian. *O sufixo -ex: rápido, prático, moderno*. Trabalho de graduação, curso de Morfologia, 2º semestre de 2004, USP, mimeo.
- NEVES, Maria Helena Moura. *O ensino de português em São Paulo*. Comunicação apresentada no Seminário Língua Portuguesa: 450 anos, realizado na Biblioteca Mário de Andrade, agosto de 2004, mimeo.
- SANDMANN, Antonio. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.

A ESCRITA “DE MENTIRA” NA ESCOLA: MONOGRAFIAS ESQUECIDAS, DIÁLOGOS INTERROMPIDOS

Maria Célia Lima-Hernandes⁶

Hoje, muito tempo depois de ter lido Platão, penso compreender a angústia do filósofo Sócrates diante da escrita. A universidade, mais do que qualquer lugar, é o *locus* da escrita. A academia produz incessantemente artigos e artigos, livros e livros sobre assuntos e assuntos. A produção que se vê pode ser reflexo da valorização da quantidade na sociedade contemporânea. As avaliações institucionais medem a qualidade pela quantidade e o pior de tudo é que os grandes cérebros (a massa crítica da sociedade) sequer estranham a ilogicidade do fato.

O trabalho pedagógico não se alterou, mas aos alunos são solicitados trabalhos verdadeiramente inéditos, verdadeiramente monográficos, ao final de cada disciplina cumprida. E, depois, um fato estranho é que o aluno não se pergunte para que servirá aquela produção.

É essa a temática que discuto neste artigo, partindo de discussões sobre o ritmo de produção e a supervalorização da escrita como atividade que se encerra em si mesma. Na seqüência, relato a experiência vivenciada como professora de algumas disciplinas da área de Filologia e Língua Portuguesa, na Universidade de São Paulo.

■ A ESCRITA E SUA SUPERVALORIZAÇÃO NOS CURSOS SUPERIORES

Ao atacar a escrita em *Fedro*, Sócrates⁷ prenunciava a grande angústia contemporânea: a redação. E, em seu avesso, a decadência do diálogo. É a crise do conhecimento.

Gnerre (1985), pensando sobre o assunto, perguntou-se: *escrever pressupõe saber ler? O que é a escrita?* É de conhecimento geral que, na Idade Média, escrever e ler constituíam-se habilidades dissociadas. Aos poucos, foi-se exigindo a junção dessas duas habilidades.

Surge, então, a classificação das pessoas em analfabetas/alfabetizadas. Fazer parte de um ou de outro grupo pressupunha critérios diversos em cada época. No caso de um país jovem como o Brasil, até meados do século XX, ser alfabetizado significava saber assinar o próprio nome;

⁶ Professora do curso de Letras da área de Filologia e Língua Portuguesa na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. E-mail: mariaceliah@usp.br

⁷ Para Platão (Sétima Carta), a escrita é maligna por destruir a memória. Torna o homem dependente dela.

esse critério foi alterado, mas não se sabe se isso ocorreu devido à deficiência da alfabetização nas escolas, ou se foi em razão da progressão continuada (ausência de reprovação). Alguns anos mais tarde, nas auto-escolas, ser alfabetizado era sinônimo de saber fazer a cópia de um pequeno texto; isso não implicava saber ler ou compreender o que havia sido copiado.

Naturalmente, para a escola, esse critério nunca foi suficiente; contudo, mesmo que o aluno só tivesse essa habilidade, conseguiria concluir seus estudos na rede oficial de ensino. Talvez até conseguisse fazer o curso superior.

A escrita, que envolve “uma série de operações e produtos materiais que têm relação com a produção e o uso dos sistemas gráficos” (CORDONA, 1981; *apud* GNERRE, 1985), presta-se à intercomunicação humana por meio de grafias convencionadas. Estar ou não a par das convenções e em que graus implica exclusão social e estigma.

É característica da escrita o distanciamento do espaço-tempo de sua produção, daí sua autonomia contextual (ONG, 1998). Compreender um texto requer saber sua finalidade original e seu contexto de produção e, para tanto, muitas vezes são pressupostas muitas outras leituras paralelas.

A concepção bakhtiniana socio-interacional da linguagem aproxima-se dessa idéia porque toma como objeto de estudo e de reflexão o texto (ou o discurso), suplantando a visão estruturalista e também a normativista de língua pela língua. Por essa perspectiva, o indivíduo e seu estilo⁸ perdem terreno, posto que este só pode ser conhecido através dos textos que produz. Isso permite dizer que o princípio dialógico é a nova palavra de ordem do trabalho pedagógico.

Em se tratando de língua portuguesa, o diálogo deve ser explorado entre discursos e entre interlocutores, abrindo espaço para o exame, por parte do professor, de sua relação interativa com os seus discípulos, do diálogo do aluno com o texto em sala e do texto com outros textos. O diálogo ocupa papel prioritário, uma vez que o texto em seu isolamento é incapaz de produzir conhecimento.

O texto, nessa concepção, é objeto de significação. É um produto da criação ideológica ou da enunciação. Desse modo, só existe em sociedade e pela sociedade, porque, esquecido empoeirado na biblioteca, não dialogará, não constituirá significação, não gerará conhecimento.

Por isso, a concepção de espaço/tempo é tão importante como fundamento da teoria bakhtiniana. Já dizia Heráclito, há muito tempo antes de Cristo (aproximadamente 400 a.C.), que um homem não pode

⁸ Referimo-nos a estilo na acepção empregada por Buffon: o estilo é o próprio homem. A subjetividade do indivíduo na composição de sua obra era muito mais imperativa do que qualquer apelo sócio-interacionista, que enfatiza a finalidade, o objetivo e a alteridade.

entrar duas vezes no mesmo rio. A razão também é baseada na idéia da fusão espaço-tempo: o rio não é mais o mesmo, as águas correm, renovam-se, e o homem também não é mais o mesmo.

Transpondo essas idéias para a discussão sobre texto, Schneuwly & Dolz (1999) argumentam que as categorias espaço/tempo são relevantes para compreender o gênero, pois, “pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido”.

A compreensão desse conjunto de signos, chamado texto, está vinculada, conforme defende Bakhtin (*apud* MACHADO, 2001, p. 235), à capacidade humana de se comunicar e se expressar. O texto ecoará num espaço-tempo específico, porém definitivamente diferente daquele em que foi produzido.

No curso superior de Letras, a escrita vem conjugada à leitura. Não se pode conhecer sem interagir com textos. O conhecimento se constrói nesse diálogo. A escrita entra, mormente, ao final de cada seis meses de curso, quando o professor solicita as resenhas, as monografias ou os artigos para avaliação. Todo e qualquer prazer de leitura desaparece em face à grandeza dos objetivos mais prementes: avaliação, nota, promoção escolar (ALVES, 2005).

Toda a problemática manifesta-se aí: para que escrever uma monografia? Qual a finalidade social de se elaborar um trabalho de conclusão de curso? A quem interessaria conhecer os resultados de uma monografia de curso?

A divulgação dessas pesquisas, criteriosamente elaboradas, é nula. Não há fala, não há diálogo, não há finalidade. Por isso, muitos trabalhos são feitos dezenas de vezes com o mesmo tema, por isso existem serviços especializados em resolver esses problemas urgentes de alunos pouco dedicados. Esse quadro caótico — pouco pedagógico, pouco educativo, pouco formador — precisa ser revisto.

Um caminho é a inclusão da avaliação de mais uma habilidade lingüística do aluno de graduação, especialmente do concluinte de curso. Essa etapa privilegiaria a divulgação dos resultados dos trabalhos. As formas para cumprir esse requisito são variadas, passando por uma simples exibição em forma de painel e argüição oral pelos colegas e professores, com publicação de resumos, até a participação de congressos em que esses resultados seriam divulgados.

Nesse sentido, toda monografia ou trabalho de disciplina teria a obrigação de, inicialmente, apresentar o levantamento dos graduandos que anteriormente pesquisaram o tema na universidade e, depois, o aprofundamento com outras leituras indicadas pelo professor.

Seguindo essa estratégia, o professor não corrige um trabalho fictício, o aluno não escreve para ninguém ler ou criticar, e a ciência lingüística avança porque novas perguntas terão que ser feitas a cada ano.

ESTUDO DE CASO: A PRODUÇÃO NA DISCIPLINA DE SINTAXE

Todos os anos, trabalhos e mais trabalhos são produzidos por alunos do curso de Letras. Muitos desses trabalhos, depois de corrigidos, não são recuperados por seus autores, que os abandonam nos gabinetes dos professores.

A idéia que fica é a de que esses trabalhos foram produzidos com a finalidade de envelhecerem em armários, não serem lidos. Uma pergunta seria necessária neste ponto das discussões: trabalhos como esses precisariam ser lidos pelo professor? Autores com esse perfil precisariam ser avaliados pelos professores?

O próprio autor, com seu silenciamento, diz: “cumpri minha parte, fiz o trabalho e quero minha nota. Nada que esteja aí redigido merece crítica porque, provavelmente, não servirá para nada”. O professor, por sua vez, com salas tão cheias, é muitas vezes incapaz de saber quem é cada um dos autores avaliados nos trabalhos. O trabalho pedagógico tornou-se totalmente impessoal. É a quantidade que serve, é a quantidade que avalia, é a quantidade que guia o que se deve produzir.

Grandes massas são, ano após ano, produtoras de textos “de mentira”, textos que não tem finalidade alguma que não a nota. Tal como as idéias skinnireanas, somente precisamos de reforço positivo. Produzam! Sejam bons, produzam! Seus trabalhos estão bons, produzam! Para quê?

Muito do que se lê nesses trabalhos silenciados é inovação, é descoberta. Muitas vezes o *corpus* é inovador, outras vezes o método de análise é inovador, algumas vezes se tem uma verdadeira dissertação de mestrado, inovadora em idéias e métodos de análise. A quem se destinaria toda essa produção acadêmica “júnior”? É a pergunta que muitos professores se fazem. É o alerta: a produção não pode assumir o caráter descartável, mas, sim, agregador, produtor de conhecimento.

Talvez seja a esse ritmo desenfreado de produção “de mentira” a que Alves (2005, p. 66) se refira ao tratar da pedagogia dos caracóis:

a lentidão é virtude a ser aprendida num mundo em que a vida corre ao ritmo das máquinas. Gastar tempo conversando com os alunos. Saber sobre sua vida, os seus sonhos. Que importa que o programa fique atrasado? A vida é vagarosa. Os processos vitais são vagarosos. (...) O prazer anda devagar.

Conformando essa fala ao trabalho pedagógico no curso superior de Letras, o professor deve programar a feitura do trabalho, acompanhar sua elaboração, orientar seus rumos, corrigir suas falhas durante sua elaboração. Cabe ao professor diminuir o ritmo do aluno, erradicar o velho hábito do trabalho “feito nas coxas”, em uma semana, dois dias ou na noite anterior à entrega. É o processo lento e duro que deve ser valorizado, é o processo de extração do conhecimento de um punhado de dados

lingüísticos caoticamente coligidos que deve ser tomado como virtude. E, ao final dessa etapa, sua divulgação é imprescindível.

São atitudes do bem que minarão a indústria dos textos sugados da Internet, a fábrica de trabalhos prontos a custo baixo e a união de grupos instáveis e improdutivos. É, sobretudo, tornar real o que era apenas uma mentirinha e romper com o silêncio acadêmico ditado pela alta velocidade.

Referências bibliográficas

- ALVES, Rubem. A pedagogia dos caracóis: o aprendizado é lento. *Revista Educação*, v. 9, n. 100, p. 66, ago. 2005.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- MACHADO, Irene A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papyrus, 1998.
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. “Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-15, 1999.

NEM BEM-FEITINHA, NEM MELODRAMÁTICA: LILLIAN HELLMAN NA RED DECADE⁹

Fúlvio Torres Flores¹⁰

■ **Resumo:** É recorrente atribuir às três peças que Lillian Hellman escreveu nos anos 30, a conhecida década vermelha, os adjetivos de “bem-feitinha” e “melodramática”. Um olhar mais cuidadoso, no entanto, revela que as peças *The Children’s Hour*, *Days to Come* e *The Little Foxes*, embora façam certo uso de tais técnicas, não devem ser descartadas do panorama do teatro norte-americano, uma vez que são obras que dialogam criticamente com seu tempo.

■ **Palavras-chave:** teatro norte-americano; Lillian Hellman; década de 30.

Lillian Hellman continua a rondar a cena cultural. Prova disso é que, na edição de maio deste ano (2004) da revista *Claudia* (no Brasil, portanto!), Hellman ganhou quatro páginas na seção “Mulheres à frente de seu tempo”. Outra “aparição” da autora foi no recente longa-metragem hollywoodiano intitulado *Alguém tem que ceder*¹¹, no qual uma personagem compara a talentosa irmã dramaturga a Lillian Hellman.

Mesmo após vinte anos de sua morte, a crescente fama parece ainda não ter valido um estudo pertinente de sua obra, como já afirmava, em 1986, Jackson R. Bryer, ao publicar uma coletânea de entrevistas concedidas por Hellman ao longo de sua carreira:

As peças de Hellman foram indevidamente negligenciadas por estudiosos e críticos; nas últimas duas décadas, sua vida dominou a discussão. Seu lugar na história literária americana moderna está para ser explorado e definido satisfatoriamente. (p. 12)

Pouco tem sido feito para reverter o quadro apresentado por Bryer. Mark W. Estrin, um dos mais respeitados críticos teatrais dos Estados Unidos, publicou em 1989 o seu *Critical Essays on Lillian Hellman*, que pouco contribui, pois dois terços do livro são dedicados à vida de Hellman

⁹ *Red Decade* refere-se à década de 30 nos Estados Unidos, década na qual ocorreu a ascensão do Partido Comunista Americano, o New Deal do Presidente Roosevelt e diversos apoios governamentais às artes.

¹⁰ Aluno do curso de Letras da Universidade de São Paulo – USP – São Paulo/ SP. e-mail: fulviotf@yahoo.com.br

¹¹ Título em inglês: *Something’s gotta give*. Dirigido por Nancy Meyers, com Diane Keaton e Jack Nicholson nos papéis principais. Produção: 2003.

e somente um terço à obra. Neste um terço, há poucos artigos inéditos. Mesmo o *The New York Times* veio a publicar um artigo nos anos 90 intitulado “Why Lillian Hellman remains fascinating” e, novamente, como sugere o título, sua vida pessoal foi o foco do artigo.

E para não parecer que o clamor por uma revisão crítica é recente, Elmer Rice, também dramaturgo e contemporâneo de Hellman, já afirmara no início da década de 1960, em seu *Teatro Vivo*, a partir de uma pesquisa que fez com seus alunos da New York University:

Contudo, o que mais me admirou — e devo dizer que até me assuntou um pouco — é que os dramaturgos que refizeram o teatro norte-americano nas décadas de 1920 e 1930, e que na maioria ainda estão vivos e ativos, quase não foram lembrados! (RICE, 1962, p. 246, grifo nosso)

Além de Hellman, Rice se referia também a Maxwell Anderson e Clifford Odets, entre outros.

A partir daí, surge a proposta de apresentar este breve artigo sobre as três peças que a autora escreveu nos anos 30 — período em que o teatro norte-americano estava em profunda transformação —, analisando a atribuição de adjetivos como o de peça *bem-feitinha*¹³ e *melodramática* para *The Children's Hour*, *Days to Come* e *The Little Foxes*¹⁴.

Por *bem-feitinha* entenda-se a peça construída de acordo com determinados princípios técnicos diretamente vinculados à *Poética* de Aristóteles, como a exposição inicial dos personagens, o encadeamento da ação, a construção da tensão até o momento do clímax, ou seja, uma peça cujo enredo esteja bem amarrado a ponto de não deixar brechas ou perguntas sem respostas.

O termo *melodramático* refere-se a recursos como a personificação do bem e do mal em personagens-padrão, uso de violência (como armas e envenenamentos), papéis roubados, e geralmente um final feliz.

Por se tratar de uma dramaturga não conhecida pelo grande público por não pertencer ao chamado “cânone” do teatro norte-americano, apresento aqui um breve histórico: Lillian Florence Hellman nasceu em 20 de Junho de 1905 em Nova Orleans, Estado da Louisiana, nos EUA. A partir dos seis anos, começou a dividir a vida entre Nova Orleans e Nova Iorque, por ocasião das viagens de negócios dos pais. Estudou na New

¹³ A tradução literal de *well-made* (bem feito (a)) faz parecer, em português, algo positivo. Como a palavra era usada pejorativamente, apresento-a com a tradução de “bem-feitinha”, termo também pejorativo em português.

¹⁴ Das três peças, apenas *Days to Come* não foi representada no Brasil. *The Children's Hour* foi aqui apresentada com o título de *Calúnia* e *The Little Foxes* com o título de *Os Corruptos*. Para este artigo prefiro manter os três títulos em inglês, uma vez que nenhum dos títulos em português equivale a uma tradução literal do original.

York University e na Columbia University, mas não concluiu nenhum dos cursos. Em 1929, publica dois contos para a revista *The Paris Comet*. No ano seguinte, começa a trabalhar como leitora de roteiros para o estúdio de cinema MGM, em Los Angeles. Incentivada por seu companheiro, o também escritor Dashiell Hammett, Lillian Hellman escreve sua primeira peça, *The Children's Hour*, em 1934, que é imediatamente aceita pelo produtor Herman Shumlin, e torna-se um sucesso estrondoso de público. Com a carreira de dramaturga iniciada, Hellman dedica-se ao teatro até 1962, quando escreve sua última peça, adaptação de um livro, intitulada *My Mother, My Father and Me*. A partir de então, dedica-se à prosa autobiográfica e escreve quatro controversos livros: *Uma Mulher Inacabada*, *Pentimento*, *Caça às Bruxas* e *Talvez*¹⁵, todos publicados entre as décadas de 60 e 70. Nos anos 80, em parceria com amigo, escritor e futuro herdeiro Peter Feibleman, escreve seu último livro, desta vez uma coletânea de receitas entremeadas de histórias de sua vida, que ela não viveria para ver publicado. Hellman morre em Martha's Vineyard, uma luxuosa ilha na costa leste norte-americana, em 30 de junho de 1984, aos 79 anos.

A primeira peça de Hellman, *The Children's Hour*, já apresenta questões bastante controversas no que se refere aos adjetivos melodramática e bem-feitinha. O que me interessa aqui é discutir o desaparecimento total e completo da personagem Mary Tilford no terceiro ato. Mary é a adolescente má que decide se vingar das duas professoras que dirigem a escola que ela frequenta. O método encontrado por Mary é muito simples: difamar as duas professoras, acusando-as de ter uma relação não-natural, ou seja, acusando as duas professoras de lesbianismo sem ter que usar a palavra exata. Mary conta sobre esse “relacionamento não-natural” para a sua avó, uma rica e poderosa mulher da região, que imediatamente começa uma campanha difamatória junto às famílias para que tirem suas filhas da escola, o que acaba acontecendo indubitavelmente.

Toda essa ação se passa entre o primeiro e o segundo ato. No terceiro ato, quando as professoras estão arruinadas e perderam o processo que instauraram contra a Sra. Tilford, Mary não se faz presente na ação, é apenas citada. Mas como poderia, então, uma personagem vital nos dois primeiros atos, considerada por alguns até mesmo a protagonista, desaparecer no terceiro ato sem maiores explicações. A resposta parece estar nos recursos dramáticos que a autora sabe combinar. Hellman criou um mal, o mal da mentira, da difamação, da destruição, através da personagem Mary Tilford. A adolescente apenas detona todo o processo de destruição, porque não possui meios para levá-lo a cabo. Quem efetivamente destrói as duas professoras é a avó, Sra. Tilford. Daí ter sido desnecessário para a escritora manter Mary até o último ato. Não é ela

¹⁵ Ao contrário das peças, todas as autobiografias foram traduzidas e por isso preferi manter os títulos em português. No original em inglês, são eles: *An Unfinished Woman*, *Pentimento*, *Scoundrel Time* e *Maybe*.

quem define o destino das duas professoras e da escola, ela apenas engendra uma mentira capaz de lhes fazer algum mal, embora ela mesma não saiba exatamente em que medida. Hellman, na coletânea de Bryer (1986), declarou sobre sua Mary Tilford:

Eu nunca vejo personagens tão monstruosamente como o público. Em seu caso, eu a via como uma personagem má, mas não à parte da vida. É o resultado de sua mentira que a faz tão terrível.¹⁶(p. 25)

Portanto, para a autora, a personagem Mary Tilford não era nenhuma representação ou incorporação do Mal, nenhuma entidade superiora. Tratava-se, sim, de uma adolescente maldosa. Sua estratégia de retirá-la no terceiro ato levou à reclamação de alguns críticos da época, mas fica claro que ela não estava seguindo nenhum manual e, portanto, o adjetivo bem-feitinha (*well-made*) fica difícil de ser aplicado a uma peça cuja construção dramática é inteligente e surpreende o espectador.

A segunda peça que Hellman escreveu nos anos 30, *Days to Come*, de 1936, teve apenas sete apresentações, ou seja, um retumbante fracasso de público. Essa peça, de certa forma, representou uma ousadia para a carreira de Hellman, pois levava aos palcos da Broadway a temática da greve.

Days to Come valeu a Hellman enormes críticas da imprensa: chamaram-na de confusa, acusaram-na de ser uma má leitora de Marx, de falhar ao tentar ver o mundo através dos olhos dos trabalhadores. Uma das críticas constantes feitas à peça é o uso da violência, que é visto como recurso melodramático, uma vez que é um artifício (segundo os críticos, desnecessário) que determina uma ação.

Na peça, há o assassinato de um capanga contratado pelo industrial para “destruir” a greve. Quem o mata é outro capanga — devido a uma briga de jogo —, que rapidamente articula para colocar a culpa sobre um dos líderes grevistas, que é preso e pede aos outros grevistas que não cedam às pressões e nem à violência. A filha de um dos líderes é morta durante um confronto provocado pelos capangas contratados para acabar com a greve. Os grevistas finalmente cedem com medo de haver mais mortes.

O que é curioso observar sobre as críticas feitas a Hellman, no que se refere à violência, é que, se levarmos em conta o contexto histórico, não é possível dissociar a história que ela propõe para o palco do uso da violência. A proposta de encenação de Hellman nada mais é do que uma possibilidade lógica e verossímil sobre os acontecimentos daqueles tempos. O próprio Hammett, que já havia trabalhado para uma agência de

¹⁶ A tradução é minha: “I never see characters as monstrously as the audiences do. In her case I saw her as a bad character but never outside life. It's the result of her lie that make her so dreadful”.

detetives, afirmou conhecer quem fizesse tais serviços, como os de “destruidor de greve”.

É possível que as críticas tenham sido tão fortes em razão da ousadia da autora em levar para os palcos da Broadway uma greve na qual a classe trabalhadora é derrotada, demonstrando os valores que estavam em jogo até então. A maioria das peças daquele período apresenta resultados bons para a classe trabalhadora, ou seja, na peça esta vence a força patronal. Mas nada justifica acusar a peça de melodramática no uso que faz da violência. Toda a violência apresentada na peça está diretamente vinculada ao período histórico representado.

The Little Foxes, de 1939, passa-se na virada do século XIX para o XX, e conta a trajetória de Regina Giddens, que tem sido sistematicamente acusada de ser uma representação do mal (melodramática, portanto). A crítica tem tido uma certa dificuldade em entender a complexidade dessa personagem. Ela não é apenas mais uma das *raposinhas* do título, preocupada em estragar a videira. Regina é uma mulher dependente da fortuna do marido seriamente adoentado com quem o irmão a obrigou a casar. Regina não vislumbra a mudança de sua situação financeira, até descobrir o roubo das ações do marido efetuado por seu irmão e sobrinho. Vendo aí a possibilidade de adquirir sua independência, ela manda a filha buscar o pai doente em outra cidade e pede-lhe que destrua o irmão em seu benefício. Horace (marido dela), já cansado da ambição e falta de amor da esposa, vê aí a oportunidade de puni-la, e avisa-lhe que nada fará a respeito, desencadeando assim a ira da mulher contra ele e a sua determinação em busca do dinheiro e poder. Vale lembrar que *The Little Foxes* é a seqüência cronológica (vinte anos depois) de *Another Part of the Forest*, escrita em 1946 (a história de *Forest* se passa, portanto, em 1880). É através do *prequel* que sabemos que Regina nada herda do pai porque o irmão Benjamin o ameaça de entregá-lo à polícia caso este não lhe passe toda a sua fortuna. Ao fazê-lo, Regina tem que se unir a Benjamin para não perder seu prestígio e também a esperança de dias melhores. Entre a derrota do pai e o momento da vingança de Regina, passam-se cerca de vinte anos. Nesse período, Regina se casa e tem uma filha, Alexandra, que será sua oponente na peça.

Já foi dito que Regina não pode ser encarada como uma representação do mal. Ela também foi vítima da manipulação e do poder exercido pelos homens que a cercavam. No final da peça, mãe e filha se encaram (dois poderes femininos, portanto), e, aquilo que em geral é visto como um embate melodramático, no qual Regina representa o mal e Alexandra o bem, deve ser observado como uma impossível conciliação de ideais e resistências. Regina não pode ceder depois de tudo que fez para conseguir as ações (a morte do marido, a ameaça aos irmãos) e Alexandra não deve querer conviver com aquelas pessoas que são o oposto de todos os seus ideais. Regina levemente ameaça a filha de obrigá-la a ficar, mas Alexandra está decidida e diz que vai embora e vai lutar sempre contra

pessoas como a mãe e os tios, onde quer que esteja. Regina, lembrando-se do seu passado, diz à filha que não vai obrigá-la a fazer nada, porque já foi obrigada a fazer muitas coisas que não queria. A mãe diz que elas não precisam ser inimigas e oferece-lhe um lugar no quarto para dormirem juntas. Alexandra diz a última frase da peça perguntando se a mãe está com medo. A mãe retira-se sem responder e a empregada vem ficar ao lado de Alexandra.

Não há bem e mal literalmente representados. A acusação de melodrama, neste caso, provavelmente deve-se à leitura errônea que tem sido feita da personagem Regina. Ela é vítima e algoz ao mesmo tempo. Ao final da peça, Regina enfrenta o resultado de sua ambição e perde a filha, mas conquista a independência financeira que lhe foi negada por décadas. Não se trata do típico final melodramático, com final feliz ou o bem vencendo o mal.

Podemos concluir, portanto, que as constantes acusações de que as peças de Hellman são melodramáticas e/ou bem-feitinhas são um caminho muito fácil para não se fazer uma análise mais profunda e minuciosa. Não se deve julgar o conteúdo de forma leviana e apressada, porque isso implicaria descartar sua capacidade de criação dramática e analisar o material de maneira parcial e arbitrária, pois, conforme Hegel, como nos informa Peter Szondi em sua *Teoria do Drama Moderno*, "As verdadeiras obras de arte são somente aquelas cujo conteúdo e forma se revelam completamente idênticos".

E ainda:

... relação absoluta do conteúdo e da forma (...), a conversão de uma na outra, de sorte que o conteúdo não é nada mais que a conversão da forma em conteúdo e a forma não é nada mais que a conversão do conteúdo em forma. (HEGEL apud SZONDI, 2001 [1880-1950], p. 24)

Lillian Hellman é uma dramaturga que merece uma revisão crítica adequada e tem um amplo campo de possibilidades de estudo. Sua obra ainda dialoga com o presente e por isso merece ser revisitada sempre.

Referências bibliográficas

- BRYER, Jackson. R. *Conversas com Lillian Hellman*. Tradução de José Eduardo de Mendonça. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BRYER, Jackson R. (Editor). *Conversations with Lillian Hellman*. Jackson & London: University Press of Mississippi, 1986.
- RICE, Elmer. *Teatro Vivo*. Tradução de Mercedes Zilda Cobas Felgueiras. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1962.
- SZONDI, Peter. *Teoria do Drama Moderno [1880-1950]*. Tradução de Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

ESTUDO COMPARADO DO CONTO DE CLARICE LISPECTOR E DE ANTON TCHEKHOV¹⁷

Fábio Leonel Borges¹⁸

■ **Resumo:** Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa sobre o conto de Clarice Lispector na área de Literatura Comparada. Pelas leituras desenvolvidas dos contos da escritora brasileira, percebemos uma proximidade temática com a obra do contista russo Anton Tchekhov, principalmente quanto ao tema da solidão e da necessidade de comunicação. Escolhemos para nossa análise o conto "O crime do professor de matemática" do livro *Laços de família* (1964), de Clarice Lispector e o conto "Angústia", da edição brasileira dos contos de Anton Tchekhov, intitulada *A dama do cachorrinho e outros contos* (2003). Na história do conto moderno, a escritora brasileira, assim como Virginia Woolf e Katherine Mansfield, está mais próxima dos relatos voltados para a vida cotidiana de Tchekhov do que das histórias fantásticas e sobrenaturais de Poe. Pela comparação entre os dois escritores, percebemos que o conto de Lispector retoma de forma mais profunda e mais radical o tema tchekhoviano do isolamento humano. Enquanto o narrador do conto tchekhoviano se limita a apresentar a situação vivida, o narrador clariciano é mais introspectivo e tende para um aprofundamento na interioridade psicológica da personagem.

■ **Palavras-chave:** Literatura comparada, Literatura brasileira, Clarice Lispector, Teoria do conto, Anton Tchekhov.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado à pesquisa na área de Literatura Comparada que vem sendo desenvolvida desde 2004 no Instituto de Letras. O projeto tem como linha mestra o estudo comparado do conto moderno, principalmente quanto ao enredo, visando definir a importância literária desse gênero tão difundido na atualidade, bem como em toda a era moderna.

Em relação ao projeto de pesquisa sobre o conto moderno, voltamos sobretudo nossa atenção para a escritora Clarice Lispector, uma vez que grande parte da sua obra de contos ainda se mostra insuficientemente estudada. A riqueza significativa e singularidade construcional de seus contos fazem de Lispector representante importantíssima de uma das vertentes

¹⁷ Pesquisa financiada por CNPq em caráter de iniciação científica, sob orientação do Prof. Dr. Roberto Daud. O projeto foi iniciado em setembro de 2004, junto ao grupo Letramento do Professor, orientado pela Prof^a Dr^a Angela B. Kleiman e financiado pelo CNPq.

¹⁸ Aluno do curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas/SP.

principais dessa arte na modernidade. A subjetividade do discurso e o recorte da vida cotidiana que aparecem tanto nos seus contos, como nos seus romances são as marcas da narrativa dessa escritora de fundamental importância na história da literatura brasileira contemporânea.

Notamos que a autora segue um modo narrativo que tem início na literatura russa de fins do século XIX, com o contista e dramaturgo Anton Tchekhov. Na narrativa tchekhoviana, que prima pela concisão e ambientação de cunho familiar, a introspecção ganha relevo em contraste com o enredo direto, objetivo e propriamente dito quase linear.

Como herança desse modo narrativo temos também as autoras de língua inglesa Katherine Mansfield e Virginia Woolf. Todas essas autoras, filiadas a essa vertente do conto moderno, passaram a caracterizar um modo peculiar de narrativa de autoria feminina, no qual Clarice Lispector desponta como a representante brasileira de maior vulto.

O estudo comparado pretende mostrar também que há em sua obra traços muito específicos que carecem ainda de uma pormenorização. Esperamos uma melhor elucidação dos contos de Lispector tendo como referência os de Tchekhov, atando dessa maneira as duas pontas de duas formas literárias de grande relevância para a teoria do conto moderno.

■ BREVE HISTÓRICO DO CONTO MODERNO

Ao estudar a evolução da arte do conto até o surgimento da sua forma moderna, podemos notar que, assim como todas as formas de arte, esse gênero literário passou por várias transformações ao longo dos vários períodos da história. Os primeiros contos que se tem conhecimento datam de cerca de quatro mil anos antes de Cristo e apareceram no Egito antigo (GOTLIB, 1985, p. 6). Contudo, seguindo a especificidade de nosso recorte, destacamos as duas vertentes principais que constituem o que podemos chamar de conto moderno: a vertente difundida por Edgar Allan Poe, e a vertente tchekhoviana, à qual nossa autora se filia.

■ A VERTENTE DE POE

A linha teórica criada por Poe se firmou apoiada, sobretudo, na sua importante obra de contista. Segundo Nadia Battella Gotlib, "a teoria de Poe sobre o conto recai no princípio de uma relação: entre a extensão do conto e a relação que ele consegue provocar no leitor ou o efeito que a leitura lhe causa." (GOTLIB, 1985, p. 32). Para ele, é necessário que o conto apresente uma história interessante com brevidade e um enredo muito bem construído, capaz de prender a atenção do leitor. Ele deixa claro que é fundamental que uma história com fatos extraordinários deveria estar aliada a um tratamento adequado do enredo. Daí a sua maestria na produção de contos fantásticos, nos quais o ambiente macabro e os acontecimentos incomuns e misteriosos encontravam intenso e fecundo

uso. Para Poe, o acontecimento de que trata o conto é o grande responsável pelo interesse do leitor.

Além disso, ainda como marca de sua estética podemos apontar a questão da concisão e brevidade da narrativa que, assim como na leitura do poema, não deveria exceder ao tempo de uma sentada. Somente dessa maneira o conto poderia conseguir conservar a sua unidade de efeito e provocar um determinado estado espiritual no leitor.

■ A VERTENTE TCHEKHOVIANA

Como outra vertente, aparece a estética narrativa de Tchekhov. Esse médico escritor e dramaturgo russo foi o criador de uma nova forma do conto moderno, baseada, sobretudo, no desapego ao enredo como fator principal na elaboração do conto. Anton Pavlovitch Tchekhov foi um escritor que se destacou sobremaneira na arte do conto. Sua vastíssima obra é de grande relevância para a historiografia do conto moderno.

Temos acesso a sua estética e doutrina teórica por meio de uma grande quantidade de cartas que escrevia a seus amigos, também escritores, com críticas e aconselhamentos quanto ao que seja o bem escrever, principalmente quanto ao posicionamento que o contista deve ter acerca de seu objeto de trabalho.

De volta à esteira de Poe, a questão da brevidade define-se também como marca da estética de Tchekhov. Para o grande contista e dramaturgo, o conto deveria ser o mais breve possível, ou seja, enxuto, antes de tudo. Ele apresenta como fatores a serem seguidos a questão da tensão, da condensação e da concentração. Estes aspectos aparecem como marcas fundamentais e indissociáveis de sua estética e teoria particular para a consecução do ideal de conto a que se propunha. Do corpo da narrativa era afastado todo e qualquer tipo de detalhe que não fosse realmente essencial, dando ao produto final o máximo de concisão e objetividade, devendo o narrador ocupar uma posição afastada. Com isso os acontecimentos deveriam fluir por si mesmos, revelando de forma efetiva um recorte específico da realidade. Função que é do conto por excelência.

A tensão, como fundamento dessa vertente, deriva justamente da ordem e concisão das palavras que devem se agrupar de modo harmônico desde o começo até o fim da narrativa, bem como a condensação e concentração decorrentes da objetividade descritiva como espécie de retrato da realidade, que desnuda a adequação à estética realista de pintura da verdade no que diz respeito à condição humana em seus aspectos psicológicos e comportamentais.

Gotlib, em análise à obra desse autor, nos diz que, de acordo com os seus postulados:

o texto deve ser claro — o leitor deve entender, de imediato, o que o autor quer dizer. Deve ser forte — e ter a capacidade

de marcar o leitor, prendendo-lhe a atenção, não deixando que entre uma ação e outra se afrouxe este laço de ligação. O excesso de detalhes desorienta o leitor, lançando-o em múltiplas direções. E deve ser compacto — deve haver condensação dos elementos. Tudo isso, com objetividade. (GOTLIB, 1985, p. 43).

