

Vol. IV - No. 2

Revista de Letras

Revista de Letras – Vol. 4 – Número 2 – Dezembro 2011

Editora Responsável

Profa. Dra. Mariza Vieira da Silva – UCB

Conselho Editorial

Profa. Dra. Cláudia R. Castellano Pfeiffer – UNICAMP

Prof. Dr. Maurício Lemos Izolan - UCB

Profa. Dra. Sheila Elias de Oliveira – UNICAMP

Profa. Dra. Susana Souto Silva – UFAL

Profa. Dra. Vera A. de Lucas Freitas – UnB

Prof. Dr. Virgílio Pereira de Almeida - UnB

Formatação

Curso de Letras – UCB

Universidade Católica de Brasília

Reitor

Prof. Dr. Cícero Ivan Ferreira Gontijo

Pró-Reitor de Graduação

MSc. Mozart Foschete da Silva

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof. Dr. Ruy de Araujo Caldas

Pró-Reitor de Extensão

Prof. Dr. Ricardo Spíndola Mariz

Curso de Letras

Diretor

Prof. Esp. Rogério da Silva Sales Pereira

Assessora

Profa. MSc. Déborah Christina de Mendonça

R454 Revista de Letras [recurso eletrônico] / Universidade Católica de Brasília,
Curso de Letras. – Vol. 4, n. 2 (dez. 2011)- . – Dados eletrônicos. –
Brasília : Universidade Católica de Brasília, Curso de Letras, 2011-
v. ; 30 cm.

Semestral

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de Acesso: World Wide Web:

<<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL>>

ISSN 1982-842X

1. Linguagem. I. Universidade Católica de Brasília. Curso de Letras.

CDU 81

Sumário

Artigos

A trilogia língua-cultura-contexto e ensino de LEs: revendo conceitos.....	5
<i>Mergenfeld A. Vaz Ferreira (UFRJ)</i>	
O ensino da língua materna sob a perspectiva docente: a diglossia na escola	14
<i>Maria Lúcia Souza Castro (UNEB)</i>	
A propriedade do Agente implícito em sentenças médias.....	25
<i>Cristiany Fernandes da Silva (UnB)</i>	
Um estudo sobre a correção de textos: <i>diário de leitura</i>	39
<i>Izabel Cristina Diniz (CEFET/MG)</i>	
<i>Morte em Veneza</i> : a redenção pela morte.....	56
<i>Milton Cardoso (UNEB)</i>	
O sujeito deslocado em <i>A hora da estrela</i>	69
<i>Rodrigo Molon de Sousa (SE/SP)</i>	
Figurações poéticas de Homero e Dante na poesia de Ezra Pound	79
<i>Carlos Roberto Ludwig (UFRGS/CNPq)</i>	

Resenha

Nosso grande Outro: a questão animal no pensamento, na cultura e na arte contemporâneos	96
<i>Eva Pereira (UCB)</i>	

Resumos – Trabalhos de Conclusão de Curso

A pós-liminaridade epifânica em <i>Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres</i> de Clarice Lispector: o drama da linguagem e os ritos de passagem.....	106
<i>Alan Michell Barbosa</i>	
Era uma vez uma outra estória: a adaptação como recurso de transmissão das fábulas de Esopo.....	106
<i>Ana Kelly Araújo dos Santos</i>	
Dicionários: uma análise discursiva do termo <i>juventude</i>	107
<i>Fabiana Barros Gonçalves</i>	
Os <i>feedbacks</i> nos fóruns de discussão: uma ferramenta discursiva.....	108
<i>Lilian Michelli da Silva Rodrigues</i>	
Revisão de textos: história, evolução e função.....	109
<i>Shirley Pereira Gomes</i>	
Discussão sobre o português brasileiro: a busca pelo reconhecimento da identidade sociolingüística nacional	109
<i>Vinicius de Lacerda Mesquita</i>	
As primícias da infância: silêncio e devaneio na prosa poética de Bartolomeu Campos de Oliveira.....	110
<i>Hérica Jacinto Trindade</i>	
Verbos denominais na área da informática no português do Brasil	111
<i>Jemima Cassimiro Albuquerque Leite</i>	

Artigos

A trilogia língua-cultura-contexto e ensino de LEs: revendo conceitos

Mergenfeld A. Vaz Ferreira (UFRJ)

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar uma revisão teórica sobre os conceitos de língua, cultura e contexto, refletindo sobre a importância destes conceitos para o processo de ensinar e aprender línguas, mais especificamente, línguas estrangeiras (LEs). Para tanto, o tema será abordado com base em uma perspectiva semiótico-social da linguagem, focalizando em primeiro plano as relações entre língua e estrutura social.

Palavras-chave: Língua; cultura; contexto; processo ensino/ aprendizagem de LEs.

ABSTRACT: *This article aims to present a theoretical review on the concepts of language, culture and context by reflecting on the importance of these concepts to the process of teaching and learning languages, more specifically, foreign languages (FL). For this purpose, the subject will be discussed based on a social-semiotic perspective of language and therefore the relationship between language and social structure will be specially highlighted.*

Keywords: *Language; culture; context; teaching and learning foreign languages.*

1. Introdução

O processo de ensinar e aprender uma Língua Estrangeira (doravante LE) é uma matéria bastante ampla, com muitos e diferentes enfoques a serem abordados. Perseguindo uma trilha que entende a língua como manifestação de percepções, atitudes, valores e sistemas de crenças e descrenças de um determinado grupo (SINGER, 1987: 5), consideramos os conceitos de contexto e cultura como primordiais para qualquer estudo centrado no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Pode-se dizer, assim, que adotamos uma perspectiva semiótico-social da linguagem, uma vez que focamos nas relações existentes entre língua e estrutura social. Isso significa que, para a investigação dos fatos de uma língua, em nosso caso, de uma LE, deve-se estar atento não só à língua em si, em termos estruturais, mas principalmente, aos aspectos que segundo Halliday (1994), estariam “acima” (*above*), “abaixo” (*below*), ou “além” (*beyond*) desta língua, referindo-se, entre outros aspectos, às relações contextuais da língua.

Pensando em língua como um construto social, ao mesmo tempo produto e produtora de constantes mudanças e palco de uma negociação de significados

(BRANDÃO, 2002: 10), e cultura como o conhecimento transmitido socialmente e compartilhado por um determinado grupo de pessoas (PEOPLES & BAILEY, 1991: 18), adotamos a perspectiva de que língua e cultura estão de tal forma interligadas, que não podem ser estudadas separadamente (OLIVEIRA, 2000).

Desse modo, a apresentação da LE contextualizada situacional e culturalmente, deve ser uma preocupação contínua para todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem de línguas, tais como professores, alunos, autores de materiais didáticos e instituições.

Este artigo tem por objetivo, assim, revisar a literatura que trata da relação existente entre língua e cultura, levando em conta principalmente questões que se referem ao processo de ensinar e aprender LEs. Por isso, abordaremos conceitos como “língua”, “contexto” e “cultura”, englobando também as teorias acerca de multi- e interculturalismo e cruzamento cultural, uma vez que deve ser considerado o encontro cultural que se dá invariavelmente qualquer que seja o ambiente de ensino/aprendizagem de uma língua/cultura estrangeira.

2. Revendo os conceitos de língua, contexto e cultura

2.1 Língua e contexto

A língua como enfocada pela gramática funcional se constitui num poderoso recurso para a produção e troca de significados (LOCK, 1996: 3). Sendo assim, estaremos partindo, então, de uma perspectiva que a vê dentro de um enquadre semiótico-social, isto é, os fenômenos linguísticos são considerados dentro das relações entre língua e estrutura social. Desta forma, este é um enquadre que valoriza, primordialmente, o contexto situacional e cultural no qual determinado texto (oral ou escrito) é produzido e segundo o qual o mesmo deve ser interpretado. Daí a necessidade de juntarmos, aqui, os conceitos de língua e contexto.

Considerando a linguagem em uso como um construto social, no qual significados são trocados e negociados a todo o momento, a noção de contexto torna-se fundamental a seu estudo. Dessa forma, tal conceito, figura entre os principais nos estudos sócio-pragmáticos, variando, no entanto, o tratamento e enfoque dado ao mesmo por diferentes estudiosos e teóricos.

Segundo os estudos sócio-interacionais o contexto seria “conhecimento” e “situação”. Nesta linha, autores como Bateson (1987), Goffman (1974) e Gumperz (1982) enfatizam o contexto como uma categoria socialmente situada. Assim, Goffman analisa o contexto como o “processo pelo qual o conhecimento social produz a interpretação das ações em situações de fala” (Apud MARTINS, 2001: 95).

Halliday (1989: 5) chama de contexto o(s) texto(s) que acompanha(m) o texto. Para ele a noção do que “está com o texto” (grifado no original *with the text*) vai além do que é dito ou escrito, incluindo acontecimentos não-verbais. Em outras palavras: contexto seria o ambiente total no qual o texto está inserido, fazendo uma ponte entre o texto e a situação na qual o mesmo ocorre. Kramsch (1993: 10) afirma que as palavras “texto” e “contexto” são usadas separadamente para fins de conceitualização destes processos, mas que seriam, na verdade, “noções inseparáveis”.

Bronislaw Malinowski, antropólogo que investigou durante muitos anos os habitantes das Ilhas Trobiand, no sul do Pacífico é tido como o primeiro pesquisador a teorizar sobre o conceito de contexto. Deparando-se com o problema de como tornar os textos produzidos na língua nativa das comunidades das ilhas, inteligíveis para os falantes de inglês, concluiu que seria necessário o fornecimento de informações acerca da situação em que o texto ocorre, cunhando assim o termo *contexto de situação*, referindo-se a todo o ambiente no qual o texto é produzido (MALINOWSKI, 1923 apud HALLIDAY, 1989: 6). Porém, logo, Malinowski percebeu que somente a descrição do ambiente não responderia a todas as questões acerca do fenômeno linguístico: informações a respeito do “*background cultural*” daquela comunidade também seriam muito importantes para a interpretação do significado deste fenômeno, uma vez que toda a história cultural estaria nele envolvida. Deste modo, empregou o termo *contexto de cultura* para se referir a este aspecto que se realiza no plano linguístico, destacando sua importância para a compreensão adequada do texto.

Tomando a língua como um sistema de “opções entrelaçadas”, a opção do falante por uma ou outra forma ou significado é explicada exatamente pelo contexto em que ocorre. Em outras palavras, é a situação que dá ao leitor ou aos participantes de uma interação, uma boa parte da informação sobre os significados que estão sendo trocados. Kramsch (1993) ressalta a dificuldade dos aprendizes de LE em identificar o conjunto de significados potenciais disponíveis naquela comunidade de fala, assim como em selecionar o significado apropriado para um dado contexto.

Assim, os conceitos tanto de *contexto de situação* (ambiente imediato, no qual o texto desempenha sua função) quanto de *contexto de cultura* (*background* mais amplo no qual o texto deve ser interpretado) são de extrema relevância para os estudos linguísticos, principalmente no que tange o ensino/ aprendizagem de LEs.

2.2 Língua e cultura

Wardhaugh (1986) afirma que um dos maiores destaques relacionados à relação entre língua e cultura é o de que a estrutura da língua determinaria o modo no qual os falantes dessa língua vêem o mundo, fazendo menção à conhecida hipótese de Sapir-Whorf. Acrescenta também, que uma versão mais fraca dessa teoria aponta que a estrutura da língua não determinaria a visão de mundo, mas a influenciaria decisivamente.

O fato é que com respeito à relação língua e cultura parece haver consenso de que se tratam de fenômenos entrelaçados. Torna-se pertinente, então, que revisemos algumas definições de cultura.

Wardhaugh (Ibid) usa o termo cultura no sentido de tudo que uma pessoa precisa saber para funcionar em uma determinada sociedade. Cultura seria, portanto, o *know-how* que uma pessoa precisa ter para passar pelas diferentes tarefas da vida cotidiana.

Laraia em seu *Cultura: um estudo antropológico* (2001: 25), cita a definição de Eduard Tylor, a qual, inclusive, é tida como a primeira definição de cultura, tal qual é percebida nos dias atuais:

... (cultura) tomado em seu amplo sentido etnográfico é esse todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Semprini (1999) enxerga a cultura como um longo e contínuo processo de seleção e filtragem de conhecimentos e experiências, do qual resulta um complexo de idéias e símbolos mantidos por determinado grupo social. Pressupondo que cada grupo de identidade tem de alguma forma diferentes características culturalmente aprendidas, pode-se dizer que cada grupo tem sua própria cultura (SINGER, 2003).

Kroeber e Kluckhohn (1952: 86) afirmam que cultura consiste em formas padronizadas de pensar, sentir e reagir, adquiridas e transmitidas principalmente por símbolos.

Em se tratando da relação entre língua e cultura, e, mais especificamente, pensando no processo de ensinar e aprender uma língua/ cultura estrangeira, a distinção entre o que alguns autores destacam como “cultura *high*” e “cultura *low*” ou cultura objetiva e subjetiva mostra-se bastante relevante.

Benett (1993: 3) chama de cultura subjetiva os padrões de crenças, comportamentos e valores aprendidos e compartilhados por um grupo de pessoas que interagem umas com as outras. A cultura subjetiva se oporia à cultura objetiva, que diz respeito a informações estatísticas (dados históricos e geográficos principalmente), intelectuais (clássicos literários, artes em geral) e cotidianas (comidas típicas, folclore etc) que, segundo Kramsch (1993: 24), seria uma visão de cultura que favoreceria fatos acima de significados, não habilitando os alunos a compreenderem atitudes e valores estrangeiros:

Ela (a cultura objetiva) mantém os alunos inconscientes das múltiplas facetas da identidade cultural do grupo alvo. Ela deixa-os cegos de sua própria identidade social e cultural, assumindo implicitamente um consenso entre o seu mundo e o outro.¹

O ensino tradicional de LEs tende a priorizar a cultura objetiva, o que leva muitas vezes ao reforço de estereótipos, que prejudicam a comunicação intercultural, uma vez que dão uma falsa impressão de entendimento dos parceiros da comunicação e podem vir a se tornar profecias, fazendo com que observemos as pessoas de modo seletivo, confirmando nosso pré-julgamento.

3. Os conceitos de multi- e interculturalismo

O conceito de multiculturalismo surgiu como reação a uma concepção estática de cultura e como resposta à necessidade de um conceito de cultura que considerasse as sucessivas transformações sociais e partisse de uma perspectiva cultural heterogênea, estabelecendo pontes de comunicação entre diferentes culturas. Uma das idéias fundamentais do multiculturalismo é a de dar “visibilidade às diferenças” (SEMPRINI, 1999: 32), havendo um incentivo à coexistência enriquecedora de “diversos pontos de vista, interpretações, visões, atitudes provenientes de diferentes heranças culturais” (Ibid).

¹ *It has kept learners unaware of the multiple facets of the target group's cultural identity. It has left them blind to their own social and cultural identity, implicitly assuming a consensus between their world and the other.* Tradução própria.

Ainda de acordo com Semprini (Ibid: 37), a competência multicultural vem fornecer meios para que o aprendiz de LE se torne mais flexível, compreensivo, sensível; dotado de ampla capacidade interpretativa, de observação até emotiva.

O multiculturalismo considera primariamente a cultura subjetiva, sendo salientados aspectos “transculturais”² de comunicação. Kramsch defende que uma abordagem intercultural de ensino é radicalmente diferente de uma mera transferência de informações culturais; ela inclui uma reflexão tanto sobre a cultura alvo quanto sobre a cultura nativa. Além disso, visa desenvolver nos alunos atitudes positivas com relação à cultura alvo, assim como uma interpretação que parta de uma variedade de enquadres culturais de referência, não havendo, portanto, um conceito absoluto de certo ou errado. Em outras palavras: incentivar uma postura etnorelativista nos alunos, isto é, a habilidade de usar interpretações culturais alternativas, em detrimento a uma postura etnocêntrica, ou seja, o uso, mesmo que inconsciente, de seus próprios padrões culturais para julgar outras pessoas ou culturas (BENETT, 1993: 26).

Para Byram (1997) a competência intercultural está relacionada à capacidade de negociação de um modo de comunicação e interação que seja satisfatório para todos os envolvidos nesta comunicação. Isso envolve o uso consciente de significados específicos, valores e conotações da língua. Segundo o autor, a qualidade de “competente intercultural” está associada a

(...) alguém que tem uma compreensão crítica e analítica de (partes de) sua própria cultura e da cultura de outros – alguém que é consciente de sua própria perspectiva, do modo no qual seu pensamento é culturalmente determinado, ao invés de acreditar que sua compreensão e perspectiva sejam naturais.³
(BYRAM, 1997: 3)

Percebemos, assim, que se trata esta de uma competência fundamental a ser desenvolvida em aprendizes de uma língua/ cultura estrangeira.

4. Cruzamento cultural e ensino de LES

Em livros didáticos de ensino de LEs é comum encontrarmos textos que tratam especificamente de alguns aspectos da cultura alvo, como dados geográficos, curiosidades

² Termo usado por Kramsch (1993)

³ *It is also someone who has a critical or analytical understanding of (parts of) their own and other cultures - someone who is conscious of their own perspective, of the way in which their thinking is culturally determined, rather than believing that their understanding and perspective is natural.* (Tradução própria)

sobre alimentação, festas típicas, vestuário, entre outros, ou seja, aspectos que podemos relacionar à cultura objetiva. Outros dados culturais abordados nas aulas, como por exemplo, a citação de personalidades expoentes naquela cultura alvo, como clássicos da música ou literatura, tendem a figurar como meras informações culturais, não havendo um contato mais aprofundado dos alunos com a obra desses autores. Assim sendo, essas informações culturais (como a simples associação entre autores e obras) não levam o aluno a entrar em contato com os valores e crenças da comunidade falante da língua alvo, fato que precisa ser considerado quando da seleção de materiais didáticos e da elaboração de programas de curso de LEs.

Do mesmo modo que é importante que estejamos atentos à comunicação intercultural, também é primordial que, em se tratando do processo ensino/ aprendizagem de LEs, se considere o cruzamento cultural estabelecido nessa situação, na qual aprendizes de uma LE vêm-se em contato com o que lhes é, muitas vezes, diferente.

Wierzbicka (1991) chama atenção para o fato de que em diferentes países as pessoas falam de modos diferentes, não só porque usam diferentes códigos, mas porque suas formas de usar esses códigos são diferentes, e que a extensão dessas diferenças é frequentemente subestimada. Dessa forma, destaca a pragmática do cruzamento cultural como uma reação contra teorias que tomavam como supostos universais, máximas representadas por termos bastante relativos e obscuros como, por exemplo, “diretividade”, “solidariedade”, “espontaneidade”, entre outros. A autora propõe, então, um estudo transcultural que seja calcado em termos de valores ou princípios culturais estabelecidos independentemente e de prioridades culturais.

Chick (1996) enfatiza que outro problema na comunicação intercultural seria a diferença sistemática nas pistas de contextualização usadas pelos interlocutores. Tal afirmação reforça mais uma vez a importância de estarmos atentos a essas pistas, verificando os *links* que ligam os traços linguísticos a dados contextuais.

5. Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo principal apresentar uma revisão de conceitos de língua, cultura e contexto, enfatizando a importância destes construtos para um processo de ensinar e aprender línguas que, não só englobe diferentes perspectivas sobre os diversos aspectos envolvidos nesse processo, mas que também atue sobre ele de modo mais eficaz.

É importante, da mesma forma, ressaltar que na abordagem delineada por este estudo o aspecto intercultural foi considerado como parte fundamental e obrigatoriamente constitutiva do momento do encontro entre aprendizes de LEs com a língua alvo.

Tendo em vista a interculturalidade presente no processo de aprendizagem e a relação existente entre língua, cultura e contexto, fica sublinhada, neste artigo, a necessidade de que esta relação, tanto quanto os aspectos estruturais, gramaticais, fonéticos e morfológicos da língua ensinada/ aprendida, devam ter um papel de destaque no processo de ensino/ aprendizagem de LEs.

Outra importante reflexão a que chegamos é a de que, se aprender uma LE significa aprender a produzir significados novos em contextos culturais novos (LOCK, 1996: 268), é preciso que se encontrem mecanismos para que esta trilogia contexto/cultura/língua possa ser mais bem explorada em sala de aula.

A partir, então, da revisão dos conceitos apresentados neste estudo, percebemos que apesar de algumas das perspectivas dos estudiosos e teóricos sobre o assunto divergirem, não há dúvidas no que se refere a importância de cada um deles para um melhor entendimento sobre uma matéria tão complexa quanto o uso efetivo da linguagem e seus múltiplos significados e o ensino e a aprendizagem de LEs.

Referências Bibliográficas

BATESON, Gregory. **Steps to an Ecology of Mind**. 2a ed. Northvale, New Jersey, Jason Aronson Inc, 1987.

BENETT, M.J. Intercultural Communication: A Current Perspective. In: **Beyond Experience: An Experiential Approach to Cross-Cultural Education**. Yarmouth, USA: Intercultural Press, 1993.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do Discurso**. 8ª. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

BYRAM, Michael. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Sydney: Multilingual Matters, 1997.

CHICK, J.K. Intercultural Communication. In S. L. McKay & N.H. Hornberger (eds.) **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 329-348, 1996.

GOFFMAN, E. **Frame analysis: an essay on the organization of experience**. New York: Harper and Row, 1974.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO E GRACEZ (org.). **Sociolingüística Interacional**. Edições Loyola, 2ª ed., São Paulo, 2002.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2ª ed. Edward Arnold, London, 1994.

_____ & HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. 2a ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KROEBER, A. L. AND C. KLUCKHOHN. **Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions**. New York: Meridian Books, 1952.

LARAIA, Roque de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LOCK, Graham. **Functional English Grammar: An introduction for second language teachers**. New York: Cambridge University Press, 1996.

MARTINS, C. **A indeterminação do significado nos estudos sócio-pragmáticos: Divergências Teórico-Metodológicas**. *D.E.L.T.A.* vol 18 n1, São Paulo, EDUC, 2002.

OLIVEIRA, L.P. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 3, p. 49-59, 2000.

PEOPLES, J. & G. BAILEY. **Humanity: An Introduction to Cultural Anthropology**. St. Paul. MN: West Publishing Company, 1991.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Tradução de Laureano Pelegrini. Bauru: EDUSC, 1999.

SINGER, Marshall. **Intercultural Communication: A Perceptual Approach**. New Jersey: Prentice Hall, 1987.

WARDHAUGH, Ronald. **An Introduction to Applied Linguistics**. Basil Blackwell, Oxford, 1986.

WIERZBICKA, A. W. Cross-cultural pragmatics and different cultural values. In: **Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction**. Berlin, N.Y, Mouton de Gruyter, 1991. Pp. 67-130.

Mergenfel A. Vaz Ferreira possui graduação em Letras Português-Alemão pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1997), mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2005) e doutorado em Letras pela mesma Universidade. É Professora-Adjunta de Língua Alemã no Departamento de Letras Anglo-Germânicas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Suas principais áreas de interesse são Linguagem, Estudos de Cruzamento Cultural e Ensino, com ênfase em Ensino / Aprendizagem de Língua/ Cultura Estrangeira, mais especificamente PLE (Port. como LE/ L2) e ALE (Alemão como LE/ L2). (megchenvez@yahoo.com)

O ensino da língua materna sob a perspectiva docente: a diglossia na escola

Maria Lúcia Souza Castro (UNEB)

RESUMO: Neste trabalho, destacam-se manifestações discursivas reveladoras da imagem que os professores têm da língua falada pelos brasileiros e da norma que a escola pretende ensinar. Os discursos analisados evidenciam a imagem de língua materna em sua relação com a identidade do sujeito falante e se inserem em uma formação discursiva que caracteriza uma ideologia nacionalista, defensora do culto e do tratamento cuidadoso desse bem comum. Os professores entrevistados classificam os conhecimentos linguísticos dos alunos como insuficientes para a assimilação dos conteúdos determinados pela escola, o que prejudica o aproveitamento em outras disciplinas. Para estes, a escola não tem oferecido os conhecimentos necessários à formação dos alunos, sobretudo, à aprendizagem da norma culta.

Palavras-chave: Língua materna; diversidade linguística; diglossia.

RESUMEN: En este trabajo, se destacan manifestaciones discursivas que revelan la imagen que los maestros tienen de la lengua hablada por los brasileños y de la norma que la escuela pretende enseñar. Los discursos analizados revelan la imagen de la lengua materna en su relación con la identidad del sujeto hablante y se integran en una formación discursiva que caracteriza a una ideología nacionalista, defensor del culto y del tratamiento cuidadoso de este bien común. Profesores encuestados afirmaron que los conocimientos lingüísticos de los alumnos es insuficiente para asimilar los contenidos determinados por la escuela, lo que dificulta el desempeño en otras disciplinas. Para ellos, la escuela no ha ofrecido los conocimientos necesarios para la formación de los estudiantes, especialmente el aprendizaje de la norma culta.

Palabras-clave: Lengua materna; diversidad lingüística; diglosia.

Introdução

Quando dizemos que em uma sociedade se fala uma língua, significa que os indivíduos que a compõem adquiriram um mesmo “sistema linguístico”, que corresponde ao que Saussure chamou de *langue* e que é a língua “comum a todos os membros de uma comunidade linguística determinada” (LYONS, 1982, p. 23).

Este sistema linguístico, ainda segundo Lyons (1982, p. 23), “em determinadas ocasiões é atualizado no comportamento linguístico”. Temos, então, conceitos que remetem àqueles de língua e fala, cunhados por Saussure. Os falantes de uma comunidade têm um conhecimento linguístico comum (língua), que oferece variações condicionadas

por fatores internos (linguísticos) e externos (extralinguísticos); essas variações constituem os diferentes falares.

Câmara Jr. (1992, pp. 158-159) define “língua comum” como aquela que “abrange todos os falares na base de um sistema de oposições linguísticas fundamentais” e a apresenta como sinônimo de “língua nacional, isto é, comum a toda uma nação”. Sobre língua nacional, Câmara Jr. ressalta:

A língua nacional nem sempre corresponde ao conceito estrito de nação, como Estado politicamente constituído e soberano. Num desses Estados pode vigorar mais de uma língua nacional (ex.: na Suíça), e uma língua comum pode vigorar em mais de um Estado (ex.: o português em Portugal e no Brasil).

A referência a uma língua nacional implica, necessariamente, referir-se também ao conceito de língua oficial. O discurso das elites dos estados nacionais aceita com bons olhos e até promove a suposta autodeterminação linguística de um povo. Veja-se, por exemplo, por parte do Estado brasileiro o apoio a projetos que visam à preservação das línguas indígenas e à alfabetização das crianças de diversas tribos na sua própria língua materna. A aceitação da autodeterminação das línguas, porém, se dá na medida em que, dentro do Estado Nacional, fique uma só língua que o simbolize: a língua oficial.

Em um país onde existe apenas uma língua nacional, esta, na sua variedade tida como culta, é igualmente adotada para ser utilizada em documentos oficiais e deve, necessariamente, ser ensinada nas escolas. Já em países como o Brasil, onde existem várias línguas nacionais, apenas uma tem esse estatuto. A relação de dominação entre a elite governante e o povo determina a escolha. Por isso, desde o século XVIII, a língua oficial no Brasil é a língua portuguesa, a língua do colonizador. Podemos afirmar, então, que a língua nacional está para a nação como a língua oficial está para o Estado.

Quando se fala em nação brasileira, geralmente se excluem as nações indígenas e, no Brasil, enquanto nação e Estado, a língua portuguesa é a língua materna e a língua oficial. E como não pretendemos discutir questões relacionadas às nações e línguas indígenas, a língua materna, a “língua comum” que nos interessa é a língua portuguesa, na sua variedade brasileira.

Às diferentes possibilidades que a língua portuguesa nos oferece chamaremos **língua materna** ou **norma vernácula**, a norma adquirida naturalmente no meio sócio-histórico-cultural em que se inserem seus falantes e que variará conforme variem as condições de sua aquisição.

As manifestações discursivas aqui destacadas nos revelam a imagem que os professores têm da língua falada pelos brasileiros e da norma que a escola pretende ensinar. Os dados considerados foram coletados em 2004 e 2005, em escolas públicas de Salvador e Santo Antônio de Jesus, Bahia, Brasil, e os docentes estão identificados conforme a disciplina que lecionam. Assim, temos: *Port.*-Língua Portuguesa, *Mat.*-Matemática, *Fran.*-Francês, *Geo.*-Geografia, *Hist.*-História, *Psico.*- Psicologia. Os que atuam em escolas de Salvador têm na sua identificação a sigla SSA e os atuantes em Santo Antônio de Jesus, a sigla SAJ.

Conceito de língua materna: identidade nacional e personalidade

As manifestações discursivas analisadas indicam diferentes pontos de vista sobre o conceito de língua materna: um deles relacionado a um processo mais particular de aquisição da língua; o outro, a um conhecimento comum, coletivo.

Os professores de Língua Portuguesa apontam a língua materna como sinônimo de norma vernácula, adquirida no meio sociocultural do qual fazem parte os seus falantes, destacando-se nesse meio a instituição familiar. Vejamos alguns fragmentos discursivos:

- (01) [...] *mas a língua mãe é aquela que o estudante ou que o indivíduo aprende dentro da sua... do seu núcleo familiar, logo na sua infância, depois com os coleguinhas ele vai compreendendo, vai assimilando novos termos e expressões coloquiais, expressões comuns na faixa etária dele e depois, quando ele se forma adulto, ele incorpora outros... outras expressões da própria sociedade em que ele se encaixa. Então é isso que eu acho que é a língua mãe: a linguagem em que ele se exprime e que ele também compreende, dentro do seu meio, do seu habitat natural.* (Port3-SSA, l. 26-32)
- (02) *E o português da oralidade é aquela coisa fácil, que flui, ele... Ninguém ensinou “me dê água”, mas um dia ele disse: “Me dê água.” Então isso aí é quase que... ele repete aquilo que, que, de acordo com o seu desenvolvimento ele vai, ele consegue se comunicar.* (Port5-SSA, l. 52-55)

Observe-se que, em (01), o professor destaca o processo de aprendizagem da língua materna no interior da família como passível de ampliação no contato com outros membros da comunidade, o que denota o caráter continuado da aprendizagem linguística. E, em (02), Port5 chama a atenção para o fato de a língua materna ser a norma da oralidade, *é aquela coisa fácil, que flui*. Implicitamente, o professor diz ser a modalidade escrita outra norma, não tão “fácil”, “fluida” como a modalidade oral da língua.

O discurso dominante na escola ressalta o caráter nacional da língua, relacionando-a à pátria ou à região onde vivem seus falantes. Os enunciados a seguir ilustram esta imagem da língua:

- (03) *A língua materna que..., a nossa origem mesmo, a ... porque nós falamos, como nós nos colocamos eh... no nosso dia-a-dia, né? É aquela língua que a gente pode dizer a língua pátria, né?* (Port7-SSA, l. 30-32)
- (04) *Então, se você tem uma determinada região do país, você tem algumas variações linguística, você tem determinadas regiões, vamos supor, eh, a zona rural que tem a sua linguagem própria [...] aquela língua tem toda uma cultura junto com ela.* (Port1-SAJ, l. 105-11)

Além de relacionar língua materna à pátria, em (03), Port7 também se refere ao fato de a língua materna ser aquela *como nós nos colocamos eh... no nosso dia-a-dia*, o que nos permite inferir que existe uma “outra língua”, uma outra norma para ser utilizada em ocasiões não rotineiras. Esta outra norma, dita culta, conforme define Câmara Jr (1992, p. 158),

Superpõe-se à língua cotidiana, e dela se distingue principalmente – a) pela maior nitidez e constância na fonação, b) pela maior coerência e fixidez nas formas gramaticais, c) pela maior riqueza e sutileza do léxico. É na base da língua culta que se constitui a língua escrita, cuja mais alta expressão é a modalidade empregada na literatura e chamada LÍNGUA LITERÁRIA. A língua cotidiana, por sua vez, apresenta gradações, que vão até à língua popular, caracterizada pelos vulgarismos e até à gíria.

