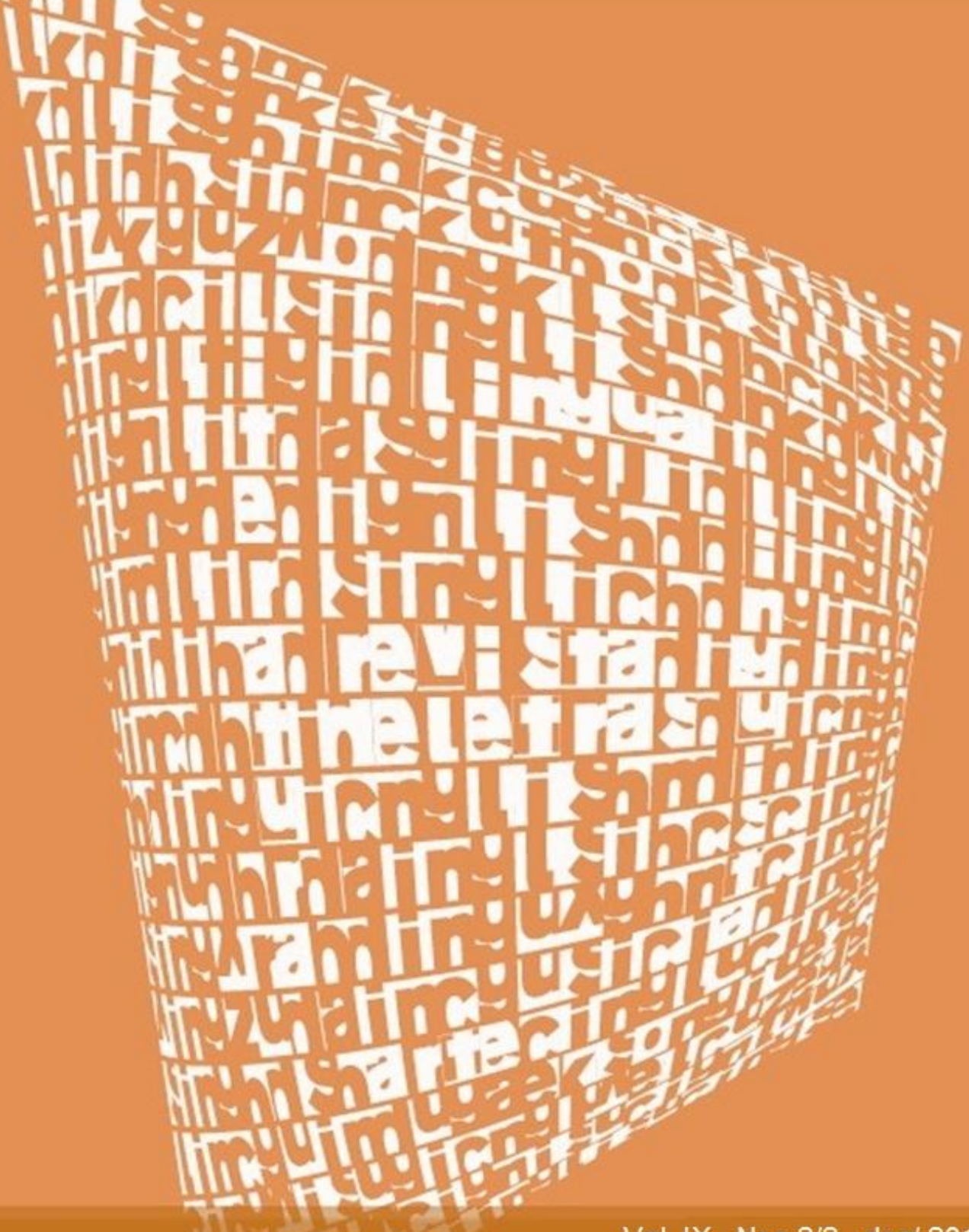




Vol. IX - Nos 2/2 - dez/ 2016

Revista de Letras

Revista de Letras – Vol.IX – Números 2/2 – Dezembro 2016

Editora Responsável

Profa. Dra. Alessandra Matias Querido – UCB

Conselho Editorial

Prof. Dra. Carolina Paganine – UFF
Prof. Dra. Cláudia R. Castellanos Pfeiffer – UNICAMP
Profa. Dra. Déborah Christina de Mendonça Oliveira – UCB
Prof. Dra. Luana Freitas – UFC
Prof. Dr. Marcus Vinicius Lunguinho – UnB
Prof. Dra. Mariza Vieira da Silva – UCB
Prof. Dr. Maurício Lemos Izolan – Faculdade JK
Prof. Dr. Paulo Medeiros Junior – UnB
Prof. Dra. Sheila Elias de Oliveira – UNICAMP
Prof. Dra. Susana Souto Silva – UFAL
Prof. Dra. Vera A. de Lucas Freitas – UnB
Prof. Dr. Virgílio Pereira de Almeida – UnB
Prof. Dr. William Alves Biserra – UnB

Diagramação

Revista de Letras

Universidade Católica de Brasília

Reitor

Prof. Dr. Gilberto Gonçalves Garcia

Pró-Reitor Acadêmico

Prof. Dr. Daniel Rey de Carvalho

Pró-Reitor de Administração

Prof. Fernando de Oliveira Souza

Chefe de Gabinete da Reitoria

Prof. Dr. Dilnei Lorenzi

Diretora da Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação

Profa. Dra. Christine Maria Soares de Carvalho

Curso de Letras

Coordenadora

Profa. MSc. Lívia Pereira Maciel Cornélio Rosa

Assessores

Prof. MSc. Wallace Soares Barboza

Profa. MSc. Michelle de Abreu Aio

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

R454 Revista de Letras [recurso eletrônico] / Universidade Católica de Brasília,
Curso de Letras. – Vol. IX, n. 1 (2016) – Dados eletrônicos. – Brasília :
Universidade Católica de Brasília, Curso de Letras, 2016-

v. ; 30 cm.

Semestral

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de Acesso: World Wide Web:

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

ISSN 1982-842X

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

CDU 81

Sumário

Editorial

Artigos XIV Encontro de Letras

Ação vs. Introspecção: As Três Versões de <i>A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca</i>	7
<i>José Roberto O'Shea (UFSC)</i>	
O legado de Saussure e o conceito de língua	17
<i>Heloisa M. M. Lima-Salles (UnB)</i>	
O jogo da ficção e da realidade em <i>Dom Quixote de La Mancha</i>	28
<i>Robson André da Silva (UCB)</i>	

Artigos

La relación entre actitud y el éxito del feedback correctivo escrito en una segunda lengua	52
<i>Jorge Lillo (Universidad Católica de la Santísima Concepción)</i>	
O letramento digital no espaço escolar da EJA	66
<i>Juscelino Francisco do Nascimento (UnB)</i> <i>Alceana Bezerra Feitosa (UFPI)</i>	
A criação literária: entre o visual e o verbal	79
<i>Milka Lorena Plaza Carvajal (UDESC)</i>	

Resenha

Linguagem, escrita e alfabetização	92
<i>Carolina Aragon (UCB)</i>	

Resumos – Trabalhos de Conclusão de Curso

A tradição e a tradução dos contos de fadas	98
<i>Arantxa de Assis Justino</i>	
Uma proposta de tradução funcionalista da lenda brasileira <i>O negrinho do pastoreio</i>	98
<i>Camila Pimenta Carlos</i>	
Reescrita como prática pedagógica: um relato de experiência do Pibid	99
<i>Clítia Daniel Nascimento Cândido</i>	
Análise das expressões idiomáticas nos dicionários brasileiros.....	100
<i>Isabela Araújo do Nascimento</i>	
Uma reflexão sobre a sexualidade nos versos de Walt Whitman	100
<i>Kênia Moreira de Lima</i>	
Aspectos musicais como protagonistas nas traduções em língua inglesa de Tom Jobim	101
<i>Laion Santos Urcino</i>	
A Sala de Aula Invertida (SAI) e a universidade: uma nova perspectiva para a formação superior.	101
<i>Taylor Pereira dos Santos</i>	

EDITORIAL

Em 2016, três datas, referentes a três pensadores cruciais para a Literatura e para a Linguística, foram o ponto de partida para a escolha do tema do XIV Encontro de Letras. A comissão organizadora do evento decidiu homenagear os 400 anos de morte de Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616) e William Shakespeare (1564-1616) e o centenário da publicação do *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand de Saussure (1857- 1913).

Miguel de Cervantes Saavedra mostra ludicamente o homem e o mundo em sua complexidade e diversidade qualitativas, unindo os extremos da imaginação e da realidade. Dom Quixote e Sancho reúnem a literatura e a vida, a loucura e a razão, a idealidade e a materialidade para que não nos esqueçamos de que a gaia ciência da ficção moderna é a eterna transformação da realidade como leitura profunda do mundo e de nós mesmos. Cervantes nos ensina que não devemos apenas saber, mas, principalmente, viver quixotescamente o intercâmbio do sonho e da realidade como a ineludível liberdade do próprio sentido do mundo.

William Shakespeare, por sua vez, nos convida a enxergar em seus personagens a complexidade de sermos humanos, nossas paixões em drama. Em suas peças, vemos o desenvolvimento de cada um deles em histórias cheias de nuances e intrigas. O crítico Harold Bloom nos revela que não sabe dizer ao certo se leu a fundo as obras de Shakespeare ou se foram elas que o leram, tamanho o envolvimento com as peças: “Devemos nos aplicar e ler Shakespeare com o afinco que nos for possível, sabendo que as peças nos lerão com uma energia ainda maior. As peças nos leem de maneira definitiva”.

Falar sobre Ferdinand de Saussure, no centenário do livro *Curso de Linguística Geral*, é tratar do homem que edificou as bases da Linguística Moderna, rompendo com o discurso científico de sua época. Os pensamentos saussurianos marcaram a Linguística como ciência. Ao analisá-lo, não só refletimos sobre as proposições em torno do sentido do arbitrário, do signo e do significado, como discutimos o objeto da Linguística e entendemos a relevância do legado saussuriano para e além da corrente Estruturalista.

No intuito de celebrar esta consonância e para que os leitores da Revista de Letras possam ter um gostinho do nosso Encontro, disponibilizamos os artigos dos professores José Roberto O’Shea, Robson André da Silva e Heloísa Lima-Salles, respectivamente, sobre William Shakespeare, Miguel de Cervantes e Ferdinand Saussure. Cada um dos teóricos convidados para o encontro nos mostra um viés que celebra a importância desses autores.

