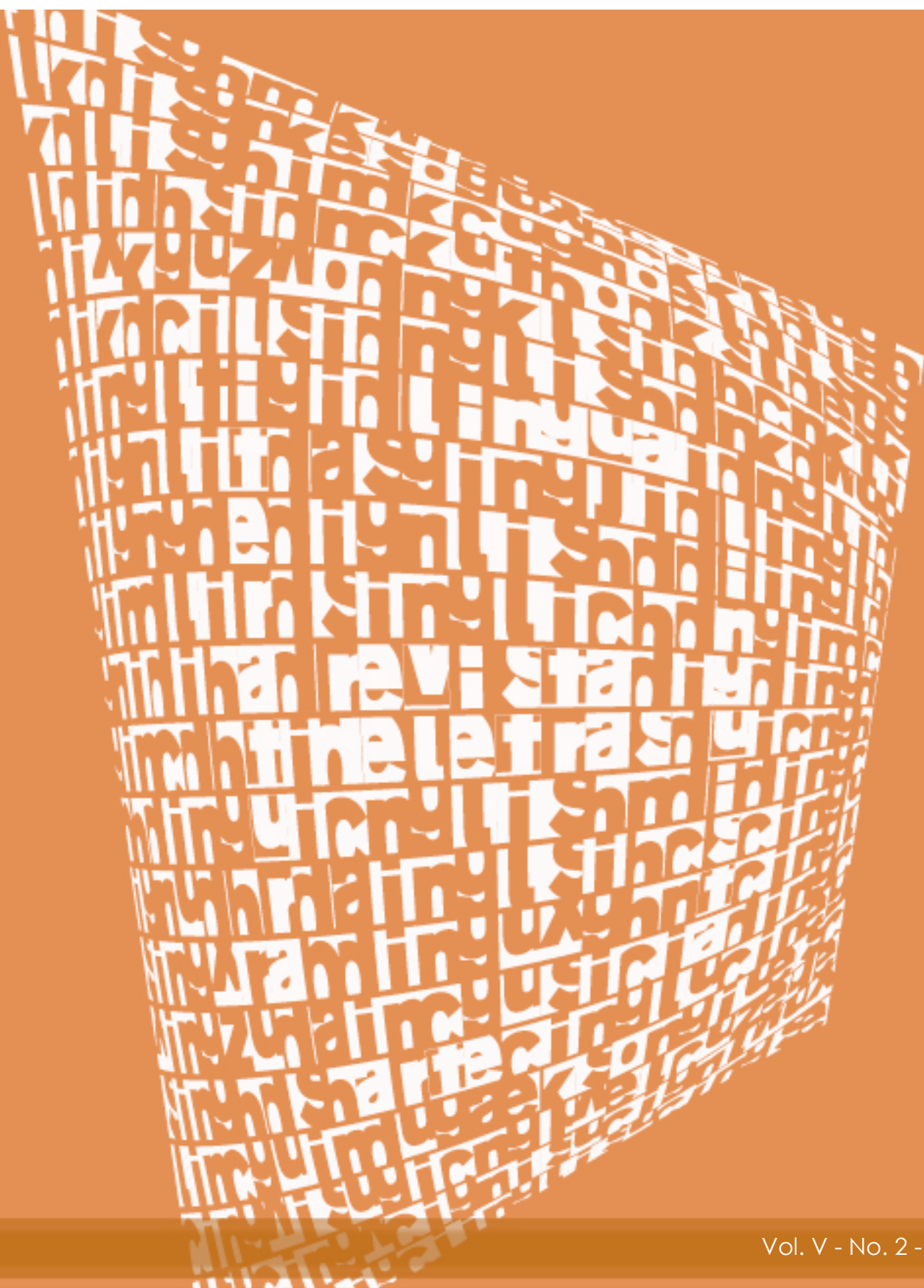




Vol. V - No. 2 -

Revista de Letras

R454 Revista de Letras [recurso eletrônico] / Universidade Católica de Brasília,
Curso de Letras. – Vol. 5, n. 2 (dez. 2012)- . – Dados eletrônicos. –
Brasília : Universidade Católica de Brasília, Curso de Letras, 2012-
v. ; 30 cm.

Revista de Letras – Vol. V – Número 2 – Dezembro 2012

Editora Responsável

Semeadura
Prof.ª Dra. Mariza Vieira da Silva – UCB

Conselho Editorial

Prof.ª Dra. Mariza Vieira da Silva – UCB
Módulo de Acesso: World Wide Web:
<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL>
Prof.ª Dra. Cláudia P. Castellano Pfeiffer – UNICAMP
Prof.ª Dr. Maurício Lemos Izolan – UCB
Prof.ª Dra. Sheila Elias de Oliveira – UNICAMP
Prof.ª Dra. Susana Souto Silva – UFAL
Prof.ª Dra. Vera A. de Lucas Freitas – UnB
Linguagem: Universidade Católica de Brasília. Curso de Letras.
Prof. Dr. Virgílio Pereira de Almeida - UnB

CDU 81

Diagramação

Prof. Wallace Barboza – UCB

Universidade Católica de Brasília

Reitor

Prof. Dr. Afonso Celso Tanus Galvão

Pró-Reitor de Graduação e Extensão

Prof. Dr. Jorge Hamilton Sampaio

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof. Dr. Afonso Celso Tanus Galvão

Pró-Reitor de Administração

Prof. Vangivaldo da Silva

Curso de Letras

Diretora

Prof.ª Dra. Christine Maria Soares de Carvalho

Assessoras

Prof.ª MSc. Déborah Christina de Mendonça de Oliveira

Prof.ª Esp. Georgina Maria Duarte Campos



Ficha elaborada pela Coordenação de Processamento do Acervo do SIBI – UCB.

Sumário

Artigos

De la escritura manifestaria al ensaio sociológico: avatares de la <i>función</i> y el <i>efecto</i> manifiesto en el modernismo brasileño	6
<i>Hugo Herrera Pardo (PUCV e UNAB)</i>	
Folclore de Cabo Verde entre continentes: Elsie Clews Parsons e a tradição oral cabo-verdiana	20
<i>Orquídea Ribeiro (UTAD/PT)</i>	
A <i>posição-sujeito-professor</i> na formação continuada	38
<i>Joelma Aparecida Bressanin (UNEMAT)</i>	
Criatividade e escrita	54
<i>Vânia Aquino (UCB)</i>	
<i>Juarez Moreira da Silva Júnior (UCB)</i>	
Juntar ou separar as palavras? A segmentação não convencional na escrita de estudantes da Educação de Jovens e Adultos	64
<i>Rebeca Cerqueira Andrade de Alcântara (Estácio FIB)</i>	
Da imaginação em Castro Alves: Quando a poesia abraça a história e realiza a crítica do real	72
<i>Maria das Graças Gomes (UCB)</i>	

Resenha

Uma história dos nomes dos Estudos da Linguagem	88
<i>José Edicarlos de Aquino (UNICAMP)</i>	

Resumos – Trabalhos de Conclusão de Curso

Aspectos Morfossintáticos das nominalizações em <i>-ção</i> e <i>-mento</i> no português do Brasil	98
<i>Christiane Mesquita Pinheiro</i>	
Alice cresceu, diminuiu, cresceu... coube e descoube nas medições do mundo: Uma leitura de Alice no País das Maravilhas	98
<i>Danielle Camargos Fabrício</i>	
Sujeito gramatical: uma análise normativa e descritiva	99
<i>Juliane Fenícia de Castro</i>	
O Drama Epifânico da Linguagem de Clarice Lispector: A Paixão Segundo G.H.	100
<i>Luciana Keller de Oliveira Neves</i>	
Cuidado com a macumba	100
<i>Mayara Gomes de Carvalho Sampaio</i>	
Literatura de Cordel: tradição popular e recriação no Auto da Compadecida	101
<i>Patrícia Fernandes Pereira Garcia</i>	
Desconstrução e Carnavaização em <i>Caim</i> , de José Saramago	101
<i>Paula Tatiane Peixoto Mariano</i>	
Limites entre os Símbolos Místicos da Noite Escura e da Nuvem do Não Saber	102
<i>Paulo Guilherme Borges Chaves</i>	

A expressão em português-por-escrito de estudantes surdos universitários: uma análise fundamentada na trajetória da educação básica.....	102
<i>Renata Nogueira Alexandre da Silva</i>	

Artigos

De la escritura manifestaria al ensaio sociológico: avatares de la *función* y el efecto manifiesto en el modernismo brasileño

Hugo Herrera Pardo (PUCV e UNAB)

RESUMEN: Este artículo se propone analizar el vínculo escritural sostenido entre la escritura manifestaria - en sus posiciones tanto de función como efecto manifiesto- del Modernismo brasileño y el desarrollo del ensayo de carácter histórico y sociológico en aquél país, durante, principalmente, las décadas del 1930 y 1940 del siglo pasado. Al efectuar el análisis, se considera un enfoque diacrónico y polisistémico del periodo de las vanguardias literarias latinoamericanas que permita, de este modo, diferenciarlo con nitidez de las vanguardias que tuvieron lugar en Europa, en tanto las vanguardias de nuestro continente no desarrollarían tal grado de autonomización de la esfera artística que Theodor Adorno (1970) ve como característico de las vanguardias europeas, sino que por el contrario, presentarían mayor continuidad e implicancia como por ejemplo, con las ciencias sociales. En el ámbito metodológico, dicho análisis se encuentra orientado por la categoría de repertorema que Itamar Even-Zohar (1990; 2007) desarrolla en su teoría de los polisistemas, entendido como aspecto estructural del conjunto de opciones necesarias para la conformación y desarrollo de una cultura o Repertorios.

Palabras clave: Escritura manifestaria; función manifiesto; efecto manifiesto; repertorema; repertorio.

ABSTRACT: Considering a diachronic and poly-systemic approach that can differentiate the Latin-American vanguards from the European vanguard, as the vanguards of our continent do not develop a degree of autonomization of the artistic sphere that Theodor Adorno (1970) see like a characteristic of the european vanguards, on the contrary, they present more continuity and implication, for example, with the social sciences, like the brazilian modernism. This article wants to analyze the writing bond between the manifest writing as a function and a manifest effect of that movement with the develop of the historical and sociological essay in Brazil during the decades of 1930 and 1940. Methodologically, the analysis is oriented by the category of repertoremes that Itamar Even-Zohar (1990; 2007) develops in his poly-systemic theory, this concept is acknowledge as an structural aspect of the ensemble of options needed to the conformation and growth of a culture or repertoires.

Keywords: Manifest writing; manifest function; manifest effect; repertoremes; repertoires.

Introdução

Me propongo fundamentar en las páginas siguientes que el *discurso manifestario del Modernismo brasileño* constituyó una forma escritural de primer orden para la reconfiguración y consolidación, en las décadas del 30 y 40 del siglo pasado, del ensayo de carácter sociológico en aquél país. Por *discurso manifestario* entenderé, siguiendo a

Sobrinho Freire¹ una serie de discursos que, más allá de su heterogeneidad formal, cumplen, tanto en el ámbito de recepción como de producción, una misma función al interior del campo cultural al que pertenecen. Referida al ámbito de la producción, Mangone y Warley (1993) señalan a dicha funcionalidad como *función manifesto*, esto es: “toda declaración explícita de principios artísticos o literarios, hecha pública con el objetivo de intervenir sobre algún aspecto del repertorio vigente” (citado por Sobrinho Freire: en línea). En tanto que en el plano de la recepción, el carácter manifestario que adquiere algún discurso de acuerdo a su particular contexto ideológico e histórico, siguiendo a Abastado (citado por Sobrinho Freire), recibe la denominación de *efecto manifesto*²

1. Una crítica al enfoque sincrónico en el estudio de las vanguardias latinoamericanas

Llegar a realizar este trayecto propone como tema de fondo lidiar con uno de los escollos epistemológicos que han sedimentado el estudio sobre las vanguardias latinoamericanas, me refiero a la consideración y caracterización de tal fenómeno dentro de un sistema de dualismos u oposiciones. En la opinión de Alfredo Bosi, las vanguardias literarias latinoamericanas constituyen un mosaico de paradojas, en tanto que no formaron un sistema coherente, unitario y homogéneo, sino que más bien se presenta como un sistema intrínsecamente contrastado, por lo que para Bosi las vanguardias de nuestro continente deben contemplarse “en el flujo del tiempo como el vector de una parábola que atraviesa puntos o momentos distintos” (BOSI, 1991: 15). Para el crítico brasileño, el fundamento de esta perspectiva paradójica radica en la adopción de un enfoque puramente sincrónico del fenómeno, “es decir, vistas como un *sistema cultural* definible en el espacio y en el tiempo” (BOSI, 1991: 14), enfoque que no hace sino producir dualismos que solo

¹ Artículo sin referencias, disponible en la siguiente dirección electrónica: <http://www.ensayistas.org/critica/manifiestos/iria.htm>. Todas las referencias a esta autora harán alusión a este artículo.

² Dentro del panorama Modernista brasileño, podemos considerar como *función manifesto* las metaescrituras y manifiestos propiamente tales que se extienden desde 1922 hasta fines de aquella década, entre los que se cuentan “Prefacio interessantisimo” (1922) y “A escrava que nao é Isaura” (1922- 1925) de Mario de Andrade, “Manifiesto de la poesía Pau Brasil” (1924) y “Manifiesto Antropófago” (1928) de Oswald de Andrade, el “Manifiesto Regionalista” de Gilberto Freyre (1926), el “Manifiesto del grupo Verde de Cataguazes” (1927), el “Manifiesto Nhengau verde amarillo” (1929) de la Escuela del Anta, los prólogos inaugurales y textos programáticos de las revistas *Klaxon* (1922), *Estética* (1924), *A Revista* (1925), *Terra Roxa...e outras terras* (1926), *Festa* (1927), *Revista de Antropofagia* (1928- 1929), *Arco & Flexa* (1928), *Leite Criolo* (1929), *O Homem do Povo* (1931). Entre los discursos manifestarios del Modernismo brasileño que podemos considerar como *efecto manifesto* se sitúan las polémicas surgidas en el decurso del movimiento como las que enfrentaron a Modernistas y Regionalistas (Mario de Andrade, Gilberto Freyre), Antropófagos y Verde-amarillistas, y la discusión en torno a la Brasilidad (Monteiro Lobato, Paulo Prado, Sérgio Buarque de Holanda, Mário de Andrade...) que se extiende con propiedad en el campo de producción literario brasileño sobre todo en la década de 1930. La inclusión de estas polémicas y discusiones en antologías sobre manifiestos y textos programáticos de la vanguardia latinoamericana justifican su consideración como *efecto manifesto*.

terminan por entregar caracterizaciones aditivas y por lo tanto desproblematizadas. Es así que se presenta a las vanguardias latinoamericanas con dualismos tales como nacional e internacionalista, local y cosmopolita, pasadista y futurista.

A esta mirada estática, sistémica, debe responderle una dinámica, polisistémica, en la que se enfaticen la multiplicidad de intersecciones, yuxtaposiciones e inclusive superposiciones de elementos. Para Even- Zohar, desde un enfoque polisistémico, la heterogeneidad puede reconciliarse con la funcionalidad “si asumimos que las unidades (elementos o funciones) que aparentemente son irreconciliables, más que correlacionarse las unas con las otras en tanto que unidades (elementos o funciones) individuales, constituyen sistemas de opciones concurrentes parcialmente alternativos” (Even- Zohar, 1990: 14). Algo similar había planteado Bosi al auscultar el fenómeno vanguardista como una dialéctica cuyos polos parecen reversibles, es decir, en donde una tendencia nacionalista o cosmopolita no antecede inevitablemente a la otra, “cualquiera de ellas puede presentarse en primer lugar, tal es su complementariedad en tanto vertientes del mismo proceso” (BOSI, 1991: 15), postura que no solo puede corresponder a una contrastación entre lo nacional y cosmopolita, sino que también a procesos internos de cada literatura nacional en el continente. Por ejemplo, Jaime Concha (1998) expone, para el caso chileno, la imbricación entre vanguardia y el llamado posmodernismo hispanoamericano en las obras poéticas de Ángel Cruchaga Santa María que rozan la década del veinte, en los albores del apogeo vanguardista.

En un plano de análisis de carácter socio-ideológico, Williams (1997) advierte que se pueden distinguir tres avanzadas de grupos autoconscientes, designados y autodesignados desde fines de siglo XIX. En primer lugar, una avanzada de artistas innovadores que “procuraron proteger sus prácticas dentro del creciente predominio del mercado artístico y contra la indiferencia de las academias formales” (WILLIAMS, 1997: 73). Con posterioridad, estas avanzadas de artistas se transformaron en “asociaciones alternativas más radicalmente innovadoras, que trataban de obtener sus propios instrumentos de producción, distribución y publicidad (WILLIAMS, 1997: 73). En última instancia, estas asociaciones pasaron a convertirse en formaciones decididamente opositoras, manteniendo la convicción no sólo de promover su propia obra, sino que también convencidas de atacar “a sus enemigos del *establishment* cultural y, más allá de ellos, a todo el orden social en el cual esos enemigos habían obtenido su poder y ahora lo ejercían y reproducían” (WILLIAMS, 1997: 73). Williams propone que el Modernismo (Occidental o europeo, por supuesto que no el caso brasileño) se habría iniciado con la

segunda avanzada de artistas, mientras que la vanguardia (en el caso brasileño el Modernismo) habría comenzado con la última. De acuerdo a Sonia Mattalía:

Esta hipótesis muestra como se produce una solución de continuidad en la transformación estética de las culturas europeas, cuyo eje central pasa por la relación arte-mercado y la nueva definición del estatuto de los objetos artísticos en las sociedades del capitalismo donde se ha producido un ensanchamiento del consumo de bienes culturales. Continuidad que también he apuntado para los movimientos hispánicos y latinoamericanos; pero frente a la radicalidad del enfrentamiento con el pasado y a la negación extrema que alcanzan algunos –no todos- de las vanguardias europeas frente a las estéticas precedentes, en nuestras culturas se observa un proceso en el que se acentúan zonas de contacto con la tradición innovadora finisecular y en las que el enfrentamiento contra la institución arte es menos radicalizado. (MATTALÍA, 1992: 213)

Los fundamentos de esta lectura estática del movimiento de vanguardia –y que en el panorama de una cultura como la latinoamericana, con condiciones previas de colonialidad, tienden a enfocar su estudio en un marco de oposiciones- residen en la lectura hecha por Adorno en su *Teoría Estética*, de hecho:

Peter Bürger, Raymond Williams y ahora Malinescu, han mostrado, unos más satisfechos que otros, cómo la *Teoría Estética* de Adorno ha sido el texto en el que se ha centrado la discusión intelectual de las vanguardias en las últimas décadas. Su lectura ha creado un estereotipo, como es el de una literatura de revuelta y provocación social y política, sobre el que gira cualquier dominio del arte moderno y todo lo demás será etiquetado como retrógrado o pseudomoderno. (LAFUENTE, 1992: 119)

Es por este motivo que para salvar los límites de una lectura sincrónica de la vanguardia Bürger (1997) propone el término como una *categoría*, estrategia que permite reconocer categorías de la obra de arte en general en correspondencia conflictuante con movimientos precedentes, lo que lleva a la vanguardia a revalorizar lo diferencial de la obra de arte frente a la homogeneización de los valores culturalmente instituido³.

2. Programas en competencia y estrategias de acción en el modernismo brasileño

Para llevar a cabo un análisis discursivo de esta “parábola de las vanguardias” en el marco de una Teoría de los Polisistemas utilizaré el concepto de *Repertorio*, entendido este

³ Por su parte, Williams (1997), excede en su análisis los límites nacionales al proponer que lo diferencial de la vanguardia recae en su desafío no sólo a las instituciones artísticas, sino que también a la institución misma del Arte o la Literatura, posición que también sostiene Bürger, pero como afirma Pinkey en el prólogo a *La política del Modernismo*, “mientras que Williams investiga las formaciones de la producción, el interés de Bürger radica en lo que podríamos denominar ‘formaciones de la recepción’” (En Williams, 1997: 36)

como un conjunto de opciones necesarias para la conformación y desarrollo de una cultura, en tanto que son redes de interdependencia, “estrategias de acción” configuradas por un conjunto de reglas y materiales que regulan tanto la producción y el consumo de un determinado producto cultural (EVEN- ZOHAR, 2007). Entendida de modo general, la idea de repertorio indica no sólo una noción sistémica, es decir, dependencias entre los elementos que lo conforman, sino también la idea de participación. De acuerdo a Even-Zohar (2007), sin la existencia de un repertorio común compartido, sea de manera total o parcial, ningún grupo de personas podría comunicarse ni organizar sus vidas, con sentido para los otros integrantes de un determinado grupo, ya que no existiría un marco conjunto que los ligara como tal, y que a la vez fuese capaz de proporcionarles “estrategias de acción”.

Desde un aspecto estructural, todo elemento configurador del *Repertorio* recibe el nombre de *Repertorema*. Al interior de una *Repertorio* pueden existir programas en competencia que disputen dominar un *Repertorio*, como así también pueden cohabitar distintos *Repertorios* al interior de un mismo sistema. Metodológicamente, la idea de trabajo es identificar los *repertoremas* que conforman el o los *Repertorios* que compiten al interior del sistema modernista brasileño, *Repertorios* que en primera instancia se presentan como alternativos a la Institución literaria Brasileña, y que luego se institucionalizarán, hasta llegar a constituirse como *Repertorio Dominante*.

Atisbando las líneas de continuidad de la literatura brasileña, entre los *repertoremas* del *Repertorio precedente* (Simbolismo, Naturalismo, Parnasianismo) que coinciden con un primer momento (la llamada “fase heroica”) del *Repertorio Modernista* están lo que Candido define como “la investigación lírica tanto en el plano temático como en el de los medios formales”, también “la indagación sobre el destino del hombre y, por sobre todo, del brasileño”, junto con la búsqueda de convicciones firmes entre las cuáles se cuenta “el culto a lo pintoresco nacional, el establecimiento de una expresión inserta en la herencia europea y de una literatura que fuese capaz de expresar la sociedad” (CANDIDO, 1991: 220). Su diferenciación como *Repertorio* viene dado por elementos y reglas que se distancian de las estrategias de acción elegidas por los movimientos precedentes, como el mismo Candido señala:

En la investigación lírica, por ejemplo, en lugar del idealismo vagamente esotérico y decadente veremos un llamado a las capas profundas del inconciente colectivo y personal. Nuestro Modernismo es importante, esencialmente en su fase heroica, por la liberación de una serie de datos históricos, sociales, étnicos, que son traídos triunfalmente a la conciencia literaria. Ese sentimiento de triunfo marca el fin de la

posición de inferioridad en el diálogo secular con Portugal, el cual ya no es tomado en cuenta, y define la originalidad propia del Modernismo en la dialéctica de lo general y lo particular (CANDIDO, 1991: 220)

Estos *repertoremas* –como por ejemplo “el llamado a las capas profundas del inconciente colectivo y personal”, y “la liberación de una serie de datos históricos, sociales, étnicos que son traídos triunfalmente a la conciencia literaria”- comienzan a presentarse programáticamente a partir de textos que cumplen la *función manifiesto*, como es el caso de “prefácio interessantíssimo” y “A escrava que nao é Isaura” de Mario de Andrade, en donde él mismo deja en claro las reglas y elementos que establecen diferencia con respecto al sistema literario brasileño anterior: “Técnicamente son: Verso libre, Rima libre, Victoria del diccionario. Estéticamente son: Sustitución del Orden Intelectual por el Orden Subconciente, Rapidez y Síntesis, Polifonismo” (SCHWARTZ, 1991: 130-1), entendiendo por esto último la ruptura de la linealidad en el poema al utilizar frases sueltas que no dan la sensación de enumeración, sino que de superposición. Vale mencionar que repertoremas como la rapidez y la mecanización –presentes en el libro *Velocidade* de Renato Almeida- constituyen préstamos del Repertorio Adyacente conformado por la vanguardia europea. A este incipiente Repertorio, Oswald de Andrade le adherirá en el “Manifiesto de la Poesía Pau Brasil” de 1924 elementos tales como el primitivismo, la erudición, elementos populares y cultos. Revistas como *Klaxon* (1922) y *Estética* (1924) le agregarán a estos repertoremas diferenciales la colectividad, la integración nacional, el cosmopolitismo. En revistas posteriores como *A Revista* (1925) y *Terra Roxa...e outras terras* (1926) el repertorema de lo nacional comienza a radicalizarse, lo que abrirá, al interior del Repertorio Modernista, la irrupción de programas en competencia diametralmente radicales, nacidos del Repertorio Inicial. Ante esto dos apreciaciones.

Con respecto a la radicalización del repertorema nacional, Mario de Andrade sostiene, varios años después de transcurrido el Modernismo, que este movimiento fue el “creador de un estado de espíritu nacional” (SCHWARTZ, 1991: 117). Con respecto a la irrupción de programas en competencia dentro del Repertorio Modernista, puede leerse como el precedente de la bifurcación total del Grupo que comenzó a formarse a partir de la Semana del 22 y que se quebraría por completo a partir de 1930. Es en la revista *Festa* donde comienzan a bifurcarse programas que hasta ese momento estaban parcialmente relacionados dentro de los márgenes de la Institución literaria brasileña, programas que pueden referenciarse como la crítica tradicional los denomina: Primitivismo (Oswald y Mario de Andrade) y Dinamismo (Graça Aranha, Renato de Almeida). *Festa* introduce

como repertorema la espiritualidad y sus integrantes ya demarcan su toma de posición de la de otros grupos del sistema Modernista, lo que Tristao de Ataíde denominará corriente espiritualista. Esta demarcación incluso puede interpretarse como “estrategia de acción” en el marco del repertorio Modernista, de esta forma entenderíamos otras opciones aisladas dentro del sistema del Modernismo, como lo son el *Regionalismo* (1926) de Gilberto Freyre y el *Grupo Verde de Cataguazes*, cuyo manifiesto es del año 27. Ambos programas independientes se distancian programáticamente del Grupo inicial. En el resumen que cierra el manifiesto del Grupo Verde, el primer punto dice explícitamente “1. Trabajamos independientemente de cualquier otro grupo literario” (SCHWARTZ, 1991: 256).

La demarcación como “estrategia de acción” acogerá a otro repertorema, el nacional (presente ya con mucha fuerza tanto en el regionalismo como en el Grupo Verde), hacia 1928, dando inicio al programa *Antropofágico* que contó con manifiesto y revista. En 1929, la conexión de dicha estrategia de acción con el repertorema nacional da lugar a la aparición de la *Escola del Anta*, opuesta diametralmente, en sentido político (tanto que llegará a fundar el Integralismo), al programa *Antropofágico*. Este último programa mantiene entre sus repertoremas el primitivismo, el aforismo (ya presente en el “Manifiesto de la poesía Pau Brasil”), síntesis antropológica presente en el símbolo del “mal salvaje”, es decir, el que deglute al otro, y lo bárbaro tecnificado. Por su parte, el programa de la *Escola del Anta* establece como elementos y reglas el nacionalismo sentimental, no intelectual, la acción práctica, el indio como símbolo nacional, la ausencia de prejuicios y preconceptos y la libertad de cada brasileño según quiera y pueda. De aquí en más, cada publicación adoptará un símbolo como elemento de nacionalidad. Para *Arco & Flexa* (1928) será el indianismo, en tanto que para *Leite Criolo* (1929) el símbolo de nacionalidad lo constituirá el negro. La última de las Revistas Modernistas de esta época, *O Homem do Povo* (1931), mantiene como símbolo, en solución de continuidad con la *Revista de Antropofagia*, la lucha del hombre tecnificado contra la explotación del hombre por el hombre.

En este periodo de demarcaciones, comienzan a surgir las primeras polémicas que constituirán asimismo las primeras expresiones de *efecto manifiesto* dentro del sistema Modernista. Surge la diatriba entre Mario de Andrade y Gilberto Freyre por el Regionalismo. También la polémica entre Antropofagia y Verde- Amarillismo, las que servirán para la discusión sobre la Brasilidad que cobra importancia a partir de la década del 30, discusión entre los que destacan Monteiro Lobato, Paulo Prado, Sérgio Buarque de Holanda, Mário de Andrade, Gilberto Freyre, Caio Pardo Júnior, entre otros.

Una explicación socio-ideológica en este paso de una *función manifesto* a un *efecto manifesto* puede comprenderse al interior del esquema de Cándido entre el cambio de pasar a concebimos de *País nuevo* a *País subdesarrollado* o, en otras palabras, del paso de una *conciencia amena del atraso* a una *conciencia crítica* del mismo. En el marco del primer aspecto predomina un estado de entusiasmo de grandeza aún no realizada, fenómeno que se corresponde al manifesto como lenguaje de celebración, y que en el caso de Latinoamérica dicho estado incluso tiene una tradición que se remonta a las crónicas coloniales. Para Cándido “Los intelectuales latinoamericanos han heredado ese estado de entusiasmo y lo han transformado en instrumento de afirmación nacional y justificación ideológica” (Cándido, 1991: 300), lo que ayudaría a comprender ese estado nacionalista que Mário de Andrade le atribuye al Modernismo. En cambio, desde la perspectiva de la *conciencia crítica del atraso* “ella abandona entonces su amenidad y curiosidad, presintiendo o percibiendo lo que había de enmascaramiento en el encanto pintoresco” (CÁNDIDO, 1991: 301), adoptando en el caso del sistema Modernista, el modelo discursivo de la polémica, y que, enmarcada en un contexto histórico e ideológico de conciencia crítica del subdesarrollo, toma, para nosotros, características de *efecto manifesto*.