Refletindo sobre língua e identidade, Mey (1998, pp. 76-77) ressalta que “A língua não é somente a expressão da ‘alma’ ou do ‘íntimo’, ou do que quer que seja, do indivíduo; é, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem a sua boca.”. Assim sendo, diferenças linguísticas regionais e/ou individuais à parte, a variedade do português brasileiro é, portanto, a maneira como a sociedade, a nação brasileira se expressa, é a nossa língua nacional.

Mey (1998, p. 77) afirma ainda que “O contexto que torna a língua possível é também o contexto que permite ao indivíduo ser ele mesmo, e usar sua língua de acordo com seus desejos pessoais.”. Devemos considerar que a expressão dos “desejos pessoais” dos sujeitos falantes está restrita aos conhecimentos linguísticos que estes possuem. Se “o contexto que permite ao indivíduo ser ele mesmo” não lhe oferece o acesso aos variados tipos de registros que caracterizam sua língua, a expressão dos seus desejos se restringirá sempre e apenas aos recursos que a sua norma vernácula lhe disponibiliza.

Os discursos dos professores de outras disciplinas, além de relacionarem a língua materna à pátria, evidenciam questões outras que dizem respeito à valorização da língua nacional, como se observa nos recortes discursivos em destaque:

- (05) *Olha, falando em termos práticos, mesmo que seja a língua portuguesa, mas tem a língua falada no Brasil, é a língua pátria, é língua que se fala nessa pátria.* (Fran-SSA, l. 33-34)
- (06) *Eu entendo que língua materna é a nossa própria língua, nossa língua portuguesa, nossa língua mesmo e que, infelizmente, como a gente já fez essa crítica toda, ela está sendo desprezada.* (Psico-SSA, l. 182-184)
- (07) *É a nossa língua. Que é que eu entendo por língua materna... Entendo por língua materna é a sua língua prioritária. As outras são importantes? São. Outros idiomas? São. Mas acho que você falar o inglês, o espanhol... primeiro você tem que dominar a sua língua. Hoje em dia você está tendo uma inversão de ensino, valoriza mais o inglês do que o português.* (Mat-SSA, l. 223-227)
- (08) *Então, eu sempre falo para eles que é necessário, eh, trabalharmos essa língua que a gente adquiriu para a gente fazer melhor uso dela, melhor uso possível, porque a língua também representa uma série de coisas importantes para a vida da gente, né?, e ela, ela, através dela a gente consegue muitas realizações, a gente adquire muitas conquistas, isso traz poder também, então é importante a gente dominar essa língua.* (Hist.5-SAJ, l. 137-141)

Em (05), fica claro que a nossa língua materna é a variedade do português falada pelo povo brasileiro. O professor esclarece que, *mesmo que seja a língua portuguesa, mas tem a língua falada no Brasil, é a língua pátria, é língua... onde se fala nessa pátria*. Essa relação língua *versus* povo denota uma visão de língua como a do uso linguístico comum a um povo que constitui uma nação, o que elimina as características linguísticas mais individuais – como as adquiridas no meio familiar –, e valoriza as que constituem o uso coletivo, sejam elas nacionais ou regionais.

No seu discurso, Psico (06) chama a atenção para a necessidade de valorização da língua materna, pois *ela está sendo desprezada*. Esta afirmação do professor se refere ao tratamento que a escola vem dando ao ensino de língua portuguesa e que não tem oportunizado uma aprendizagem eficiente.

Já em (07), o discurso do professor diz respeito à hegemonia de uma língua e destaca a importância que a língua inglesa vem assumindo no mundo globalizado: *Hoje em dia você está tendo uma inversão de ensino, valoriza mais o inglês do que o português*. Este fenômeno leva muitos estudantes a se interessarem mais pelo aprendizado de uma língua estrangeira do que pelo de sua língua materna, pressionados que estão pelas exigências do mercado de trabalho

Os discursos que circulam na escola evidenciam uma imagem de língua materna em sua relação com a identidade do sujeito falante, seja no que diz respeito à identidade nacional, a um sujeito que constitui uma nação, seja no que se refere a sua identidade pessoal, à sua personalidade. A língua é, ao mesmo tempo, propriedade individual e coletiva. Sobre esta questão, Mey (1998a, p. 77) afirma:

Embora seja a sociedade que forje a conexão entre as pessoas e a sua língua, criando assim a ‘identidade’ dos indivíduos, tendemos a idealizar a nossa identidade pessoal, a nossa ‘individualidade’ e a sua marca de autenticidade, a nossa fala ‘pessoal’, como tendo qualidades independentes, o que lembra a ‘personalidade’, aquele outro conceito igualmente mal definido.

Esta afirmativa de Mey corrobora o dizer dos sujeitos que constituem a instituição escolar, que vêem a língua materna como o elo que une os seus falantes, sem, no entanto, abrirem mão das características linguísticas que definem suas individualidades, que marcam a personalidade de cada um dos sujeitos que compartilham um conhecimento linguístico tão igual quanto diferente. Como complementa Mey (1998a, p. 77), “O usuário quer que a língua seja, ao mesmo tempo, a expressão de valores independentes e uma expressão individual e pessoal do seu *self*.”. A “língua comum”, a língua nacional, portanto, é o elemento aglutinador de diferentes personalidades e de diferentes falares que se unem em uma só identidade: a identidade nacional.

Os discursos analisados se inserem em uma formação discursiva que caracteriza uma ideologia nacionalista, defensora do culto e do tratamento cuidadoso desse bem comum – a língua –, como explicita Port1, em (09):

- (09) *Língua materna é o seguinte: a gente já nasce..., do berço, a gente já nasce falando essa língua. Então ela tem que ser tratada com muito carinho e com muita responsabilidade, porque é a língua nossa, que a gente adotou nessa vida pra falar essa língua. Mesmo que venha a aprender outras, mas as outras a gente não vai ter esse compromisso, a responsabilidade que a gente vai ter com a nossa mesmo. Então... (inint.)... ela é o começo de tudo, a gente nasceu fal..., nasceu falando essa língua, então... E vai morrer falando essa língua, então a gente tem que saber dominá-la e tratá-la muito bem.* (Port1-SSA, l. 19-25)

Compreendendo a língua materna como a língua nacional, que reúne igualdades e diferenças, os sujeitos que constituem a escola avaliam a importância da disciplina língua portuguesa e nos apresentam seus pontos de vista sobre esta questão, como se observa a seguir.

O ensino de língua materna: norma culta e aquisição de conhecimentos

Para os sujeitos envolvidos na pesquisa, a importância da disciplina Língua Portuguesa é inegável. Esta é vista como essencial, indispensável, a mais importante entre todas. Seus discursos nos revelam que a sua importância se relaciona, em alguns casos, ao interesse pessoal dos envolvidos, que destacam determinado aspecto utilitário da disciplina – ou da língua – em detrimento de outros.

Os professores entrevistados relacionam a importância da disciplina ao ato comunicativo e à aquisição de informações e conhecimentos, como se evidencia nos enunciados abaixo:

- (10) *A base, né?, de todo indivíduo saber sua própria língua para, futuramente, conseguir habilidade em outras matérias.* (Port2-SSA, l. 9-10)
- (11) *[...] os alunos, na maioria das vezes, acham que a língua portuguesa é algo distinto, algo separado das outras coisas. No entanto, a gente sabe que, em qualquer disciplina, em qualquer área, é necessário o conhecimento da língua portuguesa para expressar, seja Matemática, História, Geografia, Biologia. Se não, como que vão interpretar, como que vão entender os conhecimentos de determinadas áreas?* (Port4-SSA, l. 11-16)
- (12) *Eu penso que a língua portuguesa ela é básica, né? É o ponto de onde a gente parte para qualquer outra, outra disciplina. Porque a língua portuguesa, ela é quem nos leva, não é isso?, a entender, a interpretar, não é isso? a, a, é... o conhecimento de qualquer uma outra matéria.* (Port8-SSA, l. 12-15)
- (13) *A língua portuguesa é a base para todo o conhecimento do indivíduo, portanto, é a base para qualquer outra disciplina.* (Psico-SSA, l. 5-6)
- (14) *[...] sem o domínio da língua, como professora E. acabou de falar e eu frisei, sem o domínio da língua torna-se eh... também dificultoso o acesso deles, ao mundo, à informação, da ciência, da arte e até da Filosofia, que é uma disciplina peculiar, né?, exige certo domínio pra que adentrem... (inint.)* (Fil-SSA, l. 110-113)
- (15) *Olha, é importante a... a... o estudo da língua portuguesa, principalmente em Matemática, porque na medida em que eles sabem interpretar, fica muito mais fácil identificar, como ele vai receber o problema, né? como decodificar cada assunto em Matemática. Porque a, na Matemática tem uma linguagem especial, né? Assim como na Física, como a Química... (inint.)... e o aluno precisa interpretar isso. E com a ajuda da língua portuguesa isso facilita muito mais o aprendizado dele. Não só na escola, mas pra vida toda.* (Mat-SSA, l. 6-11)
- (16) *Olha, vou falar na questão da leitura, a questão interpretativa. Se ele fala vem, né, se ele lê, porque eu sempre converso com eles para criarem o hábito de ler, porque a leitura é tudo na nossa vida, porque se eles lêem, eles sabem escrever, então se eles lêem, eles tem uma visão de mundo, tem amplitude de pensamento, eles sabem se desembaraçar de qualquer situação.* (Port2-SAJ, l. 254-258)

Essas diversas vozes ecoam em uníssono: a aprendizagem, a ampliação do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades diversas, em suma, o acesso à informação em qualquer área depende do conhecimento linguístico que o sujeito possui; e seu conhecimento linguístico, por sua vez, se ampliará à medida que novos conhecimentos sejam adquiridos.

Para Ducrot (1987, pp. 9-10), as relações entre os sujeitos envolvidos num ato de fala não se reduzem à troca de conhecimentos; diversas são as relações que a língua oferece aos indivíduos envolvidos em um processo interlocutório. A língua “perde sua inocência”, pois não é apenas “o lugar onde os indivíduos se encontram; ela impõe também, a esse encontro, formas bem determinadas. Não é mais somente uma condição de vida social, mas um modo de vida social.”. Os discursos em evidência, porém, consideram a língua apenas como um instrumento veiculador de informações, que devem ser digeridas conforme estabelecido nos programas da escola. Contudo, dois professores ressaltam a importância da disciplina não só na escola, mas pra vida toda – (15),(16) –, indo ao encontro do que discute Ducrot sobre o fato de a língua não ser “somente uma condição de vida social, mas um modo de vida social”. É a importância do conhecimento linguístico na interação cotidiana dos sujeitos históricos e sociais que está em jogo e não apenas a assimilação de conhecimentos, que as instituições sociais determinam como suficientes para a formação dos estudantes.

As manifestações discursivas, em análise, materializam as vozes que classificam os conhecimentos linguísticos dos alunos como insuficientes para a assimilação dos conteúdos determinados pela escola, o que promove consequências desastrosas no processo de ensino-aprendizagem de modo geral. Essas consequências se refletem no aproveitamento em outras disciplinas: não conhecendo as várias possibilidades de expressão de sua própria língua, os alunos não conseguem apreender ou mostrar que apreenderam os conhecimentos veiculados em sala de aula. Os efeitos de sentido que estes discursos evidenciam nos mostram que, como resalta Orlandi (1990, p. 96), “o problema da relação do sujeito com o saber [está] ligado ao problema do domínio da língua”. Os enunciados a seguir evidenciam essa visão dos professores:

- (17) *Assim, né? Não sabe identificar os dados. Nós damos, damos uma questão e ele não sabe identificar alguns casos, né? Tem dados que a gente fala: olhe, isso aqui, desse jeito. Bota no quadro, tudo direitinho, mas na hora mesmo, na prática, que nós vamos ver, tá feio.* (Mat-SSA, l. 17-19)
- (18) *Por exemplo, Matemática, se você não sabe ler, não sabe interpretar, você também não vai saber resolver aquelas questões. Não é isso? Por quê? O Português é o quê? É a mãe! Ela é a base mesmo.* (Port8-SSA, l. 15-18)

Para Port1-SSA, a importância da disciplina está relacionada à possibilidade de adquirir o “domínio completo da língua” e ao “saber falar”, sendo esta uma obrigação de todo brasileiro. O discurso nacionalista, o sentimento de brasilidade se faz presente em sua voz, como podemos verificar em (19):

- (19) *É fundamental, a língua é fundamental. A nossa língua mãe. Sendo brasileiro, falando a língua, a gente tem que saber falar, dominar de uma forma bem completa, porque senão não tem sentido se você for brasileiro e não saber falar a língua portuguesa. Então é extremamente importante.* (Port1-SSA, l. 5-8)

Assim também para Port1-SAJ, em (20), que ressalta o estado de “incompletude” do indivíduo caso este não tenha amplo conhecimento da sua língua materna:

- (20) *É, eu acho fundamental, primeiro porque, eh, é a língua oficial do país, é a língua que nós falamos e, por conta disso, é necessário que se tenha um embasamento, a pessoa que não conhece a sua própria língua certamente é uma pessoa incompleta [...].* (Port1-SAJ, l. 14-16)

Os discursos em destaque indicam uma visão única de língua: instrumento de comunicação e de interação dos indivíduos com o mundo em que vivem. Para resumir todas as respostas neste único conceito, é preciso considerar que os informantes, exceção feita aos professores de português, não possuem conhecimentos teóricos que lhes permitam, por exemplo, diferenciar comunicação de interação. As suas declarações, porém, permitem inferir essa percepção única para todos eles. Daí a importância da disciplina Língua Portuguesa nas escolas: oportunidade de os falantes ampliarem o domínio da língua para interagirem de maneira competente na sociedade em que vivem, adquirindo e produzindo conhecimento.

Também consideram que a disciplina Língua Portuguesa se faz importante para oportunizar o acesso à norma culta por parte dos alunos que não a adquiriram naturalmente, como também o acesso ao conhecimento que nela é produzido. Se os estudantes não têm um bom desempenho nesta norma, as oportunidades para apreenderem informações, para “formarem suas personalidades” e se “fortalecerem culturalmente” serão diferenciadas – como realmente o são –, variando conforme o nível de conhecimento que dela possuem.

Genouvrier & Peytard (1985, p. 219) destacam a “posição muito especial” ocupada pelo ensino de língua materna no âmbito das demais disciplinas oferecidas nos currículos escolares. A cada disciplina cursada, os estudantes se deparam com novos conhecimentos, que lhes exigem “um longo e paciente aprendizado”. Como evidenciado nos fragmentos discursivos analisados, as dificuldades dos alunos na aprendizagem das diversas disciplinas oferecidas se relacionam, sobretudo, ao desempenho linguístico considerado deficiente, à propalada incapacidade para interpretar as informações que recebem e ao desconhecimento do vocabulário específico de cada área de estudo.

As vozes que ouvimos na escola deixam evidente que a norma adquirida no meio familiar não é bastante para os alunos das classes desprivilegiadas apreenderem o conhecimento produzido na sociedade em que vivem e do qual a escola é um dos principais veiculadores. Cabe à escola, portanto, oferecer os conhecimentos necessários à formação dos alunos, oportunizando, primeiramente, ou cumulativamente, a assimilação dessa norma específica, a norma culta, que, segundo Câmara Jr. (1992, p. 158), “serve para as comunicações mais elaboradas da vida social e para as atividades superiores do espírito”.

A afirmação do autor permite inferir que as normas faladas pelos alunos menos afortunados apenas lhes dão condições para desenvolverem atividades “inferiores” do espírito, não lhes permitindo participar de forma competente de situações interativas que exijam construções linguísticas mais elaboradas. Embora não estejamos de acordo com esta hierarquia que distingue atividades superiores e inferiores do espírito no que se refere aos usos linguísticos, acreditamos que esta afirmativa objetiva uma crítica construtiva em direção à necessidade de se oportunizar o acesso de todos à norma culta. É função da escola despertar nos alunos a consciência de que nenhum indivíduo deve restringir-se ao uso de uma única norma, uma vez que diferentes situações implicam diferentes normas.

Contudo, sabemos que a escola não tem cumprido essa função. Observamos a continuidade do ensino de Língua Portuguesa centrado na gramática tradicional, impondo-se o tratamento de uma norma linguística distanciada da realidade brasileira e desconsiderando-se as normas vernáculas dos estudantes, o que tem como consequência o baixo desempenho escolar.

Referências Bibliográficas

- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Rev. da Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. **Linguística e ensino do português**. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1985.
- LYONS, John. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Tradução de Marilda Winkler Averbug. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MEY, Jacob L.. Etnia, identidade e língua. In: Signorini Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras; Fapesp, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3 ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez, 1990.

Maria Lúcia Souza Castro possui mestrado em Letras e Lingüística pela Universidade Federal da Bahia (1996) e doutorado em Lingüística Teórica e Aplicada pela Universidade Federal da Bahia (2003). É professora titular da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de português, análise de discurso, semântica, sociolinguística e dialectologia. Coordena o Grupo de Pesquisa "Múltiplas linguagens: estudo, ensino e formação docente", inscrito no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2003 (malucao@ig.com.br).

A propriedade do Agente implícito em sentenças médias¹

Cristiany Fernandes da Silva (UnB)

RESUMO: Este artigo discute a presença de um Agente implícito em construções médias. Esse argumento implícito pode ser examinado a partir das diferentes análises da formação de sentenças médias: análise pré-sintática, sintática e pós-sintática. Segundo a literatura, testes sintáticos poderiam ser usados para mostrar (ou não) a existência desse Agente implícito. Seguimos uma proposta em que a leitura do Agente é captada pelo traço Modo/Instrumento presente em alguns verbos. Argumentamos que apenas os verbos do tipo de *pintar* possuem esse componente. Portanto, apenas as sentenças médias formadas com esses verbos receberiam leitura de Agente implícito.

Palavras-chave: Construções médias; Agente implícito; componente modo/instrumento.

ABSTRACT: *This paper discusses the presence of an implicit Agent in the middle constructions. This implicit argument can be examined from different analyses of middle formation: pre-syntactic, syntactic and post-syntactic analyzes. According to the literature, syntactic tests could be used to show (or not) the existence of this implicit Agent. We follow a proposal in which the interpretation of the Agent is captured by an Instrumental/Manner Component present in some verbs. We argue that only paint-like verbs have this component. Therefore, only middle sentences formed with these verbs receive an interpretation of an implicit Agent.*

Keywords: *Middle construction; implicit Agent; instrumental/manner componente.*

1. Introdução

Dentro do fenômeno das alternâncias verbais, consideramos o das construções médias. Alguns exemplos de sentenças médias, em que há a demissão do argumento externo e a promoção do argumento interno para a posição de sujeito, são:

- (1) a. Essa parede pinta rapidamente.
b. Esse vaso quebra facilmente.
c. Esse apartamento vende rapidamente.
d. Sorvete derrete facilmente.

Este artigo discute o fato de que na sentença média interpreta-se um Agente que não está explícito, ou seja, quando se diz *Essa parede pinta rapidamente* está-se

¹ Este artigo tem por base pesquisa de Mestrado desenvolvida no âmbito da Teoria Gerativa.

pressupondo que *alguém pinta essa parede rapidamente* ou que *essa parede é facilmente pintada por alguém*.²

A literatura tem definido argumento implícito como um elemento foneticamente nulo, mas que apresenta seus reflexos na sintaxe e na semântica de uma sentença. Bhatt (2009, p. 1) defende que *implicit arguments are elements that we need for syntactico-semantic reasons but which do not occupy a canonical syntactically realized position*. Uma das questões comumente levantadas pelos teóricos é se este argumento implícito fornece sintaticamente alguma evidência da sua existência apesar de não ser projetado na sintaxe.³

O Agente implícito de médias é explicado sob distintas análises da derivação desse tipo de sentença. Nosso objetivo é destacar as análises pré-sintáticas, as análises sintáticas e as análises pós-sintáticas, identificando os autores de cada linha e o tipo de abordagem que fazem dos dados de sentenças médias, de modo geral. Em seguida, problematizaremos e aplicaremos testes sintáticos usados para identificar a presença desse Agente implícito. Nossa análise vai no sentido de mostrar que a leitura do Agente implícito é decorrente, em sentença média, de um traço Modo/Instrumento que alguns verbos carregam. Isso significaria que apenas nas sentenças médias com esses verbos essa leitura seria identificada.

2. O agente implícito em construções médias

O estudo do Agente implícito em construções médias segue, na literatura, as seguintes hipóteses: (i) o papel de Agente não é projetado na sintaxe, mas está presente na grade temática do verbo (análises pré-sintáticas); (ii) o papel temático é absorvido por um clítico abstrato ou é realizado na sintaxe por meio de uma categoria PRO ou *pro* (análises sintáticas); (iii) o papel temático de Agente não é expresso na sintaxe e tampouco na semântica, sua interpretação decorre do significado do verbo (análises pós-sintáticas).⁴

² Construções médias, além da interpretação de um agente implícito, possuem as seguintes características (cf. RODRIGUES, 1997; CAMBRUSSI, 2007):

- (i) A interpretação da sentença é estativa, ou seja, não se refere a um evento;
- (ii) O tempo descrito na sentença é não pontual, utilizando-se do tempo presente;
- (iii) Há a interpretação de uma propriedade genérica associada ao argumento na posição de sujeito;
- (iv) De modo geral, tem-se a presença de um modificador, como *fácil* e *rápido*.

³ Argumentos implícitos, entre outros casos, também são captados em sentenças passivas e como objetos nulos:

- (i) A porta foi aberta;
- (ii) João convidou para sair.

⁴ Vamos apresentar as análises, mas não é nosso objetivo, neste trabalho, testar as hipóteses.

2.1 Análises Pré-Sintáticas

Análises pré-sintáticas advogam a existência de um Agente implícito, que, embora não esteja presente na estrutura sintática, está presente no componente interpretativo (semântico) da sentença. O papel temático de Agente é lexicalmente saturado por ter sido atribuído a um “argumento arbitrário” ainda no léxico. Esse argumento sendo arbitrário não precisa ser projetado na sintaxe. Seguem essa linha, entre outros, Roberts (1987), Fagan (1988, 1992) e Marelj (2004).

Roberts (1987) argumenta que quando ocorre a externalização do Tema na sentença média o Agente representa, na verdade, um papel temático *chômeur*. Esse papel *chômeur* é interpretado sob a forma de uma referência genérica.⁵

Para Fagan (1988, 1992), sentenças médias envolvem uma quantificação genérica sobre o argumento implícito interpretado como [+humano], que, segundo a autora, tem referência arbitrária. Conforme Fagan, na interpretação da sentença média, atribui-se uma leitura de habilidade ou possibilidade ao argumento arbitrário:

- (2) a. This shoe organizer mounts securely on a door or against a wall.
a'. “People, in general, can mount this shoe organizer securely on a door or against a wall.”
(FAGAN, 1992, p. 155)

A autora imputa a aplicação da regra *arb* (arbitrário) ao argumento externo. Essa regra é aplicada ainda no léxico e tem o efeito de saturar o papel temático do argumento externo/Agente. Desse modo, o Agente implícito de médias é lexicalmente, mas não sintaticamente saturado, ou seja, o Agente não tem realização sintática na posição de argumento externo.

Marelj (2004) afirma que sentenças médias são formadas no léxico (*Lexicon Middle Formation*). Segundo esse ponto de vista, as estruturas médias retêm um argumento implícito que é interpretado como *arb* com o traço [+humano]. Além disso, também ressalta que estruturas médias possuem leitura genérica.

2.2 Análises Sintáticas

⁵ A expressão “papel temático *chômeur*” significa o mesmo que “papel temático demovido”, no caso o papel de Agente, que não está presente na sentença.

Nas análises sintáticas, o Agente é considerado um argumento implícito presente na estrutura sintática. Keyser & Roeper (1984), Hoekstra & Roberts (1993), Stroik (1992, 1995, 1999), Rodrigues (1997) e Pacheco (2008) adotam essa perspectiva.

Segundo Keyser & Roeper (1984), a sentença média retém um Agente implícito. Os autores afirmam que um exemplo de sentença média como (3) pressupõe um *trimmer*, ou seja, alguém que poda o arbusto facilmente.

(3) The hedge trims easily.

(KEYSER & ROEPER, 1984, p. 404)

A proposta dos autores se baseia na presença de um clítico abstrato, que não tem forma fonológica em inglês, mas que no italiano, por exemplo, é representado pelo clítico *si* e no português por *se*: *English has an abstract si clitic that absorbs case and the agent theme, but it is inexpressible* (KEYSER & ROEPER, 1984, p. 407). A função desse clítico é a de absorver/carregar o papel de Agente.

Para Hoekstra & Roberts (1993), o Agente/argumento implícito é sintaticamente inativo porque não tem uma manifestação sintática enquanto elemento presente na sentença, mas pode ser representado por meio de uma categoria *pro* situada em Spec-VP:

(4) [_{IP} bureaucrats_i [_{I'} [_{VP} *pro* [_{V'} bribe _{t_i} easily]]]]

(HOEKSTRA & ROBERTS, 1993, p. 186 *apud* STROIK, 1999, p. 120)

Para Stroik (1992, 1995, 1999), sentenças médias são formadas por processos sintáticos. A construção média tem presentes no momento da sua derivação todos os seus argumentos, incluindo o argumento externo. O verbo vai para a sintaxe transitivo e o argumento externo é projetado como PRO adjungido ao VP. Desse modo, o argumento interno fica livre para se mover para a posição de sujeito, visto que o argumento externo está em posição de adjunção:

(5) [_{IP}bureaucrats_i [_{I'} [_{VP} [_{VP} [_{V'}bribe _{t_i} easily]]PRO]]]

(STROIK, 1999, p. 121)

Rodrigues (1997) sugere que verbos médios formam sentenças nas quais um Agente é mapeado, mas é absorvido pelo marcador medial *se*. Pacheco (2008) igualmente

se apóia na presença do clítico *se* em sentenças médias, afirmando que ele é uma marca de Agente. Esse ponto será melhor explicitado com dados na seção 3.2.

2.3 Análises Pós-Sintáticas

Nas análises pós-sintáticas, a interpretação do Agente é vista como um acarretamento do significado do verbo. Hale & Keyser (1986) e Klingvall (2005) trabalham com essa hipótese.

Hale & Keyser (1986) afirmam que sentenças médias envolvem apagamento de Agente na grade temática do verbo. A ideia é que o Agente está presente apenas na estrutura conceitual lexical dos verbos médios.

Segundo Klingvall (2005), a possibilidade de um Agente implícito existir é sugerida pela própria interpretação dada às construções médias. Para a autora, o dado (6) relaciona *the clothes* com um Agente não especificado que *as pendura facilmente*.

- (6) The clothes hang easily.
(KEYSER & ROEPER, 1984, p. 383 apud KLINGVALL, 2005, p. 92)

A autora ressalta também que a interpretação do Agente vai depender do tipo de verbo e que essa interpretação é apenas uma consequência do nosso conhecimento de mundo (KLINGVALL, 2005, p. 111):

It might be the case that we interpret the middle [...] as in some sense agentive because our knowledge of the world makes us associate the verb cut with someone performing the action of cutting. That is, an event of cutting cannot take place without someone performing this action. Again, if the middle [...] specifies a property of this bread [for example], the property in question is one of easiness of cutting, i.e. the property is linked to the (possible) performance of an action. Therefore, if we interpret the middle [...] as agentive, that is because an agent is indirectly involved. Crucially, however, since the agent is not directly involved, it is not present structurally either, at any level. From this line of reasoning, the agentive flavor in middles is the result of our knowledge of world, not of a particular argument or projection being structurally present.

Klingvall conclui afirmando que parece lógico dizer que médias não são agentivas por falharem em alguns testes que identificam sintaticamente a presença desse Agente. Mas a autora admite que alguns exemplos ainda desafiam essa análise e chocam com a própria interpretação que os falantes dão às sentenças médias.

3. Problematização dos testes

A intenção aqui é problematizar os testes disponíveis na literatura que identificam (ou não) o Agente implícito. Buscaremos mostrar que os testes não são conclusivos, de maneira que a interpretação de Agente implícito deve ser decorrente de outros traços. Na nossa análise, o traço semântico de Modo/Instrumento que alguns verbos carregariam seria o responsável pela interpretação de Agente implícito.

3.1 *Teste 1: Controle de PRO*

A presença de um Agente implícito pode ser captada a partir de sentenças finais com controle PRO. O sujeito da oração final realizado por uma categoria vazia PRO é coindexado, na maioria das vezes, com o sujeito da oração principal. Para ilustrar, temos que em (7a) o sujeito da sentença principal é o mesmo da infinitiva. Porém, em (7b), uma passiva, PRO não é controlado sintaticamente por um elemento dentro da sentença e recebe interpretação arbitrária fora da sentença: quem construiu o parque não precisa ser aquele que tem a intenção de deixar as pessoas felizes.

- (7) a. Mary_i read the book PRO_i to learn more about physics.
 b. This park was built PRO_{arb} to keep people happy.
 (KLINGVALL, 2005, p. 104)

Quanto ao controle ser possível em sentenças médias, a opinião dos autores diverge. Erteschik-Shir & Rapoport (1997) afirmam, por exemplo, que sentença de controle não co-ocorre com médias porque estas simplesmente não retêm qualquer Agente implícito. No entanto, Stroik (1992, 1995, 1999) ressalta que o controle existe com verbo gerundivo, como ilustra (8a) em oposição ao dado (8b).⁶ O segundo PRO em (8a) é controlado pelo primeiro PRO.⁷ A não finitude do verbo em (8b) deixa a sentença agramatical.

- (8) a. Bureaucrats bribe easily PRO_i after PRO_i doing them a favour or two.
 b. *Bureaucrats bribe easily PRO_i PRO_i to keep them happy.

⁶ Orações gerundivas também podem ou não expressar um sujeito co-referente com a oração principal. Em (i), PRO se refere tanto a *John* quanto a um sujeito arbitrário. Em (ii), o sujeito vem expresso (cf. mais detalhes em PIRES, 2006).

(i) John_i is worried about PRO_{ij} *being* late.

(ii) John is worried about Mary_i PRO_i *being* late.

⁷ O primeiro PRO é o argumento Agente de médias que ocorre junto ao VP, conforme postulado por Stroik (1992, 1995, 1999, cf. seção 2.2).

(STROIK, 1995, p. 169)

O trabalho de Pacheco (2008) utiliza o teste de controle de PRO como meio de identificar a existência sintática de argumento externo. Sua ausência torna as sentenças em (9a, b e c) agramaticais e sua presença em (9a', b' e c') torna as sentenças gramaticais. Conforme a autora, o clítico *se* atuaria como elemento controlador de PRO, por isso estas últimas sentenças são boas.

- (9) Médias
- a. Livro infantil escreve *[para PRO agradar as crianças].
 - a'. Livro infantil SE escreve [para PRO agradar as crianças].

 - b. Água desperdiça *[para PRO irritar a dona da casa].
 - b'. Água SE desperdiça [para PRO irritar a dona da casa].

 - c. Receita de bolo prepara *[para PRO servir os convidados].
 - c'. Receita de bolo SE prepara [para PRO servir os convidados].
- (PACHECO, 2008, p. 77-78, destaques da autora)

O problema com essa análise reside no fato de nem todos os verbos aceitarem a presença do clítico, como veremos a seguir.

3.2 Teste 2: Clítico *se*

Keyser & Roeper (1984), Rodrigues (1997) e Pacheco (2008) fazem referência, em seus trabalhos, à presença de um clítico *se* nas construções médias. Conforme a proposta de Rodrigues (1997), os verbos médios se dividem em três classes, segundo a possibilidade da ocorrência desse clítico. Verbos da classe I rejeitam a presença de *se* na sentença média (cf. (10)), já os verbos da classe II não exigem a presença de *se*, mas podem admiti-lo (cf. (11)), e os verbos da classe III requerem, obrigatoriamente, segundo a autora, a presença do clítico *se* (cf. (12)).