José Roberto O’Shea, professor da Universidade Federal de Santa Catarina, tradutor de Shakespeare e uma das maiores referências sobre o autor no país, brindou os presentes no Encontro com a palestra “Ação vs. Introspecção: As Três Versões de *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*”, na qual explicou as diferenças entre as versões da peça e suas implicações.

Robson André da Silva, prata da casa, apresentou um resumo de seu longo estudo de mestrado sobre o apaixonante Dom Quixote de Miguel de Cervantes. O artigo “O jogo da ficção e da realidade em *Dom Quixote de La Mancha*” nos mostra uma leitura hermenêutica da estrutura lúdica, dramática e irônica da composição do romance moderno em Cervantes.

Sobre Ferdinand Saussure, tivemos o prazer de contar com a presença da linguista da Universidade de Brasília, Heloísa Lima-Salles, cujo artigo “O legado de Saussure e o conceito de língua” não apenas ressalta a importância do *Curso de Linguística Geral* como obra fundadora da Linguística moderna, como também aborda a necessidade de novas análises da obra para o chamado estruturalismo saussuriano.

Na segunda parte da revista, são apresentados outros três artigos de temas variados. O artigo de Jorge Lillo, “*La relación entre actitud y el éxito del feedback correctivo escrito en una segunda lengua*”, trata da eficácia do feedback escrito na correção de erros gramaticais no ensino de segunda língua. O autor mostra parte de sua pesquisa de doutorado, na qual tenta observar o papel do feedback escrito e se as diferenças individuais influem nos resultados obtidos.

O artigo “O letramento digital no espaço escolar dos alunos do EJA”, de Juscelino Francisco do Nascimento e Alceane Bezerra Feitosa, é um estudo sobre o letramento digital em termos de acesso e utilização pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa, de grande importância social, traça um panorama do letramento digital em uma escola do Piauí que, certamente, reflete a situação de outras escolas pelo país.

Já o artigo “A criação literária: entre o visual e o verbal”, de Milka Lorena Plaza Carvajal, versa sobre a relação entre linguagem verbal e visual, passeando por autores e obras que estabelecem este tipo de interação.

Na sequência, temos a resenha da Professora Carolina Coelho Aragon, que analisa a obra de Carlos Alberto Faraco, *Linguagem, escrita e alfabetização*, publicada em 2016. Por fim, são apresentados os resumos de trabalhos de conclusão de curso do segundo semestre de 2016. São resumos das pesquisas cuja seriedade e profundidade de análise não só renderam aos alunos responsáveis a nota máxima, como também a indicação para o repositório, disponível no site da Biblioteca da Universidade Católica de Brasília, no qual é possível ler os trabalhos na íntegra.

Esperamos que a leitura seja bastante proveitosa!

Alessandra Matias Querido

Artigos

XIV Encontro de Letras

AÇÃO VS. INTROSPECÇÃO: AS TRÊS VERSÕES DE *A TRAGÉDIA DE HAMLET, PRÍNCIPE DA DINAMARCA*¹

José Roberto O'Shea (UFSC)

Resumo: A partir de uma análise que compara e contrasta as três primeiras versões de *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, de William Shakespeare, este artigo topicaliza a primeira dessas versões, i.e., o in-quarto de 1603. As comparações e os contrastes destacam aspectos como dimensão, estrutura, rubricas de cena, nomes e construção de personagens, bem como tematização. Desestabilizando a noção simplista que tende a desconsiderar os chamados *bad quartos* (in-quartos espúrios), o artigo argumenta e conclui que o primeiro in-quarto é, precisamente, a mais encenável das três versões de *Hamlet*.

Palavras-chave: Shakespeare; Hamlet; Primeiro in-quarto.

Abstract: Starting from a comparative and contrastive analysis of the first three versions of William Shakespeare's *The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark*, the present article foregrounds the first of these versions, i.e., the 1603 first quarto. Comparison and contrast highlights aspects such as length, structure, stage directions, characters' names and character construction, as well as themes. Challenging the simplistic notion that tends to disregard the so-called 'bad quartos', the article argues and concludes that the first quarto is, precisely, the most stageworthy of the three early versions of *Hamlet*.

Keywords: Shakespeare; *Hamlet*; First Quarto

O presente ensaio trata das três versões de *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, de William Shakespeare, publicadas, respectivamente, em 1603 (Primeiro In-Quarto, Q1), 1604-5 (Segundo In-Quarto, Q2) e 1623 (Primeiro Fólio, F1). De início, vale esclarecer que fólio é a folha de impressão dobrada uma vez, de que resulta um caderno com duas folhas e quatro páginas, enquanto in-quarto é a folha de impressão dobrada duas vezes, formando um caderno com quatro folhas e oito páginas. Por associação, os termos são aplicados também aos livros compostos nesses respectivos formatos. Priorizando a primeira dessas versões, o ensaio explicita as principais diferenças entre Q1 e as outras duas versões, em termos de estrutura, rubricas, nomes e construção de personagens, bem como tematização, e argumenta que a primeira versão, por ser mais enxuta e conter mais ação e mais teatralidade, mostra-se mais encenável do que as demais.

¹ Uma versão preliminar deste texto consta como introdução ao livro *Shakespeare: O Primeiro Hamlet, in-quarto de 1603*, organização e tradução deste autor, publicado pela Editora Hedra, São Paulo, em 2010 e 2013.

É notório que *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca* talvez seja o texto mais frequentemente analisado de toda a Literatura Ocidental. O que não é, absolutamente, notório é que existem três *Hamlets*, fato relevante que incide sobre questões de adaptação, re-escritura e encenação. Quanto à questão da adaptação, convém lembrar que a célebre tragédia do Príncipe da Dinamarca traz dentro dela mesma uma indicação clara de que no Teatro Elisabetano-Jaimesco era corrente a prática de adaptar textos dramáticos segundo determinados propósitos, fossem eles ideológicos, políticos ou cênicos. Tal indicação diz respeito à peça dentro da peça - *O Assassinato de Gonzaga* -, na qual o próprio Hamlet, além de mudar o título para *A Ratoeira*, promete inserir “doze ou dezesseis” linhas, no intuito de provocar no Rei Cláudio uma reação que denunciasses a responsabilidade deste pela morte do irmão, o Rei Hamlet, pai do príncipe.

Já a questão da re-escritura (e da colaboração), por seu turno, está relacionada ao dinamismo do cânone dramático shakespeariano, que atualmente contabiliza quarenta peças. O já citado Primeiro Fólio, publicado por ex-sócios do poeta inglês (John Heminges e Henry Condell), em 1623, portanto, sete anos após a morte de Shakespeare (em abril de 1616), reúne 36 textos dramáticos, dos quais 18 eram inéditos e 18 já haviam sido publicados, separadamente, em versões in-quarto. Mais tarde, foram acrescentadas ao cânone as peças *Péricles, Príncipe de Tiro*; *Os Dois Primos Nobres*, *Rei Eduardo III* e *Cardênio*.² Das 18 peças publicadas em versão in-quarto, seis seriam mais tarde, no começo do século XX, consideradas espúrias (*bad quartos*)³ pelo estudioso Alfred W. Pollard e outros especialistas associados ao movimento conhecido como “Nova Bibliografia”. No entanto, mais recentemente, os chamados *bad quartos* têm sido estudados, encenados, traduzidos e editados, sendo que, neste último caso, edições consolidadas, tais como a New Cambridge Shakespeare e a Oxford, adotaram a estratégia de publicar versões in-quarto de peças shakespearianas.

No caso de *Hamlet*, as adaptações observadas no suposto “in-quarto espúrio” afetam estrutura, construção de personagens e tematização, alterações que, de modo geral, enfatizam mais ação do que introspecção. Embora nem sempre as encenações anunciadas, de fato, acontecessem, já na folha de rosto o Primeiro In-quarto anuncia que o texto ali contido foi *encenado* em Londres e fora da cidade, isto é, em Oxford e Cambridge, o que, no entendimento de diversos estudiosos, configura um *script*, ao mesmo tempo, mais enxuto e mais encenável do que as versões mais longas.

² Registrada anonimamente em 1595 e tendo constado durante muitos anos da lista de “peças apócrifas”, *Edward III*, “by William Shakespeare”, foi encenada pela primeira vez pela Royal Shakespeare Company, em julho de 2002, sob direção de Anthony Clark, montagem à qual tive oportunidade de assistir. O texto de *Cardênio*, peça supostamente baseada na história de Cardênio, em *Dom Quixote*, não sobreviveu.

³ Inexiste consenso quanto ao conjunto final de “in-quartos espúrios”, mas as seguintes seis peças costumam constar das listas de *bad quartos* feitas pelos estudiosos: *Henrique V*, *Segunda Parte de Henrique VI*, *Terceira Parte de Henrique VI*, *As Alegres Comadres de Windsor*, *Romeu e Julieta* e *Hamlet*.

A principal preocupação dos especialistas diante das centenas de variações textuais encontradas nas diferentes versões das chamadas peças de textos múltiplos atribuídas a Shakespeare é verificar se tais variações constituem correções, corrupções ou revisões. Na tentativa de resolver discrepâncias textuais, os editores modernos acabam por produzir uma espécie de amálgama das várias versões de uma mesma peça, na prática, fixando um texto que Shakespeare não escreveu e jamais viu encenado.

São três as hipóteses mais aventadas acerca da origem do Q1 de *Hamlet*. Sucintamente, a primeira hipótese contempla a possibilidade de *revisão*. Q1 encerraria a primeira versão da chamada *Ur-Hamlet*, ou “*pré-Hamlet*” (uma peça já existente, geralmente atribuída a Thomas Kyd, mas que críticos como Peter Alexander e Harold Bloom atribuem ao próprio Shakespeare). A segunda hipótese estabelece que a composição do Q1 é produto de algum relato sucinto, *reconstrução feita de memória*, por algum ator (teoria defendida por W. W. Greg), ou por membros da plateia (segundo Tiffany Stern). Quanto à terceira hipótese, priorizada neste ensaio, Q1 seria uma engenhosa – e propositada -- *adaptação teatral*, um “*enxugamento*” do texto, para diminuir o tempo da encenação e tornar a ação mais ágil.