Com isso fica clara a preocupação do contista com a fluidez e o fácil entendimento de seu texto. Seu talento não estava no rebuscamento da linguagem, e sim na profundidade.

Quanto ao enredo, notamos uma queda na importância dada por Poe. Note-se que, na teoria do conto de Tchekhov, o enredo adquire um papel secundário. Começo, meio e fim bem delimitados não são importantes. Todo o texto parece constituir-se apenas de meio e o final aparece sempre inconcluso. É o que podemos chamar de final aberto e reflexivo. O narrador se comporta como um fotógrafo que tira a foto e vai embora, ele não sabe de nada nem antes, nem depois, tudo o que existe é o momento da narrativa.

Outra marca é a temática do cotidiano. Como adepto de uma arte de cunho realista, prima pela descrição do mundo que o cerca, portanto, cuida de pintar quadros do real, sem grandes viagens criativas quanto a ambientes e situações. São adotados personagens comuns, lugares do lar, ou mesmo do ambiente urbano. Segundo Tchekhov, as personagens e as situações não têm tanta importância: o escritor podia escrever sobre qualquer coisa, uma vez que, a genialidade do conto está mais no desnudamento da condição humana, com todas as suas dores, angústias e descobertas, do que no ambiente ou no enredo propriamente ditos.

■ A MIGRAÇÃO DA ESTÉTICA TCHEKHOVIANA

O modo narrativo apregoado e desenvolvido por Tchekhov caiu nos gostos não só dos leitores russos, mas também de outros países. A temática do ambiente familiar e o caráter reflexivo provocado pelos seus personagens, bem como o teor sentimental de seus contos, acabaram por criar uma linguagem muito palatável à alma feminina. Isso fez com que surgissem, de modo mais efetivo, escritoras adotando essa perspectiva narrativa. As principais são as inglesas Katherine Mansfield e Virginia Woolf e a brasileira Clarice Lispector. Essa proximidade da estética tchekhoviana com a alma feminina ganha desenvolvimento genial na obra de Clarice.

■ O CONTO DE CLARICE LISPECTOR

A escritora Clarice Lispector é uma das mais lidas atualmente no Brasil. Sua obra exhibe vários traços peculiares. Podemos dizer que ela segue padrões narrativos, que, apesar de derivados e filiados a uma esté-

tica já preexistente, ganham em suas mãos uma nova realidade simbólico-representativa.

No que diz respeito ao enredo, notamos que Lispector não se prende a moldes convencionais quanto às noções de espaço e tempo, nem obedece, como regra, à noção de início, meio e fim. Primando apenas pelo efeito causado no leitor em decorrência do desvendamento interior das personagens, seus contos tornam-se, dessa maneira, muito próximos do lirismo. A narrativa tem início com a entrada abrupta na vida de seus personagens em um momento de sua realidade corriqueira. Desse momento é sempre extraído um estado sentimental que toca o leitor. É esse estado sentimental o verdadeiro valor do conto de Clarice. Frente a ele, espaço, tempo e linearidade são menos importantes.

É justamente com esse desnudar da alma humana que é trazido à tona o caráter psicológico da narrativa clariciana. O narrador aparece, então, como um ser onisciente, que passeia pelos desejos e anseios mais íntimos das personagens, sem, contudo, cair na subjetividade digressiva das emissões de julgamentos. O narrador ocupa apenas a função de transportar o interior psicológico das personagens para o leitor. Não é mais que um veículo, uma ponte.

Outra característica marcante do estilo da autora é o grande uso que faz de monólogos interiores. No decorrer da narrativa de seus contos há sempre um voltar-se a si mesmo das personagens. Com isso, ela pode explorar a fundo a condição humana, provocando uma auto-análise em seus personagens das mais variadas questões que podem acometer o ser humano, tais como a solidão, a tristeza, a dor de uma perda, ou qualquer outra que sua genialidade achar relevante.

Ainda nessa esteira, temos também, como um dos traços marcantes da narrativa de Lispector, principalmente nos seus contos, a grande presença de insetos e de animais domésticos e selvagens. Clarice explora a relação que o ser humano desenvolve com eles. Animais como o rato, o cachorro, o búfalo aparecem sempre com uma carga simbólica que transcende a sua mera animalidade. Quase sempre ganham características humanas, chegando por vezes a servir como interlocutores para alguns dos personagens humanos. Note-se que, na maioria das vezes, eles aparecem como um desmembramento do eu das personagens humanas, ocupando mais do que uma função meramente referencial.

Com base nos estudos de A. J. Greimas, e adaptando-os à narrativa curta da escritora, podemos dizer que toda essa pluralidade de aspectos anteriormente nomeados aparece como promotora e alargadora do eixo central do conto clariciano, que gira em torno de duas possibilidades narrativas essenciais: a ruptura da ordem comum, tanto psicológica quanto da vida física da personagem, que pode ser também chamada de alienação; e a restituição dessa ordem comum das coisas, a volta à rotina. Podemos afirmar que esses dois eixos centrais são capazes de abarcar a maioria dos contos de Clarice Lispector, aparecendo muitas vezes juntos

em um mesmo conto. Note-se que são temáticas universais e extremamente abrangentes, mas com grande relevância para a estética particular da contista.

■ O ESTUDO COMPARADO

Faremos um estudo de um conto de cada um dos dois autores, comprovando a correspondência estética entre o conto de Tchekhov e de Clarice, e também a grande recorrência temática entre eles. Nossa análise pretendendo elucidar, antes de qualquer coisa, os traços peculiares da arte e talento de cada um. Para tanto, escolhemos o conto “O crime do professor de matemática”, de Clarice Lispector, e o conto “Angústia”, de Anton Tchekhov.

■ UM CONTO DE CLARICE LISPECTOR

“O crime do professor de matemática”, um dos contos do livro *Laços de Família*, de Lispector, cuja primeira edição é datada de 1960, tem como enredo a história de um professor de matemática que encontra um cachorro morto na rua e resolve enterrá-lo. E essa ação de enterrar um cão qualquer que encontrou morto na rua surge como forma de autopunição, ou como forma de se auto redimir pelo abandono de seu antigo cachorro, ao qual ele havia dado o nome de José.

Como todos os contos de Lispector, a história é banal e resumível a pouco mais de uma frase. No entanto, no andamento do conto, ocorre o que podemos chamar de introspecção psicológica com a personagem professor de matemática, que se inicia com sua reflexão interior e seus pretensos diálogos que ocorrem tanto com o cachorro morto que carregava em um saco, como também com José, o antigo cão, que apesar de não estar presente fisicamente na situação narrativa, aparece como interlocutor dos imaginários diálogos do professor de matemática.

O enterro de um cão desconhecido torna-se, por assim dizer, um ato de punição que o professor confere a si mesmo pelo abandono de seu fiel José. Na verdade, ele ocupa a função representativa do primeiro cão, o qual foi abandonado quando da mudança de cidade do professor e de sua família. Note-se que o elemento motivador da ação do enterro é o sentimento de culpa que o professor não consegue superar.

No entanto, para o professor de matemática, José “era todos os dias um cão que se podia abandonar”. O nome José foi uma tentativa de seu dono de dar ao animal, juntamente com o nome, também uma alma. Porém, José não era mais que um cachorro, e por isso foi abandonado.

No decorrer da intriga ocorre, com a abertura psicológica da personagem, o que podemos chamar de exposição da alma humana. Seu crime foi cometido em substituição a um crime maior que não teria cora-

gem de cometer, como se tivesse ocorrido em função da necessidade humana de pecar. Dentre tantos crimes possíveis, escolhe o crime menor que é abandonar um cão: “Mas tu e eu sabemos que te abandonei porque eras a possibilidade constante do crime que eu nunca tinha cometido. A possibilidade de eu pecar o que, no disfarçado de meus olhos, já era pecado. Então pequei logo para ser logo culpado.”.

A narrativa se dá em um nível psicológico que revela a complexidade dos sentimentos desse professor e do peso que a culpa ocupava em sua mente. A saudade do cachorro, a reflexão sobre seu ato de abandoná-lo, a impossibilidade de o animal agir como homem, a necessidade humana de pecar e a obrigação de assumir sua culpa, são elementos que se misturam em um amálgama de sensações e anseios, levando o professor de matemática a repensar o ato do enterro:

Mas como se José, o cão abandonado, exigisse dele muito mais que a mentira; como se exigisse que ele, num último arranco, fosse homem — e como homem assumisse seu crime — ele olhava a cova onde enterrara a sua fraqueza e condição.

Frente a esse turbilhão de idéias ele procura um meio de não se punir, de não afirmar a fraqueza de sua condição de homem, e desenterrou o cão, reafirmando o seu crime para sempre.

■ UM CONTO DE TCHEKHOV

O conto “Angústia” é um dos mais famosos do escritor russo Anton Tchekhov.

Utilizamos a edição brasileira, intitulada *A dama do cachorrinho e outros contos* (2003). A história se dá em torno do recorte de um momento da vida do cocheiro Iona Potapov, toda a narrativa ocorre com a descrição de uma noite de trabalho desse cocheiro. Iona tinha perdido o filho naquela semana e ainda não havia conseguido desabafar com ninguém a sua angústia e tristeza, que o consumiam interiormente. É um dia fraco, e sem movimento para um cocheiro, ele consegue poucos passageiros. Tentando travar diálogo com as pessoas que ele encontra no seu dia-a-dia a fim de exteriorizar sua tristeza, como forma de confortar-se da dor, é sempre barrado pela pressa da vida urbana e falta de interesse de seus interlocutores. Como primeiro passageiro da noite, Iona pega um militar mal educado que não dá importância à sua tragédia pessoal. Logo em seguida, entram em sua carruagem de aluguel três jovens alegres, mas que também não dão atenção à dor do cocheiro. Por fim, Iona tenta travar conversa com o zelador de uma casa, mas é expulso.

Entregue totalmente à angústia, não é mais capaz de trabalhar e vai para casa, onde mais uma vez não consegue ser ouvido. Triste pela

perda e por não ter conseguido trabalhar como devia naquela noite, longe de casa, distante da filha e não suportando mais a angústia, acaba contando toda a sua história a seu cavalo como forma de extravasar esse estado sentimental de profunda tristeza.

Note-se que nesse conto o enredo perde em importância perante a angústia de Iona.

Todos os acontecimentos, bem como as noções de espaço e tempo são panos de fundo para a situação espiritual do protagonista. Seu desespero é tamanho que eleva seu cavalo à situação de interlocutor para ouvir a narração da tragédia de sua vida.

■ A TEMÁTICA DA SOLIDÃO

Como marca do conto desses dois autores podemos destacar a questão da solidão e do isolamento humano, principalmente inserido na vida urbana moderna. Ao se tratar dessa temática, vem à tona a impessoalidade provocada pela sociedade moderna, na qual as relações interindividuais tornam-se cada vez mais superficiais.

Notamos que no conto "Angústia", o cocheiro Iona é mais uma vítima desse fator marcante. Apesar de estar em meio a uma multidão de pessoas, não pode contar com ninguém. Todos estão ocupados demais com seus próprios problemas e não têm disponibilidade para ouvir os outros. A pressa da vida cotidiana acaba por prender o ser humano em uma realidade própria, diminuindo as suas possibilidades de interação verdadeira com outras pessoas.

Ocorre, nestes contos, o que foi elencado por A. J. Greimas como uma das duas temáticas principais da narrativa moderna, que são a perda e a restituição da ordem na vida do homem. Notamos que nos dois casos narrados é rompida a ordem psicológica normal. O cocheiro acaba por desabafar sua dor com um animal, bem como o professor de matemática deixa a normalidade de sua vida a fim de dar sepultamento a um cachorro morto que encontra na rua. Em ambos os casos essa ruptura se dá justamente pela busca do extravasamento de um estado sentimental que sufoca as personagens: a culpa que tortura o professor de matemática, e a angústia que acomete o cocheiro.

As personagens do conto de Clarice e de Tchekhov possuem espíritos torturados: um pela dor da perda, outro pelo sentimento de culpa. Suas ações passam a obedecer a uma lógica própria, pautada na tentativa de sanar de algum modo a aflição que os sentimentos de culpa e de perda lhes causam. E é justamente nesse caminhar em busca da solução para seus problemas internos que se dá o clima de tensão dos contos protagonizados pelo professor e pelo cocheiro. A carga simbólica dos dois contos revela uma realidade, portanto, muito mais psicológica que qualquer outra coisa.

■ A TEMÁTICA DA ANGÚSTIA HUMANA

O caráter psicológico que esses contos tomam acaba por imprimir-lhes o que podemos chamar de extravasamento de um estado sentimental intenso. Essa característica é uma das marcas recorrentes desses dois contistas, devido à sua linha estética que prima pela representação de estados espirituais e não por um enredo bem organizado e linear. O que fica impresso nesse tipo de conto é justamente esse fluxo de consciência que nos permite uma viagem pelo mundo interior, em que as personagens se debatem.

Com isso, o extravasamento do estado sentimental dos protagonistas é bastante marcante. O foco das ações passa a ser de dentro para fora. Parte-se de seu estado espiritual para a motivação de seus atos no plano da realidade diária.

O fúnebre ritual do professor de matemática, bem como a tentativa de conversar com o cavalo, do cocheiro Iona, apresentam-se como uma porta de saída para toda a gama interna de sensações e sentimentos. Todo o movimento das duas personagens ocorre em virtude da necessidade de exteriorizar esse estado psicológico desordenado. No conto de Clarice, um professor de matemática sai dos hábitos de sua vida corriqueira para enterrar um cachorro qualquer que encontra morto na rua. Essa necessidade de superar sua culpa o impele a eleger outro cão em substituição ao que foi por ele abandonado. É a vontade de aliviar a angústia da perda do filho que faz o cocheiro Iona conversar com um cavalo, como se o animal pudesse entender o que era dito.

■ A SIMBOLOGIA DOS ANIMAIS

Outro aspecto desses dois contos, e que na obra de Lispector aparece de forma mais recorrente, é a grande presença de animais domésticos. Note-se que nas narrativas da escritora eles sempre ocupam uma função referencial importantíssima.

No conto de Lispector o professor de matemática tenta dar alma ao cão José, e abandono do animal é a causa do sentimento de culpa que move todo o enredo desse conto.

Já no conto de Tchekhov, o cavalo de Iona é elevado à condição de interlocutor em uma conversa acerca da morte de seu filho.

No caso dos dois contos, tanto o cão como o cavalo aparecem como entes dotados de sentimentos humanos, exercendo, de certa forma, no conto a função de personagens. No entanto, em uma análise mais atenta podemos afirmar que o diálogo que o professor ou o cocheiro travam com seus animais, na realidade, nada mais é do que um monólogo decorrente da necessidade natural que o homem tem de extravasar seus sentimentos. Com isso, a interlocução com esses

animais surge como prolongamento do eu das personagens que se encontram em um estado de transtorno causado pelos próprios sentimentos de culpa e de angústia.

O cão do professor e o cavalo do cocheiro são animais domésticos, bichos comuns, mas que devido a um estado de anomia psicológica das personagens acabam servindo de via para a exteriorização de sentimentos, o que não poderia ter sido realizado com outros humanos. Sua personificação, portanto, ocorre apenas em nível psicológico das personagens que assim como no conto de Clarice como no de Tchekhov estabelecem com os animais uma relação íntima de diálogo.

■ CONCLUSÃO

Por meio dessa sucinta análise comparada entre Clarice Lispector e Anton Tchekhov, dois importantes criadores de conto, pudemos notar grandes semelhanças estéticas que abraçam suas obras.

Como instaurador de nova vertente para a arte do conto, o papel de Tchekhov já está marcado como um dos grandes nomes da literatura mundial. E, na seqüência dessa vertente, temos Clarice Lispector, que embora realize um retrato extremamente criativo da realidade brasileira, está bastante próxima da obra de Tchekhov.

Com isso, afirmamos a originalidade dessa escritora que empresta um sentido próprio a uma linha estética preexistente. Apesar de encontrarem raízes na estética tchekhoviana, seus contos são sobremaneira mais profundos no aspecto psicológico. São uma verdadeira viagem à alma das personagens.

■ Referências bibliográficas

- ANGELIDES, Sophia: A. P. *Tchekhov: Cartas para uma poética*. São Paulo: Edusp, 1995, p. 181- 238.
- CANDIDO, Antonio. No raiar de Clarice Lispector. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1970, p. 123-31.
- CARVALHAL, Tânia Maria. *Literatura Comparada*. São Paulo: Ática, 1986.
- CORTAZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto. In: *Valise de Cronópio*. São Paulo: GOTLIB, Nádia Battella. A casa: cantos, encantos e desencantos do espaço doméstico feminino. *Suplemento Literário de Minas Gerais-MGSL*, n° 19, julho de 1984.
- _____. *Clarice: uma vida que se conta*. São Paulo: Ática, 2. Edição, 1995.
- GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do Conto*. São Paulo: Ática, 1985.
- HELENA, Lúcia. A literatura segundo Lispector. In: *Tempo brasileiro* n° 104, janeiro-março, 1984.
- LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- _____. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- _____. *A via crucis do corpo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

- MOISÉS, Massaud. Clarice Lispector contista. In: *Temas brasileiros*. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1964.
- _____. Clarice Lispector: visão e cosmovisão. *O Estado de S. Paulo – Suplemento Cultural*. Setembro, 1970.
- NITRINI, Sandra. *Literatura Comparada*. São Paulo, Edusp, 1997. Perspectiva, 1974, p. 147-66.

**REFLEXÕES SOBRE O REFLEXO:
A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO ALUNO/SUJEITO ACERCA DA
PRÓPRIA CAPACIDADE, MOTIVAÇÃO PRIMORDIAL NO
PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM**

Danielle Rivas Faria
Shayane da Silva França¹⁹

■ **Resumo:** A insegurança dos alunos com os quais trabalhamos, pertencentes a pré-vestibulares comunitários, em relação à própria capacidade de aprendizagem é claramente perceptível. De uma maneira geral, não acreditam em si próprios, a auto-estima parece existir numa escala decrescente e a consciência acerca da própria capacidade parece estar adormecida. Pensando nisso, desenvolvemos a atividade **Reflexões sobre o reflexo** e, a partir daí, propusemos que os alunos se tornassem sujeitos — e não objetos — sendo agentes da própria história e da própria aprendizagem. Acreditamos na valorização do aluno/sujeito, desconstruindo a polarização dos saberes e assumindo uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialógica, e não apenas dialética. Partindo desse pressuposto, queremos agir na inserção da motivação no processo de ensino/aprendizagem. A atividade consistiu na utilização de uma caixa com seu interior forrado por espelhos, depositada no chão da sala de aulas. A partir daí, propusemos que o participante refletisse sobre o reflexo visto e atentasse para questões como: auto-estima; despertar da consciência da própria capacidade de ação e de superação; o fato de ser único (uma vez que não existe ninguém que possua a mesma bagagem, história de vida, visão de mundo...). Ao mesmo tempo em que há essa tentativa de conscientizá-los sobre o fato de serem insubstituíveis, tentamos mostrar-lhes a dependência de uns em relação aos outros. Somos diferentes e iguais em nossas múltiplas identidades. A referida atividade foi finalizada com a produção de um texto por cada aluno, no qual expunha suas reflexões a partir das propostas sugeridas. Acreditamos haver alcançado nosso objetivo com relação à proposta de estimular o autoconhecimento e a auto-estima dos alunos, tendo-lhes proporcionado maior confiança em si mesmos, apresentando-lhes o estímulo necessário para a colocação de mais um tijolo na sua casa do saber assim como na de cada um dos demais participantes.

■ **Palavras-chave:** auto-estima, aluno/sujeito, motivação.

¹⁹ Alunas do curso de Letras da Universidade Federal Fluminense.
e-mails: drivas@jcom.com.br / shayanefrancauff@yahoo.com.br

■ INTRODUÇÃO

O presente artigo foi construído a partir de observações em relação ao fato de os alunos de dois pré-vestibulares comunitários nos quais trabalhamos, de uma maneira geral, não acreditarem na própria capacidade de aprendizagem — tais observações foram feitas durante as aulas de português e conversas informais nos intervalos de aula.

Os sujeitos da pesquisa são alunos pertencentes às três turmas do Pré-Vestibular Social do CEDERJ (Centro de Ensino à Distância do Estado do Rio de Janeiro), pólo Saquarema, com 58, 61 e 69 alunos matriculados em cada classe. E às duas turmas do Pré-Vestibular Santa Rosa, com, ao todo, 110 alunos matriculados — ambos pré-vestibulares comunitários.

O período das aulas de português no CEDERJ é de seis horas, sendo divididas igualmente por cada uma das três turmas. No Pré-Vestibular Santa Rosa, as aulas ocorrem uma vez por semana com 50 minutos de duração, em cada turma.

A atividade **Reflexões sobre o reflexo** foi realizada a partir da constatação de que os alunos com os quais trabalhamos, na grande e absoluta maioria, não acreditavam no próprio potencial. Assim, centramos nossos objetivos em pontos que consideramos cruciais para otimizar o processo de aprendizagem do educando.

Para isso, fundamentamos nossa proposta em maneiras possivelmente eficazes para que lhe resgatássemos a auto-estima; despertássemos nele a consciência acerca da capacidade de produção e de crescimento intelectual e proporcionássemos uma reflexão sobre o seu papel no mundo, como cidadão, como contribuinte da aula e como produtor da própria história.

Acreditamos que os textos devem nascer por prazer; acreditamos que a aula deve ser construída não só pelo professor, mas por cada um dos participantes; acreditamos na multiplicação de alunos/sujeitos no processo de ensino/aprendizagem e foi a isso que nos dedicamos.

■ DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A atividade **Reflexões sobre o reflexo** consiste em uma proposta de produção textual livre tanto na forma quanto no conteúdo e uma permissividade quanto ao uso informal da língua.

Levamos para sala de aula uma caixa quadrada com seu interior forrado por espelhos. Em posse desse objeto, sugerimos a cada aluno que levantasse, um a um, e fosse até a frente da sala (onde a caixa se encontrava). Pedido isso, propusemos uma reflexão fazendo-o entrelaçar fatores como seu reflexo no espelho, sua auto-estima e a própria capacidade de superação dos limites.

Direcionamos a reflexão partindo de uma metáfora: assim como vemos a luz refletida quando direcionamos um espelho para o sol, a

imagem do aluno refletida igualmente é capaz de lhe proporcionar a reflexão acerca de suas vitórias, medos, experiências, saberes, dúvidas, expectativas.

Depois da apresentação da atividade, propusemos a realização de um texto, que poderia ser construído na forma de dissertação, narração, descrição; poesia, prosa; charge, carta, paródia musical etc. Não houve qualquer tipo de obrigatoriedade dessa atividade, tampouco atribuição de nota — por isso ter sido realizada com prazer e dedicação pelos que participaram.

Sugeriu-se também aos alunos que entregassem textos (literários ou não) cujo conteúdo fosse por algum motivo relevante. A proposta consistiu em prestigiar tudo aquilo que o aluno já aprendeu ao longo dos anos escolares e conscientizá-lo de que o seu saber não é menosprezado ou invalidado, mas que deve ser compartilhado e ampliado com novos saberes a cada momento de sua vida. É primordial que ao conteúdo que se quer passar ao aluno esteja implícita sua própria vida, a utilidade prática e, portanto, o prazer em aprendê-lo.

A intenção foi mostrar para o aluno que compartilhar experiências e bagagem literária com o professor e com os colegas de classe é fundamental, demonstrando assim que o aluno/sujeito pode e deve ter voz. A partir dessa proposta foi-nos entregue, entre outros, o texto *A idade de ser feliz*, de Mário Quintana — que foi recebido e comentado por todos os participantes. Assim, cada um dos envolvidos concretizou sua participação efetivamente.

■ MOTIVAÇÃO

É lamentável quando observamos que o educando só dá atenção ao que está sendo dito pelo professor ao se oferecer algum tipo de recompensa externa ou quando se diz que o conteúdo será cobrado em avaliação. Esse é um dos motivos que nos faz, cada vez mais, ir em busca de estratégias que vinculem o aluno e o interesse, ao invés de aluno e nota.

Percebemos claramente que o aluno motivado, ao contrário do que não teve seu processo de aprendizagem amparado pela motivação, participa, interage e se engaja nas tarefas. No entanto, não consideremos todo aluno não participativo como um aprendiz desmotivado, pois existem outros fatores psicológicos mais fortes que culminam na inibição desse aluno para interagir na sala de aula.

Os aprendizes que são estimulados a reconhecerem suas capacidades são motivados a aceitarem desafios e a desejarem realizá-los, ainda que requeira algum esforço. E no momento em que concretizam seus anseios realizando-os, adquirem um sentimento de plena satisfação.

Um professor sensível e atento pode, sem dúvida, criar um ambiente que favorece o êxito do processo de ensino/aprendizagem, visto

que o sucesso ou não do indivíduo ante o que está sendo ensinado tem relação direta com as estratégias a que o docente recorre para motivá-lo.

Buscando o conceito de motivação, recorremos a Dörnyei em Consolo (2004), o qual defende que assim como os pais, o professor exerce grande influência no que concerne à motivação do educando. Características do professor tais como comportamentos verbais e não-verbais que os aproximam do aluno, personalidade, administração da aula, apresentação de tarefas, entre outros, são fatores que corroboram para que haja influências motivacionais ao aluno.

O mesmo autor afirma ainda que a motivação que o professor tem para ensinar também afeta a motivação do aluno para aprender, por meio de suas expectativas e entusiasmo. É essencial que os professores amem o que fazem e demonstrem ao aluno sua dedicação pelo trabalho. Dessa forma, a prática do professor configurada pelos seus procedimentos e atividades contribui para maximizar a motivação dos educandos.

■ O ALUNO COMO SUJEITO NA APRENDIZAGEM

A partir da atividade **Reflexões sobre o reflexo** propusemos que os alunos se tornassem sujeitos — e não objetos — sendo agentes da própria história e do próprio aprendizado.

Muitas vezes a escola acredita que conteúdo válido é aquele baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis. Por isso, alunos de professores autoritários, “que só falam nunca ouvem (...) passarão muito tempo sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão o sujeito de suas próprias histórias” (ALMEIDA, 1997:15,16).

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem sucedido, é fundamental que este ocorra em uma estrutura de participação, garantida por diferenças de perspectivas entre os co-participantes, como nos diz Moita Lopes (2003).

Educadores devem promover as vozes e seus significados que necessitam ser ouvidos até mesmo para que os participantes da aula tenham maior diversidade de formas de conhecimento. Dizemos participantes porque consideramos que o aluno é responsável ativo e agente da construção do seu saber e da sua história como ser humano cidadão mais do que ser humano aluno.

Só assim o educador e o educando conseguem refletir sobre suas histórias, relatos pessoais, multiplicidade de identidades e possibilidades de transformação social, visto que por diversas vezes a sociedade determina e controla a atuação de instituições de ensino para que esta sirva aos interesses da classe dominante.

Faz-se necessário observar que o papel do professor é primordial no que diz respeito à formação do aluno como ser humano. É inegável a necessidade de criação de possibilidades para a construção do conhecimento — e não uma simples transferência.

Como afirma Freire, “(...) no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (2001:104,105). Autonomia de avaliar suas experiências e de responsabilizar-se pela própria aprendizagem, o que aumenta seu sentimento de confiança e de liberdade. Para esse autor, “A disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos ‘silenciados’, mas no alvoroço dos ‘inquietaos’, na dúvida que instiga, na esperança que desperta”.

Com base nessa brilhante reflexão, afirmamos mais uma vez que a voz do aluno/sujeito não deve ser silenciada, mas inquietada pelo desejo de querer se manifestar em troca de experiências e compartilhar saberes.

O ensino deve viabilizar um intercâmbio constante entre múltiplas identidades que permeiam os universos pessoais de cada indivíduo. É de extrema importância que o professor assuma um comprometimento com a transformação social, tornando-se um educador e um agente de mudança, engajado na promoção da tolerância das diferenças.

De acordo com Kátia Mota (2004), não há porque contribuir para manter a polarização dos saberes, visto que o conhecimento deve ser construído de forma dialética e multidimensional, proporcionando ao aluno uma reflexão acerca da multiplicidade de identidades e de olhares.

Complementamos a afirmativa de Kátia Mota, dizendo que mais que o dialético é preciso o dialógico — defendido por Edgar Morin —, que como recurso nos possibilita entrelaçar conceitos que para muitos são antagônicos e inaproximáveis. Pelo dialogicismo chega-se ao entrelaçamento de saberes de aluno-professor, professor-aluno, aluno-aluno; do entrelaçamento de áreas de conhecimento (geografia, história, linguística, matemática...); do entrelaçamento de processos de motivação e do entrelaçamento do que jamais deveria ter sido separado: sensível e inteligível; razão e emoção; literatura e ciência; razão e mito; ciência e arte; real e imaginário; ciências humanas e ciências da natureza. As relações dentro da escola (funcionários, direção, corpo técnico e corpo administrativo).

Em uma palestra dada por João Wanderley Geraldi, ocorrida no VIII FÓRUM de Estudos Linguísticos, realizado na UERJ (novembro de 2005), o autor afirma que a escolaridade não tem que ser aprendizagem do silêncio. E nisso acreditamos, visto que a nossa luta é em busca do aluno destemido e não do aluno silenciado. E Geraldi encerra sua fala: “dizer que o aluno não sabe falar é calá-lo e impedi-lo de ser aluno/sujeito”.

■ ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

A partir da atividade do espelho, desenvolvida com os alunos, percebemos nos textos construídos as brilhantes reflexões. Vejamos o seguinte trecho:

Redação 1: (...) bom mesmo é se com a ajuda de um mágico, este espelho, aproveitando ainda a meia-luz provocada pela caixa, pudesse mostrar a verdadeira face dos homens, aquela que se esconde atrás de um sorriso cordial. Manchete anunciaria logo 'Políticos brasileiros se unem para quebrar espelho'. Portanto, pensar em um reflexo é indagar sobre si mesmo e também sobre o meio em que se vive. Ser aquilo que se vê, ou ir além de simples imagens mal formadas, buscando assim a verdadeira face.

O texto acima demonstra a alta capacidade de posicionamento crítico do aluno, além de revelar o domínio da linguagem formal aliada ao português padrão. Interessante observarmos que apesar de termos pedido um texto que entrelaçasse a caixa com o espelho e auto-estima, o aluno foi muito além, fazendo reflexões até mesmo acerca da situação política do Brasil. Isso revela que a liberdade de criação dada ligada diretamente à tomada de consciência do aluno acerca da sua capacidade fez com que surgisse um texto maduro, crítico e reflexivo.

Notemos que ainda que com resquícios de falhas em relação ao português culto, os alunos expressam seu pensamento, se fazendo entender. Para Luiz Percival Leme Brito (1997:120), na situação escolar existem relações muito rígidas em que o aluno é "obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados, e, além disso, o seu texto será julgado e avaliado. (...) O aluno procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará".

O professor deve proporcionar ao aluno a escrita por prazer e não por temor ou obrigatoriedade. A produção textual deve fluir naturalmente, para que depois, havendo a necessidade de uma linguagem formal e dentro das regras gramaticais o texto seja burilado.

Redação 2: (...) lembro-me que foi o último pedaço de espelho que vi, foi o dos meus olhos via um olhar intenso e profundo e enquanto os olhava passava em minha cabeça o filme de minha vida, percebi então que foi através dos meus olhos que reconheci a minha imagem mas não a minha alma. Foi então, a partir de meus olhos que percebi que necessito olhar para dentro de minha alma e me conhecer internamente, só a partir disso que poderei dizer com certeza que me conheço de verdade.

Com base no trecho acima, percebemos que logramos a criação de texto por prazer e com autonomia do aluno/sujeito, visto que não houve fatores que indiquem que o aluno tenha escrito a partir do que acreditava que o professor gostaria de ler, como estruturas inabituais e

emprego de termos que não fazem parte de seu vocabulário, entre outros. Devemos promover ao aluno o direito de expressar suas idéias com uma linguagem autêntica. Para isso, a sala de aula deve se tornar um ambiente propício à livre expressão de pensamentos e reflexões.

Vejamus um outro exemplo em que há mais claramente problemas em relação à norma culta do português:

Redação 3: Quando avistei a caixa já fiquei curioso, ao abrir pude notar que nela avia algo diferente que mechia com a minha imaginação. Era um espelho de forma de um dodecaedro que girava lentamente em que cada parte dele eu me via de forma diferente (...)

Embora esse texto apresente incongruências gramaticais, nos sentimos vitoriosos, pois conseguimos com que houvesse uma produção textual por parte desse aluno, que até então demonstrava recusa a todos as sugestões de participação escrita.

É evidente que a forma estrutural não deve ser abandonada, entretanto, para esse resultado que buscamos alcançar, é interessante que a moldemos, fazendo com que vá além de regras e nomenclaturas referentes ao português padrão. Indiscutivelmente, todo esse conteúdo deve ser abordado e bem trabalhado. No entanto, para isso, não é necessário anular o sujeito.

Para nós, o importante é que o aluno tenha acesso à norma culta da língua portuguesa para que possa usar a variedade da língua pertinente ao contexto em que está inserido. O que não significa que deve haver preconceito em relação ao domínio da utilização da linguagem fora do padrão culto — ainda que vivamos imersos em uma perspectiva extremamente gramaticalista.

Fundamentando nossa idéia em Geraldi (2005), afirmamos que é absolutamente falsa a idéia de que a informalidade (verificada por meio de erros gramaticais de acordo com a norma padrão) destrói o conhecimento e enfraquece ou enfeia a língua. Pelo contrário, isso não quer dizer que a base da nossa cultura erudita esteja sendo destruída. A modernidade mostrou que as diferentes formas de dizer são realmente diferentes, mas não erradas. A própria língua padrão é uma das variedades do português.

Analisemos um outro trecho de redação, produzido em um contexto real de necessidade de autoconhecimento, descobertas e (re)leitura do próprio mundo:

Redação 4: Hoje, preciso me conhecer. / Preciso me descobrir. / Preciso me corrigir. / Preciso me perceber. / Não! Eu quero fugir! / (...) / Hoje, preciso acreditar. / Que vou me encontrar, / Que vou me amar, / Que vou conseguir!

Segundo Paulo Freire, “A leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais deve significar uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo, a leitura da palavra deve ser a leitura da ‘palavramundo’” (2005:15). E, porque acreditamos nisso, torna-se doloroso perceber que o sucesso da escola é fazer com que o aluno tenha medo de falar e de escrever.

A aula de língua portuguesa deve oportunizar o domínio da variedade padrão, todavia, para isso não é necessário anular o sujeito, mas devemos dar-lhe espaço para que traga o seu mundo à escola e através desse primeiro momento percorra o caminho até a linguagem que a escola prioriza, sem desconstruir a sua própria linguagem:

Redação 5: Sabia que tinha capacidade de conseguir. O que quizesse, até o impossível, mais esperava que as coisas caíssem de suas mãos, para tentar agarrar. E isso era quase sempre. (...) Disso tudo só consegui ser baterista de uma banda linha punk/grunge só de meninas. De vez em quando ela brincava de adivinhar as coisas e até acertava, mas não contava pra ninguém. Colecionadora de esperanças, sempre que se olhava no espelho se via diante de um grande quebra-cabeças.