- (10) CLASSE I: ausência obrigatória de *se*
- a. Feijão roxinho (*se) cozinha facilmente.
 - b. Pão de queijo (*se) assa facilmente.
 - c. Manteiga (*se) derrete facilmente.
- (RODRIGUES, 1997. p.95)
- (11) CLASSE II: opcionalidade de *se*
- a. Essa porta (se) fecha facilmente.

- b. Essa janela (se) abre facilmente.
- c. Esse vaso (se) quebra facilmente.

(RODRIGUES, 1997, p. 96)

- (12) CLASSE III: presença obrigatória de *se*
- a. Línguas eslavas se traduzem facilmente.
 - b. Esse tipo de ponte se constrói facilmente.
 - c. Essas doenças se transmitem facilmente.

(RODRIGUES, 1997, p. 96)

A questão a se discutir é se a presença desse clítico configura verdadeiramente uma marca de Agente, visto que ele pode aparecer ou não. Fica ainda a questão de por que nem todos os verbos admitem a presença de *se*.

Por essa seção, vemos que a função do clítico *se* como manifestação morfológica do Agente Implícito em estruturas médias permanece em aberto. O uso desse clítico está sujeito a uma variação translinguística e sua distribuição em sentenças médias demanda mais análises.

3.3 Teste 3: Advérbios Agentivos

A inserção de um advérbio agentivo, como *intencionalmente*, *cuidadosamente* e *voluntariamente*, às sentenças podem trazer evidências da presença de um Agente implícito. Roberts (1987) discute o contraste entre as sentenças abaixo, uma passiva e uma ergativa, respectivamente, em termos da seleção do advérbio:

- (13) a. The book was sold *voluntarily*.
b. *The book sold *voluntarily*.

(ROBERTS, 1987, p. 105)

Segundo o autor, advérbios do tipo de *voluntarily* são compatíveis apenas com certos tipos de predicados. Tais predicados precisam expressar um Agente e uma leitura de evento. A sentença passiva em (13a) obedece a essas regras, por isso é gramatical. Já a sentença ergativa, em (13b), apesar de ter a leitura de evento, não expressa sintaticamente um termo Agente, sendo assim agramatical.

O mesmo acontece com os advérbios *deliberately* e *intentionally*. Segundo Roberts, a sentença ergativa (14a) não atende o requisito da expressão do Agente e a sentença

estativa (14b) não atende o requisito da leitura de evento. Por isso, são marcadas como agramaticais.

- (14) a. *The ice *deliberately* melted.
b. *John *intentionally* knew the answer.

(ROBERTS, 1987, p. 107)

Por esse teste, verificamos que as sentenças médias não expressariam Agente implícito porque formam sentenças agramaticais:

- (15) a. *Essa porta abre fácil *cuidadosamente*.
b. *Esse muro pinta fácil *cuidadosamente*.

Também para Klingvall (2005), o suposto Agente implícito de médias não licencia a presença de um advérbio agentivo:

- (16) This book reads (*intentionally) easily.

(KLINGVALL, 2005, p. 103)

Pacheco (2008) discute a presença de advérbios orientados para o sujeito. Mas de acordo com a autora, apenas argumentos externos sintaticamente ativos, com a presença do clítico *se*, licenciam advérbios agentivos. A autora utiliza expressões agentivas como *de propósito* e *com cuidado e atenção*.

- (17) a. *Livro infantil escreve com cuidado e atenção.
a'. Livro infantil SE escreve com cuidado e atenção.

b. *Água desperdiça de propósito.
b'. Água SE desperdiça de propósito.

- c. *Receita de bolo prepara com cuidado e atenção.
c'. Receita de bolo SE prepara com cuidado e atenção.

(PACHECO, 2008, p. 81, destaques da autora)

As sentenças médias, em (17), somente licenciam modificadores agentivos orientados para o sujeito quando da presença do clítico *se*, pois esse elemento faz as vezes de um argumento externo. No entanto, observamos que as sentenças médias em (18) abaixo se mostram agramaticais mesmo com um clítico presente, significando que o clítico

não licencia a presença do advérbio com os verbos em questão. Nesse caso, o tipo de verbo pode influenciar na interpretação do Agente implícito.

- (18) a. *Vaso de cristal (se) quebra facilmente de propósito.
b. *Essa janela (se) abre facilmente de propósito.

A distribuição do clítico *se*, como já ressaltado, demanda mais análises tendo em vista o real papel que exerce nas sentenças.

3.4 Teste 4: Co-ocorrência com *all by itself*

A expressão *all by itself* significa sozinho/sem ajuda alguma. Conforme Keyser & Roeper (1984), a sentença ergativa (19a) é compatível com tal expressão por não pressupor a existência de um Agente. Por outro lado, a sentença média (19b) é agramatical, mostrando que haveria um Agente implícito.

- (19) a. The boat sank *all by itself*.
b. *Bureaucrats bribe easily *all by themselves*.
(KEYSER & ROEPER, 1984, p. 404)

Para Rapoport (1999), sentenças médias não têm Agente implícito. Todavia, a interpretação de agentividade evidenciada por alguns verbos se deve ao fato de eles terem um componente Modo/Instrumento (*Instrumental/Manner component*). Segundo a autora, esta informação está presente no item lexical, sendo inerente ao significado dos verbos do tipo de *cut*, *carve* e *crush*. Rapoport argumenta que esse componente traz em si a implicação de um proto-agente, que é o responsável pela leitura de agentividade. Nem todos os verbos possuem a leitura de Modo/Instrumento como parte de seu significado e com esses verbos não existe qualquer efeito de agentividade. Por isso, a agramaticalidade de (20) em oposição à gramaticalidade de (21).

- (20) a. *This kind of bread cuts easily all by itself.
b. *This wood carves easily all by itself.
c. *This ice crushes easily all by itself.
(RAPOPORT, 1999, p. 151)
- (21) a. This kind of glass breaks easily all by itself.
b. Milk chocolate melts smoothly all by itself.

- c. These heavy windows open easily all by themselves.
- d. These comic books sell (easily) all by themselves.

(RAPOPORT, 1999, p. 151)

A análise de Salles & Naves (2009), corrobora, em certo sentido, a proposta de Rapoport (1999) de que o traço semântico Modo/Instrumento é inerente a alguns verbos. Dados do português mostram o mesmo comportamento que Rapoport notou no inglês: verbos do tipo de *abrir* aceitam a expressão *sozinho* sem problemas (cf. (22a)); entretanto, os verbos que possuem a leitura Modo/Instrumento, como *pintar*, constroem sentenças agramaticais (cf. (22b)).

- (22) a. A porta abriu *sozinha*.
- b. *Esse portão pinta facilmente *sozinho*.

Nesse caso, a noção de Modo/Instrumento que o verbo *pintar* carrega impede que termos como *sozinho* ocorram porque essa noção implica a vinculação com um Agente implícito. Desse modo, uma sentença com esse verbo pressuporia a interpretação do Agente, diferentemente de uma sentença com o verbo *abrir*.

3.5 Teste 5: Co-ocorrência com Sintagma Instrumental

Diz-se que a ocorrência de sintagmas instrumentais é uma pista para afirmar a presença de Agente implícito em sentenças médias. Para Hale & Keyser (1987) e Klingvall (2005), o fato de alguns falantes considerarem que médias possuem um Agente pode ser provado pela possibilidade da ocorrência de um sintagma instrumento nessas sentenças:

- (23) a. This bread cuts easily *with a hacksaw*.
(HALE & KEYSER, 1987, p. 11)
- b. The window opens easily *with a knife*.
(KLINGVALL, 2005, p. 101)
- (24) a. Essa porta abre facilmente *com a chave reserva*.
- b. Cabelo liso (se) penteia facilmente *com um pente*.
- c. Esse portão pinta facilmente *com um pincel*.

Como certos instrumentos não atuam sozinhos no desencadeamento do evento, como *pente* e *pincel*, esperávamos que esse teste funcionasse como diagnóstico de Agente implícito. Mas segundo nossa análise, a leitura de Agente implícito só seria obrigatória

com verbos do tipo de *pintar* e *pentear*, por exemplo, que possuiriam o traço de Modo/Instrumento, diferentemente de um verbo como *abrir*, cuja realização do evento que descreve não pressupõe necessariamente um Agente (cf. (22a)).⁸

3.6 Teste 6: *By-phrases* e *For-phrases*⁹

Analizando *for-phrases* e *by-phrases*, Klingvall (2005) diz que sentenças médias não são compatíveis com *by-phrases* e esse fato configuraria como uma evidência sintática de que o Agente implícito não existe nesse tipo de sentença:

- (25) *This bread cuts easily *by me*.

(KLINGVALL, 2005, p. 107)

Entretanto, uma *for-phrase* pode ocorrer junto a médias apesar de essa estrutura ser considerada marginal por alguns falantes do inglês (ACKEMA & SCHOORLEMMER, 1995, p. 180):

- (26) a. This kind of glass breaks easily *for clumsy people*.
b. This kind of window breaks easily *for experienced burglars*.

(KLINGVALL, 2005, p. 109)

Como observamos abaixo, sintagmas preposicionais de conteúdo agentivo tornam as sentenças médias agramaticais em português:

- (27) a. Essa porta abre facilmente (*pelo João).
b. Essa parede pinta facilmente (*pelo João).

Para Cambrussi (2007), o português aceita sintagmas preposicionais apenas se estes tiverem interpretação de Causa:

⁸ Uma evidência para essa análise está relacionada com o fato de que verbos da classe de *abrir*, teoricamente desobrigados de uma leitura de agente implícito, quando afixados com *-or*, dão origem a nomes de instrumentos, enquanto verbos da classe de *pintar*, quando afixados, produzem nomes de Agente, como em *abridor* e *pintor*, respectivamente.

⁹ A preposição *by* é usada com sentido de *por*, se referindo a ações praticadas por um Agente. *For* está relacionado a algo dado ou destinado e é usado, normalmente, com sentido de *para*.

a. It was sent by me.

a'. Foi enviado por mim.

a. It was sent for me.

a'. Foi enviado para mim.

- (28) Esse edredom lava fácil *pela ação do novo jato d'água*.
(CAMBRUSSI, 2007, p. 55)

Assim, concluímos que a presença de sintagmas preposicionais de conteúdo agentivo em estruturas médias do português tornam as sentenças agramaticais, a menos que haja uma interpretação de causa, o que mostra que esse teste também não é conclusivo quanto à existência do Agente implícito.

4. Considerações finais

Este artigo tratou da interpretação de Agente implícito que a literatura atribui às sentenças médias. Apresentamos, primeiramente, as hipóteses que os estudos seguem em relação à existência desse Agente. Nas análises pré-sintáticas, o papel de Agente, embora não esteja projetado na sintaxe, está presente na grade temática do verbo. Em análises sintáticas, o papel temático é absorvido por um clítico abstrato ou é realizado na sintaxe por meio de PRO ou *pro*. Por fim, nas análises pós-sintáticas, a interpretação de Agente decorre do significado do verbo.

Seguimos com a apresentação dos testes que identificam ou não a presença do Agente implícito e os possíveis problemas com suas aplicações. Por essa razão, acreditamos que a interpretação de Agente implícito é decorrente de um traço Modo/Instrumento que os verbos do tipo de *pintar* carregam. A noção de Agente seria inerente a esses verbos. Seguindo essa linha, sentenças médias com verbos do tipo de *abrir*, que não possuem o traço de Modo/Instrumento, estariam “desobrigadas” da leitura de Agente, diferentemente das sentenças com verbos do tipo de *pintar*. Estão na mesma classe de *abrir*, entre outros, os verbos *quebrar*, *derreter*, *secar*, *afundar*, *furar*, *congelar* e *fechar*. Estão na classe de *pintar*, entre outros, os verbos *cortar*, *lavar*, *varrer*, *construir*, *esculpir* e *escrever*.

Referências Bibliográficas

- ACKEMA, P., SCHOORLEMMER, M. Middles and nonmovement. **Linguistic Inquiry** 26:173-197, 1995.
- BHATT, R. **Structural Properties of Implicit Arguments**. University of Massachusetts at Amherst, Semantics Seminar, December, 2009.
- CAMBRUSSI, M. F. **Médias e Ergativas**: uma construção, dois sentidos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

ERTESCHIK-SHIR, N. & T. RAPOPORT, R. A theory of verbal projection. In: **On Interfaces in Linguistic Theory** eds. G. Matus & M. Miguel, 129-148. Lisboa: APL/Edições Colibri, 1997.

FAGAN, S. M. B. The English Middle. **Linguistic Inquiry**. n. 19: 181–203, 1988.

_____. **The syntax and semantics of middle constructions**: a study with special reference to German. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

HALE, K.; KEYSER, S. Some transitivity alternation in English. **Lexicon project working papers** 7. Cambridge, Mass., MIT, 1986.

HOEKSTRA, T. & ROBERTS, I. Middle construction in Dutch and English. In **Knowledge and language**. Vol. 2: Lexical and conceptual structure, eds. E. Reuland & W. Abraham, 183-220. Dordrecht: Kluwer, 1993.

KEYSER, S.; ROEPER, T. On the middle and ergative constructions in English. **Linguistic Inquiry**, v. 15, p. 381-416, 1984.

KLINGVALL, E. A secret agent in the middle? **The Department of English**: working papers in English linguistics, vol. V, ed. by Heinat F. and E. Klingvall, 2005.

MARELJ, M. **Middles and argument structure across languages**. Ph.D. dissertation. Utrecht: LOT, 2004.

PIRES, A. **The minimalist syntax of defective domains**: gerunds and infinitives. Amsterdam: John Benjamins, 1996.

PACHECO, J. C. **A sintaxe das construções médias no português do Brasil**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2006.

RAPOPORT, T. R. The English Middle and Agentivity. **Linguistic Inquiry** 30/1: 147–155, 1999.

ROBERTS, I. **The representation of implicit and dethematized subjects**. Tese de Doutorado: Dordrecht, Foris, 1987.

RODRIGUES, C. A. N. **Aspectos sintáticos e semânticos das estruturas médias no Português do Brasil**: um estudo comparativo. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 1997.

STROIK, T. Middles and Movement. **Linguistic Inquiry** 23: 127–137, 1992.

_____. On middle formation: A reply to Zribi-Hertz. **Linguistic Inquiry** 26: 165-171, 1995.

_____. Middles and reflexivity. **Linguistic Inquiry**, v. 30, n. 1, p. 119-131, 1999.

Cristiany Fernandes da Silva possui graduação em Letras pela Universidade Católica de Brasília (2007) e mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (2011). Atualmente faz doutorado em Linguística na mesma universidade. Tem interesse pela pesquisa de línguas na linha de Teoria e Gramática Gerativa. (cristianyucb@yahoo.com.br).

Um estudo sobre a correção de textos: *diário de leitura*

Izabel Cristina Diniz (CEFET/MG)

RESUMO: Este artigo pretende discutir o processo de ensino e de aprendizagem do gênero textual *diário de leitura*, a partir da análise de correções efetuadas por professor universitário, tendo em vista os efeitos desse expediente na aprendizagem do gênero pelos estudantes. A investigação foi realizada em diários de leitura produzidos por alunos do curso de Graduação em Letras do CEFET-MG em fase inicial de formação universitária. Procura-se examinar como os alunos compreendem as correções feitas pelo professor em seus diários de leitura e de que modo isso se manifesta nas atividades de reescrita por eles efetivadas.

Palavras-chave: Correção de texto; gênero textual; ensino e aprendizagem; *diário de leitura*.

ABSTRACT: This article discusses the process of teaching and learning of the genre reading diary from the analysis of corrections made by a professor, in view of the effects on the learning of such genre by students. The investigation was performed on reading diaries produced by students of Letters CEFET-MG in the early stage of university education. It seeks to examine how students understand the corrections made by the professor in their reading diaries and how this understanding manifests in the rewritten texts.

Keywords: Composition correction; text genre; teaching and learning; reading diary.

1. Introdução

Uma das tarefas do professor de língua portuguesa é sem dúvida alguma o ensino de produção de textos. Todo o seu trabalho volta-se para o universo da leitura e da escrita. É dever desse profissional criar condições para a inserção de seus alunos nas práticas de leitura e escrita instituídas socialmente, pois tais práticas determinam o surgimento, a circulação, o uso, o consumo e a consolidação de qualquer gênero textual. Assim, devemos, enquanto educadores, nos preocupar com o letramento acadêmico de nosso alunado.

Diante dessa tarefa, a correção de texto consolidou-se como uma prática docente. Afinal como ensinar produção de texto sem corrigi-lo? Há outra possibilidade? Nessa árdua empreitada, nós, professores, muitas vezes nos questionamos como podemos fazê-la de forma eficiente, de forma a proporcionar ao aluno um aprendizado consistente. Acredito que os profissionais dessa área de conhecimento, muitas vezes, realizam suas práticas de intervenção no texto do outro de forma intuitiva, sem fazer uso de qualquer conhecimento

científico. Isso é reforçado pelo fato de haver pouco conhecimento acadêmico-científico produzido sobre esse tema.

Diante do exposto, este trabalho propõe investigar os mecanismos de correção adotados pelo docente em sua tarefa de ensinar a produção de texto acadêmico. Este projeto parte do princípio de que analisar os métodos de correção adotados pelo professor universitário compreende um trabalho de reflexão sobre questões relativas à atividade de correção desempenhada pelo docente e, sobretudo, ao funcionamento e ao processo de ensino e de aprendizagem de gêneros textuais do domínio acadêmico. A proposta que ora se apresenta se justifica, portanto, na medida em que se faz necessário compreender o processo de ensino e de aprendizagem, ao qual estão submetidos os alunos de curso superior. Estudar a correção pode contribuir para o redimensionamento das práticas de ensino.

2. Referencial teórico

Entre as várias ações desempenhadas pelo professor, especialmente pelo professor de Língua Portuguesa, destaca-se a atividade de correção de textos, prática que informa e mesmo orienta o processo em curso, embora seja pouco investigada.

Em estudo não recente, Ruiz (2001) investiga como se corrige redação na escola. Ela mostra como se dá a prática de correção de redações de um determinado grupo de professores do ensino básico que trabalha com reescrita e a que resultados eles chegaram. Nessa pesquisa, Ruiz cataloga quatro tipos de correções, que são assim descritas, com base em Serafini (1989):

- a) correção resolutiva: solução dos problemas detectados nos textos;
- b) correção indicativa: marcas deixadas no texto para apontar os problemas encontrados;
- c) correção classificatória: marcas de metalinguagem codificada para apontar a natureza dos problemas encontrados nos textos;
- d) correção textual-interativa: bilhetes deixados pelo professor, os quais visam estabelecer interlocução com o aluno sobre problemas e acertos no texto.

O que se pode perceber com essa tipologia é que a ação de correção efetuada pelo professor toma uma dimensão de suma importância para o desenvolvimento de sua função como educador, visto que há mais de um tipo de correção. Tal tipologia sugere que existem

efetivas diferenças entre os tipos de correção utilizadas pelo professor e que uma pode ser mais eficiente que a outra.

A correção não só se constitui como ação de uma classe de profissionais instituídos socialmente, como também mecanismo que possibilita o processo de ensino e de aprendizagem da escrita. Isso porque é através dela que o aluno percebe o que é ou não adequado para seu texto, como também, pela correção, o professor explicita, para o aluno, quais os problemas presentes em seu texto. O que deveria levar os alunos a uma reflexão sobre a escrita.

Ruiz (2001, p. 215) assinala que “a correção pela mera correção não tem fundamento”. A autora explica que “os sinais de correção empregados pelo professor são as marcas que ele deixa, para o aluno (e para nós, analistas), do seu projeto de dizer”. A investigação sobre as ações e os efeitos da correção do professor no texto do aluno pode oferecer uma boa contribuição para o estudo do processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

A investigação da ação de correção proposta neste trabalho volta-se para as atividades de retextualização, isto é, a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos (textos-base), uma vez que tal atividade proporciona a construção de conhecimentos pertinentes à formação acadêmica e profissional do sujeito. A atividade de retextualização é vista, nesta proposta, como forma de inserção do aluno no universo da escrita acadêmica (cf. MATENCIO, 2001).

Marcuschi (2001, p.70), em trabalho sobre retextualização, afirma que “para poder transformar um texto é necessário compreendê-lo ou pelo menos ter uma certa compreensão dele”. Então pode-se afirmar que para retextualizar é necessário compreender o texto-base. Por isso os textos resultantes de retextualização nos mostram a leitura do aluno frente ao texto-base. Em outras palavras, a retextualização se caracteriza por ser uma atividade de leitura e escrita, pois diz da compreensão do aluno frente ao texto. Isso pode ser comprovado em Marcuschi (2001), ao afirmar que, para retextualizar, é preciso compreender o texto “principal”.

Sob esse ponto de vista, as atividades de retextualização que envolvem gêneros do domínio acadêmico-científico possibilitam aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos teórico-conceituais sobre a área em questão e sobre o funcionamento dos gêneros, além da inserção dos alunos no domínio discursivo que rege a academia. A

adoção desse modelo de ensino e de aprendizagem pretende formar usuários/profissionais proficientes da língua(gem).

A retextualização envolve relações entre gêneros e textos (intertextualidade) e entre discursos (interdiscursividade) (cf. MATENCIO, 2002). A retextualização, como já foi dito, envolve relações interdiscursivas que mantêm plural e complexa a relação que se estabelece entre discurso científico, discurso de divulgação e discurso didático (MATENCIO, 2002 e 2003).

Ao trabalhar com gênero se faz importante considerar a representação que os grupos possuem desse objeto. Segundo Moscovici (2003, p. 52), “existe um comportamento adequado para cada circunstância, uma fórmula linguística para cada confrontação e (...) a informação apropriada para um contexto determinado”. Nós estamos presos por uma organização e um acordo geral.

Sobre isso, Marcuschi (2002, p. 20) afirma que:

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem.

A partir do que foi exposto, e diante da proposta de se trabalhar com texto do gênero acadêmico, selecionou-se para este estudo o gênero *diário de leitura*. Afinal, pode-se afirmar que o *diário de leitura* é um gênero textual que situa-se e integra-se funcionalmente ao universo acadêmico.

Segundo Machado et al (2007), o *diário de leitura* é considerado um gênero textual que ajuda o leitor a ter uma atitude ativa, interativa e crítica sobre o texto lido. Possibilita o desenvolvimento da escrita, do trabalho intelectual em geral e do desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, o *diário de leitura* não pode ser confundido com o diário íntimo, aquele que escrevemos sobre a vida cotidiana, mas, sim, um texto reflexivo sobre as leituras realizadas. Em outras palavras, não basta apenas escrever impressões e relações do texto com a vida pessoal, é preciso sempre retornar ao texto e dialogar com ele de forma crítica e reflexiva, sempre em busca de compreender a totalidade da obra, bem como os conceitos apresentados.

Em relação a isso, nessa pesquisa, compreende-se o *diário de leitura* como um instrumento que favorece um novo tipo de relação na sala de aula, facilitando a elaboração de um discurso mais pessoal do aluno, no qual ele se vê mais independente e

desembaraçado para escrever, levando a uma troca mais efetiva e à modificação produtiva das relações sociais que se estabelecem em sala. Configura-se como um instrumento que permite ao aluno conscientização, reflexão sobre seus próprios processos, tanto de leitura e de produção, quanto de aprendizagem em geral, além de permitir aos professores detectarem o estado real de cada aluno em relação a esses processos, podendo, assim, interferir mais eficazmente no seu desenvolvimento. Entendemos que o gênero em questão proporciona uma atividade de leitura e produção textual (atividade de retextualização) muito eficiente para o aluno reflexivo que se deseja formar.

Por estar inevitavelmente vinculada a uma obra, isto é, à matéria prima à que se refere, o gênero *diário de leitura* se caracteriza como uma atividade de retextualização (emerge de sua origem, do discurso científico para o discurso particular). Em outras palavras, o gênero em estudo liga-se a pelo menos uma obra-base ou texto-base, como condição fundamental para seu surgimento e materialização. Não há como conceber o gênero *diário de leitura* sem o vínculo com uma determinada obra, especificamente nesse caso, uma obra de teoria linguística.

Assim, pode-se afirmar que o gênero acadêmico emerge de práticas discursivas que têm sua origem fundada em uma área do saber científico. “Daí considerar que sua aprendizagem pelos estudantes implica a construção de representações sobre como agir nessas práticas, a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos e a seleção de **estratégias de textualização** (grifo meu) para levar a cabo o seu projeto discursivo” (MATENCIO e SILVA, 2003, p. 2).

Diante do que foi exposto, as questões que problematizam esse estudo são: (i) como a correção do professor influencia no processo de aprendizagem do gênero acadêmico *diário de leitura*? (ii) como o professor de nível superior corrige? (iii) quais aspectos o professor privilegia em sua correção?

O sucesso das ações de ensino e de aprendizagem de gêneros textuais do domínio acadêmico-científico, parece estar condicionado à reflexão sobre as questões levantadas neste trabalho.

Por fim, o trabalho ora proposto, exatamente por se inscrever no âmbito dos estudos sobre as práticas escolares, poderá trazer importante contribuição para o redimensionamento tanto dos princípios teóricos quanto dos procedimentos metodológicos relacionados às práticas em sala de aula em qualquer nível de ensino.

2. Objeto: Metodologia e descrição

Para a pesquisa, usei um conjunto de 24 produções textuais de alunos de uma mesma turma de curso superior¹. A disciplina em que foram coletados os dados ocupa-se de conceitos teóricos-conceituais ligados à área de conhecimento da Linguística Histórica. O professor da disciplina mencionada trabalha com o gênero *diário de leitura* como ferramenta para mensurar a apropriação, por parte dos alunos, de conteúdos da disciplina. Para a tarefa de escrita foi recomendada a leitura do livro *Linguística Histórica: Uma Introdução ao Estudo da História das Línguas*, do autor Carlos Alberto Faraco.

Por se tratar de alunos do 1º período, os quais estão sendo inseridos nas práticas acadêmicas (letramento acadêmico), o professor adotou uma apostila² com orientações sobre o gênero. Foi ministrado o total de seis aulas de 50 minutos, utilizando a apostila, sobre o gênero em pauta.

Para a tarefa de correção, o professor elegeu alguns critérios. Ele elaborou uma tabela de correção, na qual tentou classificar todos os problemas encontrados nos textos de seus alunos. Além da tabela de correção, o professor também elaborou orientações para a tarefa de reescrita, conforme se segue:

Orientações para a reescrita do 1º relato do diário de leituras

Para a reescrita de seu *diário*, além de releitura da apostila 1 e da observação de minhas sugestões ao longo do texto, siga as orientações assinaladas abaixo:

(X) selecione as ideias principais do texto abordado e estabeleça um “diálogo” com elas de forma a demonstrar sua compreensão;

(X) faça uma análise crítica do texto e expresse as “emoções” e reações diversas que você teve sobre o que foi dito e o modo como foi dito;

(X) veja se seu texto traz bem marcadas as três partes necessárias ao texto: (a) INTRODUÇÃO; (b) DESENVOLVIMENTO; (c) CONCLUSÃO. Observe o que deve constar em cada uma dessas partes;

(X) releia várias vezes seu texto (se possível, peça alguém para fazer essa leitura também) e observe se você foi “amarrando” bem as ideias apresentadas, se o tema foi progressivamente sendo desenvolvido atendendo às características específicas do gênero *diário de leitura*. Observe também se a linguagem está empregada adequadamente: se utilizou bem todas as regras de pontuação, ortografia, acentuação, regência verbal e nominal etc.

(X) por último, veja se seu texto está de acordo com a apresentação gráfica e a formatação solicitada, ou seja, se seguiu todas as recomendações normativas de trabalho acadêmico (por exemplo quanto a citações, a referência bibliográfica etc.)

Obs.: Esclareça quaisquer dúvidas no ato da entrega desta 1ª versão.

setembro/2011

¹ Esses textos foram coletados em uma disciplina do primeiro período de curso de Letras do CEFET MG, no 2º semestre de 2011.

² Cada aluno recebeu a Apostila 1 “O gênero diário de leitura: teoria e prática” elaborada pelo próprio professor, com orientações sobre como funciona tal gênero, onde circula, qual a sua importância para o estudo da disciplina, e também com exemplos e atividades.

Com relação aos procedimentos de análise, esclareço que foi possível fazer um levantamento dos tipos de correções adotados pelo professor na versão corrigida, bem como de quais aspectos ele privilegiou em sua correção. Com relação à tarefa de reescrita dos alunos, pude investigar quais ações os alunos adotaram depois de determinada correção. Para tanto, confrontei a 1ª versão corrigida com sua reescrita (2ª versão). Vamos aos resultados!

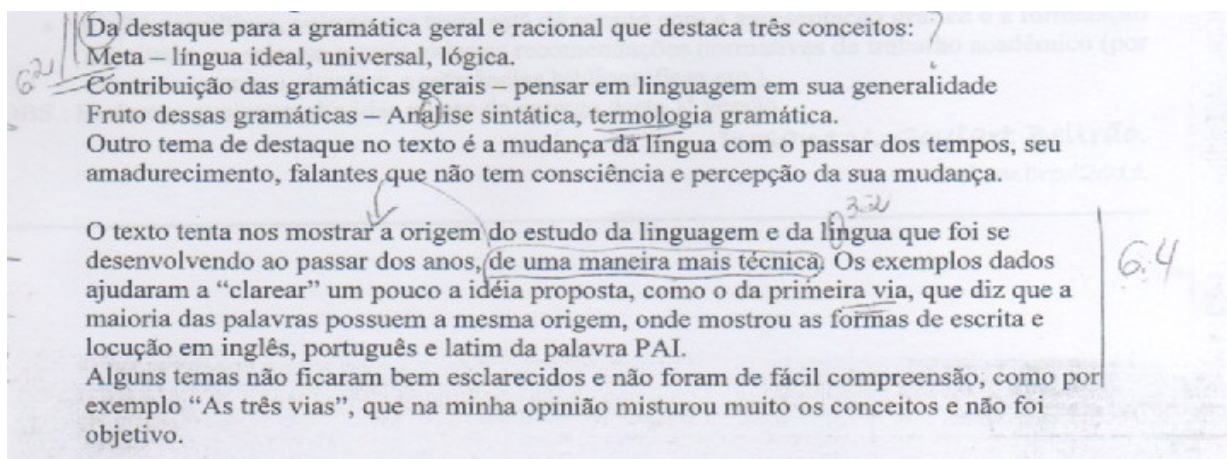
4. Resultados

Verificou-se a ocorrência dos quatro tipos de correções proposto por Ruiz (2001). Esperava-se que com a utilização da tabela elaborada pelo professor, prevalecesse apenas um tipo de correção, no caso a classificatória, ou seja, somente os códigos componentes da tabela seriam utilizados. Afinal, houve a tentativa, por parte do professor, em abordar tudo o que fosse possível nessa tabela de correção.