Dessas hipóteses decorrem as visões tradicional e revisionista em relação ao *Primeiro In-quarto de Hamlet*. De acordo com a visão tradicional, a primeira edição do *Hamlet* shakespeariano constitui, como já foi dito, um texto espúrio, pirateado, truncado e corrompido, reconstituído por memória. Sob tal perspectiva as alterações observadas na construção das personagens configuram simplificações, reduções, sugerindo que os “*adaptadores*” valeram-se de estereótipos teatrais correntes à época: Gertred (Gertrudes) é a rainha boa e leal ao filho; Ofélia é a donzela meiga e ainda mais obediente ao pai do que nas versões mais extensas; Cláudio é indubitavelmente o rei vilão.

Segundo a visão revisionista, no entanto, se tais “*simplificações*” invocam estereótipos dramáticos contemporâneos, elas também refletem o horizonte de expectativa das plateias londrinas para as quais os textos eram escritos, re-escritos, encenados e re-encenados. Para os revisionistas, seja qual for a origem do Q1, e mesmo que resulte de uma reconstituição feita de memória, o texto constitui a versão resumida de uma peça bastante extensa, uma versão viável de ser *levada à cena* por uma trupe menor (WEINER, p. 48; BURKHART, p. 97). Por conseguinte, trata-se de um texto cujas qualidades dramáticas são marcantes e, por isso, merece atenção. E a primeira versão de *Hamlet* é mesmo um texto teatral dinâmico e enxuto, comparado com as versões mais longas – Q2 e F1. Com efeito, valorizando características como encenabilidade e parcimônia verbal, estudiosos como Kathleen Irace (editora do texto do Q1 para a série New Cambridge Shakespeare) preferem a expressão “*in-quartos curtos*” à tradicional

“in-quartos espúrios”.

As diferenças mais óbvias entre Q1, Q2 e F dizem respeito à extensão, à estrutura, aos nomes dos personagens e às rubricas. Em se tratando de extensão, Q1 é, nitidamente, a versão mais curta, contendo 2.154 linhas, pouco mais da metade do Q2, com suas 4.056 linhas (embora tenha cerca de 130 linhas exclusivas); por seu turno, Q2 contém 3.907 linhas (cerca de 4% mais longo do que F1).

Quanto à estrutura, Q1 compreende 18 cenas, sem divisões em atos. A alteração estrutural mais célebre constatada no Q1 diz respeito nada menos do que à antecipação do solilóquio “Ser ou não ser” para um momento que corresponde à segunda cena do segundo ato, e não à primeira cena do terceiro, conforme ocorre nas versões mais longas. No Q1, Cena 7, o solilóquio “Ser ou não ser” e o subsequente episódio em que Hamlet diz a Ofélia que vá para um convento/bordel ocorrem imediatamente após Corambis (Polônio) tramar a “entrega” da filha para Hamlet. Os defensores do Q1 argumentam que a antecipação do solilóquio torna a ação mais célere. Afinal, é dramaticamente lógico que, deveras abalado pela aparição e pela exigência que lhe faz o fantasma do pai, Hamlet considere a possibilidade de suicídio, em seguida, rejeite tal ideia e planeje agir. Ainda em relação ao célebre solilóquio, críticos apresentam uma proposição, no mínimo, intrigante, que abala a tese de “reconstrução feita de memória”. Diante da notoriedade do primeiro verso desse solilóquio no teatro, seria de estranhar que o ator responsável pela reconstrução deixasse de recordar, com exatidão, o celeberrimo “Ser ou não ser, eis a questão”; afinal, o texto do Q1 registra: “Ser ou não ser – sim, eis aí o *ponto*” (*Hamlet* p. 18, minha ênfase), afirmação esta que, aliás, sugere mais ação do que introspecção.

Outra mudança estrutural importante é a presença de uma cena entre Horácio e Gertred exclusiva a Q1. Trata-se da Cena 15, cena tão breve (são apenas 35 linhas) quanto crucial para a caracterização da Rainha. Depois que Ofélia enlouquece, Horácio informa à Rainha que Hamlet está a salvo e de volta à Dinamarca, tendo revertido a trama urdida pelo Rei. As 35 linhas dessa cena sintetizam informações espalhadas em três cenas que nas versões mais extensas tratam das aventuras marítimas de Hamlet: a saber, a cena em que os marinheiros entregam a carta de Hamlet a Horácio (4.6); o início da cena em que Cláudio e Laertes tomam conhecimento do regresso de Hamlet à Dinamarca (4.7); e o início da cena em que Hamlet relata a viagem e os detalhes da fuga a Horácio (5.2). Nessa cena singular, ao ouvir o relato de Horácio, Gertred se posiciona nitidamente ao lado do filho, contra o marido, afirmando ter percebido a traição no olhar de Cláudio, dizendo-se disposta a fingir agradar ao Rei e pedindo a Horácio que recomende cuidado a Hamlet, para que os planos do Príncipe não fracassem. No final da cena, a Rainha se despede de Horácio, “mil vezes” abençoando o filho:

[15] *Entram Horácio e a Rainha*

HORÁCIO

Madame, vosso filho à Dinamarca
Chegou ileso. Tenho u'a carta dele
Que faz registrar como ele escapou
À traição pelo Rei arquitetada.
Detido ao mar por contenção dos ventos,
Encontrou o despacho ao Rei inglês,
No qual se viu traído e condenado;
Relato que ele faz à Vossa Graça,
Na próxima vez em que conversardes.

RAINHA

Vejo, pois, que há traição naquele olhar
Que parecia adoçar a maldade.
Mas vou confortá-lo e agradá-lo agora,
Pois mentes homicidas são cismadas.
Mas não sabeis, Horácio, onde ele está?

HORÁCIO

Sim, madame, e ele pede que amanhã,
Pela manhã, a leste da cidade,
Eu o encontre.

RAINHA

Não deixeis de fazê-lo,

Bom Horácio; falai-lhe do meu zelo;
Dizei-lhe que incógnito prossiga,
P'ra não falhar naquilo que intenta.

HORÁCIO

Madame,
Jamais duvideis disso. Acho que a nova
Da chegada dele já está na corte.
O Rei observai a cada momento:
Com Hamlet aqui, nada está a contento.

RAINHA

Mas, cadê Gilderstone e Rosencraft?

HORÁCIO

Depois que ele aportou, eles partiram
P'ra Inglaterra; e, no despacho, o destino
A ele guardado foi a eles cedido;
E, por sorte, ele tinha o selo real;
Assim sendo, nada foi descoberto.

RAINHA

Agradeço ao céu as bênçãos ao Príncipe.
Horácio, novamente, me despeço,
Mil vezes o meu filho abençoando.

HORÁCIO

Madame, adeus.

[Saem]

São também evidentes as diferenças dos nomes dos personagens. Polônio, como vimos, aqui se chama Corambis; Gertrudes, como vimos, é Gertred; Reinaldo (Q2), ou Reinoldo (F1) chama-se Montano; Voltemando é Voltemar; Fortimbrás é Fortebráço; Rosencrantz e Guildenstern chamam-se Rosencraft e Gilderstone.

Outra particularidade importante do Q1 são as rubricas de cena, mais abundantes e “teatrais” do que as que constam do Q2 ou do F1. Por exemplo, apenas no Q1 Ofélia surge “tocando alaúde, com os cabelos soltos e cantando”; na cena da alcova, entre Hamlet e Gertred, o Fantasma entra “de camisolão”, e não usando a armadura na qual fora sepultado; mais tarde, “Hamlet salta dentro do túmulo” de Ofélia e luta com Laertes, em pleno sepultamento da jovem, verdadeiro *coup de théâtre*, rubrica tantas vezes sequestrada por montagens baseadas no Q2 ou F1. E na cena do duelo entre Hamlet e Laertes, enquanto Q2 não apresenta rubrica relativa à troca de floretes e F1 assinala que “Na luta os floretes são trocados”, Q1 registra, com emoção: “Um pega o florete do outro”.

As diferenças menos óbvias entre as três versões de *Hamlet* dizem respeito à caracterização. O já citado papel da Rainha, por exemplo, tem menos falas no Q1 do que nas versões mais longas. No entanto, temos no Q1 uma Rainha mais amável, como vimos, uma aliada do filho (e de Horácio) contra o novo Rei. Contudo, embora o papel de Gertred seja relativamente reduzido no Q1, dois trechos cruciais atribuem falas à Rainha, falas que enfatizam a sua aliança com Hamlet, e não com o Rei, o que constitui importante alteração da personagem. Na célebre cena da alcova, a Rainha nega claramente qualquer cumplicidade no assassinato do pai de Hamlet e jura auxiliar o filho na vingança. Quando Hamlet revela que Cláudio matou o primeiro marido de Gertred, esta exclama: “Nada sei desse horrendo assassinato”. E na já mencionada cena exclusiva com Horácio, como vimos, a Rainha deixa clara a sua desconfiança quanto à traição de Cláudio e reitera a promessa de assistir o filho. No Q1, Gertred é culpada tão somente de um casamento apressado e, dado o *ethos* contemporâneo, escandaloso. As alterações na caracterização da personagem a tornam mais benevolente: a mãe que conspira ao lado do filho e de um amigo deste contra o Rei vilão.

E o Cláudio do Q1 é mais perverso, menos hábil no uso da retórica, um rei mais tipificado do que individualizado, em termos teatrais, mais medieval do que renascentista. A primeira fala de Cláudio na segunda cena do primeiro ato, diante da corte da Dinamarca, é reduzida no Q1, o que diminui a primeira impressão do monarca-estadista, quiçá “magnânimo”. Q1 omite também

linhas que ressaltam a crise de consciência do assassino usurpador. Além disso, a fala de Cláudio no célebre momento da suposta oração de perdão aos céus é reduzida no Q1, diminuindo a expressão da consciência do Rei e, consequentemente, a possibilidade de o monarca gerar simpatia. E mais: no Q1, é Cláudio que maquina *os três* estratégias para matar Hamlet: o florete sem proteção, a taça envenenada e a ponta envenenada do florete (este último estratégia nas versões mais extensas é proposto por Laertes).

Quanto a Corambis, no Q1 o velho conselheiro é ainda mais tolo do que nas versões mais longas. Na Cena 6, por exemplo, ele é mais repetitivo e mais estressado do que Polônio na cena correspondente (2.1.1-71); e na Cena 7, um tolo e falastrão Corambis “escorrega” e afirma que os atores têm em seu repertório peças de “Platão”, em vez de dizer “Plauto”.