2. Algunos avatares en la tipificación de la escritura manifestaria del modernismo brasileño

Hacia la década de 1930, estos programas en competencia y estrategias de acción dentro del Modernismo brasileño comienzan cada vez con mayor profundización a rozar e inmiscuirse en el ámbito sociológico. Para Candido, la explicación de esta conjunción entre Sociología y Literatura guarda como explicación que en el Brasil las expresiones más sofisticadas del pensamiento y la sensibilidad casi siempre han asumido la forma literaria, convirtiéndose de esta manera la literatura en “el fenómeno central de la vida del espíritu” (CANDIDO, 1991: 228). En el plano discursivo, el mejor reflejo de esto lo constituye el desarrollo en el Brasil del ensayo:

El poderoso imán de la literatura interfería con la tendencia sociológica originando ese género mixto de ensayo, construido en la confluencia de la historia con la economía, la filosofía o el arte, que es una forma muy brasileña de investigación y descubrimiento del Brasil (...) No será exagerado afirmar que esta línea de ensayo –donde se combina con mayor o menor éxito la imaginación y la observación, la ciencia y el arte– constituye el rasgo más característico y original de nuestro pensamiento. Notemos que, esbozada en el siglo XIX, ella se desarrolla en el siglo actual [XX], donde funciona como elemento de vinculación entre la pesquisa puramente científica y la

creación literaria, dándole una cierta unidad al panorama de nuestra cultura gracias a su carácter sincrético (CANDIDO, 1991: 228)

Para el citado crítico brasileño, los factores que han otorgado éxito a la, a su juicio, amplia soberanía de la literatura en el Brasil, responden a dos sistemas heterogéneos: por un lado, el sistema ilustrado europeo con factores como el prestigio de las humanidades clásicas y la vasta irradiación del espíritu científico, por otro, del sistema local, como la ausencia de “iniciativa política implicada en el estatuto colonial, el atraso hoy tan sensible de la instrucción, la débil división del trabajo intelectual” (CANDIDO, 1991: 229), factores que a su vez cumplieron, de manera simultánea, la función de prolongar de forma indefinida los factores de la ilustración europea y dificultar esa misma transferencia. Para Cândido:

La literatura se adaptó muy bien a esas condiciones al permitir, e incluso reforzar, el predominio de la interpretación poética, de la descripción subjetiva, de la técnica metafórica (en otras palabras, de *visión*), sobre la interpretación racional, la descripción científica, el estilo directo (o sea, el *conocimiento*). Ante la imposibilidad de formar aquí a investigadores, técnicos y filósofos, ella llenó a su modo la laguna, creando mitos y modelos que sirvieron para orientar y darle forma al pensamiento. (CANDIDO, 1991: 229)

En este sentido, adquiere mayor fuerza la propuesta de Bosi de relativizar la tesis sobre la autonomía de la esfera estética, según la cuál las vanguardias conformarían el momento álgido del proceso moderno de autonomización del arte, en la medida en que se presentan como movimientos análogos a la creciente división del trabajo y a la especialización técnica de las sociedad industriales de primer orden. Las vanguardias latinoamericanas se distanciarían en este aspecto de las europeas, lo que las lleva a cumplir una función social muy apartada del movimiento europeo. Inclusive, en palabras de Antonio Candido:

(...) el Modernismo representa un esfuerzo brusco y feliz de reajuste de la cultura a las condiciones sociales e ideológicas que estaban, desde fines de la Monarquía, en lenta transformación, acelerada por las fisuras que la Primera Guerra Mundial abrió también aquí en la estructura social, económica y política. La fuerza del Modernismo reside en la amplitud con que se propuso enfrentar la nueva situación, facilitando el desarrollo hasta entonces embrionario de la sociología, la historia social, la etnografía, el folklore, las teorías educativas, la teoría política. (CANDIDO, 1991: 231)

Como expresa anteriormente, para Candido es relevante en esta generación de escritores, la adopción del ensayo como forma escritural destacada:

Una característica de esa generación es su tendencia al ensayo. Desde la crónica polémica (arma táctica por excelencia en las manos de Oswald de Andrade, Mario de Andrade, Ronald de Carvalho y Sergio Buarque de Holanda), hasta el largo ensayo histórico y sociológico que incorporó el movimiento al pensamiento nacional, la tendencia al *análisis* sobresale. Todos escudriñan, se proponen *síntesis*, buscan *explicaciones*. Con el paso del tiempo, vemos ahora que se trataba de redefinir nuestra cultura a la luz de una *evaluación* nueva de sus factores. Se podría decir que el modernismo vino a crear las condiciones para aprovechar y desarrollar las intuiciones de un Sílvio Romero, o de un Euclides da Cunha, así como las investigaciones de Nina Rodríguez. (CANDIDO, 1991: 223, la cursiva es mía)

En el plano netamente discursivo, la reconfiguración y posterior consolidación del ensayo sociológico brasileño de las décadas de 30 y 40 desarrolla su capacidad de *análisis*, *síntesis*, *explicación* y *evaluación* a partir de la *escritura manifestaria*, en tanto guarda ésta como propiedad esencial su carácter metadiscursivo, como práctica que abre nuevas mecánicas y estrategias al proceso escritural. Tanto así que al respecto señala Sobrino Freire:

En lo que atañe a la producción de manifiestos después de las vanguardias históricas, conviene señalar que la tipificación del modelo textual contribuye a que los productores tomen perfecta conciencia de los procedimientos retóricos de los que se valían los referidos manifiestos de vanguardia (En línea)

Por ejemplo, y en la línea de esta toma de conciencia de los procedimientos retóricos producida por los manifiestos de vanguardia, Astrogildo Pereira⁴, comenta con respecto a la aparición de *Casa Grande y Senzala* de Gilberto Freyre en 1933 que ocurrió como algo “explosivo, insólito, realmente nuevo” y que cuenta entre sus méritos el de ser “un libro de ciencias escrito en un lenguaje literario de acento inusitado, en un lenguaje atrevidamente nuevo pero muy nuestro; un libro que daba categoría de palabra a muchas palabras vulgares”, este último comentario podemos leerlo a la luz del desarrollo de una conciencia metadiscursiva producida por los debates y polémicas de la escritura manifestaria del Modernismo brasileño. El lenguaje “nuestro” sin duda debe mucho a lo que hemos venido llamando repertorema nacional y en el que Freyre tuvo una participación bastante particular con la redacción, en el marco del Primer congreso Regionalista de 1926 en Recife, de una especie de antimaniesto (“Manifiesto Regionalista”) en donde ataca con fuerza el cosmopolitismo y el falso modernismo surgidos en el campo cultural brasileño tras la *Semana del 22*. Con estas palabras justifica Freyre la celebración de dicho congreso:

⁴ Citado por Darcy Ribeiro (1985: X) en su prólogo a la edición de Biblioteca Ayacucho del texto en cuestión de Gilberto Freyre.

Donde a necessidade deste Congresso de Regionalismo definir-se a favor de valores assim negligenciados e não apenas em prol das igrejas maltratadas e dos jacarandás e vinháticos, das pratas e ouros de família e de igreja vendidos aos estrangeiros, por brasileiros em quem a consciência regional e o sentido tradicional do Brasil vem desaparecendo sob uma onda de mau cosmopolitismo e de falso modernismo. É todo o conjunto da cultura regional que precisa ser defendido e desenvolvido. (FREYRE, En línea)

En el prólogo de la edición al español de *Casa Grande y Senzala*, Darcy Ribeiro comenta que uno de los logros escriturales del libro con respecto a los estudios sociales precedentes, son una serie de “libertades” que introduce el texto al conjugar una escritura científica con una literaria en la que sorprenden el uso de la negación para justificar una de las tesis del libro (“No es que el portugués se haya encontrado en el 1500 con una raza de gente débil, incapaz de un esfuerzo mayor que el de cazar pajaritos con arco y flecha. Nada de eso”), las alusiones y peticiones a los lectores (“perdone el lector los muchos e inevitables ao”), el uso consistente de la caricaturización (sobre todo referida al lusitano como “rastrero y huidizo, un Don Juan de Senzala”), entre otros (1985: XII- XIV).

Otros grandes hitos intelectuales del ámbito histórico y sociológico que destacan en el periodo que sucedió al Modernismo y que comparten los rasgos anteriormente comentados son *Raízes do Brasil* [1936] de Sergio Buarque de Holanda y *Formação do Brasil contemporâneo* [1942] de Caio Prado Júnior. Resulta obvio señalar la importancia para el desarrollo de estos libros las nuevas condiciones y posibilidades que permitieron en el campo de producción y de recepción del ambiente cultural brasileño las polémicas iniciadas por los manifiestos y revistas de los grupos y escritores que participaron del Modernismo, pero dentro de esta obviedad resulta significativo constatar que uno de los mayores logros compartidos de estos tres libros sea una característica que, en un cierto nivel, es metadiscursiva. Me refiero a las problematizaciones y nuevas consideraciones que estos tres textos aportaron en torno al concepto de raza, a la crítica de conceptos económicos –principalmente de las faenas agrícolas-, a términos propios del sistema de colonización brasileña –*Casa Grande, Senzala*, la jerarquización de dicho periodo. Llama la atención también que uno de los rasgos mayormente característicos de *Raízes do Brasil* de Sergio Buarque de Holanda es su uso de figuras mitológicas propio de la narrativa histórica, con la intención de generar marcos interpretativos. Me refiero precisamente a su dicotomía entre “aventureiro” y “trabalhador”, representantes de las culturas nómade y sedentaria y cuyo correlato son las figuras bíblicas de Abel y Caín. Este mismo procedimiento que tiene como precedente en el Modernismo brasileño la novela *Macunaíma* (1928) de Mario de Andrade.

Otros procedimientos o *repertoremas* importantes que podríamos asociar al agitado campo cultural e intelectual promovido por el Modernismo en el Brasil son el abandono de la retórica y el uso del aforismo, sobre todo en los citados libros de Freyre y Buarque de Holanda. Estos *repertoremas* mantienen como implicancia considerable el hecho que conducen escrituralmente al desarrollo de la síntesis anteriormente señalada por Candido como característica de la escritura ensayística tras el Modernismo. Fenómeno este último que asociado a la percepción de autodefensa intelectual que dejaron instalada en el campo cultural como una de las opciones recurrentes del *Repertorio* de la época las constantes polémicas de la *escritura manifestaria* del Modernismo, desperdigadas en prólogos, manifiestos y revistas, generaron un desarrollo importante de la explicación, el análisis y la evaluación. De esta manera, la “causalidad interna” con que Candido atribuye el desarrollo del ensayo en Brasil –como continuidad del trabajo de Sílvio Romero o Euclides da Cunha- no solo posee un correlato temático, sino que procedimental en el terreno de la escritura.

4. Comentarios finales

Es necesario relativizar desde una perspectiva diacrónica –que no deje de auscultar las rupturas y discontinuidades, pero que también permita revisar las continuidades y causalidades internas de los repertorios en competencia de nuestros sistemas literarios- la comprensión de las vanguardias literarias latinoamericanas en la línea de las vanguardias europeas como asociaciones radicalmente opositoras del *establishment* cultural porque, como apunta Candido más arriba, aquí nuestra débil división del trabajo intelectual permitió que las formaciones de vanguardia pudieran participar, por medio de sus dinámicos debates y tomas de posición, en el desarrollo de disciplinas como la sociología, la historia social, la etnografía, el folclore, las teorías educativas, la teoría política⁵.

Esta débil división del trabajo intelectual se presenta, en este sentido, como una ventaja ya que el desarrollo de repertoremas tales como la discusión por lo nacional, el uso de aforismos, la síntesis, la evaluación, la explicación y el análisis, la liberación de datos sociales, históricos y étnicos, la metadiscursividad, entre otros, permitió, en el ámbito escritural, que los ensayos históricos y sociológicos tras el periodo de las vanguardias históricas desarrollaran un trabajo con el lenguaje que les abriera rutas para evadirse del

⁵ Otro promotor de las vanguardias en nuestro continente y que sin duda podría adscribirse a este mismo fenómeno comentado es José Carlos Mariátegui. En el ámbito investigativo sobre el folclor es inevitable pensar en nombres Nicolás Guillén y Alejo Carpentier, entre otros.

cientificismo positivista imperante en el campo cultural de la época. Este hecho, de igual modo, le permitió al ensayo histórico y sociológico continuar con dos causalidades internas que han desarrollado las literaturas y ciencias sociales latinoamericanas desde –casi con certeza– el siglo XIX: por una parte, el recurso a metáforas para generar marcos interpretativos de nuestra sociedad, y, por otra, aquella lógica diferencial que podríamos señalar como antropofagia de lo multiforme, es decir, ese fenómeno de reunir en un mismo campo diversas corrientes y formaciones, para generar expresiones distintivas al romper con las “categorías de unidad y pureza”, de acuerdo a los términos de Silviano Santiago. Sucedió previamente con el modernismo hispanoamericano al tomar elementos de distintas corrientes artísticas europeas del siglo XIX como simbolismo, parnasianismo, decadentismo, prerrafaelismo, entre otras, en pos de consolidar un repertorio bastante heterogéneo, y se mantuvo como un elemento activo durante en el periodo de vanguardia latinoamericana y modernismo brasileño. Esta causalidad interna se constituye, así, como de las respuestas culturales latinoamericanas a la lógica de la especialización impuesta por la modernidad capitalista.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor (1970). **Teoría estética**. Madrid: Taurus.

BOSI, Alfredo (1991). “La parábola de las vanguardias latinoamericanas”. En: Schwartz, Jorge (1991). **Las vanguardias latinoamericanas**, Madrid: Cátedra.

BUARQUE DE HOLANDA, Sergio (1998). **Raízes do Brasil**. Sao Paulo: Companhia das Letras.

BÜRGER, Peter (1997). **Teoría de la vanguardia**. Barcelona: Península

CANDIDO, Antonio (1991). **Crítica radical**. Caracas: Ayacucho.

CONCHA, Jaime (1998). “La función histórica de la vanguardia: El caso chileno”. En: **Revista de crítica literaria latinoamericana** N° 48. Lima- Berkeley: Latinoamericana editores.

EVEN- ZOHAR (2007). **Polisistemas de cultura**. Tel Aviv: Universidad de Tel Aviv (Libro electrónico provisional, disponible en: <http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/polisistemas_de_cultura2007.pdf>

----- (1990). “Teoría del Polisistema”. Traducción de “Polysystem Theory”, **Poetics Today** 11: 1 (Primavera 1990): 9-26. Traducción de Ricardo Bermudez Otero. Disponible en: <<http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/EZ-teoria-polisistemas.pdf>>

FREYRE, Gilberto. “**Manifiesto regionalista**”. Disponible en <http://www.4shared.com/document/qJhoAc-L/manifiesto_regionalista_-_gilbe.html>

FREYRE, Gilberto. (1985). **Casa grande y senzala**. Caracas: Ayacucho.

LAFUENTE, Fernando (1992). “Reiteración y vanguardia”. En: **Cuadernos Hispanoamericanos** N° 504. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=161920>>

LORENZO ALCALÁ, May (1994). **Vanguardia argentina y modernismo brasileño**. Buenos Aires: Grupo editor.

MATTALÍA, Sonia (1992). “Continuas modernidades discontinuas: Las vanguardias del 20 en Latinoamérica y España”. En **Cuadernos Hispanoamericanos** N° 500. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01371741566723846330035/210168_0061.pdf>

MENDONÇA TELES, Gilberto (1972). **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**. Río de Janeiro: Vozes

OSORIO, Nelson ed.(1988). **Manifiestos, proclamas y polémicas de la vanguardia literaria hispanoamericana**. Edición, selección, prólogo, notas y bibliografía: Nelson Osorio T. Caracas: Ayacucho

PRADO JÚNIOR, Caio (1987). **Formação do Brasil contemporâneo**. Sao Paulo: Editora brasiliense.

SOBRINO FREIRE, Iria. “**El manifiesto artístico: una aproximación al estudio de su funcionamiento en el campo de producción cultural**”. Disponible en: <<http://www.ensayistas.org/critica/manifiestos/iria.htm>>

SCHWARTZ, Jorge (1991). **Las vanguardias latinoamericanas**, Madrid: Cátedra.

SUBIRATS, Eduardo (1989). **El final de las vanguardias**. Barcelona: Anthropos.

VERANI, Hugo (1986). **Las vanguardias literarias hispanoamericanas**, México, FCE.

WILLIAMS, Raymond (1997). **La política del modernismo**. Buenos Aires: Manantial

Hugo Herrera Pardo é licenciado em Educação e em Língua e Literatura Hispânica pela Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso-Chile, e doutorando pela mesma universidade. Atualmente é professor de Literatura na Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso e Universidad Andrés Bello. (hugo.herrera.pardo@gmail.com)

Folclore de Cabo Verde entre continentes: Elsie Clews Parsons e a tradição oral cabo-verdiana

Orquídea Ribeiro (UTAD/PT)

RESUMO: Elsie Clews Parsons (1875-1941), socióloga e antropóloga norte americana, publicou a obra *Folk-Lore from the Cape Verde Islands* em 1923 com base em trabalho de campo efectuado entre os imigrantes cabo-verdianos na zona de Massachusetts, Rhode Island e Connecticut nos EUA entre 1916 e 1917. Este texto pretende apresentar o esforço e o trabalho da antropóloga e etnóloga norte americana para preservar a tradição oral cabo-verdiana. A preservação e a interpretação desta tradição foi influenciada pela emigração que liga Cabo Verde aos EUA desde o século XVIII e que se mantém até os dias de hoje. São analisados alguns dos textos recolhidos por Parsons.

Palavras-chave: Cabo Verde; Elsie Clews Parsons; tradição oral; Ciclo do Lobo e Chibinho.

ABSTRACT: *Elsie Clews Parsons (1875-1941), American sociologist and anthropologist, published Folk-Lore from the Cape Verde Islands in 1923 based on fieldwork conducted among Cape Verdean immigrants in the area of Massachusetts, Rhode Island and Connecticut in the U.S. between 1916 and 1917. This text aims to present the effort and the work of this anthropologist and ethnologist to preserve Cape Verdean oral tradition. The preservation and interpretation of this tradition was influenced by emigration which links Cape Verde to the United States from the eighteenth century until the present day. Some of the folklore texts collected by Parsons are analysed.*

Keywords: *Cape Verde Islands; Elsie Clews Parsons; oral tradition; Lobo and Chibinho Cycle.*

1. O início da saga dos imigrantes cabo-verdianos na América remonta aos finais do século XVIII – as primeiras referências são a pescadores integrados em tripulações de baleeiros, com base em Nantucket. Os cabo-verdianos, tal como os açorianos, aproveitavam a passagem de baleeiros americanos pelas ilhas para chegar aos Estados Unidos da América¹.

Mas é a partir do século XIX que verdadeiramente começa a emigração livre para os Estados Unidos da América. A emigração cabo-verdiana constitui uma resposta política à má gestão colonial dos portugueses, segundo alguns críticos, mas é essencialmente a seca, a falta de recursos das Ilhas, a vida árdua do povo, as injustiças e diferenças sociais que levam à partida, especialmente para os Estados Unidos da

¹ Para informação pormenorizada sobre a emigração cabo-verdiana para os EUA, ver Marilyn Halter. *Between Race and Ethnicity. Cape Verdean American Immigrants 1860-1965*. Urbana and Chicago:

América, visto como país de oportunidades e onde já se encontrava uma comunidade cabo-verdiana. O escritor cabo-verdiano Manuel Lopes traça o retrato da emigração cabo-verdiana para os EUA durante um colóquio em 1959:

As gentes das ilhas estão espalhadas por todos os continentes (...). Vão em busca de uma solução económica, vão fugindo ao impasse de uma existência difícil e duvidosa, mas também são levados pela tentação, pelo gosto da aventura. Na América do Norte formam um quantitativo racional só ultrapassado pelos açorianos (LOPES *in* AAVV, 1959, p. 10).

A situação geográfica de Cabo Verde “tornou este arquipélago [n]a escala ideal nas rotas atlânticas e foi sempre uma das suas mais extraordinárias riquezas” (BACKSTROM 2009: 34). Para Barbara Backstrom, a situação geográfica foi fundamental no rumo que as ilhas tomaram quer em termos económicos, quer culturais, construindo uma mestiçagem única:

Enquanto país com uma privilegiada posição geográfica e uma importante posição geoestratégica, encontrando-se, praticamente, no centro do mundo, entre o Norte e o Sul, o Ocidente e o Oriente, na rota das grandes linhas de navegação e de comércio, Cabo Verde serviu, durante muito tempo, de placa giratória e de entreposto de escravos trazidos da África e enviados depois para a América do Sul, pelo que acabou por ser um importante laboratório de língua e de aculturação. Estes factores condicionaram as condições do seu povoamento e a sua vida económica, social e cultural (BACKSTROM, 2009, p. 31).

Na viagem em direção a uma nova vida, os cabo-verdianos levaram a sua tradição cultural, os usos e costumes, símbolos da autonomia cultural, que os ligava umbilicalmente a Cabo Verde e servia de elo de afirmação de pertença, de ligação a um sítio, a um local, a uma ilha, mesmo que a ideia da nação ainda não existisse.

As ilhas de Cabo Verde foram povoadas por Europeus (Portugueses), por Africanos (escravos) e por Africanos migrantes vindos dos países da costa Africana próximos das ilhas. Foi uma experiência de povoamento “diferente” que resultou numa diversidade cultural e rática que conferiu ao povo de Cabo Verde características socioculturais originais, em que a herança europeia convive saudavelmente com a Africana².

Os escravos africanos, como noutras situações (Brasil, EUA), transportaram consigo a sua tradição cultural (folclore e costumes) que passaram para a memória cultural coletiva cabo-verdiana através da transmissão oral, sendo adaptada ao espaço geográfico e à língua crioula. A cultura crioula cabo-verdiana resulta, assim, de duas

University of Illinois Press, 1993.

² Para aprofundar conhecimentos sobre esta questão ver Sérgio Neto. *Colónia Mártir, Colónia Modelo*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009.

culturas que não se opõem uma à outra, mas antes se interpenetram – a cultura Africana e a cultura Portuguesa. Os africanos assimilaram a cultura portuguesa, influenciando-a culturalmente, ainda que a matriz europeia tenha permanecido na identidade nacional cabo-verdiana. A “cabo-verdianidade” é um processo identitário dinâmico que pressupõe que o papel dos portugueses, dos negros africanos, dos mulatos e mestiços está representado de forma equilibrada na sua constituição.

2. As culturas tradicionais africanas são (ainda) profundamente orais. Nas sociedades africanas, a oralidade difunde as vozes ancestrais com o contador de histórias a transmitir a tradição cultural oral – mitos, lendas, estórias, provérbios, rituais, etc. A tradição oral – depósito da memória de um povo – passa de geração em geração, numa versão sempre atualizada da realidade, transmitindo a memória coletiva, contribuindo para a preservação da identidade e perpetuando tradições ancestrais.

Como património oral ou património cultural imaterial, a tradição oral é um elemento fundamental da herança cultural de um povo, permitindo o encontro com as suas raízes e revelando a sua identidade cultural. Vansina destaca o carácter único e complexo desta tradição oral, definindo-a “como *um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra* [destacando como] (...) características particulares (...) o verbalismo e sua maneira de transmissão, (...) [que] difere das fontes escritas. (VANSINA, 2010, p. 140)³.

Na oralidade, os africanos conservaram uma fonte viva das suas culturas tradicionais. A importância do conto tradicional, enquanto veículo de cultura que encerra ensinamentos e mensagens de importância fundamental, tem sido objeto dos mais variados estudos. Destaque para Hampatê Bâ que se debruçou sobre as características e importância da tradição oral Africana ressaltando o valor desta tradição para as sociedades africanas:

As fichas imateriais do catálogo da tradição oral são máximas, provérbios, contos, lendas, mitos, etc., que constituem quer um esboço a ser desenvolvido, quer um ponto de partida para narrativas didáticas antigas ou improvisadas. Os contos, por exemplo, e especialmente os de iniciação, possuem uma trama básica invariável, à qual, no entanto, o narrador pode acrescentar floreios, desenvolvimentos ou ensinamentos adequados à compreensão de seus ouvintes (HAMPATÊ BÂ, 1982, p. 209).

³ Para mais informação sobre a tradição oral africana consultar Isidore Okpewho. *African Oral Literature. Backgrounds, Character and Continuity*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1992; Ruth Finnegan. *Oral Literature in Africa*. Nairobi: Oxford University Press, 1970.

A função primordial da literatura oral tradicional é transmitir a herança cultural da comunidade ou do grupo, alimentando, assim, a memória cultural e a identidade coletiva, alicerces duma comunidade. Estando enraizado nas origens das culturas africanas, o conto tradicional tem uma função didática e moralizadora com o objectivo de educar/instruir os membros da comunidade, mas também com a função de preservar a tradição cultural e incutir a ideia de ordem que deve prevalecer no seio da comunidade.

O texto deve ser simples para fácil memorização, e deve captar a atenção da “audiência” que assiste à performance do contador de histórias. Na transmissão do texto oral, este é sempre influenciado pelos elementos extralinguísticos que se destacam durante o momento em que o conto é transmitido. O ato de contar é sempre único; a linguagem não verbal e corporal e a reação dos ouvintes fazem parte do “espetáculo”; proporcionar prazer e diversão aos ouvintes é igualmente um objetivo importante da transmissão da tradição oral. A passagem do conto tradicional oral ao texto escrito preserva a tradição cultural, mas o objetivo principal do conto tradicional é ser contado num determinado contexto perante um público e não lido em formato papel. Quando o texto passa da oralidade à escrita perdem-se as características únicas que acompanham o texto oral, como a espontaneidade, a gestualidade, a musicalidade, a participação e a reação dos ouvintes, a interação de cumplicidade entre contador e ouvinte. Mas há que pesar a importância do que é preservado face ao que se perde.

3. O crioulo é a língua do povo cabo-verdiano e o veículo por excelência para o folclore – contos, lendas, mas também para os poemas e canções ou quadras populares. O Crioulo de Cabo Verde é essencialmente uma linguagem oral e, como tal, é parte integrante da tradição oral que continua a unir os cabo-verdianos em todo o mundo, já que “the emotional meanings of Creole are so vivid and lively, its essential place in the national consciousness can be easily seen” (LUDTKE *apud* CARTER e AULETTE, 2009, p. 140). O crioulo é percebido como um fator importante para expressar a cabo-verdianidade e para perceber Cabo Verde, a sua gente e a sua cultura. Estórias, contos, adivinhas, provérbios e lendas populares são uma parte significativa da tradição cultural cabo-verdiana que são transmitidos oralmente, em crioulo, de geração em geração. O linguista crioulo Jean Barnabé, citado por Dulce Duarte, confirma a ideia de que o crioulo de Cabo Verde é ainda “uma língua essencialmente oral:”

Apesar da existência de textos escritos, o crioulo continua a ser uma língua essencialmente oral. Todos sabem que o simples facto de transpor para a escrita uma série de sons de uma língua oral não chega para pôr em causa de um momento para o outro o monopólio da oralidade que caracteriza essa língua.” (BARNABÉ *apud* DUARTE, 2003, p. 7).

O Crioulo cabo-verdiano ainda não se fixou como língua escrita com um padrão de ortografia aceite, como afirma Shaw: “[it has not] yet settled down as written language with standard accepted orthographies” (SHAW, 1996, p. 249). No entanto, Shaw salienta a importância do crioulo para a manutenção da expressão cultural oral: “oral literature, therefore, is and has been the principal medium for literary expression in Creole” (SHAW, 1996, p. 249).

O Decreto Lei nº 67/1998 publicado a 31 de dezembro no *Boletim Oficial*, 5º Suplemento, estabelece as “Bases do Alfabeto Unificado para a Escrita do Crioulo Cabo-verdiano”. Na Introdução ao documento destaca-se a importância do “Crioulo [como] a língua do quotidiano em Cabo Verde e elemento essencial da identidade nacional”:

A situação linguística em Cabo Verde caracteriza-se pela existência de duas línguas com estatutos e funções diferenciados: o Português é língua oficial e internacional e o Cabo-verdiano (ou o Crioulo) é língua nacional e materna. Ao primeiro estão reservadas as funções de comunicação formal: administração, ensino, literatura, justiça, massmédia. Ao segundo, pelo seu lado, estão reservadas as funções de comunicação informal, particularmente o domínio da oralidade.

Este documento pretende implementar o “desenvolvimento e valorização da língua maternal” e para que isso seja possível, é fundamental “a estandardização da escrita do Crioulo” que tem que começar pela “estandardização do alfabeto”. O ponto 1.5 do Decreto Lei aqui referido aponta como uma das razões para esta decisão “a criação literária em Crioulo, [que] principalmente após a independência nacional, é mais uma prova de que a língua cabo-verdiana se mantém como expressão identitária do povo”, como confirma Lobban ao afirmar que “Today Creole is the most widespread and clear symbol of Cape Verdean identity within the country and around the world” (LOBBAN *apud* CARTER e AULETTE, 2009, p. 140).

João Vasconcelos, no seu texto “Espíritos Lusófonos numa ilha crioula: língua, poder e identidade em São Vicente de Cabo Verde”, refere que “há linguistas que afirmam que em Cabo Verde o crioulo e o português coexistem numa situação de diglossia, no seio da qual o bilinguismo pleno constitui uma marca de distinção social”. Para este autor, “o crioulo é habitualmente designado a língua nacional de Cabo Verde. É a língua que toda a

gente aprende do berço e usa na maioria dos contextos de interação” (VASCONCELOS, 2004, p. 159)⁴.

4. Elsie Clews Parsons (1875-1941), socióloga e antropóloga norte americana, efetuou trabalho de campo entre os imigrantes cabo-verdianos na zona de Massachusetts, Rhode Island e Connecticut nos EUA, entre 1916 e 1917, de que resultaram vários trabalhos, entre os quais a obra *Folk-Lore from the Cape Verde Islands* publicada em 1923, que contém fábulas, provérbios, contos e adivinhas. Este “monumento do folclore cabo-verdiano” (Pires de Lima 1968: 8) e outros textos seus publicados em revistas da especialidade são peças fundamentais para o estudo do folclore do arquipélago de Cabo Verde, e um importante contributo para a preservação do património cultural imaterial do arquipélago⁵.