Tomando como base a tipologia proposta por Ruiz (2001) encontramos as seguintes correções:

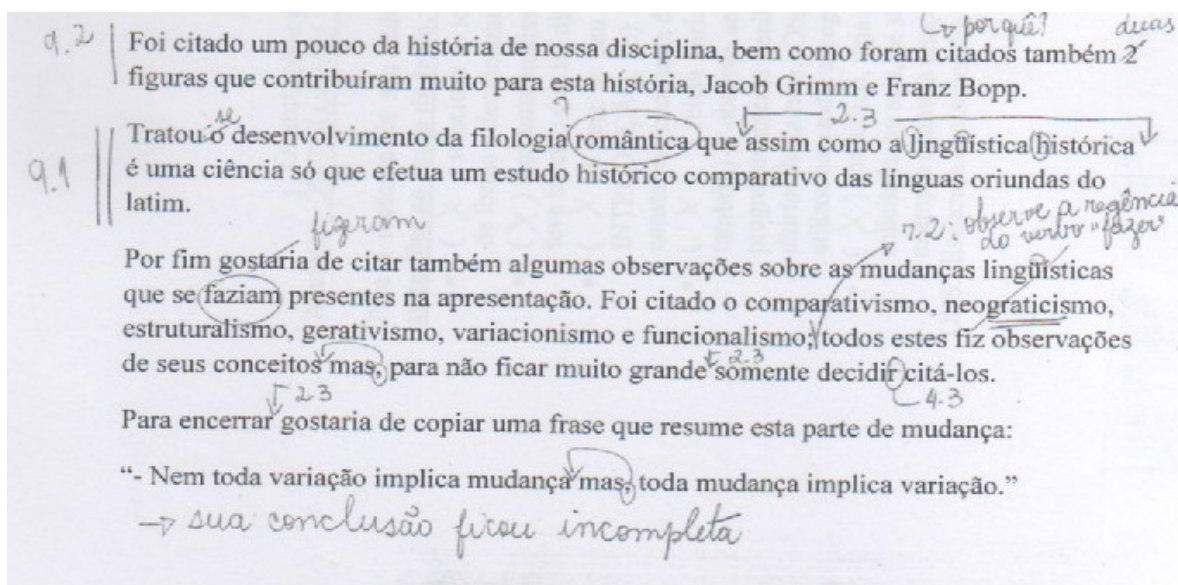
- **resolutiva**: o professor corta ou insere palavras e sinais de pontuação;
- **indicativa**: o professor usa setas, circula ou grifa letras, palavras ou termos;
- **classificatória**: o professor insere o símbolo “?” para indicar termo confuso e usa os símbolos numéricos da tabela para classificar problemas variados.
- **textual-interativa**: intervenção que garante maior interlocução com o aluno; são comentários, também chamados por Ruiz (2001) de “bilhetes”.

Verificou-se que ocorreu mais de um tipo de correção para assinalar o mesmo problema (correção mista). Isso significa que muitas vezes o professor utilizou mais de uma categoria para apontar o mesmo problema ao aluno. O mais comum foi o uso de correção indicativa com correção classificatória. Vejamos o exemplo:



Exemplo 1

Pode-se identificar no trecho acima a ocorrência de correção indicativa e de correção classificatória. Tem-se o uso de seta, círculo e traços para indicar onde estão localizados os problemas. Além dos traços indicativos, tem-se também os códigos classificatórios da tabela de correção utilizada pelo professor: ? (indica termo confuso); 3.2 (ausência de acento); 6.2 (Não progressão semântica); e 6.4 (Organização e encadeamento de ideias). Os problemas apontados pela correção indicativa e parte pela correção classificatória (especificamente 3.2) são basicamente de acentuação gráfica e termos deslocados na oração, ou seja, estão para a microestrutura do texto. Já a natureza dos problemas apontados pelo código 6 (6.2 e 6.4) estão para a macroestrutura do texto.



Exemplo 2

Neste excerto, verifica-se a aplicação dos quatro tipos de correção apontados por Ruiz (2001). Ao final da primeira linha, temos a correção resolutive na qual o professor

corta com um traço o algarismo numérico 2 e escreve a forma correta na entrelinha: *dois*. Ao início do segundo parágrafo, o professor insere a partícula pronominal *se*, resolvendo o problema detectado. Mais abaixo, o professor corrige a palavra *faziam* já indicando a forma correta *fizeram*. Nesse último, além de resolver o problema para o aluno, ele também o indica, quando circula a palavra. Mais uma vez correção mista: resolutive mais indicativa. Como correção classificatória, tem-se, de acordo com a tabela de correção proposta pelo professor: 2.3 (Ausência de pontuação.); 4.3 (letra sobrando); 7.2 (Omissão de preposição); 9.1 (Equivoco conceitual); e 9.2 (Pouco aprofundamento conceitual). A natureza dos problemas apontados até aqui estão para a microestrutura (exceto o item 9 da correção classificatória). No mesmo trecho, também, tem-se a ocorrência de correção textual-interativa. Verifica-se que o professor, através de um “bilhete” dialoga com o aluno sobre a sua produção escrita. O “bilhete” é inserido ao final do texto, no “pós-texto” e aponta o problema diagnosticado, no caso, a conclusão incompleta. Veja que os problemas apontados pelo bilhete e pelo código 9 (9.1 e 9.2) estão para a macroestrutura textual.

No conjunto dos doze diários de leitura corrigidos, correspondentes a apenas a 1ª versão, tem-se a seguinte quantidade de ocorrências:

Tabela 1A ocorrência das intervenções realizadas pelo professor

sujeitos	indicativa	resolutiva	classificatória	textual-interativa	total
Y1	15	9	67	6	97
Y2	3	5	20	2	30
Y3	6	0	9	3	18
Y4	10	0	13	4	27
Y5	11	2	13	4	30
Y6	7	0	10	5	22
Y7	4	1	3	3	11
Y8	9	9	11	5	34
Y9	8	4	16	5	33
Y10	9	1	12	3	25
Y11	8	5	15	6	34
Y12	0	3	5	3	11
total	total	total	total	total	total
12	90	39	194	49	372

Na tabela 1A, é possível visualizar a quantidade de correções realizadas pelo professor, baseada na tipologia apresentada por Ruiz (2001). Na horizontal, verifica-se a quantidade de correções realizadas no texto de cada sujeito envolvido nessa pesquisa. Na vertical, confere-se o total de cada tipo de correção empregada pelo professor, bem como o

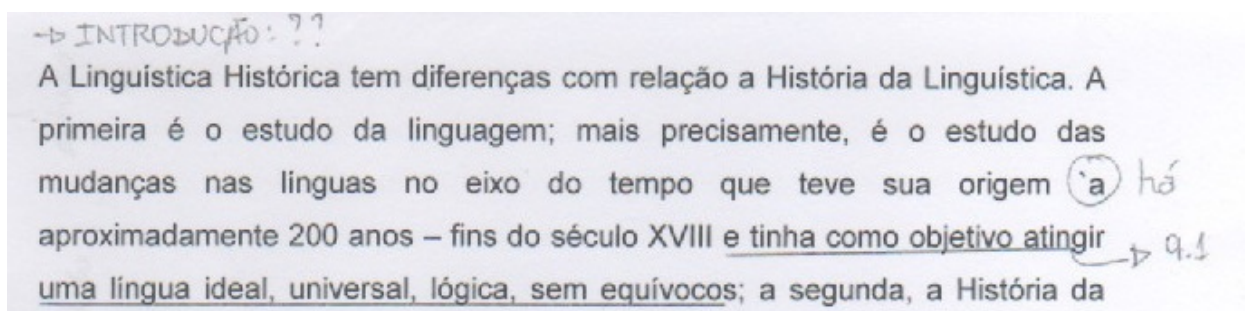
total geral de intervenções realizadas apenas nos 12 diários de leitura investigados. Total este de 372 intervenções. Percebe-se que a correção com maior ocorrência é a classificatória, o que já era esperado uma vez que o professor se propôs a utilizar uma tabela de correção elaborada por ele.

A correção tem como objetivo chamar a atenção do aluno para determinado problema (RUIZ, 2001). Os problemas apontados pela correção, conforme já anunciado através dos exemplos, variam de acordo com os critérios de correção traçados pelo professor, ou seja, o que ele espera do desempenho do aluno no texto.

Os alunos tiveram a oportunidade de discutir com o professor os aspectos dos problemas. Uma das tarefas para reescrita era justamente retomar a Apostila “O gênero diário de leitura: teoria e prática”. Parece que a correção realizada pelo professor não deu conta de especificar todos os problemas referentes ao gênero, por isso a elaboração das orientações, por escrito, para a confecção da 2ª versão do mesmo *diário de leitura*.

5. Movimentos de aprendizagem

Nessa seção, discutiremos como os alunos resolveram os problemas diagnosticados pelo professor, através da correção, bem como os movimentos de aprendizagem do gênero e da própria ação de textualização.



Exemplo 3

Durante a aula da disciplina Linguística Histórica ministrada pela professora [REDACTED] no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, foi proposto que fizéssemos o nosso primeiro diário de leitura baseado na aula expositivo-dialogal sobre CONCEITOS INTRODUTÓRIOS.

A Linguística Histórica tem diferenças com relação a História da Linguística. A primeira é o estudo da linguagem; mais precisamente, é o estudo das mudanças nas línguas no eixo do tempo que teve sua origem há aproximadamente 200 anos – fins do século XVIII; a segunda, a História da Linguística é o estudo da história da ciência, suas origens e seu desenvolvimento.

Exemplo 4

Nos exemplos acima, temos a 1ª e a 2ª versão do mesmo diário de leitura. Na versão corrigida pelo professor, há o apontamento da falta de uma introdução ao texto. Na segunda versão, o aluno contextualiza a produção do seu diário de leitura, resolvendo parte do problema, pois ele ainda deixa de incluir a referência bibliográfica da obra indicada para leitura, mencionando apenas a aula ministrada sobre o tema. Também na reescrita o aluno resolve o problema para o qual o professor já apresenta a solução (há); já o período em que foi classificado como 9.1 (equivoco conceitual), opta por suprimi-lo. Isso sugere duas possibilidades: o aluno pode não ter compreendido a correção ou não soube como resolver o problema apontado pelo professor preferindo suprimi-lo da nova versão.

6.5

* Em "Breve notícia dos estudos históricos no Brasil" refleti sobre a fala e os estudos da Língua Portuguesa nos anos 80 até a atualidade, vejo mudanças, como destaque observa uma junção do que é politicamente correto e o ensino. Mas ressalto que algumas medidas são estranhas, como banir Fábulas de Monteiro Lobato por apresentarem contexto racista, será o que é politicamente correto na linguística histórica?

veja as orientações abaixo

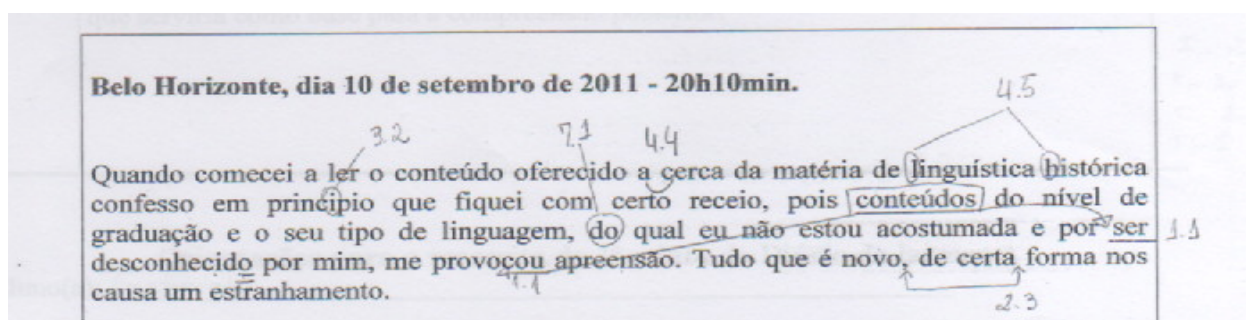
Exemplo 5

Depois desta leitura, notei como a Língua Histórica está presente em nossa rotina, não como disciplina científica, mas na forma de expressar dos indivíduos em uma comunidade, como inventam gírias, sotaques. Recomendo não só aos estudantes de Letras, mas para todos que querem compreender as mudanças que passam as línguas através dos tempos.

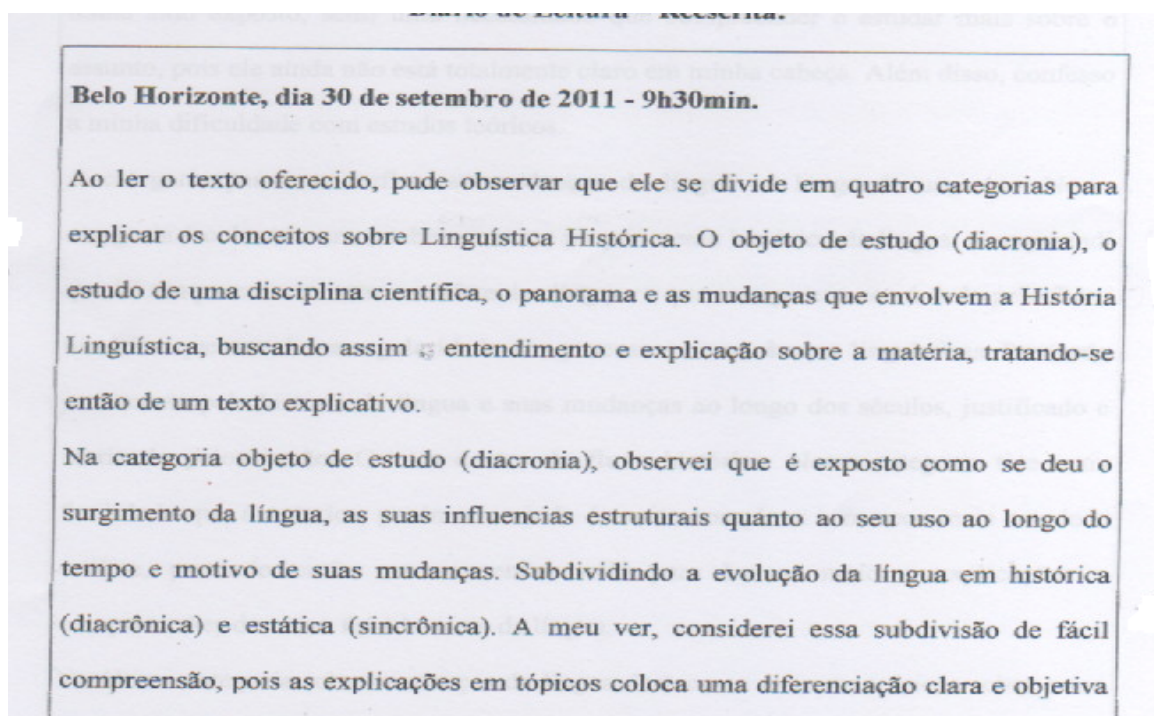
Exemplo 6

Nos exemplos 5 e 6, temos a primeira versão corrigida pelo professor e a reescrita do mesmo texto. Na versão corrigida, o professor aponta basicamente dois problemas: um através da correção classificatória 6.5 (Inconsistência de argumentação: grau de informatividade, pertinência, suficiência e relevância dos argumentos); e outro através da correção textual-interativa, com o seguinte bilhete: “veja as orientações abaixo” (referindo-se as Orientações para reescrita do 1º relato do Diário de leitura). Tem-se, também, o uso de um asterisco para indicar um problema na paragrafação. O que é compreendido e resolvido na nova versão do texto.

Na reescrita, ou seja, na 2ª versão verifica-se uma reformulação da conclusão do texto (ambos os excertos correspondem ao último parágrafo do texto). Acreditamos que o aluno buscou embasamento na apostila estudada em sala sobre o gênero, pois uma das orientações para escrita desse gênero era: “Encerrou seu diário com reflexões pessoais depois do final da leitura do texto?”



Exemplo 7



Exemplo 8

Os exemplos 7 e 8 correspondem a trechos de duas versões do mesmo diário de leitura, 1ª e 2ª versão, respectivamente. Observa-se que o aluno insere local, data e horário no seu registro de leitura. Tal informação fora pontuada em uma das aulas sobre o gênero e também consta da apostila fornecida aos alunos. Na versão corrigida, o professor aponta uma grande quantidade de problemas. O aluno em sua reescrita refaz toda a parte inicial do seu texto, por entender que a introdução, na 1ª versão, não estava adequada ao gênero. Tal gênero não só apresenta a “opinião e sentimentos” do autor como também um resumo da obra estudada.

vezes uma perspectiva mais simples se é explicada melhor do que outra. Por isso concordo com a frase "Dentro do estudo de uma disciplina científica há necessidade de compreender suas polêmicas, explicitar os fundamentos, pressupostos filosóficos, métodos e localização no conjunto da história da disciplina", pois não é só saber o significado é entender o seu todo. No estudo histórico das línguas se apresentam três vias que deixam mais claro a

atenção para a forma de fazer citação

2.2

Exemplo 9

Nos estudos linguísticos, Saussure apresenta duas dimensões à histórica e a estática contrapondo a sincronia e a diacronia. Dimensões que pude entender melhor na explicação de Faraco, por estar mais bem exemplificado. No estudo histórico das línguas se apresentam três vias a 1ª de voltar ao passado e nele se concentrar, o método comparativo, no qual pode ser observado às semelhanças das línguas distantes no espaço. A 2ª via a de

Exemplo 10

situação atual. E a 3ª via a de estudar o presente para iluminar o passado, no qual há três variantes da oração relativa no português brasileiro, sendo (a) relativa padrão, a (b) com pronome lembrete e a (c) cortadora. Acerca das mesmas,

Tarallo com um levantamento sociolinguístico mostra que a variante (a) está quase desaparecida; havendo uma luta, no momento, entre (b) e (c) - a (b) é mais frequente entre falantes de classe baixa. (Power point)

Ao longo da história encontram-se os estudos que ajudam a explicar o

Exemplo 11

O exemplo 9 corresponde a 1ª versão de um diário de leitura, e os exemplos 10 e 11 são trechos da 2ª versão do mesmo diário de leitura. Observa-se que na versão corrigida, o professor chama a atenção do aluno quanto a forma correta de fazer citação. Verifica-se na reescrita, a tentativa do aluno de marcar a voz de outros autores em seu texto. Mesmo que ainda de forma incompleta, o aluno se preocupa com a forma de fazer citação para evitar o mesmo erro em sua nova produção textual.

De modo geral, podemos concluir que os alunos tentaram resolver tudo o que foi apontado como problema no *diário de leitura*. As correções textual-interativas, independentemente de se reportarem a problemas microestruturais ou macroestruturais, e parte das classificatórias (especificamente as que se referem aos itens 6 e 9) parecem demandar um maior esforço do aluno: primeiramente, para compreender a natureza do

problema salientado; em segundo lugar, para definir a estratégia de alteração a ser realizada na reescrita. Tais correções demandam do aluno maior esforço do ponto de vista das ações de textualização a serem realizadas na reescrita. Em outras palavras, elas levam a uma reflexão sobre a tarefa de escrita, o que é muito desejável para o processo de aprendizagem em que os alunos estão envolvidos.

As correções resolutivas, indicativas e as demais classificatórias geram ações de reescrita mais eficazes do ponto de vista da solução do problema apontado, embora demandem menor esforço do aluno nas ações de reescrita, uma vez que dizem respeito a problemas pontuais e, de modo geral, bem delimitados.

Já as correções textual-interativas e parte das classificatórias (*idem*) também geram, de modo geral, ações adequadas do ponto de vista da solução do problema indicado, porém em menor grau que as resolutivas, indicativas e as demais classificatórias. Como efeito das ações de reescrita, tais correções levam o aluno a realizar mais alterações no seu texto e também o levam a suprimir trechos inteiros, principalmente aqueles apontados com problema de coerência. Mas isso não significa que essa estratégia de correção seja menos adequada ou ineficiente.

A ação de escrita e reescrita, como foi mostrado, leva os alunos a movimentos de aprendizagem sobre o gênero em questão e sobre a própria linguagem.

Não podemos desconsiderar o processo de aprendizagem a que estão sujeitos os alunos dessa disciplina. Ressaltamos que o objetivo primeiro de tal disciplina não é o ensino de gêneros e, sim, o ensino de conceitos teóricos. O uso do gênero é uma estratégia do professor para verificar a apropriação, por parte dos alunos, dos conteúdos da disciplina. Em outras palavras, o professor docente adota o ensino do gênero textual *diário de leitura* como ferramenta para apropriação, por parte dos alunos, de conteúdos da sua disciplina. Com isso, o professor além de tratar do conteúdo teórico, também, proporciona a seus alunos a construção de conhecimento quanto ao gênero acadêmico *diário de leitura* e da própria tarefa de escrita acadêmica. O que é de suma importância para sujeitos em fase inicial de formação.

6. Conclusão

Acredito que a escolha da forma de correção seja uma estratégia adotada pelo professor em função de suas crenças do que seja ensino e aprendizagem. Em termos da

compreensão do aluno sobre as marcações de correção do professor, os dados mostram que, sempre há ações na tentativa de solucionar o problema, sugerindo que, na maioria das vezes, os alunos não sabem como resolver o problema apontado pelo professor. Não se trata de não compreender a correção, mas sim de como executar a tarefa de reescrita para eliminar aquele problema. Na própria atividade de correção são usados termos técnicos da área de atuação destes futuros profissionais, para os quais os alunos vão construindo significado (já que se trata de uma turma de 1º período). Como foi mostrado, a correção não garante que o aluno saiba como resolver o problema.

É preciso também salientar que a atividade de reescrita exerce um importante papel no processo de ensino e de aprendizagem da escrita e dos saberes teórico-conceituais envolvidos nos textos-base.

Por fim, devo destacar que, para além das próprias correções nos textos dos alunos, são muito relevantes para o processo de ensino e de aprendizagem investigado as ações do professor em sala de aula, em que ele discute com os alunos os critérios e procedimentos de correção bem como os problemas apresentados pelos textos da turma. Tais ações colaboram para o redimensionamento das representações do gênero *diário de leitura* pelos alunos.

Referências Bibliográficas

- MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; LOUSADA, E. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2007.
- Marcuschi, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 2 ed.- São Paulo: Cortez, 2001.
- Marcuschi, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. RJ: Lucerna, 2002.
- Matencio, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Atividades de (Re) textualização em práticas acadêmicas: Um estudo do resumo**. Scripta, Belo Horizonte, v.6, n.11, p.109-122, 2º sem. 2002.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN. Rio de Janeiro, março de 2003.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles e SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Retextualização: movimentos de aprendizagem**. Anais do II Encontro Internacional

Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino. Campinas, SP: Graf. FE; ALB, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigação em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

Izabel Cristina da Silva Diniz atualmente é aluna do curso de Mestrado em Estudos de Linguagens do CEFET MG. Possui graduação em LETRAS pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2005). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino profissionalizante, e no ensino de língua portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino profissionalizante, programa aprendiz, letramento, gênero textual, revisão de texto. (izabel.diniz@hotmail.com).

Morte em Veneza: a redenção pela morte

Milton Cardoso (UNEB)

RESUMO: A relação do artista com a obra de arte tem conotações sociais e psíquicas. Na novela de Thomas Mann, *Morte em Veneza*, essa relação é analisada a partir da concepção da obra de arte platônica como objeto imperfeito, reminiscência do perfeito do Mundo das Idéias platônico. A paixão do escritor Gustav Aschenbach por um garoto belo segue essa premissa, considerando o conceito de perversão desenvolvido por Freud e retomado por Herbert Marcuse em *Eros e a Civilização*, ao mesmo tempo em que se discute o conceito de duplo exposto por Freud em seu artigo *O Estranho* como o reconhecimento de nós mesmos.

Palavras-chave: Thomas Mann; arte; Platão; Freud; Herbert Marcuse.

ABSTRACT: *The relationship between the artist and the work of art has social and psychological connotations. In the novel by Thomas Mann, Death in Venice, this relationship is analyzed from the concept of the Platonic artwork as an imperfect object, reminiscent of the perfect world of Platonic ideas. Writer Gustav Aschenbach's passion for a handsome boy follows this premise, establishing the concept of perversion developed by Freud and resumed by Herbert Marcuse in Eros and Civilization, while discussing the concept of double exposed by Freud in his paper The Stranger as the recognition of ourselves.*

Keywords: Thomas Mann; art; Plato; Freud; Herbert Marcuse.

1. Introdução

Este artigo analisa a relação do artista com a obra de arte a partir da paixão de Gustav Aschenbach, personagem da novela *Morte em Veneza*, de Thomas Mann, pelo garoto polonês Tadzio, relacionando os vínculos da *estranheza* presentes nos elementos narrativos da novela com o conceito do duplo elaborado por Sigmund Freud, retomando o conceito da perversão como uma digressão social que restabelece a ordem social através da pulsão da morte, e que, ao mesmo tempo, permite o retorno da fantasia como obra de arte.

Busca-se, pela *estranheza*, discorrer sobre a peregrinação de Gustav Aschenbach rumo à decadência e à morte, impossibilitado, como se encontrava, de possuir o objeto de seu desejo, o garoto Tadzio, de extrema beleza. A paixão desesperada de Gustav Aschenbach o torna presa fácil de um garoto que atua como um *leit motiv* para sua derrocada final, embora se perceba que em Tadzio não há maldade ou bondade nesse jogo de sedução, que leva o poeta a almejar ser jovem para conquistar o objeto do seu desejo.

Toda a estrutura da novela parece indicar o longo percurso que a arte realizou desde o advento da sociedade humana, que, na visão de Gustav Aschenbach, é um produto da inteligência, distanciado da emoção; uma perspectiva que ganhará um novo foco a partir do momento em que Tadzio se adentra no salão de jantar do hotel Lido e, por alguns segundos, relanceia o olhar em torno, à procura da mesa onde se encontravam a mãe e as irmãs.

O garoto Tadzio, tanto no romance como no filme homônimo do cineasta italiano Luchino Visconti, é antevisto como um objeto kantiano, passível de ser conhecido no tempo, mas nunca alcançado pelo poeta no espaço, mesmo nos momentos em que os dois estão próximos um do outro. Como a retomar o Mundo das Idéias platônico, cuja ressonância perpassa toda a narrativa da novela, Tadzio parece dizer o tempo todo a Gustav Aschenbach que a beleza em si mesma nunca é alcançada, sob pena de o artista perecer, porque o que ele vê assemelha-se mais a uma miragem, que ofusca os sentidos, mas nunca os completa.

É assim que o dilema de Gustav Aschenbach transforma-se em um alegre canto de cisne, não obstante o clima de decadência e morte que o rodeia. A morte será, enfim, sua redenção.

2. Gustav Achenbach: o estranho que se revela a si mesmo

Numa tarde de primavera, na cidade de Munique, que, durante meses, testemunhara uma Europa dilacerada por conflitos, o escritor Gustav Aschenbach saíra a passeio pelos arredores da cidade, buscando um paliativo para a excitação que se apoderara dele logo após o trabalho literário das horas matinais.

Quando decidiu voltar para casa, esperou a chegada do bonde em frente ao cemitério, de onde pôde observar todo o cemitério, com todas as suas características de lugar destinado aos mortos. Enquanto meditava sobre esses pormenores, viu, de repente, um homem cuja aparência incomum o levou a novos pensamentos.

O escritor notou que, enquanto observava o estranho homem, este o olhava também, com um olhar que ele julgou *belicoso*. Disposto a ignorá-lo, o escritor recomeçou o seu caminho, ciente, porém, de que o seu íntimo alargara-se numa sensação de estranheza.

Segundo Sigmund Freud, um analista só se volta para o estético a fim de construir “a teoria das qualidades do sentir” (1925). E o sentir de Gustav Aschenbach, ao avistar o estranho que ele reconheceu como sendo viajante e diferente de sua espécie, certamente não bávaro, era contraditório. Ele foi assaltado por alguns sentimentos próprios da ansiedade: dessassossego, desejo juvenil e sedento a distância, vigor; quase uma alucinação.

Ele evoca, em termos da estranheza, um mundo que gostaria de visitar e que, devido a associações de seus pensamentos, lembrava-lhe uma selva antediluviana, um pântano tropical, claramente definido como um lugar opressivo, vivaz, colorido, que o deixou transido de terror e desejo.

O tema do “estranho” é um ramo desse tipo. Relaciona-se com o que é assustador – com o que provoca medo e terror; certamente, também, a palavra nem sempre é usada num sentido claramente definível, de modo que tende a coincidir com aquilo que desperta o medo em geral. Ainda assim, podemos esperar que esteja presente um núcleo especial de sensibilidade que justificou o uso de um termo peculiar. Fica-se curioso para saber que núcleo comum é esse que nos permite distinguir como “estranhas” determinadas coisas que estão dentro do campo do que é amedrontador. (FREUD, 1925).

Deste modo, o escritor, como de praxe, buscou conhecer o motivo existente por trás dessas emoções contraditórias de medo e desejo. Reconheceu nelas o ímpeto de fugir, a saudade para a distância, para a novidade, a ânsia de libertação, esquecimento, a pressão de abandonar sua obra, o exercício cotidiano rígido, frio e apaixonado que era a criação artística. Só mais tarde, quando a experiência do artista Gustav Aschenbach com o verdadeiro significado da criação artística é consumada de maneira inesperada, e todas as características formadoras da personagem ganham conotações claras e definidas, compreende-se por que ele foi envolvido por esta áurea de terror e nostalgia.

Para Freud (1925), “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar”. Com efeito, havia algo “adormecido” no subconsciente de Gustav Aschenbach, e que seria desperto, de forma abrupta e com todas as peculiaridades próprias da paixão, exatamente numa viagem que ele decide fazer a Veneza, na Itália. Segundo “Schelling, *unheimlich*¹, é tudo o que deveria ter permanecido secreto e oculto mas veio à luz.” (FREUD, 1925).

¹ O que é assustador; provoca medo e horror; não-familiar; misterioso; sobrenatural; inquietante; lúgubre; suspeito; desconfortável; demoníaco; o que deveria ter permanecido secreto e oculto mas veio à luz.

Antes desse evento, Gustav Aschenbach alimentava um conceito da arte como produto da inteligência, livre das emoções. A arte, por conseguinte, seria algo nascido da pura lógica. O estado de Gustav Aschenbach anterior à visão do estranho viajante corresponde ao que Freud denominou como “a história do homem é a história de sua repressão” (apud MARCUSE, 1978, p. 38).

No entanto, antes de terminar o seu passeio e chegar à casa, Gustav Aschenbach faz um apanhado de suas origens familiares. Seus antepassados estavam aos serviços do rei e do Estado, como oficiais, juízes, funcionários administrativos, pessoas de vida enérgica, decorosa e parca. Mais adiante, porém, o escritor revela que um sangue mais rápido, sensual juntara-se à família na geração anterior, pela mãe do poeta, filha de um maestro da Boêmia. Segundo Gustav Aschenbach, foi essa união que lhe permitiu desenvolver o talento para as artes.

Percebe-se que a personagem, por vias inconscientes, prepara-se para o que Schelling pronunciou sobre a *estranheza*, que “é tudo o que deveria ter permanecido secreto e oculto mas veio à luz” (FREUD, 1925). É exatamente o que ocorre com o escritor durante sua permanência em Veneza, quando, então, movido pela paixão, se entrega a um angustiante processo de quase degeneração, que irá levá-lo à morte.

A cultura coage tanto a sua existência social como a biológica, não só partes do ser humano, mas também sua própria estrutura instintiva. Contudo, essa coação é a própria precondição do progresso. Se tivessem liberdade de perseguir seus objetivos naturais, os instintos básicos do homem seriam incompatíveis com toda a associação e preservação duradoura: destruiriam até aquilo a que se unem ou em que se conjugam. O Eros incontrolado é tão funesto quanto a sua réplica fatal, o instinto de morte. (FREUD, apud MARCUSE, 1978, p. 33).

O poeta, ao mesmo tempo que deseja o garoto, reage com horror ante à possibilidade de possuí-lo. Ele irá, à medida que a obsessão pela beleza do menino se apodera dele, justificar o sentimento de paixão por conceitos psicanalíticos da sublimação, identificação, projeção, repressão, introdução. Isso é tão certo, que, em suas exaustivas observações do garoto, ele busca restringir o próprio prazer e refugiar-se na segurança, projetando possibilidades de deformação e morte no objeto do seu desejo, tais como a palidez do menino associada à doença, os mimos excessivos que o pequeno recebe de seus entes queridos serem indícios de uma provável saúde frágil, a certeza de que o adolescente viverá pouco.