A Ofélia do Q1 está literalmente ao lado do pai, na cena em que este lê para a Rainha e o Rei a carta de amor que Hamlet escrevera à jovem. Ofélia surge aqui ainda mais frágil e vitimada do que nas versões mais extensas, ainda mais manipulada, exposta à indiscrição de ouvir a carta do amante lida para a mãe e o padrasto deste. Mais do que nunca, no Q1, os homens que devem proteger Ofélia (seu pai, seu rei e seu amante) manipulam-na e parecem unir forças para destruí-la.

A exemplo do papel de Gertred, o de Hamlet também tem menos falas no Q1 do que no Q2 ou F1. Dado o ritmo mais acelerado da ação, no Q1, Hamlet mostra-se menos introspectivo e mais focado na vingança do que o Príncipe que protagoniza as versões mais longas. Entretanto, se, por um lado, o enredo é aqui menos complexo, por outro, temos um herói mais determinado. O fato de, no Q1, no diálogo com o coveiro, por exemplo, não ocorrer qualquer referência à idade de Hamlet (cerca de trinta anos no Q2 e no F1) pode sugerir um Príncipe mais jovem, condizente com a sua natureza mais impulsiva, menos filosófica, conforme constatada no Q1.

Quanto à diminuição das falas do Hamlet do Q1 o corte mais significativo é o do último solilóquio do príncipe (4.4). No Q1, Hamlet não assiste à marcha de Fortebraco, não interage com o Capitão, e tampouco afirma “As ocasiões se voltam contra mim / E instigam minha plácida vingança!”. Nas versões mais longas, nesse solilóquio, Hamlet, tardiamente, ainda insiste em ponderar acerca da vingança. Não há como negar que, no Q1, a ausência dessa postergação tardia sugere um protagonista mais determinado. Contudo, esse Hamlet determinado morre sem saber da aproximação de Fortebraco e sem designar a sucessão do reino, sem declarar que o jovem príncipe norueguês será o próximo Rei da Dinamarca.

Ou seja, no Q1, nos instantes finais da peça, ao reivindicar o trono dinamarquês, Fortebraco não realiza um desejo expresso pelo príncipe herdeiro, o último indivíduo da dinastia Hamlet. E nenhum integrante da velha ordem, nem mesmo o herói agonizante, tem voz na

sucessão e na instalação da nova ordem política. Se, por um lado, o final do Q1 parece mais fatalista, fora do controle de Hamlet, por outro a nova ordem que se apresenta sugere um rompimento radical com a antiga, renunciando, de modo mais contumaz, um novo começo.

A meu ver, as diferenças entre Q1, Q2 e F1 não devem ser entendidas como acidentais ou aleatórias; antes, elas devem ser encaradas como resultantes de impulsos criativos coerentes que visam à construção de um texto dramático mais enxuto e mais íntegro, pois, embora Q1 tenha cerca de 1.600 linhas a menos do que Q2, nada de fundamental à ação que consta do segundo falta ao primeiro. E o cotejo entre as três versões de *Hamlet* revela também que os trechos cortados muitas vezes se caracterizam por certa adiposidade retórica. Se valorizarmos *mais* a dimensão histórica, que entende tais variações como resultado da colaboração ou da interação de agentes atuantes no meio teatral e editorial londrino na primeira década do século XVII, e *menos* a dimensão metafísica, que ressalta a genialidade, a singularidade e a atemporalidade do autor na produção e reprodução da “essência” de *Hamlet*, veremos que pouco importa se esse impulso criativo é autoral, shakespeariano ou não.

Em suma, as três versões de *Hamlet* têm autenticidade porque foram publicadas e “consumidas” na Londres do início do século XVII, porque serviram de base para o trabalho de atores e foram recebidas por plateias em montagens realizadas no período Elisabetano-Jaimesco. E muitas das centenas de discrepâncias entre Q1, Q2 e F1 podem ser explicadas se aceitarmos que cada texto configura um importante artefato e concretiza um momento distinto na historiografia cênica da peça. Portanto, vale menos refletir acerca dos dilemas ou mitos de origem ou autoridade de cada uma das três variantes, e vale mais investigar os efeitos temáticos e as implicações cênicas das diferenças entre as três versões. O *Primeiro In-quarto de Hamlet* se destaca por sua inerente teatralidade, por ser mais ação, menos introspecção, mais teatro, menos literatura.

Não é à toa que o Q1 tem sido submetido e aprovado no teste do tablado, somando, pelo menos, 30 montagens, em contextos anglófonos e não-anglófonos, entre 1881 e 2003 (Thompson e Taylor). Até o presente, o relato mais detalhado de encenações do Q1 de *Hamlet* é atribuído a Kathleen O. Irace, na edição do texto por ela preparada e publicada em 1998. Irace analisa, brevemente, onze montagens e faz referências a outras oito. Thompson e Taylor desenvolvem análises de várias produções tratadas por Irace e identificam outras seis montagens, anteriores, e três posteriores a 1998. A primeira versão de *Hamlet* já foi encenada, com sucesso, na Alemanha, França, Suécia, República Tcheca, Japão e nos Estados Unidos, além do Reino Unido, e as quase 30 montagens arroladas pelos três estudiosos atestam o interesse e o gosto de atores, encenadores, tradutores e plateias pelo *Hamlet* de 1603. No Brasil, o Grupo de Pesquisa Teatro Novo, da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, realizou, em 2012,

sob direção de Carmen Fossari, a primeira montagem brasileira do *Primeiro In-Quarto de Hamlet*, e o Teatro Vila Velha, em Salvador, realizou, em 2015, com grande sucesso, sob direção de Marcio Meirelles, a segunda montagem brasileira dessa primeira versão de *Hamlet*, na qual temos um teatro mais enxuto, com mais ação e menos introspecção.

Referências

GREG, W. W. "Introductory Note". *Shakespeare Quarto Facsimiles 7*. London: The Shakespeare Association, 1951.

IRACE, Kathleen O. "Introduction". *The First Quarto of Hamlet*. The New Cambridge Shakespeare. Ed. Kathleen O. Irace. Cambridge: Cambridge UP, 1998. pp. 1-27.

_____. *Reforming the "Bad" Quartos: Performance and Provenance of Six Shakespearean First Editions*. Newark: U of Delaware P, 1994.

SHAKESPEARE, William. *The First Quarto of Hamlet*. The New Cambridge Shakespeare. Ed. Kathleen O. Irace. Cambridge: Cambridge UP, 1998.

_____. *Hamlet* (en sus tres versiones). Compilados y cuidados por Pedro Henríquez Ureña. Trad. de Guillermo MacPherson y Patricio Canto. Buenos Aires; Editorial Losada, S. A., 1997.

_____. *O Primeiro Hamlet: In-Quarto de 1603*. Trad. José Roberto O'Shea. São Paulo: Hedra, 2010.

José Roberto O'Shea formou-se bacharel pela Universidade do Texas-El Paso (1977), mestre em Literatura pela American University, D.C. (1981) e PhD em Literatura Inglesa e Norte Americana pela Universidade da Carolina do Norte-Chapel Hill (1989). Na condição de "research fellow", realizou estágios de pós-doutoramento no Shakespeare Institute-Universidade de Birmingham (1997, fomento CAPES), na Universidade de Exeter (2004, fomento CNPq) e, novamente, no Shakespeare Institute (2013, fomento CAPES). Foi bolsista da Folger Shakespeare Library (2010). Ingressou no quadro de docentes da Universidade Federal de Santa Catarina em 1990, como Professor Adjunto, e nessa instituição foi Professor Titular de 1992 a 2016. Atualmente, é Professor Titular voluntário (aposentado) e membro permanente do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Inglês da UFSC, atuando em pesquisa, orientação e docência na área de Literatura de Língua Inglesa, sobretudo nos seguintes temas: Shakespeare, Performance, e Tradução Literária. É pesquisador do CNPq desde meados dos anos 90, com projeto que contempla traduções em verso e anotadas da dramaturgia shakespeariana, tendo publicado as seguintes peças: Antônio e Cleópatra; Címbeline, Rei da Britânia (Prêmio Jabuti, menção honrosa, 2003); O Conto do Inverno (Prêmio Jabuti, finalista, 2008); Péricles, Príncipe de Tiro; Hamlet, o Primeiro In-Quarto; Os Dois Primos Nobres; Tróilo e Créssida (estas últimas no prelo). Tem cerca de 50 traduções publicadas, abrangendo ficção (longa e curta), não ficção, poesia e teatro. (oshea@cce.ufsc.br)

O legado de Saussure e o conceito de *língua*

Heloisa M. M. Lima-Salles (UnB)

Resumo: Neste artigo, discutimos o legado de Ferdinand Saussure, conforme exposto no *Curso de Linguística Geral*, obra fundadora para a constituição da Linguística como uma ciência moderna e independente. Ressaltamos que a obra parte da relação com outras ciências, sendo a Linguística situada como um ramo da Semiologia, a ciência que “estuda a vida dos signos no seio da vida social”, e do conceito de língua (em oposição a fala), definida como um sistema de signos, a que se atribui um caráter formal. Para tanto, apresentamos o questionamento original do autor, em relação à necessidade de adotar uma nova metodologia de análise, o que dá origem ao chamado estruturalismo saussureano, cuja formulação inclui as dicotomias *língua/ fala*; *sincronia/ diacronia*; *forma/ substância*; *sintagma/ paradigma*. Em seguida, indicamos pontos de contato com abordagens coetâneas e seus desenvolvimentos, em que se sobressaem o funcionalismo e o gerativismo.

Palavras-chave: Ferdinand Saussure. Curso de Linguística Geral. Estruturalismo saussureano.

Abstract: In this article, Ferdinand Saussure’s legacy is discussed, as exposed in the *Course in General Linguistics*, a fundamental piece of work for the constitution of Linguistics as a modern and independent science. It is shown that a relation with other sciences is established, Linguistics being situated as a branch of Semiology, the science that “studies the life of signs in the social life”, and a concept of ‘language’ is proposed (as opposed to ‘speech’), as a system of signs, to which a formal character is attributed. The discussion presents the author’s original claim with respect to the need of adopting a new methodology of analysis, giving rise to the so-called Saussurean structuralism, which is formulated in terms of the dichotomies *language/ speech*; *synchrony/ diachrony*; *form/ substance*; *syntagmatic relations/ paradigmatic relations*. Finally, we indicate the interfaces of Saussurean work with coetaneous approaches and its developments, which include the functionalist and the generative approaches.

Keywords: Ferdinand Saussure. Course in General Linguistics. Saussurean structuralism.