Ensinar a ler e a escrever é possibilitar ao sujeito a condição de ler e de escrever. O importante é dar essa possibilidade ao invés de impor o que e como deve ser lido e escrito. A língua portuguesa é para ser vivida, falada, gritada, escrita, enfeitada, desfrutada, modificada, adaptada; ou seja, não é estanque, não se encerra em si. Faz-se necessário que haja

Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. A ação pedagógica é permeável a mudanças. (...) Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2001:10,22)

Queremos despertar no aluno o prazer da criação do texto, da exteriorização de seus pensamentos e para isso basta que o aluno se expresse de maneira a se fazer entender.

Um episódio ocorrido em sala de aula nos fez acreditar que logramos quanto ao nosso objetivo em relação à referida tarefa. Uma aluna — autora de uma poesia sobre o tema proposto — nos chamou muito a atenção, pois além de seu texto estar impecável gramaticalmente, apresentou uma magnífica reflexão, a partir do que foi proposto.

O elogio ao seu texto foi feito diante da turma, seguido da pergunta se os demais se sentiam menosprezados pelo brilhantismo desta participante. Entretanto, os alunos disseram que se sentiam felizes por ela e que também se sentiam queridos e homenageados, uma vez que sempre eram ouvidos, elogiados e incentivados.

A poesia foi lida em voz alta para a classe e tivemos a oportunidade de analisar seu conteúdo semântico e gramatical. Foi possível trabalhar figuras de linguagem, concordância, ordem direta e inversa, aspectos verbais, pontuação, regência; além da reflexão acerca do que nos motivou a pesquisar e a buscar possíveis soluções para a problemática da auto-estima dos alunos. Abaixo, recortes da referida poesia:

Redação 6: Para um objeto eu olhei / num final de tarde ensolarada. / Não vi nada interessante, / só uma caixa amassada. / Abandonei-a na sarjeta / sem dar nem mais uma olhada. / (...) / Quis fazer parte do grupo, / mas não tinha a moral adequada / e lentamente me tornava / uma pessoa frustrada. / (...) / sem saber ofuscava o brilho / de minha alma iluminada. / Outro dia, porém, tornei / a encontrar a caixa amassada. / (...) / E como num passe de mágica / de uma fada inspirada, / a caixa e eu, eu e a caixa / fomos unificadas. / (...) / Cada rasgo, cada amasso / trazia uma dor minimizada / de tentativas diversas / de desviar de cusparadas. / Percebi, no interior dela, / uma parte não notada: / um espelho das antigas / com moldura adornado. / E ao deixar a luz entrar / de maneira inusitada, / o espelho passou a brilhar / (...) / Entendi que aquela caixa / não era para estar largada, / mas num lugar de respeito, / (...) / Um pensamento me ocorreu: / eu era uma caixa amassada. / (...) / Feliz como há muito não era / e totalmente envaidecida / encontrei em mim um espelho / com minha face refletida. / Era a face da esperança, / minha rosa, minha vida / que há muito eu não cuidava, / pois a tinha mantido esquecida. / Hoje, a caixa é um porta-jóias / e eu, que era entristecida, / escrevi no meu espelho: / “Também mereço ser querida”.

O texto transcrito acima nos garante a certeza de que estamos no caminho certo, de que os alunos estão longe de serem meros objetos que apenas auxiliam e complementam. Mas são sujeitos, ativos e responsáveis pelo próprio aprendizado; plenamente capazes e transbordantes de talento. Pelo desabafo da autora do referido trecho, fica nítido que o que faltava para a explosão de seu eu e para a tomada da consciência acerca de sua capacidade era uma proposta que a fizesse pensar sobre seu potencial.

■ CONCLUSÃO

Evidentemente, não conseguimos atingir os alunos na totalidade das turmas, visto que fomos limitados pelo fato de as cinco turmas serem muito grandes, além de serem alunos que têm um ritmo de vida e responsabilidades (como trabalho e família) que os impede de dar mais atenção aos estudos.

Apesar de muitos alunos terem respondido à atividade muito bem e terem apresentado progressiva e significativa melhora na auto-estima, na produtividade e na interação, houve significativa evasão em todas as turmas com as quais trabalhamos. Observemos que as aulas ocorrem aos sábados (Pré-Vestibular Social – CEDERJ) e durante a semana no período da noite (Pré-Vestibular Santa Rosa), o que reafirma a falta de disponibilidade para se dedicar totalmente aos estudos.

Ainda assim, afirmamos ter havido um significativo resgate no que diz respeito à melhora da auto-estima e ao despertar da consciência da própria capacidade, o que pôde ser notado com a crescente participação dos alunos, já que tiveram despertada a confiança neles mesmos (primordial para a efetividade do ensino/aprendizagem).

A receptividade dos alunos em relação à atividade do espelho foi satisfatória, haja vista que a produção foi maciça, além de muitos deles terem entregado mais de um texto. Através das observações feitas no decorrer do ano, percebemos claramente as progressivas mudanças na produtividade e interesse dos alunos.

Além disso, acreditamos que cada um dos envolvidos não só sentiu, mas acreditou — principalmente — que suas experiências, costumes e pontos-de-vista são essenciais para a construção de cada uma das aulas e para a colocação de mais um tijolo na casa do saber de cada um de seus colegas de classe.

A interação na sala de aula aumentou consideravelmente. Consideramos que o fato de o docente manifestar interesse em relação ao que pensa o aluno tenha feito com que este adquirisse maior confiança em si mesmo, não se preocupando em se expor, visto que a atenção do professor e do restante da turma, por ter colaborado para a construção da aula, é o mais importante.

A análise dos textos contou com a verificação de erros gramaticais, comentários acerca de estruturas frasais, coerência, coesão, marcadores do discurso, modalizadores, entre outros; contudo, o enfoque e considerações foram feitos com base no fato de eles refletirem e no estímulo da consciência acerca da própria capacidade, o que culmina com o sucesso no processo de aprendizagem amparado por sua fundamental participação, garantindo assim eficácia no processo de ensino/aprendizagem.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Nilton José de. Ensinar português? In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, p. 8-16.
- BRITO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, p. 117-126.

CONSOLO & VIEIRA ABRAHÃO (org.). *Pesquisas em lingüística aplicada*. São Paulo: Unesp, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, João Wanderley. Tranças do poder, danças dos letrados: a infatigável tarefa de frear a língua. In: *VIII FÓRUM de Estudos Lingüísticos Língua Portuguesa & Identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

MOITA LOPES, L. P. (org.). *Socioconstrucionismo: Discurso e Identidades Sociais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOTA, K. e SHEYERL, D. *Recortes Interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004.

MONTEIRO LOBATO E DONA BENTA - DOUBLE BIND E “TRANSFORMAÇÃO” NA OBRA D. QUIXOTE DAS CRIANÇAS²⁰

Silvia de Oliveira Espada²¹

■ **Resumo:** Nesse trabalho reflito como Lobato adaptou em 1936, para fins escolares, o clássico *Don Quijote de la Mancha* (1605) de Miguel de Cervantes, intitulando-o por *D. Quixote das crianças*. Monteiro (2000) nos indica que *D. Quixote das crianças* é uma adaptação escolar, ou uma paráfrase, e essa não é bem vista historicamente por muitos críticos como buscarei demonstrar. Essa discussão será a base para minha hipótese de que o termo “transformação” proposto por Jacques Derrida para a tradução pode ser re-significado no âmbito da adaptação de clássicos literários estrangeiros, otimizando o sentido das adaptações, bem como ressaltando o papel decisivo do adaptador. Esse pode ser observado na obra *D. Quixote das crianças*. Nela, Lobato se posiciona perante: 1) o público alvo e as propostas de adaptação escolar 2) a necessidade de praticar a diferença entre o significado e o significante, o que realizou de maneira tão personalizada que estabeleceu um estilo único e 3) as línguas envolvidas na tradução/adaptação. Para tanto, Lobato opta por redimensionar de um modo duplo o que Ottoni (2000) nos esclarece ser o *double bind* — a possibilidade e a impossibilidade da tradução — e que pode ser estendida para a adaptação, posto que a adaptação escolar ao encená-lo também é sentida de maneira turbulenta. Por isso, delega à Dona Benta seu próprio papel de tradutor/adaptador. Assim, como nos chama atenção Ottoni (2000, apud 1997), “o sujeito, ao traduzir, está ‘entre’ a diferença de dois sistemas lingüísticos e no ‘meio’ das várias línguas que compõem as línguas envolvidas na tradução”. Embora submetido pelo *double bind*, Lobato consegue, por meio da adaptação escolar, (aqui entendida como ‘transformação’) garantir a *sobrevida* do original. Potencializando-o. (Des)construindo-o.

■ **Palavras-chave:** Adaptação, tradução, desconstrução, *double bind*, transformação.

■ APRESENTAÇÃO

A obra *Don Quijote de La Mancha* teve sua primeira versão publicada em 1605 por Miguel de Cervantes. Desde então, não foram poucas as traduções feitas para ela, o que, sem dúvida, contribuíram para

²⁰ Trabalho final da disciplina Monografia I- Monteiro Lobato – Tradução e Adaptação, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Ottoni

²¹ Aluna do curso de Letras da Universidade de Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas-SP. e-mail: olivervinha@yahoo.com.br

esta sustentar-se como clássico da literatura. Mediante a beleza desse livro, Monteiro Lobato, engajado numa verdadeira revolução editorial no Brasil que visava contemplar crianças e adolescentes, adaptou a obra de Cervantes em 1936 intitulando-a por *D. Quixote das Crianças*. Essa obra de Lobato, componente da 2ª série - Literatura Infantil - das *Obras Completas de Monteiro Lobato*, se enquadra nos episódios da série infantil *Sítio do Pica-Pau Amarelo* também de sua autoria.

D. Quixote das crianças é o resultado que Lobato obteve ao se posicionar perante: 1) o público alvo e as propostas de adaptação escolar; 2) a necessidade de praticar a diferença entre o significado e o significante, o que realizou de maneira tão personalizada que estabeleceu um estilo único e 3) as línguas envolvidas na tradução/adaptação, as quais, por conseqüência, exigiram que ele explorasse os limites de seu próprio papel de adaptador.

Para entendermos a dimensão e importância da (des)construção literária de Lobato nessa obra, tendo em vista os elementos acima citados, é necessário, nos valermos de uma reflexão capaz de abranger tamanha diversidade. Esta reflexão, portanto, não deve ressaltar somente os aspectos lingüístico-textuais envolvidos, ou ainda, o significado da adaptação para a obra original e para o público leitor, mas também, fundamentalmente, deve compreender o papel decisivo que Lobato teve perante a possibilidade e a impossibilidade da tradução e que julgo poder ser estendida para a adaptação — a adaptação escolar (tipo de adaptação de clássicos para um público alvo definido) — que ao encenar essa duplicidade, é sentida de maneira turbulenta por aquele que a presencia. Por esse motivo, acredito na eficiência de uma reflexão calcada na dimensão desconstrutivista.

Em geral, a desconstrução pode ser entendida como “mais de uma palavra em uma palavra, mais de uma língua em uma só e única língua” (OTTONI, 2000), haja vista que, como nos explicita Jacques Derrida (apud OTTONI, 1998), não pode ser pensada como um método, como uma análise ou crítica, mas sim como um “acontecimento”. A partir daí, acredito que se configure o relacionamento que o tradutor/adaptador terá com as línguas envolvidas. Primeiramente é essencial entendermos quais são os pensamentos significativos no que se refere à adaptação de clássicos estrangeiros e seu relacionamento com a tradução, perpassando pelos principais pontos sobre a adaptação escolar defendidos por Monteiro (2000) em sua dissertação de mestrado *Adaptação de Clássicos Literários Brasileiros: Paráfrase para o Jovem Leitor*. Nela, Monteiro aponta a obra *D. Quixote das crianças* como um exemplo de adaptação escolar.

Essa análise será a base para a hipótese que levanto de que o termo “transformação” proposto por Derrida para a tradução pode ser resignificado no âmbito da adaptação de clássicos literários estrangeiros. Afinal, como veremos, essa nem sempre é bem vista pois, como é próprio da adaptação, é preciso transformar a narrativa, suprimindo-lhe trechos,

alterando-lhe o vocabulário. Todavia, quando me aproprio do termo “transformação” e o entendo como uma ação que (trans) forma uma forma por meio de outra forma, é possível otimizar o significado de uma adaptação, principalmente a adaptação escolar, que ainda preocupa muitos críticos.

Por fim, essa hipótese será uma ferramenta indispensável para observarmos como o gênio de Lobato redimensiona, de um modo duplo, por meio de sua adaptação escolar, o que estamos chamando de *double bind* — a possibilidade e a impossibilidade da tradução — e que pode ser estendida para a adaptação. Por isso, compartilha com Dona Benta o seu próprio papel de tradutor/adaptador que se posiciona perante as línguas envolvidas na tradução. Associando isso à relativa liberdade de Lobato e ao seu compromisso com o público infantil por meio da adaptação escolar, vemos como ele garantiu a *sobrevida* do original. Potencializando-o. (Des)construindo-o.

■ ADAPTAÇÃO E TRADUÇÃO - (DES)ENCONTROS

Para se pensar sobre a adaptação de clássicos estrangeiros, é preciso sublinhar que ela possui uma relação mais profunda com a obra original do que aquela que a tradução (quando entendida como transporte, isto é, nos moldes clássicos) mantém. Primeiro porque o adaptador internaliza a obra original, e depois a exterioriza, por meio da obra adaptada, de um modo duplo: ao mesmo tempo em que ele faz com que sintamos o impacto da obra original através do enredo conservado, também nos faz sentir o peso de seu traço. Muitas vezes isso é tão claro que o tradutor chega a estabelecer um estilo único conhecido por valor de grife, tal como ilustrado por Lobato na obra *D. Quixote das crianças*. Em síntese, tanto os textos traduzidos quanto os textos adaptados vêm no texto original uma referência inegavelmente insubstituível.

No que diz respeito à adaptação e sua ligação com a obra original, Monteiro (2000, p. 9) nos indica que:

a boa adaptação tenta cumprir a função de agir como uma tradução do texto original; tradução não de uma língua ou sociedade para outra, mas de uma geração (período cultural anterior) para outra (período cultural atual). Agora menciono o valor social, pois a boa adaptação tenta ampliar ao máximo a base de leitores de uma determinada obra. Por tentarem cumprir tais funções, as adaptações de clássicos literários que aqui estamos analisando devem ser classificadas como paráfrases ou metáfrases.

Em geral, muitos autores concordam que a adaptação de clássicos literários estrangeiros seja uma paráfrase. Exatamente nesse ponto, configura-se um problema, posto que a paráfrase já traz, como um

produto histórico, um significado pejorativo agregado a si. A exemplo disso, quando se propõe a falar sobre formas de tradução, Schleiermacher (1813, apud 2001) cita a paráfrase e a imitação. O autor afirma que a intenção da paráfrase é dominar a irracionalidade das línguas de maneira mecânica. E a propósito da imitação, acredita que ela tenha como intuito aproximar seu efeito da obra original por meio de elementos visivelmente diferentes.

Através da exposição desses conceitos, é possível perceber que o conceito de imitação desse autor se aproxima mais daquilo que *atualmente* denominamos por paráfrase. Entretanto, isso não quer dizer que sobre esta haja um consenso, principalmente no que diz respeito a sua qualificação, o que me permite citar Ronái e Monteiro que possuem visões distintas sobre a mesma.

Nesse sentido, Monteiro (2000, p.10), em sua tese de mestrado, retoma uma concepção grega de paráfrase (ou metáfrase), isto é, como ele mesmo diz: *"a possibilidade de narrar uma história com palavras próprias, mantendo o enredo original; ou de traduzir uma passagem difícil em termos mais simples."* Nessa perspectiva, o fato da adaptação escolar ser considerada uma paráfrase é justificável e importante, pois amplia o acesso público aos clássicos estrangeiros.

Monteiro (200, p. 36) assinala, sobre Ronái:

Como tradutor profissional, e grande mestre em seu ofício, percebia as 'adaptações' como desculpas para procedimentos que não admitia. Por exemplo: suprimir os trechos mais difíceis do original, por preguiça ou incapacidade de solucionar certos desafios lingüísticos.

Contudo, Monteiro (2000, p. 37) cita que Ronái não deixa de atribuir o devido mérito à adaptação escolar, em um trecho que também nos indica admitir a seriedade e qualidade do trabalho desenvolvido por Lobato enquanto adaptador:

Não se pode afirmar a priori que toda e qualquer adaptação seja condenável. Há gêneros em que é mais admissível do que noutros. (...) O setor especial da adaptação é a literatura para adolescentes. Desde muito se têm feito condensações para jovens de livros tão importantes e sérios como *As viagens de Gulliver*, *Robinson* e *Don Quijote*.

Retomando a idéia, de que um dos elementos que possibilita o diálogo entre a adaptação de clássicos estrangeiros e a tradução é o relacionamento de ambas com o enredo da obra original, faz-se relevante esboçar o que seria o enredo. Sem dúvidas, pensar nisso não é muito fácil, posto que, como os limites entre interpretar e resumir, que muitas

vezes servem para explicar o que seria o enredo, não estão dispostos de maneira definitiva e dicotômica. Afinal, ao fazer um resumo da história, tal como ao traduzi-la, já se está interpretando.

No entanto, o importante é que ouvintes de histórias, leitores ou espectadores conseguem identificar o mesmo enredo apresentado independentemente: do meio representacional utilizado, da seleção de passagens e das seqüências. Segundo Culler (1999, pp. 85-86): "A teoria da narrativa postula a existência de um nível de estrutura - o que geralmente chamamos de 'enredo' - independente de qualquer linguagem específica ou meio representacional."

Até aqui, pudemos formular que a tradução e a adaptação de clássicos estrangeiros detêm no original uma referência importante, posto que, são expressões de um mesmo enredo. Elas se distinguem pela intensidade do processo de internalização da obra sofrida pelo tradutor/adaptador. Por esse motivo, ele a interpreta; e se há uma apropriação do enredo da obra sem alterá-lo, eventualmente poderá existir a apropriação da linguagem e sua posterior adequação (transformação) com intuito definido, que no caso da adaptação escolar é atrair o público infanto-juvenil para o mundo da leitura.

Dessa maneira, refletir sobre o modo pelo qual elementos de naturezas distintas podem co-existir na obra de Lobato é necessário e ao mesmo tempo impossível, uma vez que, esses se rearticulam e produzem novos elementos que não estão meramente consubstanciados em atividades de leitura e interpretação. Justamente nessa cena em movimento constante, capaz de impressionar e de se re-criar, é que a dimensão desconstrutivista pode contribuir, tendo em vista que ela transita no espaço aberto por cada tradução, quer entre as línguas, quer no interior delas, re-valorizando-as.

Nesse âmbito, é preciso considerar, como disse Derrida a um amigo japonês²²:

a desconstrução não é um método de leitura e interpretação, não se sustenta em um conjunto de regras que possam ser transpostas, não sendo, pois, nem um ato, nem uma operação. É um acontecimento, e como tal, "carrega todo o enigma". Não pode referir-se a "um sujeito (individual ou coletivo) que teria a iniciativa e a aplicaria a um objeto".

Todavia, acredito que a desconstrução, enquanto acontecimento e esse como produto de uma fusão de elementos diversos, pode contribuir para um novo olhar capaz de ressaltar os trabalhos de adaptação como o feito aqui por Lobato.

²² Carta a um amigo japonês *Apud* Ottoni, 1998.

A tradução e a adaptação de clássicos estrangeiros ainda possuem mais uma semelhança. Quando Benjamin afirma que: “A tradução é uma ‘forma’ e a lei dessa forma tem seu primeiro lugar no original” é possível expandir essa idéia até uma discussão na adaptação de clássicos estrangeiros, posto que também ela, como demonstrado anteriormente, tem *seu primeiro lugar no original*. Portanto, esse tipo de adaptação também pode ser considerado como uma forma.

Pontuada a proximidade entre tradução e adaptação de clássicos estrangeiros, é válido investigar como ambas podem integrar o termo “transformação” que Derrida sugeriu no livro *Posições* ao falar sobre tradução. Na verdade, este conceito se opõe ao conceito de “transporte” visto que não há uma correspondência lingüística exata entre as línguas ou mesmo no interior delas. Assim, o autor nos explica:

Nos limites em que ela é possível, em que ela, ao menos, parece possível, a tradução pratica a diferença entre significado e significante. Mas, se essa diferença não é nunca pura, tampouco o é a tradução, e seria necessário substituir a noção de tradução pela de transformação: uma transformação regulada de uma língua para outra, de um texto por outro (DERRIDA, 2001, p. 26.).

Nesse sentido, se a tradução, por meio de seu tradutor, é uma forma capaz de praticar a diferença entre significado e significante, a adaptação de clássicos estrangeiros (inclusive a adaptação escolar) é responsável por acentuar essa diferença. E se para a noção de tradução, Derrida propõe o termo “transformação” porque nela se pratica uma diferença que não é pura, o mesmo pode-se dizer da adaptação escolar, visto que a natureza dessa, ao explorar o limite entre-línguas e ao exigir um compromisso, se consuma em uma prática em que significados transbordam de seus significantes numa relação já contaminada.

Nesse âmbito, quando Monteiro Lobato utiliza a personagem Dona Benta para contar a história de D. Quixote, o que se vê é ainda a história desse fidalgo, num tempo diferente daquele em que a vovó e o pessoal do Sítio do Pica-Pau Amarelo se encontram por meio de uma linguagem mais acessível ao contrário da linguagem que o livro traduzido tinha. Esses elementos são responsáveis por reforçar a diferença entre o significado e o significante na adaptação. Desse modo, vemos que através da ação do adaptador, uma forma original é transformada em uma outra forma que não deixa de ter na obra original toda sua essência.

Assim, a adaptação é otimizada e o adaptador pode ser visto como alguém que possui objetivos e compromissos, está empenhado em lidar com a complexidade e multiplicidade das línguas nos limites em que for possível. Certamente isso pode ser aplicado à atuação de Lobato na obra *D. Quixote das crianças*, que foi um sucesso atestado por diversos críticos, pelos professores e, indubitavelmente, pelas crianças.

A fim de elucidar a qualidade do trabalho de Lobato nessa obra, podemos nos valer do comentário de Sandroni (1987, p. 57):

Muitas vezes D. Benta usa uma palavra mais erudita, apenas para depois explicá-la de forma coloquial. Essa simplificação na linguagem significa para Lobato a busca de clareza, do entendimento mais direto possível. Jamais um empobrecimento, como é fácil constatar lendo qualquer de seus livros.

Ou ainda, para ratificarmos a genialidade de Lobato, podemos nos pautar no comentário de Lajolo (1993, p. 100) sobre a função desempenhada por D. Benta especificamente no livro *D. Quixote das crianças*: “Dona Benta, leitora experiente, toma a si a tarefa de apontar à sua plateia os elementos necessários ao fortalecimento da verossimilhança, da compreensão, do envolvimento”.

Partindo dessas citações, é preciso sublinhar dois comentários para entendermos como Lobato ostentou seu brilho literário nas adaptações escolares, como em *Quixote das crianças*, ao fazer a ‘transformação’ do clássico estrangeiro original. Um comentário concerne ao tipo de fidelidade, compromisso, assumido por Lobato, posto que, na dimensão desconstrutivista, não se busca uma identificação exata entre textos, apenas uma equivalência que contenha os múltiplos sentidos que deles possam ser depreendidos; e outro, concerne à forma personalizada pela qual ele a realizou.

Tanto na adaptação quando na tradução, a dimensão desconstrutivista faz com que as questões ligadas à fidelidade se reorganizam, afinal, a desconstrução não busca uma identificação exata entre textos, apenas uma equivalência que contenha os múltiplos sentidos que deles possam ser depreendidos. A esse propósito, Bárbara Johnson (apud OTTONI, 1998, pp. 27 - 28) adverte:

o tradutor deve, apesar ou talvez por causa de seu juramento de fidelidade, ser considerado não um cônjuge cômico de seu dever, mas um bigamo fiel, com lealdades divididas entre uma língua materna e uma estrangeira. Cada uma deve acomodar as exigências da outra sem que as duas jamais tenham a oportunidade de se encontrar. Dessa forma, quem é bigamo é necessariamente duas vezes infiel, mas de tal maneira que ele ou ela deve levar ao limite máximo a própria capacidade de fidelidade. Mas, no campo da tradução, é precisamente hoje que, de forma bastante paradoxal, no momento em que as críticas a esse tipo de aliança dupla estão sendo severamente explicitadas, a própria noção de fidelidade está posta em questão. Esse dois movimentos se originam em grande parte, no trabalho de Derrida...

Nesse sentido, podemos constatar que Lobato se preocupa com o entendimento do enredo e, como esse remete à obra original, independe da forma de representar, e pôde, através da 'transformação', ser fiel ao leitor por meio de uma linguagem acessível ao seu público, com o intuito de que, por meio dela, a história do fidalgo da Mancha pudesse permanecer no tempo e na memória.

Fazendo jus a tal público, Lobato, no primeiro capítulo do livro *D. Quixote das crianças*, nos faz encontrar com a personagem Emília criticando o tamanho dos volumes que continham a história de Dom Quixote. No segundo capítulo, Dona Benta começa a ler o primeiro volume e Emília se queixa da linguagem utilizada, que é muito rebuscada e não faz parte de seu cotidiano. Monteiro (2000, p. 23) ainda nos esclarece que:

Monteiro Lobato, como Dona Benta, declarava amor às belezas da forma literária rica em perfeições e sutilezas, mas nem por isso se intimidava na hora de se apropriar das histórias alheias para transformá-las em narrativas novas, construídas à sua moda e bem 'ao gosto do momento' (como nos explicou na segunda edição de Hans Staden).

A preocupação de Lobato com seu público alvo associada a essa citação, que diz respeito à 'transformação' que ele fez na obra ao internalizá-la e depois ao expressá-la à sua moda e bem ao gosto do momento, são indícios de que Lobato trabalhou com tanta maestria nas adaptações, inclusive na obra em análise, que estabeleceu um estilo próprio, o que é denominado como valor de grife. Ou seja, quando aquele que 'transforma', conquanto seja tencionado por diversos fatores já citados, consegue imprimir valor às narrativas das quais irá se apropriar sem alterar-lhe o enredo.

Segundo Monteiro (2000, p. 24):

A questão de quem detém o valor de grife no caso das adaptações escolares é um dos principais focos de polêmica nos dias de hoje. Se o adaptador, por mais competente e profissional que seja, não tiver status literário à altura da obra adaptada, com certeza a crítica se mostrará indignada e sua reação, provavelmente, será furiosa.

Nesse âmbito, pode-se afirmar que a seriedade e habilidade com que Lobato - por meio da 'transformação' - se posicionou perante o *double bind*, intrínseco a quaisquer tradução ou adaptação, resultaram na sua própria ascensão em direção ao status literário. Com relação ao seu papel decisivo, vale mencionar que Lobato utiliza uma liberdade de expressão que o tradutor/adaptador nos moldes clássicos costuma usar, afinal, esse

está necessariamente preso ao *double bind*, o que permite uma satisfação parcial com o resultado do trabalho.

Todavia, não se trata dessa questão paradoxal deixar de existir na adaptação, ela apenas é redimensionada. No caso de Lobato, tendo em vista seu valor de grife, podemos dizer que ele redimensiona de um modo duplo o que Ottoni (2000) nos esclarece ser *double bind* - a possibilidade e a impossibilidade da tradução — possível de ser pensado na adaptação, posto que a adaptação escolar ao encená-lo é sentida de maneira turbulenta.

A fim de entendermos melhor como Lobato faz esse redimensionamento duplo ao ser tencionado pelo *double bind* e encenado pela adaptação escolar, é preciso investigar como ele poderia praticar na sua obra, por meio de uma *transformação*, uma diferença que não é pura. Nesse sentido, evoco a reflexão de Ottoni (2005, apud 1997) que concerne à tradução, e que por motivos já citados, pode se adequar à adaptação:

Estar neste "meio", neste "duplo" papel em que se encontra o tradutor [...] é um fenômeno decorrente não só porque há diferença lingüística entre as línguas, como também porque há *diferença de sistema de línguas inscrita numa só língua* [Derrida]. Este "meio" é o lugar do indivíduo, do sujeito que não se separa do seu objeto (a língua), das suas diferenças e nem das suas impurezas. O sujeito, ao traduzir, está "entre" a diferença de dois sistemas lingüísticos e no "meio" *das várias línguas* que compõem as línguas envolvidas na tradução. (pp. 23-24)

Outrossim, enquanto adaptador, Lobato ocupa essa posição de estar, não somente, "entre" a *diferença de sistema de línguas inscritas numa só* - o que requer a prática da diferença entre o significado e o significante — mas também de estar "entre" as propostas de adaptação escolar e o público alvo.

Para administrar tanta turbulência, Lobato emprega uma técnica que repassa para Dona Benta sua própria dificuldade em cumprir seus compromissos, fazendo, não raras vezes, das palavras dela, as suas próprias. Como nos aponta Monteiro (2000, p. 39): "O D. Quixote das crianças, na percepção dos leitores, era muito mais uma obra de Lobato do que de Cervantes. A narradora não era a dona Benta?". Acredito que, através dessa técnica, Lobato quis demonstrar a necessidade de fazer com que as crianças conheçam a história de clássicos estrangeiros já que ainda não podem apreciar as belezas lingüístico-textuais da mesma, quer na sua forma original em língua estrangeira, quer numa tradução.

Procuro compreender essa técnica por meio de uma reflexão que valoriza a adaptação escolar *D. Quixote das crianças*. Por isso, faço considerações segundo um pensamento desconstrutivista, entendendo tal obra como uma '*transformação*', ou seja, uma forma que requer

empenho e pode contar com a interferência estilística do autor, que não deve alterar o enredo da obra, apenas reajustar sua linguagem original com o intuito de facilitar o entendimento. Isso é ilustrado pela obra nas passagens abaixo:

1. Dona Benta começa a ler o livro de Cervantes que foi traduzido pelo Visconde de Castilho e pelo Visconde de Azevedo em Portugal. Trata-se de uma edição muito rara e preciosa:

“Num lugar da Mancha, de cujo nome não quero lembrar-me, vivia, não há muito tempo, um fidalgo dos de lança em cabido, adarga antiga e galgo corredor”. (LOBATO, 1968, p. 11)

2. Percebendo a dificuldade das crianças com a linguagem, por meio de Dona Benta, Lobato nos esclarece que:

[...] “Esta obra está escrita no mais alto estilo, rico de todas as perfeições e sutilezas de forma, razão pela qual se tornou clássica. Mas como vocês ainda não têm a necessária cultura para compreender as belezas da forma literária, em vez de ler vou contar a história com palavras minhas”. (p. 12)

Em seguida, Emília emenda:

“Nós, que não somos viscondes nem viscondessas, queremos estilo de clara de ovo, bem transparentinho, que não dê trabalho para ser entendido”. (p. 12)

3. “E Dona Benta começou, da moda dela:

— Em certa aldeia da Mancha (que é um pedaço da Espanha), vivia um fidalgo aí duns cinqüenta anos, dos que têm lança atrás da porta, adarga antiga, isto é, escudo de ouro, e cachorro magro no quintal — cachorro de caça”. (p. 12)

Em outra perspectiva, essa técnica que Lobato utiliza é denominada por Lajolo na revista *Presença Pedagógica* (1998 – Setembro/Outubro) por “narrativa ‘em encaixe’, isto é, narrativa dentro da narrativa” visto que Dona Benta assume o papel de contadora de história. Para Monteiro (2000, p. 39), Dona Benta é a Sherazade de nossa literatura.

Todavia, esses comentários não esclarecem sobre como Lobato pôde suportar o *double bind*; atentam apenas para os resultados de sua produção final. Em outras palavras, ambas não investigam a existência de um denso processo de internalização oriundo da leitura que Lobato fez da obra de Cervantes (quer no espanhol, quer no português) associado ao seu compromisso com o público infantil, que gera a tensão que Lobato reflete na sua obra através da atuação de Dona Benta.

■ SOBREVIDA E LOBATO

Em síntese, todo o caminho percorrido indica que há diversos gêneros, textuais ou não, que podem contar, de modos diferentes, um certo enredo. O que une todas essas diferentes formas — como a tradução e a adaptação, aqui entendidas como ‘*transformação*’ — é, sem dúvida, o desejo que aqueles que a ‘*transformam*’ possuem de encantar. Por meio disso, as histórias se renovam e se re-significam a cada geração, tal qual a história de Dom Quixote. A respeito disso Monteiro (2000, p. 9) comenta:

Entendo que adaptações, versões, variações, paródias e pastiches são descendentes de um texto anterior, canônico ou não. Descendência esta que só é possível porque, de alguma maneira, a obra original permaneceu viva, sendo lida e comentada por sucessivas gerações de leitores leigos ou especializados, influenciando novos autores, gerando novos textos.

Essa noção de sobrevida da obra original por meio da tradução (e que eu julgo ser possível na adaptação) também é desenvolvida por Derrida (2002, p. 46) no livro *Torre de Babel*:

Se o tradutor não restitui nem copia um original, é que este sobrevive e se transforma. A tradução será na verdade um momento de seu próprio crescimento, ele aí completar-se-á engrandecendo-se. Ora, é necessário que o crescimento, e é nisso que a lógica ‘seminal’ deve ter-se imposta a Benjamin, não dê lugar a qualquer forma em qualquer direção. O crescimento deve concluir, preencher, completar...

Seguramente a adaptação de Lobato é um bom exemplo para pensarmos como essa afirmação, a priori destinada ao assunto da tradução, pode ser expandida para uma discussão sobre a adaptação escolar tendo em vista o termo “transformação” que bem pode comportar ambas. Afinal, a questão da *sobrevida* apontada por Derrida está atrelada à capacidade que o original ganha de sobreviver quando sofre “transformações”. Ou seja, quando o enredo da obra original é bem apropriado por uma forma que possa proporcionar a potencialização necessária para assegurar seu êxito, a *sobrevida*.

A maior prova desse evento, a *sobrevida*, está no fato da obra de Lobato ter sido traduzida por Benjamín de Garay na Argentina em 1938, como cita Lajolo, com o título: *Don Quijote de los niños*, apenas dois anos depois de sua primeira edição no Brasil. Em 1945 e em 1953, também na Argentina, M. J. de Sosa traduziu *D. Quixote das crianças* com o título *El Quijote de los niños*. Dessa maneira, mais crianças puderam entrar em contato com a história do engenhoso fidalgo da Mancha.

Em verdade, a *sobrevida* pôde ser assegurada por Lobato pois, enquanto transformador, além de ter em vista o compromisso com o público infantil, como já repeti algumas vezes, também estava em concordância com o que nos aponta Monteiro (2002, p.119) a respeito da adaptação escolar e sua relação com a obra original: “fidelidade ao enredo, o possível encantamento do jovem leitor e o emprego de linguagem adequada à faixa etária e ao ambiente escolar”. Através disso, Lobato conquistou a confiança dos professores que a consomem, e conseqüentemente, dos alunos que a lêem (posto que os professores indicam a leitura); em geral, ele não só manteve fidelidade à essência do original, o *texto primeiro*²³, mas também colocou um título de domínio público.

No que diz respeito ao título, Monteiro (2002, p. 24) afirma que:

Acreditando que um bom título poderia garantir o sucesso comercial e o título errado poderia afundar uma bela obra, Lobato tentava influir também nos títulos dos livros dos outros, isto é, nos livros dos demais autores publicados pela sua editora.