Mesmo quando Gustav Aschenbach descobre o surto do cólera em Veneza e se preocupa com a vida de Tadzio, a sua imaginação febril o leva a fantasiar um alerta sobre a

epidemia da doença à mãe do garoto como uma oportunidade de aproximar-se dele e acariciá-lo.

3. *Morte em Veneza*: um canto de cisne

A novela *Morte em Veneza* oferece possibilidades inúmeras de interpretação, e podemos afirmar que, numa dessas possibilidades, a obra trata da decadência e da morte. Morte e decadência, aliás, são elementos temáticos constantes na escrita de Thomas Mann.

Dentre as referências bibliográficas possíveis para a compreensão de *Morte em Veneza*, a mais forte e visível é a de Platão. Com efeito, num primeiro momento, justamente aquele em que se delimita o conceito de arte e a consequente relação do artista com a própria obra, o que nos parece evidente é que *Morte em Veneza* defende a arte como uma manifestação imperfeita da realidade. Nesse sentido, Platão faz eco às elucubrações de Gustav Aschenbach, a ponto de a personagem evocar um pretense diálogo à maneira socrática, para justificar o desejo que nutria por Tadzio.

A ressonância do Mundo das Idéias platônico aponta, assim, a trajetória de autodescobrimento de Gustav Aschenbach para aquilo que seria o seu *canto de cisne*.

[...] Os cisnes, quando percebem que vão morrer, cantam como jamais cantaram, felizes de irem ao encontro do deus a quem servem, mas os homens, com o medo que têm da morte, caluniam os cisnes, afirmando que esses pássaros choram a sua morte e que cantam de tristeza. (PLATÃO, 2004, p. 151)

Aschenbach pressentiu o próprio fim na tarde primaveril em que passeou agitado pelos arredores de Munique. Freud afirmou que a característica do duplo é tentar racionalizar a estranheza, mas Gustav Aschenbach não viu nada de estranho no fato de esperar o bonde em frente ao cemitério do norte. Pelo contrário, o lugar foi inspecionado nos mínimos detalhes pelo poeta, até o instante em que ele se depara com o estranho. O terror o imobiliza, e um certo júbilo que se assemelha ao que Freud descreveu como sendo o significado para a palavra em alemão *heimlich*:

Em geral, somos lembrados de que a palavra '*heimlich*' não deixa de ser ambígua, mas pertence a dois conjuntos de idéias que, sem serem contraditórias, ainda assim são muito diferentes: por um lado significa o que é familiar e agradável e, por outro, o que está oculto e se mantém fora da vista. (FREUD, 1925)

Sentimentos contraditórios tomaram conta do ser de Gustav Aschenbach, todos associados com *distância* e *viagem*. A *saudade* seria, por conseguinte, o pressentimento de

que ele iria ao encontro da morte. No seu caso, a morte seria uma redenção, porque, no curto espaço de tempo em que observou o estranho viajante, Aschenbach percebeu que havia um vazio em si. Numa rápida estadia em Pola, no Mar Adriático, essa ausência se lhe revelou mais forte do que nunca. “Se, de um dia para outro, desejava alcançar o incomparável, o quimérico diferente, para onde ia? [...] Que fazia aqui? Errara o caminho. Para lá desejava viajar.” (MANN, 1979, p. 101). Para Veneza, o destino dele.

No mesmo período dessas reflexões, a tendência de Aschenbach em volver ao Eros pelo instinto de seu contrário, Thanatos, evidencia-se na passagem em que ele divaga sobre o mar:

Amava o mar por motivos fortes: por um anseio pelo silêncio do artista que trabalha muito e que, perante a exigente multiplicidade das aparições, deseja acolher-se no seio do simples e imenso; por uma tendência proibida, oposta à sua tarefa e, justamente por isso, tentadora; para o desligado, desmedido, eterno, para o nada. Descansar ao lado do *perfeito* (grifo nosso) é o anseio daquele que se empenha pelo esmerado; e o nada não é uma forma do perfeito? (MANN, 1979, p. 119)

Gustav Aschenbach encontrava-se em Veneza, na praia, ao refletir sobre o mar. Tinha, então, desembarcado do navio e tomado a gôndola de um remador que lhe causou certa *repulsa*, embora fosse italiano. O que ele não notou é que o gondoleiro tinha as mesmas fisionomias do viajante estranho que vira no pórtico do cemitério, em Munique. Como tomara um caminho diferente do que seguiam as outras gôndolas, o escritor alarmou-se, e quis saber para onde iam: “O senhor vai para o Lido”, foi a resposta do gondoleiro. (MANN, 1979, p. 109). “Quanto cobra pela viagem?”, quis saber o escritor, ainda mais perplexo. (MANN, 1979, p. 110). “O senhor pagará.” (MANN, 1979, p. 110).

Tratava-se, com efeito, do preço da vida.

4. Tadzio: o pálido e gracioso psicagogo

No Lido, Gustav Aschenbach depara-se com Tadzio. É quando cessa todo o estranhamento. O destino do escritor estava traçado, entregue totalmente ao garoto cuja beleza atrai o escritor. A relação artista-obra se estabelece, deixando Aschenbach confuso quanto à participação desta com aquele. Ao contrário do filme homônimo de Luchino Visconti, o Aschenbach do livro não devaneia sobre a função da arte, embora a concebesse como criação da inteligência, sem a participação do artista. Todo ele mudo, apenas gestual, como a personificação da beleza suprema, o garoto polonês começa a seduzir Gustav

Aschenbach. A perspectiva de Tadzio, como ele é visto e conhecido, depende do ponto de vista de Aschenbach, o que garante a peculiaridade dessa sedução amorosa. Tadzio, aos olhos de Gustav, permanece num plano kantiano de tempo-espço, impossível de ser alcançado, o que aumenta a paixão do escritor alemão, e o seu consequente declínio. Estabelece-se, portanto, uma problemática que confunde o escritor e questiona o comportamento do menino: onde começa a obra, onde finda a perversão?

[...] No que concerne à extensão dada por nós à idéia de sexualidade, extensão esta que nos foi imposta pela psicanálise das crianças e por aqueles a quem chamamos perversos, respondemos aos que, de sua altivez, lançam um olhar de desprezo à psicanálise, que eles deveriam lembrar-se do quanto a idéia de uma sexualidade mais ampla se aproxima do Eros do divino Platão. (FREUD, 1987, pp. 32-33)

Resta-nos analisar de que maneira o princípio de Eros atuaria nas inclinações de Aschenbach para realizar o desejo de posse do belo menino. Para tanto, não bastaria a Aschenbach ser artista e cultivar a beleza perfeita de Tadzio como manifestação do Belo. Seria preciso, antes, uma inclinação sua para a homossexualidade.

Portanto, a sexualidade obedece, fundamentalmente, ao mesmo princípio que o instinto da morte. Mais tarde, Freud, a fim de ilustrar o caráter regressivo da sexualidade, recorda a “fantástica hipótese” de Platão, de que a substância viva, no momento em que se originou, foi fragmentada em pequenas partículas que, desde então, nunca mais deixaram de esforçar-se por se reunirem através dos instintos sexuais. (MARCUSE, 1978, p. 45)

Aschenbach, que nos remete, já pela etimologia de seu sobrenome, “riacho de cinzas”, a uma Europa dos primeiros decênios do século XX devastada pelo pós guerra, apropria-se do duplo ao avistar o estrangeiro viajante no pórtico do cemitério, em Munique. As reflexões em torno de sua vida ocupam a maior parte do seu tempo à medida em que amadurece a idéia de viagem, deixando resquícios para uma personalidade aberta às experiências, embora tal tendência seja camuflada pela educação da família. É de importância fundamental notar que a lembrança da esposa morta e de sua filha adulta não vai além do comentário de que não teve filho homem. Em contrapartida, o escritor responsabiliza sua inclinação para a sensualidade e o amor às artes ao ingresso de uma jovem de “sangue quente” (alusão autobiográfica de Mann à sua mãe, uma brasileira chamada Júlia da Silva Bruhns Mann, descendentes de alemães e negros, dotada de extrema sensibilidade para as artes).

Ao colecionar fama, fortuna e prestígio desde cedo, por sua obra literária, cultuado no mundo todo, Gustav Aschenbach foi, aos poucos, reprimindo seus instintos para o

prazer, em favor de suas atividades sociais. A violação dessa lei desencadearia o impulso de Thanatos, o que exacerba a intensa vigilância moral que o artista impunha a si mesmo.

Tadzio, ao contrário, atuava sobre os sentimentos do escritor com visível curiosidade, nem boa, nem má, porém impassível quanto à força destrutiva que exercia sobre o artista. O jogo de sedução conduzido pelo belo menino tem grande força poética na transposição filmica realizada pelo cineasta italiano Luchino Visconti. No filme, Tadzio é todo olhar, sorriso leve e andar gracioso, arrastando atrás de si um senhor exaurido pela paixão e pelo desespero do desejo.

A possibilidade da posse do menino pela sexualidade não é descartada. Um dos trechos mais profundos e belos da novela trata desse assunto, quando Aschenbach retoma, mentalmente, um possível diálogo de Sócrates com Fédon, num tom um tanto enganoso:

Sócrates esclarecia Fédon sobre o anseio e a virtude. Falava-lhe sobre o susto ardente que o sensível sofre quando seus olhos vêem uma alegoria da beleza eterna; falava dos desejos do ignóbil e mau que não pode pensar na beleza quando vê sua imagem, e não é capaz de veneração; falava do medo sagrado que domina o nobre, quando lhe aparece um rosto divino, um corpo perfeito, como então treme e fica fora de si e quase não se atreve a olhar e adora aquele que tem a beleza. [...] Pois a beleza, meu Fédon, só ela é gentil e visível ao mesmo tempo: ela é, preste bem atenção! a única forma do espiritual que podemos receber sensualmente, suportar sensualmente. [...] Assim, a beleza é o caminho do homem sensível ao espírito [...]: pois o amante é mais divino que o amado, porque naquele está o deus, e no outro não – [...]. (MANN, 1979, p. 136)

O caráter homoerótico da relação de Tadzio com Aschenbach manifesta-se em toda a sua força na noite em que o escritor deu por falta do menino e sua família, e ficou desesperado. Lá fora, viu o garoto chegar com a família e a governanta, e sentiu-se comovido. Sem o perceber, feliz com a visão do objeto de seu amor, Aschenbach deixa transparecer no rosto a alegria e o alívio pela chegada de Tadzio. Este, sorri-lhe pela primeira vez. Era o sorriso de Narciso. O escritor desejou que o garoto não sorrisse assim para mais ninguém. “[...], dominado e sentindo-se percorrido por arrepios, murmurou a eterna fórmula de anseio – aqui impossível, absurdo, abjeto, ridículo e, no entanto, sagrado, digno mesmo, ainda aqui: ‘Eu te amo!’”. (MANN, 1979, p. 143.)

Na adaptação de *Morte em Veneza* levada a cabo pelo cineasta italiano Luchino Visconti, a obra manniana sofre algumas transformações. Temos um músico no lugar do escritor, homenagem declarada do cineasta ao músico impressionista inglês, Gustav Mahler. Homossexual mal resolvido, Mahler morreu de um colapso nervoso. A viagem de Aschenbach na transposição foi recomendação médica depois de este sofrer uma síncope.

Acresce-se à homenagem de Luchino Visconti a participação impressionante de Dirk Bogarde, que, além de inglês, tinha grande semelhança com o compositor.

É a música de Mahler, as sinfonias de números 3 e 5, respectivamente, de grande apelo íntimo e trágico, que acompanham o funesto trajeto de Gustav Aschenbach, como uma versão masculina de *Tristão e Isolda*, ópera de Wagner, na gôndola do sinistro remador, rumo ao Lido – o suplício.

Com efeito, desde o lançamento da novela, considerada como uma das mais perfeitas obras de Mann, que a personagem principal carrega nos ombros o fardo de ter desafiado as convenções impostas à Civilização pela sexualidade:

Originalmente, o instinto do sexo não tem limitações extrínsecas, temporais, e espaciais, ao seu sujeito e objeto; a sexualidade é, por natureza, “poliformicamente perversa”. A organização social do instinto sexual *interdita* como *perversões* praticamente todas as manifestações que não servem ou preparam a função procriadora. [...] A Freud deu que pensar por que o tabu sobre as perversões é sustentado com uma extraordinária rigidez. [...] Freud salientou o caráter “exclusivo” dos desvios da normalidade, sua rejeição do ato sexual de procriação. [...] expressam a rebelião contra a subjugação da sexualidade à ordem de procriação e contra as instituições que garantem essa ordem. (MARCUSE, 1978, p. 61)

Desde a noite em que sentiu a ausência de Tadzio, e, ao assistir a chegada dele de um passeio com a família, e de quem recebeu um sorriso enigmático por demonstrar o anseio de sua ausência, levando o artista a sussurrar um “Eu te amo!” com a certeza absoluta de que nunca o teria, sob pena de pagar caro pela *desobediência* às normas de uma sociedade marcada pelo declínio moral, Gustav Aschenbach já se encontrava com a moeda devida a Caronte sob a língua.

“Em que caminhos! “, pensava então, consternado. “Em que caminhos!” Como todo homem ao qual merecimentos naturais inspiram interesses aristocráticos por sua origem, estava habituado, nas realizações e sucessos de sua vida, a lembrar-se de seus antepassados e a assegurar-se de sua aprovação, de sua satisfação e do seu forçoso respeito espiritual. Também agora e aqui, pensou neles; envolvido numa experiência tão ilícita, contido em tão exóticas extravagâncias do sentimento, pensou na severidade de seus caracteres, e sorriu melancólico. Que diriam? (MANN, 1979, p. 148)

E, não sem ironia, completou:

Mas, na verdade, que teriam dito de toda a sua vida, que se afastara da deles até a degeneração, desta vida sob o fascínio o fascínio da arte, da qual ele mesmo, no sentido burguês dos pais, divulgara tão irônicos conhecimentos de jovem, e que, no fundo, fora tão parecida com a deles! Também servira, fora soldado e batalhador, como alguns deles – pois a arte é uma guerra, uma batalha extenuante, para a qual hoje não serviria por muito tempo. Uma vida de

autodomínio e do “pesar”, uma vida áspera, constante e sóbria, que ele formara como símbolo para um delicado e oportuno heroísmo – bem podia chamá-la de máscula, de corajosa, e queria parecer-lhe que o Eros que se assenhorava dele era, de uma maneira qualquer, especialmente favorável e inclinado a uma vida assim. Eros não merecera o respeito dos povos mais corajosos, não diziam que, devido à coragem, ele florira em suas cidades? (MANN, 1979, pp. 148-149)

Achenbach, visivelmente extenuado e decaído pela paixão avassaladora pelo garoto polonês, é percebido, agora, pelo foco narrativo na terceira pessoa do singular, com adjetivos que o encaminhavam para o fim. Ele era, agora, “o solitário”. Após o angustiante sonho orgíaco, o artista recobra o ânimo, alimenta-se de esperança e, tal como o velho maquiado que desprezou durante sua viagem de navio para Veneza, procurou uma barbearia e, com os truques do barbeiro maquiador, travestiu-se de homem jovem. Ele queria servir a Eros.

As verdades da imaginação são vislumbradas, pela primeira vez, quando a própria fantasia ganha forma, quando cria um universo de percepção e compreensão – um universo subjetivo e, ao mesmo tempo, objetivo. Isso ocorre na *arte*. A análise da função cognitiva da fantasia, conduz-nos assim à estética como “ciência da beleza”: subentendida na forma estética situa-se a harmonia reprimida do sensualismo e da razão – eterno protesto contra a organização da vida pela lógica da dominação, a crítica do princípio do desempenho. (MARCUSE, 1978, pp. 134-135)

Herbert Marcuse (1978, p. 135) concebe a arte como o “retorno do reprimido”, não só no indivíduo, mas também no nível historicogenérico. A imaginação artística modela a “memória inconsciente” da libertação que fracassou, da promessa que foi traída. É assim que, sob o domínio do princípio de desempenho, a arte opõe à repressão institucionalizada a “imagem do homem como sujeito livre; mas num estado de não-liberdade, a arte só pode sustentar a imagem da liberdade na negação da não-liberdade”. (ADORNO, apud MARCUSE, 1978, p. 135).

Uma tarde, Aschenbach desceu para o mar, maquiado como um homem maduro ainda atraente. Sentado na cadeira de praia, observou o Belo brincar com três ou quatro amigos. Uma briga estabeleceu-se entre Tadzio e o seu companheiro, cujo nome o poeta entendia como “Jachu”. Para defender-se, Tadzio joga areia nos olhos do amigo, que o derruba de bruço e o subjuga. O escritor tentou levantar-se, a maquiagem desfazendo-se do seu rosto sob o calor. O vencedor vai embora satisfeito, e Tadzio anda em direção ao mar amplo. Com a água na cintura, põe uma mão no quadril e, erguendo o outro braço, aponta para o infinito.

Como ocorreu durante toda a sua estadia em Veneza, Aschenbach tenta erguer-se e, como tantas vezes, levantou-se para segui-lo.

Na mesma tarde, a notícia de sua morte espalhou-se pelo mundo.

5. Considerações finais

A arte é uma necessidade humana, associada com os elementos de expressão e conservação civilizatórios. O artista cria em função de elementos exteriores, como também interiores. No caso dos elementos exteriores, o artista é motivado pela apreensão da realidade, e, neste contexto, pode-se perquirir sobre suas motivações a partir do psíquico. Em *Morte em Veneza*, o escritor alemão Thomas Mann traça bem o paralelo entre as necessidades psíquicas do autor e o processo histórico em andamento.

Neste sentido, a novela *Morte em Veneza* é uma síntese das impressões interiores de seu autor, Thomas Mann, atento às transformações de uma Europa atribulada pelos conflitos de ordem social e econômica do pós guerra, condição que o impulsiona a um desejo de libertação, tal o que move a personagem principal da novela, Gustav Aschenbach, também escritor, um seu possível alter ego. A maior referência entre os dois é a mulher que marca a geração anterior com “os sinais de uma raça estranha”. Tais sinais, “sangue mais rápido e sensual”, quebram a imposição de uma formação tipicamente protestante, favorecendo o desenvolvimento artístico de Gustav Aschenbach.

No entanto, a escolha do sobrenome Aschenbach, cuja etimologia traduz-se em “riacho de cinzas”, não é mera gratuidade; o reconhecimento e a fortuna cuidaram para que o artista acatasse as forças repressoras de sua genealogia, regrada de formalismo e contenção. É assim que, como produto da fantasia, sua obra desponta bela e profunda, destinada a manter a ordem necessária da sociedade, que, em troca, o aclama e o reconhece como um dos seus maiores expoentes criadores.

Essa percepção se lhe abre num momento singular, e que parece ser bastante comum às pessoas; na súbita “estranheza” que um estranho lhe proporciona, despertando-lhe o desejo de distância, que tanto pode ser traduzido como fuga ou como viagem. A impressão que o estranho causa ao artista é tão profunda, que, em continuidade ao seu passeio, toda a história de sua vida vem à tona, como uma espécie de “chamado”. Percebe-se o “estranho” como algo inerente à personalidade de Gustav Aschenbach, e a sensação de

“chamado”, vontade de amplidão e viagem, nada mais é que o desejo de esse “algo” manifestar-se.

Às inúmeras possibilidades de interpretação da novela de Thomas Mann, vimos a da personagem Gustav Aschenbach com “vontade” de assumir suas reais “inclinações”. Ao mesmo tempo, essas “inclinações” relacionam-se com a manifestação artística e sua necessidade como fator mesmo da sociedade. Ao nascer súbito do desejo homossexual de Gustav corresponde a clara oposição do seu momento histórico, vislumbrado no que é velho, decadente, feio.

Por outro lado, essa vontade de digressão do artista representa um novo nascimento, justamente no fato de o escritor seguir o rumo que o “estranho” lhe indicou: a viagem. Num primeiro momento, ele se confunde, aportando numa cidadezinha do Mar Adriático. Com uma percepção de que ali ele não encontraria o que buscava, decidiu-se por Veneza como a mais feliz das escolhas.

Em Veneza, Gustav Aschenbach depara-se, numa manhã, com o garoto Tadzio, de origem polonesa. Num primeiro momento, ele reconhece a beleza singular do menino com a satisfação típica da sensibilidade de artista; mas, no momento seguinte, sua satisfação transforma-se em profunda admiração pela beleza quase perfeita do adolescente. Como se querendo confirmar que a beleza perfeita não é acessível aos sentidos, o escritor vai notando imperfeições em Tadzio, como os dentes pequenos e falhos, a cor pálida, a suposição racionalizada de que o garoto morreria cedo.

Uma vez apaixonado, Gustav Aschenbach não vive para outra coisa que não seja observar o garoto. De início, sente-se feliz em segui-lo, atender ao que ele interpretava como o chamado de Tadzio. Como o desenvolvimento do Mundo das Idéias de Platão, Tadzio parecia atuar como se fosse uma obra de arte, atraindo o seu criador. Mas, na noite em que Aschenbach teme a sua ausência e, mais tarde, quando demonstra alívio ao vê-lo chegar, recebe do menino o primeiro sorriso, a partir do qual Gustav Aschenbach torna-se o “solitário” a perseguir o objeto do seu desejo.

O garoto no mar, com a mão na cintura, o rosto virado para um lado, o braço erguido como a apontar algo no horizonte, eis como Gustav Aschenbach se apossa definitivamente de Tadzio e, nessa ordem, de sua beleza. Morrendo.

Referências Bibliográficas

FREUD, Sigmund. O estranho. In: **Vidro da palavra: o estranho, literatura e psicanálise**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Disponível em <www.uesb.br/labedisco/horror/.../Apresenta%C3%A7%C3%A3o_sobre_O_estranho.ppt> acessado em 5 de outubro de 2011.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: NASIO, J. D. **O prazer de ler Freud**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1999.

MARCUSE, Herbert. **Eros e a civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Tradução de Álvaro Cabral. 7ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

PLATÃO: **Fédon ou da alma**. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo: Nova Cultural, 2004, 115-190.

MANN, Thomas. **Morte em Veneza**. Tradução de Maria Deling. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

VISCONTI, Luchino. **Morte em Veneza**. Filme. Duração: 130 minutos. Ano de lançamento: 1971. País: Itália/França.

Milton Cardoso é estudante do Curso de Licenciatura em Letras e Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Bahia, com interesses em Crítica e Teoria Literária, com ênfase na obra do escritor mineiro João Guimarães Rosa. (sistemaestelar@gmail.com).

O sujeito deslocado em *A hora da estrela*

Rodrigo Molon de Sousa (SE/SP)

RESUMO: O presente trabalho propõe uma leitura da obra *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, a partir da interface entre a literatura e a psicanálise. Para isso, a análise proposta está centrada na constituição do sujeito e no deslocamento sofrido pela personagem Macabéa, que é deixada à margem, numa sociedade toda organizada contra ela. Além disso, será abordada a relação entre a ironia e a melancolia presentes na obra, já que a melancolia pode ser vista como efeito da ironia e uma forma de expressão.

Palavras-chave: Clarice Lispector; constituição do sujeito; melancolia.

ABSTRACT: *This paper proposes an analysis of the book *The Hour of the Star*, by Clarice Lispector, from an interface perspective of literature and psychoanalysis. The proposed study is centered on the constitution of the subject and on the displacement suffered by Macabéa, who is sidelined in a society that goes against her. Moreover, the paper deals with relationship between irony and melancholy, since the melancholy can be seen as an ironic device and a form of expression.*

Keywords: *Clarice Lispector; constitution of the subject; melancholy.*

Em “O sujeito no discurso freudiano”, Joel Birman (1997) busca delinear o lugar do sujeito da psicanálise. Para isso, afirma que há duas concepções de sujeito: a do sujeito centrado e do descentrado. A primeira concepção é da filosofia do sujeito, inaugurada por Descartes, no século XVII, que mostra o indivíduo como coerente e único, e identifica-se com o eu do pensamento. A segunda é a de um sujeito polivalente, ou seja, que não possui uma versão única, já que é construído a partir de sua relação com o outro. O psicanalista destaca ainda que o descentramento do sujeito se dá a partir das três feridas narcísicas, elaboradas por Freud, pois representam um momento de corte.

Em grande parte das narrativas de Clarice Lispector, encontramos personagens femininas como protagonistas, quase sempre relacionadas com aquilo que é da ordem do estranho freudiano, ou ainda, como denominou Lacan, “estranho íntimo”. A figura do estranho, do estrangeiro, do outro, aparece na obra clariciana em meio às cenas domésticas do dia-a-dia, para desconcertar a personagem. Dessa forma, o estranho surge e desperta o sujeito de sua alienação.

Em *A hora da estrela*, Clarice Lispector (1999) parece expressar o que a psicanálise chama de o sujeito descentrado, mediado pela teoria das pulsões, que surge na teoria freudiana para reger o funcionamento, não só da vida psíquica, mas também da vida orgânica. Segundo Freud, a pulsão de vida foi formulada como uma tendência para a formação de unidades maiores, para a aproximação e unificação entre as partes dos seres vivos. A pulsão de morte, ao contrário, visa à separação e à destruição.

No próprio título dessa novela, com estatuto de romance, já podemos depreender o que virá pela frente: a destruição. *A hora da estrela* significa, na verdade, a hora da morte e a criação da obra, e faz que esse texto seja visto como um testamento literário, ou seja, uma história de um fracasso. Segundo o narrador, Rodrigo S. M.:

Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas seu universo jamais começou.

Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho. Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? Se antes da pré-pré-história já havia os monstros apocalípticos? Se esta história não existe, passará a existir. Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos – sou eu que escrevo o que estou escrevendo. Deus é o mundo. A verdade é sempre um contato interior inexplicável. A minha vida a mais verdadeira é irreconhecível, extremamente interior e não tem uma só palavra que signifique. Meu coração se esvaziou de todo desejo e reduz-se ao próprio último ou primeiro pulsar. A dor de dentes que perpassa esta história deu uma fígada funda em plena boca nossa. Então eu canto agudo uma melodia sincopada e estridente – é a minha própria dor, eu carrego o mundo e há falta de felicidade. Felicidade? Nunca vi palavra mais doida, inventada pelas nordestinas que andam por aí aos montes. (LISPECTOR, 1999, pp. 11-2)

Vemos que a obra se inicia com um “sim”, e parece convocar as forças do universo para sustentar essa narrativa e afirmar que ali há uma vida “primária que respira, respira, respira”. É importante destacar que essa narrativa termina da mesma forma que começou, com um “sim”. Dessa forma, podemos dizer que a obra começou às avessas, já que a morte parece dizer algo sobre a vida, através da presença do substantivo “explosão”, repetido por todo o romance.

Como começa e termina com um “sim” podemos afirmar que no meio dessa narrativa só cabe mistério. Benedito Nunes (1995, p.161) observa que em *A hora da estrela* três histórias se conjugam: na primeira, o narrador Rodrigo S. M. conta a vida de uma moça nordestina, que busca sobreviver numa metrópole hostil e marginalizante; na segunda, o narrador reflete a sua vida na da personagem, e ocupa a função de autor e personagem; já a terceira é a própria narrativa em si, ou seja, as peripécias da narração.

Nunes (1995) nos revela a capacidade expressiva da linguagem, e demonstra até um despreparo do narrador para lidar com aquilo que ele afirma ser seu material básico de trabalho: as palavras.

Eu não sou um intelectual, escrevo com o corpo. E o que escrevo é uma névoa úmida. As palavras são sons transfundidos de sombras que se entrecruzam desiguais, estalactites, renda, música transfigurada de órgão. Mal ousar clamar palavras a essa rede vibrante e rica, mórbida e obscura tendo como contratomo o baixo grosso da dor. Alegro com brio. Tentarei tirar ouro do carvão. Sei que estou adiando a história e que brinco de bola sem a bola. O fato é um ato? Juro que este livro é feito sem palavras. É uma fotografia muda. Este livro é um silêncio. Este livro é uma pergunta. (LISPECTOR, 1999, p. 17)

Nesta citação, podemos perceber que o narrador resiste em falar e dar um corpo para Macabéa e afirma que a narrativa é feita sem palavras, revelando um dos grandes dilemas fundantes da obra: a impotência da palavra e a impossibilidade de representação. Berta Waldman (1998), em “O estrangeiro em Clarice Lispector”, observa que as palavras nessa obra não mantêm relação com o que elas significam, já que é nas entrelinhas que o leitor tem de buscar os eventuais sentidos para o texto. Isso acontece pelo fato de Clarice ter dado a um iletrado o poder de escrever uma narrativa, ou ainda, por Clarice ter se mascarado de Rodrigo S. M. para fazer essa narrativa, e esqueceram-se de uma coisa: a palavra é o destino.

Após muitos rodeios, o narrador finalmente começa a falar sobre essa nordestina, que após a morte de sua tia, muda-se para o Rio de Janeiro e, tendo feito curso de datilografia, consegue emprego em um escritório e passa seu tempo vago ouvindo a Rádio Relógio:

Quanto à moça, ela vive num limbo impessoal, sem alcançar o pior nem o melhor. Ela somente vive, inspirando e expirando, inspirando e expirando. Na verdade – para que mais que isso? O seu viver é ralo. Sim. Mas por que estou me sentindo culpado? E procurando aliviar-me do peso de nada ter feito de concreto em benefício da moça. Moça essa – e vejo que já estou quase na história- moça essa que dormia de combinação de brim com manchas bastante suspeitas de sangue pálido. Para adormecer nas frígidas noites de inverno enroscava-se em si mesma, recebendo-se e dando-se o próprio parco calor. Dormia de boca aberta por causa do nariz entupido, dormia exausta, dormia até o nunca. (LISPECTOR, 1999, p. 24)

Vemos que o narrador aponta o lugar onde a personagem vive, num limbo, à margem, em um não-lugar, e acaba instaurando a ironia, que é “aquele movimento que faz a linguagem se suspender ou se negar a si mesma e que está na raiz de todo período moderno” (NESTROVSKI, 1996, p.7). Partindo dessa reflexão de Arthur Nastrovski, podemos dizer que a ironia disfarça aquilo que não possui um lugar, pois “ironia vem do

grego *eironeia* e quer dizer dissimulação. Na comédia grega, *o eiron* é o pobre coitado que acaba triunfando sobre o valentão. Parte de sua astúcia é fazer perguntas tolas, para as quais não se tem resposta” (NESTROVSKI, 1996, p.10).

Como Macabéa era incompetente, incompetente para a vida, Rodrigo S. M. adverte que “apesar de eu não ter nada a ver com a moça, terei que me escrever todo através dela por entre espantos meus. Os fatos são sonoros mas entre os fatos há um sussurro. É o sussurro o que me impressiona” (LISPECTOR, 1999, p. 24). Com isso, entendemos a impossibilidade de representação como aquilo que não foi capturado pelo dizer e a impotência da palavra, como não poder dizer.

Tomada por um instante de delicadeza, Macabéa acaba se desculpando pelos aborrecimentos que causava a seu Raimundo, pois ele já estava cansado dos seus erros de datilografia e da sujeira que cometia no papel e iria despedi-la. Atordoada, a “jovem com ferrugem” se dirige ao banheiro. Lá Macabéa “olhou-se maquinalmente ao espelho que encimava a pia imunda e rachada, cheia de cabelos, o que tanto combinava com sua vida. Pareceu-lhe que espelho baço e escurecido não refletia imagem alguma” (LISPECTOR, 1999, p.25).

Vilma Arêas (2005), em *Clarice Lispector com a ponta dos dedos*, afirma que neste romance, Clarice busca uma forma verossímil para abordar a subjetividade do pobre. Por isso, acaba utilizando a figura do *clown*, pois o circo é considerado o lugar dos excluídos da sociedade, lugar da indeterminação. Dessa forma, a crítica aproxima *A hora da estrela* com o romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, não por haver uma intertextualidade, mas por aproximação temática, já que Clarice inicia sua história da mesma forma que Graciliano, com seus personagens indo rumo à cidade grande.