1. O conceito de ‘língua’ e o objeto da Linguística

A publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, na primeira década do século XX, mais precisamente em 1916, cumpre 100 anos, e seu legado é definitivo, pelo papel fundador que assume na definição de novos rumos para os estudos linguísticos, ao abrir caminho para a afirmação da Linguística como ciência autônoma. Diante disso, nada mais justo que sejam realizadas celebrações em diversas instituições acadêmicas e centros de pesquisa, destacando-se a XIV Semana de Letras, da Universidade Católica de Brasília.⁴

⁴ Gostaria de cumprimentar a comissão organizadora da XIV Semana de Letras, da Universidade Católica de Brasília, na pessoa de da Profa. Lívia Pereira Maciel. Desejo também cumprimentar a Universidade Católica de Brasília e sua comunidade acadêmica por essa oportuna homenagem, contextualizada pela interessante Programação do evento e pela participação ativa da audiência. Desejo também agradecer pelo convite que me traz a esta mesa redonda “100 Anos do *Curso de Linguística Geral*: o legado de Saussure para os estudos da linguagem”, na companhia das estimadas colegas Marisa Vieira da Silva, Dalva del Vigna, e Deborah Christina de Oliveira Mendonça, esta última coordenadora dos trabalhos.

Diante da limitação desta exposição para abarcar a múltiplas facetas da contribuição deste importante pesquisador e profundo conhecedor das línguas, opto por tomar como referência essencialmente a definição de ‘língua’, cuja formulação encerra os fundamentos do estruturalismo. Além disso, constitui a base epistemológica da ciência da linguagem que florescia nos primórdios do século XX, além de propiciar bases importantes para o debate que se travou posteriormente entre as novas concepções. Ainda que calcado em bases filosóficas remotas, é inegável o caráter inédito do pensamento de Saussure na formulação do conceito de língua, como se depreende, já no início da obra, do capítulo intitulado “Objeto da Linguística” – em sua primeira seção “A Língua: definição”.

Por óbvio, tomamos a definição de língua como ponto de partida, mas também pelo fato de que encerrar, em sua formulação, desafios importantes à pesquisa científica, os quais têm sido enfrentados por diferentes perspectivas, do ponto de vista teórico, empírico e metodológico, o que confirma não só sua profundidade, mas também o impacto produzido, na constituição das bases científicas e epistemológicas da Linguística. Nesse último aspecto, situam-se questões que definem subáreas da Linguística e delimitam sua interface com outras ciências.

Entre tantas contribuições do *Curso de Linguística Geral*⁵, está a definição do objeto da Linguística em termos de sua relação com outras ciências, particularmente o entendimento de que a Linguística é abarcada pela ciência mais ampla, designada Semiologia, que, conforme define a obra, é uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social (p. 24). Essa perspectiva, por sua vez, toma como referência o caráter psicológico do signo, o que situa a Linguística no âmbito da Psicologia Social.

Passemos aos conceitos e ao debate. Para tanto, nossa exposição será breve e seguirá o seguinte plano: inicialmente apresentamos em linhas gerais o questionamento original do autor em relação à necessidade de adotar uma nova metodologia na definição do objeto da ciência da linguagem, de que resulta a distinção entre ‘língua’ e ‘fala’, também consagrada como *langue* e *parole* – e demais dicotomias, a constituírem as bases do estruturalismo saussureano; em seguida, situamos esses conceitos no âmbito do estruturalismo europeu, indicando os pontos de contato com abordagens coetâneas, particularmente a glossemática, de Hjelmslev; finalmente, alcançamos o momento atual, em que se identifica o debate entre funcionalismo e o gerativismo, para citar duas correntes de pensamento que se mostram ativas e influentes na atualidade, sem perder de vista sua origem comum no estruturalismo saussureano.

⁵ Nesta exposição, as citações são extraídas de Saussure (s/d), versão traduzida do *Cours de Linguistique Générale*, publicado pela Payot, Paris.

1.1 O conceito de ‘língua’ e as dicotomias saussureanas

Não há como falar das ideias de Saussure, no *Curso de Linguística Geral*, sem tomar, como ponto de partida, a dicotomia ‘língua’ e ‘fala’. O autor parte da observação de que tratar a questão pelo ponto de vista da linguagem conduz a um dilema, porque “[a linguagem] tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sobre o outro.” (p. 16), o que torna inviável que seja considerada o objeto da Linguística. E acrescenta:

[q]uando se procede assim, abre-se a porta a várias ciências – Psicologia, Antropologia, Gramática normativa, Filologia etc –, que separamos claramente da Linguística, mas que, por culpa de um método incorreto, poderiam reivindicar a linguagem como um de seus objetos. (p. 16)

Diante disso, a dicotomia ‘língua’ e ‘fala’ é uma forma de lidar com a observação de que “(...) qualquer que seja o lado por que se aborda a questão, em nenhuma parte se nos oferece integral o objeto da Linguística” (p. 16). Ou seja, o objeto não existe enquanto não se definem as condições em que se manifesta. Pode-se supor que a definição do objeto da linguística, a partir da dicotomia, constitui um recurso metodológico, mais do que uma definição de caráter ontológico. No entanto, o aprofundamento da discussão vem demonstrar que, para além da questão metodológica, a definição de língua (em oposição à fala) está assentada na noção de forma, o que permite estabelecer uma ontologia baseada na realidade psicológica do signo linguístico. Nessa linha de raciocínio, a definição do objeto da linguística parte da distinção entre linguagem e língua: “A linguagem é multiforme e heteróclita (...) A língua é, ao contrário, um todo por si e um princípio de classificação” (p. 17).

Assim, o conceito de língua presta-se a atender a exigência do método, no sentido de preceder os outros fatos da linguagem humana, em sua conceptualização. Partindo da oposição ‘língua’ e ‘fala’, ‘língua’ é definida por sua natureza homogênea, como um todo sistemático, constituído de signos convencionais, definidos como entidades binárias, formadas pela união entre significado e significante. Em oposição, encontra-se a ‘fala’, heterogênea e fragmentada, em sua manifestação como fenômeno individual. Como um sistema de signos, a língua é, em termos saussureanos, “um produto social e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social” (p. 17). No entanto, não pode ser comparada a outras instituições. Essa diferença se extrai da afirmação a seguir: “Um dado estado de língua é sempre o produto de fatores históricos e são esses fatores que explicam porque o signo é imutável, vale dizer, porque resiste a toda substituição.” (p. 86)

O caráter fixo da língua não é função exclusiva da coletividade, mas também do fato de estar situada no tempo. “A todo instante, a solidariedade com o passado põe em xeque a liberdade

de escolher.” (p. 88). No entanto, se o tempo assegura a continuidade, ao mesmo tempo, e paradoxalmente, permite a mutabilidade do signo, que consiste no deslocamento da relação entre o significado e o significante. Esse fenômeno, que se manifesta inexoravelmente, é uma consequência da arbitrariedade do signo. Conclui o autor: “[a] língua não está limitada por nada na escolha de seus meios, pois não se concebe o que nos impediria de associar uma ideia qualquer com uma sequência qualquer de sons” (p. 90). O fato de ninguém poder alterar a língua e a liberdade propiciada pela arbitrariedade do signo conferem um caráter único para a língua, se comparada a outras instituições. Essa implicação ratifica a conclusão de que “[e]m nenhum momento, e contrariamente à aparência, a língua existe fora do fato social, visto ser um fenômeno semiológico” (p. 92).

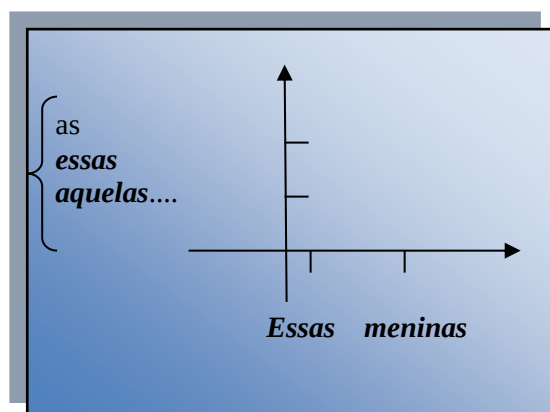
Ao postular o conceito de signo linguístico como um fenômeno semiológico, retoma-se a ideia de que esse conceito articula, no plano psíquico, elementos de duas ordens, a saber o significado e o significante, bem como a relação solidária entre eles na constituição dessa unidade no contexto social. Dessa forma, a Linguística saussureana define ‘língua’ como um fenômeno da forma, não da substância. Essa conclusão é consistente com a noção de valor linguístico, que consiste na observação de que os elementos do sistema linguístico, em sua articulação solidária, submetem-se a um requerimento de oposição, tanto no plano do significado quanto do significante, e seu corolário, que é a arbitrariedade do signo linguístico. “Por sua vez, a arbitrariedade do signo nos faz compreender melhor por que o fato social pode, por si só, criar um sistema linguístico. A coletividade é necessária para estabelecer os valores cuja única razão de ser está no uso e no consenso geral” (p. 132)

Neste ponto, vale observar que os contrastes translinguísticos repousam no fato de que “não há correspondência exata de valores” (p. 135). De fato, se a oposição fosse baseada exclusivamente nos signos, em sua relação com um dado conceito, não deveria haver diferença entre as línguas. Essa discrepância é captada no nível das entidades gramaticais, como exemplifica o autor ao afirmar que “o valor de um plural em francês não corresponde ao de um plural em sânscrito” (ambas do tronco indo-europeu), mesmo que a significação seja a mais das vezes a mesma (=plural): já que o sânscrito possui três categorias de número – singular, dual, plural –, enquanto o francês possui apenas duas. Na comparação entre o francês e o sânscrito, o uso das formas do plural depende do que está a sua volta, embora a significação do plural se mantenha estável para a ambas as línguas.

Esses casos ilustram a noção de valor linguístico, na medida em que não significam pelo seu conteúdo objetivo, mas por suas relações com os outros termos do sistema, o que permite concluir: “a língua é uma forma e não uma substância” (p. 141). Diante disso, é possível afirmar

que a definição do objeto da Linguística na obra *Curso de Linguística Geral* está assentada em bases mentalistas, tendo em vista uma concepção de valor linguístico baseada em uma teoria geral dos signos, segundo a qual a ‘língua’ é um fenômeno psicológico/ mental – sendo, portanto, a linguística um ramo da semiologia.