Isso é ilustrado por Lobato na adaptação *D. Quixote das crianças*, na qual ele troca a referência de posse do título original da obra, aproveitando-se de uma aproximação sonora. Assim, ao invés de termos de la Mancha temos das crianças. Certamente o público alvo que ele indica lhe é mais significativo no título do que o lugar de onde vem o tal fidalgo. Acima de tudo, o título sugere que o livro feito para esse determinado público deve ser apropriado pelas crianças, pressupondo uma leitura transformadora, afinal o *D. Quixote* é delas.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que Lobato, enquanto transformador, consegue repassar por meio da obra *D. Quixote das crianças* o encantamento do *texto primeiro*, o original. Para tanto, mediante a possibilidade e a impossibilidade que a tradução e a adaptação lhe oferecem de serem realizadas — *double bind* — concentra em Dona Benta o reflexo de suas próprias turbulências que são encenadas pela adaptação escolar; ele é o sujeito que, estando “entre” os compromissos e “entre” a multiplicidade das línguas, não se contentou em simplesmente adequar sua obra ao consumo. Suportou o *double bind* com tamanha engenhosidade a ponto de transformá-la em um valor de grife, o que por conseqüência, levou-o a um status literário.

Também devido à ‘transformação’, grandes clássicos da literatura estrangeira como *Don Quijote de la Mancha* de Cervantes podem ser

²³ como diria Foucault em *A ordem discurso*, 1996.

potencializados e imortalizados. A obra *D. Quixote das crianças* — adaptação escolar que aqui foi entendida como transformação — devido ao empenho e genialidade de Lobato — seu adaptador/autor que configurou um valor de grife, e por conseqüência, obteve status literário — pôde atuar como *sobrevida*. Para os leitores, isso significa que, primeiramente, eles podem tomar o contato com a história de Dom Quixote, e posteriormente, podem ter suscitado seu interesse pela diferença de forma lingüístico-textual em que tal história pode ser apresentada. Mais uma vez, Emília tinha razão ao anunciar no último capítulo do livro de Lobato que *D. Quixote* é imortal.

Referências Bibliográficas

- CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LOBATO, José Bento Monteiro. *D. Quixote das crianças*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1968. Obras completas, 2ª série, volume 9.
- MONTEIRO, Mário Feijó Borges. *Adaptações de clássicos literários brasileiros: paráfrases para o jovem leitor*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2002.
- OTTONI, Paulo Roberto. *Tradução Manifesta: double bind & acontecimento*. Edusp e Editora Unicamp, 2005.
- _____. Tradução e desconstrução: a contaminação constitutiva e necessária das línguas. *PULSIONAL - Revista de Psicanálise*, n. 158, p. 5-10, São Paulo, SP.
- _____. (org.) *Tradução: a prática da diferença*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, Fapesp, 1998.
- RÓNAI, Paulo. *A tradução vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojung, as reações renovadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich. Sobre os diferentes métodos da tradução. In HEIDERMANN, Werner (org.). *Antologia Bilingüe: Clássicos da teoria da tradução*. Florianópolis: UFSC, Núcleo de tradução, 2001.

RETEXTUALIZAÇÃO E COMPREENSÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO CIENTÍFICO POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO²⁴

Paula Baracat De Grande²⁵

■ **Resumo:** O presente artigo é resultado de análises de meu projeto de Iniciação Científica que visam ao estudo de textos escritos por professores em formação como um instrumento para conhecer a compreensão que alunos de Letras possuem acerca de textos dos gêneros do discurso científico. Nas últimas décadas, a imagem que se faz do professor, em geral, é a de um sujeito com falhas sérias nas suas capacidades de ler e escrever, o que contribui para a constituição de uma imagem do professor como um profissional insuficientemente formado para exercer sua prática. Porém, essas críticas não levam em conta o que o professor realmente precisa para exercer sua profissão. Com o objetivo de contribuir para a formação do professor, essa pesquisa pretende refletir sobre suas práticas de letramento no trabalho e sobre as demandas feitas por textos acadêmicos, que abordam o que o professor precisa hoje para exercer sua profissão. O corpus analisado é formado por retextualizações de artigos científicos das áreas de Linguística e Linguística Aplicada. São relatórios de leitura produzidos por estudantes de Letras do quinto semestre de uma faculdade sem tradição anterior de pesquisa, em que o curso tem duração de três anos. O conceito do processo de retextualização segue a perspectiva de Matencio (2003). Neste processo, o sujeito produz um novo texto com outro objetivo e outro enquadre, ou seja, reorganizando as informações nos modelos mentais do leitor aprendiz. Para refletir sobre o enquadre dado pelos professores em formação ao discurso científico, analisamos as estratégias utilizadas por eles para fazer referência ao discurso do outro em seu próprio discurso, o gerenciamento de vozes. Procuramos mostrar caminhos para a abordagem de textos pertencentes aos gêneros do discurso científico para que o aluno compreenda suas características e particularidades.

■ **Palavras-chave:** formação do professor - retextualização - gerenciamento de vozes.

■ APRESENTAÇÃO

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a formação do professor de Língua Portuguesa provocadas pelas análises feitas no projeto

²⁴ Pesquisa financiada por CNPq em caráter de iniciação científica, sob orientação do Prof. Dr. Ângela B. Kleiman

²⁵ Aluna do curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas/SP. e-mail: pauladegrande@gmail.com

de Iniciação Científica *Retextualização e compreensão dos gêneros do discurso científico por professores em formação*, que tem como objetivo geral investigar as práticas de formação do professor de alfabetização e de língua portuguesa.²⁶

Nas últimas décadas, a imagem que se faz do professor em geral, inclusive o de português, é a de um sujeito com falhas sérias nas suas capacidades de ler e escrever. Esta representação é corroborada pela mídia e por parte da academia, que contribuem para a constituição de uma imagem do professor como um profissional insuficientemente formado para exercer sua prática (Kleiman, 2001).

Porém, essas críticas não levam em conta o que o professor realmente precisa para exercer sua profissão. A perspectiva dos estudos do letramento trouxe mudanças na maneira de encarar as práticas do professor, considerando seu lugar de trabalho e suas condições, ou seja, seu letramento situado, como meio de contribuir para a formação e atuação do professor.

Nesse sentido, o projeto *Letramento do Professor* visa a refletir sobre suas práticas de letramento no trabalho e sobre as demandas de leitura feitas pelos documentos oficiais e pelos textos acadêmicos que abordam o necessário ao professor hoje em sua prática profissional. A premissa do projeto é que o letramento é situado, e, assim, muitas das críticas não procedem para a melhora do ensino da língua materna. O projeto visa a conhecer e produzir conhecimento sobre a formação e as práticas de professores, tanto na leitura como na produção de textos.

O objetivo deste artigo é mostrar a compreensão que alunos de Letras possuem acerca de textos dos gêneros do discurso científico através da análise de suas retextualizações. Por meio desta, busca-se não só conhecer, como também refletir sobre as práticas de letramento do professor em formação. Essa pesquisa dedicou-se à análise de relatórios de leitura produzidos por alunos de curso de Letras para investigar os modos de apropriação dos gêneros do discurso científico e as dificuldades que eles apresentam para os estudantes. Esses relatórios são retextualizações, ou seja, produções a partir de um texto base²⁷ (o artigo científico), envolvendo a produção de um novo texto, pertencente a um outro gênero (o relatório) e destinado a outro interlocutor (o professor).

Dentro dessa perspectiva, pretendemos observar como os professores em formação retextualizam textos dos gêneros do discurso científico. Para nossa análise dos relatórios de leitura foi necessário refletir sobre três aspectos do discurso científico: o gerenciamento de vozes, a modalização e seu caráter polêmico.

²⁶ O projeto foi iniciado em setembro de 2004, junto ao grupo Letramento do Professor, orientado pela Prof^a Dr^a Angela B. Kleiman e financiado pelo CNPq.

²⁷ Segundo Matencio (2003), na retextualização o sujeito produz um novo texto, com outro objetivo, outra interação, outro enquadre, sendo que enquadre seria o processo de reorganização que o sujeito faz de informações novas em seus modelos mentais.

■ METODOLOGIA

A pesquisa apresentada, de caráter qualitativo, teve como *corpus* relatórios de leitura produzidos por alunos do quinto semestre de Letras de uma faculdade do interior de São Paulo, sem tradição anterior de pesquisa. O curso é atrelado à faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e teve início há quase meio século. A faculdade faz parte de um sistema educacional que abrange desde o maternal até cursos de pós-graduação. O curso de Letras tem duração de três anos e só é disponibilizado no período noturno, sendo que a maioria dos alunos trabalha nos outros períodos.

O regime letivo é semestral e são oferecidas 240 vagas por ano.

Os relatórios de leitura foram produzidos ao longo do quinto semestre como uma atividade solicitada pela professora da disciplina *Laboratório de Leitura e Redação I*. A maioria deles é baseada na leitura de textos para a formação do professor na área da Linguística e Linguística Aplicada. O curso priorizava a leitura desses textos formadores, conforme a professora afirma em uma aula gravada no semestre posterior (*"nosso foco lá [quinto semestre] era a leitura"*). A única orientação dada aos alunos era para que eles lessem os textos e apresentassem relatórios de leitura, sendo que não houve nenhuma explicitação sobre as características do gênero produzido. O *corpus*, formado por 151 relatórios de leitura, suscitou questões que envolvem tanto a compreensão de textos dos gêneros do discurso científico quanto a produção de retextualização por parte dos alunos.

A pesquisa que desenvolvemos visa à análise do discurso dos professores em formação e está ligada à produção de textos dos gêneros da esfera acadêmica. Aos alunos estavam sendo introduzidas a leitura de gêneros do discurso científico e a produção de gêneros acadêmicos, mesmo que não de maneira direta e explícita. Os relatórios de leitura, inseridos nos gêneros de produção acadêmica, pressupõem características dessa esfera de comunicação. Apesar do foco da análise estar na escrita de retextualizações (os relatórios de leitura), a pesquisa também visa à análise da compreensão de textos de gêneros do discurso científico, pois as retextualizações, como uma produção de um novo texto a partir de um outro texto, foram precedidas da leitura de gêneros do discurso científico.

Também tivemos acesso a gravações de 2 aulas inaugurais do sexto semestre, cada uma para uma turma, em que a professora retoma o trabalho feito no quinto semestre — a produção dos relatórios de leitura — e anuncia o que será trabalhado como continuidade dessa atividade. Nessas aulas, a professora pergunta para os alunos o que é um relatório e, a partir das interações em sala, vai definindo esse gênero.

A definição do gênero "relatório de leitura" construída pela professora a partir das discussões nessas aulas com os alunos parte de perguntas

que deveriam ser respondidas na elaboração dos relatórios como “O que estou escrevendo?”, “Por quê?”, “Quem está participando da produção e da recepção?”, “Onde eu estou?”, “Para onde vai?” e “Quando”. Após as informações que responderiam tais perguntas, viria uma conclusão da leitura feita com um parecer do relator.

A atividade solicitada tinha como objetivo, segundo a professora do curso, obter informações sobre a compreensão que os alunos alcançaram, como também impor as leituras, já que essas seriam cobradas com a entrega dos relatórios ao longo do quinto semestre. Em aulas posteriores à produção dos relatórios, no sexto semestre, a professora diz que “o que nós fizemos no semestre passado é soltar a escrita de vocês, né? É que vocês escrevessem bastante, lessem bastante, tanto é que eu não fiquei corrigindo os relatórios”, ou seja, era sua intenção que os alunos escrevessem sem um direcionamento primeiro, para depois analisar as diferenças nos textos uma vez que o gênero fosse trabalhado.

No sexto semestre os alunos foram introduzidos formalmente à questão dos gêneros do discurso na disciplina *Laboratório de Leitura e Redação II*, como a professora adianta na primeira aula desta disciplina: “o nosso enfoque durante o semestre vai ser em cima, principalmente, de gêneros textuais, em como se constitui os gêneros textuais”.

Após a atividade de retextualização realizada no quinto semestre, sem orientação sobre as características dos gêneros acadêmicos (relatórios, resumos, resenhas), a professora introduziu aos alunos as características destes no semestre seguinte.

Como a leitura e compreensão dos gêneros do discurso científico e a produção de textos dos gêneros acadêmicos estão presentes nos cursos de formação — e possuem grande relevância —, conhecer essa prática é fundamental para se pensar na formação do professor e em sua posterior (ou concomitante) prática profissional.

■ ANÁLISE

Os relatórios de leitura analisados, como já dito, são retextualizações que se inserem nos gêneros acadêmicos. Com isso, espera-se que essas produções sigam alguns parâmetros dos gêneros do discurso científico. Suas características podem ser sintetizadas a partir da intenção de forjar objetividade e neutralidade num discurso altamente persuasivo e subjetivo que é o discurso científico (Coracini, 1991).

Coracini afirma que os recursos lingüísticos escolhidos pela comunidade científica voltam-se para banir toda ambigüidade e polissemia, visando à impressão de objetividade. Dessa forma, a interpretação do fazer científico passa necessariamente pela linguagem, a qual representa verbalmente a imagem racional do referente. Nesse âmbito, parece que “os enunciados científicos constituem, na maioria das vezes, linguagem de observação altamente abstrata (dedutiva e preditiva) e, apesar das

aparências, nem sempre se acham em relação direta com os fenômenos reais” (p. 39).

O discurso científico dirige-se a um ouvinte situável no tempo e no espaço (o grupo de especialistas da área); pressupõe um ouvinte conhecedor da matéria, dos métodos utilizados normalmente na área, e interessado na pesquisa a ser relatada (como decorrência, muitas informações são suprimidas do discurso por serem julgadas desnecessárias); e a intenção é convencer da validade da pesquisa relatada e do rigor da mesma.

Os princípios de imparcialidade e objetividade tão imprescindíveis à cientificidade — que se expressaria diretamente pelos meios lingüísticos, através da ausência da pessoa sujeito/enunciador, da linguagem “neutra”, do distanciamento do sujeito/enunciador com o objeto de análise, da modalização e do gerenciamento de vozes, características presentes no discurso científico — não se fazem presentes nas retextualizações dos alunos. Nesse artigo, pretendemos analisar uma dessas características: como os sujeitos da pesquisa gerenciam as diferentes vozes em seus relatórios de leitura.

■ GERENCIAMENTO DE VOZES

De acordo com Bahktin (1929/1992), um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma esfera comunicativa, o que pressupõe dialogismo em qualquer gênero do discurso. Dessa maneira, um texto é sempre composto de várias vozes, além da do próprio autor, ou seja, tudo que falamos ou escrevemos está repleto de enunciados de outros, presentes em variados graus de alteridade ou assimilação.

O gerenciamento de vozes pode ser definido como as estratégias usadas pelos sujeitos para fazer referência ao discurso do outro em seu próprio discurso. As análises na literatura a respeito (Matencio, 2003, Boch et Grossmann, 2002) afirmam que o gerenciamento de vozes é um fator que se apresenta complexo ao aluno. Este demonstra dificuldade em recuperar argumentos conflitantes, o debate de idéias, quando o autor cita, quem cita e com quais objetivos no texto-base, tendendo a apagar as diferentes perspectivas. Tal dificuldade se origina de uma outra: a não percepção dos traços que distinguem a natureza de um texto dos gêneros do discurso científico, que é polêmico, dos textos do discurso didático.

Boch e Grossmann (2002), confrontando os procedimentos utilizados por estudantes universitários iniciantes, ao mobilizar autores ou fontes exteriores em seus textos acadêmicos, com as estratégias de especialistas, apoiando-se no discurso do outro, afirmam que há inúmeras maneiras de referência ao discurso do outro. Há a evocação, em que o escritor alude a trabalhos sem resumi-los, colocando o nome do autor e a data do artigo a que se refere; a reformulação, que comumente é introduzida por marcas do tipo *Segundo X...*, porém sem aspas, ocorrendo

quando o discurso do outro é integrado do discurso de quem escreve, sem autonomia enunciativa. Já a citação, escrita com aspas ou itálico, é um trecho do texto extraído integralmente de outra fonte, possuindo autonomia enunciativa.

O recurso mais utilizado pelos especialistas analisados (Boch et Grossmann, 2002) é a evocação, sendo seguida da reformulação e, menos usada, a citação. Já os estudantes supervalorizam a citação, utilizando menos a reformulação e quase não recorrendo à evocação. Apesar disso, estudantes atribuem funções semelhantes aos especialistas ao reportarem-se a voz do outro.

O privilégio dado às citações pelos estudantes é vista como uma maneira de autorizá-los a inserir um discurso que é radicalmente outro, já que estão se constituindo como sujeitos na escrita de um discurso totalmente novo para eles. Como os alunos ainda não têm intimidade com o gênero e se encontram numa posição muito diversa dos autores que citam, cientistas ou professores acadêmicos, é natural que o seu domínio do gerenciamento da polifonia ainda seja insuficiente, calcando-se nos parâmetros do discurso a que teve mais contato, o didático.

Através das análises do uso do gerenciamento de vozes pelos sujeitos de nossa pesquisa, refletimos sobre o enquadre dado pelos alunos aos textos dos gêneros científicos em seus modelos mentais.

O gerenciamento de vozes pode ser refletido no uso dos verbos *discendi* e nos discursos relatados. Há diversas maneiras para fazer referência ao discurso do outro e introduzir o discurso relatado (o discurso do outro), como nomes, grupos nominais, grupos preposicionais, verbos. Encontramos o uso do discurso direto e do indireto.

O uso dos verbos *discendi* em textos dos gêneros científicos é analisado por Oliveira (2004) na sua tese de mestrado com um *corpus* de resenhas acadêmicas produzidas por especialistas da área de lingüística. Oliveira mostra que no discurso de lingüistas especialistas há uma grande variedade de verbos usados para inserir o discurso do outro, como *propor, sugerir, considerar, chamar a atenção, advogar, assegurar, avançar na questão, discorrer, distinguir, elucidar, esclarecer, reiterar, relacionar, rever* e muitos outros. Os verbos utilizados pelos especialistas deixam claro que a natureza da argumentação no texto científico, o qual pressupõe que o conhecimento está sendo formado e está sempre suscetível a mudanças.

Os usos dos verbos pelos especialistas serviram como matriz para a análise dos verbos usados pelos alunos. Esses textos mostram, nesse aspecto, duas características:

(1) Escasso e pouca variedade de uso de expressões para introduzir a voz do outro. Dos 151 relatórios analisados, em 85 deles não há nenhuma referência nem ao autor do texto lido ou ao próprio texto. Não há o uso do discurso relatado, nem direto nem indireto. Há trechos copiados do texto-base, o que não é explicitado como um discurso relatado

por aspas ou itens lexicais que o introduzem. Os verbos presentes nos relatórios de leitura são: *Argumenta, define, deixa claro, finaliza, nos dá exemplos, traz exemplos, começa, enfoca, enfatiza, discute, segue, prossegue, conclui, fala, conia, mostra, relata, expressa, apresenta, trata, pesquisaram, colocar, analisa, pesquisa feita, observar, nos ensina, nos faz compreender, nos dá a perceber;*

(2) São encontrados verbos não utilizados no corpus de resenhas de especialistas de Oliveira, como *ensinar, nos fazer compreender, deixar claro*, que implicam que o conhecimento presente no texto lido está pronto, é verdadeiro, para ser seguido. Ou seja, nas retextualizações o texto científico é apresentado como portador de um conhecimento de natureza didática, a ser aprendido.

O aluno que chega ao ensino superior muitas vezes só teve acesso a materiais escritos através da escola e, assim, fica marcado pelas características do discurso didático, em que há o apagamento de oposições e apresenta-se uma verdade absoluta. Dessa forma, o aluno vive um conflito entre uma produção textual já sedimentada (didática) e uma representação textual à qual começa a ter acesso na universidade, em que o texto é concebido em relação a uma situação específica de enunciação marcada pelo conflito entre diferentes argumentações.

Nas gravações de aulas posteriores às atividades de produção dos relatórios de leitura, um dos alunos expressa sua dificuldade em lidar com o conflito de vozes presente nos textos lidos:

eles [os autores] tentavam provar que não era aquilo que eles estavam falando antes... então por ser pesquisadores inclusive, alguns deles... eu fiquei um pouco perdida... por que ele está falando isso agora? por que ele está se contradizendo?(...) eu não sabia direito a posição que o autor estava querendo falar, se ele era a favor, se ele era contra...

Tal fala mostra um estranhamento do aluno com a natureza polêmica dos textos dos gêneros do discurso científico, em que o diálogo com outros autores/pesquisas é exposto, comentado, refutado. Nos textos pertencentes ao gênero didático, esse caráter dialógico dos enunciados é, ao máximo, reduzido. Os discursos didáticos são homogêneos e não apresentam debate de idéias, diferentemente dos gêneros do discurso científico, em que há a manutenção da heterogeneidade de vozes dentro do mesmo texto.

A partir do exemplo abaixo, podemos perceber o conflito entre as representações didática e científica:

Exemplo (1) Contextualização: “Na primeira atividade de retextualização do semestre, os alunos foram incumbidos de produzir um relatório de leitura a partir do texto “Modelos de letramento e as

práticas de alfabetização na escola” de A. B. Kleiman. Trinta alunos produziram o relatório. O seguinte é um dos textos produzidos, que ilustra bem a questão em análise.

O conceito sobre letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos e, segundo Kleiman, numa tentativa de separar os estudos sobre impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cuja importância maior é o fato do poder sobre a escrita e a prática dela.

Para Paulo Freire, o analfabetismo não impede o indivíduo de pensar, interagir, agir, reagir e criar com coerência no âmbito da sociedade à qual pertence; sendo assim, o indivíduo que mantém relações profissionais com pessoas letradas e consegue interagir sobre os assuntos que dizem respeito a profissão poderá ser considerado um indivíduo letrado.”

Primeiramente, ao citar dois autores (Kleiman e Freire) sem nenhuma distinção, não é possível perceber qual deles escreveu o texto-base do qual se faz a retextualização. Além disso, o relator não explicita que Paulo Freire foi citado por Kleiman em seu artigo, se apropriando do discurso do outro, pois não marca o gerenciamento de vozes.

A análise apresentada sugere que os sujeitos não tinham contato anterior com textos dos gêneros do discurso científico e, provavelmente, a atividade de leitura em suas vidas era calcada nos textos escolares/didáticos. Tais textos têm como característica marcante a ausência de conflitos teóricos, sendo que um único discurso é apresentado como verdadeiro.

Através das análises dos verbos *discendi*, portanto, chegamos à hipótese de que o enquadre dado pelo aluno ao gênero científico é o do gênero didático e passamos a procurar outras evidências que confirmassem essa hipótese.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises aqui expostas procuraram demonstrar que as dificuldades de compreensão e produção de textos dos gêneros do discurso científico, muitas vezes, devem-se ao enquadre didático conferido pelo aluno a estes gêneros, o que pode ser notado na maneira como os alunos gerenciam as vozes em suas retextualizações.

O discurso científico, em seu caráter polêmico, se opõe ao didático que, segundo Orlandi, (1996) é autoritário. Devido a essa característica, o discurso didático apresenta uma só voz, que costuma ser a do professor ou do autor do material didático, sem que seja explicitado que o conhecimento científico atrelado ao que está sendo exposto aos alunos sustenta-se num movimento de constante transformação, que está sempre dentro de um debate científico e não se configura como uma verdade absoluta.

Concluímos que a metodologia utilizada nessas atividades de produção de relatórios de leitura, em que se sistematizou os procedimentos de retextualização depois que o aluno tentou produzir diversos textos não é compatível com o que os estudos do letramento nos dizem. Afinal, se é a Universidade a esfera de atividade onde circulam e são produzidos os gêneros pertencentes ao discurso científico, novos a qualquer aluno que ingressa na Universidade, eles devem ser ensinados no momento em que os alunos começam a ter contato com esse gêneros, na leitura ou na escrita.

É válido ressaltar que as representações que fazemos de textos são dinâmicas, ou seja, podem ser reformuladas conforme o contato que desenvolvemos com gêneros discursivos. Assim, é indispensável um modelo de ensino/aprendizagem que leve em conta as condições de produção, recepção e circulação de gêneros acadêmico-científicos nas atividades de retextualização durante a formação de professores, para que estes construam aos poucos as representações dos gêneros do discurso científico em sua natureza polêmica.

Referências bibliográficas

- ASSIS, J.A., da Mata. “A escrita de resumos na formação inicial do professor de língua portuguesa” In: KLEIMAN, A., Matencio, M.L. (org.) *Letramento e Formação do Professor* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.
- ASSIS, J.A., Matencio, M.L., Silva, J.Q. “Explorando as representações do texto escrito”. *Revista Scripra* In: 2º semestre, 2001.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal* (1929) São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.
- BOCH, F., Grossmann, F. “Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes”. In: *Scripta: lingüística e filologia*. V.6, n. 11. Belo Horizonte – MG, 2002.
- CHARAUDEAU, P. Maingueneau, D. (org.) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil, 2002.
- CORACINI, M.J. *Um fazer persuasivo*. O discurso subjetivo da ciência. Campina, SP: Pontes, Educ, 1991.
- CRYSTAL, D. *Dicionário de Lingüística e Fonética* (1985). Tradução e adaptação: Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1988.
- JODELET, D. “Representações sociais: um domínio em expansão”. In: Jodelet, D (org.) *As representações sociais*; tradução: Lilian Ulup. Ed. Uerj – 2001, Rio de Janeiro.
- KLEIMAN, A.B. (org.) *A formação do professor – perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*; Tradução Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha.- São Paulo : Cortez, 2002.
- MATENCIO, M. L. M. *Leitura e Produção de textos na escola*. Ed: Mercado de Letras – 2000 (2a. ed.) Campinas – SP.

_____. *Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo*. II Simpósio Internacional de Análise do Discurso, Belo Horizonte: UFMG, 2002.

_____. *Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha*. ANAIS do III Congresso Internacional da Abralin, 2003. OLIVEIRA, S.M. *Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas e a interpretação do agir verbal*. São Paulo, 2004.

ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

“SERÁ QUE” ESTÁ SE GRAMATICALIZANDO? UMA ANÁLISE DOS DISTINTOS EMPREGOS DE “SERÁ” NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Ivanete B. do Nascimento

Lílian de Melo Fernandes

Flávia Isabel da Silva²⁸

■ **Resumo:** Neste artigo, propomos tratar dos distintos empregos do item “será” no PB, aventando a hipótese de que a forma “será que” teria se gramaticalizado — tendo passado de verbo a uma espécie de modalizador. Num primeiro momento, propusemos uma análise qualitativa de dados dos séculos XIX e XX, visando a descrever o emprego de “SERÁ QUE” no PB e suas especificidades. Em seguida, abordamos a questão da suposta gramaticalização do item “será que”. E, finalmente, discutimos o(s) escopo(s) que a expressão estudada pode tomar.

■ **Palavras-chave:** gramaticalização; modalização e escopo.

■ INTRODUÇÃO

[Um rapaz indaga:]

— Se eu levar essa daqui (cerveja quadrada), **será que** eu vou ser mal recebido no churrasco???

[E continua indagando:]

— **Será???**

[Surge, então, um baixinho, com uma caixa de Skol nas mãos:]

— **Será (!!) Será (!!) Será (!!).**

[Por fim, conclui o baixinho:]

— Verão com Skol, redondo **será**.

A epígrafe acima²⁹ demonstra que os “serás”, embora homófonos, apresentam empregos distintos: em “Verão com Skol, redondo será”, “será” é um verbo na terceira pessoa do singular do Futuro do Presente do Indicativo. Porém, em “Será que eu vou ser mal recebido no churrasco?”, “será” indica dúvida. A expressão “Será (!!)”, em nosso entendimento, seria ambígua, podendo tanto indicar dúvida, quanto futuro (dá colocarmos os pontos de interrogação entre parênteses).

²⁸ Alunas do curso de Letras da Universidade de São Paulo – USP – São Paulo/SP.

²⁹ A epígrafe corresponde à transcrição da primeira versão de um comercial de cerveja de 2004.

■ OBJETO DE ESTUDO

O presente estudo se propõe a fazer uma análise qualitativa dos distintos empregos da forma *será* no atual momento do Português Brasileiro (doravante PB). Demos ênfase, contudo, ao item *será (que)*, cogitando a possibilidade do mesmo ter se gramaticalizado. Adotamos em nossa análise um ponto de vista sincrônico, mas, na medida do possível, recorremos a alguns dados diacrônicos. Cabe ainda destacar que propomos um estudo na interface entre Morfologia e Sintaxe.

Partimos do pressuposto de que *será (que)* seria uma espécie de “modalizador”, posto que através deste, o falante manifesta determinada atitude — no caso, a de dúvida — em relação ao conteúdo de seu próprio enunciado. No que concerne à gramaticalização, fundamentamos em alguns pressupostos de Castilho (1997); Lehmann (1982; *apud* Mendes, 1999) e Heine (1993; *apud* Mendes, 1999). Quanto à *modalização*, Mira Matheus (1989); Dubois e Hattner, Bastos, Gonçalves & Galvão (2001) foram o ponto de partida.

Um dado interessante é que a publicidade já notou a diferença entre o *será* de futuro e o de dúvida e valeu-se da mesma para compor um trocadilho (tal como vimos na propaganda acima). Fato não menos curioso é que Mário de Andrade já teria percebido tal questão, pois ele teria anotado no rodapé da página de um volume da *Gramática Secundária* (de Said Ali) — justamente no capítulo que abordava o *futuro* — os seguintes exemplos³⁰:

- (1) “*Será que* vai chover?”
- (2) “*Será que* você me dá uma boquinha, nega?”

Tanto Said Ali quanto Mário de Andrade demonstraram (ainda que de maneira reduzida) uma consciência sobre a língua que falamos. Consciência esta ignorada por muitos autores a eles procedentes.

As Gramáticas Tradicionais (doravante GTs) ou ignoram tal emprego? como é o caso de Silveira Bueno (1958) e de Bechara (1970)? ou, como Cunha & Cintra (1985), o incluem de forma marginal e dentro do capítulo referente aos verbos no Futuro do Presente (sem contar os equívocos cometidos na descrição apresentada por estes autores). De acordo com Cunha e Cintra (1985, p. 447), o futuro do presente também pode ser empregado: “para exprimir incerteza (probabilidade, dúvida, suposição) sobre fatos atuais”. A este respeito, os autores sugerem os seguintes exemplos:

³⁰ Os exemplos, assim como a informação de que estariam anotados no livro referido acima, são notas de Edith P. Pinto, organizadora da obra *A Gramatiquinba de Mário de Andrade* (1990).

- (3) — “Meu Anjo!” — dizem de mim, (5)

Quem está aqui? *Será* um ladrão?

Serei, talvez, porque enfim

(G. Ramos)

Eu vejo Deus em meus Pais...

(A. Correia d'Oliveira)

- (4) Há uma várzea no meu sonho,

- (6) *Será que* desta vez ele fica mesmo?

Mas não sei onde *será*...

(M. Torga)

(A. Meyer)

Como podemos observar, os exemplos (5) e (6) parecem condizentes com a afirmação dada pelos autores, uma vez que em ambos os dados o *será* indica dúvida. Os casos mais problemáticos encontram-se em (3) e (4). Em (3), temos uma forma de *será* (indicando dúvida?) flexionada na primeira pessoa do singular. Tal fato poderia se opor a nosso estudo, uma vez que não mais consideramos o *será* (de dúvida) como um verbo (e conseqüentemente, tal forma não permitiria flexão). Porém, atentando-nos melhor ao exemplo dado pelos autores, vemos que os mesmos cometeram um equívoco, pois a dúvida não se expressa pela forma *serei* (que aí, de fato, é verbo), mas pelo modalizador *talvez*. O mesmo se dá em (4), onde a dúvida se manifesta pela expressão *não sei*, e não propriamente pelo *será*. Os autores simplesmente ignoraram tais fatos, sem contar, é claro, o anacronismo existente, uma vez que apenas apresentam dados de épocas precedentes encontrados na literatura — esquecendo-se de que a Língua é um “organismo vivo”, sujeito a mudanças, e ignorando a Língua Falada.

Além disso, deve-se atentar que os exemplos (mesmo os falhos) são sempre com o verbo “ser”, algo que também não é explicado pelos autores, dando a entender que qualquer verbo no futuro do presente poderia indicar dúvida. A forma *será que* por eles considerada em (6) seria verbo. Verbo??? Ora, como demonstraremos no decorrer deste estudo, seria equivocado considerar todo *será* verbo, pois *será (que)* corresponderia a um novo item no PB, que não mais apresentaria a noção de futuro.

Mesmo quando saímos do âmbito das Gramáticas de cunho Normativo e partimos para estudos descritivos, observamos que o item *será que* ainda não fora objeto de análise acurada e de descrição. Em Neves (2000) — cuja abordagem pode ser considerada descritiva e correlacionada a aspectos lingüísticos — a forma *será que* sequer fora mencionada. De fato, a expressão em estudo não parece ter sido, até o presente momento, objeto da atenção nem por parte dos lingüistas, nem dos gramáticos.

■ O CORPUS

Para nossa análise, foram utilizados três *corpora*: dois de língua escrita e um de língua falada. O primeiro deles corresponde à parte do *corpus* eletrônico CETENFOLHA, colhido na década de 90. Dado ao seu grande tamanho, analisamos apenas a parte localizada no *corpus* do NILC/São Carlos. Procedemos a uma busca eletrônica por *será que* (indicador de dúvida) e, a partir daí, selecionamos duzentos dados.

O outro *corpus* de língua escrita compreende comédias ou romances do século XIX, aos quais procedemos a uma busca manual. Porém, obtivemos uma quantidade de dados irrisória (apenas vinte dados). As obras analisadas foram:

1. Primeira metade do séc. XIX – Martins Pena: As Casas Solteironas (18??), O Noviço (1845), O Judas em Sábado de Aleluia (1844?), Os Irmãos das Almas (184?)³¹.
2. Segunda metade do séc. XIX (entre 1870-1890) – França Júnior: As Doutoradas, O Defeito de Família, Ingleses na Costa, Maldita Parenta, Tipos de Atualidade.
3. Final do século XIX – Aluísio de Azevedo: *O Cortiço* (1890).

O *corpus* falado consta de doze entrevistas, das quais seis são do tipo DID (Diálogo entre Informante e Documentador) e seis do tipo EF (Elocução Formal, aula). Cada entrevista tem duração aproximada de uma hora. Os informantes são paulistanos de diferentes faixas etárias, com terceiro grau completo ou em conclusão. As gravações foram realizadas na segunda metade de 2003. Porém, deve-se ressaltar que obtivemos neste *corpus* apenas quatorze dados.

Além dos *corpora*, também achamos conveniente aplicar um teste³² a quinze falantes do PB de diferentes faixas etárias, com o terceiro grau concluído ou em conclusão. Nosso objetivo foi o de demonstrar que tais falantes não consideram o *será* (indicador de dúvida) como *verbo*, mas também não souberam classificá-lo em outra categoria (como já era esperado). No decorrer deste estudo, nos reportaremos aos resultados desta pesquisa e às conclusões às quais chegamos.

■ OBJETIVOS

O objetivo central deste trabalho *será* (esse sim é verbo!) o de buscar respostas à questão que dá título a este estudo: “‘*Será que*’ está se gramaticalizando?”. Para tal, discutiremos os seguintes pontos:

³¹ As fontes analisadas não trazem o ano exato da publicação das obras referidas. Os pontos de interrogação acima, portanto, indicam imprecisão quanto à época exata da publicação destas obras, e são dados pelos próprios editores destas.

³² v. anexo.