Incentivada por Franz Boas, o implementador do estudo e da investigação em antropologia nos Estados Unidos da América, Elsie Clews Parsons, “concerned with the folklore of ‘vanishing’ cultures” (CHAMBERS, 1973, p. 184) começou o seu trabalho de campo em folclore negro com cabo-verdianos que emigraram do arquipélago de Cabo Verde para a costa leste em busca de emprego como operários fabris, empregados de mesa, cozinheiros, baleeiros, trabalhadores portuários, pescadores e trabalhadores agrícolas.

Parsons, para quem o “folclore negro foi (...) preocupação constante” (PIRES DE LIMA, 1968, p. 13) tinha consciência da urgência em recolher e preservar o folclore negro, e preocupava-se em registar a versão oral precisa para preservar os contos no dialeto correto. Franz Boas influenciou os seus discípulos a investigar e a recolher folclore, especialmente o folclore negro, porque acreditava que este deveria ser gravado/registado para ser preservado na versão mais original antes de sofrer interferências por aculturação, o que levaria à perda da sua autenticidade e eventualmente ao desaparecimento.

O trabalho de campo de Parsons para recolher as histórias dos cabo-verdianos levou-a até Cape Cod, Fall River, Nantucket e New Bedford, Massachusetts e

⁴ Sobre a importância do crioulo para os cabo-verdianos consultar Katherine Carter and Judy Aulette. *Cape Verdean Women and Globalization. The Politics of Gender, Culture and Resistance*. New York: Palgrave Macmillan, 139-151, 2009.

⁵ Da investigação e trabalhos relacionados com os problemas das mulheres, problemas sexuais e de educação, inéditos e algo polémicos para a época, por volta de 1915, Elsie Clews Parsons passa a interessar-se pelos costumes dos povos primitivos (PIRES DE LIMA, 1968, p. 10), principalmente dos índios (Zuni e Pueblo

Providence, Rhode Island, durante os verões de 1916 e 1917 para entrevistar emigrantes negros “portugueses” das Ilhas de Cabo Verde sobre crenças, manifestações e práticas culturais, que apresenta e discute em artigos como “Folk-Lore of the Cape Verde Islanders”, publicado no *The Journal of American Folklore* em 1921. Durante o seu trabalho entre a comunidade cabo-verdiana, contou com a ajuda de Gregório Teixeira da Silva, um cabo-verdiano residente em Newport, que a acompanhou na sua pesquisa durante o trabalho de campo e funcionou como seu intérprete. Gregório era oriundo da Ilha do Fogo, portanto, histórias em crioulo desta ilha foram facilmente registadas e traduzidas para Inglês.

Os principais problemas linguísticos do trabalho de campo estavam relacionados com os contos em crioulo das outras ilhas e, devido à dificuldade em escrever uma língua oral visto que há uma diferença considerável entre uma língua oral e a versão escrita dessa mesma língua (DUARTE, 2003, p. 7). O trabalho de Parsons com os cabo-verdianos “showed the difficulties she encountered when trying to achieve both a true and a precise transcription” visto que o seu tradutor, Gregório Teixeira da Silva, era da Ilha do Fogo, e não foi capaz de gravar nas variantes ou dialetos do crioulo de todas as ilhas (ZUMWALT, 1992, p. 199).

Foi nas residenciais geridas por mulheres cabo-verdianas que forneciam hospedagem às pessoas de Cabo Verde, que Parsons encontrou os informantes/contadores das histórias por ela recolhidas. As residenciais que Parsons considera “limpas” e “arrumadas”, lugares agradáveis, “constitut[ing] colonies within colonies, so to speak, people from the same island to a certain extent keeping together” (PARSONS, 1923, p. xi)⁶. Rosemary Zumwalt menciona que Parsons tinha perfeita consciência do contexto de recolha: “Parsons was keenly aware of the importance of the storytelling context. The time, the place, the season, the audience, all these contributed to, indeed in many cases, determined the type of folklore she was able to collect” (ZUMWALT, 1992, p. 202).

Em 1923, as duas partes de *Folklore from the Cape Verde Islands* foram publicadas⁷. O Volume I (Parte I) consiste em 133 contos traduzidos para o Inglês. As traduções foram feitas a partir de textos contados em Português e/ou em dialeto cabo-verdiano (quase todos da Ilha do Fogo), ou em crioulo, preparadas pelo tradutor a partir de

Indians).

⁶ “The material of these notes was obtained in the course of collecting folk-tales from Portuguese Negroes from the Cape Verde Islands living in Rhode Island and Massachusetts.” Elsie Clews Parsons, “Folk-Lore of the Cape Verde Islanders”. *The Journal of American Folklore*, Vol. 34, No. 131, (Jan. – Mar.): 89-109, 1921.

⁷ *Memoirs of the American Folk-lore Society*. Volume XV.

notas tomadas durante as sessões com os informantes. A versão crioula dos 133 contos aparece no Volume II (Parte II), que apresenta também 183 provérbios e 292 adivinhas, tanto no texto original como na tradução inglesa. Os 133 contos publicados no Volume I são uma boa amostra do tipo de contos que são comuns entre o povo cabo-verdiano.

O Prefácio de Parsons a *Folklore from the Cape Verde Islands* de 1923⁸ serve para fornecer algumas explicações sobre a antologia e o seu conteúdo, e sobre como decorreu o processo de recolha: “As histórias são discordantes na extensão e na forma. A maior parte delas são europeias e, muito provavelmente, contadas como em Portugal; outras são europeias na essência, mas transpostas para um cenário islenho ou africano; outras, ainda, serão inteiramente africanas” (PARSONS, 1968, p. 39). É, também, neste Prefácio que a autora-antropóloga relata as dificuldades e obstáculos encontrados durante as sessões para recolher material entre os cabo-verdianos, um processo lento que não estava isento de “contaminação”:

Contar histórias era mais trabalhoso, pois estas tinham de ser narradas devagar, a fim de serem traduzidas e gravadas. Nas histórias em crioulo e tradução portuguesa, a tradução inglesa feita in loco servia de notas para o Sr. Silva escrever a história em crioulo em data posterior. (...) Este método de coligir e traduzir é trabalhoso e não está isento do perigo da elaboração literária (PARSONS, 1968, p. 38).

Todo o trabalho de recolha foi feito nos EUA entre os imigrantes cabo-verdianos e seus descendentes. A maioria das histórias, provérbios e adivinhas recolhidas e publicadas pela etnóloga foram contadas no dialeto da Ilha do Fogo, o que leva a deduzir que se movimentou quase inteiramente entre emigrantes desta ilha (PIRES DE LIMA, 1968, p. 21). Parsons considera que o folclore de Cabo Verde é o resultado de uma combinação de fontes portuguesas e africanas, reconhecendo ainda que há semelhanças entre os contos dos Cabo-verdianos de Massachusetts e Rhode Island, e as tradições orais dos negros americanos da Carolina do Norte e os negros ingleses das Bahamas.

No parágrafo introdutório a “Ten Folk-Tales from the Cape Verde Islands” publicado no *The Journal of American Folklore* em 1917, Parsons explica onde recolheu os contos, a classificação dos mesmos como pertencendo ao Ciclo do Lobo e do Sobrinho e a semelhança com os contos de Boukee e Rabbit das Bahamas:

The following tales were collected from Portuguese-Negro immigrants resident in Rhode Island and Massachusetts. They represent a fragment of what may be called the Lob and Subrinh cycle of tales, the Cape Verde Islands variant of the familiar cycle of

⁸ Utiliza-se aqui a tradução portuguesa do Dr. Jorge Sampaio publicado em 1968 pela Agência-Geral do Ultramar, *Folclore do Arquipélago de Cabo Verde*.

the ill-matched companions, - the one, big, greedy, and dull; the other, little, temperate, and quick. Boukee and Rabbit of the Bahamas are exact counterparts, for example, of Lob and Subrinh (PARSONS, 1917a, p. 230)⁹.

Nos três textos que compõem a sequência “The Provenience of Certain Negro Folk-Tales I” (1917), “The Provenience of Certain Negro Folk-Tales II” (1918) e “The Provenience of Certain Negro Folk-Tales” (1921), publicados na revista *Folklore*, Elsie Clews Parsons constata que os contos recolhidos têm proveniências diferentes. No parágrafo introdutório a “Playing Dead Twice in the Road”, o primeiro dos dois contos apresentados em “The Provenience of Certain Negro Folk-Tales I”, a autora informa que recolheu o mesmo conto em três comunidades Negras distintas – entre os Negros Americanos da Carolina do Norte, entre os Negros Ingleses das Bahamas e entre os Negros Portugueses das ilhas de Cabo Verde que vivem em Massachusetts e Rhode Island (PARSONS, 1917, p. 408). O segundo conto, apresentado neste artigo, é “The Master Thief”. Parsons deduz que este conto é Europeu e que a versão cabo-verdiana deve ser uma variante Portuguesa do mesmo texto que foi transmitida aos Negros das Bahamas, que se estabeleceram no Sul dos EUA¹⁰. Os outros dois textos, aqui mencionados, abordam a origem dos contos e comparam versões diferentes dos contos apresentados. As questões dos empréstimos, assimilação e aculturação do folclore não são aqui abordadas.

Segundo Keith S. Chambers, Elsie Parsons, tal como outros folcloristas da sua época, considerou só o texto, não apresentando a textura e o contexto dos textos recolhidos (CHAMBERS, 1973, p. 196). Mas a autora tinha consciência das limitações desta abordagem e, em 1919, enquanto presidente da American Folklore Society, expôs alguns métodos a implementar nas recolhas de folclore, mas que não aparecem nos trabalhos que publicou:

She spoke of the necessity to study the process of tale telling and transmission, and urged the widespread collection of variants of tales since specific borrowings and rejections are a key to the mentality of a culture. She eschewed the approach which tended to imbue a tale with a value and life of its own; and she urged diachronic collecting and comparison over suitable time intervals (CHAMBERS, 1973, p. 196).

No texto “Folk-Lore of the Cape Verde Islanders” (1921), Parsons apresenta crenças culturais, superstições, costumes e práticas das Ilhas, baseando-se nas notas que

⁹ Os contos foram recolhidos em crioulo e aparecem seguidos da tradução em inglês.

¹⁰ Citando a autora: “that the tale was carried to the Southern States and to the Bahamas by Negroes from the African West Coast where it had been learned from Portuguese I have little or no doubt” (PARSONS, 1917, p. 413).

tirou durante as sessões de recolha de folclore¹¹, mostrando que fazia um trabalho minucioso, ainda que uma parte importante da tradição oral não seja mencionada ou apresentada – o contexto em que ocorria a transmissão oral em condições naturais ou normais, parte fundamental para perceber a importância da transmissão da tradição oral.

Parsons considerava o folclore como a chave para compreender a respetiva cultura e o folclore negro foi para ela uma preocupação constante, o que se reflete nos vários textos que publicou sobre o assunto. No que se refere a Cabo Verde, Parsons efetuou um exaustivo levantamento do folclore – contos, tradições e as suas origens –, tendo-se preocupado em participar na recolha direta dos materiais, usando um tradutor para as recolhas em crioulo (depois traduzidos para inglês) e em estabelecer ligações com outros exemplos de folclore de afrodescendentes estabelecidos nos Estados Unidos.

5. Contribuindo para a preservação do património imaterial cabo-verdiano, Elsie Clews Parsons deixou um grande espólio de recolhas, todas feitas nos EUA entre os imigrantes cabo-verdianos em Cape Cod, Fall River, Nantucket e New Bedford, Massachusetts, Providence e Rhode Island.

Entre os contos/estórias recolhidas por Parsons destacam-se os contos considerados como tendo um objetivo moralizante ou de diversão – a função didática e recreativa. Os três ciclos mais referidos por estudiosos e críticos, como existindo no folclore cabo-verdiano, são o Ciclo da Mãe d'Água, Ciclo do Lobo e Chibinho (PARSONS, 1917a, p. 230), Ciclo da Velha Má e Feiticeira (PEIXEIRA, 2003, pp. 207-208). Parsons apresenta o Ciclo do Lobo e Chibinho entre outros contos ou estórias de várias proveniências. Neste texto, serão considerados os contos deste ciclo, já que a maioria dos contos da obra *Folclore do Arquipélago de Cabo Verde* pertencem a este grupo.

Nos “Ten Folk-Tales from the Cape Verde Islands”, Parsons apresenta contos da Ilha do Fogo, com personagens recorrentes da tradição oral cabo-verdiana como Lob e Tubinh /Pedr (Lobo e Sobrinho/Tubinho/Pedro)¹², Peix’ Caball’ (Peixe Cavalo). Neste

¹¹ O Governo de Cabo Verde tem tido preocupação com a preservação do folclore das Ilhas. A Lei 101/III/90 publicada no Boletim Oficial, N° 52, 3° Suplemento, a 29 de Dezembro de 1990, define os direitos de autor. De acordo com o seu Art° 1: “A presente lei tem como objeto a proteção das obras literárias, artísticas e científicas e dos direitos dos respectivos autores, e visa estimular a criação e a produção do trabalho intelectual na área da literatura, da arte e da ciência”. O Art° 7, n° 4, define as obras de folclore como estando entre as obras sujeitas a direitos de autor. O Art° 17 informa que “a titularidade do direito de autor sobre as obras de folclore caboverdiano pertence ao Estado”, sendo a sua “proteção (...) ilimitada no tempo” (Art° 26), e “pertencem ao domínio público” (Art° 27 c).

¹² A designação desta personagem difere de ilha para ilha.

conjunto, Parsons refere os finais ou as formulas de terminar os contos, que são comuns ao contos tradicionais cabo-verdianos¹³, como no exemplo que se segue:

Sapatinh' corr' pa' mar' abaix'.
 Qen qe mas grand', ta ba serc'.
 Qen qe mas piqinin', ta ba panhal.
 Qen qe ca fic', cont' di se (PARSONS 1917a, p. 236)¹⁴.

Nos “Accumulative Tales Told by Cape Verde Islanders in New England” (1920), Parsons indica logo no parágrafo introdutório que as fontes portuguesas para os contos N°s 1 e 2 são fornecidas por Coelho¹⁵. A origem do conto n° 3 é desconhecida para Parsons, que afirma que não encontrou vestígios da versão do conto cumulativo “Stronger than I” (“tão forte é”) entre os cabo-verdianos entrevistados em New England. Os contos acumulativos apresentam sequências narrativas que se repetem e se encadeiam com acréscimos e recorrências de alguns elementos: a repetição proporciona por vezes rima e ritmo, como nos exemplos fornecidos por Parsons. No n° 1, com o título em inglês “The Suit the Sparrow won”, a frase repetida em crioulo entre cada parágrafo é “Ai, ai, ai, jel doc', jel sabe”¹⁶ (PARSONS, 1920, pp. 34-45).

O folclore cabo-verdiano apresenta um grande número de narrativas de animais que são nitidamente Africanas, como os muitos contos tradicionais de animais em que aparece Nho Lobo ou Ti Lobo, e o seu sobrinho, Tubinho (ou Chibinho, Sobrinho, Pedro), conhecido como o ciclo do Lobo e do Sobrinho¹⁷. Ti Lobo, figura muito presente nas estórias tradicionais cabo-verdianas, é geralmente retratado como preguiçoso, ganancioso, e constantemente com fome. Está sempre a tentar enganar Chibinho para que este faça o seu trabalho ou consiga arranjar comida para ele. Estes contos lembram as estórias da aranha Anansi da África Ocidental, de Anancy ou Nancy das Caraíbas, e de Brer Rabbit dos Afro-Americanos do Sul dos EUA, animais perspicazes e espertos que enganam quem os desafia ou convive com eles.

O ciclo do Lobo e do Chibinho parecem revelar menos influência Portuguesa, ao contrário dos contos de fonte europeia, e apresenta um contexto Africano evidente

¹³ “The formula endings [are] common to all the Cape Verde Islands. Properly told, every tale should have such an ending, although it may be omitted, (...) either from carelessness or from sophistication” (PARSONS, 1917a, p. 238, n 5).

¹⁴ Tradução inglesa no texto de Parsons: “Littel shoes run down the beach./ Whoever is the biggest will go / Whoever is the smallest will get them. / Whoever does not like it, let him tell his own. (PARSONS, 1917a, p. 238).

¹⁵ Adolfo Coelho (1879): *Contos Populares Portugueses*.

¹⁶ Ai, ai, ai! very sweet, very nice!.

¹⁷ Em Cabo Verde estão identificados o “Ciclo do Lobo e Chibinho”, “Ciclo da mãe d’Água” e “Ciclo da Velha má e feiticeira” (Peixeira 2003: 207-8).

(ESPINOSA, 1925, p. 141). Estes contos são basicamente acerca de um lobo estúpido e azarado, que está sempre a ser ultrapassado e espancado por outros animais, ficando sempre com a pior parte do negócio (ESPINOSA, 1925, pp. 141-2), por ser extremamente ganancioso, imprudente e fazer escolhas erradas.

Exibindo características humanas, Ti Lobo é um lobo tolo, malfadado, ganancioso, guloso e infeliz em todas as suas tentativas de superar e ultrapassar o pequeno, rápido e astuto Chibinho (PARSONS, 1917a, p. 230). Como uma criatura ingênua e não confiável, Ti Lobo é patético nas suas fraquezas, com a sua má sorte e o seu mau julgamento. Ti Lobo é personagem principal em várias histórias tradicionais cabo-verdianas. A insaciedade de Ti Lobo, que se apresenta sempre em situação de miséria ou de fome, contrasta com outras personagens que aparecem nos mesmo contos, bem alimentadas e em situação “normal”. A ansiedade provocada pela situação de carência contribui para a derrota do lobo; as sucessivas tentativas falhadas para concretizar objetivos fazem sobressair o ridículo da situação e provocam sorrisos/riso no leitor/espetador. Apesar de recorrer a diversas artimanhas para vencer ou enganar Chibinho, Ti Lobo é sempre ridicularizado ou ultrapassado.

Por comida, o lobo faz tudo; as histórias refletem, por isso, as difíceis condições nas Ilhas com secas e fomes que marcam a memória e o imaginário cultural dos cabo-verdianos. Mas há que manter o equilíbrio durante os tempos difíceis, distribuir o que existe de forma razoável, sem exageros; daí que a gula de Ti Lobo não seja premiada – a sua malícia e esperteza para contornar a fome não contribuem para que termine a história como vitorioso, mas antes como “vítima das artimanhas do seu sobrinho matreiro” (PIRES DE LIMA, 1968, p. 22).

Uma característica dos contos a destacar são as frases fórmula no início ou abertura das narrativas e as frases finais/fórmulas de fecho, que enquadram as narrativas de animais cabo-verdianas, alertando o público/leitores para a abertura e o final do conto, e ligando-as à tradição (oral) Africana. As expressões introdutórias “Havia um Lobo com o seu Sobrinho” (PARSONS, 1968, p. 71), “There was a wolf and a tubinh” (PARSONS, 1917a, p. 233), “Er’ un lob’ e un tubinh” (Parsons 1917a, p. 231) ou “Era uma vez um Lobo e o seu Sobrinho” (PARSONS 1968: 75), “Un bes tenba grand’ fom’ na terr” (PARSONS, 1917a, p. 230) e “Once there was a great famine in the land” (PARSONS, 1917a, p. 230) são comuns nos contos do Ciclo do Lobo e do Tubinho.

O fim destes contos acontece, geralmente, com uma afirmação que transmite a mensagem de que o conto acabou: “O sobrinho esfolou-o e levou-o para casa”

(PARSONS, 1968: 633) e “O Sobrinho desceu do outeiro, pegou nas vacas, ficou com elas para si” (PARSONS, 1968, p. 181), ou uma versão mais simples como “Este já acabou” (PARSONS, 1968, p. 84), “É este o fim” (PARSONS, 1968, p. 76). Há também um final, tipo fórmula comum a todas as Ilhas de Cabo Verde, desafiando o público / leitor a assumir o papel de narrador para que a sessão de contar histórias possa continuar como “Sapatinho corre por aqui abaixo. Quem souber mais, deixá-lo contar” (PARSONS, 1968, p. 169), “Sapatinha corre pela ribeira abaixo, pela ribeira acima. Quem cuidar que sabe melhor, que o conte já!” (PARSONS, 1968, p. 181)¹⁸, ou um fim a explicar a razão para determinadas situações como “É por isso que o Lobo mora no deserto, onde não há gente, pois ele não é gente” (PARSONS, 1968, p. 176) ou “Desde esse dia o tio Lobo tem de roubar aquilo de que precisa” (PARSONS, 1968, p. 73). Estas duas últimas expressões são terminações que podem colocar os respectivos contos na categoria dos contos que descrevem as origens ou razões das coisas, hábitos, rotinas, etc, como é o caso do conto número 6 de *Folclore do Arquipélago de Cabo Verde*, “Na barriga da vaca” (PARSONS, 1968, pp.71-73).

Neste conto, a cobiça do lobo é crucial para a definição da história: ele chantageia o dono da vaca em dar-lhe toda a carne da vaca que morreu em consequência da sua ganância. O lobo enterra três quartos da carne da vaca para evitar que Sobrinho tenha acesso a qualquer quantidade de carne, pensando que tinha enganado Sobrinho, mas, no final, ele tem que desistir da carne enterrada a favor das formigas que estão por todo o lado e, facilmente, transportam a carne longe. É por isso que, “desde esse dia o tio Lobo tem de roubar aquilo de que precisa” (PARSONS, 1968, p. 73). As narrativas de animais acabam por explicar o comportamento de um determinado animal.

Como o coelho e a raposa dos contos americanos negros, Boukee e Rabbit dos contos ingleses negros das Bahamas, os cabo-verdianos Lobo e Chibinho são também companheiros mal-emparelhados. Chibinho, astuto e rápido, demonstra que o animal mais fraco pode superar o mais forte, e engana o lobo voraz e tolo.

Enquanto procedia à recolha de folclore, Parsons aprendeu que para o sucesso do processo de recolha há que lembrar que a atividade deve ser recíproca (DEACON, 1997, p. 175); por isso partilhava histórias com os seus interlocutores ou informantes. De acordo

¹⁸ Little shoes run down the beach /Whoever is the biggest will go /Whoever is the smallest will get them / Whoever does not like it, let him tell His own. (Parsons, 1917, p. 238).
Sapatinh' corr' pa' mar' abax! / Qen qe mas grand', ta ba serc! / Qen qe mas piqinin; ta b apanha! / Qen qe ca ficl, cont' di se. (Parsons, 1917, p. 236).

com Desley Deacon, “In all her ethnographic work, Parsons did her best to get information through genuine and pleasurable interaction in which she and her informants shared information” (DEACON, 1997, p. 175). Parsons preocupou-se com a dinâmica cultural do folclore, o que tornou o seu trabalho inovador: “[Parsons’] folklore studies were groundbreaking because they were driven by problems of cultural dynamics. Folklore was, for her, the study of cultural diffusion in process” (DEACON, 1997, p. 175).

Apesar de Parsons ter recolhido textos sem ter feito grande esforço para descrever a aculturação ou os contextualizar¹⁹, (CHAMBERS 1973: 196), a recolha de contos cabo-verdianos – adivinhas, provérbios, ditos, crenças, práticas e jogos entre os imigrantes cabo-verdianos nos Estados Unidos no início do século XX – foi e é uma importante contribuição para a preservação deste folclore único, já que ela era “a scrupulous collector and provided full texts of tales in whatever dialect she recorded them” (CHAMBERS, 1973, p. 197).

6. Houve vários contributos para a preservação e estudo do folclore cabo-verdiano, mas não tão significativos e extensos. Como um contributo importante, Russell Hamilton menciona a obra que Pedro Cardoso publicou em 1933, *Folclore caboverdiano*. (HAMILTON, 1975, p. 249). Para Hamilton as pesquisas levadas a cabo por Cardoso sobre o folclore cabo-verdiano “were unprecedented during a period in which Africanisms and creole carried an unquestionable stamp of inferiority” (HAMILTON, 1975, p. 249). Apesar de demonstrar orgulho na sua herança africana, Cardoso pode, segundo Hamilton, ser considerado como um dos primeiros intelectuais “to be caught in the psychic dilemma of being devoted to Western civilization as well as attracted to African cultural dynamics” (HAMILTON, 1975, p. 249). Cardoso, tal como Parsons, insiste que o folclore cabo-verdiano tem como base a tradição portuguesa.

Como esforços mais contemporâneos de preservação do folclore de Cabo Verde podemos referir João Lopes Filho que publicou *Estória, Estória... Contos cabo-verdianos* em 1978. Na Nota Prévia à obra, afirma que “uma das variantes folclóricas (...) são os conhecidos contos que corriam na boca do povo e constituíam o encanto da crianças” (FILHO, 1978, p. 15). No mesmo texto, o autor enumera os contos de “Ti Lobo, Chibinho e Ti Ganga” como pertencendo às “verdadeiras raízes cabo-verdianas”, já que

¹⁹ “Her collections were primarily sources of texts, with little attempt to describe acculturation” (Chambers 1973: 196).

“a grande maioria das lendas de encantados, aventuras impossíveis, medos e bruxedos estavam teluricamente deslocadas” da tradição cultural local (FILHO, 1978, p. 15). Os contos que Lopes Filho apresenta na sua antologia afastam-se dos contos recolhidos por Parsons, porque o autor considera que se deve “reinventar os contos regionais de maneira a adaptá-los ao nosso tempo e à temática local, procurando-se, assim, incutir nos jovens a consciência da nossa realidade” (FILHO, 1978, p. 16). Para isso, tenta manter o estilo narrativo, usar frases em crioulo e escolhe o ambiente rural que é mais propício “por conservar o tipicismo do (...) povo” (FILHO, 1978, p. 16).

A tradição oral recolhida e preservada é um testemunho único do rico património imaterial cabo-verdiano que é constituído por estórias, narrativas, lendas, provérbios, adivinhas, ditos, quadras, cantigas de trabalho, músicas populares, jogos etc. Desempenhada no seu ambiente natural, a tradição oral proporciona momentos recreativos e pedagógicos, assegurando a transmissão de valores morais e de regras sociais. O ato de contar uma estória proporciona uma performance à audiência, performance em que a arte de contar e a voz se associam aos movimentos do corpo, às cores e à paisagem humana para um espetáculo único. O/A contador/a de estórias tradicional reunia à sua volta os ouvintes/participantes para ser transmitido mais um pedaço da tradição cultural.

Como afirma Fernando de Castro Pires de Lima, Diretor do Museu de Etnografia e História do Povo, que assina a Introdução à edição portuguesa *Folclore do Arquipélago de Cabo Verde* de 1968: “Grande serviço prestou ao nosso folclore Elsie Clews Parsons”, ficando por fazer “um longo estudo comparativo” (PIRES DE LIMA, 1968, p. 21). Pires de Lima insiste em “mostrar a nítida influência portuguesa e particularmente metropolitana”, afirmando, por exemplo, que “o Conto 41, ‘O rapaz corajoso’ é uma variante do Dom Caio”; “O nº 69, ‘O Caso que o Pardal Ganhou’ aproxima-se do conto registado por Adolfo Coelho, a ‘Romanzeira do Macaco’” (PARSONS, 1968, pp. 26-27).

Pires de Lima (1968, p. 23) insiste na “origem metropolitana” de várias das histórias e é sobre elas que se debruça na Introdução à obra. Quanto à influência africana na cultura e no folclore e cabo-verdianos, esta não pode ser ignorada. Vários são os estudiosos e críticos que salientam a importância da cultura e herança africana em Cabo Verde e, nessa linha, Gabriel Mariano destaca o papel da cultura africana ao defender que “o processo de formação social do caboverdeano operou-se mais por uma africanização do europeu do que por uma europeização do africano.” (MARIANO, 1991, p. 6).

Um estudo minucioso do folclore recolhido por Elsie Clews Parsons – contos, provérbios, ditados e adivinhas – ainda não foi feito, já que esta se preocupou com a recolha e registo do material, que não chegou a contextualizar, interpretar ou a comparar com material semelhante recolhido nas Ilhas. Ficam aqui umas curtas sugestões que se espera venham a suscitar o interesse necessário à materialização dessa necessidade a bem da cultura e identidade cabo-verdianas.

Referências Bibliográficas

AAVV. Colóquios Cabo-Verdianos. **Revista da Junta de Investigação do Ultramar 22**. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais, 1959.

AAVV. **Cape Verde**. Language, Literature and Music. Dartmouth: University of Massachusetts Dartmouth and Center for Portuguese Studies and Culture, 2003.

“Bases do Alfabeto Unificado para a Escrita do Crioulo Cabo-verdiano”. Decreto Lei nº 67/1998, 31 de dezembro. **Boletim Oficial**, 5º Suplemento, Cabo Verde.

CARTER, Katherine and AULETTE, Judy. **Cape Verdean Women and Globalization**. The Politics of Gender, Culture and Resistance. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

CHAMBERS, Keith S.. “The Indefatigable Elsie Clews Parsons, Folklorist”. **Western Folklore**, Vol. 32, No. 3, (Jul.): 180-198, 1973.

DEACON, Desley. **Elsie Clews Parsons**. Inventing Modern Life. Chicago: The University of Chicago Press, 1997.

DUARTE, Dulce Almada. “A literatura Cabo-Verdiana (Crioula) entre o oral e o escrito”. **Papia** 13: 7-14, 2003.

FILHO, João Lopes. **Estória, Estória...** Contos Cabo-Verdianos. Lisboa: Ulmeiro, 1978.

HALTER, Marilyn. **Between Race and Ethnicity**. Cape Verdean American Immigrants 1860-1965. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1993.

HAMILTON, Russel G.. **Voices from an Empire**. A History of Afro-Portuguese Literature. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1975.