Outros conceitos no âmbito dessa abordagem, igualmente formulados em termos de dicotomias, se mantêm consistentes com esse fundamento epistemológico. É o caso da distinção entre sintagma e paradigma. Tais noções são formuladas como relações ou combinações de duas ordens, que se articulam em dois eixos ortogonais – o eixo sintagmático e o eixo paradigmático. Na caracterização das relações sintagmáticas, é retomado o conceito de valor linguístico: “[c]olocado num sintagma um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos” (p. 142). Diferentemente, as relações associativas são estabelecidas na memória, por associação mental.



A configuração que articula os eixos perpendiculares demonstra a concomitância das relações entre as unidades linguísticas do nível sintagmático e paradigmático, um atributo da noção ‘língua’, como um sistema de signos linguísticos, conforme definido anteriormente: enquanto o *eixo sintagmático* corresponde à articulação dos termos presentes – relação *in praesentia* –, o *eixo paradigmático* corresponde a uma articulação *in absentia*, em que a ocorrência de um termo exclui o outro, ficando os termos ausentes estocados na memória do falante.

Essa articulação reafirma as propriedades referidas até o momento na definição de língua, como um sistema de signos linguísticos, o que pressupõe, como vimos, a existência de um todo solidário em que as unidades se definem (ou significam) por um requisito de oposição – uma *função distintiva*, que afeta os elementos nas duas ordens constitutivas do signo linguístico. Considerando-se que “a língua constitui um sistema de valores puros que nada determina fora do

estado momentâneo de seus termos” (p. 95) e que “quanto mais um sistema de valores seja complexo e rigorosamente organizado, tanto mais necessário se faz, devido a sua complexidade, estudá-lo segundo seus dois eixos” (p. 96), não é possível estudar ao mesmo tempo suas relações no tempo e no sistema.

Por essa razão, a oposição das duas ordens que se aplicam ao fenômeno ‘língua’ requer que seja adotado o ponto de vista sincrônico, que diz respeito à manifestação do sistema de signos como um todo estável e solidário, e o ponto de vista diacrônico, que se refere às evoluções. Enquanto a diacronia identifica fenômenos particulares, que não formam sistema entre si, mas se impõem à língua, os fatos sincrônicos apresentam regularidade, mas não têm caráter imperativo. Dessa forma, como procedimento de análise, é inevitável que a sincronia preceda a diacronia, “sendo a linguística sincrônica orientada para o estudo das relações lógicas e psicológicas que unem os termos coexistentes e que forma o sistema, tais como percebidos pela consciência coletiva”, enquanto “a linguística diacrônica estudará, ao contrário, as relações que unem termos sucessivos não percebidos por uma consciência coletiva e que se substituem uns aos outros sem formar sistema entre si” (p. 116).

2. O estruturalismo saussureano e suas ramificações

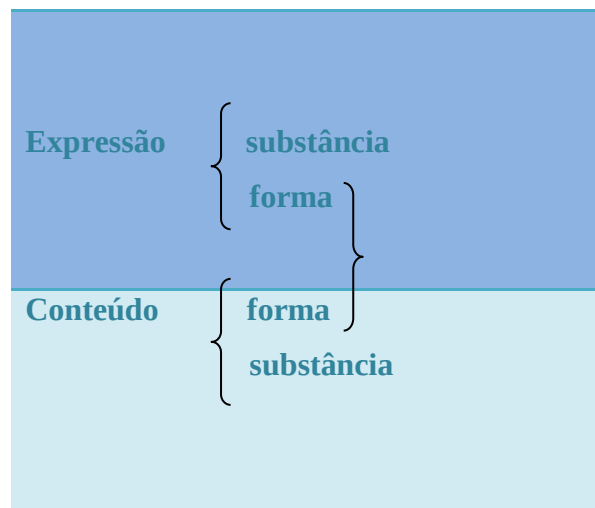
O estruturalismo saussureano constitui um marco para os estudos linguísticos ao propor um método de análise e uma ontologia para definir a natureza do objeto da nova ciência. Sua importância se confirma pelas diferentes direções em que se desenvolveram os estudos linguísticos, ao propiciar questionamentos em relação à adequação e validade dos conceitos propostos. Não podemos nos deter nos detalhes dos modelos teóricos propostos subsequentemente, mas destacamos, de forma sucinta, alguns pontos que se mostram relevantes para demonstrar o impacto dessas ideias.

Inicialmente, destacamos a noção de ‘forma’ em oposição a ‘substância’, que é retomada por Louis Hjelmslev, na obra *Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem*, publicada em 1943. Ao adotar o postulado saussureano de que a língua é forma, não substância, o autor enfatiza o caráter único e impenetrável do fenômeno, propondo o princípio da imanência para dar conta das relações entre os elementos da língua. Conforme observa Castelar de Carvalho (2003: 150-151):

Hjelmslev radicaliza a tese de Saussure, porque, para ele, é precisamente nas relações, na coerência entre os diversos elementos da língua (fatores internos, imanentes) e não em suas propriedades físicas, psicológicas, lógicas e outras, que deve ser encontrada a constante que existe na linguagem humana (...), [sendo] a tarefa maior da Linguística definir e descrever unicamente as relações que unem os elementos da língua.

Essa abordagem, acrescenta Castelar de Carvalho, além de definir o objeto, confere independência à ciência, introduzindo de forma independente o conceito de ‘estrutura’, que passou a ser conhecido como Estruturalismo linguístico.

Para tanto, Hjelmslev propõe, como correlatos dos conceitos de significante e significado, o plano da expressão e do conteúdo, respectivamente, que, por sua vez, manifestam substância e forma, estando a língua inscrita na *forma da expressão* e na *forma do conteúdo*, conforme ilustra o esquema a seguir:



Com esse esquema, o autor capta a noção de valor linguístico como atributo essencial da ‘língua’ e propicia uma análise de base dedutiva, que se orienta exclusivamente para as propriedades definidas no nível da forma da expressão e da forma do conteúdo. Dessa forma, exclui propriedades externas, além de postular seu caráter constante, que independe das diferenças e varrições entre as línguas. Assumindo a metodologia dedutiva, propõe uma análise sempre orientada para a identificar classes a partir de um todo hierarquicamente situado. Dessa forma, procede do texto às unidades menores, identificando funções baseadas nas relações de *solidariedade* e *complementaridade*, *seleção* e *especificação*, *combinação* e *autonomia*, mediante o procedimento analítico das formas identificadas nos níveis sintagmático e paradigmático, em consonância com os requisitos do empirismo, que prevê a descrição exaustiva e tão simples quanto possível.

A contribuição de Hjelmslev se faz presente pelo aprofundamento e refinamento do método analítico, mas os desenvolvimentos teóricos e a evolução do pensamento científico traz a consequência desejável de abrir novos horizontes para os estudos linguísticos. É assim que o Estruturalismo passa a ser questionado em relação aos aspectos imanentistas, que levam à

exclusão dos aspectos psicossociais e históricos. Assim, a noção de valor linguístico, formulada em termos da ‘função distintiva’, é considerada insuficiente, diante da constatação de que as expressões linguísticas significam não só pela articulação de um sistema de oposições, mas também pelo efeito que produzem nos interlocutores ou por outros tipos de relações.

Dessa crítica surgem novas vertentes para os estudos linguísticos, como o distribucionalismo norte-americano, que adota o estruturalismo, mas aprofunda a noção de relativismo linguístico, segundo o qual não há limites para a diferenciação entre as línguas, o que conduz a uma divergência em relação às teses saussureanas ao rejeitar o fundamento universalista. Um corolário dessa concepção é o determinismo linguístico, forjado no âmbito da chamada Hipótese Sapir-Whorf, que considera as línguas objetos externos ao indivíduo, capazes de determinar o modo como se constitui a cognição de seus usuários. Essa abordagem vem ao encontro das teses behavioristas, que rejeitam a presença de estruturas mentais responsáveis pelo desenvolvimento do conhecimento, sendo a linguagem aprendida pela atuação de um mecanismo funcional de *estímulo e resposta*, no ato de interação.

Fazendo uma crítica radical ao behaviorismo em linguística, a gramática gerativa assume uma versão diferenciada do estruturalismo, em que prevalece o imanentismo e o universalismo, mas a natureza do conhecimento linguístico é definida como um atributo individual (e não social). Trata-se da hipótese da Gramática Universal (GU), cujo maior expoente é o linguista Noam Chomsky.^{6/7} Nessa abordagem supõe-se que o ser humano é dotado, por determinação genética, da faculdade de linguagem, a qual integra as estruturas cognitivas da mente humana, como um dispositivo de aquisição de língua. Nessa perspectiva, a linguagem humana constitui fenômeno do mundo natural, mais especificamente do nível biológico, o que permite situá-la como um fenômeno da mente/cérebro.

Dessa forma, a linguística gerativista diverge fundamentalmente da linguística estruturalista saussureana ao conceber a Faculdade de Linguagem como um componente inato da mente humana, fundando a vertente conhecida como biolinguística. Na perspectiva saussureana, o procedimento indutivo não ia além de identificar as unidades básicas da cadeia linguística, em face do pressuposto de que se organizam no nível da articulação das unidades formais do significado, os *morfemas*, e das unidades formais do significante, os *fonemas*. A abordagem

⁶ Fazer referência às bases epistemológicas do gerativismo, conforme formuladas originalmente por Noam Chomsky, requer o resgate de uma contribuição intelectual extensa, publicada a partir de meados do século XX, e que se mantém produtiva até os dias atuais. Por essa razão, referimos o leitor a duas obras seminais do autor, a saber Chomsky (1986), que lança as bases da teoria de Princípios e Parâmetros, e Chomsky (1995), que propõe o chamado Programa Minimalista. Acrescentamos a obra Chomsky (1998), publicada em português, que traz entrevistas do autor em relação aos fundamentos epistemológicos da teoria, publicadas pela Editora da UnB, por ocasião da visita do eminente linguista ao Brasil.

⁷ Merece ainda referência a obra seminal *Sintaxe Gerativa do Português*, de Lúcia Maria Pinheiro Lobato, publicada em 1986, por seu papel relevante na divulgação dos estudos gerativistas no Brasil.

gerativista concebe um modelo para captar as propriedades compartilhadas pelas línguas naturais e seu atributo principal, que é a *criatividade*, que permite aos falantes produzir e compreender enunciados jamais formulados. Esse modelo é referido com Gramática Universal (GU), de que resulta o entendimento de que as línguas naturais, em sua diversidade monumental, são epifenômenos. Nessa concepção, a GU é tomada como um axioma do qual se deduzem as propriedades materializadas pelos sistemas gramaticais, o que confere à Linguística (gerativista) o papel primordial de verificar a hipótese da GU, pela demonstração dos mecanismos compartilhados pelas línguas, como manifestações da Faculdade de Linguagem.