- (i) qual a função do *será* (indicador de dúvida)?;
- (ii) pode-se falar em gramaticalização de “*será que*”?
- (iii) qual(is) o(s) escopo(s) que a forma “*será que*” pode tomar?;
- (iv) como encaixar a gramaticalização de “*será que*” (se é que este é um caso de gramaticalização) no sistema?

Por fim, esperamos que nossa análise possa contribuir de alguma maneira à pesquisa científica, de modo a preencher mais uma das lacunas deixadas pelas GTs.

■ OS DISTINTOS EMPREGOS DE SERÁ NO PB

Será isso imaginação

Será que nada vai acontecer?

Será que é tudo isso em vão?

Será que vamos conseguir vencer?

Eu e você

Ô ô ô ô ô ô ...

(*Será* – Legião Urbana; Composição: Renato Russo, Marcelo Bonfá, Renato Rocha, Dado Villa Lobos)

Primeiramente, o item “*será*” pode apresentar três empregos distintos no atual momento do PB, a saber:

Futuro do Presente Sintético (Ex.: Ele será eleito em 2006.)

Indicador de dúvida (Ex.: Será isso imaginação?; Quem será?)

Indicar dúvida (+ “que”) (Ex.: Será que vamos conseguir vencer?; De Eva até hoje... será que mudou?)

Futuro do Presente Sintético

Em primeiro lugar, o Futuro do Presente corresponde (historicamente) ao amálgama de dois verbos (*infinitivo* + *habere*). Por exemplo, *amare hei* originou *amarei*, isto é, a forma perifrástica deu origem à sintética. Tais fatos, no entanto, só fazem sentido de um ponto de vista diacrônico, visto que, sincronicamente, os falantes não mais possuem essa noção. Porém, se atentarmos ao PB atual, veremos uma situação em sentido contrário àquela. Consideremos os seguintes exemplos:

- (7) Ele *será* muito feliz
- (8) Dona Joana *será* a nova professora

Será que estas formas são habituais no atual momento do PB? Estudos, tais como os de Silva (2002), têm demonstrado que tais empregos estão cada vez mais em desuso, e, praticamente, extintos na língua falada. Basta nos atentarmos à fala das pessoas que nos cercam para observarmos que a forma sintética do Futuro do Presente vem sendo substituída pela forma perifrástica *ir + infinitivo*. Assim, aos exemplos anteriores, temos os correspondentes:

- (9) Ele *vai ser* muito feliz
 (10) Dona Joana *vai ser* a nova professora

A estes dados, deixaremos uma questão em aberto: ‘Será que futuramente a forma do futuro do presente sintético *será* (ou *vai ser*) extinta, tal como fora, no passado, a forma perifrástica *infinitivo + habere*?’ Os dados nos apontam a uma resposta positiva ...

Indicador de Dúvida³³

Além de indicar futuro, *será* era também um antigo indicador de dúvida, o qual acompanhava um sintagma nominal (tal como se pode observar nos exemplos 11 a 15 abaixo, e também no primeiro *será* do exemplo (17)). Ou ainda, *será* podia vir acompanhado por um PP (Particípio Passado), tal como no segundo *será* em (17) — onde tal perífrase indica uma dúvida sobre um fato passado; ou por um sintagma adjetival (SA), como em (16). Em todos estes casos, *será* pode ser considerado um verbo, posto que não há outro verbo na sentença em que tal forma se encontra.

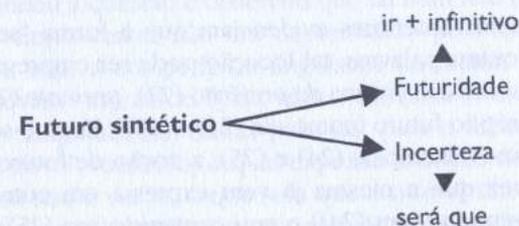
- (11) Qual **será** a sorte de minha tia? (*O Noviço* – Martins Pena)
 (12) E **será** também falso esta certidão do vigário de freguesia de... (...)?
 (*O Noviço* – Martins Pena)
 (13) Sinto passos... Quem **será**? (*As Casadas Solteironas* – Martins Pena)
 (14) O que **será** isto? (*O Noviço* – Martins Pena)
 (15) Quem **será** este palerma? (*O Defeito de Família* – França Júnior)
 (16) Aquela mulher que entrou **será** casada com ele? (*O Cortiço* – Aluísio de Azevedo)
 (17) Eu, roubar relógio!... Pois olhem, preciso bem de um. (*vê o relógio sobre a mesa*) Um relógio! Que diabo! (*Pegando o relógio:*) De quem **será**? **Será** roubado? (*Os Irmãos das Almas* – Martins Pena)

³³ Neste item consideraremos os empregos 2 e 3 acima descritos. Na primeira metade falaremos do primeiro e, a partir daí, seguiremos com o segundo.

Como podemos observar nos dados acima, há apenas casos de *será* (indicando dúvida) sem a presença do conectivo *que*. Tal fato sugere ser esta a forma antiga do *será* de dúvida — a qual teria dado origem à forma *será que* no século XX, uma vez que a expressão *será que*, aparentemente, inexistia no século XIX.

O Processo de Mudança: de *será* a *será que*...

Como já mencionado anteriormente, de início, o futuro do presente podia indicar duas noções: a futuridade propriamente dita e a noção de dúvida/incerteza. Diacronicamente, contudo, começa-se a perceber que a futuridade tende a cada vez mais ser expressa pela perífrase verbal *ir + infinitivo*, enquanto para a noção de incerteza, “desenvolvera-se” no PB a expressão *será que*. O quadro a seguir ilustra o que expusemos:



A expressão *será que*, todavia, mostra-se independente do tempo verbal da sentença. Assim, às formas (18) e (19) teríamos, respectivamente, as correspondentes (20) e (21).

- | | |
|--|-----------|
| (18) <i>Chegará</i> Maria atrasada? | (Futuro) |
| (19) Maria <i>terá chegado</i> atrasada? | (Passado) |
| (20) <i>Será que</i> Maria <i>vai chegar</i> atrasada? | (Futuro) |
| (21) <i>Será que</i> Maria <i>chegou</i> atrasada? | (Passado) |

Observamos que em (18) o futuro sintético indicava (juntamente com a entonação adequada — representada graficamente pelo ponto de interrogação) a noção de dúvida sobre um fato futuro. Atualmente, “*será que*” indica apenas a noção de dúvida e, em geral, a perífrase verbal “*ir + infinitivo*” é a forma mais freqüente para expressar o futuro, como ocorre em (20). A noção de dúvida sobre um fato passado, por sua vez, expressava-se pela perífrase aspectual “*terá + PP (Particípio Passado)*”, como vemos em (19). Hoje, a dúvida se expressa pela forma “*será que*” e o tempo verbal (passado) por um verbo localizado em outro ponto do sintagma, como se observa em (21).

Como se pode notar, a expressão “*será que*” não indica um tempo verbal, mas expressa uma atitude do falante (no caso, a de “dúvida/incerteza”) em relação ao conteúdo da sentença seguinte. Esta última,

por sua vez, apresenta um verbo em qualquer tempo verbal, e, não necessariamente, no futuro do presente — como pode ser observado em:

- (22) Mesmo assim, **será que** o Cafu no seu lugar não *daria* maior poder de penetração nesse meio-campo?
(CETENFOLHA)
- (23) Ora, **será que** Júlio César não *lê* jornais?
(CETENFOLHA)
- (24) E como **será que** *vai terminar* esta história?
(CETENFOLHA)
- (25) **será que** eu *vou consegui(r)* me atualizar (né)/ e mesmo a questão tecnológica, (DID - F2)³⁴
- (26) Cruzes, **será que** *foi* ele que matou a outra inquilina loira?
(CETENFOLHA)

Os exemplos anteriores evidenciam que a forma “será (que)” é atemporal. Em outras palavras, tal locução pode ser empregada com diferentes tempos verbais: *futuro do pretérito* (22), *presente* (23), *passado* (26), e com o próprio futuro (como em (24) e (25)). Repare-se, no entanto, que mesmo nos exemplos (24) e (25), a noção de futuro independe de *será*, uma vez que a mesma já vem expressa em outro ponto do sintagma: *vai terminar* (em (24)) e *vou conseguir* (em (25)) — e justamente por formas perifrásticas. Elucidativo, contudo, é o exemplo a seguir, no qual o falante emprega dois *será* (s) — o primeiro para expressar dúvida e o segundo para o futuro:

- (27) ...**será que** algum dia a vida *será* mais harmônica e *terei* um pouco de paz?

O quadro a seguir nos informa o número de ocorrências de *será que* em três tempos verbais (dados do CETENFOLHA):

Emprego de <i>será que</i> em distintos tempos verbais		
Tempo Verbal	Dados:	%
Presente	110	55
Passado	48	24
Futuro	42	21
Total	200	100

³⁴ Tal dado pertence a uma entrevista do tipo DID, cuja informante pertence ao sexo feminino (F) e à segunda faixa etária (2).

Os dados anteriormente expostos, assim como a tabela acima, sugerem que a forma “será” tende a ser um marcador de modalidade no PB, sobretudo quando a ela segue-se o conectivo “que”³⁵. *Será que* pode ser empregado com distintos tempos verbais — em nossos dados, o futuro acabou demonstrando o menor número de ocorrências. Cabe destacar ainda que em todos os casos de futuro havia um outro verbo ou locução verbal no sintagma que expressava tal informação.

Tal fato denuncia que o falante está interpretando o /-rá/ como parte integrante da palavra, e não como um morfema de futuro do presente. A este respeito, cabe destacarmos que na pesquisa que propusemos a quinze falantes do PB com grau superior (sendo parte deles do curso de Letras), pedimos aos mesmos que indicassem o tempo verbal do “será”³⁶. Os dados foram curiosos: a maioria deles considerou o tempo verbal da oração: presente, passado ou futuro; um deles simplesmente não respondeu a questão e observou que tal item não indicava futuro, mas que o tempo verbal não era depreendido pelo *será*, e sim pela sentença. Ou seja, a competência lingüística do falante não considera “será” (de dúvida) um verbo (pois não o classifica como tal e não lhe atribui valor temporal). Em outras palavras, para o falante do PB, *será* (*que*) é um “novo” vocábulo, o qual expressa a noção de dúvida.

Mas, se não é verbo, o que será que é o *será*? Em nosso entendimento tal emprego é fruto de um processo de gramaticalização pela qual passou o verbo *será*. É o que veremos no item seguinte.

A gramaticalização do *será que*: de verbo a modalizador

Nada *será* como antes

(Elis Regina; Composição: Milton nascimento/ Ronaldo Barros)

Será que Cristina Volta?

(Chico Buarque)

Kurylowicz (1965; *apud* MENDES, 1999, p. 13), define a gramaticalização nos seguintes termos: “Grammaticalization consists in the increase of the range of a morpheme advancing from a lexical to a grammatical or from a less grammatical to a more grammatical status [...]”. Meillet (1912, p. 131; *apud* CASTILHO, 1997), por sua vez, refere-se à mesma como um processo em que há a “atribuição de um caráter gramatical a um termo outrora autônomo”. De uma forma bastante sucinta, podemos dizer que a gramaticalização é a passagem de um item do léxico para a gramática³⁷. Seguindo esta teoria, observamos que o “será”

³⁵ O conectivo que se mostra bastante comum em várias perífrases do PB: *acho que*, *assim que*, *ainda que*, *só que*, *vai que*, etc.

³⁶ v. questão 2 do teste que segue em anexo.

³⁷ Deve-se fazer a ressalva de que antes de passar a modalizador o “será” já era um auxiliar. Isto contradiria a escala: VERBO > MODALIZADOR > AUXILIAR. No entanto, no presente estudo, abstraímos-nos desta questão.

passou de um verbo (um item menos gramatical) a um *modalizador* (uma forma mais gramatical).

Ainda dentro da teoria sobre gramaticalização, encontra-se uma discussão em relação ao que alguns autores definem como “perda de conteúdo semântico” (ou *bleaching*, como denominado na literatura referente ao assunto). Para alguns lingüistas, entretanto, não seria adequado falarmos em termos de “perda” semântica, mas sim em “alteração semântica”. Longe de ser uma longa exposição sobre essa questão, discorreremos aqui brevemente sobre as distintas “mudanças semânticas” que poderiam se dar num processo de gramaticalização. De acordo com Heine (1993, *apud* MENDES, 1999, pp. 21-22), haveria três “modelos” de mudança semântica no que respeita à gramaticalização:

- (i) o “modelo da perda semântica” (*bleaching model*): haveria perda de conteúdo(s) semântico(s) do item em processo de gramaticalização;
- (ii) o “modelo da perda e do ganho” (*loss-and-gain model*): há “perda” de conteúdo semântico ou lexical, mas, ao mesmo tempo, há ganhos em significados pragmáticos;
- (iii) o “modelo da implicatura” (*implicature model*): “é a convencionalização de implicaturas ou de inferências”, neste, o conceito ou conteúdo semântico original pode até mesmo desaparecer, dando lugar a um novo conceito.

Não abordaremos a fundo cada um destes “modelos”, mas atentaremos-nos ao (II), posto que o mesmo parece relacionar-se ao fenômeno aqui estudado. Segundo Heine (1993; *apud* MENDES, 1999, p. 22), o “modelo da perda e do ganho” é aquele em que as perdas semânticas seriam compensadas por ganhos, tais como “propriedades funcionais específicas, como tempo, aspecto e “modalidade” (no caso da gramaticalização de verbos)” (MENDES, 1999, p. 22).

Como se pode observar, no caso do item *será que*, o *será* que antes funcionava como um verbo (indicando futuro ou dúvida), teria “perdido” suas características de verbo pleno e de “futuridade”, mas, ao mesmo tempo, teria ganhado pragmaticamente, pois a forma *será que* passara a funcionar como um “modalizador”. Deve ficar claro, entretanto, que este “modelo” aplica-se apenas ao “*será*” que compõe a expressão “*será que*”, visto que a forma “*será*” ainda é encontrada na indicação de futuro no PB (mesmo que com uma baixa tendência de uso).

É possível que futuramente, *será* passe a indicar apenas a noção de dúvida, uma vez que a forma sintética do futuro já se mostra pratica-

mente extinta na fala. Desta forma, *será* pode vir a se tornar inclusive uma forma dicionarizada³⁸.

Cunha e Cintra e os demais gramáticos equivocam-se na medida em que deixam de lado uma questão de grande importância, a saber, a *modalidade*. De acordo com Mira Matheus e outros (1989, p. 102), “as MODALIDADES têm estado quase exclusivamente associadas aos **tempos verbais** e aos **verbos modais** enquanto categorias gramaticais de expressão da atitude do locutor, quer em relação ao conteúdo proposicional ou valor de verdade, quer em relação ao alocutário a quem o enunciado se destina”. Esta última afirmação aplica-se a nosso estudo, uma vez que, a forma *será que* está associada à atitude do locutor diante daquilo que irá perguntar — já deixando antever uma certa dúvida ou incerteza (ou mesmo uma ironia) acerca daquilo que pergunta. Vejamos os seguintes dados:

- (28) Mas *será que* algum dos candidatos acha que dá pra vencer o Haiti? (CETENFOLHA)
- (29) *Será que* ele agüenta o tranco? (CETENFOLHA)

Como se pode observar nos exemplos acima, o locutor (no caso o jornalista/escritor) não faz uma pergunta simplesmente, mas já deixa antever a sua descrença sobre o que é perguntado/questionado. No caso de um corpus jornalístico, como é o CETENFOLHA, podemos notar que o emprego de *será que* na escrita apresenta-se como um recurso crítico, sendo, às vezes, até mesmo irônico. Como nos coloca Dubois (p. 414), “a adesão do falante a seu discurso é sentida pelo interlocutor”. Outras vezes, contudo, a dúvida recai sobre um fato que afeta o próprio locutor, constituindo uma pergunta que não requer resposta do alocutário, mas que serve apenas para suscitar reflexões:

- (30) Mas e o dia-a-dia, *será que* eu *vou consegui(r)*, *será que* eu *vou consegui(r)* acompanha(r), *será que* eu vou consegui(r) me atualizar (né)/ e mesmo a questão tecnológica, *será que* eu vou: co/ com cinqüenta e cinco, sessenta anos, que eu *vou precisa(r)* ainda estar trabalhando? (DID – F2E)³⁹

A este respeito, podemos pensar que em: “Por que ele fez aquilo?”, temos uma pergunta, a qual requer uma resposta. Temos a sensação de que a resposta é possível. Porém, em “Por que *será que* ele fez aquilo?”,

³⁸ Não discutiremos neste estudo o fato de *será* ser uma forma gramaticalizada ou lexicalizada; consideraremos unicamente o primeiro processo.

³⁹ DID = Diálogo entre Informante e Documentador; F2E = indivíduo do sexo Feminino (F), da 2ª faixa etária (2), em situação de Entrevista (E).

aparentemente temos a sensação de que a pergunta não exige diretamente/necessariamente uma resposta, mas antes requer uma reflexão⁴⁰.

Ainda deve-se destacar que *será que* é empregado não só em tempos distintos, como também com todas as pessoas do discurso (e não apenas com a terceira pessoa do singular). Em suma, *será que* gramaticalizou-se no PB, sendo, portanto, um novo vocábulo — o qual denominaremos *modalizador interrogativo*. Do latim *modus* (= “atitude do falante manifesta diante do conteúdo do que ele diz, ou dictum”⁴¹); *interrogativo* porque o mesmo é empregado apenas em perguntas.

A questão do Escopo

O que *será que* me dá

Que me queima por dentro *será que* me dá

Que me perturba o sono *será que* me dá...

(O que será – Chico Buarque de Holanda)

A locução *será que* pode apresentar diferentes escopos, a depender do tipo de sentença. Observemos os seguintes casos:

(31) **Será que** o Dr. Marcel está em nosso comício?

(32) Por que **será que** o Dr. Marcel está no nosso comício?
(CETENFOLHA)

Em (31), observamos que a expressão *será que* exerce escopo sobre toda a sentença à direita: o interlocutor questiona a possibilidade do Dr. Marcel estar ou não no comício. Em (32), no entanto, já é fato que o Dr. Marcel encontra-se no comício; a indagação do locutor volta-se para o “*por que*” — podendo tal frase ser parafraseada por: “*Por que (motivo) o Dr. Marcel está em nosso comício?*”. Em (32), portanto, *será que* apresenta escopo à esquerda (mais especificamente, sobre o operador *por que*). Poderíamos pensar que tal fato estaria correlacionado à presença ou não do pronome interrogativo *por que* na oração. Porém, como veremos nos dados abaixo, este fato não ocorre apenas com este operador:

⁴⁰ Um dado interessante a ser destacado é que durante a elaboração deste estudo, uma das integrantes do grupo (a Flávia) atentando-se à fala de seus familiares, obteve a seguinte conclusão: primeiro, seu pai perguntou: ‘*Onde* estão os parafusos?’ – Ninguém sabia onde estavam, todos responderam: ‘Não sei... Então sua madrasta perguntou ao seu pai: ‘*Onde* que você colocou?’ Ele respondeu que tinha colocado em um determinado local, mas que não estavam mais lá. Então a sua madrasta começou a perguntar para si mesma: ‘*Onde* *será que* tá??? Percebe-se, então, que quando a resposta era esperada não houve o uso do *será*, porém, quando já se sabia que ninguém tinha a resposta, o uso do *será* se fez presente.

⁴¹ v. DUBOIS (p. 416).

(33) Mas de *onde* **será que** vieram tantas dessas histórias, que nossos pais nos contam antes de dormir, e que um dia nós vamos contar aos nossos filhos?

(34) E *quem* **será que** ficou com a minha foto?

(35) Em *quem* **será que** eu votei?

(36) *O que* **será que** o Zico viu no lugar da bola?

(37) **Como** *será que* esse senhor lida com a reputação de gênio?

(38) E **como** *será que* vai terminar esta história?

(39) Até **quando** *será que* nós teremos que agüentar os maus administradores?

(40) **Por que** *será que* o redator promoveu a colisão de “pega” com “seu” no texto do anúncio acima? (CETENFOLHA)⁴²

Os exemplos acima nos evidenciam que na presença de um operador (pronome interrogativo), tais como *por que*, *onde*, *quando*, *como*, *o que*, *quem*, etc., o *será (que)* passa ter escopo à esquerda, sobre o próprio operador. Em (33), por exemplo, a dúvida não recai sobre o fato das histórias terem ou não vindo, mas em: “de *onde* elas vieram?”. Em (34), é fato que alguém ficou com a foto do locutor, a dúvida está em “*quem?*”. Da mesma maneira, em (35), o locutor não indaga sobre o fato de ter ou não votado (é certo que votou), mas a dúvida está em “*quem?*” ele votou. Na sentença (36), a questão não é saber se o Zico viu ou não algo, mas sim “*o que?*” ele teria visto. Em (37), o locutor sabe que o senhor em questão lida com a reputação de “gênio”, a dúvida está em “*como?*” (= de que maneira, de que modo) ele lida com isto. O locutor de (38) não inquirir a respeito da história acabar ou não (dando a entender que ela acabará), a dúvida está no *modo* (em *como*) ela vai terminar. Da mesma forma, em (39), a dúvida recai sobre “*até quando?*”, e em (40), sobre o “*por que?*”. Mas, na ausência de tais operadores, *será (que)* tem por escopo toda a sentença à direita:

(41) Ou **será que** o time jogou apenas para o gasto? (CETENFOLHA)

(42) E **será que** vai dar para passar na Consolação? (CETENFOLHA)

Como vemos, mesmo que antecedido por uma conjunção (*ou*, *e*, *mas*, etc.), o escopo *será* sempre à direita (sobre toda a sentença).

Outro caso interessante diz respeito à expressão ‘*será?*’ (sem o ‘*que*’ e isolada), a qual é bastante comum na conversação⁴³:

(43) A: Ele disse que passou no vestibular.

B: **Será?**

(44) A: Eu juro que vou emagrecer em 2006!

B: **Será?**

⁴² Todos os exemplos anteriores são do corpus CETENFOLHA.

⁴³ Os exemplos são hipotéticos.

Neste caso, temos algo interessante: o termo *será* expressa uma dúvida sobre a pergunta anterior (emitida pelo interlocutor). Ou seja, o escopo encontra-se na pergunta precedente (feita por outra pessoa do discurso). Em outras palavras, *será* retoma o que fora dito pelo interlocutor, imprimindo um valor de dúvida sobre o que este disse (as palavras do interlocutor, na realidade, ficam implícitas). Tal expressão, a nosso ver, seria equivalente a “Sério?”, “Verdade?”, “Jura?” — tendo uma função discursiva: a de manter o tópico conversacional. Quanto a esta forma, poderíamos postular que a mesma poderia ter passado por um processo de *discursivização*, nos termos de Castilho (1997, p. 60). Porém, a respeito deste caso em particular, vamos nos limitar a estes questionamentos, uma vez que este seria assunto para uma outra análise.

■ CONCLUSÃO

O presente estudo voltou-se para uma análise qualitativa do item *será (que)* no PB. Começamos por definir os distintos empregos do *será*: indicador de futuro do presente; indicador de dúvida (sem o “que” e acompanhando um SN, um SA ou um Particípio Passado) e em construções com o conectivo “que” (também indicando dúvida). Aventamos a hipótese de que a locução “*será que*” teria se originado do antigo emprego de *será* (tal como em: *Será* catapora?), no qual *será* ainda podia ser concebido como um verbo. Os dados obtidos do século XIX (ainda que em número reduzido) são favoráveis a essa nossa hipótese, posto que apenas foram encontrados dados com *será* indicando dúvida, sem a presença do conectivo “que”. Tal fato nos sugere que a forma “*será que*” seria relativamente “nova” no PB, tendo se originado apenas no século XX.

A análise dos dados do século XX nos evidenciou que o emprego da expressão “*será que*” independe da pessoa ou do tempo verbal da sentença — a mesma pode ser empregada com distintas pessoas e em diferentes tempos verbais (invariavelmente, sem flexões) e sempre indicando a noção de “dúvida”. Tal fato denuncia que o item em estudo não pode ser caracterizado como um verbo (diferentemente do que propõem as GTs), mas funciona como um modalizador, posto que expressa a atitude do locutor em relação ao conteúdo de sua fala (neste caso, a atitude de “dúvida/incerteza”). A este respeito, também vimos os equívocos e as lacunas encontrados nas GTs.

Em suma, podemos dizer que a expressão *será que* apresenta as seguintes características:

- é atemporal (pode ser empregada em diferentes tempos verbais);
- pode ser empregada com todas as pessoas;
- é uma forma invariável (não flexiona);

- emprega-se somente em perguntas;
- apresenta valor modal, uma vez que deixa antever uma opinião do locutor (no caso de dúvida, incerteza) em relação ao conteúdo de sua fala;
- perdeu a noção de futuro: /-rá/ passa a ser interpretado como parte integrante da palavra, e não mais como um morfema.

Todas estas evidências corroboram positivamente com a hipótese de que a expressão *será que* teria passado por um processo de gramaticalização, no qual passara de verbo a *modalizador interrogativo*, tornando-se, então um novo item do PB. Em outras palavras, *será (que)* gramaticalizou-se no PB, uma vez que o mesmo passou a desempenhar uma função modal, perdendo suas características de verbo. Fato disto é que os falantes não mais o reconhecem como verbo, mas como uma “partícula de dúvida” (como indicara um teste aplicado a alguns falantes do PB). Em suma, consideramos a expressão *será que* como um *modalizador interrogativo*, visto que o mesmo apenas emprega-se em perguntas e deixa transparecer a opinião do locutor.

Também observamos que, em muitos casos, *será que* não requer uma resposta do interlocutor, mas apenas constitui uma indagação. Em outras situações, o mesmo pode impingir um valor irônico a determinado assunto.

Ainda deve-se ressaltar que, na presença de operadores (tais como “*por que*”, “*quando*”, “*como*”, “*onde*”, etc.) — ou seja, numa *Wh-question* —, o modalizador em estudo apresenta escopo à esquerda da oração, sob o próprio operador. Se, ao contrário, não houver nenhum operador na sentença, *será que* terá escopo à direita (incidindo sobre toda a oração).

Aliando o emprego cada vez mais reduzido do futuro do presente sintético à gramaticalização do *será que*, indagamo-nos se algum dia o falante poderá perder por completo as flexões de futuro. Em outras palavras, *será que* a noção de futuro passará (ou vai passar) a ser expressa apenas à esquerda do verbo (através do uso de auxiliares, no caso o verbo *ir*)?

Já é fato que, na expressão de dúvida, a forma *será que* perdeu a noção de futuro — como dissemos anteriormente, /-rá/ passou a ser interpretado como parte desta palavra. Logo, questionamo-nos se, num futuro próximo, *será* poderá indicar apenas dúvida, vindo inclusive a constar no dicionário como um vocábulo, posto que não carrega mais o significado do verbo *ser*.

Finalmente, esperamos ao menos ter elucidado algumas questões a respeito da expressão *será (que)*. Obviamente, num estudo desta natureza não fora possível abarcarmos questões mais profundas e, certamente, importantes — a questão dos modalizadores, por exemplo, mereceria um estudo mais detido. Quem sabe, futuramente, não retomaremos a essa questão? Será?

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Aluísio de. *O Cortiço*. São Paulo: Editora Scipione, 1995.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. São Paulo: Nacional, 1970.
- BUENO, Silveira. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1953.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. "A Gramaticalização". In: *Revista de Estudos Lingüísticos e Literários*, nº 19. (março de 1997)
- CUNHA, C. F. da. & CINTRA, L. F. L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DUBOIS, Jean. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix.
- FRANÇA JÚNIOR, J. J. da. *Teatro de França Júnior – (Tomos I e II) – Coleção Clássicos do Teatro Brasileiro (vol. 5)*. MEC – SEAC – FUNARTE – Serviço Nacional de Teatro, 1980.
- HATTNER, Marilise M. D.; BASTOS, Sandra D. G.; GONÇALVES, Sebastião C. L.; GALVÃO, Vânia C. C. "Uma Investigação Funcionalista da Modalidade Epistêmica". In.: NEVES, Maria Helena de Moura (org.). *Descrição do Português: definindo rumos de pesquisa (vol. 1)*. Araraquara: FLC / Laboratório Editorial / UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.
- MENDES, Ronald Beline. *A Gramaticalização de estar + gerúndio no Português Falado*. Campinas/SP: UNICAM / IEL, 1999. (Dissertação de Mestrado).
- MIRA MATHEUS, Maria Helena; BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês; FARIA, Isabel Hub. "Modalidade". In.: *Gramática da Língua Portuguesa*. 2. ed. Lisboa: Ed. Caminho, 1989.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: UNESP, 2000.
- PENA, Martins. *O Noviço*. (coletânea) – Coleção Prestígio – Ediouro, 1998. *Melhores Comédias de Martins Pena*. Ed. Mercado Aberto, 1996.
- PINTO, Edith Pimentel. *A Gramatiquinha de Mário de Andrade*. São Paulo: Duas Cidades, 1990.
- SILVA, Ademar da. *A Expressão da Futuridade no Português Falado*. Araraquara: UNESP, FLC, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2002.

Sites consultados (dos quais obtivemos os dados do Jornal *Folha de São Paulo*):

[/acdc/linguateca.pt](http://acdc/linguateca.pt).

[/acdc/linguateca.pt/cetenfolha/](http://acdc/linguateca.pt/cetenfolha/)

ANEXO – PESQUISA

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () M () F

Grau de Escolaridade: _____

TRABALHO DE PESQUISA

Responda às seguintes questões abaixo, colocando a resposta que lhe pareça mais conveniente, independentemente de normas ou convenções. Nossa pesquisa visa analisar qual é a sua intuição como falante do Português Brasileiro:

1) Qual a classe gramatical (ex.: substantivo, adjetivo, verbo, pronome, etc) dos termos sublinhados?

João está cada vez mais bonito. _____

Ele será eleito em 2006. _____

Eu vou fazer um bolo de mandioca. _____

Será que ele vem hoje aqui em casa? _____

Verão redondo, com Skol será. _____

Ana – Carlos vai à festa amanhã. _____

Clara – Será? _____

Mas, por que será que ele não foi à escola ontem? _____

Quem será que tá batendo na porta? _____

Ele tá chegando hoje. _____

Será que Joana está estudando agora? _____

2) Diga em qual tempo verbal estão os termos sublinhados das frases a seguir: (Ps) Presente; (Pd) Passado; (F) futuro:

() Será que ele está trabalhando agora?

() Será que eles foram ao cinema sábado passado?

() Será que você vai gostar de morar nos Estados Unidos?

() O que será que você acharia se o Lula se reelegeresse?

PERGUNTAS E RESPOSTAS NA SALA DE AULA: O QUE, AFINAL, ELAS REPRESENTAM NA INTERAÇÃO?⁴⁴

Suzi Oliveira de Lima⁴⁵

■ **Resumo:** O presente artigo visa apresentar uma análise da interação entre professor e aluno na sala de aula a partir do conjunto pergunta-resposta. Nosso *corpus* de análise parte de um diário de campo realizado a partir da observação das aulas de "Elementos de Linguística I" do curso de Letras da Universidade de São Paulo.

■ **Palavras-chave:** perguntas; respostas; face; análise da conversação; pragmática.

■ INTRODUÇÃO

Quando pensamos em interação conversacional, sabemos que há, entre os falantes, um acordo tácito regido por fatores contextuais e por valores sócio-culturais. Ademais, também é de conhecimento que existe uma série de recursos para manter a interação simétrica, coerente e produtiva, sem que a face de qualquer um que esteja envolvido seja corrompida (GOFFMAN, 1985). Entre esses recursos há a pergunta.

O ato de questionar, já nos alerta Hintikka (1981) instaura na interação a obrigatoriedade da participação do outro. Sem dúvida, é a forma mais declarada de passagem de turno. Sabemos que uma pergunta não necessariamente aparecerá no formato interrogativo, mas pode ocorrer como uma asserção, um pedido ou uma ordem. Ou seja, o ato de perguntar, além de ser formalmente diversificado, também é importante para a manutenção da interação, já que, a pergunta deixa em evidência a incompletude. Por sua vez, a resposta é o que dá a completude formando, assim, um conjunto conclusivo com a pergunta. Nesse contexto, não basta olhar para as perguntas para compreender a relação de instauração de incompletude; a resposta e a reação de quem perguntou é vital para compreendermos a interação.

Na sala de aula, a relação pergunta-resposta é a forma mais direta pela qual aluno-professor se inter-relacionam. É através delas que podemos

⁴⁴ Este artigo é resultado do trabalho de pesquisa/ relatório de estágio apresentado para a disciplina Metodologia da Linguística I (curso de licenciatura, FE/USP), sob a orientação da professora Dra. Cláudia Riolfi.

⁴⁵ Aluna do curso de Letras da Universidade de São Paulo- USP - São Paulo/SP. E-mail: suzilima@usp.br

verificar como se dá a relação entre os dois participantes diretos da interação. Isso porque o bloco de “perguntas” pode ser dividido em vários graus e tipos, tanto no âmbito da forma quanto no âmbito do conteúdo. A partir disso, portanto, surge a importância do tema tanto para a interface entre educação e linguagem como para a lingüística, através da perspectiva da análise conversacional.

■ ANÁLISE:

Perguntas e respostas na interação sala de aula

Em uma perspectiva ideal, o ato de interrogar parece bastante óbvio: um falante A produz um enunciado como “que horas são?” com entonação e sintaxe de pergunta e, a partir dele, deseja receber uma resposta que o informe algo. Entretanto, quando observamos o quadro interacional propriamente dito, vemos que a complexidade das relações pergunta-resposta extrapola a realização apresentada acima. Primeiramente, como já afirmava Apostel (1981, p. 23) as interrogações nem sempre são um ato dual, entre falante A e B, mas antes um falante A pode interrogar a si mesmo, tal como vemos abaixo:

Trecho (1)

P que mais a gente tem que falar... (professora pergunta para si mesma, olhando para suas anotações)⁴⁶

Apostel (1981, p. 23) nos diz também que a pergunta sempre é, em um primeiro momento, um ato do interrogador para consigo mesmo. Isso porque, antes de fazer uma pergunta, qualquer pessoa deve estar imbuída da necessidade de um saber que ela não tem, ou antes, de se opor a algo que está sendo dito. Antes de verbalizar essa ação, o falante a realiza para si, reconhecendo a necessidade de expor para o ouvinte o seu questionamento. Logo, o ato de questionar é, em um primeiro momento, individual passando, em um segundo momento, para um ato social, compartilhado através da fala.

Vale notar que é necessário conhecer o contexto de enunciação da pergunta para compreender sua função no universo de discurso no qual está inserida e, para além disso, não esperar que a pergunta siga uma fórmula sintática regular. Dadas essas considerações iniciais, discutiremos a seguir os tipos possíveis de perguntas e suas funções na interação na sala de aula.

⁴⁶ A transcrição dos exemplos fez uso das normas propostas pelo **Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta de São Paulo** - NURC/ SP - propostas por Preti (2001, p. 11). Vale lembrar que, nos exemplos, ‘P’ é a sigla para professor, ‘Al’ seguido de número é a forma utilizada para codificar um aluno e ‘Als’ é a forma utilizada para marcar o conjunto de alunos.