A crítica também afirma que Rodrigo S. M. é definido pela negatividade. Paralelamente, podemos afirmar que essa negatividade é transposta para Macabéa, no momento em que o narrador funde sua vida com a desta personagem. Ao contrário de *Vidas secas*, portanto, *A hora da estrela* tem como personagem principal a morte, já que “o vazio da personagem, o oco que ela simboliza por sua inexistência social, nadifica temas e situações” (ARÊAS, 2005, p. 80).

* * *

A hora da estrela mostra um desordenado processo narrativo, causado pela disritmia da voz. A voz que encontramos na narrativa é de Rodrigo S. M. que só se

preocupa em demonstrar a dor de viver e a dor de escrever, pois a grande questão dos narradores claricianos é como narrar um outro que é tão diferente de si:

O fato é que tenho em minhas mãos um destino e no entanto não me sinto com o poder de livremente inventar: sigo uma oculta linha fatal. Sou obrigado a procurar uma verdade que me ultrapassa. Por que escrevo sobre uma jovem que nem pobreza enfeitada tem? Talvez porque nela haja um recolhimento e também porque na pobreza de corpo e espírito eu toco na santidade, eu quero sentir o sopro do meu além. Para ser mais do que eu, pois tão pouco sou. (LISPECTOR, 1999, p. 21)

Resultado da precariedade, da pobreza e da miséria, Macabéa resiste à crueldade de Rodrigo S. M., que deseja tocar a palavra como se fosse “coisa”. Vilma Arêas afirma que Macabéa “é o retrato de uma classe que só pode se espelhar nos *Humilhados e ofendidos*, livro que em malévolo suspense o narrador coloca furtivamente à vista de Macabéa, mas fora de seu alcance, por pertencer ao patrão, supostamente inclinado à literatura” (2005, pp. 85-6). A crítica o afirma, após declarar que os retratos de Macabéa são centrados na pobreza urbana: Macabéa e o nordeste, Macabéa e o inacreditável Rio de Janeiro, Macabéa e a família, Macabéa e a previdência social, Macabéa e a moradia, e por fim, Macabéa e a cultura.

De fato Macabéa não se espelhou, muito menos se identificou, com a imagem fornecida pelo livro de Dostoiévski, pois a personagem diz nunca ter sido ofendida.

Vejo esses retratos destacados por Arêas (2005) como polaridades que fazem frente ao desamparo representado na obra. O primeiro grande desamparo é o da palavra, já que nesta narrativa ela é oca, degradada, sem sentido, sem valor semântico e sem valor performativo. Por isso, Macabéa não pode tomar a palavra, uma vez que entrou no texto pela via do não-sentido; com isso necessitaria do imaginário, mas aparece como objeto e acaba tornando-se o impossível, ou seja, o real lacaniano. Ou ainda, como diz Clarice Lispector na crônica *Mineirinho*, “não é que eu queira o sublime, nem as coisas que foram se tornando as palavras que me fazem dormir tranquila, mistura de perdão, de caridade vaga, nós que nos refugiamos no abstrato vago. O que eu quero é muito mais áspero e mais difícil: quero o terreno” (LISPECTOR, 1999b, p.126).

Resistente, Macabéa tenta fazer se representar:

Tinha o que se chama de vida interior e não sabia que tinha. Vivia de si mesma como se comesse as próprias entranhas. Quando ia ao trabalho parecia uma doida mansa porque ao correr do ônibus devaneava em altos e deslumbrantes sonhos. Estes sonhos, de tanta interioridade, eram vazios porque lhes faltava o núcleo essencial de uma prévia experiência de – de êxtase, digamos. A maior

parte do tempo sem o saber o vazio que enche a alma dos santos. Ela era santa? Ao que parece. Não sabia que meditava pois não sabia o que queria dizer a palavra. Mas parece-me que sua vida era uma longa meditação sobre o nada. Só que precisava dos outros para crer em si mesma, senão se perderia nos sucessivos e redondos vácuos que havia nela. Meditava enquanto batia à máquina e por isso errava de mais. (LISPECTOR, 1999, p. 38)

Tomando como base a consideração de Regina Pontieri (2001, p. 44) de que Lucrécia, personagem de *A cidade sitiada*, seria a ancestral de Macabéia pelo fato de pressupor uma subjetividade em que haveria um achatamento da existência, cuja vida seria uma garantia quase que integral ao plano do biológico, Flávia Trocoli nos diz que “Macabéia não é um nada onde nada falta, é também lugar onde se inscreve a divisão, a falta, o desejo” (TROCOLI, 2010, p. 53).

Esta consideração de Flávia Trocoli (2010) sobre a protagonista, bem como os treze possíveis títulos de *A hora da estrela* que arrebatam o leitor, assim como os trezes tiros que mataram José Miranda Rosa, o “Mineirinho”, em 1º de maio de 1962, são dirigidos ao leitor, como observou, em “A ética na literatura”, Yudith Rosenbaum. A crítica, inclusive, aproxima a crônica “Mineirinho” e *A hora da estrela*, já que em ambos as personagens são marginalizadas, e destaca ainda que “curiosamente, os treze tiros da crônica surgem travestidos em treze títulos do romance, denunciando uma inextricável ligação entre as duas narrativas” (ROSENBAUM, 2010, p.179).

A hora da estrela, assim, recebeu treze títulos, ou seja, treze nomes. Sua protagonista, paralelamente, foi nomeada após completar um ano de idade, como a personagem destaca quando se encontra com Olímpico de Jesus:

- E se me desculpe senhorinha, posso convidar a passear?
- Sim, respondeu atabalhoadamente com pressa ante que ele mudasse de idéia.
- E, se me permite, qual é mesmo sua graça?
- Macabéia.
- Maca, o que?
- Béa, foi ela obrigada a completar.
- Me desculpe, mas até parece doença, doença de pele.
- Eu também acho esquisito, mas minha mãe botou ele por promessa a Nossa Senhora da Boa Morte se eu vingasse, até um ano de idade eu não era chamada porque não tinha nome, eu preferia continuar a nunca ser chamada em vez de ter um nome que ninguém tem mas parece que deu certo. – Parou um instante retomando o fôlego perdido e acrescentou desanimada e com pudor: - Pois como o senhor vê eu vinguei... pois é...
- Também no sertão da Paraíba promessa é questão de grande dívida de honra. (LISPECTOR, 1999, p. 43)

Flávia Trocoli, mais uma vez, faz um comentário interessante sobre o nome Macabéia, que tem sido associado à cultura judaica, aos macabeus, por apresentar trajetória

semelhante à da personagem: “No nome próprio, Macabéa, a evocação da morte. (...). Lembremos que *macchabeé*, em francês, significa cadáver. Além da afinidade sonora entre Macabéa e macabra” (TROCOLI, 2010, p. 58). Dessa forma, podemos associar o nome da personagem com o lugar onde vive, haja vista que o nome próprio fornece ao sujeito um lugar no mundo real, associado ao fato de em determinados momentos, Rodrigo S. M. dizer que a personagem principal dessa narrativa é a morte.

Ao contrário de Macabéa, que quer apenas ser, Olímpico parece querer o poder, um lugar no mundo, por isso mente para a moça algumas vezes. Sua primeira mentira está relacionada ao seu nome dele: diz que se chama Olímpico de Jesus Moreira Chaves, quando, na verdade, só tem como sobrenome Jesus, já que este é o patronímico dado àqueles que não têm pai. A segunda mentira está relacionada à posição social a que pertence:

Olímpico de Jesus trabalhava de operário numa metalúrgica e ela nem notou que ele não se chamava de “operário” e sim de “metalúrgico”. Macabéa ficava contente com a posição social dele porque tinha orgulho de ser datilógrafa, embora ganhasse menos que o salário mínimo. Mas ela e Olímpico eram alguém no mundo. “Metalúrgico e datilógrafa” formavam um casal de classe. (LISPECTOR, 1999, p. 45)

Assim como Macabéa, Olímpico também veio do nordeste, mas como se dizia inteligente, almejava um cargo público. Em um dos encontros dos dois, Olímpico diz à Macabéa: “- A cara é mais importante do que o corpo, porque a cara mostra o que a pessoa está sentindo. Você tem cara de quem comeu e não gostou, não aprecio cara triste, vê se muda – e disse uma palavra difícil – vê se muda de expressão”. (LISPECTOR, 1999, p. 52). De imediato, ela responde para Olímpico que não sabe fazer outra cara, pois, como observa o narrador, “Macabéa, ao contrário de Olímpico, era fruto do cruzamento de “o quê” com “o quê”. Na verdade ela parecia ter nascido de uma idéia vaga qualquer dos pais famintos”. (LISPECTOR, 1999, p. 58).

Antes de fazer a observação acima citada, Rodrigo S. M. corta a narrativa para se posicionar e deixar rastros do que está por vir:

Mas e eu? E eu que estou contando esta história que nunca me aconteceu e nem a ninguém que eu conheça? Fico abismado por saber tanto a verdade. Será que o meu ofício doloroso é o de adivinhar na carne a verdade que ninguém quer enxergar? Se sei quase tudo de Macabéa é que já peguei uma vez de relance o olhar de uma nordestina amarelada. Esse relance me deu ela de corpo inteiro. Quanto ao paraibano, na certa devo ter-lhe fotografado mentalmente a cara – e quando se presta atenção espontânea e virgem de imposições, que se presta atenção a cara diz quase tudo. (LISPECTOR, 1999, p. 57)

Olímpico acaba conhecendo Glória, colega de trabalho de Macabéa que, ao contrário da amiga, tinha algo a oferecer ao paraibano. Ao terminar o namoro com Macabéa, Olímpico diz: “Você, Macabéa, é com um cabelo na sopa. Não dá vontade de comer”. (LISPECTOR, 1999, p. 60).

* * *

Jaime Ginzburg, em “Conceito de melancolia”, ao rastrear a origem do conceito de melancolia, nos adverte que ela foi atribuída a Hipócrates, que o definiu “como um estado de tristeza e medo de longa duração” (GINZBURG, 2001, p. 103). O crítico destaca que essa formulação teve desdobramento importante na obra de Constantinus Africanus, e que é a partir da noção de tristeza como uma teoria da perda que surge a concepção moderna da melancolia, com a psicanálise.

Em *Luto e melancolia*, Freud (2006) defende que há duas alternativas para o sujeito diante da experiência da perda. A primeira está relacionada ao luto, em que o sujeito não aceita sua perda, pois não sabe o que perdeu. A segunda representa a perda tomada como irreversível, já que, para o melancólico, o objeto perdido é insubstituível e, quando vai, leva um pedaço do sujeito. Dessa forma, podemos relacionar a melancolia com a posição do sujeito na linguagem, já que no discurso melancólico há uma conversão da perda do objeto em perda do ego.

Para Marie-Claude Lambotte, “a melancolia brinca com um compasso tornado fundamentalmente inútil e seu olhar se perde nos confins da impotência” (LAMBOTTE, 2000, p. 51). Dessa forma, a melancolia mostra uma perda impossível de ser transformada em palavras.

Macabéa se virava como podia, já que para as outras pessoas ela não existia, ao contrário de Glória, que até pensava em seu futuro, como a própria personagem nos diz: “— Eu sou sozinha no mundo e não acredito em ninguém, todos mentem, às vezes até na hora do amor, eu não acho que um ser fale com o outro, a verdade só me vem quando estou sozinha.” (LISPECTOR, 1999, p. 69). A nordestina, de fato, tinha vergonha da verdade, mas mesmo assim aceita o conselho e o dinheiro de Glória para ir à cartomante, já que este seria o ponto alto de sua existência: ela teria um destino.

Após falar sobre o seu passado de prostituição, Madama Carlota acerta todo o passado e presente da moça e prevê que ela ganharia muito dinheiro, por causa de um homem que iria conhecer. Hans, esse seria seu nome, loiro, possivelmente com olhos azuis, estrangeiro, sobretudo, rico. Segundo a cartomante, os dois iriam namorar e se casar.

Madama Carlota diz ainda que ela tinha acabado de ter a franqueza de falar para a moça para quem pôs as cartas anteriormente que, ao sair dali, ela seria atropelada.

Mais animada com a vida, Macabéa sai da cartomante aos tropeços e, para em um beco escurecido pelo crepúsculo. Esta parada faz supor uma Macabéa já à espera, ou melhor, sentindo que algo lhe aconteceria. “Então ao dar o passo de descida da calçada para atravessar a rua, o Destino (explosão) sussurrou veloz e guloso: é agora, é já, chegou a minha vez!”. (LISPECTOR, 1999, p. 79).

Sua hora realmente havia chegado, mas certamente não como as previsões haviam sugerido, tanto que Macabéa acredita que as coisas que foram ditas pela Madama Carlota já estavam começando a acontecer: ao cair, após ser atropelada, vê o carro fugindo, e vê um carro de luxo. Este é uma Mercedes, marca cujo símbolo é uma estrela. Sendo assim, Macabéa encontra sua hora: A hora da estrela. Cabe à voz de Rodrigo S. M. estabelecer o contraste irônico: “O Destino havia escolhido para ela um beco no escuro e uma sarjeta”. (LISPECTOR, 1999, p. 81).

A ironia do destino de Macabéa é tanta que ela, após perceber que estava morrendo, ainda se indaga sobre o futuro, pensando que tudo o que a cartomante havia falado iria acontecer. Antes de morrer, Macabéa ainda diz que até o destino está passando a perna nela, pois certamente não sabe que as cartomantes falam de forma cifrada. Dessa forma, podemos dizer que a ironia é um recurso para significar uma saída menos trágica dos impasses da melancolia, já que a morte em *A hora da estrela* pode ser vista como possibilidade de dar sentido para aquilo.

Quanto ao narrador, só faltou que ele testemunhasse a morte de Macabéa e morresse junto com ela, pois, afinal, o que pode o homem diante da morte?

Referências Bibliográficas

ARÊAS, Vilma. **Clarice Lispector com a ponta dos dedos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BIRMAN, Joel. O sujeito no discurso freudiano: a crítica da representação e o critério da diferença”. In: **Estilo e modernidade em psicanálise**?. São Paulo: Editora 34, 1997.

FREUD, Sigmund. Luto e melancolia (1915). In: **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, vol. 2, 2006.

_____. O estranho (1919). In: **Obras psicológicas completas de S. Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, vol. XVII, 1996.

GINZBURG, Jaime. Conceito de melancolia. In: **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre: APPOA, v. 20, 2001.

KAHN, Daniela Mercedes. **A via crucis do outro**: identidade e alteridade em Clarice Lispector. São Paulo: Humanitas, FAPESP, 2005.

LAMBOTTE, Marie-Claude. **Estética da melancolia**. Tradução: Procopio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. (1977). Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. Mineirinho. In: **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999b.

NESTROVSKI, Arthur. **Ironia da modernidade**: ensaios sobre literatura e música. São Paulo: Ática, 1996.

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem**: uma leitura de Clarice Lispector. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

PONTIERI, Regina. **Clarice Lispector**: uma poética do olhar. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

ROSENBAUM, Yudith. **Metamorfoses do Mal**: uma leitura de Clarice Lispector. 2ª ed. São Paulo: Edusp, FAPESP, 2006.

_____. A ética na literatura: leitura de Mineirinho, de Clarice Lispector. In: **Estudos Avançados**. São Paulo: vol. 24, nº 69, 2010.

TROCOLI, Flávia. Esculpir, pintar, escrever em Clarice Lispector. In: TFOUNI, L. V. (org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

WALDMAN, Berta. O estrangeiro em Clarice Lispector: uma leitura de *A hora da estrela*. In: ZILBERMAN, R. (org.) **Clarice Lispector**: a narração do indizível. Porto Alegre: Artes Ofícios, Edipuc, Instituto Cultural Judaico Marc Chagal, 1998.

Rodrigo Molon de Sousa possui Graduação em Letras pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (2004), Especialização em Literatura pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus Araraquara (2005), e cursa, atualmente, Especialização em Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: crítica e interpretação, literatura e psicanálise, literatura comparada, Clarice Lispector e intertextualidade. Atua como Professor de Educação Básica II pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (molon_rodrigo@hotmail.com).

Figurações poéticas de Homero e Dante na poesia de Ezra Pound

Carlos Roberto Ludwig (UFRGS/CNPq)

RESUMO: Este artigo analisa figurações da poesia de Homero e de Dante na poesia de Ezra Pound, em particular os *Cantos I e XIV*. Pound revisita a poesia de Homero, especificamente o Canto XI da *Odisseia*, bem como recria temas e figurações do *Inferno* de Dante. Pound toma elementos estéticos para estabelecer um diálogo entre a tradição literária e a modernidade. Por isso, é importante também rever alguns postulados poéticos de Pound a fim de interpretar tais elementos em sua poesia. Assim, esse trabalho compara dois Cantos de Ezra Pound. Examinarei alguns postulados essenciais que influenciaram a poesia da primeira metade do século XX. Para tanto, Pound revisitou os grandes clássicos como Homero e Dante. Em seus *Cantos*, elaborou uma versão do *Inferno* de Dante, em que aproveita elementos da poesia de Dante, assim como a *Odisseia* de Homero, em que recria um Ulisses dialogando com o primeiro moderno. Inicialmente analisarei o *Canto I* de Pound, em que o poeta recria a personagem Ulisses introduzindo, contudo, inovações estilísticas que causam surpresa no leitor. Em seguida, analisarei ecos da poesia de Dante nas figurações do *Inferno* de Pound no *Canto XIV*.

Palavras-chave: Figurações Poéticas; Tradição e Modernidade; Poesia de Pound; Poesia de Homero e Dante.

ABSTRACT: This essay analyzes the figurations of Homer's and Dante's poetry represented in Ezra Pound's poetry, especially the Cantos I and XIV. Pound re-visits Homer's poetry, specifically *Odyssey's* Canto XI, as well as re-creates themes and figurations from Dante's *Inferno*. Pound takes aesthetical elements to establish a dialogue between the literary tradition and modernity. Thus, it is also important to review some of Pound's poetical assumptions in order to interpret such elements in his poetry. Thus, this work compares two Cantos by Ezra Pound. I will examine some essential assumptions which influenced the poetry of the first half of the 20th century. Thereto, Pound revisited the great classics such as Homer and Dante. In his Cantos, he elaborated a new work like Dante's *Inferno*, in which he uses some elements of Dante's poetry, as well Homer's *Odyssey*, wherein he recreates an *Odysseus* dialoguing with the early modern age. First I will analyze Canto I by Pound, wherein the poet recreates the character *Odysseus*, introducing, however, stylistic innovations which can cause some surprise in the reader. After that, I will analyze some echoes of Dante's poetry in the figurations of Pound's *Inferno* in Canto XIV.

Key-Words: Poetical Figurations; Tradition and Modernity; Pound's Poetry; Homer's and Dante's Poetry.

“Ele foi para a poesia do século o que Einstein foi para a física.”
e. e. cummings

Introdução

O poeta e. e. cummings homenageia Ezra Pound (1885-1972) com a comparação apresentada na epígrafe acima: “Ele foi para a poesia do século o que Einstein foi para a física”. Tal comparação demonstra a importância da poesia e da poética de Ezra Pound para a poesia e a poética das vanguardas do século XX. Sua poesia e poética foram

fundamentais para a formação das vanguardas modernistas, sobretudo a poesia visual e concretista. Ezra Pound sempre buscou a criação poética que revisitasse tanto quanto inovasse na forma e no estilo. Por isso, revisitou os grandes clássicos como Homero, Dante e os poetas provençais, reconfigurando temas da literatura clássica e medieval em sua poesia. Em seus *Cantos*, criou a versão de uma “Divina Comédia” moderna, em que retoma elementos da poesia de Dante. Do mesmo modo, criou a representação de um Ulisses moderno a partir da leitura de Homero.

Analisarei, neste trabalho, os *Cantos I* e *XIV* de Ezra Pound. Neles analisarei figurações poéticas da poesia de Pound, as quais retomam elementos estéticos e estilísticos da tradição literária. Analisarei de que forma Pound reconstrói o imaginário e as figurações da *Odisséia* de Homero, retomando o “Canto XI” da *Odisséia*. Em seguida, interpretarei o *Canto XIV* de Pound, no qual ele retoma as figurações do *Inferno* de Dante. Pound apropria-se de elementos da tradição clássica para construir sua estética e poesia, bem como utiliza elementos da modernidade que dialogam com as figurações clássicas em sua poesia.

1. Postulados Poéticos de Ezra Pound

Dentre seus principais pressupostos poéticos, Haroldo de Campos destaca a visualidade. Segundo Haroldo de Campos, a poesia de Pound cria formas visuais, assim como Mondrian foi o “inventor de formas plásticas” e Webern foi o “inovador do universo sonoro” (CAMPOS, 1993, p. 143). Além de ser um inovador da poesia moderna, Pound se preocupou em apresentar “uma nova tradição, à margem do ranço acadêmico das histórias da literatura”, dentre eles Arnaut Daniel, os provençais, Guido Cavalcanti, Dante, Homero e os simbolistas. (CAMPOS, 1993, p. 143).

Ao inovar a poesia, Pound o propõe o ideograma como “princípio organizador dos *Cantos*” (CAMPOS, 1993, p. 144). O método ideogrâmico tornou-se importante recurso estilístico para a poesia do século XX, pois consegue sintetizar em uma só imagem um conjunto de palavras, sugestões e até metáforas que, segundo Haroldo de Campos

elimina as cortinas de fumaça do silogismo: permite acesso direto ao objeto. Duas ou mais palavras, dois ou mais blocos de idéias, postos em presença simultânea, criticando-se reciprocamente, precipitam um jogo de relações com uma intensidade e uma imediatidade que o discurso lógico não seria capaz sequer de evocar. (CAMPOS, 1993, p. 144).

Como destaca Haroldo de Campos, a disposição visual de cada poema dos *Cantos* forma em si uma espécie de ideograma ou uma “estrutura ideogrâmica básica” (CAMPOS, 1993, p.144). Para Campos, o método ideogrâmico de Pound “concorda intimamente, do ponto de vista da invenção formal, com as ‘subdivisões prismáticas da idéia’ de Mallarmé, em seu poema *Un Coup des Dés*” (CAMPOS, 1993, p. 144). Ambos os poetas se inspiraram nas estruturas musicais, formando como que uma partitura cujas linhas melódicas dialogam entre si, criando harmonia e beleza. Nesse sentido, Pound define, em seu *ABC da Literatura*, que “o ideograma *significa* a coisa, ou a ação ou situação ou qualidade, pertinente às diversas coisas que ele configura” (CAMPOS, 2006, p. 26).

Outra característica de destaque na obra de Pound é a espacialidade de sua poesia. Consoante Campos, ele é um “poeta espacial” devido ao uso tipográfico de letras diferenciadas por elementos pictóricos chineses, hieróglifos egípcios, tudo isso com “função semaforica” (CAMPOS, 1993, p. 146). O léxico de Pound é bastante objetivo, direto e coloquial. Segundo Haroldo de Campos, Pound não usa a metáfora pura.

No entanto, Pound preocupa-se com a metáfora, não no sentido convencional, mas cria, no entrelugar das palavras, um conjunto de sugestões visuais que criam metáforas muito impactantes e pungentes. Assim também, para Campos, a obscuridade da linguagem de Pound não está na palavra, mas nas referências à tradição literária. A poesia de Pound é, num certo sentido, uma poesia autorreferencial que busca sua beleza e harmonia na tradição literária e artística.

Nesse sentido, Rosenfield (1989) aponta o quanto Pound criticava e ridicularizava a crítica acadêmica de que a literatura deveria assumir um papel na vida social. Segundo Rosenfield, “Pound nos significa, com toda a agressividade que lhe é própria, que a literatura não tem nenhuma obrigação de funções já definidas ou carências imaginárias.” (ROSENFELD, 1989, p. 124). Ou seja, para Pound a literatura teria por si só uma função meramente estética e não serviria como um lugar para se projetar ideologias. Por isso, o poeta estadunidense foi rechaçado pela crítica. Para ele, “a literatura é uma maneira de pensar e de viver e jamais uma função que promova determinados interesses” (ROSENFELD, 1989, p. 124). Assim, para Pound a literatura é um espaço para criar uma realidade outra que nos permita pensar e viver a vida fora de pretensões éticas ou morais. Embora pareça abstencionismo por parte de Pound, outros autores modernos também pensaram e recolocaram tal problema (ROSENFELD, 1989, p. 125). Pound vive, sente e pensa, bem como nos faz reviver, sentir e pensar figurações da tradição literária.

2. Ulisses Moderno e a Recriação Poética

Haroldo de Campos define os *Cantos* como uma “épica sem enredo”, os quais se ordenam a partir de focos de interesses históricos, éticos, políticos e estéticos. Pound tinha grande admiração pela epopéia de Homero. O interesse de Pound pelo ideograma e pela poesia homérica é inesgotável. Como ele afirma, “não posso, por exemplo, esgotar meu interesse no *Ta Hio* de Confúcio ou nos poemas homéricos.” (2006, p. 33).

O que une visualmente essas estruturas aparentemente desconexas é o método ideográfico, que dá forma e ordena as linhas melódicas da grande sinfonia dos *Cantos*. (CAMPOS, 1993, p. 145). O conjunto de poemas de Pound, do mesmo modo que “The Waste Land” de T. S. Eliot, cria elos de referências como “vasos comunicantes” da poesia em que “de uma caixinha aberta surge outra” numa sucessão de referências *ad infinitum*. (ROSENFELD, 2005, p. 73).

O primeiro Canto da obra *Cantos* apresenta uma curiosa referência à Antiguidade Clássica. Até o verso 7 do poema, o leitor não tem a menor idéia de qual tema da literatura grega Pound está reconstruindo poeticamente, até ler a primeira referência a Circe. Nos versos seguintes, o poeta descreve a presença das terras Cimerianas (Kimmerian), as personagens Perímedes e Euríloco, bem como libações aos deuses gregos. É somente com a menção a Ítaca (vs. 25) que o leitor tem certeza absoluta de que se trata de Ulisses,¹ mais especificamente o retorno de Ulisses e seus companheiros a Ítaca. É nesse momento, então, em que o leitor associa a voz poética à da personagem Ulisses retornando ao lar.

Embora a descrição pareça ser uma mera transposição da *Odisséia* para o poema, Pound reconstrói figurativamente esse cenário, tingindo-o com metáforas do imaginário da navegação, dos sacrifícios e da libação aos mortos, em particular a Tirésias. Tais acontecimentos são narrados por Homero no canto XI da *Odisséia*. Mas o uso imagético da Poesia de Pound intensifica muito mais as colorações e tensões trágicas implícitas no poema. É interessante notar nesse Canto a configuração de imagens como um recurso da poesia, aglomerada num conjunto de metáforas visuais que intensificam a tensão poética e os conflitos sofridos por Ulisses em seu retorno ao lar. É através da visualidade

¹ Usarei intencionalmente ora Ulisses ora o poeta para se referir à persona Ulisses e ao sujeito lírico, pois nesse canto, em particular, o tom lúgubre das descrições e lamentos permitem a fusão do sujeito lírico (ou o poeta) e a persona Ulisses, devido ao sofrimento, à dilaceração e ao desespero de Ulisses e de seus companheiros. Sobre as figurações da persona e do sujeito lírico na poesia moderna, veja a obra **Versos, Sons, Ritmos**, de Norma Goldstein. São Paulo: Ática, 2008.

apresentada nas diversas colorações e sugestões do poema que se constrói uma poética visual e pictórica.

O *Canto* inicia com uma conjunção coordenada aditiva *e – and* – criando, desse modo, a sensação de uma narrativa já em percurso. Tal sugestão pode provocar um efeito de apreensão no leitor. As imagens mostram Ulisses descendo ao navio e “nossos corpos pesados de pranto” as “velas infladas” (POUND, 1993, p. 159). No original, velas infladas é “bellying canvas” (POUND, 1993, p. 159)., literalmente “velas como barrigas inchadas”. Aqui o contraste entre a quilha e as ondas, mastro e velas inchadas na nave negra, os corpos dos guerreiros e os das ovelhas, descrevem imagens de desespero e tensão trágica, num conjunto de figurações metafóricas que dão coloração imagética ao poema. Outro contraste interessante é entre “wind jamming the tiller” (POUND, 1993, p. 159).², o que sugere a força do vento pressionando, não o leme, mas a direção dos guerreiros gregos e, sobretudo, seu destino. Nesse sentido, o imaginário da navegação, com as imagens de barcos, velas, ondas, leme, sempre esteve associado ao trágico e ao sublime. Tal associação realça os conflitos e tensões do poema. O conjunto de metáforas do imaginário da navegação intensifica aqui o lirismo do canto, sugerindo a dor, a perda e o desespero.

Nos versos subsequentes, enquanto os guerreiros estão sentados no meio do navio, o poeta descreve

Sun to his slumber, shadows o'er all the ocean,
Came we then to the bounds of deepest water,
To the Kimmerian lands, and peopled cities
Covered with close-webbed mist, unpierced ever
With glitter of sun-rays
Nor with stars stretched, nor looking back from heaven
Swartest night stretched over wretched men there.³

Nesses versos, nota-se um conjunto imagético pictórico. O sol rumo ao sono contrasta com a imagem das sombras sobre o oceano, nas terras cimerianas cobertas pela névoa espessa, que nunca fora atravessada pela luz do sol, nem o brilho das estrelas, o que o poema sintetiza na imagem “*Swartest night stretched over wretched men there*”⁴. A repetição da sonoridade /tch/ em *stretched* e *wretched* sugere o rasgar de pano, das velas numa tempestade. Por conseguinte, num nível mais profundo tal sonoridade sugere o

² vento premindo o leme. (POUND, 1993, p. 159).

³ Sol rumo ao sono, sombras sobre os oceanos / Chegamos ao limite da água mais funda, / Às terras cimerianas, cidades povoadas / Cobertas de névoa espessa, jamais devassada / Por brilho do sol, nem / Quando tende às estrelas, nem / Quando volve olhar do céu, / Trava a mais negra sobre homens tristes. (POUND, 1993, p. 159).

⁴ A treva mais negra sobre os homens desgraçados. (POUND, 1993, p. 149).

dilacerar do peito dos homens que se parte frente à tristeza, à dor e à perda. Aqui o leitor, ao ouvir ou perceber a sonoridade sugerida, pode imaginar o ato de rasgar algo ou o arrebentar da dor interior. Tal sugestão cria metaforicamente, através da sonoridade poética, um cenário de dor e dilaceração de Ulisses e dos guerreiros gregos. A visualidade é construída então através da sonoridade poética, demonstrando a destreza de criação artística e imagética de Ezra Pound. Nesse sentido, Pound reconhece que “nunca li meia página de *Homero* sem encontrar invenção melódica, isto é, invenção melódica que eu ainda não conhecia.” (2006, p. 46). Portanto, a invenção melódica torna-se essencial para Pound e o poeta busca incessantemente inovar e investir na sonoridade poética.

O poeta finaliza essa primeira parte descritiva do navio sobre o mar com a chegada deles no lugar predito por Circe: “The ocean flowing backward, came we then to the place / Aforesaid by Circe”⁵. Aqui o poeta encerra essa etapa inicial, para descrever os sacrifícios exigidos pelos deuses, para que possam retornar para casa:

Here did they rites, Perimedes and Eurylochus,
And drawing sword from my hip
I dug the ell-square pitkin;
Poured we libations unto each the dead,
First mead and then sweet wine, water mixed with white flour.
Then prayed I many a prayer to the sickly death's-head...⁶

As descrições das libações configuram um cenário construído a partir de imagens do saber mântico e dos sacrifícios divinos, a fim de variar a coloração visual do poema, criando a sensação de transporte e presença no local e no momento das libações. No verso, “First mead and then sweet wine, water mixed with white flour”, a repetição sonora do /w/ sugere o escorrer dos líquidos misturados no fosso, bem como pode sugerir a flutuação e o movimento desses líquidos durante as libações. Tal imagem reaparecerá quatro versos abaixo, quando o poeta descreve o sangue escorrendo no fosso: “Dark blood flowed in the fosse”. Novamente, a sonoridade poética recria o movimento líquido, sugerindo metaforicamente a imagem de tais fluidos. A visualidade poética é criada e ressaltada no poema através da sonoridade e das descrições de movimento no poema.