Em outra vertente do pensamento científico, o desenvolvimento dos estudos estruturalistas levou a que se questionasse o princípio de articulação entre as unidades linguísticas, em cada nível de análise, como um sistema de oposições. Essa abordagem dá origem a uma vertente de investigação que ficou conhecida como funcionalismo. A tradição funcionalista se propõe investigar a língua em uso, considerada do ponto de vista das diferentes funções que as expressões linguísticas assumem no contexto social. Alega-se que as regras e as categorias da gramática são fluidas, que os fenômenos manifestam tendências, gradações, não havendo, em muitos casos, como caracterizá-los em termos de formas discretas, que se definem por um critério de oposição – a *função distintiva*. A origem desse questionamento está no Círculo Linguístico de Praga, cujos estudos demonstraram empiricamente o papel de outros fatores na estruturação dos enunciados. É o caso dos fenômenos fonotáticos, em que atua um tipo de *função demarcadora*.

Assim, um pressuposto da linguística funcionalista é considerar que as expressões linguísticas assumem formas distintas de acordo com a proeminência de cada um dos componentes da comunicação, de que se extrai a distinção entre função referencial, função expressiva, função demarcadora, conforme proposto por K. Bühler (cf. LYONS 1979). Em estudos subsequentes, as funções da linguagem recebem tratamento mais detalhado na abordagem de Roman Jakobson (s/d), que busca relacioná-las à proeminência dos componentes do esquema da comunicação. Assim, a ênfase no *emissor* relaciona-se à manifestação privilegiada da *função emotiva*, no receptor, à *função apelativa*, no canal da comunicação, à *função fática*, no código (=o sistema linguístico), à *função metalinguística*, na mensagem, à *função poética*.

Os desdobramentos do método estruturalista que se ramificaram para outras áreas, como as ciências sociais, em que são exploradas as noções de *-ético* e *-êmico*, citadas originalmente no âmbito da linguística para distinguir, respectivamente, a fonética e a fonêmica, e ressignificadas para abarcar o paradoxo do observador, na busca incessante do significado dos fenômenos culturais (ponto de vista *-êmico*), a despeito dos desafios colocados pela alteridade, que dão origem ao paradoxo do observador (o ponto de vista *-ético*). Remando-se o campo da linguagem, as teses estruturalistas se expandem para o campo da literatura, como na análise

estrutural da narrativa, em que se destacam os estudos de Roland Barthes, Mikhail Bakhtin, Julien Greimas, entre muitos outros, voltados para os mitos e as tradições orais, entendidas a partir de seu papel estruturante nas relações sociais e culturais.

Os estudos subsequentes aprofundam o interesse científico na língua em uso, ampliando as interfaces com as ciências sociais, a pragmática, a filosofia. Nessa vertente, a partir dos anos 70, surge a sociolinguística, voltada para o estudo da variação linguística, tendo como referência a obra seminal de William Labov, intitulada *Sociolinguistic Patterns*, e os estudos do discurso, que desenvolvem a análise conversacional, originalmente voltada para a microanálise da conversação, e posteriormente ampliada para o estudo dos atos de fala, e seu impacto nas relações sociais, com implicações para o estudo linguístico do discurso. É o que observam van Dijk; Kintsch (1983), no artigo *Strategies of discourse comprehension*, publicado na coletânea van Dijk (2004), em sua abordagem histórica do desenvolvimento da análise do discurso:

O estudo do discurso tornou-se de certa forma relevante, logo após ter-se reconhecido o fato, também por volta de 1970, de que os estudos linguísticos não deveriam estar restritos à análise gramatical dos sistemas linguísticos abstratos ou ideais mas, de preferência, que o uso efetivo da língua deveria ser o objeto empírico das teorias linguísticas. Assim sendo, a sociolinguística não somente se interessou pelo estudo da variação social no uso da língua, como também desenvolveu um interesse crescente pelas várias formas de uso (...) Alguns desses trabalhos em sociolinguística se entrelaçam com um desenvolvimento semelhante na antropologia e etnografia, onde análises estruturais anteriores de mitos, lendas, trocadilhos e outras formas de artes verbais abriram caminho para análises mais amplas de eventos comunicativos (...) Finalmente, essa tendência geral ao estudo da fala espontânea podia também ser notada na microsociologia, onde a atenção etnometodológica prestada à interação cotidiana logo foi também voltada à interação conversacional (...) Na verdade, a análise conversacional tornou-se logo tão popular que foi virtualmente identificada como análise do discurso. (p. 11).

No bojo da análise do discurso, surgem abordagens diversificadas, como a teoria dos gêneros textuais, que integra o arcabouço da linguística do texto, tendo a interação como pressuposto. Em seus desdobramentos, as teses funcionalistas invocam a infinita diversidade das línguas e o caráter instrumental e (multi)funcional das mesmas para justificar que sejam consideradas um fenômeno essencialmente cultural e social. Os enunciados são estruturados para assumir funções no contexto social, mediante mecanismos cognitivos que regulam a percepção de fenômenos como saliência fônica, repetição, adjacência, paralelismo, iconicidade, analogia, similaridade, entre outros. A situação de comunicação em que a sentença é pronunciada determina a escolha da representação sintática dos argumentos (por exemplo, a escolha entre voz ativa e voz passiva). Tais escolhas envolvem parâmetros funcionais, que distinguem entre figura e fundo, em que o *dado* é tomado como informação de fundo, e o *novo* é a figura que se destaca no cenário da comunicação (cf. NEVES 1997).

As vertentes funcionalista e formalista se mantêm produtivas na investigação das hipóteses em que sustentam suas análises. Para ambas, permanecem as noções de linguagem e língua como fundadoras de um campo, cujas bases epistemológicas garantem a identidade e a autonomia da Linguística, perante as demais ciências, reforçando o que foi intenção primordial de Ferdinand Saussure.

3. Considerações finais

As ramificações do estruturalismo saussureano são o maior testemunho de seu legado e de sua importância para a Linguística, e para as questões que definem seu objeto e suas interfaces. O diálogo com as ideias trazidas por esta obra seminal, como fizeram tantos pesquisadores que sucederam Ferdinand de Saussure – alguns referidos brevemente nesta exposição –, se mantém vivo nos dias atuais, o que confirma a força inspiradora do *Curso de Linguística Geral*. Entrar para a história com esse papel é digno de reconhecimento e de valorização. Nesse projeto mais amplo de desenvolver o pensamento científico, nossa tarefa é avançar as hipóteses, desdobrar as fibras das indagações, agregar o que estiver ao nosso alcance ao edifício do conhecimento, com humildade e dedicação, na expectativa de que sejam formuladas novas perguntas, abrindo-se novos campos para a investigação, e que os resultados possam ter aplicações em benefício da sociedade, em suas demandas atuais ou ainda vislumbrando a possibilidade de contribuir para o enfrentamento dos problemas que se anunciam nos horizontes da existência humana.

No caso da Linguística, há muito o que esperar das pesquisas realizadas, diante da centralidade da língua para ser humano, seja do ponto de vista social, seja do ponto de vista cognitivo, o que nos faz compreender a importância desse campo do conhecimento e nos faz neste sentido.

Referências

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language. Its nature, origin and use*. Praeger, London, 1986.

_____. *The Minimalist Program*. Cambridge: The MIT Press, 1995.

_____. **Linguagem e Mente: Pensamentos Atuais sobre Antigos Problemas**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

JAKOBSON, R. 'A Concepção de Significado segundo Boas'. In: **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, s.d.

LABOV, W. ***Sociolinguistic Patterns***. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LOBATO, L. M. P. **Sintaxe Gerativa do Português**. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

LYONS, J. **Introdução à Linguística Teórica**. Tradução de Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. São Paulo: Editora Nacional, Universidade de São Paulo, 1979.

NEVES, M. H. M. **Gramática Funcional**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1997.

SAUSSURE, F. (s/d) **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 9. ed. São Paulo: Cultrix. s/d.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. (org. Ingedore V. Koch). 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

Heloisa M. M. Lima-Salles: Possui graduação em Letras pela Universidade de Brasília (1985), mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (1991) e doutorado em Linguística pela University of Wales (1997). É professora associada da Universidade de Brasília. Atua na área de Linguística, na abordagem da Teoria Gerativa, investigando, principalmente, os seguintes temas: sintaxe de complementação e sintaxe de preposições, com ênfase em línguas românicas, germânicas, língua brasileira de sinais, aquisição de português L2, bilinguismo dos surdos.

O JOGO DA FICÇÃO E DA REALIDADE EM DOM QUIXOTE DE LA MANCHA

Robson André da Silva (UCB)

A Ronaldes de Melo e Souza,
pelos anos de aprendizagem quixotesca.

Resumo: Este artigo apresenta uma leitura hermenêutica da estrutura lúdica, dramática e irônica de composição do romance moderno *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes. O jogo da ficção e da realidade configura-se como a lei narrativa fundamental que promove a interação dialógica do autor e do leitor, de Dom Quixote e de Sancho, da literatura e da existência da obra de arte cervantina. A tradição literária do quixotismo exemplar desvela, portanto, a verdade da arte e da vida não simplesmente como a identidade, mas, sobretudo, como a alteridade do próprio ser do homem e do mundo.

Palavras-chave: Jogo. Hermenêutica. Ficção e Realidade. *Dom Quixote*.

Abstract: This article presents a hermeneutic reading of the dramatic, playful and ironic composition of the modern novel *Don Quijote de La Mancha*, by Miguel de Cervantes. The play of fiction and reality is the major narrative law that promotes the dialogic interaction between the author and the reader, Don Quijote and Sancho, literature and the existence of Cervantes' artistic work. The literary tradition of exemplary quijotism reveals the truth of art and life not only as identity, but mainly as the alterity of the man in his nature of being and of being-in-the-world.

Keywords: Play. Hermeneutics. Fiction and reality. Don Quijote.

INTRODUÇÃO

“La vida es el criterio de la verdad, y no la concordia lógica, que lo es sólo de la razón.”