■ A OBSERVAÇÃO DO CONJUNTO PERGUNTA-RESPOSTA A PARTIR DE QUEM INTERROGA

Um outro ponto importante ao discutir o conjunto pergunta-resposta na interação em sala de aula, é o fato que há uma grande diferença entre as perguntas do professor para o aluno e do aluno para o professor. Quando o professor é o interrogador, notamos que a pergunta é para instituir um canal para discutir um tema, para verificação de leitura e não porque o professor tem dúvidas sobre o conteúdo. Isso porque o papel social/comunicativo que o professor representa na sala de aula é o principal, uma vez que ele está revestido de uma autoridade socialmente constituída no contexto da sala de aula (REINALDO, 1995, p. 65). Visto isso, suas perguntas são de ordem de organização da sala, de verificação do trabalho que está sendo realizado. Vejamos, a seguir, com mais detalhes, no que consiste a atuação do professor, a partir do conjunto pergunta-resposta.

■ PERGUNTAS: DO PROFESSOR PARA O ALUNO

Como dissemos, as perguntas oriundas do professor não estão buscando uma informação teórica sobre os textos, ou procurando uma informação sobre um determinado tema por falta de conhecimento, mas antes estão estabelecendo um vínculo com o aluno, a partir do que professor e aluno compartilham: a aula, os textos e as discussões a partir desses recursos. Faz-se necessário notar que o professor é o detentor do turno por excelência, segundo as regras tácitas que regem a interação na sala de aula. A passagem concedida de turno se dá, portanto, quando ele faz uma pergunta que acaba por culminar na participação do outro participante da interação, o aluno. Vejamos agora os tipos mais comuns de perguntas.

■ DAS PERGUNTAS DE VERIFICAÇÃO DE LEITURA EXPLÍCITAS

O professor, em seu papel de organizador da interação e das discussões, sabe quais são suas responsabilidades para com o grupo do alunado. Entre elas, em um curso como “Elementos da Lingüística I” que visa fornecer os subsídios para a reflexão teórica da lingüística, a leitura dos textos é crucial tanto para a compreensão do tema quanto para o desenvolvimento da aula, uma vez que o professor faz um planejamento que não necessariamente sanará as dúvidas que possam surgir do texto. Nesse contexto, o professor visa afirmar seu papel de organizador da interação e da situação em sala de aula através da cobrança da leitura:

Trecho (2)

P agora... do capítulo do Fiorin? Quem leu e quer comentar alguma coisa?

Trecho (3)

P outro ponto L-I e L-E... **quem entendeu? Quem leu? Ninguém leu?** Bom... L-E é a gramática de uma língua... "gramática de português do Cegalla"? não é essa gramática externa que a gente tem que fazer...

Vemos nos trechos acima que a pergunta de verificação de leitura é uma constante na classe. A forma em que ela se apresenta pode ser complementada pela verificação de compreensão, tal como "quem entendeu?" (trecho 3). Nessas situações, o professor procura incentivar a leitura a partir da valorização do autor, procurando dar credibilidade, autoridade a ele, tal como vemos em (4):

Trecho (4)

P gente... vamos lá... vocês leram o capítulo sobre "mudança lingüística" do professor Paulo Chagas... professor de vocês?

Ao dizer "professor de vocês", o docente-falante usa um argumento de convencimento a partir da aproximação entre os ouvintes e o autor. Ademais, o uso de "vocês" — que singulariza os ouvintes, como já assinala Fiorin (2002, p. 59) — corrobora essa aproximação, pois coloca o ouvinte em uma situação de relação direta com o autor, a qual, de fato, não existe fora do plano do discurso.

■ DAS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO

As perguntas de compreensão são divididas em dois grandes grupos: 1) perguntas de compreensão do texto e 2) perguntas de compreensão da explicação. Observaremos, a seguir, algumas características do conjunto pergunta-resposta desse grupo.

Trecho (5)

P vocês notam no texto alguma contradição com o que eu disse?

O trecho (5) traz uma discussão importante para a observação das relações em sala de aula. Quando o professor pergunta se os alunos notaram alguma contradição entre o que ele disse e o texto, ele está colocando sua face em risco, uma vez que ele abre a possibilidade para o questionamento do que foi explanado. Como se vê, o professor deixa, nesse momento, de resguardar por sua própria face, uma vez que deixa a critério dos alunos questionarem suas discussões teóricas. Como já salientava Koch (2001, p. 108) para toda pergunta há uma resposta preferida socialmente e uma despreferida. Nesse contexto, a resposta preferida

é que os alunos não encontrem contradições entre o texto e a fala do professor. O que acontece na seqüência é justamente isso: os alunos não evidenciam pontos de contradição entre as duas vozes de autoridade que se colocaram na interação (a voz do professor e do autor do texto) e, ao não mencionarem nenhum ponto de contradição, os alunos preservam a face do falante através do silêncio que passa a ser uma resposta preferida, nesse contexto.

A relação entre pergunta-resposta na sala de aula se mostra complexa quando pensamos em resposta preferida e despreferida. Isso porque quando o docente procura se os alunos têm alguma dúvida, é sabido que ele espera que seu enunciado anterior tenha sido satisfatoriamente claro, porém ele também sabe que isso pode não ter acontecido. Justamente pelo professor saber dessa possibilidade (a não-compreensão) que não há rompimento com o acordo tácito de boas relações da interação. O docente sabe que a dúvida pode surgir e que ela não é um elemento a ser rejeitado, mas constitutivo de um novo enunciado que procure a clareza que o primeiro não teve. Vejamos:

Trecho (6)

P alguma dúvida?

A11 a senhora pode repetir

P o que você não entendeu?

A11 a senhora pode repetir tudo? ((alunos riem)) ((Professora repete a discussão sobre as diferenças entre Hjelmslev e Saussure, mas agora faz uso da lousa))

No trecho (6) vemos que a resposta do aluno denuncia o fracasso do enunciado produzido, do ponto de vista da clareza. Vê-se que o aluno, para ser polido, não responde explicitamente "repita tudo, eu não entendi nada". Ao invés disso, quando o professor procura saber o ponto exato que o aluno não compreendeu, este faz uso de outra pergunta, não sendo explícito, mas deixando claro para o docente que sua explicação não foi satisfatória. Vemos que o aluno não está fazendo uma pergunta propriamente dita, mas está fazendo uso da forma sintática de uma pergunta — que na língua portuguesa é utilizada para pedidos polidos — para explicitar sua incompreensão. É fato que, esse tipo de acontecimento na sala de aula, gera a reformulação do enunciado por parte do professor e essa reformulação, — que é um dos processos recorrentes na língua falada, justamente pelo fato da fala ser planejada e produzida simultaneamente (BARROS, 2001, p. 63) — é acompanhada de novos elementos, como o uso da lousa, por parte do professor, que procura ser mais claro e didático.

Outra função das perguntas de compreensão é instaurar a interação propriamente dita entre professor e aluno, através de um ato deliberado de passagem de turno que o professor realiza, uma vez que ele é quem

tem socialmente a posse do turno nesse tipo de situação. Ao dirigir uma pergunta ao corpo discente, o professor convoca o grupo para atuar no plano do falante, e não mais do ouvinte.

As perguntas de compreensão do texto/ explicação têm por função que o aluno relacione o saber apreendido do texto ao que está sendo discutido na sala de aula. É esse tipo de fala que o professor busca, tal como vemos nos trechos a seguir:

Trecho (7)

P quem leu me diz... o que ele fala nas páginas 6 e 7 das relações entre linguagem e poder?

Al1 que linguagem é poder

P Fiorin diz que ele não vai tratar disso porque é óbvio... usando uma versão da língua você pode impor um distanciamento...

■ DAS PERGUNTAS GATILHO: 'PREFÁCIO' PARA A EXPLICAÇÃO/REVISÃO

As perguntas que denominamos 'gatilho' se diferem das perguntas de compreensão porque não partem, necessariamente, do texto. Além disso, enquanto as perguntas de compreensão podem aparecer no fim da explicação do professor, para verificar se os alunos, de fato, compreenderam o que foi dito, as perguntas gatilho antecedem a explicação e por isso mesmo são 'gatilho', pois provocam os alunos a darem contribuições para o desenvolvimento do tema.

Trecho (8)

P a diferença é o que?

Als ((falamos todos juntos; incompreensível))

Al4 sonoros... surdos

P **são todas consoantes de que tipo?** ((um aluno da primeira carteira responde, inaudível))... o que eles têm de diferença é que são surdos e sonoros ((os sons colocados no quadro "oposição fonológica"))... e a semelhança é que eles são oclusivos

P além da categoria... o que é importante?

Al5 regras

Vemos no trecho acima, que as duas primeiras perguntas do professor visam chegar à noção de categoria. Quando o professor faz esse tipo de pergunta vemos que há um planejamento por trás e há uma resposta ideal esperada para que, então, ele possa chegar ao conceito que quer explorar.

Além disso, as perguntas gatilho são as mais usadas durante revisões. Ao invés do professor repetir o conceito ele passa essa responsabi-

lidade para o aluno. Caso esse diga algo não esperado, o professor faz a correção, tal como é esperado pelos alunos:

Trecho (9)

P qual a diferença entre Hjelmslev e Saussure?

Al1 substância

P versus?

Al2 forma

P o que é substância para Saussure e Hjelmslev? Pode falar bobagem ((alunos riem))

Al3 Hjelmslev fala que a substância precede né?

P ((meneia a cabeça para sim))... tanto para Saussure como para Hjelmslev existe a massa amorfa

As perguntas gatilho que vimos acima eram do tipo qu-, ou seja, não continham em si mesmas a informação desejada. Nos trechos que serão analisados a seguir (10) e (11) a pergunta já contém a resposta, cabendo ao aluno confirmar ou negar o conteúdo dado: ou seja, são perguntas sim/não. A particularidade entre elas, porém, se dá que em uma, a resposta esperada é a afirmação do conteúdo contido na pergunta (10) e, na outra (11), espera-se que os alunos neguem a afirmação contida na pergunta. Vejamos:

Trecho (10)

(...) professora lê exemplo que está no livro e engasga em palavra alemã "milzbrandkarbunkel":

P ähn? ((risos)) (...) então... qual a natureza do texto... do que se trata?

Al11 da diferença dos termos

P é metalingüístico?

Al12 é

Al13 é... acho que sim

Trecho (11)

P "seis meses" e "inquilino" seria o que? (...) **que tipo de sintagma? Verbal?**

Als não... nominal

Na seqüência acima (11), o professor parte de uma pergunta com uma resposta supostamente incorreta para observar se os alunos eram capazes de rejeitar a resposta errada e dar a certa. Novamente, o sucesso do conjunto pergunta-resposta acontece, uma vez que os alunos respondem o esperado. Moeschler (1986, p. 235) já nos mostrava que o sucesso do conjunto pergunta-resposta depende do contexto situacional e que a resposta atenda aos propósitos da questão. Moeschler (1986, p. 249) aponta

quatro condições de sucesso para as perguntas sim/ não, para que elas sejam bem sucedidas na interação as condições são: 1) condição temática (que a resposta seja tematicamente relacionada à questão); 2) condição do conteúdo proposicional (a resposta deve ser semanticamente relacionada à questão); 3) condição ilocucional (que a resposta tenha um tipo ilocucional compatível com a pergunta) e 4) condição da orientação argumentativa (a resposta deve ter a mesma orientação argumentativa que a pergunta).

Outro ponto importante de ser notado é que as respostas, de modo geral, podem ser acompanhadas por um segmento adicional por parte de quem fez a pergunta, como um comentário. Notamos que isso é mais freqüente quando a pergunta é do professor para o aluno, mas não tão recorrente quando a interação é do aluno para o professor. Isso porque, quando o professor faz a pergunta para a classe e obtém uma resposta, ele aproveita para desencadear a discussão do tema e, logo, o comentário adicional é quase uma condição obrigatória na posição que o professor ocupa, qual seja o elemento que desencadeia a reflexão sobre os temas. Por sua vez, o aluno, não faz uso do comentário adicional com freqüência. Voltaremos a esse ponto na seção de perguntas feitas por alunos.

No caso a seguir vemos, portanto, a existência do comentário adicional do professor, subsequente à resposta dada. Urbano *et alli* (1993, p. 75) já salientavam como estrutura básica a seqüência P R (S) para as perguntas; estrutura essa onde P é pergunta, R é resposta e S que é o segmento adicional que pode seguir R como reação a esta última. No exemplo a seguir, podemos observar essa estrutura:

Trecho (12)

P O que que o autor tá definindo aqui?

R Alé o conceito de sílaba

S P e o conceito de sílaba é científico (...)

DAS PERGUNTAS RETÓRICAS

Em certos momentos, o professor faz uso de perguntas cujas respostas ele próprio enuncia, sem tempo para os alunos responderem. É possível perceber que a entonação de pergunta é usada como recurso de expressividade, mas não para, de fato, abrir o canal para a participação dos ouvintes. Quando pensamos em expressividade, nos referimos ao fato do falante fazer uso de recursos lingüísticos para diferenciar um determinado enunciado dos outros produzidos, a fim de despertar a atenção do falante para o que está sendo dito, em um certo trecho (URBANO, 1999, p. 117). No trecho a seguir (13) vemos o professor está realizando um exercício de análise semiótica dos textos com os alunos e, em certa parte do exercício, a pergunta é dirigida a ele próprio, e não mais aos alunos:

Trecho (13)

P me salva que você pode me comer ((ri))... **qual o final da história? Que a barata não cumpriu o contrato** ((professora dá outro exemplo, de Fernando Sabino, também do livro – anexo xiii))... quem é o destinatário?

Al13 Zélia

P qual o contrato?

Na sala de aula, esse tipo de recurso é de vital importância, uma vez que, nessa situação, é o professor quem fala, predominantemente, por duas horas. Nesse contexto, é o uso de recurso expressivos, tanto paralingüísticos como lingüísticos (URBANO, 1999, p. 122) que farão a diferença em uma dada interação. No caso, observamos que é um recurso suprasegmental - a entonação -, que será o diferencial de um enunciado produzido na interação da sala de aula. Existem outros casos de estruturas sintáticas em forma de pergunta, mas que não o são de fato. Veremos esses casos a seguir.

■ DAS AFIRMAÇÕES/NEGAÇÕES EM FORMA DE PERGUNTA

Quando pensamos nas perguntas, sabemos que não é condição essencial que elas estejam em formato sintático de interrogação, ou seja, com a entonação de interrogação e interrogadores, ou seja, as palavras qu- (quem, quando, onde, etc). Antes disso, sabemos que uma pergunta pode estar em uma forma assertiva, negativa, entre outras. Por exemplo, se eu digo para minha mãe “eu gostaria muito de saber o dia que você e o meu pai se casaram” a tendência é que ela me dê essa informação uma vez que é possível interpretar minha afirmação como uma incompletude, uma falta de informação que o meu ouvinte está habilitado a dizer.

Da mesma forma que uma pergunta pode aparecer em um outro formato sintático que não o canônico para perguntas, também é possível perceber que existem afirmações que podem aparecer em um formato de interrogação. Nesses casos, o que difere as duas construções é o valor pragmático que está em jogo, nos atos de linguagem (MOESCHLER, 1986, p. 230). Vejamos o caso a seguir:

Trecho (14)

P então você pode ter um ruído que pode interferir né?

No trecho acima, o professor estava falando sobre os modelos de comunicação propostos no percurso da lingüística, a partir de Jakobson. No quadro, o professor desenhou um modelo de comunicação, no qual se encontrava um quadrado preenchido com a palavra “ruído”. Nesse contexto, vemos que a informação já estava dada e, quando o professor resolver retomar a questão, o fez com o uso de uma entonação de pergunta. Isso

aconteceu por causa do próprio marcador conversacional usado, o “né” que, por sua vez, traz a entonação de pergunta, por ser um afirmativo.

Como sabemos, os marcadores conversacionais são elementos de coesão e coerência do texto falado, não apenas do dito, mas também e, principalmente, articulam os interlocutores (URBANO, 2001, p. 85). Nesse sentido, quando o docente usa “né?” é a relação de interlocução com os discentes que está sendo marcada, isto é, a interação interpessoal. Outro caso em que a pergunta é um recurso de expressividade é para a abertura de canal. Nesses casos, o enunciado, em estrutura de pergunta, é usado para estabelecer, “oficialmente”, a abertura da interação e, mais precisamente, da aula:

Trecho (15)

P gente... **vamos lá?** Eh:... eu queria pedir para vocês serem mais gentis com a lista de presença

Portanto, concluímos essa seção com a percepção de que assim como existem perguntas que aparecem na forma assertiva, existe afirmações que aparecem no formato de pergunta. Nesses casos, o conjunto pergunta-resposta não é concretizado, porque o interlocutor sabe que não precisa intervir, pois sua participação não está, de fato, sendo convocada. Ou seja, o falante com uso de recursos como os acima vistos está assegurando o canal de interação. É uma forma de assegurar o canal.

DAS PERGUNTAS DE ORGANIZAÇÃO DA CLASSE

As perguntas de organização da classe foram raras durante as aulas observadas. Em todas as perguntas abaixo, vemos que o professor enuncia uma pergunta que corresponde à busca de uma informação exterior a discussão em curso. Chamou-nos a atenção o trecho (16) pelo fato da resposta violar uma máxima conversacional de Grice, qual seja *faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerido (para o propósito corrente da conversação)* (1982, p. 87). Vê-se que o aluno não dá a informação perguntada pela professora, mas antes torna explícito o que estaria implícito se ele dissesse 22h40 (que é o horário de fim de aula):

Trecho (16)

P que horas são?
A114 acabou a aula

■ DAS PERGUNTAS DIRIGIDAS

As perguntas por parte do professor eram, em grande parte das situações, dirigidas ao conjunto do alunado. Dessa forma, elas eram dirigidas, tal como vimos nos exemplos anteriores, à segunda pessoa —

“você” —, ou seja, ao grupo como um todo. Em três ocasiões, porém, o professor fez perguntas com busca de informação, propriamente dita e direcionadas a um interlocutor específico. Em todos os casos, a pergunta era dirigida para a observadora-estagiária:

Trecho (17)

((contexto: este foi o primeiro dia da minha observação na turma do professor. Ele não me conhecia pessoalmente, só havia me autorizado a assistir suas aulas através de e-mails)).

P foi você quem me mandou um e-mail?

Suzi foi

P qual seu nome mesmo?

Suzi Suzi

■ DAS PERGUNTAS ESVAZIADAS

As perguntas esvaziadas são aquelas que foram ditas em outras circunstâncias, no passado ou em um mundo hipotético, mas naquele momento de enunciação, elas não se configuram como perguntas. Vejamos:

Trecho (18)

P aí você pergunta... “o que está acontecendo com uma criança de um ano e meio”? Aí você se concentra nesse período

Certas perguntas, quando estão fora de um contexto necessário, perdem o caráter de pergunta. Ou seja, o falante deve estar imbuído da intenção de questionar, caso contrário o ato de perguntar não acontece, vira uma fala ilustrativa, mas não uma pergunta. Nessas situações, os falantes se colocam em um contexto à parte, no qual uma determinada pergunta deve ser feita. No momento da enunciação, porém, elas não têm esse valor, mas antes as “perguntas”, que agora estão esvaziadas da intenção de perguntar propriamente dita, servem para ilustrar o que está sendo explicado.

■ PERGUNTAS: DO ALUNO PARA O PROFESSOR

Vimos acima, a discussão acerca dos tipos possíveis de perguntas feitas do professor para os alunos. Fazendo agora a trajetória inversa, observaremos as perguntas a partir dos alunos, voltadas para o professor.

■ DAS PERGUNTAS DE CONFIRMAÇÃO

As perguntas de confirmação estão, em grande parte dos casos, no formato de perguntas sim/não. Nesses casos, os alunos não estão reque-rendo uma informação nova, como acontece nas perguntas qu-, mas

verificar se a compreensão que eles apreenderam do que foi explicado está correta ou não:

Trecho (19)

P é... a função poética pode ser usada todos os dias

Al3 então isso é lingüística também?

P é

Al3 ((a entonação)) não está separada né?

P é... não é só entonação porque está envolvida nas quarenta formas de falar a corrente de ar, a qualidade de voz...

Nesses casos, notou-se que o professor, uma vez que é o responsável por responder as perguntas dos alunos, mesmo nos casos de pergunta sim/não, acrescenta um segmento adicional à resposta, para reiterar a explicação do que foi dito.

■ DAS PERGUNTAS METALINGÜÍSTICAS

Em certas circunstâncias, notou-se que a dúvida dos alunos não competia, necessariamente, a uma discussão ou a uma idéia do texto, mas antes a um termo técnico que dificultou a compreensão do que estava sendo lido/ ou dito. Esse é um tipo mais raro de pergunta, dentro do contexto que observamos. Vejamos:

Trecho (20)

Al8 o que é "funtivo" ((a partir do texto de Hjelmslev))?

P relativo à função... f(x,y) (...)

■ DAS PERGUNTAS DE ESCLARECIMENTO (A PARTIR DA EXPLICAÇÃO E/OU DO TEXTO)

Nesse grupo, é possível pensar tanto nas questões que partem tanto de uma dúvida em relação ao que o professor disse como a não compreensão do texto. Sem dúvida alguma, esse tipo de questão é o mais numeroso em relação aos outros tipos de pergunta. Vejamos:

Trecho (21)

Al5 Queria entender melhor a relação entre significado e significante... significado é a descrição?

P não... é o conceito (...) a noção de signo é central para a Lingüística... a partir do ponto de vista de Saussure (...)

Vemos aqui que há o insucesso das duas partes: a aluna, ao fazer a pergunta com a estrutura sim/ não, esperava que a resposta para "significado é a descrição?" fosse sim, uma vez que isso indicaria

que sua interpretação do dito estava correta, porém, a resposta dada era a não esperada. Situações como essa colocam em risco a face do falante, uma vez que ele expõe para o grupo algo que julga estar correto. Quando fala, Al5 arrisca sua auto-imagem pública, muito embora a situação em sala de aula não permita que haja muitos mecanismos para proteger a face do outro e defender a própria face. Isso porque, a tomada de turno na sala de aula envolve os espectadores além da pessoa com a qual o falante estabelece o contato direto, o professor. O insucesso do professor foi não ter sido claro, e ter gerado a dúvida.

Grande parte das questões dos alunos são no formato sim/não (trecho 23). Quando não no formato sim/ não, é possível notar que as opções de resposta já estão declaradas na pergunta, tal como vemos no trecho (22). Portanto, vemos nos exemplos abaixo, que predominaram as perguntas fechadas: ou com as opções de resposta já incorporadas ao dito, ou esperando respostas afirmativas ou negativas:

Trecho (22)

Al6 Chomsky diz o que deve ser estudado? Se é competência ou desempenho?

P para Chomsky... melhor estudar competência

Trecho (23)

Al7 professora... professora...

P oi

Al7 a linguagem é finita?

Al8 a linguagem é finita para Chomsky

P sim

Al9 novidades no mundo geram mudanças na língua

P partimos de raízes que já existem... você pode criar algo novo... como *teletubie* ((todos os alunos riem))

■ DAS PERGUNTAS DE INCOMPREENSÃO EXPLÍCITA

Nas perguntas de esclarecimento a partir de incompreensão explícita, os alunos não dão hipóteses do que não compreendem e é isso que diferencia essas perguntas das dúvidas a partir da explicação ou do texto vistas em (c). Essas perguntas, diferentemente das retratadas no grupo anterior, são sempre abertas. Vejamos:

Trecho (24)

Al9 eu não entendi a diferença de Saussure para Hjelmslev

P Hjelmslev defende que a massa amorfa tem limites criados pela língua, o que você ouve é a substância da experiência... essa substância é criada a partir do recorte

Al7 o que você ouve então é a substância?

P é

Trecho (25)

Al4 professora... a gente aqui no fundo está com um problema... eu estou até com vergonha de perguntar... **o que é sintagma e o que é paradigma?**

P ((ri)) ah::: vocês faltaram em uma aula minha... ((professora responde fazendo uso da lousa))

Nas perguntas acima, notamos que todas são abertas. Algumas delas são construídas de forma mais polidas que outras. Nesses casos, podemos observar que o intuito, qual seja, informar a incompreensão de um determinado tópico é uma constante em todas, porém os recursos pragmáticos utilizados são diferentes. No trecho (25), por exemplo, o aluno é extremamente polido e faz um discurso introdutório antes, procurando proteger sua face. Diferentemente, no trecho (24) o aluno é bastante explícito, não usando recursos que amenizem o que será perguntado.

■ DAS DÚVIDAS SOBRE TÓPICOS EXTERIORES AO TEMA EM DESENVOLVIMENTO

Nesse tópico, estão as perguntas que, muito embora tenham sido desencadeadas pela discussão em curso, são de outra ordem, geralmente curiosidades a respeito de algo que foi mencionado pelo professor, mas que não era, explicitamente, o tema da aula:

Trecho (26)

Al6 existe um alfabeto fonético mundial?

P existe... são convenções de transcrição fonética do que você ouve...

Al7 por que no dicionário tem aquelas barras?

P aquela barra é nível fonêmico... fonema você marca com barras paralelas

Trecho (27)

Al13 o que você acabou de falar é sua opinião própria ou há um pensador que pense assim?

Dos trechos acima, chamou-nos atenção o (27), no qual a Al13 não vincula o professor à figura do pesquisador. Em outras palavras, o professor não encarna a autoridade do discurso, mas antes a aluna procura averiguar quem seria o responsável para aquela afirmação não relacionando a figura do professor à do "pensador", como ela denomina. Ao dizer isso, Al13 invade a territorialidade do professor, não preservando a face deste.

■ DAS PERGUNTAS COMO RESPOSTAS

No caso a seguir, vemos que a pergunta do aluno é, na verdade, uma resposta ao que havia sido perguntado pelo professor. Nesses casos, o aluno está resguardando sua face, isso porque a pergunta lhe permite mostrar que ele não está certo do que irá afirmar. As perguntas, portanto, tem essa função na interação: minimizar o impacto de algo que será dito é o ato de não responsabilizar, de todo, por algo que é verbalizado:

Trecho (28)

P se vocês tivessem que analisar os dados... o que vocês diriam?

Al15 que é o recorte de cada língua?

Nesse contexto, portanto, a pergunta deixa de ter o caráter de busca por uma informação nova, mas antes é uma estratégia do falante para que o acordo tácito da interação, de preservação mútua, seja mantido. Inclusive porque, como já mencionamos, estruturar uma afirmação em formato de pergunta é uma forma de ser polido (BROWN & LEVINSON, 1987, p. 133).

■ DAS PERGUNTAS DE ORGANIZAÇÃO

De todos os tipos de perguntas, são essas as que menos têm relação com o tema que está sendo discutido no momento em que ela é produzida. Vejamos alguns casos:

Trecho (29)

Al1 sobre quarta-feira... e quarta-feira?

P a princípio vai ter aula... a lingüística tem mil alunos (...) a gente só pára quando a greve é decretada

Trecho (30)

Al2 o texto que está na pasta... qual o nome por favor?

P você tem o programa?

Al2 tenho

P tá tudo lá

Observando o caso do trecho (30), poderíamos relacioná-lo, com o que Moeschler (1986, p. 235) nomeia como "resposta indireta", ou seja, uma resposta imprecisa a uma pergunta. Vejamos o exemplo do autor:

A: *Est-ce que tu iras chez Pierre ce soir?*

B1: *non.*

B2: *j'ai du travail*

O que nos impede, porém, de dar essa explicação é que, no caso do exemplo de Moeschler, mesmo no caso de B2, com a resposta indireta, o interrogador recebia a informação que procurava, qual seja se o ouvinte iria ou não à casa de Pierre. Da mesma forma, no caso (30), entretanto, não se trata apenas de uma resposta não explícita, mas antes é uma resposta que não esclarece a dúvida do aluno, naquele momento, ou seja, o aluno não recebe nem a informação requerida - ou seja, a informação desejada, que já está "desenhada" em sua pergunta - muito menos a esperada — ou seja, a informação requisitada, a qual depende do contexto e das reações que levaram o falante a perguntar algo (MOESCHLER, 1986, p. 235).

Por fim, temos as interações de aluno para aluno. Dos cinco casos listados, apenas um era referente a uma dúvida em relação à discussão de um tema teórico. Todas as outras questões tinham outro escopo, posicionamento em relação ao professor, localização de conteúdo no texto do texto e a correção da prova.

■ AFINAL, QUEM PERGUNTA MAIS: PROFESSOR OU ALUNO?

Marcuschi (2005, p. 79) em um estudo que abordava, entre outros tópicos, as perguntas no contexto de aula expositiva, averiguou que os professores *perguntas duas vezes mais que os alunos, especialmente nas aulas ditas socráticas e caleidoscópicas, sendo que nas aulas ortodoxas quase só o professor pergunta.*

Antes de continuarmos nossa discussão acerca de quem pergunta mais, se é o professor ou o aluno, faz-se relevante expor os três⁴⁷ tipos de aula a que Marcuschi se refere, a saber:

1. ortodoxa: professor apresenta um tema e o desenvolve. Nesse tipo de aula, as intervenções dos alunos são breves e, quando não referentes ao tópico em discussão, são descartadas.
2. socrática: o professor tem um tema a discutir mas não o enuncia nem o expõe de forma direta. Nesse tipo de aula, há o uso de perguntas, por parte do professor, a fim de receber respostas intuitivas sobre o assunto a ser desenvolvido. Essas perguntas são o que conduzem a discussão para o ponto que o professor quer chegar. Nesse tipo de aula, a convicção do professor é de que o saber do aluno deve ser o ponto de partida.
3. caleidoscópica: o professor tem um plano de aula maleável. O desenvolvimento dos temas parte da colaboração e motivação dos alunos.

⁴⁷ Há um quarto tipo, a aula desfocada. Não a exploraremos pois, segundo o autor, ela é praticamente desprovida de interações a partir do conjunto pergunta-resposta.

Como vimos, nos três tipos de aula expostos acima, o conjunto pergunta-resposta faz parte de uma estratégia de interação do professor. Pois, a pergunta, traz em si mesma uma entonação que acaba por colocar o ouvinte na situação "obrigatória" de participação, principalmente levando em conta que a não-resposta pode romper com o canal que foi aberto por um dos interactantes.

O ato de perguntar, portanto, não está relacionado apenas à busca de informação, mas antes com a consolidação de um canal aberto entre as pessoas que dialogam. Nesse sentido, é compreensível que o professor, como já observava Marcuschi, perguntasse mais que o aluno, uma vez que, na sala de aula, o professor é o elemento de destaque, é o desencadeador das relações na interação. Está na figura dele a responsabilidade de dar sinais que permitam aos alunos saberem quais são as regras tácitas envolvidas na interação.

O nosso *corpus* não contrariou a tendência de que o professor pergunta quase tanto quanto o aluno. Das 262 perguntas analisadas, 125 eram oriundas do professor e 137 eram oriundas do alunado. Em porcentagem, 52% eram perguntas de professores e 48% eram perguntas dos alunos. Há, portanto, uma equivalência entre a fonte da pergunta.

Finalmente, vale dizer que a diferença está na motivação para pergunta. Como já vimos, os alunos na maioria dos casos, procuravam esclarecer uma dúvida, a partir da explicação ou do texto. Os professores, por outro lado, faziam uso da pergunta como recurso de organização da interação e não para sanar alguma dúvida.

■ CONCLUSÃO

O presente trabalho procurou analisar a função do conjunto pergunta-resposta nas interações conversacionais em aulas expositivas acadêmicas. Tomamos como perspectiva teórica a análise da conversação.

A primeira observação é que o conjunto pergunta-resposta, não é usado, na interação, apenas para sanar dúvidas. Para além disso, o conjunto é responsável por abrir o canal de interação entre os interactantes no contexto da sala de aula. Por essa razão, vemos que a análise desses elementos só é possível a partir de sua contextualização para que possamos observar quais são suas reais funções em um ato de fala.

Procuramos, nesta pesquisa, estabelecer uma tipologia para os conjuntos pergunta-resposta a partir, primeiramente, do recorte de quem perguntava: se era o professor ou o aluno. Em um segundo momento, fizemos uma subdivisão interna a cada grupo, a partir dos tipos de perguntas propriamente ditos. A subdivisão a que chegamos foi considerar oito tipos de perguntas diferentes quando ela é feita do professor para o alunado (perguntas dirigidas, perguntas de verificação de leitura explícitas, perguntas de compreensão, perguntas gatilho, perguntas retóricas, das afirmações/ negações em forma de per-

gunta, perguntas de organização da classe, perguntas esvaziadas.) e sete tipos de perguntas diferentes quando realizados do alunado para o professor (perguntas de organização, perguntas metalingüísticas, perguntas de esclarecimento, perguntas de incompreensão explícitas, dúvidas exteriores ao tema da aula, perguntas como respostas, perguntas de confirmação).

A divisão dos subgrupos nos mostra mais do que a diversidade de formas de compor o conjunto pergunta-resposta: notamos que, na sala de aula, esses recursos envolvem mais do que o uso de certas construções verbais ou entonação. Para além disso, há a preocupação com a face e com o papel social que uma pessoa, em um dado contexto, deve desempenhar. Portanto, trabalhar com a linguagem nos mobiliza a observar além do que as construções lingüísticas podem nos mostrar, mas antes seus usos e conseqüências em um ato interacional.

Referências bibliográficas

- APOSTEL, Leo. De l'interrogation em tant qu'action. In: MEYER, Michel. *Langue française: l'interrogation*. Paris: Larousse, 1981.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: *Fala e escrita em questão*. 2.ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2001.
- BROWN, P. & LEVINSON, S.C. *Politeness: some universals in language usage*. London: Cambridge University Press, 1987.
- FIORIN, José Luiz. 2.ed. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2002.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (org.) *Fundamentos metodológicos da lingüística*. Vol.IV. Campinas: IEL, Unicamp, 1982.
- HINTIKKA, J. Questions de réponses et bien d'autres questions encore. In: *Langue Française: l'interrogation*, n° 52, 1981.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH-USP, 2005.
- MOESCHLER, Jacques. Answers to questions about questions and answers. In: *Journal of pragmatics* 10, número 2, abril de 1986.
- PRETI, Dino. *Análise de textos orais*. 5. ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH-USP, 2005.
- REINALDO, Maria Augusta G. de. A interação acadêmica: elementos para a descrição do enquadramento de duas situações de fala na tarefa escolar de nível universitário. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas (25), pp. 61-79. Jan./Jun., 1995.

URBANO, Huldison et alli. Perguntas e respostas na conversação. In: CASTILHO, Ataliba. *Gramática do português falado*. Volume III: as abordagens. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

_____. A expressividade na língua falada de pessoas cultas. In: PRETI, Dino. *O discurso oral culto*. 2.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 1999.

_____. Marcadores conversacionais. In: *Análise de textos orais*. 5.ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH-USP, 2001.

A MEMÓRIA DO MALANDRO NA IMAGEM DO TRABALHADOR BRASILEIRO⁴⁸

Bruno Molina Turra⁴⁹

■ **Resumo:** Pautados nos pressupostos da Análise do Discurso derivada de Pêcheux e em conceitos propostos por Foucault sobre saber e poder, temos como objetivo detectar traços da imagem do malandro produzidos em músicas das décadas de 20 e 30. A partir do reconhecimento e análise da imagem do malandro, buscamos observar se vestígios dessa imagem ainda são presentes na memória discursiva sobre o trabalhador e como estão hoje construídos em músicas e outros gêneros discursivos. Dedicamos especial atenção à análise dos deslizamentos de imagem que o malandro sofreu nas décadas subseqüentes aos anos 20, tendo como *corpus* de análise músicas desde tal década até hoje.

■ **Palavras-chave:** discurso; identidade; memória; trabalho; malandro.

■ INTRODUÇÃO

Houve, no Brasil, durante as décadas de 20 e 30 do século XX, a construção mais evidente da figura do malandro, materializada pelo norte-americano com a imagem do Zé Carioca. O aparecimento mais evidente do malandro, nessa época, pode ser explicado historicamente pelo início do desenvolvimentismo no Brasil, que desencadeou alterações na ideologia do trabalho da época.