O poeta compara tais sacrifícios e libações aos que ele fizera em Ítaca:

As set in Ithaca, sterile bulls of the best
For sacrifice, heaping the pyre with goods,

⁵ Reflui o oceano, chegamos ao lugar / Predito por Circe. (POUND, 1993, p. 149).

⁶ Aqui cumpriram ritos Perimedes e Euríloco, / Puxando a espada do flanco / Cavei o fosso de um côvado de lado; / Vertemos libações, depois vinho doce, água e farinha branca. / Então muitas preces orei sobre as débeis cabeças dos mortos; (POUND, 1993, p. 149).

A sheep to Tiresias only, black and a bell-sheep.
 Dark blood flowed in the fosse,
 Souls out of Erebus, cadaverous dead, of brides
 Of youths and at the old who had borne much;
 Souls stained with recent tears, girls tender,
 Men many, mauled with bronze lance heads,
 Battle spoil, bearing yet dreary arms,
 These many crowded about me...⁷

O poeta cria uma fusão, através de uma torção na estrutura sintática, ao associar livremente as vítimas dos sacrifícios aos deuses com as vítimas na guerra de Tróia. Essa torção se dá quando o poeta justapõe, através do uso da parataxe, a imagem do sangue escorrendo com os mortos, vítimas da guerra: “Dark blood flowed in the fosse, / Souls out of Erebus, cadaverous dead, of brides”. Observa-se a intensificação de metáforas de escuridão como *black* e *dark* em contraste com “mortos cadavéricos, almas saídas do Érebo, de noivas, / De jovens, de velhos que muito sofreram”. Esse conjunto de imagens mostra a atmosfera sombria e densa em que as vítimas sacrificiais da guerra se encontram. A justaposição e a intensificação desse cenário soturno referem-se ao lirismo e à confusão interior do poeta e expressa o pesar, a tristeza e o desespero frente à perda, à incapacidade de compreender o divino e o sublime.

Como que numa visão profética, Ulisses dá um grito pálido e tenso devido às visões e ao pavor provocado por elas. Ele invoca os deuses Plutão e Prosérpina, mantendo com a espada o “ímpeto dos mortos impotentes”. Surge então o espírito de Elpenor, insepulto, abandonada na terra. Após Ulisses invocá-lo, Elpenor implora que construa um sepulcro junto ao mar. Após Ulisses repelir Anticléia, surge o espírito de Tirésias:

Holding his golden wand, knew me, and spoke first:
 “A second time? why? man of ill star,
 Facing the sunless dead and this joyless region?
 Stand from the fosse, leave me my bloody beer
 For soothsay.”⁸

A intensificação e a tensão poética ocorrem pela repetição das imagens de escuridão e tristeza, como *sunless dead*, *joyless region* em contraste com “Holding his golden wand”. Após beber do sangue escuro, ele prediz: “Odysseus / Shalt return through

⁷ E quando em Ítaca, touros estéreis dos melhores / Em sacrifício, a pira coberta de oblações, / Uma ovelha só para Tirésias, negra e ovelha-guia, / Sangue escuro escorreu no fosso, / Mortos cadavéricos, almas saídas do Érebo, de noivas, / De jovens, de velhos que muito sofreram; / Almas manchadas de lágrimas recentes, virgens tenras, / Homens muitos, golpeados com lanças de bronze / Restos de guerra, armas vermelhas, / Amotinaram-se ao meu redor. (POUND, 1993, p. 149-150).

⁸ Com o cetro de ouro, reconheceu-me e falou primeiro: / “Uma segunda vez? Por que, homem de má estrela, / Encaras os mortos sem sol e este reino sem júbilo? / Longe do fosso! Deixa que eu beba o sangue / E vaticine”. (POUND, 1993, p. 150).

spiteful Neptune, over dark seas, / Lose all companions.”⁹ Outra vez o poeta emprega a imagem de escuridão, como “dark seas”. As imagens do mar com suas ondas negras intensificam e evoca o desespero dos guerreiros voltando ao lar. Tais imagens criam uma cena de intensificação sombria e pesadosa, repercutindo o pesar de Ulisses.

Pound traça, então, uma relação intertextual com a tradução literária. Ao proferir “Jaz em paz, Divus”, ou seja, Andreas Divus, refere-se ao *scholar* renascentista e tradutor de Homero para o latim, que publicou traduções da *Iliada* e da *Odisséia* em 1538. Nesse caso, Pound coloca seu “Canto I” no jogo intertextual entre tradução-recriação literária, como um elemento estético importante tanto para a sua poesia como para a construção desse poema. Pound vê aí a recriação do sacrifício aos mortos da *Odisseia* como uma possibilidade de trazer para a modernidade elementos da literatura homérica na forma de referências poéticas. O poeta cria um Ulisses moderno que dialoga tanto com seu passado literário como com as recriações literárias do século XX, com a criação de uma poética visual, cujo conjunto de elementos da herança literária é fundamental para a configuração da visualidade na poesia.

O poeta descreve espacialmente o percurso de Andreas Divus para chegar ao cerne da poesia homérica: passa pelas sereias e vai até a ilha de Circe. Emprega detalhes da imagem de Afrodite, referindo-se à deusa com expressões latinas, descrevendo-a como “radiante”, “com dourados / Cintos e laços nos seios, pálpebras de bistre”. Os ricos detalhes da figura de Afrodite sugerem a importância poética da tradição literária para Pound como um elemento crucial para a criação e tradução poética para atingir o belo artístico.

Para a surpresa do leitor, o poeta mescla a imagem de Afrodite com a de Andreas Divus ao referir-se a “thou”, que transpõe a poesia homérica para o público da Renascença através da tradução poética. Desse modo, a associação de Andreas Divus com Afrodite faz como que uma validação crítica positiva e elogiosa das traduções de Andreas Divus. Nesse momento do poema, Pound dialoga com a tradição literária, interligando a tradição clássica grega à Renascença e seu retorno aos clássicos. Ambos os momentos históricos figuram no poema lado a lado de modo fusional, apontando para as qualidades literárias que perduram através dos séculos e que são, para Pound, elementos essenciais para a sua criação poética.

⁹ “Odisseu, / Retornarás através do rancoroso Netuno, sobre mares turvos, / Perderás todos os companheiros” (POUND, 1993, p. 150).

A referência a Argicida, ou seja, Aquiles, “conduzindo o ramo de ouro do Argicida”, é uma referência a *Iliada* de Homero. O final do poema, “De modo que:” (POUND, 1993, p. 151), deixa em aberto para o leitor inúmeras possibilidades de como a poesia clássica e a recriação poética de Divus e do próprio Pound são capazes de atingir o cerne estético da poesia e construir metáforas visuais para renovar a poesia do século XX. A retomada da tradição clássica na figura de Ulisses acontece pela densidade imagética e visual na poesia homérica, como elemento fundador da poesia visual. Sugestivamente, pode-se ler a figura de Ulisses, o *industrioso*, como auto-referência ao próprio poeta Pound que considera a criação poética um conjunto de artifícios sofisticados. A poesia de Pound e Homero são, portanto, elementos que vão influenciar os poetas visuais e concretistas do século XX.

3. “For Ezra Pound: *il miglior fabbro*”: A Poesia de Dante e o “*Inferno*” Poundiano

A citação presente nesse subtítulo é a dedicatória que T. S. Eliot faz a Ezra Pound no poema *The Waste Land*, publicado em 1922. Tanto Eliot como Pound foram poetas importantes para a poesia visual e concreta do século XX. Tal referência é tomada da *Divina Comédia* de Dante, do verso 117 do *Canto XXVI* do “Purgatório”. Nesse canto, Dante define o poeta Arnaut Daniel como o melhor de todos os poetas de língua vernácula. Analogicamente, a poesia de Dante tornou-se um ponto de partida para os poetas modernos.

Da mesma forma que Eliot faz referência a Dante em seu poema “The Waste Land”, Pound homenageia Dante no início de seu *Canto XIV*: “Io venni in luogo d’ogni luce muto” (POUND, 2010, p. 152), que faz referência ao *Canto V*, verso 28, do *Inferno*. A referência ao *Inferno* de Dante sugere que o poema apresenta sugestões visuais na *Divina Comédia*. A descrição na primeira estrofe do *Canto XIV* de Pound mostra detalhes pictóricos de uma imagem sinistra do *Inferno* de Dante:

The stench of wet coal, politicians
 e and. . . . n, their wrists bound to
 their ankles,
 Standing bare bum,
 Faces smeared on their rumps,
 wide eye on flat buttock,
 Bush hanging for beard,
 Addressing crowds through their arse-holes,
 Addressing the multitudes in the ooze,

newts, water-slugs, water-maggots... (POUND, 2010, p. 152)¹⁰

Nota-se a presença do odor de carvão molhado que empestam a cena descrita. Pound coloca imagem de *politicians* que figurariam numa cena como essa, deixando ao leitor a possibilidade de imaginar quaisquer personagens políticas de sua própria época. As reticências e o final das palavras “e” e “n” deixam subentendido os nomes dos supostos políticos, deixando em suspensão a imaginação do leitor. Esse recurso de usar letras para a sugestão poética será também usado, posteriormente, por poetas visuais e concretistas do século XX.

A importância de Dante para Pound se deve aos postulados de Dante em seus textos críticos, os quais Pound considera de essencial importância para a plasticidade e densidade poética. Conforme Pound, “é preciso remontar aos textos críticos de Dante para se encontrar uma série de categorias OBJETIVAS para as palavras. Dante chamava-as de “oleosas” e “cabeludas” de acordo com os diferentes ruídos que elas fazem. Ou *pexa et hirsuta*, penteada e hirsuta.” (2006, p. 41). A descrição pictórica apresenta a imagem curvada dessas personas sobre seus corpos, pois estão com os punhos amarrados aos tornozelos, uma imagem muito ao gosto das de Dante. A imagem de *bare bum* (beberrão/vagabundo/traseiro nu) com suas faces lambuzadas em suas ancas, em meio a um cenário grotesco, caótico e viscoso, remetem a figuras como as dos quadros de Hieronymus Bosch, *O Jardim das Delícias*, ou Bruegel *O Triunfo da Morte* (CHARLES et alii, 2007). A presença de salamandras, lesmas e larvas também realçam esse cenário dantesco, com traços à Bosch e Bruegel. Toda essa descrição detalhista dessa cena sombria e repugnante constrói um conjunto de imagens que sugerem vivacidade e movimento num cenário decadente e catastrófico. A naturalidade das descrições se deve à riqueza de detalhes e à sugestividade sonora e sensorial como o tato e o olfato. O poeta consegue pintar uma cena cuja densidade dramática e patética são ilustradas por essa associação sugestiva de metáforas imagéticas.

Em seguida, Pound faz uma descrição das *personae* desse canto presas nesse cenário, muito ao gosto da *Divina Comédia*. Dentre eles estão *financiers, betrayers of language, perverters of language, profiteers drinking blood sweetened with sh-t*,¹¹

¹⁰ Todas as traduções do Canto XIV são de minha própria autoria:

E fedor de carvão molhado, políticos / e e n, seus punhos atados aos / seus tornozelos, / Parado vagabundo/beberrão/traseiro nu, / Faces lambuzadas nas ancas, / olhos bem abertos nos nádegas chatas, / Arbustos pendurados como barba, / Apontando a plebe através de seus anus, / Apontando as multidões no lodo, / salamandra, lesmas, larvas.... (POUND, 2010, p. 152)

¹¹ Financistas, traidores da linguagem, perversores da linguagem, exploradores bebendo sangue adocicado com sh-t (shit) merda. (POUND, 2010, p. 152)

(POUND, 2010, p. 152) todos envoltos em lamaçal ou sangue, ou, então, presos a arames de aço. Os financistas e usurários figuram no inferno poundiano como personas marcados pela negatividade e pela degradação. Conforme Augusto e Haroldo de Campos, assim como no inferno de *Wall Street* de Sousândrade, tais personas também recebem a mesma conotação negativa. Segundo Augusto e Haroldo de Campos, ambos os poetas viam a bolsa de valores como o “alimento perpétuo da lucromania, com seu macabro frenesi de especulações, e o símbolo de uma sociedade que desmorona, abalada pela avidez do dinheiro” (CAMPOS, 2002, p. 60). Nesse sentido, pode-se afirmar que Pound ironiza a lucromania dos usurários, colocando-os no lamaçal de seu inferno. A visão central desse mundo é contaminado por um “mundo devorado pela usura”, pela “dinheirolatria” e pela “usurocracia capitalistas” (CAMPOS, 2001, p. 60). A visão de Pound é bastante pessimista em relação aos Estados Unidos; Pound critica, pois, a série de manobras das bolsas de valores de New York e Chicago que impuseram monopólios e cresceram através de especulações que baixaram os preços das terras e dos bens de consumo (CAMPOS, 2002, p. 62). Pound coloca, portanto, os usurários e especuladores no seu “Inferno de Wall Street” como figurações envoltas no lodo, na podridão e na corrupção financeira.

Toda essa turba de desgraçados do “*Inferno* de Pound” estão bravejando em toda a parte, aspirando toda a espécie de elementos e pestilências:

the blowing of dry dust and stray paper,
fretor, sweat, the stench of stale oranges,
dung, last cess-pool of the universe,
mysterium, acid of sulphur,
the pusillanimous, raging;
plunging jewels in mud,
and howling to find them unstained...¹² (POUND, 2010, p. 152-153)

Pound cria um universo imagético cujos detalhes são quase que infinitamente sugestivos, configurando concretude e materialidade visual em seu poema. A vivacidade da cena se dá pelas sugestões sensoriais que emergem na mente de leitor como um filme gravado ao léu, como se imagens passassem desordenadamente na tela para o espectador. Assim também, as aliteraões fricativas /s/, /z/, /f/, /j/, /g/ e as plosivas /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ sugerem o barulho de objetos e lixo, bem como o borbulhar do “ácido sulfúrico”; o cheiro de “laranjas podres/estragadas” sugere um cenário de podridão e decadência.¹³

¹² O sopro de pó seco e papel na rua, / fretor, suor, o fedor de laranjas estragadas, / estrume, última fossa/cloaca do universo, / mistério, ácido sulfúrico, / o covarde, enfurecendo-se; / mergulhando, jóias no lodo, / e urrando para encontrá-las sem manchas/mácua... (POUND, 2010, p. 152-153)

¹³ Sobre os efeitos das sonoridades e das aliteraões na poesia, veja a obra de Norma Goldstein, *Versos, Sons, Ritmos*. Edição Revisada e Ampliada. São Paulo: Ática, 2008.

Assim também, o uso de verbos no gerúndio insinua ações em progresso, que não param, como que suspensas no tempo *ad infinitum*. Esses recursos muito utilizados por Pound demonstram sua destreza artística e seu empenho em buscar elementos preciosos da tradição literária dantesca para a configuração de sua poesia. Se muitos críticos afirmam que a poesia moderna nega a tradição literária, Pound vê nela a fonte imagética que a enriquece e a alimenta.

Na sequência, o poeta descreve imagens de figuras maternas – “sadic mothers driving their daughters to bed with decrepitude / sows eating their litters”¹⁴ (POUND, 2010, p. 153) – que remontam ao imaginário sobre feminino num tom negativo e degradante. Essa referência ao feminino pode estar associada à criação poética que busca aqui na degradação física elementos visuais como motivo gerador de sua poesia. A criação e a reprodução estão associadas aqui à degradação, à sujeira, à impureza e à podridão. Logo após a descrição da figura materna com suas filhas, o poeta introduz uma imagem que destoa completamente dos registros descritos até então:

and here the placard ΕΙΚΩΝ ΓΗΣ,
and here: THE PERSONNEL CHANGES¹⁵ (POUND, 1968, vs. 42-43)

Aqui a placa em grego e em inglês, que traz uma inscrição em grego, e a placa de uma fábrica de uma Londres agitada que anuncia a troca de expediente, funde tempos históricos distantes, num jogo sincrônico entre as tradições literária, histórica, cultural e social. Nota-se como Pound constrói imageticamente esse poema: de um lado, o poeta marca precisamente o espaço – aqui – e, de outro lado, deixa as ações do poema em suspenso, ocorrendo continuamente no tempo, o que é sugerido através do uso de verbos no gerúndio. A ação, embora construída pictoricamente como numa pintura, desdobra-se no tempo *ad infinitum*.

Nesse sentido, vale notar que o olhar do poeta sobre as descrições desse “*inferno poundiano*” criam o efeito de uma cena registrada por uma câmera que grava momentos precisos, cenas detalhadas e imagens coloridas por degradação e desespero. Tal efeito pode ter raízes no surgimento da fotografia e do vídeo que, consciente ou inconscientemente, devem ter influenciado Pound na configuração desses cenários que passam aos olhos do

¹⁴ Mães sádicas conduzindo suas filhas para o leito com decrepitude / semeiam comendo suas palhas/lixo. (POUND, 2010, p. 153)

¹⁵ E aqui o cartaz ΕΙΚΩΝ ΓΗΣ,
E aqui: A TROCA DE FUNCIONÁRIOS (POUND, 2010, p. 153)

leitor. A estrofe seguinte retoma um conjunto algo caótico de imagens apresentadas aleatoriamente:

melting like dirty wax,
 decayed candles, the bums sinking lower,
 faces submerged under hams,
 And in the ooze under them,
 reversed, foot-palm to foot-palm,
 hand-palm to hand-palm, the agents provocateurs
 The murderers of Pearse and MacDonagh,
 Captain H. the chief torturer;
 The petrified turd that was Verres,
 bigots, Calvin and St. Clement of Alexandria! (POUND, 2010, p. 153)¹⁶

Novamente a presença dessas figuras curvadas sobre si mesmas – “faces submerged under hams” (POUND, 2010, p. 153) – evocam o imaginário visual de Dante, cujas *personas* sofrem penas eternas, envoltos em lodo e excremento. Como se nota, Pound volta-se constantemente ao imaginário da *Divina Comédia* e recria uma constelação de metáforas visuais, que serão referências estéticas e poéticas para a poesia moderna. Quase que todo o *Canto XIV* apresenta esse conjunto de metáforas que despertam no leitor visualidade pictórica, cujas colorações e tonalidades vão sempre evocar as descrições do *Inferno* de Dante.

Aqui os contrastes entre Calvin e St. Clement of Alexandria e “the petrified turd” (excrementos petrificados) sugerem outra vez degradação e tocam de modo atroz na tradição cristão. Conforme Peter Brown, em *Le renoncement à la chair*, no cristianismo primitivo, a renúncia aos prazeres corporais e materiais foi fortemente praticada pelos monges ascetas a partir dos séculos II da Era Comum. Isso se deve a uma busca da purificação do corpo e da alma como uma fórmula mística para se alcançar o divino. A repulsa a esses prazeres e também ao corpo se dava também pela consciência de sermos um ser sexual que mantinha vivo o fantasma sexual, expondo as zonas “rebeldes” do humano. (BROWN, 1995, p. 285). Mas, essa separação acontece, sobretudo, com as dicotomias platônicas que vão se acentuar na Idade Média com os escritos teológicos e moralistas que privilegiam a alma como *locus* da racionalidade e da santidade e desprezam o corpo como *locus* do mal e do pecado. Dessa forma, a associação da tradição cristã a

¹⁶ Derretendo como cera suja, / velas deterioradas, as chamas diminuindo sempre mais, / faces submersas sob coxas, / E no limo sob elas, / opostos, a sola do pé com a sola do pé, / palma da mão com a palma da mão, o agentes provocadores / Os assassinos de Pearse e MacDonagh, / Capitão H., o principal torturador; / A pessoa desprezível/merda que foi Verres, / fanáticos/beatos, Calvino e São Clemente de Alexandria! (POUND, 2010, p. 153).

“excrementos petrificados” toca no moralismo do cristianismo primitivo e renascentista que negava e condenava as dimensões do corpo em detrimento da alma.

A cena apresentada na estrofe seguinte é muito mais impactante e miscigena o imaginário dantesco de figuras cristãs presas à degradação, inseridas na modernidade da Londres do início do século XX:

the great arse-hole, [...]
greasy as sky over Westminster,
the invisible, many English, [...]
the vice-crusaders, fahrting through silk,
waving the Christian symbols,
. frigging a tin penny whistle,
Flies carrying news, harpies dripping sh-t through the air... (POUND, 2010, p. 153)¹⁷

Nota-se novamente as referências às imagens de lamaçal, podridão, sujeira, mesclados com símbolos cristãos que se assemelham ao céu sobre Westminster. As expressões “vice-crusaders”, e “many English” e Westminster aproximam o imaginário cristão medieval da modernidade londrina, bem como comparam o micro-cosmo como macro-cosmo. Essa insistência de Pound nesse canto configura-se como um traço comum da poesia moderna desde Mallarmé, Verlaine e Eliot. A preocupação em construir um conjunto de imagens e metáforas visualmente sugestivas é um dos elementos-chave da estética de Ezra Pound, que vai influenciar posteriormente os poetas visuais, inclusive os poetas brasileiros do grupo Noigandres.

Em seguida, o poeta sugere picturalmente o imaginário da procriação de Hieronymus Bosch, que ressurgue nas referências a “the soil living pus, full of vermin, / dead maggots begetting live maggots” (POUND, 2010, p. 153).¹⁸ Aqui, a morte, figurada nas larvas mortas, procria a vida, ou seja, cria-se da podridão e da decadência a vida e a subsistência dos usurários, políticos e fanáticos religiosos. Nessa mesma estrofe, Pound recria imagens de usurários que se aproximam de filólogos e escolásticos:

usurers squeezing crab-lice, pandars to authori
pets-de-loup, sitting on piles of stone books,
obscuring the texts with philology,
hiding them under their persons,
the air without refuge of silence,
the drift of lice, teething,

¹⁷ O grande traseiro, [...] / gorduroso/sujo como o céu sobre Westminster, / o invisível, muitos ingleses, [...] / as vice-cruzadas, deslizando através de ceda, / tremulando os símbolos cristãos/ vadiando o silvo de centavo de estanho, / Moscas trazendo notícias, harpias gotejando sh-t (merda) pelo ar.... (POUND, 2010, p. 153)

¹⁸ O pus vivo do solo, cheio de vermes, / larvas mortas procriando larvas vivas. (POUND, 2010, p. 153)

and above it the mouthing of orators,
the arse-belching of preachers. (POUND, 2010, p. 153-154)¹⁹

As referências em latim – *authori* – e à filologia são lançadas diretamente à escolástica medieval, que criam ideologias, cismas e dogmas do nada, da decadência, da podridão ou simplesmente de palavras. Mas também essas referências são enfatizadas pela menção aos “monopolists, obstructors of knowledge. / obstructors of distribution” (POUND, 2010, p. 154),²⁰ ou seja, aos políticos da modernidade que tendem a distorcer realidades a seu bel-prazer. Nota-se o quanto o cenário visual muda na poesia de Pound, criando assim um conjunto imagístico variado em sua poesia. Esse conjunto quase que infinito de imagens e sugestões visuais qualifica intensamente a poesia de Ezra Pound como uma das mais características do surgimento das vanguardas.

Conclusão

A poesia e a poética de Ezra Pound apresentam, portanto, preocupações pertinentes à criação de uma poesia cujo impacto se dá pelo agenciamento de recursos visuais sugeridos pelas descrições, pela sonoridade e pelos ideogramas. O próprio poema é, para Pound, um ideograma, como afirma Haroldo de Campos. O princípio do ideograma é um dos elementos organizadores da poesia de Pound, cuja função poética é sintetizar imagens e idéias num único ideograma, ou numa única imagem sugerida pelo poema.

Outro traço bastante marcante da poesia de Pound é sua forte ligação com a tradição literária. Mas obviamente Pound não reproduz antigos temas da literatura simplesmente. Ele os recria, dando-lhes nova coloração e novos sentidos. Ele dialoga principalmente com a poesia de Homero e Dante. Além do mais, ele dialoga com os poetas provençais como Arnaut Daniel. A poesia de Pound congrega, portanto, uma forte relação e diálogo da tradição literária clássica, medieval e renascentista com a modernidade. Em muitos sentidos, ele influenciou fortemente os poetas vanguardistas, concretistas e, inclusive, os poetas brasileiros do grupo Noigandres. Como afirma e. e. cummings, Pound realmente “foi para a poesia o que Einstein foi para a física”.

¹⁹ usurários espremendo chatos, alcoviteiros para as autoridades / animais de estimação de loup / sentados sobre pilhas de livros de lousa, / obscurecendo textos com a filologia, / escondendo-os sob suas pessoas, / o ar sem refúgio de silêncio, / um monte de piolhos, com dentes, / e sobre ele o tagarelar dos oradores, / o peido dos pregadores. (POUND, 2010, p. 154)

²⁰ monopolistas, obstrutores do conhecimento. / obstrutores da distribuição. (POUND, 2010, p. 154)

Referências Bibliográficas

BROWN, Peter. **Le renoncement à la chair**: virginité, célibat et continence dans le christianisme primitif. Traduzido por Pierre-Emmanuel Dauzat et Christian Jacob. Paris: Edições Gallimard, 1995.

CAMPOS, Augusto & CAMPOS, Haroldo. **Re Visão de Sousândrade**. 3ª. Edição revisada e ampliada. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CAMPOS, Haroldo. Ezra Pound: Cantares. In: POUND, Ezra. **Ezra Pound**: Poesia. Tradução de Haroldo de Campos, Augusto de Campos et alii. 3a. edição. São Paulo/Brasília: Hucitec/Edunb, 1993. pp. 141-146.

CHARLES, Victor; MANCA, Joseph; McSHANE, Megan & WIGAL, Donald. **1000 Obras-Primas da Pintura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DANTE ALIGHIERI. **A Divina Comédia**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, Sons, Ritmos**. Edição Revisada e Ampliada. São Paulo: Ática, 2008.

HOMERO. **Odisséia**. São Paulo: Cultrix, 2004.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. São Paulo: Cultrix, 2006.

POUND, Ezra. **Ezra Pound**: Poesia. Tradução de Haroldo de Campos, Augusto de Campos et alii. 3a. edição. São Paulo/Brasília: Hucitec/Edunb, 1993.

POUND, Ezra. **New Selected Poems and Translations**. Nova Iorque: New Directions Publishing Corp, 2010.

ROSENFELD, K. H. & PEREIRA, L. F. **Poesia em tempo de prosa**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

ROSENFELD, K. H. **A Linguagem Liberada**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

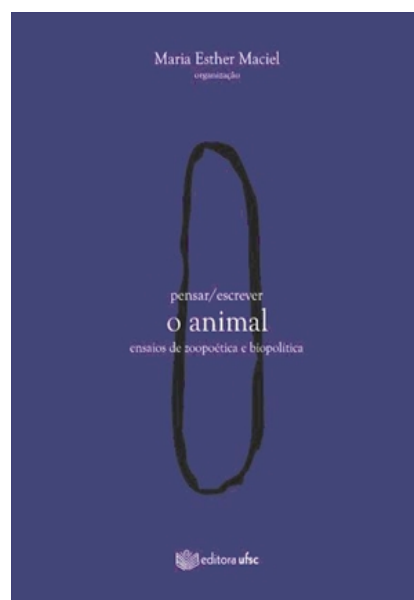
Carlos Roberto Ludwig é mestre em Letras, na área de Literatura Comparada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e atualmente é doutorando em Letras - Literaturas de Línguas Inglesa, pela mesma Universidade. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura francesa, Montaigne, Ronsard, Shakespeare, Goethe, poesia e tradução, Renascença Inglesa e Francesa (ludwig.crl@gmail.com).

Resenha

Nosso grande Outro: a questão animal no pensamento, na cultura e na arte contemporâneos

Eva Pereira (UCB)

O livro *Pensar/escrever o animal: ensaios de zoopoética e biopolítica* reúne uma série de ensaios – distribuídos em quatro partes ou seções e emoldurados por um prólogo e uma entrevista – de filósofos, teóricos da literatura, pensadores da cultura e das diferentes formas de arte, que, nos últimos anos, voltaram suas pesquisas e sua atenção para o estudo daquele que é considerado o nosso grande Outro. Trata-se de material bastante diversificado que pensa/analisa/inventaria um fenômeno indubitavelmente transversal e transdisciplinar, situado entre a filosofia, a política, a religião, a história e a arte, ou seja, vinculado a praticamente todas as esferas da existência humana.



Pensar/escrever o animal: ensaios de zoopoética e biopolítica. Maria Esther Maciel, organização. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011, 422p.

A primeira seção do livro, intitulada “O animal nas fronteiras do humano”, recolhe ensaios de e sobre filósofos e estudiosos da cultura que vislumbraram na definição do ser “animal” a possibilidade de definição do ser “homem”, historicamente considerados. É exatamente o que faz Benedito Nunes (“O animal e o primitivo: os outros de nossa cultura”), para quem o animal e o primitivo estão nessa posição por serem vistos pela cultura dominante, desde a Grécia antiga, como “bárbaros”, ou estranhos vistos como adversários, numa mentalidade onde “o diferente se tornava o oposto, e o oposto se tornava inimigo” (p. 13). A revisão histórica desse aspecto evidencia o modo como o animal e o humano se fundem, num primeiro momento, numa mesma imagem simbólica, e depois vão se separando, a ponto de serem apresentados como opostos, o homem se definindo pelo

que nele não é bicho, o que abre a possibilidade de consumo, dominação e escravidão do animal – esse grande trabalhador – descontados, obviamente, os animais que não se rendem, como os ratos. O mesmo se dá com a imagem do primitivo: a justificativa para a escravidão e a exploração desse segundo Outro de nossa cultura (o índio, o selvagem) se dá primeiro pela aproximação com o animal pela questão religiosa da ausência de alma, depois pela vinculação do índio e do negro com a natureza, o que, para a ideologia do progresso é um grande empecilho a ser vencido. Para Benedito Nunes, e certamente para os demais estudiosos do volume, mais do que levadas em consideração, a aproximação entre o animal e o primitivo e a história do pensamento, que os abarca, devem ser vistas através dos documentos da cultura que os retratam, como os textos dos filósofos, biólogos, historiadores e escritores das diferentes épocas e lugares.

Ainda na primeira parte, Dominique Lestel (“A animalidade, o humano e as ‘comunidades híbridas’”) estuda a relação entre animais, homens e artefatos mecânicos e eletrônicos (as máquinas, robôs e computadores de nosso tempo) e procura identificar o processo de humanização e de hibridação presentes na história humana na confrontação do homem com seus Outros. Uma das conclusões do autor é a de que o “interesse que os animais representam para a comunidade humana” é não somente o da utilidade na vida prática e na alimentação, “mas também e sobretudo como geradores de sentido”. Dito de outra forma: “Não existem apenas os animais ‘bons para comer’, existem também os animais ‘bons para pensar’” (p. 45), mote que fará com que a coletânea de textos se encaminhe a seguir para o estudo do pensamento de dois dos principais filósofos da “questão animal” e seus comentadores. Assim, Tom Tyler (“Como a água na água”) seguirá os passos do tema da animalidade na obra de Georges Bataille, sobretudo em *Teoria da religião*, e seus desdobramentos em Martin Heidegger.