HAMPATÊ BÂ, A.. “A tradição viva”. In: Ki-Zerbo, Joseph (coord.). **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática/Unesco. 181-218, 1982.

MARIANO, Gabriel. **Cultura Caboverdeana**. Lisboa: Vega, 1991.

NETO, Sérgio. **Colónia Mártir, Colónia Modelo**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009.

OKPEWHO, Isidore. **African Oral Literature**. Backgrounds, Character and Continuity. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1992.

PARSONS, Elsie Clews. "Ten Folk-Tales from the Cape Verde Islands". **The Journal of American Folklore**, Vol. 30, No. 116, (Apr. - Jun.): 230-238, 1917a.

PARSONS, Elsie Clews. "The Provenience of Certain Negro Folk-Tales I" **Folklore**, Vol. 28, No. 4, (Dec. 31): 408-414, 1917b.

PARSONS, Elsie Clews. "Accumulative Tales Told by Cape Verde Islanders in New England". **The Journal of American Folklore**, Vol. 33, No. 127, Hispanic Number, (Jan. - Mar): 34-42, 1920a.

PARSONS, Elsie Clews. "Folk-Lore of the Cape Verde Islanders". **The Journal of American Folklore**, Vol. 34, No. 131, (Jan. - Mar.): 89-109, 1921.

PARSONS, Elsie Clews. "The Provenience of Certain Negro Folk-Tales II". **Folklore**, Vol. 29, No. 3, (Sep. 30): 206-218, 1918.

PARSONS, Elsie Clews. "Three Games of the Cape Verde Islands". **The Journal of American Folklore**, Vol. 33, No. 127, Hispanic Number, (Jan. - Mar.): 80-81, 1920b.

PARSONS, Elsie Clews. "The Provenience of Certain Negro Folk-Tales." **Folklore**, Vol. 32, No. 3, (Sep. 30): 194-201, 1921.

PARSONS, Elsie Clews. **Folklore from the Cape Verde Islands**. New York: G. E. Stechert & Co, 1923.

PARSONS, Elsie Clews. **Folclore do Arquipélago de Cabo Verde**. Lisboa: Agência-Geral do Ultramar (Tradução de Jorge Sampaio), 1968.

PEIXEIRA, Luís Manuel de Sousa. **Da Mestiçagem à Caboverdianidade**. Registros de uma Sociocultura. Lisboa: Edições Colibri, 2003.

PIRES DE LIMA, Fernando de Castro. "Introdução". In: Parsons, Elsie Clews. **Folclore do Arquipélago de Cabo Verde**. Lisboa: Agência-Geral do Ultramar, 1968.

RODRIGUES, Isabel P. B. Feo. "Islands of Sexuality: Theories and Histories of Creolization in Cape Verde". **The International Journal of African Historical Studies**, Vol. 36, No. 1, Special Issue: Colonial Encounters between Africa and Portugal: 83-103, 2003.

SHAW, Caroline. "Oral Literature and Popular Culture in Cape Verde and in São Tomé and Príncipe" in Patrick Chabal et al. **The Post-Colonial Literature of Lusophone Africa**. London: Hurst & Company, 1996.

VANSINA, Jan. "A tradição oral e sua metodologia". In **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. Brasília: UNESCO. 140-166, 2010.

VASCONCELOS, João. "Espíritos Lusófonos numa ilha crioula: língua, poder e identidade em São Vicente de Cabo Verde". In Orgs. Clara Carvalho, João de Pina. **A**

Persistência da História. Passado e Contemporaneidade em África. Lisboa: ICS, 149-190, 2004.

ZUMWALT, Rosemary Lévy. **Wealth and Rebellion.** Elsie Clews Parsons, Anthropologist and Folklorist. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1992.

Orquídea Maria Moreira Ribeiro é doutora em Ciências Sociais e Humanas – Cultura pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal. É Professora Auxiliar no Departamento de Letras, Artes e Comunicação dessa mesma universidade, onde lecciona: Teorias da Cultura, Multiculturalismo e Dinâmicas Interculturais, Património Cultural e Espaços e Paisagens Culturais na Ficção Africana de Língua Portuguesa. Tem como áreas de interesse: culturas africanas de língua portuguesa e inglesa, cultura afro-americana e culturas lusófonas. (oribeiro@utad.pt)

A posição-sujeito-professor na formação continuada

Joelma Aparecida Bressanin (UNEMAT)

RESUMO: Neste artigo, observamos o modo como alguns discursos postos pelas políticas públicas de ensino significam a posição-sujeito-professor e sustentam a necessidade da formação continuada. Colocamos em discussão a relação entre a autonomia e a responsabilização do professor, que se apresenta com certa regularidade nos recortes do programa Gestão da Aprendizagem Escolar.

Palavras-chave: Análise de discurso; formação continuada; Gestar.

ABSTRACT: In this article we observed how some discourses placed by the public policies of education means the position-subject-teacher and support the need for continuing education. We discuss the relationship between autonomy and accountability of the teacher who presents with some regularity in the Management Learning School program.

Keywords: Analysis of discourse; continuing education; Gestar.

Introdução

Este trabalho apresenta parte de nossa reflexão sobre o funcionamento dos programas de formação continuada de professores que desenvolvemos em nossa pesquisa de Doutorado em Linguística (UNICAMP, 2012), sob a perspectiva teórica da Análise de Discurso, fundada por Michel Pêcheux na França e desenvolvida por Eni Orlandi no Brasil. Selecionamos como material de análise o programa de formação continuada “Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II)”, de Língua Portuguesa, implantado no Estado de Mato Grosso em 2009, e analisamos um recorte do portfólio de um professor participante, produzido como forma de avaliação do Curso.

Nesse estudo, buscamos compreender o modo como algumas discursividades postas pelas políticas públicas de ensino significam a *posição-sujeito-professor* nos cursos de formação continuada, ao atribuir ao docente a responsabilidade pela qualidade do ensino e ao sustentar a necessidade da qualificação profissional ser contínua.

1. O programa Gestão da Aprendizagem Escolar

O Programa “Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar)” foi implantado no Estado de Mato Grosso em condições de produção específicas. Em 2001, através do convênio estabelecido entre o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) e a Secretária da Educação surge como um projeto piloto: o Gestar I. A seleção das regiões e das escolas, nas quais programas ligados ao Fundescola se desenvolveram, atendeu até o ano de 2004 ao critério de se enquadrar na condição de Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), formadas por microrregiões com municípios mais populosos definidos pelo Instituto Nacional de Geografia e Estatística, o IBGE. Posteriormente, tal atendimento se estendeu às redes de ensino consideradas prioritárias por apresentarem maiores fragilidades no seu desempenho, localizadas nos municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Nessa conjuntura, o Gestar I, destinado às séries iniciais (1ª a 5ª), foi implantado em 16 escolas do Estado de Mato Grosso. Em 2002, expandiu-se para 12 municípios. Face a esses números, houve uma reestruturação do Programa, de forma que atendesse à demanda do Estado e, nos anos seguintes, foi desenvolvido o Gestar II, destinado às séries finais do ensino fundamental (6ª a 9ª). Então, em 2007, o Gestar II, também projeto piloto, foi implantado nos municípios de Cuiabá, Chapada dos Guimarães, Nossa Senhora do Livramento, Santo Antonio do Leverger e Várzea Grande. A partir de 2008, o Programa foi universalizado, passando a ser executado pela Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, em parceria com o Centro de Formação Continuada de Professores – CFORM da Universidade de Brasília – UnB, que integra a Rede Nacional de Formação Continuada.

A implementação do Programa se deu por meio da adesão de Estados e Municípios, firmando o compromisso de coordenar, acompanhar e executar as atividades na região, garantindo todas as condições necessárias para a realização do Curso. A contrapartida do Município ou Estado foi a disponibilização dos formadores e dos cursistas para frequentarem os encontros presenciais. A Instituição de Ensino Superior foi a responsável pela certificação, realização do curso presencial e acompanhamento à distância dos formadores. O MEC foi o responsável pela distribuição dos materiais didático-pedagógicos e dos recursos financeiros para a Instituição de Ensino Superior.

Nesse estudo, selecionamos para descrição e análise, o conjunto de materiais do Gestar II de Língua Portuguesa, publicado em 2008 e distribuído aos participantes do curso realizado, em 2009, na região que compreende o polo de Cáceres/MT. Foi por intermédio desse Curso que estabelecemos contato com os profissionais do Centro de Formação e

Atualização de Professores (Cefapro), com alguns professores cursistas e, posteriormente, com a Superintendência de Formação de Profissionais (SUFP/MT), para que pudéssemos compreender como esse Programa se desenvolveu.

2. A proposta pedagógica do *Gestar* e o material de formação

O Gestar II se caracteriza como um programa de formação continuada em serviço, fundamentado nos pressupostos da educação à distância, ou seja, um programa semipresencial que oferece ao professor estratégias de estudo individual dos cadernos de Teoria e Prática (TPs), de oficinas coletivas e do acompanhamento pedagógico.

O conjunto de materiais de formação da área de Língua Portuguesa é constituído de: 01 (um) caderno do Formador, 01 (um) Guia Geral, 06 (seis) cadernos de Teoria e Prática (TPs), 06 (seis) cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAAs) para o professor e 06 (seis) cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAAs) para o aluno. Esses cadernos contêm sugestões de atividades para serem desenvolvidas com os alunos, com orientações metodológicas para os professores. Os temas abordados nos AAAs correspondem aos que são tratados em cada um dos TPs, sendo: TP 1 - Linguagem e cultura; TP 2 - Análise linguística e análise literária; TP 3 - Gêneros e tipos textuais; TP 4 – Processos de leitura e escrita I; TP 5 – Estilo, coerência e coesão; TP 6 - Processos de leitura e escrita II.

Os três primeiros volumes correspondem ao Módulo 1, que se propõe a discutir noções como variação linguística, texto, intertextualidade, gramática, arte e literatura e gêneros textuais (previstas nos PCNs) e, os três últimos, correspondentes ao Módulo 2, que propõem-se a sistematizar o trabalho em torno da leitura e da produção de textos. Convém observar que há uma evidência de fragmentação dos conteúdos nessa separação/divisão temática, pautada na ilusão de que se assimila melhor o conhecimento quando organizado didaticamente de modo sequencial ou agrupado por teorias afins.

Os TPs se estruturam em quatro Unidades, dividindo-se em três Seções. Cada volume apresenta três partes. A primeira parte contém as Unidades e as Seções, seguindo a ordem linear que vai da Unidade 1 a 24. Da segunda parte, constam as lições de casa que o professor deverá realizar; e, na terceira, as oficinas que serão desenvolvidas pelos formadores nos encontros presenciais. As AAAs, seguem, respectivamente, a mesma estruturação das Unidades, apresentando em cada uma delas oito aulas. Nas AAAs para o professor, são apresentadas, ao final de cada Unidade, as respostas correspondentes a cada

uma das atividades sugeridas, ou seja, as respostas a serem consideradas na “correção das atividades”.

Pautado nessa organização, o Programa afirma “oferecer um banco de planos de aula que possa enriquecer a sala de aula e proporcionar, por meio da discussão, a ampliação do entendimento dos temas conceituais explanados pelo professor” (BRASIL, 2008, p. 68, Guia Geral do Gestar II). E é também baseado nessa estruturação que o Programa assegura proporcionar mais “autonomia” ao professor. Cabe-nos entender de que autonomia se trata.

3. A formação profissional: autonomia e responsabilidade

A modalidade de formação que o Gestar II oferece é semipresencial, como já explicamos, e isso se deve ao fato de os professores estarem em exercício e de “a fundamentação teórica se pautar nos pressupostos da educação a distância apoiada pelos cadernos teórico-práticos para o estudo autônomo e independente” (BRASIL, p.15). As atividades individuais à distância se destinam ao estudo sistematizado dos conteúdos dos Cursos da formação em serviço e, as atividades coletivas, por sua vez, destinam-se a encontros em que os professores possam “compartilhar reflexões e estratégias com os seus colegas do grupo” (BRASIL, p. 16). Notamos que o estudo “autônomo” do professor refere-se às estratégias de estudo individual, “independente”, e a palavra “autonomia” é muito recorrente. A que sentidos ela nos remete? **Autonomia** em oposição à **heteronomia** significa independência, quando o sujeito assume o controle do que faz, a não dependência do outro. Fizemos alguns recortes do Guia do Gestar II, em que a palavra aparece. Vejamos:

A formação semipresencial é fundamentada pela teoria e pelos pressupostos da educação a distância, que **oferece estratégias de estudo individual, visando e fortalecendo a autonomia do estudante**. Esta formação, apoiada por cadernos teórico-práticos para o **estudo autônomo e independente**, inclui encontros presenciais para a realização de atividades (p. 15).

O professor **deve ter autonomia para utilizar as aulas** nas seqüências didáticas que melhor atendam às necessidades dos alunos (p. 68).

A análise adequada e fundamentada da situação pelo professor lhe dará condições para **exercer a sua autonomia na seleção do material**, cuja estrutura flexível permite desmembramentos (p. 71). (grifos nossos).

Vemos que a autonomia do professor se restringe às estratégias de “estudo individual” para a execução de atividades em sala de aula e para a seleção do material a ser utilizado, uma vez que é isso o que o Programa afirma oferecer. É para realizar tais

atribuições que lhe é dada autonomia. Pensar o sujeito autônomo ligado à ideia de que se autogoverna, se autoorganiza, se autorregula é promover a competitividade, o individualismo. Assim, a autonomia se reduz a “uma capacidade individual de aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes, em que se dá o apagamento do jurídico - da autonomia do cidadão face aos direitos e deveres – pela moral, o apagamento da lei por normas de conduta” (SILVA, 2007, p. 148). Essa regularidade traz algumas consequências, pois atribui ao professor (individualmente) a culpa pelo seu não-poder de realização, naturalizando o sentido de que se não houver vontade ou dedicação de sua parte, é porque ele não quer alcançar o sucesso ou porque é incompetente para tal.

E é nessa direção também que algumas atribuições e exigências são feitas ao professor cursista, tais como:

O Gestar II é um programa aberto, que conta com a construção coletiva dos professores, coordenada pelos formadores, o que já **exige mudanças de comportamento dos professores**. Eles devem reservar muitas horas para **estudo individual**, o que desenvolve **disciplina e autonomia**. Devem freqüentar as sessões presenciais coletivas e se comprometer com o grupo de colegas, **levando as suas parcelas de vivência** para serem trabalhadas com as dos outros (BRASIL, 2008, p. 61, Guia Geral do Gestar II). (grifos nossos).

Observamos, além do modo como se textualiza no Gestar a presença sistemática da palavra “autonomia”, referindo-se à realização de atividades que são designadas aos professores, o fato de eles serem responsabilizados pelo seu desempenho na formação, pois estes são ditos de um lugar que pressupõe o despreparo: “precisam mudar de comportamento”, devem estudar muito para “desenvolver disciplina e autonomia”. Os sentidos postos são os de que eles não realizam tal prática, não têm disciplina nem são autônomos.

Chama-nos a atenção também o silenciamento relativo ao processo de produção do conhecimento que deveria ocorrer nas oficinas coletivas, mas que é apagado, pois nos encontros coletivos, o que eles devem levar para trabalhar com os demais colegas são “suas parcelas de sua vivência” e não o conhecimento. Há um deslizamento de sentidos: o espaço de formação enquanto lugar de construção do conhecimento deriva para o lugar de encontros coletivos para se trabalhar “vivências”. E, desse modo, apaga-se o lugar político do professor, que deixa de ser aquele que produz conhecimento para ser aquele que divide sua experiência com os demais.

Vemos que o modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos: “devem frequentar” as sessões presenciais coletivas e se “comprometerem” com o grupo, de modo que tanto os professores quanto os formadores devem cumprir tudo exatamente como foi estabelecido por um outro, devem seguir precisamente as instruções dadas pelos elaboradores do Programa, pois eles têm de responder pelo quê fazem, como fazem e para quê o fazem.

É nessa direção que o Gestar II prescreve em sua proposta os direitos e deveres do professor cursista: “Em todo programa de formação é importante destacar os direitos e deveres de todos os cursistas, para que estes possam assumir a responsabilidade sobre as suas ações e saber como encaminhar as suas demandas” (BRASIL, p. 50). São direitos do professor cursista: receber todo o material instrucional do programa; participar de todas as oficinas e seminários de formação continuada; ter um formador municipal/estadual que o acompanhe durante todo o curso; receber certificação de conclusão de curso, caso tenha cumprido todos os requisitos necessários à certificação. São deveres do professor cursista: frequência obrigatória às atividades do programa, seminários e oficinas coletivas; leitura dos Cadernos de Teoria e Prática para discussão coletiva com o seu formador; realização das atividades pedagógicas recomendadas no programa; realização e entrega das atividades denominadas “Lição de Casa” ou “Socializando o seu Conhecimento”; realização do projeto para se conseguir a certificação; realização de auto-avaliações; compromisso de realizar o planejamento de ensino com base nas diretrizes do Programa.

Destacamos que os itens elencados pelo Programa como direito, têm relação com as atividades que são consideradas como deveres. Constituem uma série de ações interligadas. O professor tem o direito de cumprir com os deveres estabelecidos, pois a certificação do curso dependerá do cumprimento de suas “lições de casa”. Em outras palavras, a obrigatoriedade de entrega desse material que comprova a realização das atividades é determinada pelo Programa que observa: “o professor será avaliado, nas sessões presenciais coletivas, pelo material que produz, pelo desempenho em sala de aula e por avaliações de conteúdo” (BRASIL, p. 17). Ademais, lembramos que a certificação se torna imprescindível ao professor, uma vez que faz parte das políticas de ensino estabelecer critérios para atribuição de classes e/ou aulas na rede pública estadual, conhecida como “contagem de pontos”, que é obtida pela soma de pontuação dos certificados de participação em cursos de formação continuada.

Essa obrigatoriedade, no entanto, acaba sendo apagada por essa política individualizante, que promove o discurso da autonomia e da independência profissional. É a forma-sujeito, historicamente determinada (Cf. PÊCHEUX, 2009), a qual se imputam, ao mesmo tempo, autonomia e responsabilidade. A interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, de acordo com Pêcheux (2009) resulta na “forma-sujeito-histórica” das sociedades capitalistas. Segundo Haroche, (1992) a forma-histórica sujeito jurídico como está, atualmente, determinada por condições históricas marcadas pelo capitalismo, antes da modernidade, foi marcada por condições onde o religioso a determinava. “O assujeitamento à religião dá lugar a uma outra forma de assujeitamento: o assujeitamento ao Estado” (HAROCHE, 1992, p. 220).

O professor enquanto sujeito-de-direito e de conhecimento, responsável, autônomo, consciente de seus direitos e deveres, também se encontra envolvido por “relações hierarquizadas e autoritárias de comando-obediência” (LAGAZZI, 1988, p. 21): formas históricas de assujeitamento que se impõem, na interpelação do indivíduo, afetado pela língua, em sujeito, pela ideologia (ORLANDI, 2001). Logo, podemos dizer que o professor na sua forma-sujeito-histórica se encontra assujeitado ao Estado pelas políticas de formação docente. E uma vez individualizado, este sujeito vai estabelecer uma relação de identificação com uma ou outra formação discursiva - as possibilidades do dizer definidas por um contexto sócio-histórico dado –, constituindo, assim, sua posição sujeito que, por sua vez, é pensada em relação a outras em uma dada formação social.

Podemos dizer que à medida que o Programa afirma dar ao professor maior autonomia, ele também o responsabiliza pela execução da proposta. O professor tem autonomia para selecionar um tema que deverá ser trabalhado na sala de aula, definir projetos, discutir, coletivamente, possíveis soluções para desafios encontrados, mas não deixa de estar preso à realização das atividades e ao cumprimento dos compromissos assumidos/impostos. A responsabilização sobre os destinos da escola, dos alunos, dos projetos passa a ser cada vez maior, pois o Programa também determina/controla a organização do tempo de estudo dos professores cursistas, sob o argumento de que é preciso ter “disciplina”:

- Cinco horas por semana, fora do horário de trabalho, para estudo individual a distância do Caderno de Teoria e Prática.
- Quatro horas, quinzenalmente ou de três em três semanas, na escola ou em local determinado, para as Oficinas – reuniões de trabalho – assistidas pelos formadores municipais/estaduais de Língua Portuguesa ou de Matemática.
- Vinte horas para a elaboração do projeto de trabalho (*Ibidem*, p. 52).

Vale frisar que o regime de trabalho docente na rede pública estadual (na rede municipal pode ser em proporção menor) é de 30 horas/aula semanais, sendo 20 horas//aula destinadas ao trabalho em sala de aula e 10 horas/aula para atividades extraclasse, como preparação de aulas, correção de atividades dos alunos, preenchimento de diários e relatórios de avaliação do aluno, participação em reuniões, grupos de estudos e cursos de formação entre outras. Pensar esse tempo previsto para a formação do Gestar é um tanto difícil, pois vai ocupar praticamente todo o tempo destinado às atividades que não se limitam ao Curso, até porque este não prevê nenhuma remuneração pelo trabalho excedente.

A previsão do Curso de formação era de 300 horas, sendo 120 horas para estudos individuais dos TPs (5 horas para cada Unidade: 24 Unidades ao todo); 80 horas para estudos coletivos (20 oficinas de 4 horas cada); 60 horas para realização das atividades “Lição de casa” (5 horas para cada Unidade: 12 Unidades ao todo) e 40 horas para a elaboração do início ao término do curso. Em Mato Grosso, o Gestar II iniciou em abril e terminou em dezembro de 2009. As 300 horas ficaram distribuídas em torno de 8 meses, aproximadamente 34 semanas. Então, se multiplicarmos as 34 semanas por 10 horas/aula de atividades do professor, dá um total de 340 horas. O Curso ocupou praticamente todo o tempo da hora-atividade do professor que, conforme mencionamos acima, destina-se a muitas outras atividades.

Nesse aspecto, retomamos às palavras de Foucault (2009, p.147): “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”. E no controle do processo a ser desenvolvido, procura-se manter a qualidade do tempo empregado, o controle ininterrupto, a anulação de tudo o que possa perturbar e distrair para se constituir um tempo integralmente útil. “O horário é uma velha herança”, diz Foucault (p. 144). O que se (im)põe ao professor é um cronograma que visa a disciplinar seu tempo de estudo e a controlar os horários de execução de atividades para garantir que sua atuação pedagógica se torne mais eficiente.

De modo semelhante ocorre com o formador do Curso. A ele são atribuídas responsabilidades quanto à realização da formação dos professores-cursistas e da própria formação, fundamentais para a execução do programa:

O formador é **um representante** do Programa Gestar. Ele coordena todas as atividades, discute formas de implementá-las e avalia o desenvolvimento dos professores-cursistas. Por isso ele, **deve conhecer** profundamente todos os materiais de ensino-aprendizagem e **saber conduzir** a sua execução (BRASIL, 2008, p. 15, Guia Geral do Gestar II). (grifos nossos).

Chama-nos a atenção a prescrição das atribuições do formador, pois constituem relações de poder: “é um representante do Programa Gestar” e irá controlar tudo: ele “coordena”, “discute”, “avalia”, finalizando com as modalidades deontica e epistêmica: “deve conhecer” profundamente os materiais de formação e “saber conduzir” a sua execução. Cabe explicar que a modalidade deontica está relacionada ao sentido de permissão e de obrigação (poder/dever), ao passo que a modalização epistêmica está relacionada ao campo do conhecimento e da crença (saber/crer). Discursivamente, percebemos o modo como essas modalidades enunciativas vão atribuindo ao sujeito formador (e em formação) poderes e saberes que o posicionam como um sujeito comprometido, capacitado, eficiente e responsável. As responsabilidades também se estendem aos demais profissionais da educação como o diretor e o coordenador pedagógico das escolas participantes. Dentre elas, destacamos:

- Organizar os horários de estudo dos professores;
- Obter compromisso formal dos professores em participar do programa;
- Apresentar local apropriado para a realização das reuniões periódicas (quatro horas de duração) com o formador de Língua Portuguesa e o de Matemática;
- Realizar o acompanhamento da prática pedagógica do professor e a sua consonância com as diretrizes do Gestar (*Ibidem*, p. 54).

Observamos que há uma valorização da disciplina, do compromisso de participar do Programa e do cumprimento do cronograma estabelecido. São as formas de disciplinar, que se estabelecem na relação de hierarquia (diretor/coordenador/professor/aluno), que configuram até hoje um imaginário que circula no espaço escolar e que constitui, pela memória desse funcionamento, o sentido de escola.

Também observamos o discurso da motivação para despertar em cada profissional o entusiasmo, a criatividade, para que fazer com que se sinta parte integrante do Programa. A regularidade do discurso da motivação pode ser observada em várias partes do Guia do Gestar. Destacamos um trecho em que enfatiza o envolvimento do professor no desenvolvimento da proposta: “Este programa não tem sentido sem a sua participação. Ele conta com você, depende de seu trabalho, de sua contribuição como leitor e executor (BRASIL, p. 62)”.

A recorrência ao uso do pronome de tratamento “você” na textualização do Programa, referindo-se ao professor, tomando-o como seu interlocutor, promove relações imaginárias que sustentam um discurso de engajamento, de perseverança, de crença, uma autoconfiança no sucesso, buscando cativar e envolver os profissionais numa lógica e

numa dinâmica de responsabilidades na realização do Programa, por meio do discurso que tenta a todo momento seduzi-lo: “Este programa não tem sentido sem a sua participação”.

Conforme observamos, o Estado propõe os cursos de formação continuada de forma a cumprir as atribuições que lhe foram dadas e os sentidos dessa atuação são postos como benefícios garantidos aos docentes. E o Programa sustentado por esse discurso benevolente e sedutor, busca produzir um efeito de integração, de parceria entre Instituição, Estado e Sociedade:

A formação continuada deve ser compreendida como uma ferramenta de profissionalização capaz de proporcionar aos professores espaços sistemáticos de reflexão conjunta e de investigação, no contexto da escola, acerca das questões enfrentadas pelo coletivo da instituição. Espera-se, também, que ela proporcione espaços para se compartilhar experiências e resolução de problemas, como forma de construção de conhecimentos, saberes e competência dos professores. Deve também provocar discussão e reflexão sobre problemas do ensino, articulação com a proposta pedagógica e curricular e plano de ensino, bem como as formas de mobilização da comunidade em torno de um projeto social e educativo de escola (*Ibidem*, p.14).

Vemos, nesse recorte, que mais do que reduzir a formação continuada a uma “ferramenta de profissionalização” e restringi-la a espaços de “reflexão conjunta” sobre os “problemas do ensino”, espaços para “compartilhar experiências”, o Programa mobiliza o discurso da participação e da cooperação de todos os envolvidos no processo, pois postula que deve também provocar discussão e reflexão sobre “as formas de mobilização da comunidade em torno de um projeto social e educativo de escola”.

A nosso ver, é desse modo que o Estado assegura o direito à formação continuada de professores, atribuindo aos profissionais a responsabilidade (dever de cumprir as tarefas) pelo trabalho pedagógico e social. E retomamos: a forma-histórica do sujeito moderno das sociedades ocidentais é a forma capitalista caracterizada como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres; a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve responder ao Estado e aos outros homens (cf. ORLANDI, 2001). E o que fica de fora quando se pensa só o sujeito individualizado pelo Estado é justamente o simbólico, o histórico e a ideologia que torna possível a interpelação do indivíduo em sujeito. É dessa maneira complexa, que se pensa, do ponto de vista discursivo, a questão do sujeito, da ideologia e do deslocamento como “algo que não se dá apenas pela disposição privilegiada de um sujeito que, então, poderia ser ‘livre’ e só não o é por falta de vontade...” (BRASIL, p. 107).

Ademais, programas de formação continuada como o Gestar colocam o sujeito-professor como aquele *em vias de ter condição de* e não como um sujeito *na posição de*, de acordo com Pfeiffer (2002). Para a autora, a aprendizagem, no espaço da escolarização, tem sido significada de tal modo que o sujeito se encontra desde sempre como “embrião de”, cujo sentido se filia a uma epistemologia positivista, que vê o crescimento do sujeito como cumulativo, evolutivo.

Nessa perspectiva, retomamos a crítica da autora:

O sujeito deveria estar na posição de sujeito da língua e não eterno aprendiz que pode vir a ser bem-sucedido caso tenha as qualidades esperadas para tal. Quando sua posição é condicionada por um *vir a ser aprendiz*, estar ou não na posição legitimada passa a ser de inteira responsabilidade do sujeito (PFEIFFER, 2002, p. 13).

De acordo com a autora, essa forma de significar o sujeito escolarizado produz efeitos de sentido tanto para a posição-aluno quanto para posição-professor. Assim, o professor, enquanto sujeito embrionário, condicionado por um constante *vir a ser*, precisa fazer cursos de formação contínuos para tornar-se “competente”, “eficiente”, “capacitado”. A própria sigla GESTAR faz remissão à “gestação”, que corresponde ao período de desenvolvimento do embrião a partir de sua concepção. E nesse aspecto, há o efeito do “vir a ser”, ou melhor, “do que ainda não é”.

4. A posição-sujeito-professor no curso de formação continuada

Analisamos, também, parte do memorial escrito por um professor cursista em seu portfólio, para o cumprimento da avaliação exigida pelo programa Gestar II. Consideramos que seu relato é pertinente para a compreensão das observações que ele faz em relação ao curso de formação e à prática pedagógica. Mobilizamos, sobretudo, o conceito de formação discursiva, que representa, no discurso, as formações ideológicas nas quais o sujeito inscreve o seu dizer. Em outras palavras, é “o que pode e deve ser dito”, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica (PÊCHEUX, 1997, p. 166). É a noção de formação discursiva que permite compreender o processo de produção dos sentidos e a sua relação com a ideologia. Lembrando mais uma vez que ao enunciar, os sujeitos retomam sentidos e discursos presentes na sociedade por meio de enunciados que são repetidos, reformulados ou parafraseados, mas também apagam outros discursos, cujos sentidos não lhes são familiares. Desta maneira, para interpretar um texto, é necessário compreender tanto o que ele diz quanto o que ele necessariamente silencia.