Tínhamos como suposição, para o nascimento do malandro, o mito fundador calcado na figura do bom selvagem. Porém, depois das leituras feitas para este trabalho, pudemos observar que a figura do malandro não está somente ligada ao bom selvagem brasileiro, mas também a Pedro Malazartes — personagem da cultura ibérica —, e a princípios reguladores das atividades humanas comuns entre os colonizadores e os colonizados.

Essa imagem do malandro — cultivada ao longo do tempo, a qual tem como embriões Pedro Malazartes e o indígena brasileiro, e como sustentáculo uma ideologia do trabalho que permitisse tal representação, — passará por um momento de crise na Era Vargas. É nesse período que conjunturas históricas/poderes políticos fazem circular um discurso de

⁴⁸ Este artigo é resultado do primeiro ano de iniciação científica, orientada pela Profa. Dra. Vanice Maria Oliveira Sargentini e financiada pelo CNPq.

⁴⁹ Aluno do curso de Letras da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR – São Carlos/SP. e-mail: bruno_ufscar@yahoo.com.br

necessidade de controle da organização estatal sobre o trabalhador. Esse controle pode ser percebido nos discursos de Vargas, nos quais o então presidente tem como interlocutor o trabalhador, apagando, portanto, o discurso endereçado ao “não-trabalhador”.

Analisaremos, principalmente através de músicas (em anexo), quais discursos sustentaram a imagem do malandro e do trabalhador sob controle do Estado, e que relação essas construções de imagem do trabalhador e do malandro têm com o trabalhador de hoje.

■ DE ZÉ CARIOCA A ZÉ PEQUENO: UMA IDENTIDADE HETEROGÊNEA

Nossa análise enfoca canções desde a década de 20 até hoje. Vale ressaltar, entretanto, que nosso estudo não vai analisar a melodia dessas canções, apesar de termos consciência de que estas, assim como as letras, são bastante importantes para a produção de sentido da canção.

É importante observar que não teremos como intenção elencar características a fim de criar um estereótipo, uma imagem una, compacta do malandro. Na tentativa de não cairmos no senso comum em que este é visto, trabalharemos com o choque entre os discursos sobre o malandro a partir da perspectiva dele mesmo e do outro (na maioria das vezes, o trabalhador).

Outro ponto importante é de que tal imagem, por ser constituída a partir de vários lugares, não é pontual, e sim um continuum, cujos extremos são, de um lado, o malandro “astuto”, como é o caso de Leonardinho⁵⁰, Malazartes e Zé Carioca; e, do outro, o malandro marginal, tal qual Zé Pequeno e seu bando no filme *Cidade de Deus*. Segundo DaMatta (1990):

“O campo do malandro, assim, vai numa gradação da malandragem socialmente aprovada e vista entre nós como esportividade e vivacidade, ao ponto mais pesado do gesto francamente desonesto. É quando o malandro corre o risco de deixar de viver do jeito e do expediente para viver dos golpes, virando então um autêntico marginal ou bandido”. (pp. 220-221)

Em nossas análises, pudemos observar que, quando o malandro enuncia sobre si próprio, várias nuances da malandragem são explicitadas, justificando assim a concepção, por nós adotada, do malandro como um continuum heterogêneo e não uma identidade compacta e una. Essa heterogeneidade nos fica evidente ao contrapormos, por exemplo, as canções “Malandro é malandro e mané é mané”, de Neguinho da Beija-Flor, composta em 1980, e “Malandragem dá um tempo”, de Popular P., Adezonilton e Moacyr Bombeiro, composta em 1986.

⁵⁰ Personagem principal da obra *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antonio de Almeida.

Na primeira canção, uma nítida distinção entre dois personagens sociais — o malandro e o mané — é estabelecida. O primeiro é descrito como quem “sabe das coisas”, “sabe o que quer”, quem tem sempre dinheiro, “é um cara maneiro” e “não se amarra numa só mulher”; ou seja, o malandro, por saber das coisas e saber o que quer, sempre consegue atingir seus objetivos, tem dinheiro, amizades e não estabelece relacionamento sério com uma mulher. Essa última característica malandra remete à questão, colocada por DaMatta, de ser o malandro um personagem da rua (na dicotomia casa x rua) pelo fato de não constituir família.

Já o segundo, por sua vez, tem sua meta, não sabe guardar segredo (“cagüeta”), não tem moral, não consegue se relacionar com as mulheres, nunca tem dinheiro, é azarado, desconsiderado e ainda “tem muito que aprender”. Podemos notar, na designação do mané, a predominância de características negativas. Isso ocorre porque os princípios reguladores das atividades humanas são antagônicos a ponto de características de um princípio não serem aceitas ou nem valorizadas pelo outro (HOLANDA, 1975); ou, pelo viés da Análise do Discurso, podemos dizer que a formação discursiva (FD) na qual o sujeito enunciador se insere regula o que, por ele, pode e deve ser dito.

A partir dessa distinção entre malandro e mané, podemos localizar esse *ethos* do malandro, apresentado anteriormente numa das extremidades do continuum, na mesma extremidade que se encontraria, por exemplo, e Zé Carioca.

Na segunda canção, podemos notar a alusão ao consumo de drogas, principalmente no refrão (“Vou apertar, mas não vou acender agora/ Se segura malandro, pra fazer a cabeça tem hora”), no qual os termos “apertar”, “acender” e “fazer a cabeça” remetem ao preparo e consumo do cigarro de maconha.

É interessante observar que o enunciatário deste texto não é um malandro astuto, tal como se espera de todo malandro, pois vai “acender” sem ver se o ambiente é propício para o ato (“É que você não está vendo/ que a boca tá assim de corujão”), pois, por se tratar de algo ilícito (ou do mundo da Desordem), os “corujões” podem denunciá-lo aos “home da lei”.

Nos dois primeiros versos da última estrofe, podemos constatar a hierarquização do tráfico de drogas (“É que o 281 foi afastado/ o 16 e o 12 no lugar ficou”), no qual postos são designados e indivíduos são tratados por números — o que nos remete a uma forma de tratamento do poder militar. Encontramos aqui a presença de um discurso outro, um discurso produzido em outro lugar (um discurso de caráter militar talvez), o qual atravessa o discurso do malandro, constituindo assim, no interdiscurso, a heterogeneidade do sujeito.

A presença do interdiscurso pode ser, neste caso, explicada pela oscilação do malandro entre o Mundo da Ordem e o Mundo da Desordem, proposta por Antonio Candido (1993), na qual o malandro se move

para o “mundo” que lhe trouxe mais vantagens; neste caso, a organização militar foi interessante para estruturar o tráfico.

Nessa canção, percebemos um novo *ethos* construído sob a denominação de malandro. Este *ethos* poderia ser localizado na outra extremidade do continuum, perto, talvez, de Zé Pequeno.

Seguindo a estratégia que escolhemos para as análises, ao mudarmos de enunciador — agora o outro (geralmente o trabalhador) é quem fala sobre o malandro —, pudemos notar três recortes feitos na imagem do malandro, e não apenas os dois apontados pelo enunciador que se designava como tal.

A constituição da imagem do malandro pelo outro mantém as duas classificações observadas quando ele enunciava a seu respeito — malandro pra valer e malandro marginal — e acrescenta a imagem do político corrupto, vendo na “astúcia” característica do malandro, a mesma “astúcia” que permite o crime de colarinho branco. É interessante observar que o malandro, quando enuncia, não considera o político corrupto um malandro, chamando-o de “aspone”, “ladrão de gravata” ou “assombração de barraco”.

Tendo observado como o malandro se constitui/é constituído, analisaremos então de que forma os traços que pudemos apreender como malandragem aparecem no discurso do trabalhador.

Na canção composta por Zeca Pagodinho e Jorge Aragão e intitulada “Não sou mais disso” (1996), podemos perceber logo na primeira estrofe a retomada do ambiente da casa⁵¹ na “regeneração” do malandro. Podemos concluir essa retomada, pois é a partir da mulher (“ela”) que ocorre a transição. Vale lembrar que a mulher, neste texto, remete às relações que funcionam no ambiente da casa, como as relações consanguíneas e as matrimoniais. Nessa primeira estrofe, o enunciador caracteriza o malandro como “pé-de-cana”, “vagabundo” e de pouca “fé em Cristo”, e foi pela mudança destas características que o malandro passou a ser trabalhador.

Na segunda estrofe, o enunciador fala de sua rotina de trabalhador:

Na hora de trabalhar
Levanto sem reclamar
E antes do galo cantar
Já vou
À noite volto pro lar
Pra tomar banho e jantar
Só tomo uma no bar
Bastou

⁵¹ Nos referimos aqui à dicotomia casa x rua, apresentada em DaMatta, 1990, 5ªed. Ao ambiente da casa, ficam reservadas as práticas sociais de maior controle e estabilidade, e os processos de hierarquização ocorrem pelo sangue, pelo sexo e pela idade.

Notamos na segunda estrofe o silenciamento (e não apagamento) do discurso do malandro. Ao adotarmos o método foucaultiano de análise dos enunciados, proposto em *Arqueologia do Saber*, no qual o analista deve se perguntar o porquê do aparecimento de um enunciado e não de outro em seu lugar, podemos estabelecer algumas paráfrases que nos ajudariam a perceber o discurso do malandro presente neste verso:

P1: Levanto reclamando
E: Levanto sem reclamar
P2: Levanto cantando

Analisando as duas paráfrases (P1 e P2) e o enunciado (E) na ordem em que estão dispostos, podemos notar uma gradação que vai do “desprazer ao prazer”; portanto, o enunciador, ao dizer que levanta sem reclamar, não está necessariamente contente com o que vai fazer, mas está, sim, sendo levado pelo discurso dominante (o pró-trabalho).

Nos versos seguintes dessa mesma estrofe, consideramos interessante ressaltar outro momento de interferência do discurso do malandro no discurso do trabalhador, presente no verso “Só tomo uma no bar”, que se apresenta em oposição aos dois versos anteriores “À noite volto pro lar/ pra tomar banho e jantar”. Segundo DaMatta (1990, p. 73), “na rua se trabalha, em casa descansa-se”; na canção, entretanto, o enunciador ainda tem a necessidade de “descansar” na rua (“no bar”), ainda que agora apenas “uma” lhe basta.

Desta análise podemos evidenciar a presença do discurso do malandro no discurso do trabalhador, podemos dizer ainda que o aparecimento do discurso do malandro se constitui como resistência à tentativa de apagamento exercida pelo discurso pró-trabalho.

Na última estrofe, é relevante destacar o papel do enunciatário a partir da escolha do verbo “provar” pelo enunciador.

Provei pra você que eu não sou mais disso
Não perco mais o meu compromisso
Não perco mais uma noite à-toa
Não traio e nem troco a minha patroa

Para quem este enunciador enuncia? Para quem este enunciador precisa provar algo? É um enunciatário criado pelo discurso dominante, que inserido na FD dominante, a pró-trabalho, determina o que pode e deve ser dito.

Em “Canção do Trabalhador”, de Ary Kerner, composta em 1940, o enunciador constrói um *ethos* heróico do trabalhador através da seleção de predicções do tipo

“a voz do progresso”

O trabalhador é “a esperança do Brasil”

“Incansável, febril”

“Expressão verdadeira/ Do lema altivo/ Da nossa bandeira”

que remetem ao discurso trabalhista de Getúlio Vargas, responsável pelo silenciamento do discurso do malandro. Essa exaltação do trabalhador foi utilizada como estratégia do governo para estreitar as relações com o povo, aumentando sua governabilidade.

O discurso trabalhista foi explorado de tal forma, durante o governo Vargas, que se estabeleceu uma relação bastante significativa entre a figura de Vargas e o trabalho, como podemos constatar na canção “Retrato do Velho”, de Haroldo Lobo e Marino Pinto, composta no final de 1950. Nessa marcha de carnaval, o enunciador recoloca o retrato de Getúlio Vargas na parede, o que simboliza seu retorno à presidência, e diz que o sorriso do presidente é um estímulo para o trabalho:

Bota o retrato do velho outra vez

Bota no mesmo lugar

O sorriso do velhinho

Faz a gente trabalhar, oi

Essa grande veiculação do discurso trabalhista não conseguiu, entretanto, apagar o discurso do malandro, que aparece, talvez como equívoco, na canção “Eu trabalhei”, de Roberto Roberti e Jorge Faraj, composta em 1941. Nesse texto de exaltação do trabalho, podemos observar a presença do discurso do malandro na forma de interdiscurso, quando analisamos, por exemplo, os marcadores temporais (advérbios e tempos verbais) utilizados:

Eu *hoje* *tenho* tudo, tudo que um homem quer

Tenho dinheiro, automóvel e uma mulher!

Mas, para chegar até o ponto em que cheguei

Eu *trabalhei*, *trabalhei*, *trabalhei*

Eu *hoje* *sou* feliz,

E posso aconselhar

Quem faz o que eu *já* *fiz*

Só pode melhorar...

E quem diz que o trabalho

Não dá camisa a ninguém

Não tem razão. Não tem. Não tem.

Ao observarmos os termos destacados, podemos notar que as ações relativas ao trabalho estão no pretérito, enquanto as conquistas e a felici-

dade do enunciador estão no presente; concluímos, portanto, que a felicidade e o trabalho não são compatíveis, encontram-se em tempos diferentes, o que evidencia a presença do malandro.

Por fim, na canção “Um filho e um cachorro”, de Zeca Baleiro (2002), encontramos um *ethos* de trabalhador feliz, embora consciente de sua mediocridade. Nas duas primeiras estrofes, o enunciador caracteriza a vida do trabalhador de classe média utilizando o enunciado “me sinto como num comercial de margarina” que remete a uma memória discursiva de família feliz.

Na terceira estrofe, o enunciador toma consciência de que a vida boa de que desfruta, às vezes pode ser má. Entretanto, essa conscientização só pode ser efetuada através das lentes “dos óculos de grau”, ou seja, a elaboração do sistema de divulgação de discursos que induzem a população a se comportar como “num comercial de margarina” é tão sutil e distribuída pela sociedade que não pode ser percebida a olho nu.

Na última estrofe, o enunciador, caracterizado por um *ethos* de trabalhador de classe média, expõe seu contentamento com a vida que vive, mesmo tendo consciência do mal que esta pode lhe causar. Esse processo de conformismo do povo brasileiro teve forte influência da política varguista, como explica Lima (1990):

No plano político e ideológico, a criação dos sindicatos ‘corporativistas’ e outras medidas tomadas relativas ao trabalho serão também importantes para o assujeitamento dos ‘trabalhadores’ ao Estado populista e para o enfraquecimento de sua autonomia enquanto classe, na medida em que seu afrontamento com o Estado se encontrou situado no interior do próprio Estado. (p. 60)

Durante nossas análises, deparamos-nos com textos cujos discursos do malandro e do trabalhador se unem sem que um seja equívoco no outro, como já observamos em algumas análises, mas que aparecem de forma explícita e consciente, sendo a união intencional destes dois discursos a base do processo de construção de uma outra identidade.

Por se tratar, portanto, de um outro personagem que se constitui no sincretismo dos discursos do malandro e do trabalhador, de forma que não poderiam ser classificados nem como a representação da imagem do malandro nem como a do trabalhador, utilizaremos a expressão “trabalhador malandro/ malandro trabalhador” para designar este outro personagem.

Para analisarmos este outro personagem, selecionamos como *corpus* a canção “O Hacker” (2002), de Zeca Baleiro. Nela, podemos observar o sincretismo do discurso do malandro e do discurso do trabalhador formando esse novo personagem social. A primeira estrofe é construída com a intercalação de enunciados que remetem ao discurso do malandro e de enunciados que remetem ao discurso do trabalhador.

Vem meu amor
 Vamos invadir um site
 Vamos fazer um filho
 Vamos criar um vírus
 Traficar armas poemas de Rimbaud
 (traficar armas escravos e rancor)

Observamos que o primeiro e o terceiro versos remetem ao discurso do trabalhador considerando que tais versos caracterizam o ambiente da casa que, por sua vez, é o motivo pelo qual um indivíduo se lança à rua, tornando-se trabalhador. Entretanto, os versos restantes representam o discurso do malandro (marginal) por promover o crime (invadir sites, criar vírus...).

Na segunda estrofe, encontramos novamente a união dos dois discursos para a construção do “trabalhador malandro/ malandro trabalhador”. Na construção “tio estelionatário”, o enunciador traz um léxico da “casa” — pois compõe a hierarquização característica deste ambiente —, predicado por um léxico do Mundo da Desordem, da ilegalidade. A estrofe segue com o dizer do tio do enunciador, que se caracteriza também por unir os dois discursos por nós analisados.

Ladrão que rouba ladrão
 Tem cem anos de perdão
 Malandro também tem seu dia de otário

Os dois primeiros versos desse trecho reproduzem o discurso do malandro, pois justifica as atitudes tomadas no Mundo da Desordem. Já o último verso reproduz o discurso do trabalhador, pois se constitui como um contra-discurso do discurso do malandro que diz que “o malandro sempre se dá bem”.

Nos dois primeiros versos da terceira estrofe, o enunciador utiliza um anti-fiador para construir seu *ethos*, presente também na canção “O Pequeno burguês”, de Martinho da Vila (1969).

Vagabundo acha que eu tô rico
 Nego pensa que eu sou bacana (O Hacker)

Dizem que sou um burguês muito privilegiado
 Mas burgueses são vocês
 Eu não passo de um pobre coitado (O Pequeno Burguês)

A utilização do discurso do outro, neste caso, reforça um *ethos* de classe média em ambas as canções, pois este “outro”, que pode ser entendido como um malandro ou como um indivíduo que circula entre as classes menos privilegiadas da sociedade, geralmente apresenta um

discurso, com relação à classe média, de que ela é rica e goza de boa vida, desconsiderando todo o caminho que resultou nesta acumulação de capital.

Os versos seguintes da terceira estrofe são a justificativa que o enunciador encontra para o que foi dito pelo anti-fiador.

Quando a barra aperta eu faço bico
 Eu aplico eu não fico sem grana
 Eu me viro daqui eu me arrango de lá
 Quem só chora não mama
 No meio do pega-pra-capá

Nesta justificativa do enunciador, encontramos a união do discurso do malandro e do trabalhador em “(...) eu faço bico/ eu aplico (...)”, pois o bico se caracteriza como uma atividade de curto prazo para se obter dinheiro e sem registro em carteira, típico do discurso do malandro, se pensarmos nele como um personagem móvel que teria essa mobilidade prejudicada no trabalho registrado; enquanto a ação de “aplicar” pressupõe um rendimento em longo prazo e que garante uma estabilidade de ao aplicador, característica do discurso do trabalhador.

■ CONCLUSÃO

Tínhamos como questão principal a efetividade do apagamento da figura do malandro. Considerando que esse apagamento não foi efetivo, analisamos também as marcas deixadas por essa dispersão de enunciados que caracterizam o *ethos* da malandragem na memória discursiva do trabalhador brasileiro de hoje.

Tendo como *corpus* de análise canções desde o início do século passado até os dias de hoje, procuramos isolar discursos que tínhamos com o pertencentes de FDs distintas (discurso do malandro ‘pra valer’, do malandro marginal, do trabalhador frustrado, etc.); porém observamos que os textos analisados sempre apresentam um embate entre os discursos do malandro e do trabalhador brasileiros, a ponto de podermos dizer que estes apenas existem neste conflito, a ausência de um implicaria na inexistência do outro.

Enunciados que remetem aos discursos do malandro e do trabalhador se entrecruzam, porém não mais como um discurso outro, como constatamos nos textos anteriores ao ano 2002, mas na constituição do discurso de um terceiro personagem, o ‘trabalhador malandro’. Concluímos que o discurso do malandro não foi apagado, mas incorporado ao discurso do trabalhador, inicialmente na forma de interdiscurso, agora como parte constituinte de seu discurso.

Este entrecruzamento de enunciados oriundos de formações discursivas distintas constitui um discurso cindido, cortado por discursos

outros. Estes discursos cindidos sustentam identidades pós-modernas caracterizadas, entre outros fatores, pela heterogeneidade.

Referências bibliográficas

- CANDIDO, Antonio. *Dialética da Malandragem*. In: _____. O discurso e a cidade. São Paulo: Duas Cidades, 1993.
- DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis - para uma sociologia do dilema brasileiro*. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1975.
- LIMA, Maria Emilia A.T., *A Construção discursiva do povo brasileiro - Os discursos de 1º de Maio de Getúlio Vargas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

ANEXOS

MALANDRO É MALANDRO E MANÉ É MANÉ (Neginho da Beija Flor, 1980)

E malandro é malandro e mané é mané
Podes crer que é
Malandro é o cara que sabe das coisas
Malandro é aquele que sabe o que quer
Malandro é o cara que tá com dinheiro
E não se compara com um Zé Mané
Malandro de fato é um cara maneiro
E não se amarra em uma só mulher
Já o Mané ele tem sua meta
Não pode ver nada que ele cagüeta
Mané é um homem que moral não tem
Vai pro samba paquera e não ganha ninguém
Está sempre duro é um cara azarado
E também puxa saco pra sobreviver
Mané é um homem desconsiderado
E da vida ele tem muito que aprender

MALANDRAGEM DÁ UM TEMPO (Popular P., Adelsonilton e Moacyr Bombeiro, 1986)

Vou apertar, mas não vou acender agora
Vou apertar, mas não vou acender agora

Se segura malandro, pra fazer a cabeça tem hora
Se segura malandro, pra fazer a cabeça tem hora
É que você não está vendo
Que a boca tá assim de corujão
Tem dedo de seta adoidado
Todos eles afim de entregar os irmãos
Malandragem dá um tempo
Deixa essa pá de sujeira ir embora
É por isso que eu vou apertar, mas não vou acender agora
É que o 281 foi afastado
O 16 e o 12 no lugar ficou
E uma muvuca de espertos demais
Deu mole e o bicho pegou
Quando os home da lei grampeiam
O coro come a toda hora
É por isso que eu vou apertar, mas não vou acender agora

NÃO SOU MAIS DISSO (Zeca Pagodinho e Jorge Aragão, 1996)

Eu não sei se ela fez feitiço
Macumba ou coisa assim
Eu só sei que eu estou bem com ela
E a vida é melhor pra mim
Eu deixei de ser pé-de-cana
Eu deixei de ser vagabundo
Aumentei minha fé em Cristo
Sou bem-quisto por todo mundo

Na hora de trabalhar
Levanto sem reclamar
E antes do galo cantar
Já vou
À noite volto pro lar
Pra tomar banho e jantar
Só tomo uma no bar
Bastou

Provei pra você que eu não sou mais disso
Não perco mais o meu compromisso
Não perco mais uma noite à-toa
Não traio e nem troco a minha patroa

O PEQUENO BURGUEÊS
(Martinho da Vila, 1969)

Felicidade, passei no vestibular
Mas a faculdade é particular
Particular, ela é particular
Particular, ela é particular

Livros tão caros, tanta taxa pra pagar
Meu dinheiro muito raro alguém teve que emprestar
O meu dinheiro alguém teve que emprestar
O meu dinheiro alguém teve que emprestar

Morei no subúrbio andei de trem atrasado
Do trabalho ia pra aula sem jantar e bem cansado

Mas lá em casa à meia noite
Tinha sempre a me esperar
Um punhado de problemas e crianças pra criar
Para criar
Só crianças pra criar

Mas felizmente eu consegui me formar
Mas da minha formatura não cheguei a participar

Faltou dinheiro pra beca e também pro anel
Nem o diretor careca entregou o meu papel
O meu papel, meu canudo de papel
O meu papel, meu canudo de papel

E depois de tantos anos só decepções desenganos
Dizem que sou um burguês muito privilegiado
Mas burgueses são vocês
Eu não passo de um pobre coitado
E quem quiser ser como eu
Vai ter que pensar um bocado
Um bocado, vai pensar um bocado
Um bocado, vai pensar um bocado

CANÇÃO DO TRABALHADOR
(Ary Kerner, 1940)

Somos a voz do progresso
E do Brasil a esperança
Os nossos braços de ferro

Dão-lhe grandeza e pujança
Seja na terra fecunda
Seja no céu ou no mar
Sempre estaremos presentes
Tendo na Pátria o olhar.

Trabalhador
Incansável, febril
Esse fervor
Exalta o Brasil
Trabalhador
Expressão verdadeira
Do lema altivo
Da nossa bandeira.

RETRATO DO VELHO
(Haroldo Lobo e Marino Pinto, 1950)

Bota o retrato do velho outra vez
Bota no mesmo lugar
O sorriso do velhinho
Faz a gente trabalhar, oi

Eu já botei o meu
E tu não vais botar?
Já enfeitei o meu
E tu não vais enfeitar?
O sorriso do velhinho
Faz a gente se animar

EU TRABALHEI
(Roberto Roberti e Jorge Faraj, 1941)

Eu hoje tenho tudo, tudo que um homem quer
Tenho dinheiro, automóvel e uma mulher!
Mas, para chegar até o ponto em que cheguei
Eu trabalhei, trabalhei, trabalhei

Eu hoje sou feliz,
E posso aconselhar
Quem faz o que eu já fiz
Só pode melhorar...
E quem diz que o trabalho
Não dá camisa a ninguém
Não tem razão. Não tem. Não tem.

UM FILHO E UM CACHORRO

(Zeca Baleiro, 2002)

Já tenho um filho e um cachorro
 Me sinto como num comercial de margarina
 Sou mais feliz do que os felizes
 Sob as marquises me protejo do temporal

Oh meu bem me espere
 Que eu volto por jantar
 Ainda tenho fome

Eu vejo tudo claramente
 Com os meus óculos de grau
 Loucura é quase santidade
 E o bem também pode ser mal

Engrosso o coro dos com dentes
 E me contento em ser banal
 Loucura é quase santidade
 E o bem também pode ser mal

O HACKER

(Zeca Baleiro, 2002)

Vem meu amor
 Vamos invadir um site
 Vamos fazer um filho
 Vamos criar um vírus
 Traficar armas poemas de Rimbaud
 (traficar armas escravos e rancor)

A vida é boa a vida é boa a vida é bela
 Quem teme o tapa
 Não põe a cara na tela
 Como diz meu tio estelionatário
 Ladrão que rouba ladrão
 Tem cem anos de perdão
 Malandro também tem seu dia de otário

Vagabundo acha que eu tô rico
 Nego pensa que eu sou bacana
 Quando a barra aperta eu faço bico
 Eu aplico eu não fico sem grana
 Eu me viro daqui eu me arrango de lá

Quem só chora não mama
 No meio do pega-pra-capá

Malandro que é malandro não teme a morte
 Malandro que é malandro vai pro norte
 Enquanto os patos vão pro sul

Vem cá vem ver
 Como tem babaca na tv
 Vem cá vem cá
 A vida é doce
 Mas viver tá de amargar

Baby eu te espero
 Para o *chat* das cinco

Quem sabe *cyber*
 Quem não sabe sopra

MÁRTIRES OU PANDORAS ?⁵²

O HISTÓRICO E O LITERÁRIO

Ludmila Giovanna Ribeiro de Mello⁵³

■ **Resumo:** Este artigo trata da relação entre a história e a emergência da mulher como escritora no Brasil. A história das mulheres em nosso país é importante para compreendermos o surgimento da voz feminina e, por consequência, da literatura como repercussão dessa voz. A superação das dificuldades ao longo da história levou a mulher a representar e ser representada pelo texto literário.

■ **Palavras-chave:** literatura brasileira; ficção contemporânea; literatura feminina.

■ INTRODUÇÃO

“Não, a mulher não é nosso irmão, pela preguiça e pela corrupção fizemos dela um ser à parte, desconhecido, tendo somente o sexo como arma, o que é não apenas a guerra perpétua, mas ainda uma arma que não é de guerra leal — adorando ou odiando, mas não companheiro franco, um ser que forma legião com espírito de corporação, de maçonaria — mas de desconfianças de eterno pequeno escravo”.

(LAFORGUE *apud* BEAUVOIR, 1980, p. 485)

As mulheres compartilham uma história: imposta pelos homens, repleta de repressão, preconceito e reclusão; história essa com a qual, muitas vezes, fizeram questão de compactuar:

“a própria mulher reconhece que o universo em seu conjunto é masculino; os homens modelaram-no, dirigiram-no e

⁵¹ Segundo a mitologia grega, ela foi a primeira mulher. Pandora era dotada de beleza, graça, audácia, persuasão e de falsidade. Júpiter a enviou à terra para seduzir os mortais e levá-los à perdição. Ela deu a seu marido Epimeteu uma caixa que continha todos os males que assolam a humanidade (ódio, inveja, intolerância, entre outros). Quando aberta por ele, os males se espalharam pela Terra. (Dicionário de mitologia greco-romana. São Paulo: Abril Cultural, 1976, p. 143).

⁵² Este artigo é resultado do trabalho de iniciação científica intitulado “Figuras Femininas no Romance Histórico de Ana Miranda”, orientado pela Profa. Dra. Tânia Pellegrini e financiado pela Fapesp.

⁵³ Aluna do curso de Letras da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos/SP e-mail: lud_mello@hotmail.com

ainda hoje o dominam; ela não se considera responsável; está entendido que é inferior, dependente; não aprendeu as lições da violência, nunca emergiu, como um sujeito, em face dos outros membros da coletividade, fechada em sua carne, em sua casa, aprende-se como passiva em face desses deuses de figura humana que definem fins e valores”.

(idem, 1980, p. 364)

Muitas aceitavam as imposições no campo político-econômico, outras também no campo cultural e doméstico. Entretanto, algumas lutaram e reivindicaram seus direitos, às vezes não de forma direta e coletiva, mas posicionando-se contras decisões de seus maridos e/ou pais. Além disso, as mulheres buscaram na escrita e nas produções artísticas voz para suas causas, ainda que “a conquista do território da escrita, da carreira de letras tenha sido longa e difícil para as mulheres no Brasil” (TELLES, 1997, p. 409).

No Brasil, a história que cabe à mulher não se inicia com a colonização brasileira, ou após isso. Ela vem de raízes mais profundas e como reflexo de outras civilizações, como as clássicas.

Observando o papel da mulher nas *polis* gregas, notamos que sua importância varia de acordo com a necessidade masculina. Em Esparta, por exemplo, “as mulheres só casavam caso se ajustassem perfeitamente com o companheiro. Gozavam de muita liberdade; em geral, possuíam riquezas, recebidas em herança ou conseguidas no comércio, atividade proibida aos homens” (PILETTI; ARRUDA, 1994, p. 42) Essas atividades só lhe eram permitidas porque cabia ao homem o papel de guerreiro e defensor da sociedade, e, porque as demais atividades eram tidas como frívolas, podiam ser feitas *somente* pelas mulheres.

Histórias semelhantes não são vistas na Idade Média, nas “civilizações” européias, nas quais a mulher é mantida em casa como um bem do qual se pode desprover a qualquer momento, sem voz ou direitos. Reflexos dessa sociedade aparecem na América em virtude do sistema colonial.

Conhecer a história das mulheres é importante para que entendamos a emergência da mulher como escritora e, por conseguinte, o nascimento da literatura por elas produzida.

■ COMO EVA: SANTAS E PECADORAS

O processo de colonização do Brasil, que durou do século XVI ao XVIII, está ligado ao mercantilismo, à expansão marítima européia e ao fortalecimento das monarquias absolutistas. Depois de suas excursões marítimas à Índia, e em decorrência das dificuldades de conquista lá apresentadas, os portugueses decidiram por colonizar efetivamente o Brasil. Aqui, depararam-se com uma civilização diversa da sua. As diferenças culturais entre os brancos europeus e os índios eram muitas: o modo de

vestir, de encarar o trabalho, de alimentar-se, de ver o mundo e, consequentemente, a maneira de ver e tratar a mulher.

As colônias que surgiram ao longo do século XVI tentaram reproduzir as ações de suas metrópoles, consideradas modelos. Nas colônias portuguesas, como o Brasil, a história não foi diferente, mas se confrontaram, no início, com comunidades que mudaram de alguma forma a visão sobre a mulher.

Nas primeiras décadas de colonização do Brasil, muitos pesquisadores e viajantes arrolaram testemunhos sobre as civilizações conhecidas como *selvagens*, nas quais as mulheres eram figuras centrais. “Os ‘índios-fêmea’ montavam tendas públicas para servirem como prostitutas. Algumas índias cometiam desvios contra a ordem natural e furtavam-se de contatos carnavais com os homens, vivendo um estreito voto de castidade” (RAMINELLI, 1997, pp. 26-27). Exemplo disso, podemos verificar no romance de Ana Miranda, *Desmundo*, que tem como plano histórico o século XVI:

“Homens bons vieram com umas negras naturais da terra e que ficaram de fora da porta (...) Aquelas eram amancebadas de cristãos e padres, que quando delas se cansavam as vendiam aos vizinhos que as desejavam e assim se faziam mercas de fêmeas”. (p. 70)

Mas eram os rituais antropofágicos os que mais prendiam a atenção das sociedades modernas; é sobre esse tema que apareceram gravuras e narrativas. Conforme nos conta Beauvoir, (1980, pp. 33-34), enquanto cabia ao índio a execução e o fracionamento do corpo, a “vingança feminina estava expressa na alegria, no prazer e no escárnio”, por essa razão, não era raro associar à índia a trilogia “prazer, canibalismo e mulher”.

Mas estava nas colônias centrado o maior *medo* ou controle, pois cabia a elas criar uma sociedade tal como a portuguesa. A igreja e a sociedade masculina colonizadoras, detentoras das decisões e dos poderes, impuseram ao país uma sociedade patriarcal e repressora. Podemos ilustrar essa situação com a fala da personagem Gonçalo Ravasco em *Boca do Inferno*, romance histórico representativo do século XVIII:

“Que sejam tolas, alegres e recatadas. Não se deve permitir que a mulher se torne uma igual. Devem ser conservadas sempre a uma distância, tratadas com severidade, alimentadas com um regime escasso de carícias temperado com ameaças, de acordo com o manual de Tiraqueau”. (p. 116)

A idéia de mulher que se formou e difundiu nesse território, ainda primitivo em questões sociais e preconceituosa, era que elas eram

possuidoras de características que deveriam ser observadas e guiadas de perto, pois “num cenário em que a doença e a culpa se misturavam, o corpo feminino era visto, tanto por pregadores da Igreja católica quanto por médicos, como um palco nebuloso no qual Deus e Diabo digladiavam” (DEL PRIORE, 1997, p. 78), como podemos observar na narrativa de Oribela, protagonista de *Desmundo*:

“E nos mandaram em joelhos rezar, que fazíamos pouco de nossos ímpetos mulheris dados ao demônio que devíamos temer a vigiar, vivia o Mau dentro de nossas almas negras, para não sermos arrebatadas pelo espírito do maligno e que depois nos fôssemos confessar em joelhos”. (p. 41)

A Igreja acreditava que a mulher era *imperfeita* por ter-se derivado de uma costela defeituosa de Adão e, por essa razão, devia ao homem obediência e submissão. As comunidades eclesásticas usavam de todo seu poder para “adestrar a sexualidade feminina, afinal o homem era superior, e portanto cabia a ele exercer a autoridade” (ARAÚJO, 1997, pp. 45-46). A mulher era ainda submetida a ambíguas figuras como a de bruxa e santa, pura e mãe. Por essa razão, “o simbolismo da figura de Maria, virgem e mãe, é marcante para as mulheres” (NUNES, 1997, p. 495).