Outro filósofo importante para o estudo da animalidade é Friedrich Nietzsche, objeto do ensaio de Paula Glenadel (“Poesia e verdade’ da animalidade nietzschiana”). Preocupada em destacar a importância da noção de *figuralidade* e suas implicações éticas, metafísicas e estéticas na obra do pensador alemão, a estudiosa quer pensar, entre outros aspectos, a “dimensão da representação metafórica dos animais nos textos de Nietzsche, seu alcance e seus limites” (p. 76). Para isso, lança mão do pensamento de alguns dos intérpretes do filósofo, com destaque para Jacques Derrida, que, como Nietzsche, pensa a animalidade nas fronteiras do humano e da *figuralidade*, enquanto metáfora e alegoria, e que toma justamente como um dos pontos de partida de suas reflexões o episódio da vida do filósofo alemão que, ao ver um cavalo sofrer nas mãos de seu dono, chora o seu

sofrimento, como se o estivesse experimentando no próprio corpo. Para completar esse primeiro bloco de textos, a organizadora do volume, Maria Esther Maciel (“Poéticas do animal”), traça em seu ensaio as definições do termo “zoopoética” e as contribuições de pensadores como, entre outros, Giorgio Agamben, Michel Foucault e, sobretudo, Jacques Derrida – resgatando também Michel de Montaigne – para a compreensão da animalidade na base da busca da definição antropológica e das metáforas culturais representadas na zooliteratura. Tais pensadores servirão de base para o estudo de poemas de Astrid Cabral e Herberto Helder, e de outros escritores na sequência do ensaio.

A especificidade dos textos literários e seus vínculos com as questões da animalidade comparece na segunda e na terceira partes do livro. A diferença, nem sempre nítida, entre essas duas partes está no enfoque: a segunda parte é uma espécie de projeção e exemplificação do que se chamou de “zoopoética” no trabalho de Maria Esther Maciel, anteriormente descrito, na esfera da definição do humano frente ao animal e da literatura frente aos outros textos da cultura; a terceira parte é uma espécie de chamado para a reflexão voltada para a história, para a ideologia e para a política e sua relação com a animalidade, ou seja, a biopolítica.

Nos textos do bloco intitulado “Ficções da animalidade”, vemos Florencia Garramuño (“Região compartilhada: dobras do animal-humano”) às voltas com os cães e os peixes de Mario Bellatin, os cavalos bravos e mansos de Clarice Lispector, a gata de Romina Paula, entre outros autores contemporâneos, observando-se “*uma região comum e compartilhada* entre o animal e o humano” (p. 106, grifo da autora), que torna possível a exposição da intimidade de um personagem ou de toda uma comunidade de pessoas, sobretudo quando se trata dessa espécie de pós-sujeitos em sua evidente precariedade social e humana. O bestiário de Clarice Lispector serve a Evando Nascimento (“Rastros do animal humano – a ficção de Clarice Lispector”) para o estudo das imagens da antropofagia, da barbárie, da dominação política de classe, de raça e de gênero (*gender*) e suas relações com uma perspectiva “desfigurante” do humano, do animal e do gênero (*genre*) literário presente na ficção da escritora. Márcio Seligmann-Silva (“Mal-estar na cultura: corpo e animalidade em Kafka, Freud e Coetzee”) faz um exercício de paródia, transformando o macaco que era objeto de estudos no texto de Kafka, *Um relatório para uma academia*, no sujeito de um discurso altamente irônico e metalinguístico. Partindo do texto do escritor Kafka, como tema e como forma, o autor estuda o “mal-estar” próprio da relação do homem com o animal, esse Outro objeto e abjeto da cultura, nos escritos de Freud, Edmund Burke, Charles Darwin e, contemporaneamente, J. M. Coetzee. Para

Seligmann-Silva, nos textos de Coetzee, o irônico convive com o cômico sinistro, figurado na relação (mesmo na compaixão) entre homem e animal, e é nitidamente derivado do autor de *O processo*, enformando um conjunto polifônico em que estão presentes muitas das aporias das sociedades atuais.

Fermín A. Rodríguez (“Levar a vida, deixar-se morrer: a virada animal em ‘El sur’ de Jorge Luis Borges”) parte do pequeno texto do escritor argentino para, estudando as reflexões e a trajetória do personagem, demonstrar que a literatura – a qual, segundo sua leitura, é representada no conto pela presença animal do gato – “não é apenas um aparato de captura e confinamento: ela também produz e libera afetos, libera intensidades, faz com que um conjunto fuja” (p. 169). O objeto de estudo de Eduardo Jorge (“Lobisomem, sem ameaças”), no último ensaio da segunda parte da coletânea, é o poema “O lobisomem”, de Décio Pignatari, publicado em 1950. Partindo do conceito do “inquietante” (o *unheimlich* freudiano) e dos estudos sobre a lenda do lobisomem – seja na *História Natural*, de Plínio, o Velho, seja naquelas recolhidas por Luís da Câmara Cascudo –, Eduardo Jorge vai mostrar como o lobisomem, no poema, é um homem despido de sua pele, um pedinte de peles. E é justamente essa carência da superfície que figura o fracasso da metamorfose e retira do lobisomem, despido de sua força e de sua identidade, a significação de qualquer ameaça, o que o texto figura.

Focados nos vínculos existentes entre literatura e animalidade, mas abrindo-se também para outros campos da arte e da cultura, os textos da terceira parte (“Poéticas e políticas do vivente”) se voltam mais especificamente para questões de história, ideologia e biopolítica. Por isso, os animais dessa parte do livro encontram-se enjaulados, e são destinados à morte nos matadouros ou à exposição pública nos zoológicos, passando a representar o humano na sua condição social e política e em sua dimensão histórica e econômica. O primeiro dos ensaístas dessa parte da publicação é Gabriel Giorgi (“A vida imprópria, histórias de matadouros”), que estuda especialmente uma série de textos da literatura argentina onde o espaço simbólico dos matadouros e a ação de matar os animais está colocada, assim como o que, a partir das sendas abertas pelos pensadores Gilles Deleuze e Jacques Rancière, o autor chama de “o discurso da espécie”, uma instituição que se assenta na ideia de que a transcendência do “humano” requer o sacrifício do animal. Esse discurso da espécie acaba por configurar uma *tanatopolítica*, uma política de legitimação da morte da espécie diferente, representada na história da literatura argentina pela série das narrativas de matadouros inventariada pelo autor e que culmina na leitura do conto recente de Martín Kohan, cujo título “inequívoco” e “enganoso” é justamente “O

matadouro”. Inequívoco e enganoso porque, segundo Gabriel Giorgi, o texto de Kohan é na verdade a representação de um paralelo entre os animais destinados ao matadouro e que passam a noite em um caminhão que os transportará para o seu destino e o motorista do caminhão que, ao ouvir o “rumor” produzido pelos animais e irmanado com eles naquela situação de suspensão em que se encontram à espera de um novo dia e da marcha para a morte e para a transformação em objeto totalmente manipulável, acaba por identificar e compreender seu lugar – dele e dos animais – como “instâncias da capitalização, de cálculo e de equivalência” (p. 208). No conto de Kohan, conclui o estudioso, “o rumor (...) é um saber, um tipo de injunção ‘pura’ em torno da *impropriedade* da vida: o vivente como irreduzível à ordem do próprio e da propriedade” (p. 212, grifo do autor).

O próximo texto da terceira parte, a cargo de Álvaro Fernandez Bravo (“Desenjarular o animal humano”), estuda a ocorrência de um fenômeno típico da sociedade moderna e imperialista, urbana e industrial – o zoológico – e sua relação com a captura e o comércio de animais dos mais diversos países e regiões do globo para exposição em parques, circos, catálogos de fotografias e programas de televisão. O texto seguinte, de Eneida Maria de Souza (“O escritor vai ao zoológico”), faz um recorte de um momento da biografia do escritor mineiro João Guimarães Rosa: sua estadia em Hamburgo, onde trabalhava como diplomata, entre 1938 e 1942, e suas visitas ao zoológico da cidade, que ostentava um pórtico onde se lia “Amar os animais é aprendizado de humanidade”. Esse “aprendizado de humanidade” é também um aprendizado da literatura, da história e da política: “a fixação pela vida animal e pela observação quase que obsessiva da natureza seria a proposta poética de Rosa para deslocar não só os laços comuns da convivência humana, mas também a ameaça de morte causada pela guerra” (pp. 248-249). Por isso, no *Diário de guerra*, de Rosa, os limites entre “o interior e o exterior, entre o reino animal e o humano, entre a técnica e a barbárie” estão ausentes e o autor animaliza e naturaliza a guerra, condensando o apito das sirenes de bombas com o mugir dos bois, o que diminui sua ação destrutiva ao mesmo tempo que chama a atenção para a inquietante familiaridade do acontecimento.

A relação das crianças com os animais, com os desejos e com a instabilidade instalada no próprio corpo em crescimento, explicitadas nas memórias de infância de um escritor, são o mote para o estudo de Jens Andermann (“Pulsão animal: zooliteratura e transculturação em W.H. Hudson”). Essas memórias da infância são encontradas no livro *Far away and long ago*, cujo título reúne tanto a distância temporal quanto a distância geográfica e cultural na biografia de Hudson. Elas dizem respeito também a um sabor e a

um saber da infância, perdidos no período da guerra (o livro é publicado em 1918) e na crescente importância de uma certa cientificização do animal a partir da publicação dos livros de Charles Darwin e de seus discípulos em torno das espécies animais, cientificização contra a qual o escritor sempre lutou. Exemplos dessa luta são dados pelo ensaísta quando este mostra como Hudson, como havia feito na exposição de um olhar infantil sobre o mundo e a natureza no livro já citado, desloca o olhar do observador sobre o animal para o olhar do animal sobre o observador em outros de seus livros, ao mesmo tempo que desloca também o olhar sobre a situação colonial na América do Sul em outros livros seus, num claro exercício de transculturação que põe em funcionamento uma espécie de dispositivo da metamorfose. O último dos ensaios dessa terceira parte é o de Raúl Antelo (“O dispositivo boitatá”), cujo título e as imagens que ele põe em funcionamento poderiam ser direcionados para uma espécie de complexo ou conglomerado, dadas as imbricações (e imbrincações, se é permitido o trocadilho) sugeridas. Nesse conglomerado, deve-se destacar o estudo que o ensaísta faz da relação do *tectônico*, esse outro nome do informe e do recalcado, na cultura primitiva, e seu correspondente na arte da vanguarda, e a exemplificação dessa relação na imagem do boitatá na cultura brasileira, desde a contribuição indígena recolhida por José de Anchieta, passando por textos populares e cultos, até chegar à polivalência dos sentidos que o mesmo animal ganha em *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Seguindo os alertas de Michel Foucault sobre a imagem do “monstro” e de Luc Nancy sobre a “diferença”, onde sexo é excesso, a leitura de Raúl Antelo, aberta para as transgressões do pensamento contemporâneo, leva a pensar no boitatá – “o ser informe mas também o ser que se mostra, enquanto luz e imagem” – como um dispositivo em ação, “o incesto real (Ci e Jiguê) e o canibalismo dos marginais (Macunaíma), o soberano despótico e a massa revoltada”(p. 286).

Mesmo que alguns dos estudos coletados na quarta e última parte do volume (“Figurações animais”) ainda tenham como objeto textos literários, a questão animal se confunde aí com o discurso dos ecologistas em torno dos direitos dos animais e abarca outras formas de representação cultural, como o cinema e a televisão, por exemplo. Nessa parte, de algum modo intermediados pelas representações artísticas, os animais tomam para si a palavra e a ação e se permitem a revolta e a vingança. Lucile Desblache (“As vozes dos bichos fabulares: animais em contos e fábulas”) parte da tradição da fábula e sua inversão de sentido e aplicação ideológica na literatura contemporânea – como aparece, por exemplo, em J.M. Coetzee – para mostrar que há um processo de desantropomorfização do animal na arte atual, na contramão da fábula tradicional, e que

essa compreensão do animal com sua identidade própria está na base das instituições de proteção das espécies, sobretudo daquelas ameaçadas de extinção. Atenta a essa nova possibilidade de abordagem do animal, aberta pela literatura contemporânea, a ensaísta retoma as fábulas tradicionais em busca do que há de humano e de propriamente animal nelas e as compara com suas versões modernas. Para isso, usa como exemplo “O gato de botas”, texto pertencente à tradição e recolhido, entre outros, por Perrault, e a interpretação contemporânea do mesmo, feita pela escritora Angela Carter, onde estão presentes muitos dos elementos do realismo fantástico, tons operísticos derivados de *As bodas de Fígaro* e *Don Pasquale* e uma forte carga de ironia e sarcasmo. Na fábula contemporânea, portanto, se a linguagem é antropomórfica, o espírito é felino – como no caso abordado –, ou canino, ou suíno, ou bovino, ou equino, como em outros casos e em outras narrativas. É o que se pode observar nos contos contemporâneos de uma autora de sucesso no gênero policial, estudados, no próximo texto da seção, por Julio Jeha (“Assassinos de estimação: *O livro das feras*, de Patricia Highsmith”). O livro, que tem como subtítulo a frase “para quem gosta de animais”, é uma coletânea de treze contos protagonizados por animais, embora mais humanos que os humanos, inclusive se considerarmos o grau de violência empregado ou sofrido por eles em suas aventuras e ações de vingança contra o ser humano. Essas ações de vingança, que aproximam e muito os animais dos homens, tornando aqueles quase simulacros destes no livro de Highsmith, levam na maioria das vezes à morte do homem e em alguns momentos dos próprios animais. A motivação para a violência, porém, nas histórias de *O livro das feras*, está na falha dos homens e mulheres assassinados “em reconhecer o animal como um sujeito com uma face e em assumir responsabilidade por sua condição” (p. 332).

Outro dos textos polêmicos escritos por mulheres preocupadas com os direitos dos animais são o objeto de estudo de Alexandra Isfahani-Hammond (“*Humana festa*: zooromance interamericano e pós-escravista de Regina Rheda”). O romance, uma espécie de comédia, procura associar a luta em prol dos direitos dos animais e da defesa do veganismo ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e à nova etapa do capitalismo transnacional em tempos pós-coloniais e pós-escravistas. Para isso, coloca os personagens em dois locais diferentes: a Flórida e o interior de São Paulo. Entre os protagonistas estão uma família de porcos – com destaque para uma porca prenha e presa a uma estrutura que não lhe dá nenhum espaço para mobilidade, como é prática na cultura intensiva e nos verdadeiros campos de concentração que são os criadouros das espécies destinadas à alimentação como aves e porcos. Depois de muitas peripécias, a porca é salva

da escravidão pela ativista Dona Orquídea, mas o poder econômico se rearticula e se reorganiza em novas formas de dominação. A partir da leitura do romance, o estudo de Alexandra Isfahani-Hammond enfatiza as relações entre dominação socioeconômica e direitos dos animais e aponta para as ingenuidades e também para os acertos dos ativistas que lutam em favor do animal não humano.

O confinamento e a escravidão dos animais trabalhadores destinados à procriação e ao extermínio na indústria alimentícia recebe o seu contraponto nos animais trabalhadores da indústria do entretenimento no último ensaio desse quarto bloco do livro. Randy Malamud (“Animais no cinema: a ética do olhar humano”) parte de um resumo sobre os trabalhos dos animais (em fazendas industriais, laboratórios de produtos farmacêuticos, hospitais...) e sobre as condições de vida desses seres na contemporaneidade, para depois abordar a relação entre os animais e o cinema, sobretudo no que diz respeito à sua segurança física, explicitada na tensa relação entre a indústria cinematográfica norte-americana e os movimentos em prol dos direitos dos animais, todos os animais, que são usados nos filmes. Depois de relatar vários casos de abuso contra os animais no cinema e na televisão (especialmente nos canais a cabo, como *National Geographic* e *Animal Planet*), o autor passa a considerar as falácias e enganos que envolveram o filme *Avatar*, dirigido por James Cameron e exibido em 2009, considerando tanto a sua produção como a ideologia promovida pela narrativa. O autor analisa o modo como foram aproveitados animais reais para a criação dos personagens animados (assim como atores humanos reais serviram de base para os personagens animados do filme) e desfaz um a um os argumentos que sugerem uma defesa avançada da ecologia pela narrativa. Entre os argumentos contrários ao filme, o ensaísta recolhe a opinião expressa na internet por uma espectadora que vê na relação do herói com o animal eleito por ele como montaria e meio de transporte aéreo na guerra uma explícita dominação do macho sobre a fêmea, radicalizada, pelos termos e imagens usados no filme, numa cena de estupro. Os comentários sobre a ideologia sexista, racista e desumana do filme corroboram muitos dos estudos sobre os espectadores de cinema em geral, revistos por alguns dos pensadores elencados pelo ensaísta, como portadores de uma espécie de perversão que tem como fundamentos o sadismo e o voyeurismo marcadamente masculinos.

De qualquer forma, o ensaio de encerramento da seção e do livro como um todo reeduca nosso olhar, assim como os textos anteriormente comentados redimensionam o modo como enxergamos os animais na realidade, nas artes em geral e na literatura em especial. Além disso, tais ensaios confirmam muitas das preocupações e reflexões

apresentadas no prólogo da publicação, elaborado por sua organizadora, a professora e crítica literária Maria Esther Maciel – representante brasileira das mais qualificadas nos chamados “estudos animais” –, e na entrevista que fecha o volume. A entrevista, intitulada “Companhias multispécies nas naturezaculturas”, foi concedida a Sandra Azerêdo pela doutora em Biologia pela Universidade de Yale, Donna Haraway, teórica e crítica da cultura atuante na área de História da Consciência, com ênfase nos estudos de animais e suas vinculações com a teoria feminista, a ciência e a tecnologia. A conversa entre as duas pesquisadoras gira em torno dos temas abordados na coletânea, como o sofrimento das leitoas escravas da procriação na indústria alimentícia, e o que isso representa para os estudos de gênero e de classe no mundo contemporâneo, globalizado e massificado. Passando pelo debate que diz respeito à subjetividade do animal, a entrevista se dirige para a necessidade de humanização do homem no embate com o seu grande Outro, o animal, e os impasses gerados por uma decisão consciente por via da frase-conceito “Matar sem tornar matável”, apresentada pela professora e ativista com o objetivo de tornar palpáveis os problemas que envolvem as discussões entre as multiespécies nas comunidades, e que pressupõem uma proposta de convivência preferencialmente pacífica entre natureza e cultura.

A criação desses novos conceitos, além daqueles implicados nos termos “zoopoética”, “zooliteratura” e “biopolítica”, apontados anteriormente e colocados em funcionamento nos novos estudos filosóficos e da teoria da literatura, apontam para a necessidade dos estudantes e professores das chamadas ciências humanas levarmos em consideração e praticarmos os estudos transversais e transdisciplinares, estudos esses de que o livro pensar/escrever o animal é um luminoso e amoroso modelo.

Eva Pereira é doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela USP. Professora convidada da pós-graduação lato sensu em Literatura Brasileira da Universidade Católica de Brasília, é também responsável por oficinas de leitura e escrita criativas e de cursos livres de literatura em Brasília (evaleones@gmail.com).

Resumos

A pós-liminaridade epifânica em *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* de Clarice Lispector: o drama da linguagem e os ritos de passagem¹

Alan Michell Barbosa

Este trabalho trata da interpretação literária do livro *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*, de Clarice Lispector, por meio do drama da linguagem e do processo antropológico dos ritos de passagem. Levando em consideração a Hermenêutica como a base teórica de compreensão da obra de arte, o texto revela a verdade e o belo da luz da consciência artística por meio de uma formatividade literária a qual prescreve os conceitos de *jogo*, *símbolo* e *festa* na produção do *mito* e do *culto*. Acerca dessas acepções, o texto usa como referência o mito do Ulisses homérico para representar o personagem de mesmo nome no livro em questão, como forma de se reportar à *dialética do esclarecimento* num viés que lida com a linguagem de Clarice pela explicação da *epifania* e pelos *ritos de passagem*. A *preliminaridade*, a *liminaridade* e a *pós-liminaridade*, por sua vez, como estágios antropológicos desses ritos, servem como fonte de reflexão sobre a dialética do amor e da aprendizagem pela qual passa a personagem Lóri e Ulisses no drama da trama do livro.

Palavras-chave: Clarice Lispector; hermenêutica; drama de linguagem; ritos de passagem

Era uma vez uma outra estória: a adaptação como recurso de transmissão das fábulas de Esopo²

Ana Kelly Araújo dos Santos

O presente trabalho faz um estudo analítico sobre os diferentes recursos utilizados na adaptação de um gênero da literatura infantil, a fábula. O primeiro capítulo apresenta as diferentes proposições para o significado de tradução; retoma pontos da teoria tradutória e aponta o lugar da adaptação nestes estudos. Em sequência, apresentamos a linha temporal e as análises de teóricos da área sobre a construção da dita literatura infantil, e um breve histórico biográfico do criador das fábulas: Esopo. A escolha da literatura infantil e o interesse pelas traduções de fábulas provêm da hipótese de que o processo de tradução se torna

¹ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 19 de novembro de 2010, sob orientação do Prof. Dr. Maurício Lemos Izolan.

² Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 17 de novembro de 2010, sob orientação do Prof. MSc. Virgílio Pereira de Almeida.

mais complexo em se tratando de literatura, em especial de uma literatura consolidada como pedagógica e, que, necessariamente será traduzida para a língua materna do leitor mirim. Comparamos as três mesmas fábulas traduzidas ou adaptadas por três autores e percebemos diferentes traços gramaticais, estilísticos e ideológicos que nos permitem localizar as fábulas historicamente e socialmente. De maneira geral as três obras apresentaram semelhanças quanto à estruturação de uma fábula e as variações acontecem de acordo com a pretensão do tradutor/autor. Ao final do trabalho chegamos à conclusão de que a adaptação é uma possibilidade diligente para a tradução das fábulas já que o gênero criado com outra intenção é, hoje, considerado como uma das principais representações da literatura infantil.

Palavras-chave: Tradução; adaptação; literatura infantil; fábulas

Dicionários: uma análise discursiva do termo *juventude*³

Fabiana Barros Gonçalves

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo compreender os processos históricos de produção de sentidos sobre o termo “juventude” em dicionários de língua portuguesa dos séculos XVIII, XIX, XX e XXI, tendo como referencial teórico e metodológico a História das Ideias Linguísticas e a Análise de Discurso, sustentada pelos trabalhos de Michel Pêcheux, na França, e Eni P. Orlandi, no Brasil. O nosso objeto de estudo é, portanto, o dicionário entendido como um instrumento linguístico e um objeto histórico e discursivo. Trabalhamos o modo como os verbetes se estruturam e funcionam linguisticamente e discursivamente em dicionários de diferentes períodos históricos de forma a reconstruir o trajeto do tema da juventude em termos de significação, analisando a relação que existe entre a língua, o sujeito e a história, e tendo como questões norteadoras: Como o dicionário ao longo de um período histórico produz sentidos para o termo “juventude”? Como funciona o mecanismo discursivo dos verbetes? O *corpus* que usamos em nosso trabalho foram os dicionários de língua portuguesa de Rafael Bluteau (1712), de Antonio de Moraes e Silva (edições de 1813, 1823, 1856, 1877, 1922 e 1949-59), de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (edições de 1975, 1986 e 1999) e de Antonio Houaiss (edições de 2001 e 2009). A descrição e análise dos verbetes evidenciaram uma gestão dos sentidos, que oscilava entre a universalidade e atemporalidade da “juventude” tomada como parte de um ciclo de vida – humana, animal e vegetal –, independente do tempo e do espaço histórico, e a individualidade da “mocidade”, sem conseguir, contudo, dar-lhe uma contextualização capaz de mostrar as várias juventudes e mocidades existentes em uma sociedade como a brasileira.

Palavras-chave: Dicionário; juventude; análise de discurso; história das ideias linguísticas.

³ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 19 de novembro de 2010, sob orientação do Profa. Dra. Mariza Vieira da Silva.

Os *feedbacks* nos fóruns de discussão: uma ferramenta discursiva⁴

Lilian Michelli da Silva Rodrigues

A Educação a Distância (EAD) possui diversas ferramentas para consolidar a aprendizagem dos estudantes de forma participativa. Um destes instrumentos se faz necessário para a efetivação do entendimento do conteúdo – os fóruns de discussão, ainda muito utilizado nos cursos a distância. Essa ferramenta possibilita aos professores, de EAD, um acompanhamento da aprendizagem e do estudo dos estudantes a respeito do conteúdo do curso. Para que seja eficaz esse acompanhamento, o professor utiliza do *feedback* para fazer o direcionamento dos estudantes e colocá-los a par do desenvolvimento alcançado. Nessa perspectiva, este trabalho visa analisar os *feedbacks*, nos fóruns de discussão, como ferramentas discursivas que possibilitam uma efetiva aprendizagem. Assim, leva em consideração o processo de construção, de interpretação e de recebimento das orientações dos professores aos estudantes. Além disso, engloba os aspectos quantitativos das participações dos professores nos fóruns, dividindo as intervenções em dois grupos: os *feedbacks* gerais e os individuais. Considera, também, a participação do estudante no recebimento dos *feedbacks* e como eles reagem a essa ferramenta. Dessa forma, para a realização desta pesquisa, o objeto de estudo foram os fóruns de discussão da disciplina virtual Leitura e Produção de Texto, ofertada e executada no segundo semestre de 2009, no curso a distância de Tecnologia em Segurança e Ordem Pública, da Universidade Católica de Brasília Virtual – UCBV. De acordo com as análises dos dados, as estruturas dos *feedbacks* construídas pelos professores são semelhantes e, em sua maioria, direcionadas aos estudantes de forma individual.

Palavras-chave: Educação à distância; *feedback*; fórum de discussão; língua, discurso

⁴ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 18 de novembro de 2010, sob orientação do Profa. Dra. Andréa M. Mercandante Alves Coutinho

Revisão de textos: história, evolução e função⁵

Shirley Pereira Gomes

O presente trabalho parte da apresentação da evolução do sistema de escrita, que se tornou um meio de registrar os principais acontecimentos em várias épocas da sociedade. Ressalte-se que, para que esses fatos fossem transmitidos de forma clara e objetiva, era preciso que essa escrita fosse submetida a um trabalho de “correção”, trabalho esse executado, até então, pelos copistas ou pessoas de maior fama intelectual. Com o passar do tempo, percebeu-se que era preciso muito mais que apenas conhecer determinada língua para se executar essa função. E uma nova profissão surge, então, no mercado: o revisor. O objetivo deste trabalho é, pois, mostrar quem é este “novo” profissional, quais são suas atribuições, os desafios encontrados na sua rotina de trabalho e, principalmente, mostrar que, mesmo em face do surgimento das novas tecnologias, o revisor ainda é imprescindível para o aprimoramento de um texto.

Palavras-chave: Escrita; texto escrito; revisor; revisão de texto

Discussão sobre o português brasileiro: a busca pelo reconhecimento da identidade sociolinguística nacional⁶

Vinicius de Lacerda Mesquita

O Português Brasileiro, língua nacional, falada e usada no Brasil, tem sua origem sócio-histórica atrelada ao Português Lusitano. A constituição da norma-padrão (gramatical) se deu nos moldes da fala e da escrita portuguesas. Apesar de as diferenças entre as duas línguas serem claras e percebidas por ambos os povos, os brasileiros ainda aprendem, erroneamente, regras e preceitos ligados à língua falada em Portugal, deixando-se de lado características e marcas que representam a identidade sociolinguística nacional. Esta pesquisa investiga e caracteriza, considerando a atitude dos falantes diante de fenômenos variáveis da língua portuguesa, aspectos da língua falada no Brasil que apontam traços de uma identidade sociolinguística brasileira, compreendendo a formação do português brasileiro, e a instituição da norma no Brasil. A pesquisa foi exploratória e quantitativa, tendo como marco teórico e metodológico o modelo sociolinguístico

⁵ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 17 de novembro de 2010, sob orientação do Profa. MSc. Vera Lúcia Cordeiro da Conceição

⁶ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 19 de novembro de 2010, sob orientação do Profa. MSc. Vânia de Aquino Silva.

variacionista ou laboviano. Para efeitos de análise, foram utilizados testes de reconhecimento linguístico, com o objetivo de promover a avaliação, o reconhecimento e a valorização das variedades linguísticas brasileiras. Observou-se neste trabalho que os falantes cultos selecionados mostraram-se conscientes acerca da questão essencial de se reconhecer essa identidade sociolinguística brasileira, avaliando e julgando alguns fenômenos variáveis do português brasileiro como variedades mais próximas de seu repertório linguístico em situações de fala menos monitorada. Isso contribui ainda mais para uma verdadeira conscientização sobre a existência e o reconhecimento de uma língua que, futuramente, pode vir a ser brasileira.

Palavras-chave: Sociolinguística variacionista; português brasileiro; norma-padrão; identidade sociolinguística brasileira

As primícias da infância: silêncio e devaneio na prosa poética de Bartolomeu Campos de Oliveira⁷

Hérica Jacinto Trindade

O presente trabalho objetiva estudar a prosa poética do autor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós, buscando apreender uma poética do silêncio, articulada à do devaneio, em suas histórias infantis, em especial nas obras *Ciganos* e *O livro de Ana*. A pesquisa inicia-se com uma discussão teórica dos elementos essenciais às obras literárias que tem a infância como princípio imaginativo e operativo. Com efeito, o primeiro capítulo apresenta os constituintes das obras literárias que se dedicam a poetizar a infância: imaginação e memória, devaneio poético, linguagem e silêncio, este último desdobrando-se em “silêncio fundante” e “silenciamento”. Segue-se, no segundo capítulo, uma breve apresentação do autor mineiro, identificando-se, em linhas gerais, algumas de suas histórias que escolhem o silêncio, em articulação com o devaneio poético, como sendo a raiz originária e originante da infância, núcleo de força que vigora na alma das personagens e de todos nós. Em sequência, nesse mesmo capítulo, trazemos algumas reflexões sobre as prosas poéticas *Ciganos* e *O livro de Ana*, nas quais o silêncio se mostra o princípio poético que preside uma profusão de significações que ampliam e transformam o horizonte existencial de suas personagens. Em *Ciganos* revela-se a presença de silenciamentos que atravessam a existência dos protagonistas, enquanto n’*O livro de Ana*, a de um silêncio fundante que realiza, concretiza a escritura/Escritura do mundo e do ser das personagens centrais da história. Ao final do trabalho percebemos que, em todas as obras estudadas por nós, o poeta busca nas “memórias inventadas” da infância a antecedência do ser. Nas memórias primeiras, originais, inventadas, o silêncio e os devaneios propiciam uma “arqueologia do sensível”. Silêncio e devaneio do ser que só é enquanto devém, essas são as primícias da infância que vigoram na prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós.

Palavras-chave: Infância; silêncio; devaneio; Bartolomeu Campos de Queirós

⁷ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 08 de junho de 2011, sob orientação do Profa. MSc. Lívila Pereira Maciel.

Verbos denominais na área da informática no português do Brasil⁸

Jemima Cassimiro Albuquerque Leite

O foco do presente trabalho é a análise dos verbos denominais na área da informática no português do Brasil, tais como: *blogar*, *orkutar* e *downlodar*. O estudo dessas construções foi realizado com base na terminologia especializada, uma vez que se observou que o nível da produtividade e o uso desses verbos eram constantes. Os pressupostos teóricos desta pesquisa estão pautados nos estudos da morfologia, que estuda a estrutura da palavra. Uma vez que analisa os processos para essa realização, a morfologia permite o estudo dos aspectos que constituem o porquê de se formarem novas palavras e as regras necessárias para tais formações. Além disso, nota-se que a partir do momento que surgem novas necessidades na língua, novos vocábulos são criados, com a finalidade de suprirem essa necessidade, principalmente, na área tecnológica em que novas terminologias são criadas a todo o momento; por isso, muitas palavras estrangeiras são aportuguesadas e incorporadas à língua. Assim, verificaremos como se deu a formação dos verbos criados a partir de substantivos da área da informática, ou seja, dos verbos denominais.

Palavras-chave: Formação de palavras; informática; morfologia; verbos denominais

⁸ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 11 de junho de 2011, sob orientação do Profa. MSc. Deborah Christina de Mendonça Oliveira.