Vejamos a transcrição do relato:

Os encontros do Gestar II foram proveitosos. Pudemos discutir, analisar, trocar experiências das nossas práticas pedagógicas. Também tirar dúvidas quanto algumas práticas ou conteúdos, dar e ouvir sugestões de trabalhos.

A cada encontro novos relatos e discussões de temas diferentes, como propõe o programa (os TPs).

Estudos e/ou cursos como esse, são de grande valia, pois nos possibilita repensar nossas práticas em sala de aula, nos dando orientações para buscar novos caminhos visando à melhoria do ensino-aprendizagem dos nossos alunos. O material utilizado e oferecido pelo programa é dinâmico, interessante, porém uma das preocupações é o *como* reproduzir esse material para nossos alunos, por mais que adaptamos algumas coisa, mas sempre é preciso xerox para realizarmos algumas atividades e isso nem sempre é possível.

Outro ponto relevante a destacar foi a **prática da leitura e da escrita**, tendo em vista que são muito importante e necessárias a nós professores e que através das atividades desenvolvidas durante o curso pudemos aperfeiçoá-las, pois, por vezes são deixadas de lado. (grifos do professor).

Nesse relato, a avaliação positiva que o professor faz do curso “encontros bastante proveitosos” e “estudos e/ou cursos como esse, são de grande valia”, a nosso ver, diz respeito a um jogo imaginário que faz parte do funcionamento da linguagem. Não há na materialidade discursiva nada dissonante daquilo que as condições de produção do discurso permitem: o professor diz aquilo que ele imagina que se espera que ele diga na posição de “cursista” do Programa, dirigindo-se ao formador/avaliador. Em outras palavras, a posição discursiva ocupada, o interdiscurso ao qual os enunciados estão ancorados, são resultados de interpelações do indivíduo em sujeito, das quais ele não consegue escapar, pois ela se dá pelo discurso, independente da vontade de cada um.

Assim, quando o sujeito fala a partir da posição de professor, o que ele diz filia-se à formação discursiva na qual ele inscreve seu dizer, de modo semelhante a outros dizeres que também o fazem dessa mesma posição. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (Cf. ALTHUSSER, 1998) ao produzir seu dizer. De acordo com Orlandi (1999, p. 47), é na língua que a ideologia se materializa, nas palavras dos sujeitos, pois, na Análise de Discurso, a ideologia não é entendida como ocultação, mas “função da relação necessária entre a linguagem e o mundo. Linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro”.

E sob o efeito desse imaginário que o professor justifica a avaliação que faz do Programa: “pois nos possibilita repensar nossas práticas em sala de aula, nos dando orientações para buscar novos caminhos visando à melhoria do ensino-aprendizagem dos nossos alunos”. É o efeito da determinação do interdiscurso (conjunto de formulações

feitas e já esquecidas e que determina o que dizemos) que aponta para alguns sentidos e não outros: o de que o professor cumpriu com sua tarefa “repensar” sua prática, buscar “novos caminhos”, pois a educação não está saudável, tendo em vista que “melhorar” desliza do discurso médico ao discurso pedagógico para, em uma operação de paráfrase, que é preciso “sanear”, em conformidade, com os pré-construídos (os já-ditos) que sustentam as políticas públicas de ensino e, conseqüentemente, as políticas de formação continuada. Logo, o professor inscreve seu dizer em um discurso do saneamento com vistas a uma adaptação.

Há um silenciamento no que se refere ao saber científico. Não aparece, na textualidade desse relato, uma descrição a respeito da contribuição teórica relativa à leitura que o Programa se propôs a oferecer nos estudos individuais dos cadernos de TPs; não é dito como foi a realização do “estudo autônomo e independente” (individual) do professor nem como se deu sua relação com a produção do conhecimento. A palavra “conhecimento” sequer é mencionada no relato. Já a palavra “prática” é bastante recorrente, empregada quatro vezes. O professor afirma: “Podemos discutir, analisar, trocar experiências das nossas práticas pedagógicas”. Portanto, nos cursos de formação continuada, trocam-se experiências e não se produz conhecimento, conforme já observamos.

O professor destaca também que outro ponto relevante foi “a prática de leitura e da escrita”, considerando-a muito importante e necessária aos professores, isto é, foi relevante aquilo que foi realizado em sala de aula. E acrescenta que através das atividades desenvolvidas durante o Curso foi possível “aperfeiçoá-las”, pois, “por vezes são deixadas de lado”. Este último enunciado nos remete a memória de uma prática que prioriza o ensino da gramática em detrimento de atividades de leitura e escrita. E, nesse aspecto, o Gestar tenta distanciar-se do ensino dito “tradicional” (gramatical), colocando-se como “inovador em relação aos outros programas de formação existentes” (BRASIL, 2008, p. 34, Guia Geral do Gestar II) e, pautado na prescrição do PCNs, propõe o texto como eixo central do ensino de Língua portuguesa.

Ainda em relação à expressão “aperfeiçoá-las”, podemos notar que esta se insere na materialidade textual tanto pela propriedade sintático-semântica, como pelo processo discursivo que remete às práticas ideológicas do discurso pedagógico. A forma verbal *aperfeiçoar* significa tornar melhor algo que já é bom ou que precisa de complementação, no caso, a prática de leitura e escrita, substituída pela forma pronominal “las”. Também remete ao sentido de adquirir maior grau de instrução ou aptidão, e daí o deslizamento para

“cursos de aperfeiçoamento”, inclusive do professor, sustentado pelo imaginário de que tais cursos podem ajudar a torná-lo melhor naquilo faz e complementar naquilo que “falta” na sua formação. O discurso pedagógico atravessado pelo discurso administrativo do Estado.

Segundo Pêcheux (1997), “o sujeito é desde sempre um indivíduo interpelado em sujeito”, ou seja, todo indivíduo para se significar como sujeito sofre o processo de interpelação e, é nesse movimento de interpelação que se dá a forma-sujeito-histórica do sujeito moderno, a forma capitalista, caracterizada como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres, livre para se submeter. E retomamos Orlandi, quando diz que é na constituição da forma-sujeito-histórica que se dá o processo de individua(liza)ção do sujeito (2001). E é nesse processo de individuação do sujeito pelo Estado, estabelecidas pelas instituições e pelos discursos é que “incide fortemente a educação e é também aí que podemos pensar tanto a reprodução como a resistência, a ruptura e os movimentos (dos sujeitos, dos sentidos, da sociedade, da história etc)” (ORLANDI, 2012, p. 154).

No curso de formação continuada Gestar, vemos que o professor se inscreve em uma posição discursiva da reprodução, ou seja, diz aquilo que de certo modo está autorizado a dizer, inscrevendo-se numa memória discursiva que retoma um imaginário de uma forma-sujeito que se submete ao Estado, que cumpre os seus direitos e deveres, mantendo/estabelecendo uma certa ordem social.

Algumas considerações

Buscamos compreender, discursivamente, qual a posição do professor enquanto sujeito de direito e de conhecimento na atual configuração histórico-político-social. Tomamos como objeto de ancoragem analítica o programa Gestar II, o que nos possibilitou perceber o modo como é sustentada e estabilizada a necessidade de programas de formação continuada, produzindo um assujeitamento do professor às políticas de formação docente.

Vemos que há um funcionamento disciplinar institucionalizado, sustentando o programa Gestar II que, em razão das novas formas de assujeitamento, desloca-se para o modo de individuação do sujeito pelo Estado, efeitos da ideologia capitalista. O professor acaba sendo responsabilizado por ser *bem* ou *mal* formado/treinado, adiando mais uma vez a possibilidade de ruptura da estrutura posta pelo sistema.

Ainda que a formação continuada seja entendida como um processo a ser construído no cotidiano escolar de modo constante e contínuo, mostra-se diretamente

interligada a cursos de atualização/aperfeiçoamento e programas de capacitação que, geralmente, realizam-se em um período de curta duração (e logo são substituídos por um outro), não permitindo romper com a racionalidade técnica, efeitos de uma política de ação homogeneizadora, que silencia as contradições, as divisões próprias desse espaço.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 11 reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa gestão de aprendizagem escolar – Gestar II**. Guia geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa gestão de aprendizagem escolar – Gestar II**. Cadernos de teoria e prática. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa gestão de aprendizagem escolar – Gestar II**. Atividades de apoio à aprendizagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008b.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer: querer dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. [Trad. Raquel Ramalhete. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LAGAZZI, Suzy. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

LAGAZZI, Suzy. **A discussão do sujeito no movimento do Discurso**. 1998, 130f. Tese. (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da delinquência. In: _____. (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas, Editora RG, 2010. p. 11-42.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999

PÊCHEUX, Michel. _____. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. [Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al.] 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. _____. Análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. [Trad. Bethânia Mariani et al.]. 3 ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas, Editora RG, 2010. p. 85-99.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O Lugar do conhecimento na escola: alunos e professores em busca da autorização. In: **Escritos 7**, Campinas, 2002. p. 09-20.

SILVA, Mariza Vieira da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **Políticas linguísticas no Brasil**. Campinas, Pontes Editores, 2007. p. 141-161.

Joelma Aparecida Bressanin é doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2012). cursou o mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2006) e graduou-se em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2000). Atualmente é professora efetiva da Universidade do Estado de Mato Grosso e coordenadora adjunta do Centro de Estudo e Pesquisa em Linguagem - CEPEL. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura e produção de texto, discurso e leitura, políticas públicas de ensino, políticas de formação continuada de professores. (joelmaab@hotmail.com)

Criatividade e escrita

Vânia Aquino (UCB)
Juarez Moreira da Silva Júnior (UCB)

RESUMO: Exigir criatividade quando se fala de produção textual na escola é algo que requer mais que uma simples solicitação ao aluno. A criatividade, que pode ser entendida como uma forma de saber utilizar as informações, ou como resultado da interação entre processos cognitivos, personalidade, variáveis ambientais e elementos inconscientes, envolve uma interação dinâmica entre elementos relativos à pessoa e ao ambiente, e é considerada um fenômeno psicossocial. Observando a complexidade e a multidimensionalidade desse conceito, este artigo visa discutir a relação entre criatividade e escrita, considerando estudos da Linguística e da Psicologia, com vistas a compreender melhor os elementos que envolvem a avaliação de um texto criativo.

Palavras-chave: Criatividade; produção de textos; avaliação.

ABSTRACT: Asking for creativity at the students school texts is something that requires more than a simple request to the student. The creativity, seen as a way to use the information or as a result of the interaction between cognitive processes, *personality*, and environmental variables unconscious elements, involves a dynamic interaction between personal elements and the environment, and is considered a psychosocial phenomenon. Considering the complexity and multidimensionality of the concept, *this* paper aim to discuss the relationship between creativity and writing, considering studies of Linguistics and Psychology, *in order to* better understand the elements that involve the evaluation of a creative text.

Keywords: Creativity; texts; evaluation.

Introdução

Na escola do Joãozinho, a professora passou uma redação com o seguinte tema: “Mãe, só tem uma”. No dia seguinte, todos os alunos apresentaram seus textos, até que chegou a vez de Joãozinho ler sua redação: “Ontem chegou uma visita lá em casa. A visita ficou na sala, aí minha mãe disse para eu pegar três latas de refrigerante na cozinha. Abri a geladeira, olhei o que tinha e gritei: – Mãe, só tem uma!”

É muito comum vermos professores de língua portuguesa pedirem aos seus alunos para produzirem textos criativos. Mas o que é exatamente um texto criativo? A resposta de Joaozinho à redação solicitada pela professora poderia ser considerada uma resposta criativa ou trata-se apenas de um exemplo de fuga ao tema proposto, afinal, Joãozinho não falou sobre como as mães são únicas e, por isso, especiais?

A expectativa quanto à produção de textos criativos requer clareza quanto ao que é criatividade, que pode ser entendida como a expressão de ideias originais, pode estar

relacionada à imaginação, à inventividade ou mesmo à noção de capacidade crítica. Pensando nessas e noutras questões, este artigo objetiva discutir, a partir da Linguística e da Psicologia, a relação que envolve a criatividade e a produção de textos.

A produção de textos

O mundo da escrita é algo que faz parte das mais diversas tarefas do nosso dia-a-dia. Vivemos diante de uma variedade de textos escritos: rótulos, anúncios, livros, revistas, jornais, quadrinhos, cartazes, folhetos, correspondências, documentos... e tantos outros.

Para aqueles que estudam, então, a convivência com a escrita é ainda mais próxima. Os estudantes são chamados constantemente não apenas a ler os livros didáticos e os diversos textos que circulam no ambiente escolar, mas também a produzir textos, como vimos na história inicial do Joãozinho.

Essa tarefa nem sempre é fácil, pois demanda uma série de conhecimentos. São aspectos ortográficos e gramaticais; é a escolha e o estudo do tema, pois sem informação não é possível escrever; são conhecimentos de estruturação do discurso; dos recursos de produção de textualidade (coesão e coerência textual), e de organização e progressão das ideias.

Escrever exige, ainda, a definição de objetivos, de destinatários, e do gênero textual – bilhete, carta, contrato, artigo, ensaio, notícia, *email*, por exemplo –, afinal não se escreve um bilhete em casa da mesma forma que se faz um ofício para um diretor. Diante de todos esses fatores, produzir um texto na escola costuma ser considerada uma tarefa complexa, difícil e, por vezes, chata, principalmente quando não se vê um motivo para escrever.

A escola é, infelizmente, um dos poucos espaços em que, em geral, não se consideram as funções que a escrita pode apresentar – de informar, convencer, pedir, emocionar, agir e interagir, por exemplo. Escreve-se pela simples razão de exercitar a escrita, desconsiderando que a escrita não tem um fim em si mesma; sua importância está no uso que se faz dela (MARCUSCHI, 2001; CAGLIARI, 2003). Na escola escreve-se muitas vezes sem motivação e por isso os resultados nem sempre são positivos.

Outro aspecto importante a ser observado é que nem todos utilizam a escrita da mesma forma. Há aqueles que a utilizam nas redes sociais, nos e-mails, ou no trabalho, dependendo da função, mas há também quem não tenha acesso a nada disso e só utilize a

escrita na escola ou para anotar um recado em casa. Para alguém que não escreve constantemente, produzir um texto, qualquer que seja o tema, pode parecer algo sem qualquer utilidade.

Não bastasse ser uma tarefa complexa em função de todos os aspectos mencionados, há quem discuta, ainda, a produção do texto a partir da noção de criatividade. Mas o que é um texto criativo? Que variáveis podem ser evidenciadas na produção de um texto criativo? Para Giglio (1996), que estudou sobre criatividade na produção de textos a partir de uma pesquisa com professores da educação básica, o texto criativo evidencia-se pela “liberdade de expressar o novo, seja ele manifestado por uma maneira pessoal de usar a língua ou pela apresentação de ideias originais, produzidas a partir da elaboração individual de experiências”. Então, se produziu um texto sem os conhecimentos e a motivação necessários para fazê-lo, seria possível produzir um texto criativo?

Antes de discorrer sobre a produção de texto criativo, urge esboçar uma compreensão sobre a criatividade, esta nossa (des)conhecida que reclama novas formas de enxergar o mundo.

A criatividade

A palavra criatividade está relacionada com o termo criar e deriva do latim *creare*, que significa dar existência, estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando determinados objetivos. Esta acepção nos remete à ideia de que a criatividade nos incentiva a realizar, agir e fazer.

Podemos começar a pensar em criatividade como uma função do cérebro. Quando falamos em cérebro humano, estamos nos referindo a um complexo sistema que é formado de duas metades, conhecidas pelo nome de hemisférios cerebrais. o esquerdo e o direito. Em uma comparação funcional entre os dois hemisférios cerebrais, podemos afirmar que o hemisfério esquerdo é judicial, avaliativo, matemático, científico, e no qual predomina o raciocínio convergente, racional, literal, explícito, controlador e a percepção direta. Ao contrário, o hemisfério direito acrítico, artístico, no qual predomina o raciocínio divergente, não racional, metafórico, implícito, a emoção e a percepção holográfica. Nesse sentido, fica fácil entender que os hemisférios cerebrais estão intrinsecamente relacionados com os processos mentais do cérebro. Assim, o lado esquerdo do cérebro controla o lado direito do corpo, o qual estimula a lógica, a análise, a linearidade, e é onde está assentado o

pensamento convergente. Em contrapartida, o lado direito do cérebro, controla o lado esquerdo do corpo, o qual estimula a criatividade, a imaginação, às fantasias, e é onde está assentado o pensamento divergente.

Esta reflexão, porém, é insuficiente para abarcar o conceito de criatividade, pois todos nós temos esta estrutura de cérebro, com estas funções bem determinadas, mas a criatividade está presente de diferentes formas em cada ser. Seria a criatividade um dom natural? Uns têm, outros, não. Seria loucura? Os criativos são pessoas excêntricas. Seria mistério? A criatividade tem a sua fonte em algo misterioso, desconhecido da capacidade humana. Seria bruxaria? Os criativos conhecem o segredo ou algum truque.

Para La Torre (2003), criatividade é saber utilizar as informações disponíveis, tomar decisões, ir além do aprendido, mas, sobretudo, saber aproveitar qualquer estímulo do meio para solucionar problemas. Já para Vygotsky (1989), a criatividade é resultante de uma interação mutuamente benéfica entre a pessoa e o ambiente. É uma das funções psicológicas superiores, eminentemente humana, intimamente relacionada ao desenvolvimento pessoal, social, científico e cultural de uma sociedade. Corroboram esta reflexão os autores Csikszentmihalyi e Sawyer (1995), os quais compreendem que a criatividade é um fenômeno psicossocial, cuja expressão é fruto tanto de características do indivíduo, quanto de seu ambiente social.

A criatividade pode ser vista, também, como uma possibilidade de “dar forma a algo novo” (OSTROWER, 1996), o que abrange “a capacidade de compreender e de relacionar, ordenar, configurar, significar”, ou, segundo Davidoff (1983), como uma “capacidade distinta de solução de problema”, ou como uma “maneira de fazer melhor as coisas (DE BONO, 1994), ou como um potencial humano relacionado a processos cognitivos e intuitivos (MIRSHAWAKA & MIRSHAWAKA JUNIOR (1992), ALENCAR (1996) VON OECH (1997).

Segundo Wechsler (1993), a criatividade pode ser entendida “como o resultado da interação entre processos cognitivos, personalidade, variáveis ambientais e elementos inconscientes”. Com isso, os estudos na área de criatividade, passaram a considerar diferentes aspectos e a classificar tradicionalmente a criatividade em 4 categorias: a pessoa criativa; o processo criativo; o produto criativo; e o ambiente criativo.

Em relação à pessoa, a análise inclui estudos referentes às características pessoais e aos traços que as distinguem, como, por exemplo: habilidades cognitivas, traços da personalidade, motivação, estilos de aprendizagem. Em relação ao processo, temos as

operações e estratégias cognitivas para analisar ideias, resolver problemas, tomar decisões, gerenciar o seu pensamento. Em relação ao produto, considera-se a originalidade, a inovação e a relevância. E, em relação ao ambiente, destaquem-se os elementos da cultura, como valores e normas dominantes em uma dada sociedade, as características específicas do ambiente mais próximo ao indivíduo, e o clima psicológico do trabalho.,.

A partir destas 4 categorias, e levando em consideração esse mosaico de conceitos, podemos inferir que a criatividade está presente em todas as pessoas. O processo criativo relaciona o conhecimento de um indivíduo com seu meio. E, o que é melhor: pode ser manipulado através de algumas técnicas.

Há, ainda, outras abordagens teóricas ao estudo da criatividade: a Teoria do Investimento, a Teoria Sistêmica e o Modelo Componencial. Este último, de autoria de Amabile (1983), destaca que a criatividade requer três componentes necessários: a habilidade de domínio, os processos criativos relevantes e a motivação intrínseca.

A Teoria do Investimento, cujos autores são Sternberg & Lubart (1995, 1996), enfatiza que as pessoas criativas são aquelas dispostas a “comprar barato e vender caro” no plano das ideias. Assim, “comprar barato” significa perseguir ideias que são desconhecidas, mas que o indivíduo percebe como sendo potencialmente valiosas. Por outro lado, “vender caro” envolve partir para novos projetos quando uma ideia ou produto se torna valioso, já tendo possibilitado um retorno significativo.

Por fim, a Teoria Sistêmica, defendida pelo Csikszentmihalyi (1996), afirma que o foco dos estudos em criatividade deve ser nos sistemas sociais e não apenas no indivíduo. Nas palavras do autor:

Criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural. Criatividade deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico (CSIKSZENTMIHALI, 1996, p. 23).

Estas várias definições nos levam a concordar com Martinez (2009), quando afirma que a criatividade é um construto heterogêneo. E, também, com Alencar (1996), quando afirma que a criatividade é um fenômeno complexo multifacetado, que envolve uma interação dinâmica entre elementos relativos à pessoa, como característica de personalidade e habilidade de pensamento, e ao ambiente, como o clima psicológico, os valores e normas da cultura e as oportunidades para expressão de novas ideias.

Assim como identificou Oliveira e Nakano (2011), o conceito de criatividade apresenta-se de maneira diferente para cada autor que se debruçou sobre a temática. Estes conceitos, assim como um caleidoscópio, nos surpreendem com uma configuração diferente a cada movimento, isto pode apresentar, em um primeiro momento, uma imprecisão conceitual, pois é impossível abarcar todos os conceitos já apresentados por autores diversos, em uma única definição. Em função disso, pode-se afirmar que o conceito de criatividade apresenta uma característica multidimensional (Wechsler, 1998).

Assim, para se trabalhar um texto de forma criativa é preciso estar atento a situações em que prevalecem a unicidade, a multidimensionalidade, a simultaneidade, a urgência e a incerteza. Situações onde prevalecem a **unicidade**, pois raramente um texto se assemelha a outro; a **multidimensionalidade**, pois na maioria da vezes, as dificuldades surgem do complicado cruzamento entre fatores sociais, psicológicos, educativos, institucionais; a **simultaneidade**, pois deve-se trabalhar com o grupo, sem descuidar de cada um; a **urgência** e a **incerteza**, pois os acontecimentos podem tomar um rumo imprevisto, por isso ocorre desenvolver capacidades de reação rápida.

Vale ainda destacar que, dentro do processo de desenvolvimento e aprendizagem, a criatividade se dá por meio da interação com outras pessoas. Assim, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo. Dentro de um novo paradigma, verificamos que o estado emocional das pessoas exerce poderosa influência na criatividade. Para desenvolver o potencial criativo de forma plena, precisamos buscar o equilíbrio e a estabilidade nos três planos constituidores da pessoa humana: no plano físico (organismo, corpo), no plano mental (cabeça, inteligência) e no plano emocional (coração, desejo). Distúrbios em qualquer desses planos acabam por acarretar prejuízos aos demais.

O texto criativo

Para falar de texto criativo é preciso, antes de tudo, falar de criatividade na linguagem. Chomsky (1975) defende a ideia de que a linguagem, por si, já é criativa, pois permite, a partir de um número finito de unidades linguísticas, a produção de um número infinito de enunciados, muitos deles novos, diferentes, nunca antes produzidos. São essas construções que permitem aos falantes expressarem suas ideias, agirem e interagirem, de acordo com os contextos, criando e recriando enunciados. Nesse sentido, em tese, todo texto já seria produto de um processo criativo, o processo criativo da linguagem.

Na prática, porém, sabemos que nem todo texto é avaliado como criativo. Na definição do Ostrower (1996), fica evidente a ligação da criatividade com a capacidade de entender o que se escreve, pois o ato criador pode ser visto como a capacidade de atribuir significado, e o que é a escrita senão a capacidade de significar e resignificar?

Roland Barthes (1998) afirma que o verbo “escrever” pode ser transitivo ou intransitivo, a depender de quem escreve. Se quem escreve é um *escritor*, as palavras ganham maior importância que a informação em si. Se não é um *escritor* que escreve, o foco volta-se para a informação. Ou seja, aquele que tem domínio da técnica e o envolvimento com a tarefa (Renzulli, 2011), está mais próximo do texto criativo do que aquele que não o tem. Um escritor simplesmente escreve. Escreve pelo prazer de escrever! É o que vemos na literatura, por exemplo.

Para além do indivíduo, Csikszentmihali (1996) nos leva a refletir sobre a criatividade enquanto um processo que resulta da intersecção de três fatores: indivíduo, domínio e campo. O indivíduo é a pessoa que assimilou as regras do domínio, encontrando-se pronto para imprimir no campo suas variações individuais. O domínio representa a cultura na qual um determinado comportamento tem lugar. E o campo é composto por indivíduos que conhecem as regras do domínio e que decidem se o desempenho do indivíduo é criativo ou não. Nesse sentido, o texto criativo é aquele produzido pelo sujeito que tem o conhecimento da técnica e do conteúdo, tem a motivação necessária para produzi-lo, o faz em condições favoráveis e é reconhecido como criativo.

Ao analisarmos o texto de Joãozinho, não podemos nos esquecer de que é um texto produzido no domínio da escola e, em geral, as escolas avaliam apenas os produtos da escrita, desconsiderando a prática e a reflexão sobre o processo de escrita. No entanto, Segundo Giglio (1996), os critérios necessários à produção de textos criativos chamam a atenção justamente para o processo de escrita e não simplesmente para o produto. São eles o conhecimento e o uso formal da linguagem, a importância de saber ler e compreender o tema proposto, a familiaridade com o tema e com o ato de escrever e, principalmente, a motivação. Esses aspectos corroboram o posicionamento de Amabile (1983), reforçando a ideia de que, sem conhecimento e sem interesse, dificilmente se produzirá um texto criativo.

Mas será que os professores, ao analisarem os textos dos seus alunos, consideram todos esses aspectos ou simplesmente avaliam o produto, observando a originalidade, a inovação e a relevância? No caso de Joãozinho, podemos nos ater apenas ao produto

apresentado, em que fica obvio que Joãozinho, apesar de não ter desenvolvido seu texto conforme se esperava, trouxe uma resposta original à proposta da professora.

Podemos, também, nos perguntar: por que Joãozinho não escreveu sobre a singularidade de “ser mãe”. O que o terá levado a associar o tema a outro sentido? Trata-se de um ato consciente ou Joãozinho não entendeu o tema proposto? Que conhecimentos ou motivação Joãozinho tem para produzir um texto? O contexto escolar e familiar de que faz parte favorece a sua produção criativa?

Em síntese, ao se avaliar a criatividade de um texto, é preciso entendê-lo como resultado de relações que envolvem o indivíduo, o ambiente, aspectos culturais, bem como as oportunidades, como bem afirma Alencar (1996), pois a criatividade é um fenômeno complexo e heterogêneo.

É preciso entender, ainda, que, sem conhecimento dos recursos da escrita, sem domínio das técnicas da escrita, dificilmente um aluno conseguirá produzir um texto criativo. O conhecimento linguístico envolve saberes que correspondem às diversas áreas da gramática e que permitem ao produtor do texto combinar formas que podem produzir sentido a partir da sonoridade (fonologia), como fazem os poetas; combinar formas para criar novas palavras (morfologia), como tão bem fez Manuel Bandeira, ao criar o verbo *teadorar*¹; organizar as palavras em frases e delas extrair vários sentidos (sintaxe e semântica), como faz a publicidade, por exemplo; adequar as expressões aos contextos de uso (pragmática); e tantos outros conhecimentos necessários à produção do texto criativo.

Portanto, é ingênuo pensar que um aluno que concluiu o ensino médio sem se apropriar do discurso da escrita, por mais que tenha motivação, inventividade e informação sobre o tema, conseguirá produzir textos criativos.

A criatividade na escrita é fruto de uma habilidade que é construída e amadurecida progressivamente. Se o contexto escolar não oferece as condições necessárias para que essa criatividade se desenvolva, se o desenvolvimento da criatividade não é parte integrante dos planos da escola, se não há clareza entre os professores de Língua Portuguesa sobre o que significa exatamente essa criatividade na escrita, e se os professores nem mesmo são preparados, na sua formação inicial, para promoverem a criatividade dos alunos, e principalmente, se o aluno sequer se apropria dos recursos da escrita, não há que se falar na produção de textos criativos.

¹ Manuel Bandeira (1947), *Neologismo*.

Há, sim, que se avaliar a importância de que a escola se reorganize para possibilitar ao estudante o desenvolvimento da sua habilidade de escrita e da sua criatividade, considerando o contexto em que vive, suas potencialidades, limitações, e dando-lhe condições de manifestar-se criticamente, pois assim ele perceberá que escrever não é um dom, nem o simples resultado da prática da escrita, escrever é um exercício de manifestação de uma identidade.

Referências Bibliográficas

- ALENCAR, E. M. L. S. et al. **Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais da área de Educação**. In: XXVI Reunião Anual de Psicologia. Ribeirão Preto, SP, 1996.
- AMABILE, T. M. **The social psychology of creativity**. Nova York: Springer. 1983
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.
- CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Arménio Amado, 1975.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2003.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. and K. Sawyer. **Creative Insight: The Social Dimension of a Solitary Moment. The Nature of Insight**. R. J. Sternberg and J. E. Davidson. Cambridge, MA, MIT, 1995. Press: 329-364.
- DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: McGraw Hill. 1983.
- DE BONO, Edward. **Criatividade Levada a sério**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- GIGLIO, Zula Garcia. **Criatividade na produção de textos: estudo da concepção de criatividade entre professores de português que lecionam de 5^a. a 8^a. série**. Campinas, SP: Tese de Doutorado, 1996. Disponível em: <<http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/viewArticle/130>>.
- LA TORRE, Saturnino. **Dialogando com La creatiividad**. Barcelona: Octaedro, 2003.
- MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. 2.Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MIRSHAWKA, Victor; MIRSHAWKA JUNIOR, Victor. **Qualidade da Criatividade**. São Paulo: Makron Books, 1992.
- OLIVEIRA, Maria Antonia de & NAKANO, Tatiana de Cássia. Revisão de pesquisas sobre criatividade e resiliência. **Temas em Psicologia**, vol. 19, nº2, p. 467-479. 2011. Disponível em <<http://www.sbponline.org.br/revista2/vol19n2/PDF/v19n2a10.pdf>>
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis: Vozes. 1996.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. **Defying the crowd**. Cultivating creativity in a culture of conformity. Nova York: The Free Press. 1995.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. **Investing in creativity**. American Psychologist. 51, p. 677-688, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

WECHSLER, S. M. **Criatividade: descobrindo e encorajando**. Campinas: Editora Psy, 1993.