Quando criança, a mulher era tratada

como uma boneca viva e recusavam-lhe a liberdade; fecha-se assim um círculo vicioso, pois quanto menos exercer sua liberdade para compreender, aprender e descobrir o mundo que a cerca, menos encontrará nele recursos, menos ousará afirmar-se como sujeito (...). (BEAUVOIR, 1997, p. 22)

E as moças voltavam-se para o casamento e depositavam nessa instituição todos seus sonhos de amor, liberdade e conquistas, e quase todas se frustravam; contudo, segundo Beauvoir, até recentemente:

“O casamento não é apenas uma carreira honrosa e menos cansativa do que muitas outras: só ele permite à mulher atingir a sua dignidade social integral e realizar-se sexualmente como amante e mãe”. (idem, 1997, p. 67)

O casamento acaba por não modificar a estrutura patriarcal à qual a mulher estava acostumada, pois se ela afastava-se da vigilância do pai e/ou de outros parentes, ganhava a do marido e a de seus familiares, que além de zelarem pela boa conduta da moça, reprimiam-lhe a sexualidade com medo do adultério. Mas é com o casamento que a mulher chega a um dos poucos direitos que lhe são concedidos, o de ser mãe, marcando com isso um “paradoxo criminoso”, pois lhe recusam “toda atividade

pública, vedam-lhe as carreiras masculinas em todos os terrenos e confiavam-lhes a empresa mais delicada, mais grave que existe: a formação de ser humano” (idem, 1997, p. 291).

Cabia à mulher, portanto, nessa sociedade repressora, a reclusão. Muitas vezes, saíam de casa apenas uma ou duas vezes ao ano para irem à missa, e ainda nessas ocasiões tinham pouco contato com homens que não fossem seus familiares. Dessa maneira, a intimidade e a cumplicidade aumentavam entre as mulheres, levando muitas delas — como o Santo Ofício registrou em visita ao Brasil em 1590 — a praticarem atos homossexuais como algo permanente ou espontâneo (ARAÚJO, 1997, p. 62). Entretanto, “se para os moralistas da época as mulheres eram naturalmente torpes e pérfidas, eram-no sobretudo ao pecar com homens, desviando da razão, seduzi-los como Evas para a queda da humanidade. Pecando entre si, no entanto, sem homens nem falos, podiam quando muito perpetrar molícias” (VAINFAS, 1997, p. 138).

Existiam ainda aquelas mulheres que buscavam na vida religiosa um sonho ou uma fuga. Contudo, o acesso aos conventos dependia mais do que da vontade, ou da falta dessa, pois esses “estavam no centro da política demográfica portuguesa para a Colônia; eram proibidos ou incentivados segundo os interesses sociopolíticos e econômicos em jogo” (NUNES, 1997, p. 485). Outra exigência para o ingresso num convento era a necessidade de “pureza de sangue”, o que dificultava o acesso à camada mais baixa da população. Assim, podemos perceber que até mesmo uma fuga da realidade opressora passava por outras ações de mesmo nível. Contudo, muitas das mulheres que passaram a vida nesse ambiente foram para lá conduzidas à força, por interesses familiares ou por “ingredientes trágicos e romanescos: loucura, noivados abandonados, fortunas perdidas” (idem, 1997, p. 486). As casas religiosas foram um dos poucos lugares a ensinar as mulheres a ler e a escrever, por isso, “os conventos e recolhimentos — instrumentos privilegiados de controle da população feminina e, em especial, de sua sexualidade e capacidade reprodutiva — foram também lugares de resistência das mulheres” (idem, 1997, p. 489). Através da personagem Velha, do romance *Desmundo*, podemos conferir como os conventos eram lugar de aprendizado e virtude:

“Sei que fora a Velha boa freira do mosteiro da Anunciada, em exercícios de virtude, boa religiosa, boa estudante, com fama de sabedoria e quantas vezes seus molestamentos soaram em minhas orelhas e endireitei meu coração (...).” (p. 87)

Havia uma classe de pessoas duplamente desprivilegiada: as escravas. Além de terem de submeter-se aos caprichos dos senhores de engenho ou domésticos por *lhes pertenceram*, carregavam ainda todas as cobranças por serem mulheres. Podemos verificar no relato abaixo como eram utilizadas por essa sociedade:

“As escravas trabalhavam principalmente na roça, mas também foram usadas por seus senhores como tecelãs, fiandeiras, rendeiras, carpinteiras, azeiteiras, amas-de-leite, pajens, cozinheiras, costureiras, engomadeiras e mão-de-obra para todo e qualquer serviço”. (FALCI, 1997, p. 250)

Percebemos, portanto, que solteira, casada ou na vida religiosa, santa ou pecadora, pertencente à classe alta ou baixa, a mulher era controlada e reprimida nos primeiros momentos do Brasil colonial, aspecto que, infelizmente, não deixou de existir no século XVIII, no decorrer do qual elas continuavam “excluídas de qualquer exercício de função política nas câmaras municipais, na administração eclesiástica, proibidas de ocupar cargos da administração colonial que lhes garantissem reconhecimento social. Os papéis sexuais na colônia reproduziam o que se conhecia na metrópole” (FIGUEIREDO, 1997, p. 142).

■ A MULHER NO SÉCULO XVIII: UM MAL NECESSÁRIO

Com o ciclo do ouro em Minas Gerais, no século XVIII, todas as atividades mantinham-se apenas quando orientadas para a região das minas, para atender as necessidades de seus habitantes e é lá que a mulher brasileira começa a ganhar espaço, pois a “presença feminina foi sempre destacada no exercício do pequeno comércio em vilas e cidades [...]” (idem, 1997, p. 144). Com grande parte dos homens nas minas procurando ouro ou em afazeres ligados a esse, coube à mulher assumir papéis que antes lhe eram negados, como a crescente necessidade da participação das mulheres nos comércios. Assim, “descortina-se um universo de significativa participação das mulheres nas práticas sociais e na economia, ao contrário do que sempre pareceu constituir submissão e passividade, outrora marcas da presença feminina na história do Brasil” (idem, 1997, p. 184).

Essas atividades exercidas pela mão feminina eram apenas enfrentadas pelas camadas mais empobrecidas, nas quais, muitas vezes, o papel era invertido por exigência masculina. Com isso, a hipocrisia social aumentava, pois, ao mesmo tempo em que não eram permitidos à mulher certos papéis sociais e políticos, era-lhe exigido pelo cônjuge, pai ou amante o trabalho em prol do bem-estar da família.

Mesmo estando a mulher mais próxima da “vida masculina”, ela não deixava de suscitar em médicos e pesquisadores curiosidades acerca de seu corpo, como a “mística em torno do sangue menstrual que imputava-lhe qualidades mágicas e associava-o à loucura e à morte” (ENGEL, 1997, p. 335).

Contudo, não só o trabalho, considerado agora digno para a mulher, cresceu em Minas Gerais, mas a prostituição atingiu índices altíssimos. Muitas vezes, essa profissão era apoiada ou impingida pela família para

seu sustento; recebendo os “fregueses” em suas próprias casas e entre seus próprios parentes. Algumas vezes mães, filhas e sobrinhas trabalhavam sob o mesmo teto e nas mesmas circunstâncias:

“A pobreza em que essas mulheres viviam fez a prática do meretrício invadir o tecido familiar. Essa talvez constitua a dimensão mais dramática do fenômeno nas Minas. Muitas prostitutas atuavam nos domicílios que partilhavam com parentes”. (FIGUEIREDO, 1997, p.162.)

Com a desmoralização desse ambiente, a instituição do casamento fica comprometida, principalmente entre os populares e, com ela, alguns papéis da mulher. A mãe solteira ou amancebada deixa de ser vista e taxada de promíscua e as relações extraconjugais aparecem com força nas Minas; como podemos observar na afirmação de Figueiredo (1997):

“A estabilidade nas uniões consensuais instituídas entre as camadas populares possibilitou uma divisão de papéis no domicílio caracterizada por uma maior atuação feminina do que a prevista no casamento cristão”. (p. 178)

O ciclo do ouro mineiro pode, em toda a sua extensão, não ter trazido somente desenvolvimento àquela região, mas com certeza, trouxe uma modificação na visão da sociedade sobre as atitudes e o papel da mulher.

Entretanto, não só o sistema econômico alterou-se nesse século, pois surgem no Brasil os primeiros movimentos literários brasileiros, com o desenvolvimento do Barroco e o apogeu do Arcadismo, sendo esse último fortalecido nas Minas Gerais. Os mesmos poetas que usavam do escapismo nas poesias, participavam das revoluções sociais lá instauradas, como a Conjuração Mineira.

Apesar das tantas dificuldades de expressão e produção, temos nesse período nossa primeira escrita feminina, feita por Tereza Margarida da Silva e Orta. Embora ela tenha nascido no Brasil, viveu desde muito pequena em Portugal, onde teve oportunidade de publicar *Aventura de Diófanes* (1752). Como não mais retornou ao Brasil, há divergências sobre sua produção ser considerada verdadeiramente brasileira.

Na região sul do Brasil, outros fatores, como as guerras e as disputas de território, permitiram à mulher uma maior liberdade, seja em casa ou fora desta. Como podemos verificar na afirmação de Pedro (1997):

“A existência de inúmeros conflitos e batalhas realizados neste território deu aos homens destaque nas atividades políticas e nas guerras. Entretanto, a ausência masculina no lar exigiu que as mulheres assumissem a direção dos empreendimentos e

mantivessem a sobrevivência da família, transpondo assim os limites das tarefas definidas usualmente para seu sexo". (p. 280)

Em Blumenau, por exemplo, "na divisão sexual das tarefas, cabia às mulheres (...) não só o trabalho doméstico, mas também boa parte do trabalho considerado produtivo" (PEDRO, 1997, p. 288).

Em outra região do Brasil, como o sertão nordestino, o papel da mulher não sofreu grandes transformações como nas demais regiões, como observamos na afirmação:

"O isolamento geográfico do sertão, as condições locais de povoamento, as condições ambientais de clima e a formação de uma sociedade patriarcal altamente estratificada influíram nas especificidades das mulheres do sertão". (FALCI, 1997, p. 275)

Houve, portanto, na sociedade brasileira do século XVIII, um maior paralelismo entre homens e mulheres, devido à maior divisão dos papéis no domicílio, e mesmo socialmente, que acabou por desenvolver-se no século seguinte.

CAROLINAS OU AURÉLIAS⁵⁴: DE SUBMISSAS A QUESTIONADORAS

Do ponto de vista da ciência e da cultura, o século XIX é caracterizado pelo desenvolvimento ocorrido nos campos mais diversos — como as invenções químicas e físicas, as revoluções industriais e comerciais —, transformando as condições de vida da população, principalmente das classes dominantes como a burguesia emergente no Brasil.

A partir da afirmação de D'Incao (1997), podemos observar a visão que se tinha do casamento e, junto desse, da mulher na sociedade burguesa do século XIX:

"Um sólido ambiente familiar, o lar acolhedor, filhos educados e esposa dedicada ao marido, às crianças e desobrigada de qualquer trabalho produtivo representam o ideal de retidão e probidade, um tesouro social imprescindível". (p. 222)

A ascensão da classe burguesa junto à sociedade desse século fez desse um diferencial em relação à cultura e à arte. O Romantismo surgiu

⁵⁴ Carolina refere-se à protagonista do livro *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, escritor do Romantismo brasileiro, que concentra em sua personagem todas as características esperadas da mulher do século XIX: submissa, 'dona do lar', etc. Aurélia é a personagem central do livro *Senhora*, de José de Alencar, escritor que, embora também seja romântico, foge aos estereótipos quando concebe Aurélia como decidida, questionadora, "senhora" de si mesma.

como reação a um Classicismo acadêmico e ao intelectualismo do século anterior, enfatizando o sentimentalismo e o indivíduo. A partir de 1875, aparecem novas tendências e correntes filosóficas que levam ao Naturalismo e ao Realismo na prosa engajada e ao Parnasianismo e Simbolismo, na poesia da "arte pela arte", ou seja, sem preocupações sociais.

De acordo com Telles (1997, p. 426), estabelece-se, também, "uma mudança no público leitor. Ele se torna muito maior e se constitui, em grande parte, de mulheres burguesas". E a partir disso, surge ao final do século XIX jornais que foram fundados por mulheres "visando esclarecer as leitoras, dar informações, chegando, no final do período, a fazer reivindicações objetivas".

A partir da segunda metade do século XIX, apareceram vários periódicos abordando a condição feminina, principalmente, no que tange à educação. Segundo grande parte desses textos editoriais escritos pelas mulheres, a tão esperada emancipação feminina só viria com a sua educação.

Surge ao final desse século, o primeiro jornal feminista, *O sexo feminino* (1873), que defendia a educação da mulher e tentava livrá-la do estereótipo de submissa e propriedade do homem.

Um texto do escritor Viveiros de Castro, de 1895, dá uma idéia do que as mulheres tinham que passar ao ousarem abandonar o papel de musa a favor do de escritora:

"Aqueles que, rompendo com um meio tão hostil, atrevem-se a cultivar as letras devem logo resignar-se aos sarcasmos mais pungentes e às chufas mais grosseiras. Contestam-lhes o talento e babam as mais vis calúnias sobre sua honra. Raramente recebem uma palavra de animação e, se alguém as saúda, é logo suspeito de ser seu amante". (COSTA, 1999)

Em outras palavras, é o que a dramaturga Maria Angélica diz, 19 anos antes, no prólogo da peça abolicionista *Cancros sociais*:

"A mulher brasileira, se não quer sujeitar-se ao escárnio dos espirituosos e às censuras mordazes dos sensatos, não tem licença para cultivar seu espírito fora das raias da música ao piano (...) entre nós, o que sai da lavra feminina, ou não presta, ou é trabalho de homem". (idem, 1999)

É no nordeste brasileiro que aparece nossa primeira escritora tida como verdadeiramente brasileira. Nascida em 1810, no Rio Grande do Norte, Dionísia Freire Pinto, que assume o pseudônimo de Nísia Floresta, publica em 1832 a tradução da obra de Mary Woolstonecraft, *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens*, a qual ela adaptou à realidade brasileira. Mulher culta, que viveu muitos anos na Europa, onde publicou 14

títulos, entre eles *Conselhos a minha filha* (1842), recebeu elogios do considerado maior escritor daquele século: Machado de Assis. Ela foi “também precursora do indianismo, abolicionismo, educadora militante (como ela se definiu) e ainda romancista, poetisa e jornalista” (DUARTE, 1990, p. 115).

Podemos ainda usar sua voz para explicar a “condição feminina” no Brasil em sua época:

“Enquanto pelo velho e o novo mundo vai ressoando o brado ‘emancipação da mulher’, nossa débil voz se levanta na capital do império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres!

Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizei liberal!

Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo?”

(FLORESTA *apud* GOTLIB, 1998, p. 13)

Aparecem nesse momento outros nomes femininos na nossa literatura, como os de Maria Firmina dos Reis, que publicou *Úrsula* (1859), em São Luís; Narcisa Amália de Oliveira Campos, com sua publicação poética *Nebulosas* (1872); entre outras.

Com a proclamação da República e a Constituinte de 1891, um grande número de mulheres acreditou que elas seriam inseridas no novo processo eleitoral. Porém, apesar da própria Constituição não descartar o sexo feminino da condição de cidadão e, conseqüentemente, de eleitor, todas as tentativas de participar das eleições feitas por mulheres esbarraram nos esdrúxulos preconceitos segundo os quais a mulher não estaria apta para a vida política (BEZERRA, 2000).

Ao longo da República Velha, as mulheres se manifestaram contra este abuso. Assim veríamos, em 1910, um grupo de mulheres fundar o Partido Republicano Feminino, com a intenção de promover a discussão sobre o voto feminino e também de trazer mais adeptas para a campanha.

Entretanto, era na submissão e no silêncio que a maioria das mulheres tinha seu reconhecimento, pois nessa sociedade cabia a elas “contribuir para o projeto familiar de mobilidade social através de sua postura nos salões como anfitriãs e na vida cotidiana, em geral, como esposas modelares e mãe” (D’ INCAO, 1997, p. 229).

A mulher, nesse período, ainda aparece como dependente do homem, tido como legitimador pelo casamento e, conseqüentemente, pela maternidade; ou pela total ausência deste, através da preservação da virgindade. No entanto, o estereótipo do marido dominador e da mulher

submissa, própria da família de classe dominante, não parece se aplicar *in totum* às camadas subalternas. Muitas mulheres assumiam um comportamento negador de tal pressuposto. Algumas reagiam à violência, outras recusavam-se a suportar situações humilhantes chegando mesmo a abrir mão do matrimônio — instituição altamente valorizada para a mulher, na época”. (SOIHET, 1997, p. 377)

O corpo e mente femininos não deixaram, durante o século XIX, de ser um mistério para seus pesquisadores, continuando a ser um “lugar de ambigüidade e espaço por excelência da loucura, o corpo e a sexualidade femininos inspirariam grande temor aos médicos e aos alienistas, constituindo-se em alvo prioritário das intervenções normalizadoras da medicina e da psiquiatria” (ENGEL, 1997, p. 333).

No cotidiano das cidades do novo Brasil urbano, o empenho em *afrancesar* os lugares e, até mesmo, as pessoas, tornou os simples passeios públicos em alvo de vigilância, controle e críticas. Os populares, muitas vezes, foram impedidos de passar em certas ruas ou de freqüentarem determinados lugares. Nesse ambiente, a mulher era ainda mais reprimida:

“No caso das mulheres, acrescentavam-se os preconceitos relativos ao seu comportamento; sua condição de classe e de gênero acentuava a incidência da violência”. (SOIHET, 1997, p. 366)

Entretanto, nesse século as mulheres conquistam um espaço que acabará por tornar-se símbolo do sexo feminino ao longo das décadas e, até mesmo, no século subsequente: a sala de aula. Mas “a identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas” (LOURO, 1997, p. 450), pois, lecionando, a mulher deveria cuidar de dois ambientes: a escola e o lar.

No entanto,

o processo de feminização do magistério também pode ser compreendido como resultante de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência — a determinação de conteúdos e níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres, horários, livros e salários —, ou como um processo paralelo à perda de autonomia que passam a sofrer as novas agentes de ensino” (idem, 1997, pp. 450-451).

Com as nossas primeiras escritas femininas, com a conquista da preferência nas produções artísticas e com o início da “tomada” das salas de aula, as mulheres do século XIX marcam seu espaço, ainda pequeno, mas que abriu portas e conscientizou muitos, não só da importância, mas também do lugar real da mulher na sociedade. Lugar que ela conquistaria mais efetivamente ao longo do século XX.

■ DO FEMINISMO À LITERATURA DE MULHERES

Tido como o século das grandes transformações e revoluções, o século XX ficou marcado pelas guerras, greves, mudanças culturais e, conseqüentemente, por um novo olhar lançado à mulher.

A corrida do neocolonialismo em busca de matérias primas e mão-de-obra barata para as indústrias emergentes da Revolução Industrial do final do século XIX, levaram os países europeus a crises político-sociais que culminaram na Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

A desigualdade social torna-se latente. Por essa razão, o operariado acaba por organizar-se contra o sistema capitalista vigente e há o fortalecimento dos sindicatos. Surge o Socialismo juntamente com a Revolução Russa de 1917.

Durante esse período, o Brasil passa por um desenvolvimento de suas indústrias, já que, com a Europa em guerra, cabia às indústrias nacionais produzirem os bens necessários ao consumo interno. Com o crescimento industrial e a conseqüente modernização das capitais, nesse início de século, há a ascensão da burguesia.

Com isso, as estruturas familiares também se reorganizam e a dicotomia casa/rua torna-se ainda mais marcante: enquanto os ambientes internos pertenciam às mulheres, os espaços externos, tidos como lugares de tentações, destinavam-se aos homens.

Mais uma vez coube à mulher *cuidar* do sucesso da família, como podemos observar em D'Incao (1997):

“(...) significava um capital simbólico importante, embora a autoridade familiar se mantivesse em mãos masculinas. Esposas, tias, filhas, irmãs, sobrinhas (e serviçais) cuidavam da imagem do homem público; esse homem aparentemente autônomo, envolto em questões de política e economia, estava na verdade rodeado por um conjunto de mulheres das quais se esperava que o ajudassem a manter sua posição social”. (pp. 229-230)

Contudo, em 1918, foi fundada a *Liga para a Emancipação Feminina*, liderada por Bertha Lutz. Com o crescimento desta sociedade, foi formada em 1922 a *Federação Brasileira pelo Progresso Feminino*, com representantes em quase todos os Estados. Neste mesmo ano, aconteceu o *Primeiro Congresso Feminista*, realizado no Rio de Janeiro, com apoio de vários políticos a favor do voto feminino.

Durante a década de vinte, tramitou no Congresso Nacional o projeto do senador Justo Chermont, estendendo o voto às mulheres. A campanha tornou-se mais acirrada, quando as feministas receberam apoio do também senador e candidato ao governo do Rio Grande do Norte, Juvenal Lamartine, que conseguiu que várias mulheres potiguares votassem. Além

disso, o Rio Grande do Norte já havia elegido a primeira prefeita da América latina, Alzira Soriano, na cidade de Lages.

O ano de 1922 também ficou marcado pela fundação do Partido Comunista Brasileiro e pelo Movimento Tenentista, que, buscando participação política, lutou contra a elite detentora do poder na República Velha. Tudo buscava, na verdade, um meio para a participação da burguesia no poder de Estado. Essas transformações atingiram inclusive o campo das artes, culminando na chamada Semana de Arte Moderna, que marcou a eclosão do Modernismo brasileiro.

Enquanto escritores como Mário de Andrade e Oswald de Andrade buscavam a total ruptura com o conceito de arte vigente, chocando a população burguesa nos teatros e apresentações,

as mulheres se notabilizavam pela produção artística, as escritoras continuavam a escrever como os homens de antes — adotando posturas de um romantismo, um parnasianismo ou um simbolismo tardio. Ou escreviam como mulheres, misturando tendências, mas desbravando um novo repertório temático, marcado pelo sensualismo vigoroso, quando, então, eram vistas com reservas por esse mesmo público”. (GOTLIB, 1998, p. 20)

Mas, algumas artistas como Tarsila do Amaral, primeira esposa de Oswald de Andrade, conseguiram quebrar essa atitude retrógrada.

Na década de 30, com o fim da república café-com-leite, mineiros, gaúchos e paraibanos formam a Aliança Liberal que levaria Vargas ao poder, com a Revolução de 1930. Com a queda da bolsa de Nova Iorque, ocorrida um ano antes, Vargas opta por um governo que, além de ditatorial e nacionalista, torna-se intervencionista, numa tentativa de salvar a elite cafeeira. Entretanto, a falta de financiamentos e o bloqueio das exportações mudaram o rumo da economia, favorecendo o desenvolvimento industrial.

Nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, grande parte do proletariado é constituído por mulheres e crianças, que levadas pela necessidade de trabalho e auto-sustentação acabam sendo exploradas nas fábricas. A justificativa para esse trabalho feminino e infantil é de que muitas mulheres e crianças, especialmente as mais pobres, precisavam dele para sobreviver e para ajudar a suas famílias”. (RAGO, 1997, pp. 578)

[...] Em geral, na divisão do trabalho, as mulheres ficavam com as tarefas menos especializadas e mal remuneradas; os cargos de direção e de concepção, como os de mestre, contramestre e assistente, cabiam aos homens. Sem uma legislação trabalhista que pudesse proteger o trabalho feminino, as reclamações

das operárias contra as péssimas condições de trabalho, contra a falta de higiene nas fábricas, contra o controle disciplinar e contra o assédio sexual encontram espaço na imprensa operária. (idem, 1997, pp. 584)

Com o advento da Revolução de 30, as feministas se colocaram ao lado de Vargas e na discussão para o anteprojeto da Constituição, em 1932, conseguiram que Vargas indicasse Bertha Lutz. Dessa forma, ela foi a única mulher a discutir o parecer. Porém, apesar de já estar tudo encaminhado para a aprovação do novo código eleitoral, houve uma manobra que retirou o direito de voto às mulheres. Vargas, antecipando-se à divulgação do anteprojeto, decretou o novo código através de lei, garantindo o voto feminino. Foi a primeira vitória de uma luta contínua pela igualdade de direitos (BEZERRA, 2000).

Na Assembléia Constituinte de 1933, foi eleita a primeira deputada federal, a paulista Carlota Pereira de Queiroz. No ano seguinte, foram eleitas cerca de oito deputadas para as assembleias constituintes estaduais.

Após o Estado Novo, o movimento feminista, bem como os outros movimentos sociais, tiveram sua ação limitada.

Nesse período, aparecem escritoras como Patrícia Galvão (Pagu), que publica seu único romance *Parque Industrial*, em 1933. Como militante comunista e feminista passa cinco anos presa (1935-1940). Defendia o feminismo “dependente das reformas mais globais e ligadas a mudanças sociais baseadas em princípios do materialismo histórico, bandeira que carregam também nas colunas críticas ‘A Mulher do Povo’. Aí faz veementes acusações às mulheres fúteis” (GOTLIB, 1998, p. 22).

Ainda na década de 30, surgem outros nomes na nossa literatura, como o de Rachel de Queiroz, que estréia com a publicação de *O Quinze* em 1930. E, em 1937, publica *Caminho de Pedras*, romance que causa polêmica devido ao tema que carrega: uma mulher que abandona o marido para se unir a um homem que ama. Entretanto, a autora tem um ponto de vista singular sobre os movimentos feministas:

Eu sempre tive horror das feministas; elas até me chamavam de machista. Eu acho o feminismo um movimento mal orientado. Por isso sempre tomei providências para não servir de estandarte para ele. [...] Eu acredito numa escrita feminina, sim. O mundo da mulher não é o mundo masculino. As marcas da escrita feminina estariam principalmente na linguagem. [...](apud OLIVEIRA, 2000):

A partir de tudo isso, surge agora com mais força e reconhecimento aquilo que ficaria conhecido como Literatura Feminina, a qual possui uma ótica diferenciada, como nos afirma Xavier (1991):

A representação do mundo é feita a partir da ótica feminina, portanto, de uma perspectiva diferente (para não dizer marginal), com relação aos textos de autoria masculina. Não existe ‘discurso masculino’ porque não há ‘condição masculina’. A mulher, vivendo uma condição especial, representa o mundo de forma diferente. (p. 11)

É na década de 1940 que notamos, segundo Coelho, um “Movimento de Conscientização”, ou seja, uma ação efetiva feminina quanto à literatura feita por mulheres:

A constatação (...) do bloqueio imposto pela Tradição patriarcal à liberdade de escolha de sua própria vida. Frustração amorosa. Tentativa de valorização da capacidade intelectual da mulher. Irrealização sentimental.

As mulheres aparecem nas décadas de 40 e de 50 extremamente ligadas ao Partido Comunista do Brasil e lutavam entre outras coisas pelos próprios interesses de sua classe. Assim, em 1949, foi fundada a *Federação de Mulheres do Brasil*, órgão que orientava várias associações de bairros e outras organizações menores. Nesta época, circulou nacionalmente o jornal *Momento Feminino*, dirigido por Arcelina Mochel.

Entretanto, a moral dominante nessa sociedade ainda era de uma mentalidade dominadora e reguladora, “desde criança, a menina era educada para ser boa mãe e dona de casa exemplar. Para isso, a moral sexual dominante nos anos 50 exigia das mulheres solteiras *a virtude*, muitas vezes confundida com ignorância sexual e, sempre, relacionada à contenção sexual e à virgindade” (BOSSANEZI, 1997, p. 619).

Mas, os avanços tecnológicos e o crescimento industrial aliados à popularização da televisão permitiram às mulheres alcançarem um espaço tão negado, o do trabalho fora de casa.

Assim, cresceu na década de 50 o número de mulheres que conquistaram o mercado de trabalho,

especialmente no setor de serviços de consumo coletivo, em escritórios, no comércio ou em serviços públicos. Surgiram então mais oportunidades de emprego em profissões como as de enfermeira, professora, funcionária burocrática, médica, assistente social, vendedora etc. que exigiam das mulheres uma certa qualificação e, em contrapartida, tornavam-nas profissionais remuneradas. Essa tendência demandou uma maior escolaridade feminina e provocou, sem dúvida, mudanças no *status* social das mulheres. (idem, 1997, p. 624)

Os “anos dourados” foram, portanto, muito importantes às mulheres, pois como afirma Coelho (1993):

(...) nos anos 50, multiplicam-se os textos de romances ou contos que mostram a crescente consciência de que o problema da mulher só será resolvido quando os limites tradicionais, mantidos pela sociedade, forem ultrapassados e ela puder se projetar como ser humano, para além do círculo amoroso, homem/mulher, que se apresenta como único caminho de realização para ela. (p. 9)

Nesse período, a figura de Clarice Lispector destaca-se entre outras escritoras como Cecília Meireles, Lygia Fagundes Telles, Lúcia Miguel Pereira, etc.

Com a década de cinquenta vai-se também o governo de Getúlio Vargas, que se suicida a 24 de agosto de 1954. Juscelino Kubitschek assume o poder e instala no Brasil uma política que se dizia progressista com o lema *cinquenta anos em cinco*. O fim do seu governo levou junto o otimismo que havia assolado o país e a renúncia de Jânio instaura o governo militar que tem início com a posse de João Goulart.

No início dos anos 60, a grande maioria da intelectualidade brasileira estava empenhada em 'engajar-se', isto é, realizar um trabalho de participação ativa na mudança da sociedade. Dentro dessa perspectiva, passaram-se a valorizar as manifestações culturais vindas do povo; a miséria deixou de ser folclore, tornando-se denúncia de uma etapa a superar, e os 'oprimidos' passaram a ser encarados como agentes da construção de uma ordem social mais justa. (NOSSO SÉCULO, 1980, p. 122)

Entre eles, as mulheres, cada vez mais atuantes na vida social e cultural do país.

A partir de 1975 — Ano Internacional da Mulher, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) —, surgem novos grupos e publicações feministas e começa a se discutir amplamente o papel secundário que é atribuído à mulher na sociedade. Ano após ano, o chamado *Movimento de Mulheres* foi se ampliando com a participação de diferentes setores sociais: trabalhadoras do campo e da cidade, intelectuais, negras, ecologistas, portadoras de deficiência, lésbicas, lideranças comunitárias e donas de casa.

É nesse contexto que a mulher abre um caminho maior para sua independência e seu reconhecimento social como cidadã e modificadora da realidade, como podemos observar:

A mulher trabalhadora recusa o papel social de dona de casa como sendo o único e o prioritário, não reconhece no trabalho extraordinário nenhuma 'força emancipadora', não aceita mais a subordinação a uma autoridade patriarcal. (GIULIANI, 1997, p. 664)

Durante todo o período ditatorial (1964-1985), a mulher passa a ganhar espaço e voz. A pílula anticoncepcional, aliada à necessidade de trabalhar, leva a mulher definitivamente ao mercado de trabalho que, por sua vez, conduz aos sindicatos e à politização como afirma Giuliani (1997):

As mulheres têm contribuído para que algumas transformações importantes possam ser postas em prática: a politização do cotidiano doméstico; o fim do isolamento das mulheres no seio da família; a abertura de caminho para que se considere importante a reflexão coletiva; a definitiva integração das mulheres nas lutas sociais e seu papel de destaque na renovação da própria cultura sindical". (p. 649)

Embora muitas mulheres tenham ampliado seu espaço na sociedade e conquistado direitos, elas ainda permaneceram à margem dos direitos sociais:

A mulher que se liberta economicamente do homem nem por isso alcança uma situação moral, social e psicológica idêntica à do homem. A maneira por que se empenha em sua profissão e a ela se dedica depende do contexto constituído pela forma global de sua vida. (BEAUVOIR, 1980, p. 451)

No ano de 1982, aumenta a participação feminina na política, um exemplo disso foi a eleição de oito mulheres para o Congresso Nacional. Aparecem também no poder executivo, representando ministérios ou secretarias de Estados e nas prefeituras de algumas cidades. A pressão por maior espaço político cresce: começam a surgir os primeiros *Conselhos Estaduais e Municipais da Condição Feminina* e, em 1985, surge o *Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres*, de âmbito federal, que elabora e implementa políticas e ações governamentais em relação às mulheres (BEZERRA, 2000).

Com o fim da ditadura, em 1985, o Brasil passa a ser governado por presidentes civis, com a eleição de Tancredo Neves, seguida da de Fernando Collor de Melo. O Brasil ganha uma Constituição mais liberal que a do regime anterior, pois foi elaborada por um Congresso escolhido democraticamente no ano de 86.

Entretanto, é somente a partir da década de 90 que a mulher tem a sua história alterada. A mulher ganha maior espaço no mercado de trabalho, ocupa cargos culturalmente masculinos, rompe barreiras culturais e surgem com força outros nomes da nossa literatura feminina como é o caso de Ana Miranda, escritora que, apesar de ter publicado *Anjos e Demônios*, livro de poemas, em 1978, só no final da década de oitenta (1989) se lança como ficcionista com a publicação de *Boca do Inferno*; obra seguida por *O Retrato do Rei* (1991), *Desmundo* (1996) e *Amrik*

(1997). Romances que marcam a literatura não só por retratarem a época na qual se passam as histórias, mas também por privilegiarem a situação da mulher, pois estas aparecem menos frágeis ou submissas, em desacordo com os padrões de comportamento feminino que marcaram as mulheres ao longo da história.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, E. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp e Contexto, 1997.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BEZERRA, G. Aspectos da história das mulheres no Brasil. *Projeto Brasil 500 anos*. Disponível no site: www.brasiloutros500.org.br/brasmulher.htm, 2000.
- BOSSANEZI, C. Mulheres dos anos dourados. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp e Contexto, 1997.
- COELHO, N. N. *A literatura feminina no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Siciliano, 1993.
- COSTA, C. A voz das outras. *Jornal do Brasil*, São Paulo, junho de 1999.
- D'INCAO, A. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp e Contexto, 1997.
- DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp e Contexto, 1997.
- DUARTE, C. L. Nísia Floresta Brasileira Augusta: Estudo de vida e obra. *A Mulher na Literatura*, São Paulo, vol. II, 1990.
- ENGEL, M. Psiquiatria e feminilidade. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp e Contexto, 1997.
- FALCI, M. K. Mulheres do sertão nordestino. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp e Contexto, 1997.
- FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário de mitologia greco-romana*. 2.ed. São Paulo, Abril Cultural, 1976.
- FIGUEIREDO, L. Mulheres nas Minas Gerais. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp e Contexto, 1997.
- GIULIANI, P. C. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp e Contexto, 1997.
- GOTLIB, N. B. *A Literatura feita por mulheres no Brasil*. Oxford, 1998.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp e Contexto, 1997.
- NUNES, M. J. R. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp e Contexto, 1997.
- OLIVEIRA, H. R. O Percurso da dor. *Simpósio Internacional Brasil: 500 Anos de Descobertas Literárias*, realizado na Universidade de Brasília, 2000.

- PEDRO, J. M. Mulheres do sul. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp e Contexto, 1997.
- PILETTI, N. & ARRUDA, J. *Toda a História*. São Paulo: Ática, 1994.
- RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp e Contexto, 1997.
- RAMINELLI, R. Eva Tupinambá. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp e Contexto, 1997.
- SOIHET, R. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp e Contexto, 1997.
- TELLES, N. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp e Contexto, 1997.
- VAINFAS, R. Homoerotismo feminino e o santo ofício. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp e Contexto, 1997.
- XAVIER, E. *Tudo no feminino: a mulher e a narrativa brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.