WECHSLER, S. M. **Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.2 no.2 Campinas, 1998.

Vânia de Aquino Silva possui graduação em Letras pela Universidade de Brasília (1992) e mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (1997). É professora da Universidade Católica de Brasília (UCB), em nível de graduação e pós-graduação, na área de Letras - Linguística, e na de Educação a Distância. Tem experiência em extensão universitária, principalmente em projetos voltados à Educação Comunitária, e atua em atividades de consultoria nas áreas de Educação e Língua Portuguesa. Além das atividades docentes, desenvolve trabalho como editora de conteúdo da área de Língua Portuguesa para a editora Edebê-Brasil, ligada à Rede Salesiana de Escolas. (vaniaa@ucb.br)

Juarez Moreira da Silva Júnior possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (1993) e mestrado em Educação na área de concentração em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998). Atualmente é professor da Universidade Católica de Brasília (UCB). É especialista em Teorias Crítica e Educação, e especialista em Aprendizagem Cooperativa e Tecnologias Educacionais. Tem experiência na área de Educação e Formação Continuada de professores. Participa, como pesquisador, do Grupo de Pesquisa da UCB intitulado "Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores". Atualmente é, também, coordenador da Pós-Graduação em Educação Infantil da UCB. Participa, como pesquisador, do Grupo de Pesquisa Sistemas Tutores Inteligentes. (juarezs@ucb.br)

Juntar ou separar as palavras? A segmentação não convencional na escrita de estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Rebeca Cerqueira Andrade de Alcântara (Estácio FIB)

RESUMO: Nosso estudo tem como objeto a segmentação não convencional da palavra, na escrita de estudantes do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscamos analisá-la, bem como identificar as hipóteses que esses estudantes utilizam quando fazem uma hipossegmentação (juntar palavras em uma só) ou uma hipersegmentação (separar uma palavra em partes menores). Nossa tese defende que são dois critérios que favorecem a escrita das palavras não convencionais: critérios linguísticos (aspectos fonético, morfológico, sintático e semântico) e extralinguísticos (as idiossincrasias de cada sujeito escrevente). Utilizamos metodologia qualitativa, com uso do método indiciário (Ginzburg 1989), em busca de singularidades nas produções escritas analisadas, bem como buscamos observar as regularidades deste objeto. Concluimos que a segmentação não convencional é um fenômeno linguístico comum no início da aquisição da escrita de jovens e adultos da EJA, porém não ocorre aleatoriamente, tanto que pudemos observar a atuação de critérios linguísticos e extralinguísticos indicando os caminhos que levam o escrevente a segmentar suas palavras fora da convenção.

Palavras-chave: Hipossegmentação; hipersegmentação; educação de Jovens e Adultos; aquisição da língua escrita.

ABSTRACT: *This paper focuses on the unconventional segmentation of words in the writing of students from the first level of The Youth and Adult Education Program (EJA). We aim to analyze it as well as to identify hypotheses the students elaborate when they hyposegment (connect words into one) or hypersegment (separate words into smaller units). We defend that there are two criteria which favor unconventional spelling: linguistic criteria (phonetic, morphologic, syntactic and semantic aspects) and extralinguistic (the idiosyncrasies of each writer). He have used qualitative methodology, with the indiciary method (Ginzburg, 1989) to find singularities as well as regularities in the corpus. We have come to the conclusion that unconventional segmentation is a common linguistic phenomenon in the beginning of the acquisition of written language by youngsters and adults from EJA, but it does not occur randomly, as we were able to observe the presence of linguistic and extralinguistic criteria which indicate the paths which lead the writer to segment his or her words unconventionally.*

Keywords: *Hyposegmentation; hypersegmentation; youth and adult education; written language acquisition.*

Introdução

Neste trabalho, realizamos uma análise e descrição de dados representativos da escrita de jovens e adultos no processo de aquisição da língua escrita, tendo por objetivos verificar de que forma ocorrem as segmentações não convencionais - hipossegmentação e hipersegmentação -, e em que medida essas ocorrências indiciam a correlação entre aspectos linguísticos e extralinguísticos.

Observamos que há uma interferência tanto da escrita quanto da fala, quando nos deparamos com as segmentações não convencionais, mas isso não quer dizer que esses dados sejam uma projeção da fala. Nossa hipótese é a de que a segmentação não convencional se dá por questões linguísticas, como a influência dos critérios fonológico, semântico, sintático e morfológico, e por questões de natureza idiossincrática, como o conhecimento da escrita e de mundo que o aprendiz possui.

Temos como objeto de estudo a escrita de palavras segmentadas fora da convenção ortográfica vigente, ou seja, a **hipossegmentação** e a **hipersegmentação**. A hipossegmentação trata-se de uma segmentação não convencional, na qual palavras autônomas e independentes na escrita, são unidas como se fossem uma só, como por exemplo, a escrita, atualmente corriqueira, da locução conjuntiva “por isso” que encontramos na forma “porisso” em textos de muitas pessoas, inclusive com escolaridade superior. Já a hipersegmentação ocorre na escrita quando uma palavra morfológica é dividida em partes menores, como, por exemplo, “ca ju” ao invés de “caju”, encontrada em nosso *corpus* e objeto de nossa análise.

Nosso objetivo principal é, pois, verificar de que forma ocorrem as segmentações não convencionais - hipossegmentação e hipersegmentação -, a partir da análise de um teste de sondagem.

1. Metodologia

Utilizamos em nossa pesquisa a abordagem qualitativa, cujo aporte teórico baseia-se no paradigma indiciário (Ginzburg 1989). O método indiciário, como o nome diz, é baseado em indícios, vestígios que são deixados como pistas no objeto analisado. Ginzburg (1989) relacionou, para a construção deste paradigma, três autores: Morelli (que tratou de observar os indícios nas pinturas, evidenciando as obras verdadeiras e falsas, a partir da análise dos pormenores e detalhes), Conan Doyle, autor do detetive Sherlock Holmes (personagem que desvendou mistérios de crimes, partindo da observação dos vestígios deixados pelos criminosos) e Freud (com a psicanálise, mostrando o caráter individual e revelador do que está no inconsciente de cada indivíduo).

Selecionamos uma atividade diagnóstica, chamada de teste de sondagem, feita pela professora, em março de 2010, em uma turma do I Segmento¹ da Educação de Jovens e Adultos, na Escola Municipal Santa Terezinha, no bairro do Chame-Chame, em Salvador-

¹ Este segmento da educação corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental.

BA. Para a realização desta atividade, a professora escreveu no quadro o cabeçalho, constando o nome da escola, a data e o nome do aluno.

A professora entregou aos estudantes uma folha pautada, já com o título centralizado, escrito por ela, “SONDAGEM” com letras bastão. Além disso, ela numerou cinco linhas para que os estudantes escrevessem o que ela ditasse. Foi solicitada a escrita de 5 (cinco) palavras do campo lexical das frutas: “caju”, “nozes²”, “acerola”, “banana” e “uva”, e de uma frase: “O caju é doce”.

Participaram desta atividade de sondagem 17 estudantes: jovens, adultos e idosos. Da produção daí resultante, utilizamos 5(cinco) produções, por apresentarem casos de segmentação não convencional. Dessas cinco, uma foi feita por um jovem rapaz de 22 anos, 2, por mulheres jovens de até 35 anos, 1, por uma senhora de, aproximadamente, 50 anos e 1, por uma idosa.

Referencial teórico

As habilidades envolvidas no desenvolvimento da competência metalinguística relacionadas ao processo de aquisição da língua escrita são de três tipos, a saber: consciência fonológica, consciência lexical e consciência sintática. (BARRERA, 2003, pp. 69-86).

Barrera (2003, p. 69) define consciência fonológica como “habilidade em analisar a linguagem oral de acordo com as suas unidades sonoras constituintes”. Este termo, segundo a autora, tem sido empregado para se referir à habilidade da criança para realizar julgamentos de características sonoras das palavras ou para isolar e manipular fonemas e outras unidades suprasegmentais da fala, como sílabas e rimas. Essa habilidade tem grande importância no domínio da escrita alfabética, pois é uma aprendizagem que supõe a associação entre grafemas e fonemas. Alguns autores, segundo Barrera (2003), levantam a hipótese de que

[...] a instrução sistemática em leitura e escrita é fator necessário para o desenvolvimento da consciência fonêmica ou segmental, embora outras habilidades fonológicas supra-segmentais relativas à análise silábica, isolamento, detecção e produção de rimas, etc., possam se desenvolver de forma mais espontânea, a partir da própria experiência informal com a linguagem oral (BARRERA, 2003, p. 71).

² Apesar de a noz ser um fruto, a professora considerou-a como uma fruta.

Kirtley, Bryant, MacLean e Bradley (1989 apud BARRERA 2003, p. 71) afirmam que há evidências de que os falantes dividem natural e automaticamente as sílabas em duas subunidades: *onset* e rima, sendo o *onset* formado pela consoante ou pelo grupo consonantal inicial que precede a vogal, e a rima formada pela vogal e o resto da sílaba, por exemplo: em *cat*, o *onset* é *c* e a rima, *at*.

Quanto à consciência lexical, trata-se da habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras, tanto aquelas que têm função semântica, ou seja, que possuem significado independente do contexto, quanto aquelas com função sintático-relacional, cujo significado é adquirido no contexto, como as conjunções, preposições, enfim, as palavras funcionais.

Em relação à consciência sintática, Barrera (2003, p. 81) a define como sendo “[...] a habilidade do indivíduo para refletir sobre, e manipular mentalmente, a estrutura gramatical das sentenças”. Ainda que a relação entre consciência sintática e aquisição da língua escrita esteja confirmada por diversas pesquisas, não se sabe exatamente como este fenômeno relacional se processa. Barrera (2003, p. 85) apresenta os resultados do trabalho de Tunmer (1987), e de outros pesquisadores, que propõem serem os conhecimentos sintáticos e semânticos do leitor alçados, quando os conhecimentos fonológicos e ortográficos não se mostram suficientes para operar com palavras, que resistem às sucessivas operações de codificação, o que indica haver uma relação complementar entre nossas habilidades fonológicas e sintáticas.

Quanto ao critério idiossincrático, entendemos ser este o fator que se mostra através do conhecimento de mundo que o aprendiz carrega consigo e que se expressa em sua escrita. Podemos ter como idiossincráticas as variantes regionais, estilísticas, geracionais, além de outras particularidades que são expressas de forma singular na escrita desses jovens aprendizes.

3. Resultados

O quadro abaixo resume os casos de hipossegmentação e hipersegmentação encontrados na atividade de sondagem. Nota-se que há uma frequência maior de hipersegmentação, fato, inclusive, atípico nas pesquisas sobre o fenômeno (cf. ABAURRE & SILVA, 1993; SILVA, 1994; FERREIRO & PONTECORVO, 1996; ZORZI, 2003; OLIVEIRA, 2005; CAPRISTANO, 2007, dentre outros). Essa alta frequência de hipersegmentação pode ser atestada pelo uso da atividade de ditar as palavras, provocando uma silabificação no momento da escrita, ou seja, atuação do critério fonológico. Há,

também, uma influência do gênero textual ou do tipo de atividade a qual se destine a escrita, favorecendo tanto a hiper quanto a hipossegmentação (cf. GURGEL & ALCÂNTARA, 2010).

TABELA: Ocorrências de segmentação não convencional em um teste de sondagem

SUJEITOS	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
Rapaz (22 anos)	santaterezinha gacuedci (“o caju é doce”)	es cola ace rola ba na na
Senhora (aprox. 50 anos)	èdo (“é doce”)	èdo cê (“é doce”)
Mulher jovem i	oca (“o caju”)	a cerola
Mulher jovem ii	-	ca ju

Vejamos o caso da escrita do jovem rapaz de 22 anos. Há ocorrências tanto de hiper quanto de hipossegmentação. O primeiro caso de hipersegmentação, nesta atividade, está no nome “escola” que aparece escrito “ES” “COLA” em letras bastão³. Neste caso, pensamos ser a consciência lexical juntamente com o semântico que tenham contribuído para a separação da palavra, posto que surge uma outra palavra conhecida na língua, “cola”, muito comum e usual, inclusive, no contexto escolar.

Ainda na mesma linha, ele hipossegmenta o nome da escola escrevendo “SANTATEREZINHA”. É provável que isso tenha se dado pela correspondência feita por este estudante entre “uma” escola, ou seja, “um” objeto no mundo real, e “um” nome ou um contínuo escrito para nomeá-la; não sendo necessário, pois, duas palavras separadas por espaço em branco.

Na terceira palavra em que o estudante escreve “ACE” e “LOA” para “acerola”, observamos que ele separou a palavra justamente na tônica, formando uma palavra oxítônica e outra paroxítônica. Também podemos pensar que ele silabou sua escrita se pautando na pronúncia enquanto escrevia, fazendo a divisão. Na nova palavra formada, “LOA”, observamos, ainda, a supressão do *onset* da primeira sílaba, “R” e a inversão do *onset* da segunda “L”.

Na palavra “banana”, escrita “BA NA NA”, observamos que todas as sílabas estão afastadas umas das outras, evidenciando a influência da fala na escrita, pois ao pronunciar

³ Observa-se o uso de letra bastão em todas as escritas dos estudantes desse grupo.

a palavra, o estudante silabou, enquanto escrevia, o que favoreceu a escrita hipersgmentada, sendo este mais um fator de influência do critério fonológico.

Já na frase, sugerida pela professora, há a junção do núcleo do sintagma nominal “caju”, escrito “GACU”, ao verbo cópula “é”, escrito “E”, e o núcleo do sintagma adjetival “doce”, escrito “DCI”. No caso da palavra “caju”, o aluno trocou o grafema “c” pelo “g” na primeira sílaba, ou seja, uma consoante oclusiva velar surda por uma sonora, e, na segunda sílaba, trocou uma fricativa pós-alveolar sonora por uma oclusiva velar surda. Esta ocorrência não significa que ele fale desta forma, necessariamente, mas, sim, que há um problema de discriminação auditiva, trocando surdas por sonoras ou vice-versa na escrita.

O verbo copulativo aparece, neste texto, sem acento, evidenciando uma possível correspondência com o fonema aberto da vogal “e”, comum na fala de pessoas do nordeste brasileiro, o que mostra que o estudante ainda não domina o uso de diacríticos, além de ser uma influência idiossincrática.

Em “DCI”, nota-se a ausência do núcleo da rima da sílaba inicial, “o”, e a presença do grafema “i”, representando apoio na oralidade, pois é comum, e já difundido no português brasileiro, que palavras terminadas em “e” ou “o”, pós-tônicas, se realizem na fala como [i] ou [u], respectivamente.

No teste de sondagem da senhora de, aproximadamente, 50 anos, encontramos uma segmentação não convencional mista, pois houve a hipossegmentação do verbo cópula “ser”, no presente do indicativo, juntamente com o núcleo do sintagma nominal “doce”, e hipersgmentação da palavra “doce”, tendo escrito da seguinte forma: “èdo cê”. Notamos, neste dado, que a estudante utiliza o diacrítico agudo como um grave, mostrando que ainda não reconhece a direção funcional dos diacríticos. Além disso, acentua a parte que separou da palavra “doce” com um circunflexo. É provável que ela tenha utilizado esta forma, fazendo uma analogia com a palavra reduzida de “você” como um “cê”, uma variante popular, a partir do critério lexical, ativando sua consciência morfológica.

No texto da mulher jovem I, encontramos a hipossegmentação do determinante “o” com a primeira sílaba da palavra “caju”, formando, inclusive, uma palavra já existente na língua, que é “oca”. Logo em seguida, ela escreve a palavra “caju”, mas não apaga a primeira tentativa de escrita, mantendo a hipossegmentação em seu texto. O conhecimento lexical da palavra “oca” pode ter influenciado para sua manutenção no texto, o que nos indica que a consciência lexical é um fator, muitas vezes, de grande influência no momento da escrita. Quando um aprendiz faz uma segmentação fora da norma (ou juntando ou separando uma palavra em partes menores e, com isto forma, uma nova palavra), a

consciência semântica e o conhecimento de mundo e de escrita também surgem neste momento, pois é possível que vários critérios atuem juntos, indiciando as escolhas feitas no momento da escrita.

Na palavra “acerola”, escrita tanto pela mulher jovem I quanto pela idosa como “a” e “cerola”, observa-se que a consciência lexical de palavras funcionais como artigos, preposições, conjunções, foi um fator que contribuiu para a hipersegmentação. Somos favoráveis à hipótese de que a silabação, ou seja, o ritmo empreendido no momento de escrever esta palavra colaborou para a segmentação indevida.

Nosso último exemplo de escrita de palavras não convencionais incidiu sobre a palavra do teste de sondagem “caju”, na qual a mulher jovem II escreveu “ca” e “Ju” hipersegmentada e com a segunda sílaba em letra maiúscula. A silabação dessa palavra, no momento da escrita, mostra a influência do ritmo da fala com pausas que se tornaram espaços em branco na escrita. Isso fica mais claro ainda quando percebemos que a estudante escreve “Ju” com letra maiúscula, indicando que é o início de uma outra palavra.

4. Considerações finais

Considerando que os critérios linguísticos e extralinguísticos são indicadores do trânsito do escrevente a caminho da convenção, a partir de suas tentativas de escrita, notamos a influência desses critérios nos casos de segmentação indevida, sempre com o intuito de se chegar à convenção.

Como a atividade que selecionamos para este artigo foi um teste de sondagem, ou seja, realizada nos primeiros dias de aula, vemos que não houve influência direta de textos copiados no quadro pela professora, nem que eles tenham tido como suporte um outro texto, naquele momento da atividade. Foram os conhecimentos que esses 17 estudantes, jovens, adultos e idosos, já possuíam de suas experiências com a escrita que o conduziram a essas produções textuais, tanto dentro quanto fora da convenção.

Notamos que a segmentação nem sempre desaparece com a exposição e o treino a textos convencionalizados, isto é, o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas não pressupõe, necessariamente, a ausência ou o fim de segmentações não convencionais na escrita. Isso quer dizer que, não é apenas com atividades que o escrevente vai, de uma hora para outra, deixar de segmentar fora da convenção. Temos que levar sempre em conta que o indivíduo possui suas próprias hipóteses sobre a língua e isso vai influenciar na eleição de seus constituintes escritos para a construção de seus textos.

Enfatizamos que não foi a busca pelos erros que nos conduziu a esta pesquisa, mas, sim, a reflexão que fizemos a partir dessas ocorrências fora das normas ortográficas que fizeram esta pesquisa chegar à conclusão de que há uma influência linguística e extralinguística que favorece a escrita segmentada indevidamente. Desta forma, pensamos que são esses conflitos de escrita não convencionais que nos indicam as tentativas do escrevente, jovem e adulto da EJA, para escrever de acordo com as normas vigentes.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; SILVA, Ademar da. O Desenvolvimento de Critérios de Segmentação na Escrita. In: **Temas em Psicologia**, 1, São Paulo, 1993.

BARRERA, Sylvia Domingos. Papel facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, Maria Regina (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, pp. 65-90.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. **Segmentação na escrita infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERREIRO, Emilia; PENTECORVO, Clotilde; MOREIRA, Nadja Ribeiro; HIDALGO, Isabel Garcia. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática, 1996.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINSZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. 2a. ed. e 2a. Reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, 143-179.

GURGEL, Paulo & ALCÂNTARA, Rebeca C. A. de. Recortar ou colar? Um estudo exploratório da segmentação não convencional de palavras em uma classe de alfabetização de jovens e adultos. In: TENÓRIO, Robinson & LORDÊLO, José Albertino C. **Educação básica**: contribuições da pós-graduação e da pesquisa. Salvador: EDUFBA, 2009, 395-414.

OLIVEIRA, Klebson. O lugar do branco na escrita de negros. Notas sobre segmentação gráfica em textos de africanos e afro-descendentes no Brasil do século XIX. In: **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)**, ISSN 1579-9425, 2005, n. 6.

SILVA, Ademar da. **Alfabetização**: a escrita espontânea. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003, 95-6.

Rebeca Cerqueira Andrade de Alcântara é doutora em educação pela Universidade Federal da Bahia, mestre em Letras e Lingüística pela mesma universidade e graduada em Letras – Língua Inglesa pelo Centro Universitário Jorge Amado. Professora do Centro Universitário Estácio da Bahia – Estácio FIB. (rebecama@gmail.com)

Da imaginação em Castro Alves: quando a poesia abraça a história e realiza a crítica do real

Maria das Graças Gomes (UCB)

RESUMO: A leitura do poema “O navio negreiro – tragédia no mar”, de Castro Alves, constitui o objetivo deste artigo. Ter-se-á em consideração que tal poema transcende as dimensões sócio-históricas, ótica sob a qual costumeiramente ele é analisado. A imaginação, palmilhada por Fichte, passando por Vico, até chegar em Gaston Bachelard, será o norte crítico-teórico para este estudo que propõe não uma análise, mas uma interpretação desse texto do Romantismo brasileiro.

Palavras-chave: Imaginação; Romantismo; Castro Alves; “O navio negreiro”.

ABSTRACT: *The reading of the poem “O navio negreiro” – tragedy in the sea by Castro Alves constitutes the main purpose of the present paper. We have to take into consideration that this poem transcends the social-historical dimensions, in which it is customarily “analyzed”. The imagination, trodden by Fichte, passing through Vico, until reaching Gaston Bachelard is going to be the guide for this critical-theoretical study which proposes not an analyze, but the interpretation of this Romantic Brazilian text.*

Keywords: *Imagination; Romanticism; Castro Alves; “O navio negreiro”.*

A criação poética em Castro Alves, ato do qual resulta sua poesia, é devaneio? Sonho? Trabalho elaborado? Discurso panfletário da História? Imaginação?

Despindo-se dos ranços preconceituosos segundo os quais os autores do Romantismo brasileiro não sejam dignos de estudos, notadamente um Castro Alves, **abraça-se** o “O navio negreiro”, constante do seu livro *Os escravos*, poema que será o timão por meio do qual as interrogações supracitadas poderão tornar-se ponto de partida, não de chegada, pois não se está em busca de respostas cristalizadas, mas de moventes indagações.

Segundo Hayden White, em sua *Meta-história*,

O historiador assim [...] é mestre de identificações metafóricas de objetos que ocupam o campo histórico. Mediante transformação de coisas usuais em inusitadas, tornando-as ‘estranhas’ e ‘misteriosas’ uma vez mais, revela-se que o ‘universal’ existe no

‘particular’ e o ‘particular’, no ‘universal’. O ‘simples’ esconde-se no ‘profundo’ e o ‘profundo’ no ‘simples’. Mas esse esconder-se é ao mesmo tempo uma revelação, **revelação do poder do homem de ingressar em seu presente e fazer o que quer com a história** (WHITE, 2008, p. 361, grifos nossos).

É patente que não se está diante de um historiador, mas de um poeta. Entretanto, mesmo que se refira à ideia de que Castro Alves faz apenas um discurso apologético da liberdade dos negros no citado poema, perceber-se-á como a poesia (*poiesis*) transcende a história e se insere no âmbito da percepção criadora, pois, em que pese a existência do discurso histórico, a criação poética presentifica-se, essencializa-se, e é ela que dá, então, a dimensão da historicidade dos homens, do próprio poeta e do poema.

1. Uma interpretação mediada pela imaginação

O poema “O navio negreiro” está dividido em seis partes. Eis um fragmento extraído da primeira parte:

‘Stamos em pleno mar... Do firmamento
Os astros saltam como espumas de ouro...
O mar em troca acende as ardentias
- Constelações do líquido tesouro...
(ALVES, 1980, p. 58)

Em Castro Alves há uma quebra do que, até então, apresentava-se como poesia no Romantismo brasileiro: a forma como se dá a criação imagética em “O navio negreiro”. Tal imagética não está simplesmente descrevendo um navio traficando escravos ou relembrando esse tráfico. Não, o autor não está compulsando os anais da História do Brasil. Está, sim, poetizando uma meta-história. Como? A imaginação, e o modo como Castro Alves a concebe, é que parece instaurar o poema e, por essa razão, mediar uma possível interpretação dele.

Por certo que há, no poema, aquela emoção do orador, traço da teoria expressiva, pois a

(...) teoria expressiva pode ser resumida da seguinte maneira: uma obra de arte é essencialmente o interior transformado em exterior, o resultado de um processo criativo que opera sob o impulso do sentimento e incorpora o produto combinado das percepções, pensamentos e sentimentos do poeta (ABRAMS, 2010, p. 41-42).

Essa emoção do autor parece transcender-se (ultrapassar a ela mesma), exatamente porque se caracteriza pelo consórcio entre sentimento, imaginação e reflexão, para alcançar

aquele sentido metafórico do ponto de vista dinâmico e morfogenético e, com isso, o poeta inscreve sua poética como força formadora.

O firmamento, sob a ótica construtora do poema, está povoado de astros que não são somente aqueles estudados pela astronomia, pois o firmamento, agora, é mar.

Para compreender-se esse “pluralismo de significações, decodificar todas as linguagens que não são necessariamente as da razão pura” (NETO, 2005, p. 31), Fichte é de extrema valia. O filósofo estremece as bases do conhecimento, acentuando que conhecimento não é mais só razão, mas imaginação; tudo é criação do eu, “mas não um ser fora do eu, e sim, o próprio eu” (FICHTE, 1980, p. 143). A natureza é a própria imaginação que, por sua vez, entrelaça percepções antagônicas.

Assim, mais que decodificar palavras em seus significantes e significados, Castro Alves coloca em prática os procedimentos literários dos românticos ingleses. Ilustra-se essa colocação trazendo-se para este mar a “Balada do Velho Marinheiro” de Samuel Taylor Coleridge, para quem a imaginação “se revela no equilíbrio ou na conciliação de qualidades opostas e discordantes” (ABRAMS, 2010, p. 235). No texto da Parte I, o tradutor da citada “Balada”, Alípio Correia de Franca Neto, afirma que

A fê que os românticos tinham no poder da imaginação quanto a transformar o mundo é a fonte de suas maiores realizações, dentre as quais, para nos atermos ao âmbito da literatura inglesa, incluem-se por exemplo [...] a ‘A Balada do Velho Marinheiro’ este último tendo na figura do protagonista de um legítimo visionário [...] (2005, p. 34-35).

A imaginação que se evidenciará no poema “O navio negreiro” não é apenas tudo isso. É isso tudo e algo mais, pois culminará com a imaginação material bachelardiana, entendida como aquela que poetiza a existência. Para Bachelard,

(...) poderíamos distinguir duas imaginações: uma imaginação que dá vida à causa formal e uma imaginação que dá vida à causa material: ou, mais brevemente, a *imaginação formal* e a *imaginação material*. (...) É necessário que uma causa sentimental, uma causa do coração se torne uma causa formal para que a obra tenha a variedade do verbo, a vida cambiante da luz. Mas, além das imagens da forma, tantas vezes lembradas pelos psicólogos da imaginação, há (...) imagens da matéria, imagens direta da matéria (BACHELARD, 1989, p. 1-2, grifos do autor.)

Tem-se, assim, uma imaginação material engendrando a poesia. Imaginação que vem a ser criadora de mundo, instaurando uma cosmogonia. As imagens geradas a partir da imaginação poética, criadora, que não é mero reflexo do mundo real, não estão em busca de justificativa para serem agasalhadas pela razão, estão à cata de outras percepções sobre

os mesmos objetos, não importando se essa imaginação material será motivo de expulsão do poeta de uma, à época de Castro Alves, já existente República. Abra-se um parêntese: República, que compactuava com a instituição Igreja, e Igreja para quem os negros nem alma tinham.

Retornando aos “astros do firmamento, que saltam como espumas de ouro”, ao se imaginá-los saltitantes, e concedendo-se a eles a imagética das espumas do mar, vê-se a junção do alto e do baixo, sem exclusão da imaginação formal, mas consubstanciando-se a essa a imaginação material. Isso é para Bachelard a “consciência de se maravilhar”.

Não se está evidenciando simplesmente o fato de que elementos da natureza – astros – adquiram ação humana – saltarem –, mas, sim, a carga imagética que o verso exala por meio da linguagem poetizada.

Bachelard faz a imbricação da imaginação material com os quatro elementos que constituem a matéria quais sejam: terra, fogo, água e ar. Dessa forma, existe

(...) no reino da imaginação, uma *lei dos quatro elementos*, que classifica as diversas imaginações materiais conforme elas se associam ao fogo, ao ar, à água ou à terra. E se é verdade, como acreditamos, que toda poética deve receber componentes – por fracos que sejam – de essência material, é ainda essa classificação pelos elementos materiais fundamentais que deve aliar mais fortemente as almas poéticas (BACHELARD, 1989, p. 4).

Observa-se que “O navio negreiro” está carregado dos elementos água, ar, fogo e terra. Trata-se da construção de uma imagem dantesca em pleno mar, em meio à água, pois, conforme se diz na parte IV do poema, “Era um sonho dantesco” (ALVES, 1980, p. 60). E também o ar, quando se vê e se escuta, na e pela imaginação material desse elemento, o clamor por um albatroz – leviatã alado –, recorrente em todo o poema, e mais os versos finais da parte I:

Albatroz! Albatroz! Águia do oceano,
Tu que dormes das nuvens entre as gazas,
Sacode as penas, Leviatã do espaço!
Albatroz! Albatroz! Dá-me estas asas... (ALVES, 1980, p. 58).

Igualmente, o elemento fogo nas algemas de ferro. Algemas que eram para os negros tão efetivas para suas vidas. E, em sendo eles marcados a ferro e a fogo, seriam queimados para além de suas existências, visto que o vínculo com esse elemento era filial. Isso é o que o eu lírico coloca nos versos cinco e seis da quarta estrofe da parte V: “Trazendo com túbios braços, **Filhos e algemas nos braços**” (ALVES, 1980, p. 52, grifos

nossos). Não há como negar aqui uma equivalência trágica colocada para existir poeticamente.

Já é possível evidenciar que o “poeta dos escravos” não se limitou apenas a fazer jus a esse título, não ficou confinado no século XIX, mas, segundo Oswaldino Marques (1989, p. 278), “o que o aproxima da maneira moderna é a dinâmica de sua linguagem musculosa, a velocidade da comunicação lírica, a síntese integrativa dos perceptos e dos correlatos imagéticos”.

Recorre-se, ainda, não para fechar esses argumentos, mas com o intuito de solidificá-los, a Giambattista Vico para quem

a linguagem poética, conforme por força desta lógica poética consideramos, flui por tanto tempo pelo tempo histórico, como os grandes e rápidos rios se esparzem dentro do mar, conservando doces as águas para ali levadas com a violência do curso (VICO, 1974, p. 94).

Por isso o poeta conseguiu se inscrever não na história da poesia, mas na poesia da meta-história, pois, apesar de datada - Romantismo brasileiro do século XIX -, ultrapassada, não por meio de um manifesto abolicionista, mas por intermédio da manifestação dos elementos da natureza, da imaginação material:

‘Stamos em pleno mar...
Ali se estreitam num abraço insano
Azuis, dourados, plácidos, sublimes...
Qual dos dois é o céu? Qual o oceano? (ALVES, 1980, p. 58)

Evidencia-se a bela fusão de espaços mar e céu, por meio de, muito mais que uma prosopopeia, de uma mescla de cores. Em um movimento espacial duas imagens não são duas, mas três. Segundo Bachelard (2008, p. 211), é possível de o espaço ser dominado pela imagem, porque o “O espaço, o grande espaço é amigo do ser” e arremata: “tal possibilidade só é possível por meio da poesia”.

Essa mescla castroalviana de tons, entranhando-se de forma insana, imageticamente construída no século XIX, remete para outra mescla de cores não menos poética no século XX: “A morte do leiteiro”, mescla encenada por Carlos Drummond de Andrade (1986), na qual, em pleno fim de madrugada, um leiteiro é confundido com um ladrão e morto, formando-se, do encontro do sangue e do leite, a construção da aurora, o alvorecer da poesia:

Da garrafa estilhaçada,
no ladrilho já sereno
Escorre uma coisa espessa
Que é leite, sangue... não sei.
Por entre objetos confusos,
mal redimidos da noite, –
duas cores se procuram,
suavemente se tocam,
amorosamente se enlaçam,
formando um terceiro tom
a que chamamos aurora (DRUMMOND, 1986, p. 101).

É a tessitura da imaginação material se presentificando. É a fuga da lógica de que um mais um são dois. Não, são três. Sem perderem suas características de infinitude, pois é mantida a essência das duas imagens, para essencialmente aparecer uma terceira: união dinâmica de contrários. Igualmente *céu* e *oceano*.

Segundo Matos (2001, p. 48), em Castro Alves há um “fluir da imaginação que ultrapassa a representação do real”, mas sem ser ficção científica, acrescente-se. Imaginação que pode engrandecer o espaço do leitor. E, de acordo com Bachelard (2009, p. 3), “a poesia é um dos destinos da palavra”; a que ousar-se-ia acrescentar: a poesia é o destino do homem, destino leve e pesado.

Em “O navio negreiro”, a poesia evidencia a força serena e pesada do elemento ar. Observem-se as sétima e oitava estrofes das partes I e IV, respectivamente:

Oh! Que doce harmonia traz-me a **brisa!**
Que música suave ao longe soa!...
Meu Deus! Como é sublime um **canto ardente**
Pelas vagas sem fim boiando à toa!
(...)
Qual um sonho dantesco as **sombras voam!**...
Gritos, ais maldições, preces ressoam!
E ri-se Satanás!... (ALVES, 1989, pp. 58 e 61, grifos nossos)

De acordo com Matos (2001), dentro da poética de Castro Alves

O ar para o imaginário conota movimentação, sugerindo novidade inscrita num espaço dinâmico. O ar livre constitui-se em movimento liberador, sendo considerado como lugar originário do desejo de ascensão. Como espaço de liberação, evoca as dimensões do sonoro, do diáfano e do móvel. Com referência ao ar, o vôo surge como fator de múltiplas significações no que se refere à sua tipologia: vôos pesados e leves, representando dor e alegria, passividade e atividade, desalento e alento, volúpia e inocência. A asa exprime a materialização do ar (MATOS, 2001, p. 35).

A harmonia trazida pela brisa, a musicalidade advinda com o ar, é uma imagem que, para ser aceita, segundo Bachelard (2008, p. 228), é “necessário viver esse estranho”

canto ardente. É o elemento ar materializado com tanta força que chega a materializar a sublime música, mas não se contenta com essa sublimidade, tendo em vista que também desce ao inferno dantesco e o que voa já não é tão nítido, são miasmas imagneticamente construídos para voarem.

Na parte V, na terceira estrofe, versos três e quatro: “onde voa em campo aberto/A tribo de homens nus”, tem-se o viver em liberdade, alçado à condição de voar e voar com liberdade até para a nudez. E tal nudez, graças ao voo, remete à condição primeva da qual, no entanto, os cativos são retirados para serem destituídos até de ar, conforme os dois últimos versos dessa mesma estrofe: “Hoje míseros escravos/Sem ar, sem luz, sem razão”. Assim se o ar que os fazia viver, mais que viver, os fazia voar, já não existe, os negros já não vivem...

Nessa mesma parte citada, a imagem dos escravos como “filhos do deserto”, terceira estrofe, primeiro verso, oriundos de “Lá das areias infindas”, quinta estrofe, primeiro verso, “do oceano do pó...”, sexta estrofe, segundo verso, contrasta com o espaço do oceano no qual está o navio negreiro. É o espaço da terra, como espaço de proteção, de liberdade, diluindo-se no espaço de morte. É uma embarcação em meio a um redondo, oceano infinito. É “o excesso de espaço” que segundo Bachelard (2008, p. 223), “sufoca muito mais do que a sua falta”.

Para Bachelard, todos os quatro elementos, terra, fogo, água e ar “prodigalizam as convicções do coração pelas instruções da realidade e que vice-versa, faz compreender a vida do universo pela vida do nosso coração” (1989, p. 5).

Em tendo sido o Romantismo que, de forma mais preocupada, questiona as pretensas intenções de se delimitar real e imaginação, Castro Alves realiza esse questionamento de forma interessante e criativa: ele poetiza esse real, a fim de vivificá-lo, de colocar diante dos olhos do leitor sua poesia.

Observe-se a parte III de “O navio negreiro”:

Desce do espaço imenso, ó águia do oceano!
Desce mais, inda mais... não pode o olhar humano
Como o teu mergulhar no brigue voador.
Mas que vejo eu ali... que quadro de amarguras!
Que cena funeral!... Que tétricas figuras!...
Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu Deus! Que horror! (ALVES, 1980, p. 60).

O ar, materializado em forma de asa, ar com olhos de águia, é mais um “personagem” a testemunhar o quadro de amarguras. É o poeta, por intermédio do “quadro de amarguras”, querendo “convencer o leitor da realidade das forças cósmicas em ação nas imagens de vôos” (BACHELARD, 2009, p. 200).

Que importa se é águia, albatroz? O que faz diferença é a imaginação materializando o real. Pensa-se que aqui é possível inferir que Vico, Fichte, Bachelard e Castro Alves se encontram, porquanto

O devaneio poético nos dá o mundo dos mundos. O devaneio poético é um devaneio cósmico. É uma abertura para um mundo belo, para mundos belos. Dá ao eu um não-eu que é o bem do eu: o não-eu meu. É esse não-eu que encanta o eu do sonhador e que os poetas sabem fazer-nos partilhar. Para o meu eu sonhador, é esse não-eu meu que me permite viver minha confiança de estar no mundo. (BACHELARD, 2009, p. 13).

Tem-se, pois, o que Fichte e Vico colocaram, ou melhor, retiraram. Sim, retiraram da razão a primazia do conhecimento. A imaginação agora é também caminho para um conhecimento, que é mais que conhecimento, porquanto está em constante devir. A imaginação é elevada ao grau máximo de conhecimento, porque nela estão inscritos sujeito e objeto.

Castro Alves convoca uma águia do oceano, o albatroz, para “descender, equilibrado nela, até as vizinhanças da nave [...] é a tomada em *close up* do palco onde vai se desenrolar a tragédia” (MARQUES, 1989, p. 286). Afinal “Stamos em pleno mar...”, mar de tragédia, já indica o subtítulo do poema. Águas, abissais águas. Segundo Bachelard,

[...] o ser votado à água é um ser em vertigem. Morre a cada minuto, alguma coisa de sua substância desmorona constantemente [...] a morte cotidiana é a morte da água. **A água corre sempre, a água cai sempre, acaba sempre em sua morte horizontal.** [...] o sofrimento da água é infinito (1989, p. 7, grifos nossos).

A “serpente”, a cobra d’água, em “espirais” espreita “o baque de um corpo ao mar” (ALVES, 1980, p. 63). Para Bachelard, “o destino da água [...] é um destino que aprofunda a matéria, que aumenta sua substância carregando-a de dor humana” (1989, p. 56), pois são “negras mulheres, suspendendo às tetas/Magras crianças, cujas bocas pretas/regam o sangue das mães” (ALVES, 1980, p. 60).

É a real existência de uma dor menos que humana, porque as negras possuem tetas e não seios e, para aumentá-la ainda mais, a água leitosa tinge-se de vermelho; é sangue. Em conformidade com Bachelard,

A imaginação formal tem necessidade da idéia de *composição*. A imaginação material tem necessidade da ideia de *combinação*. Em especial, a água é o elemento mais favorável para ilustrar os temas da combinação dos poderes. Ela assimila tantas substâncias! Traz para si tantas essências! Recebe com igual facilidade as matérias contrárias, o açúcar e o sal. Impregna-se de todas as cores, de todos os sabores, de todos os cheiros (1989, p. 97, grifo do autor).

Há essa substância que é sorvida, a qual, mediante a imaginação material, foi combinada com sofrimento. A criatura vivente que sorve é também tragada pela dor. É também a combinação sujeito e objeto de Fichte. É o viver a tragédia por meio da poética, pois é possível entender esse saber imaginativo como um saber

[...] para si que reflete-se, e só com isso se torna um saber. Enfim, assim tornado saber – ou seja [...] ele é *saber* para si, reflete-se – não mais como ser, pois como ser absolutamente não se reflete, nem como *ser-para-si* –, mas como ambos em sua fusão “absoluta”; e só então ele está aí como saber *absoluto*. (FICHTE, 1980, p. 275, grifo do autor).

“O navio negreiro” está em pleno mar, espaço no qual ressoa a morte. Os negros estão em pleno oceano, cercados de morte por todos os lados.

Águas abissais. Tragédias tão profundas que permanecem vivas no século XXI. A tomada em *close up* do palco à qual se refere Marques (1989, p. 286), revela o poeta do século XIX utilizando-se das técnicas cinematográficas do século XXI ou é a poesia romântica recuperando o *ante oculos ponere* do Barroco do século XVII?

Sob a ótica de resgate dos elementos da natureza, Castro Alves coloca como pano de fundo o espaço imenso, é o pleno “domínio da imagem” (BACHELARD, 2008, p. 211), imagem essa de **caos-e-cosmos**, “cena funeral, tétricas figuras”, construídas para colocar diante dos olhos do leitor romântico ou do leitor moderno o horror infame e vil não só de imagens degradantes ocorridas dentro de um navio negreiro, de um Brasil do século XIX, mas requerendo, também, uma reflexão acerca de tantos funerais neste imenso navio negreiro que navega o século XXI não menos acompanhado de suas águas letais.

Conforme coloca Marques no seu artigo a respeito de Castro Alves,

[...] é impossível deixar de concluir que o traço distintivo de sua obra é a *generosidade*, acolhido o termo com tudo que implique dádiva humana e **confraternização** entre as criaturas [...] Estamos tão habituados com a mesquinha do sentimento individualista dos dias atuais que estranhemos a **generosidade** em poesia (1989, 288, grifos nossos).

Generosidade e confraternização no mar da poesia? **Abraça-se** esse ponto de vista, tendo-se consciência de que não se está saindo dos domínios da literatura (tão vastos), porquanto neste poema, expressivo “dentro da linha de pensamento, em que o próprio artista se torna o principal elemento gerador tanto do produto artístico quanto dos critérios pelos quais ele deverá ser julgado” (ABRAMS, 2010, p. 41), o sujeito lírico corre atrás daquilo que é inerente ao humano, a liberdade, e o faz perpassando seu tempo, chegando até o século XXI. Século de todos. Será?

De acordo com Marques, Castro Alves

[...] continua a ser uma advertência à consciência do país a fim de nos colocarmos à altura das graves responsabilidades que nos frateiam como integrantes de uma nação em que a dignidade humana segue ainda ofendida pela multissecular ignomínia, do analfabetismo, da opressão colonialista e da despolitização (1989, p. 287-288).

Ousar-se-ia acrescentar pela falta do pão, da vida na história. E a escravidão é uma questão à qual o Brasil ainda tem de prestar contas. Libertaram o negro, entregaram-no ao deus-dará. Saiu-se mesmo do mar da literatura?

Busca-se em Wolfgang Iser (1983) a assertiva de que o existente é possível de superação por meio do imaginário, entendendo-se esse imaginário como possibilidade de uma realidade diferente (1983, p. 379). Tem-se um poema buscando, poeticamente, desconstruir, ou fazer pensar sobre o que está solidificado como realidade, por meio da imaginação.

Richard Rorty (2007), um dos pensadores mais influentes de seu tempo, em “Contingência, ironia e solidariedade”, coloca que a força do “nós” seres humanos contrasta com um “eles” também composto de seres humanos (RORTY, 2007, p. 313) e, nesse aspecto, a literatura muito faz pensar. Assim teoriza esse autor:

[...] o sentimento de solidariedade atinge sua intensidade máxima quando aqueles com quem nos solidarizamos são vistos como ‘um de nós’, expressão em que ‘nós’ significa algo menor e mais local do que a raça humana. É por isso que a frase ‘porque essa pessoa é um ser humano’ constitui uma explicação pouco convincente para um ato generoso (RORTY, 2007, pp. 314-315).

Castro Alves não poderia dizer “um de nós” referindo-se à cor da pele dos escravos, entretanto com eles solidariza-se, mostrando-se imagetivamente como um deles, pois a liberdade no sentido original já se nasce com ela, não é dada por alguém. E o sujeito lírico mostra que os cativos não eram livres nem “p’ra ... morrer”, parte V, oitava estrofe, quarto verso.

O Deus invocado no poema é o Deus dos oprimidos, é o “Deus dos desgraçados”, parte V, primeira estrofe, verso primeiro. A violência histórica que não foi apagada, mas apenas silenciada, reaparece em todas as suas variações. Do ponto de vista cristão, segundo Rorty, “é deplorável a tendência a nos sentirmos mais próximos daqueles com quem a identificação imaginária é mais fácil” (2007, p. 315).

Hoje, início do século XXI, essa diferenciação parece borbulhar ainda mais. O navio parece transportar todos os espoliados, não apenas negros. E todos são, para o timoneiro do navio, nada mais que um número estatístico. O mendigo embaixo da ponte é apenas um número para a microeconomia, mesmo que a ponte seja alçada ao *status* de “patrimônio cultural da humanidade”, o mendigo que embaixo dela mora não tem esse “*status*” de humano.

Carece-se, pois, daquela solidariedade humana como essência, não só de aparência humana – que **abrace** a dor, a humilhação que os passantes levam com eles.

As descrições detalhadas de variedades particulares de dor e humilhação tornam, segundo Rorty (2007), a literatura - e não a filosofia - capaz de promover a noção mais ampla de solidariedade, porque as palavras dos romancistas, dos poetas, foram mais eficazes no sentido de sensibilizar diante da crueldade do que as especulações filosóficas.

Donde se pode inferir que a filosofia monológica nega a essência poética dos textos e que a literatura é, também, educação, mas aquela educação capaz de, mais que ensinar ou mais que aprender, aquela educação capaz de fazer acontecer o poético **abraço**.

O pensar-se nesse complementar reversível do “nós” em “eles” conduz a pensar na própria ironia romântica, para fazer extrapolações e pensar-se nas contingências históricas a fim de

incluir entre “nós”, a família da caverna ao lado, depois a tribo do outro lado do rio, depois a confederação de tribos para além das montanhas, depois os infiéis para além dos oceanos (e, talvez como a última coisa de todas, os subalternos que, durante todo esse tempo, fizeram o nosso trabalho sujo” (RORTY, 2010, p. 322).

E, dessa forma, sai-se do âmbito apenas escravocrata, que se atém à cor da pele, e chega-se à imaginação que vê a cor do espírito do Romantismo.

Castro Alves permite essa leitura não apenas porque trouxe a questão abolicionista para dentro de um navio negreiro, mas porque, imagetivamente, fez sair do “oceano de pó” desgraçados com “filhos e algemas nos braços”. Daquele objeto que a sociedade perdera a

dimensão humana, que era “bicho”, coisa, sabe-se lá, pois nem alma tinha, já dissera a inquisidora Igreja, o eu lírico resgata o ser, concede-lhe um tratamento mais do que humano, concede-lhe um tratamento poético. É a desautomatização da percepção teorizada pelos formalistas russos.

Essa aberração genética de transformação do humano em bicho que a realidade não consegue perceber, a imaginação poética põe para existir e já não se sabe mais se é bicho ou homem. É, como acentua Rorty, a literatura colocando a imagem diante do leitor, sensibilizando-o, ante a incapacidade da realidade de fazê-lo, porquanto foi automatizada:

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

[...]

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem (BANDEIRA, 2004, p. 201).

O bicho que hoje cata comida no lixo, que não é cachorro nem rato, infestava os engenhos da colônia. Mais uma vez tem-se o Romantismo visitando o Modernismo ou será o Modernismo visitando o Romantismo? É Bandeira diante do

“Auriverde pendão de minha terra,
Que a brisa do Brasil beija e balança, [...]
Antes te houvessem roto na batalha
Que servires a um povo de mortalha!...(ALVES, 1980, p. 64).

que, já à época de Castro Alves, corroborava com o genocídio de um povo. É o encontro de imaginações que a literatura é capaz de proporcionar, mas não faz isso num vácuo existencial, realiza-o na história, devir do humano.

E se é possível desautomatizar a percepção, entenda-se todos os cinco sentidos e mais alguns, até mesmo a imaginação, não seria possível também chegar-se “ao reino da possibilidade” ou das possibilidades, como enfatiza Ernst Bloch (2005) no seu *Princípio esperança*?

O filósofo concebe a esperança não como algo irrealizável, o que ele chama de “esperança fraudulenta, mas como força inerente aos mais simples atos de vida, ...

esperança que se prende à vida mais concreta ... à vida surpreendida num máximo de determinações que lhe singulariza cada momento” (2005, p. 15).

Ainda pensando-se a generosidade que Oswaldino Marques evoca de Castro Alves, Ernst Bloch (2005), a exemplo de Rorty (2007), no âmbito da solidariedade, traz um outro olhar sobre os sonhos. Afirma que nenhum ser humano jamais viveu sem sonhos, diurnos. Por que diurnos? Porque os sonhos diurnos podem tornar-se “**realmente** mais plenos, isto é mais claros, menos caprichosos, mais conhecidos, mais compreendidos e mais em comunicação com o correr das coisas. Para que o trigo que quer amadurecer possa crescer e ser colhido” (BLOCH, 2005, p. 14, grifo apostro).

Passaria então a solidariedade pela via da imaginação? É uma possibilidade, pois a imaginação pode ser capaz de aflorar no ser, real, o sentimento de outrar-se, de colocar-se no lugar do outro, não como simples relação biunívoca, mas por meio de uma imaginação plurívoca.

Pensa-se num “novo tempo” no qual a “nossa esperança seja mais que vingança / seja sempre um caminho que se deixa de herança”, num “novo tempo” no qual “apesar dos castigos estamos em cena [...] quebrando as algemas”¹ Algemas, contínuas algemas, não importa a cor da pele...

Repensa-se, diante desse contexto, em algo como generosidade ou, apropriando-se da colocação de Bachelard (1989), empreende-se uma busca na qual

O mundo é minha provocação. Compreendo o mundo porque o surpreendo como minhas forças incisivas, com minhas forças dirigidas, na exata hierarquia de minhas ofensas, como realizações de minha alegre cólera, de minha cólera sempre vitoriosa, sempre conquistadora (BACHELARD, 1989, P. 166 – grifo do autor).

Um navio negreiro concede a todos quantos se disponham a com ele aprender e serem apreendidos a capacidade de ver de outro ângulo, porquanto a imaginação é, no mínimo, duas; o real é, no mínimo, dois.

No poema “O navio negreiro”, tem-se panfleto? Poesia social? Somente poesia? Que importa? Reverberou. Chegou até o século XXI não como simples manifesto contrário ao escravismo, até porque a liberdade ainda precisa abrir suas asas sobre todos os homens (e as asas ficam por conta da imaginação de cada um), mas veio até nós como um manifesto aberto da imaginação. Imaginação da natureza e da natureza humana. Natureza

¹ Referência a trechos da música de Ivan Lins e Victor Martins, intitulada “Novo tempo”. LINS, Ivan. Ivan Lins - Coleção Bis. *Compact Disc*, faixa nº 3, EMI, 2000.

que é “tempestade e ímpeto”, com seus elementos primevos. Mais que isso. É a literatura abrindo espaço para a realização da imaginação, realizando o **abraço** da imaginação com o real.

Referências Bibliográficas

ABRAMS, M. H. **O espelho e a lâmpada: teoria romântica e tradição crítica**. Trad. Alzira Vieira Allegro São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ALVES, Castro. **Literatura comentada**. Comentários de Marisa Lajolo e Samira Campedelli. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. São Paulo: Círculo do Livro. 1986.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Trad. Nélcio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005, Vol. I.

COLERIDGE, Samuel Taylor. **A balada do velho marinheiro**. Tradução, parte I e notas de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

FICHTE, Johann Cottlieb. **A doutrina-da-ciência**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. [Coleção *Os Pensadores*]

ISER, Wolfgang. Problemas da Teoria da literatura atual: o imaginário e os conceitos-chaves da época. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura e suas fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, Vol. II. p. 359- 383.

LINS, Ivan e MARTINS, Vitor. “Novo Tempo”. In: __. **Ivan Lins - Coleção Bis**. Compact Disc, faixa nº 3, EMI Music Brasil LTDA, 2000. Produzido no Polo Industrial de Manaus e distribuído por Videolar S.A.

MARQUES, Oswaldino. Castro Alves, protomoderno ou apenas romântico? In: __. **Acoplagem no espaço**. Crítica literária. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989, p. 277-288.

MATOS, Edilene. **CASTRO ALVES imagens fragmentadas de um mito**. São Paulo: EDUC – Editora da PUC – SP, 2001.

NETO, Alípio Correia de Franca Neto. O sonho mau da vida-em-morte. In: COLERIDGE, S. T. **A balada do Velho Marinheiro**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005, p. 13-86

RORTY, Richard. **Contingência, ironia e solidariedade**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VICO, Giambattista. **Princípios de (uma) ciência nova**. Seleção, tradução e notas do Prof. Dr. Antonio Lázaro de Almeida Prado. São Paulo: Abril Cultural, 1974. [Coleção *Os pensadores*]

WHITE, Hayden. **Meta-história: a imaginação poética do século XIX**. Trad. José Laurênio de Melo. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

Maria das Graças Gomes é licenciada em Letras Plena, Habilitação em Português/Inglês e respectivas Literaturas, pela Faculdade Multieducativa de Ceilândia - DF e pós-graduada da Especialização em Literatura Brasileira da Universidade Católica de Brasília - UCB. (gracaaltoebaixo@gmail.com)

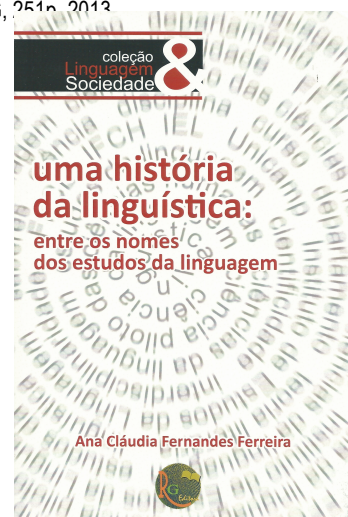
Resenha

Uma história dos nomes dos Estudos da Linguagem

José Edicarlo de Aquino (UNICAMP)

FERREIRA, A. C. F. Uma história da linguística:
entre nomes dos estudos da linguagem.
Campinas: Editora RG, 2012.

O livro “*Uma história da linguística: entre os nomes dos estudos da linguagem*” é uma versão da tese de doutoramento em linguística de Ana Cláudia Fernandes Ferreira, defendida no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP). Ele pode ser visto também como o resultado de um percurso de formação já longo na área de História das Ideias Linguísticas, percurso que recobre um trabalho de iniciação científica sobre a história dos estudos da significação na USP e na UNICAMP na década de 1980 (“*História dos Estudos sobre a Enunciação no Brasil*”, 2002), passa por uma pesquisa de mestrado sobre a história da semântica argumentativa na UNICAMP nas produções de Carlos Vogt e Eduardo Guimarães (“*Um Nome de Teoria Estabilizado, Sentidos em Movimento: a Semântica Argumentativa na História*”, 2005), e chega aos estudos, no doutorado, sobre os sentidos de *linguística* no processo de institucionalização da linguística na UNICAMP.



Nesse caminhar pela história das ciências da linguagem no Brasil, uma questão sempre confrontada pela pesquisadora é a do nome, sobretudo o nome dos estudos sobre a(s) língua(s). Para soar de maneira precisa, uma questão regular nos seus trabalhos é a do *nome linguística*. Ao abraçar essa questão e tentar compreendê-la, sempre na relação com condições materiais específicas sob as quais esses estudos puderam se constituir, Ana Cláudia Fernandes Ferreira tem o mérito de expor a impossibilidade de desvencilhar as questões epistemológicas das questões políticas e ideológicas, demonstrando, por um trabalho fino de análise, que a (re)configuração dos estudos sobre a linguagem e as línguas

não se constitui fora de condições históricas e políticas, que atravessa o Estado e as Instituições.

Se a principal questão colocada no livro é a constituição do movimento dos sentidos de *linguística* na história da institucionalização da linguística na UNICAMP, ela é posta em relação com outras, tomadas como igualmente fundamentais, como o jogo histórico-institucional-discursivo que possibilitou um lugar para a Linguística nos novos espaços institucionais de significação que são as universidades; e também os efeitos que o modo de significar da Linguística produziu, relativamente às ciências humanas e aos estudos da linguagem, em uma universidade brasileira específica. Outra questão levantada é a maneira como essa história específica de sentidos do nome *linguística* se inscreve em uma história determinada, a partir de sua relação com os outros nomes, notadamente, com outros nomes atribuídos aos estudos da linguagem. Nesse rumo, o que se mostra pelo empreendimento de análise, é que as tensões e contradições, que se constituem no interior de condições históricas e institucionais, estão presas, de forma constitutiva, a um jogo de relações também tensas e contraditórias entre o Estado, as Instituições e os saberes.

O arquivo de leitura, amplo, é composto por materiais de arquivo institucional relacionados à história da Linguística na UNICAMP, como ofícios, projetos e programas de curso, catálogos, bem como por publicações e materiais diversificados sobre a história da Linguística no Brasil e no exterior. Já o aporte teórico-analítico, e aqui se aproveitam as facilidades da citação direta, “se constitui no âmbito de uma perspectiva materialista da HIL, a partir da mobilidade de conceitos e dispositivos teóricos e analíticos da análise de discurso, na linha das produções de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, e de dispositivos analíticos da semântica da enunciação, na linha dos trabalhos produzidos por Eduardo Guimarães” (2013, p. 21).

Um conceito central a partir do qual trabalha a autora é a de “*discurso fundador*”, tal como o definiu Orlandi (1993). Esse conceito é mobilizado especificadamente em uma reflexão sobre os sentidos de *linguística* produzidos na história das ideias linguísticas, e os modos pelos quais eles são constituídos no espaço universitário da UNICAMP, em relação à cientificidade e à interdisciplinaridade. A esse respeito, estão no centro da atenção os efeitos de duas formulações que, segundo a autora, fazem parte das condições históricas de constituição da Linguística nessa universidade: “*a Linguística é a ciência da linguagem*” e “*a Linguística é a ciência-piloto das ciências humanas*”. Tais formulações são tomadas como discursos fundadores que possibilitam a instalação de novos sentidos para a palavra

linguística nesse espaço institucional, em um jogo tenso entre os sentidos estabelecidos e outros que lutam para vir à tona. Nesse jogo, haveria uma demanda pela cientificidade presente nesses discursos fundadores, que funcionaria como um preconstruído que configura certos sentidos para a palavra *linguística*, legitimando-a no espaço institucional brasileiro em relação aos outros nomes atribuídos aos estudos da linguagem. Como parte do mesmo movimento, haveria também um argumento da interdisciplinaridade da Linguística, que legitimaria o nome *linguística* em relação a outros nomes do saber linguístico.

Além de uma introdução e das considerações finais, o livro conta com cinco capítulos, assim intitulados: I) História das Ideias Linguísticas; II) A Linguística nas Instituições: Cientificidade e Interdisciplinaridade; III) Linguística: Divisões, Tensões e Contradições; IV) Linguística e Teoria Literária: Constituição de um Instituto de Estudos da Linguagem; V) Linguística, Ciência(s) da Linguagem, Estudos da Linguagem.

No capítulo I, apresenta-se um breve relato sobre a constituição das pesquisas em HIL – História das Ideias Linguísticas no Brasil, apontando-se conceitos teórico-metodológicos que são mobilizados a partir de uma perspectiva materialista da análise de discurso, na linha dos estudos de Pêcheux e Orlandi, e da semântica da enunciação, na linha dos estudos de Guimarães. Entre esses conceitos, destacam-se os de *discurso*, *interdiscurso*, *preconstruído*, *arquivo*, *sentido*, *enunciação*, *articulação*, *reescrituração*, *paráfrase* e *polissemia*. No diálogo com Aurox, Canguilhem e Paul Henry, refuta-se uma abordagem unívoca da história, tomada não como uma evolução cronológica de fatos e descobertas, mas como algo ligado aos sujeitos e aos sentidos, à ideologia e à língua. Não à toa, o conceito que ganha maior atenção, nesse capítulo, é o de *discurso*, compreendido como a língua na história. É nesse momento que será discutido o conceito de *discurso fundador*, mencionado anteriormente; ocasião em que a autora argumenta que a eficácia daqueles dois discursos fundadores passa necessariamente pelos sentidos de *linguística* no *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure. Nessa obra, como mostra a autora, a Linguística é reescrita repetidas vezes como *a ciência da língua*, em contraste com a definição de Linguística como *a ciência da linguagem*, apresentada por linguistas de filiação saussuriana. Para a autora, é justamente a demanda pela cientificidade que atua na definição da língua como objeto da Linguística no *Curso*, levando, consequentemente, à formulação de diversas divisões no domínio da Linguística, divisões que explicam por que a linguística saussuriana é incontornável, já que ela provoca sem cessar as discussões sobre o que é de dentro e o que é de fora da Linguística.

O primeiro capítulo conta ainda com uma leitura do tratamento que Pêcheux faz sobre o arquivo no texto “*Ler o arquivo hoje*” (1994), além de uma interessante discussão a respeito da constituição e divisões dos saberes, ponto no qual se apresentam as reflexões de Chiss e Puech na obra “*Le langage et ses disciplines*” (1999). Um aspecto enfatizado é a divisão dos nomes dos estudos da linguagem entre dois nomes: “*ciência*” e “*disciplina*”, nomes que não raro se sobrepõem e atuam na designação de domínios de saber legitimados como científicos, sempre atrelados às relações de poder estabelecidas, historicamente, entre as ciências e os lugares institucionais onde são praticadas, uma vez que, como se reitera ao longo da pesquisa, a ciência se produz no interior das instituições. O que se busca no trabalho de Chiss e Puech são elementos para a compreensão da relação entre a constituição e as modalidades de circulação e apropriação dos conhecimentos sobre a linguagem e as línguas no processo de composição de disciplinas. Para eles, não haveria uma divisão estanque entre os mundos da invenção e da transmissão dos saberes, de forma que as representações disciplinares estão sempre associadas ao próprio processo de constituição dos conhecimentos, isto é, o processo de construção das ideias é, ele mesmo, um processo de disciplinarização.

No capítulo II, a reflexão se detém no processo de institucionalização da Linguística enquanto *a ciência da linguagem* no universo científico brasileiro, ressaltando-se, de forma pertinente, que o processo de institucionalização da Linguística no Brasil tem início no século XIX, com a produção das primeiras gramáticas da língua portuguesa feita por autores brasileiros. Um dado apresentado é o de que, até meados do século XX, Gramática, Linguística e Filologia eram domínios do saber que podiam frequentemente se recobrir, servindo como designação dos estudos histórico-comparativos, sendo que, nesse momento, as obras que recebiam o nome de *gramáticas*, no Brasil, se definiam como obras científicas, situação que muda com o estabelecimento da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), cujo efeito é significar a Gramática como lugar da norma e reservar à Linguística o estatuto científico. Quando analisa o lugar da Linguística na história das faculdades e universidades brasileiras, a autora assinala que ela entra como *disciplina* da filologia na USP, cuja Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) é datada de 1934, e na Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935 no Rio de Janeiro; como *disciplina* das línguas indígenas e como *curso de pós-graduação* e *departamento* na Faculdade de Letras na USP na década de 1960; como *setor* do Departamento de Antropologia no Museu Nacional, montado com a ajuda de Mattoso Câmara e a participação de Castro Farias e Darcy Ribeiro; como *curso de pós-graduação* no Instituto

Central de Letras da Universidade de Brasília (UnB), onde nasce o primeiro mestrado em Linguística do Brasil, em 1963. Para a autora, a propagação das FFCL, como a de Araraquara, fundada em 1957, seguindo o modelo da FFCL da USP, é um acontecimento bastante significativo no processo de constituição das universidades e faculdades no Brasil, sendo, na verdade, a estrutura dominante das faculdades brasileiras. O que se tira desse quadro é que a organização político-administrativa de uma universidade não deixa de produzir efeitos sobre o modo como são significados os domínios de saber que ela reúne. Um efeito produzido pela nomeação FFCL é o de que Letras não é ciência, de forma que as disciplinas ministradas como *das* Letras não significam enquanto disciplinas científicas.

Analisa-se, também, no segundo capítulo os sentidos de *linguística* no Primeiro Simpósio de Filologia Românica, realizado em no Rio de Janeiro em 1958, e no Currículo Mínimo para os Cursos de Letras, estabelecido em 1962 por resolução do Conselho Federal de Educação. Ganha igualmente espaço um longo estudo sobre o projeto de criação da Universidade Estadual de Campinas, no qual são examinados os textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e do Acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (MEC-USAID), de 1966. A partir desse conjunto de materiais, observa-se que a interdisciplinaridade foi um argumento fundante no processo de constituição da legitimidade da Linguística na UNICAMP, com a proposta de criação de um grupo de Linguística no então chamado Instituto de Ciências Humanas, embora a relação entre Linguística e interdisciplinaridade não significasse como necessária na história da Linguística no Brasil até aquele momento. De acordo com a autora, a introdução da Linguística no Instituto de Ciências Humanas produziu uma ruptura em relação aos sentidos da estrutura da FFCL, possibilitando a abertura de novos espaços de significação para os estudos da linguagem. Como revela Ferreira, é com o nome de *Linguística Matemática* que os sentidos de *linguística* na UNICAMP circularam, inicialmente, no espaço da divulgação científica. Ao mesmo tempo, em consonância com um momento no qual a questão da matematização estava relacionada à demanda pela informatização dos arquivos, pelas tecnologias de comunicação e pela relação da língua com a informática, é como uma disciplina exata que a Linguística é significada nos primeiros projetos acadêmicos dessa Instituição, uma vez que sua metodologia era definida pelo caminho da matematização, sendo justamente pela metodologia que a Linguística se distinguia das disciplinas das Ciências Humanas.

No capítulo III, são analisados os sentidos de *linguística* em relação a outros nomes dos estudos da linguagem que passam a ser incluídos como disciplinas dos cursos de graduação e de pós-graduação em Linguística no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UNICAMP. Na análise do Plano Preliminar do IFCH, antigo Instituto de Ciências Humanas, o que se marca é a Linguística sendo significada no espaço científico e seu objeto, a língua, sendo tomado como objeto da ciência e concebido como *língua a saber sobre*. A formação do quadro docente recebe grande destaque nesse capítulo, mostrando-se que, para a implantação da Linguística na UNICAMP, foram contratados e enviados para a França dois grupos de professores. No primeiro, estavam o sociólogo André Maria Pompeo Villalobos, o filósofo Luiz Benedito Lacerda Orlandi, o antropólogo Antonio Augusto Arantes e o matemático Ângelo Barone. Faziam parte do segundo, Carlos Franchi, Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Haquira Osakabe, todos das áreas de Letras e Teoria Literária. Demandas diferentes estavam em jogo na formação de cada um dos grupos. No primeiro, a causa era a necessidade de sustentação do IFCH; no segundo, a necessidade de sustentação da própria Linguística. Outro ponto debatido é o como a vinda de Oswald Ducrot e de outros docentes de universidades brasileiras e estrangeiras para a UNICAMP, ofereceu contornos diferentes à Linguística, permitindo, por exemplo, que o processo de legitimação da Semântica no interior da Linguística ocorresse, concomitantemente, ao próprio processo de institucionalização da Linguística. Observa-se, ainda, que o estabelecimento das disciplinas obrigatórias do curso de Linguística, juntamente com a divisão entre disciplinas obrigatórias, complementares e optativas, teve como efeito significar essas disciplinas obrigatórias *do curso* de Linguística como disciplinas *da Linguística*, processo no qual a matematização continuou como presença significativa.

Ana Cláudia Fernandes Ferreira assinala também que por mais que a UNICAMP estivesse aberta a diversas linhas da Linguística, isso não significava receber qualquer linha. Assim, com a Linguística sendo fortemente legitimada pelo estruturalismo europeu e pelo gerativismo americano, e definida por formulações como “*a ciência da linguagem*” e “*a ciência-piloto das ciências humanas*”, disciplinas como a Filologia e a Gramática normativa não tiveram espaço de sustentação. Além disso, enquanto algumas dessas disciplinas são significadas como *domínios de saber não-científicos*, outras são significadas como *domínios de saber científicos*, com o adicional de algumas serem classificadas como mais científicas que outras. A autora marca ainda que a questão do sentido encontra no espaço universitário da UNICAMP um lugar privilegiado de discussão nas disciplinas Semântica e a Análise do Discurso, significadas como menos científicas do

que a Fonologia e a Gramática Gerativa. Na verdade, boa parte do terceiro capítulo se dedica a pensar o lugar da Semântica na Linguística e na UNICAMP e, a partir disso, as divisões, tensões e contradições entre as disciplinas da Linguística produzidas sob o signo da cientificidade. Outro tópico para o qual se chama atenção é que, diferentemente do espaço da UNICAMP, onde a Linguística é legitimada como um lugar científico no interior das Ciências Humanas, o espaço das instituições legisladoras do Estado marca os sentidos de Linguística por sua introdução enquanto *disciplina obrigatória do curso de Letras*.

No capítulo IV, é narrada a história da criação do Instituto de Estudos da Linguagem - IEL na Unicamp e analisada a relação da Linguística com a Teoria Literária. Esta última, como se explica, é situada fora do espaço da Linguística, mas no interior dos estudos da linguagem e em relação a eles, num instituto que foge aos moldes das faculdades de letras da época, e que é marcado por uma história de divisões entre *domínios de saber científicos* e *domínios de saber não-científicos*. A autora conta que a criação de um Instituto de Letras estava prevista nos primeiros estatutos da Unicamp, mas acabou não tendo ocorrido nos primeiros anos de funcionamento da universidade, o que possibilitou que a Linguística, desde o início de sua história, fosse significada fortemente no espaço das Ciências Humanas e fora do modelo das Letras, pelo funcionamento de um Departamento de Linguística no Instituto de Ciências Humanas. Tudo isso permitiu que os estudos de Linguística na UNICAMP pudessem ser realizados de maneira mais ampla, abrindo espaço para pensar a linguagem ao lado da língua. A partir da análise de textos como o Ante-Projeto para a Implantação do Instituto de Letras, de 1975, e a Proposta do Instituto de Estudos da Linguagem, de 1976, exibe-se um quadro no qual a distinção entre Linguística e Teoria Literária tem ainda como fator fundamental a cientificidade, relacionada, por sua vez, às divisões entre os institutos dessa universidade. Algo interessante que se registra é que, nesses textos, embora a Teoria Literária não seja significada no espaço da cientificidade tal como a Linguística, seu nome carrega sentidos ligados à demanda pela cientificidade, pois Teoria Literária é *teoria*, de maneira que ela pode funcionar no espaço de *saber sobre a literatura* e não no espaço de *saber a literatura*. No entanto, é mesmo a partir da Linguística que a cientificidade é significada, sendo que, ainda segundo a análise feita desses textos, a própria legitimidade da Linguística enquanto ciência se faz por meio da referência ao método descritivo e explicativo, em conformidade com a teoria gerativa de Noam Chomsky.

Quando analisa especificadamente a Proposta do IEL, a autora flagra um Instituto organizado pela Linguística e pela Teoria Literária, e que tem “a linguagem humana em

suas diversas manifestações” como objeto central de estudo, denominador comum que não apagaria, contudo, os objetos e objetivos próprios desses dois campos disciplinares. Como efeito da instauração da linguagem como denominador comum, e da passagem da Linguística do IFCH para o IEL, ela deixa de ser significada pelo método e passa a ser significada pelo objeto, o que permite, por outro lado, que ela possa ser sustentada por métodos diferentes. Na verdade, chama-se bastante atenção para os efeitos da colocação da linguagem como denominador comum da Linguística e da Teoria Literária na criação do IEL, como, por exemplo, o deslocamento da Linguística do espaço da *ciência* para o espaço do *estudo*. No final desse quarto capítulo, o livro exhibe uma série de declarações de linguistas sobre a cientificidade da Linguística para demonstrar como é bem-sucedida a tensão entre as políticas administrativo-institucionais e a configuração epistemológicas do saber nas discussões sobre o estatuto da Linguística enquanto ciência.

No capítulo V, são analisados aspectos das relações de concorrência entre o nome *linguística* e outros nomes, especialmente “*ciências da linguagem*”, “*estudos da linguagem*” e “*linguagens*”, no espaço científico brasileiro. Para tanto, apresenta-se uma série de acontecimentos relativos ao processo de institucionalização da Linguística em faculdades e universidades brasileiras até meados da década de 1980. Logo de início, a partir do exame de catálogos de graduação e de uma série de boletins de nota e frequência do IFCH e do IEL, explicita-se um movimento de constituição e desaparecimento de disciplinas, que é explicado pelos próprios movimentos político-institucionais, como a transferência da Linguística do IFCH para o IEL, afirmando-se que a possibilidade de criação de disciplinas não é indiferente às condições institucionais nas quais os saberes se inscrevem nem aos nomes que são institucionalizados como nomes de saber, no caso, de saber sobre a linguagem. Segundo a discussão realizada, o fato de a *linguística* ter significado como “*a ciência da linguagem*” e não como “*a ciência da língua*”, na história dos estudos sobre a linguagem, representa um deslocamento em relação à teoria saussuriana. Para a autora, a expressão “*ciências da linguagem*”, no plural, possibilitou a realização de outros recortes entre os domínios de saber, desestabilizando a sinonímia entre “*linguística*” e “*ciência da linguagem*”, e suscitando o questionamento da própria evidência da Linguística como “*a ciência da linguagem*”, de forma que ela passa a ser considerada “*uma*” ciência da linguagem, disputando espaço com outras.

Ao refletir sobre a introdução dos nomes “*estudos linguísticos*”, “*ciências da linguagem*”, “*estudos da linguagem*”, “*estudos de linguagem*” e “*linguagens*” ao lado do nome *linguística* no espaço universitário brasileiro, a autora repara que a necessidade de

renomear o campo de saber é movido pela falta, que, juntamente com os apagamentos e esquecimentos, é constitutiva da produção dos saberes. No caso do nome “*linguagens*”, segundo a autora, a adição da letra “s” seria, talvez, efeito do questionamento da ruptura saussuriana, questionamento que desembocaria em uma formulação equivocada da falta, isto é, *não é somente a língua, é a linguagem, mas não somente uma língua e uma linguagem, são diversas línguas e linguagens*. Já no caso de “*ciências da linguagem*”, “*estudos da linguagem*” e “*estudos de linguagem*”, a existência de *diversas linguagens* apareceria como se fosse evidente. Com “*ciências da linguagem*”, especificamente, é como se fosse dito que *não há somente uma ciência da linguagem, a Linguística, mas outras*. Com “*estudos da linguagem*”, por outro lado, é como se fosse afirmado que *não há somente os estudos da linguagem que são científicos, havendo também aqueles que não são*. No quinto capítulo, é feita ainda uma série de reflexões sobre o funcionamento da cientificidade e da interdisciplinaridade nos estudos da linguagem no espaço universitário brasileiro, com análises dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio e também de coleções de livros de Introdução à Linguística produzidos no Brasil, trabalho que leva a autora a afirmar que “os saberes se constroem em nomes que se recortam e produzem recortes determinados (não qualquer um)” (2013, p. 199).

Entre o sem-número de coisas que ainda poderiam ser ditas sobre o livro de Ana Cláudia Fernandes Ferreira, é justo admitir sua contribuição para o campo da História das Ideias Linguísticas por, entre outros, promover um caminho riquíssimo de pesquisa, merecedor de maior exploração, afinal, como se aprende com este trabalho, o nome da(s) língua(s) e do(s) estudo(s) sobre a(s) língua(s) está longe de ser uma questão banal. Seria arbitrário encerrar esta resenha sem comentar como “*Uma história da linguística: entre os nomes dos estudos da linguagem*” é uma leitura agradável. O leitor, certamente, já deve ter se deparado com obras completamente desinteressantes que apresentam questões e ideias interessantíssimas. Não é esse aqui o caso, pois, sem nada dever aos ditames de seriedade do trabalho científico, encontramos ali um texto, sim, sério, mas também animado, prazeroso mesmo. Feliz de quem puder apreciá-lo!

José Edicarlo de Aquino é graduado em Letras pela Universidade de Brasília (UnB); mestre em Linguística; doutorando também em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, e realizando, atualmente, parte de seus estudos na Universidade Sorbonne Nouvelle - Paris III, com bolsa de doutorado sanduíche da Capes. Em suas pesquisas, atua, sobretudo, nas seguintes áreas: história das ideias linguísticas, gramatização brasileira, língua materna e teoria linguística. (edicarlos_aquino@yahoo.com.br)

Resumos

Aspectos Morfossintáticos das nominalizações em *-ção* e *-mento* no português do Brasil¹

Christiane Mesquita Pinheiro

O presente trabalho tem como objetivo analisar os aspectos morfossintáticos das nominalizações deverbais no português do Brasil sob a perspectiva da Gramática gerativa. A partir de um breve histórico dos primeiros estudos sobre morfologia, buscamos compreender como se dá o processo de formação de palavras e o que torna a nominalização um assunto considerado tão complexo. Nossa pesquisa abordou características sintático-semânticas do que também é chamado de substantivação deverbal e a importância da estrutura argumental nesse tipo de formação. Fizemos uma análise mais detalhada dos dois sufixos considerados mais produtivos em português: *-ção* e *-mento*. Dentre as principais questões levantadas, estão: O que faz um sufixo ser mais produtivo do que outro? Que motivos levam o falante a essa escolha? A partir dessas questões, apontamos fatos que esclarecem melhor o fenômeno em análise e suscitaram questionamentos para estudos futuros.

Palavras-chave: Estrutura argumental; nominalização; sufixo *-ção*; sufixo *-mento*.

Alice cresceu, diminuiu, cresceu... coube e descoube nas medições do mundo: Uma leitura de Alice no País das Maravilhas²

Danielle Camargos Fabrício

As *Alices* de Lewis Carroll causam, até mesmo no leitor menos experiente, muitas provocações e chamam atenção para inúmeras questões simbólicas que perpassam as obras literárias, quer sejam elas destinadas ao público infantil ou não. Animais que falam, reis e rainhas saídos das cartas de baralho, mudanças de tamanho em um passe de magia, personagens enigmáticos que aparecem e desaparecem de repente, diálogos “sem pé nem cabeça”, estória que se passa dentro de um sonho, esses são ingredientes que tornam tudo muito complexo e curioso. O presente trabalho objetiva entender os principais elementos do maravilhoso e do *nonsense* que estruturam a obra *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll. Procura

¹ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 29 de novembro de 2012, sob orientação da Profª. MSc. Déborah C. de Mendonça Oliveira.

² Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 13 de junho de 2012, sob orientação da Profª. Lívila Pereira Maciel.

apreender os significados das aventuras que Alice vivencia no País das Maravilhas, focalizando, sobretudo, as possíveis significações dos diferentes seres, lugares e eventos que pululam neste mundo onírico e inusitado imaginado por Carroll. O estudo inicia-se com a discussão sobre a presença do imaginário, do fantástico, do maravilhoso, que funda a linguagem, os eventos e o ser dos personagens. É essa presença que delinea o gênero narrativo das aventuras de Alice e o filia à literatura do *nonsense* e ao conto de fadas. Em prosseguimento, apresenta-se um estudo da trama de símbolos que o livro encena quando levamos em consideração os significados dos habitantes, dos objetos e do próprio “País das Maravilhas”. Por fim, e não menos importante, vem a discussão sobre a menina Alice, protagonista de toda a aventura nesse mundo insólito, novo, imaginado e sonhado por ela. Trata-se, então, da questão dos exercícios de ser criança, do sonhar da criança e dos devaneios em demanda da infância, bem como das vertiginosas experiências de crescer e diminuir de Alice, ressaltando-se a relevância das mesmas para a “formação da identidade” ou para a “educação do ser poético” da protagonista e dos leitores.

Palavras-chave: Fantástico maravilhoso; *nonsense*; Lewis Carroll; *Alice no País das Maravilhas*.

Sujeito gramatical: uma análise normativa e descritiva³

Juliane Fenícia de Castro

O presente trabalho teve como intenção investigar algumas das deficiências presentes nas gramáticas, utilizando para descrição o sujeito gramatical. Analisamos as definições de vários gramáticos renomados, tanto do campo da gramática normativa quanto do campo da gramática descritiva, a fim de apontar as inconsistências de definição no trato do item em questão. Com tal análise, buscamos evidenciar as principais dificuldades que o estudante encontra ao estudar língua portuguesa. Analisamos, além da própria definição de sujeito gramatical, algumas das classificações dadas pelos gramáticos ao elemento referido, como a de “sujeito oculto” e sujeito indeterminado, além de mostrarmos a visão que o linguista Mário A. Perini tem das orações sem sujeito, em contraste com os gramáticos normativos. A principal ideia era verificar que algumas adaptações e melhorias precisam ser realizadas dentro das gramáticas, além de o próprio professor de língua portuguesa necessitar começar a utilizar melhor os conhecimentos que dispõe da língua para um ensino de qualidade. Um ensino que desperte o interesse do estudante em conhecer a língua que fala, não apenas estudá-la por ser “obrigado” pela escola. Só assim alcançaremos a excelência na educação.

Palavras-chave: Gramática normativa; gramática descritiva; análise; definições; sujeito gramatical; educação.

³ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 12 de junho de 2012, sob orientação da Profª. MSc. Deise Ferrarini.

O Drama Epifânico da Linguagem de Clarice Lispector: A Paixão Segundo G.H.⁴

Luciana Keller de Oliveira Neves

Este trabalho tem por objetivo interpretar a obra de Clarice Lispector, *A Paixão Segundo G.H.*, abordando aos conceitos de linguagem com seu efeito dramático sob um viés epifânico como elemento revelador de uma personagem conhecida apenas por suas iniciais, G.H. O trabalho estuda a linguagem inovadora e moderna que constrói o movimento da obra da autora. Clarice em sua originalidade e perspicácia alcança a luminosidade da linguagem poética por meio da ordem epifânica, que a arte de ficção tece em um enredo atraente de sua obra.

Palavras-chave: Clarice Lispector; epifania; linguagem.

Cuidado com a macumba⁵

Mayara Gomes de Carvalho Sampaio

O presente trabalho faz uma análise do discurso *no* e *do* dicionário. A partir de uma análise discursiva, quer-se questionar as formas como se estruturam as significações das definições e objetiva compreender como se dão os processos de formação de sentidos, como se estrutura o saber histórico e a memória social no âmbito do campo religioso. Para tal análise, será utilizado o método de comparação de palavras selecionadas entre três dicionários de língua portuguesa brasileira. Com este trabalho, procura-se estabelecer, considerando-se a força da tradição católica no Brasil, como a sociedade brasileira, denominada como Estado laico, posiciona-se e interage com as religiões afro-brasileiras.

Palavras-chave: Dicionário; religião; negro; umbanda; candomblé.

⁴ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 29 de novembro de 2012, sob orientação do Prof. Dr. Maurício Lemos Izolan.

⁵ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 28 de novembro de 2012, sob orientação da Profa. Dra. Virgínia Andréa Garrido Meireles.

Literatura de Cordel: tradição popular e recriação no *Auto da Compadecida*⁶

Patrícia Fernandes Pereira Garcia

A presente pesquisa objetiva analisar os folhetos de cordel que inspiraram a construção dos três atos da obra suassuniana *Auto da Compadecida*. O primeiro capítulo traz uma breve apresentação de Ariano Suassuna e sua influência direta e decisiva para o Movimento Armorial, tendo como bandeira a literatura de cordel. Seguem-se, no segundo capítulo, as raízes do cordel, sua forte presença na construção da obra e dos personagens e o caminho percorrido por ela. No terceiro capítulo, há uma análise dos folhetos, dos trechos que foram construídos a partir deles e a presença do cordel, o qual passou por uma reescritura nos três atos da peça. Num quarto capítulo, apresenta-se uma abordagem das variadas fontes utilizadas na construção dos personagens da obra. Ao final, percebe-se que Ariano buscou resgatar as narrativas dos folhetos em verso, transformando-os em prosa, sem desfazer a grandeza cultural das raízes nordestinas, reunindo-as em uma obra pautada na reescritura de textos que permearam e concretizaram o cordel, um gênero ainda discriminado por parte da população, mas que traduz a essência de um povo.

Palavras-chave: Auto da Compadecida; literatura de corde; Ariano Suassuna.

Desconstrução e Carnavalização em *Caim*, de José Saramago⁷

Paula Tatiane Peixoto Mariano

Este trabalho tem como objetivo fulcral analisar o romance *Caim* (2009), de José Saramago, abordando a sua releitura do Antigo Testamento bíblico. As formas de desconstrução usadas pelo autor serão analisadas por meio do filósofo Friedrich Nietzsche. Já a carnavalização presente em sua obra será estudada por meio das teorias de Mikhail Bakhtin. Abordaremos também a questão do feminino, que está presente em José Saramago, assim como o nascimento de um novo Caim, que não será apresentado como um mero assassino de seu irmão Abel, mas como o criador de sua própria história.

Palavras-chave: Desconstrução; Friedrich Nietzsche; carnavalização; Mikhail Bakhtin; Caim; José Saramago; feminino.

⁶ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 14 de junho de 2012, sob orientação da Profª. Dra. Andréa Márcia Mercadante Alves Coutinho.

⁷ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 14 de junho de 2012, sob orientação do Prof. MSc. Robson André da Silva.

Limites entre os Símbolos Místicos da Noite Escura e da Nuvem do Não Saber⁸

Paulo Guilherme Borges Chaves

O presente trabalho visa descrever e analisar semanticamente os símbolos da noite e da nuvem nas obras de São João da Cruz e n”A Nuvem do Não Saber”, de autor anônimo, respectivamente. A partir das definições de mística e teologia negativa (apofática), é feita uma leitura dos textos à luz do pensamento de Jacques Derrida, particularmente naquilo que diretamente se refere à determinação e delimitação dos símbolos pertinentes a esta análise: apresentam-se possibilidades de aproximação e identificação entre os símbolos da noite e da nuvem, considerando essa identidade sempre como suplemento recíproco, nunca como uma equação, uma aproximação e significação que é in-determinada no adiamento e na simultânea presença e ausência do significado transcendente do texto místico. Destaca-se a operação da *différance* já na gênese do texto místico apofático, considerando a existência de uma fronteira porosa entre os símbolos da noite e da nuvem, cuja permeabilidade permite a leitura de intersecções e convergências semânticas, que se “definem” na simultânea similaridade e diferença.

Palavras-Chave: Mística; Teologia Negativa; Literatura; desconstrução; Derrida.

A expressão em português-por-escrito de estudantes surdos universitários: uma análise fundamentada na trajetória da educação básica⁹

Renata Nogueira Alexandre da Silva

O presente trabalho tem como objetivo analisar o desenvolvimento do Português-Por-Escrito (PPE) de três informantes, todos estudantes surdos universitários. A escolha para a participação deles teve como exigência que fossem estudantes surdos universitários e dentre eles tivessem surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e surdos que se comunicassem somente por leitura orofacial. O interesse em estudar a respeito desse tema surgiu com o intuito de saber se as condições oferecidas a eles para a apropriação do PPE durante a sua trajetória na educação básica permitiram-lhes um nível elevado da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Entendendo que essa apropriação é um processo contínuo, para que pudéssemos coletar os dados da pesquisa, foram feitas três produções escritas pelos surdos, dentre elas estavam dois questionários, sendo o primeiro linguístico e o segundo informativo a respeito da trajetória na

⁸ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 27 de novembro de 2012, sob orientação do Prof. Dr. Wiliam Alves Biserra.

⁹ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 13 de junho de 2012, sob orientação da Profa. MSc. Layane Rodrigues de Lima.

educação básica e a última coleta foi uma produção escrita orientada que buscava informações quanto à garantia da acessibilidade desses estudantes no ensino superior. Com o resultado da pesquisa, percebemos que os informantes possuem nível elevado de apropriação do PPE e constatamos que os surdos são capazes de aprender uma segunda língua e ainda que podem ser usuários proficientes, bastando somente que seja realizado um trabalho por parte de professores que considerem metodologias adequadas para o ensino-aprendizagem desses estudantes.

Palavras-chave: Aquisição; segunda língua; Português; Libras; surdos universitários.