Miguel de Unamuno. **Vida de Don Quijote y Sancho.**

O presente artigo tem por objetivo desvelar a interação lúdica da ficção e da realidade no romance exemplar *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes. Partindo de uma abordagem hermenêutica do texto literário, encontrar-se-á o princípio geral de composição que rege os planos da enunciação e do enunciado da obra de arte cervantina. Noutras palavras, o *Dom Quixote* não encena apenas o jogo do autor e do leitor, de Dom Quixote e Sancho Pança, mas, sobretudo, o próprio jogo da literatura e da existência.

Assim, a questão da verdade e o jogo da arte mutuamente se implicam no processo de interpretação do texto literário cervantino. Martin Heidegger (2010, p. 145-201) afirma, no capítulo “A Verdade e A arte” do seu livro *A Origem da Obra de Arte*, que a verdade da arte não é a conformação, mas a operatividade poética, a disputa originária ou o acontecimento ontológico (*Aletheia*) que instaura, simultaneamente, o desvelamento e o velamento do próprio ser do homem

e do mundo. Nessa perspectiva, o conceito de jogo como indistinção da escritura e da leitura, da arte e da vida ou do texto e do intérprete, elaborado por Hans-Georg Gadamer (1997, p. 174-269), no capítulo “A Ontologia da Obra de Arte e seu Significado Hermenêutico” do seu livro *Verdade e Método*, comparece como a instância hermenêutica privilegiada para a compreensão do *Dom Quixote*. O jogo é o próprio modo de ser da obra de arte, que, verdadeiramente, modifica quem a experimenta.

O *Dom Quixote* instaura, portanto, uma nova modernidade, não cartesiana, inserida na experiência concreta da vida, protegendo-a contra “o esquecimento do ser”, como nos mostrou o crítico e romancista Milan Kundera (1988, p. 72-3), no capítulo “A Herança Depreciada de Cervantes” do seu livro *A Arte do Romance*. Ao absorver e transformar a tradição literária, Cervantes fez a revisão dos conceitos aristotélicos de imitação, história e verdade. Além disso, rompeu com a ideia metafísica de um centro unificador de tudo e desconstruiu a suposta unidade orgânica da obra de arte. A partir dessa revolução cervantina, o romance transforma-se no sério jogo de questionamento da arte e da existência.

1. O JOGO DO AUTOR E DO LEITOR

No Prólogo da primeira parte do *Dom Quixote de la Mancha* (1605)⁸, inicia-se o diálogo lúdico, dramático e irônico entre o autor e o leitor que se representará como o princípio, ritmo ou procedimento de composição da própria obra de arte cervantina.

Desocupado leitor: Independente de qualquer juramento, poderás crer-me que eu quisera que este livro, como filho do entendimento, fosse o mais formoso, o mais galhardo e o mais discreto que se pudesse imaginar. Não me foi possível, porém, ir de encontro à ordem da Natureza, de vez que, nesta, cada coisa engendra outra que lhe seja semelhante. (CERVANTES, 1984, **DQ**, I, Prólogo, p. 7)

O romance cervantino começa fazendo a metamorfose do autor e do leitor tradicionais. Como um ator dramático, o autor cria uma imagem (máscara, *persona ficta*) de si mesmo e uma do leitor para participar do romance que está compondo. Ele é, conforme nos ensina o crítico Wayne C. Booth (1961), em seu livro *The Rhetoric of Fiction*, o “autor implícito”, que constrói e organiza a estrutura lúdica da narrativa. A sua presença implica a inserção de um leitor especial, que não é mais a personalidade subjetiva cotidiana. Esse leitor é, na caracterização do crítico Wolfgang Iser (1974), em seu livro *The Implied Reader*, o “leitor implícito”, ou seja, uma

⁸ Utilizaremos a seguinte tradução brasileira: Miguel de Cervantes. **Dom Quixote de la Mancha**. 2 vols. Tradução e notas Eugênio Amado. Ilustrações de Gustave Doré. 2.ed. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: INL, 1984. Doravante, **DQ**, seguido, respectivamente, da parte, do prólogo ou capítulo e da página. Exemplo: **DQ**, I, Prólogo, p. 19 ou **DQ**, II, Cap. III, p. 557.

configuração da própria obra. Portanto, a interação lúdica do autor e do leitor implícitos constitui o diálogo fundamental do *Dom Quixote*.

O autor implícito dialoga com o leitor oscilando entre a provocação (“Desocupado leitor”) e o elogio (“caríssimo leitor”). Chega, inclusive, a falar, ironicamente, que está apresentando uma obra sem importância, engendrada por seu “estéril e mal cultivado engenho” e que conta “a história de um filho seco, enrugado, magro, antojadizo e cheio de ideias várias, nunca dantes imaginadas por outrem.” Podemos afirmar, assim, que o autor já de si é a interação lúdica da essência e da aparência: “Mas eu, que, embora pareça o pai, sou padrasto de Dom Quixote.” (CERVANTES, 1984, **DQ**, I, Prólogo, p. 7)

Como vimos no Prólogo, o jogo da ficção e da realidade já se inicia com a despersonalização do autor e do leitor (real) e a inserção deles no romance como figuras participantes ou personagens (ficção) do processo composicional. Tal procedimento radicaliza-se quando, no capítulo I, nos deparamos com a seguinte voz narrativa:

Num lugar da Mancha, cujo nome não quero lembrar, vivia, não faz muito tempo, um fidalgo, desses de lança guardada em cabide, adarga antiga, rocim frouxo e galgo corredor. (CERVANTES, 1984, **DQ**, I, Cap. I, p. 27)

Conforme o exemplo acima, o narrador não só nos mostra como também nos oculta informações acerca do fidalgo. Esse comportamento produz, ao mesmo tempo, a confiança e a desconfiança no leitor com relação à verdade dos eventos narrados. O protagonista será retratado com as tintas da indefinição e da definição, da ficção e da realidade, conforme se segue.

Dizem que tinha o sobrenome de Queixada, ou Queijada, mas há nisto alguma discordância entre os autores que escreveram sobre este caso; outrossim, certas conjecturas verossímeis levam à suposição que se chamasse Quixana. Mas isso pouco importa à nossa história: basta que, durante a narrativa, não nos afastemos um ponto da verdade. (CERVANTES, 1984, **DQ**, I, Cap. I, p. 27)

Esse narrador não se contenta apenas em contar a história, mas insiste em julgar o comportamento do protagonista que, de tanto ler romances de cavalaria e tomá-los como realidade, “acabou por perder o juízo” e, com “o mais estranho pensamento”, resolveu tornar-se cavaleiro andante. Segundo o eminente crítico e romancista Gonzallo Torrente Ballester (1975), em seu livro *El Quijote como Juego*, o narrador cervantino

interviene en el relato de manera original y, en ciertos pasajes, sospechosa. [...] No tendría importancia si sólo fuera una vez, pero, sin salir del primer capítulo, se advierte que los juicios se reiteran, se sistematizan. Y así se mantiene hasta el fin de la novela. Y los juicios se refieren, principal y sistemáticamente, a los protagonistas; a su modo de ser y a su conducta. (BALLESTER, 1975, p. 29)

Trata-se, na verdade, da situação narrativa autoral inaugurada por Cervantes com o seu romance exemplar *Dom Quixote de la Mancha*. Segundo a teoria hermenêutica de Franz Karl Stanzel (1971, p. 22-37), presente no capítulo “The Narrative Situation and the Epic Preterite” do seu livro *Narrative Situations in the Novel*, ela implica a despersonalização do autor real e empírico de todos os dias e a sua inserção na estrutura lúdica de composição da narrativa. O narrador autoral é um mediador entre o mundo da ficção e o leitor. A sua principal característica é a emergência ou intromissão na obra para fazer reflexão crítica sobre os eventos narrados. Ele pode ser um cronista, editor, tradutor ou suposto autor que narra em terceira pessoa e, conseqüentemente, mantém uma distância espacial e temporal do mundo da ficção. A figura implícita do autor como narrador implica a mediação dramatizada entre o plano da enunciação e o plano do enunciado. Nesse sentido, ela assume uma posição estratégica no processo de configuração da narrativa.

Como nos esclarece o crítico Ronald de Melo e Souza (2000, p. 38), no ensaio *Introdução à Poética da Ironia*, “o romance cervantino revoluciona a estrutura tradicional da ficção narrativa, invencionando um protagonista e um narrador que se comportam como atores dramáticos, que se revestem e se desvestem de várias máscaras.” O jogo irônico do narrador autoral implica a sua despersonalização ou desdobramento para narrar e ao mesmo tempo julgar os eventos narrados. E o mesmo acontece no jogo de Dom Quixote e Sancho, que se metamorfoseiam para corresponderem ao jogo da ficção e da realidade, como veremos adiante. A tensão estrutural entre a realidade e a imaginação, a proximidade e a distância, o prosaico e o poético, eis a lei narrativa de *Dom Quixote*, como bem nos mostrou o eminente crítico Américo Castro (1974, p. 17-143), em seu ensaio “Cervantes y el *Quijote* a nueva luz”, presente no livro *Cervantes y los Casticismos Españoles*. Noutros termos, o romance cervantino converte-se numa operatividade lúdica ou hermenêutica de interpretação da própria verdade do ser que se desvela enquanto se vela.

O papel do narrador autoral consiste, durante esses capítulos iniciais e, como veremos, durante toda a primeira parte do *Dom Quixote* (1605), em julgar a conduta dos protagonistas como louca (Dom Quixote) e racional (Sancho Pança) com respeito às aventuras. Sendo guiado pela visão do narrador, o leitor participará também, a princípio, desses julgamentos. Assim aconteceu quando Dom Quixote transformou a venda em castelo (Cap. II) ou os moinhos em gigantes (Cap. VIII). No entanto, o leitor perceberá paulatinamente que está sendo iludido pelo jogo irônico do narrador, até mesmo porque esse procedimento será invertido na segunda parte do *Dom Quixote* (1615). Por isso, inicialmente, o horizonte de expectativas do leitor será alimentado para, em seguida, ser destruído.

No capítulo VIII do *Dom Quixote* (1605), após a batalha com os gigantes-moinhos, o cavaleiro participa da batalha mortal com o biscoito. No entanto, a cena é interrompida no seu momento auge. O leitor tem suas expectativas desiludidas. Num movimento parabático, o narrador autoral cervantino (“segundo autor”) aparece em cena e justifica ao leitor tão estranho acontecimento.

Mas o pior de tudo isso, porém, é que, neste ponto e término, o autor da história deixa esta batalha inacabada, desculpando-se por não haver encontrado escritas senão as façanhas de Dom Quixote que foram aqui relatadas. É bem verdade que o segundo autor desta obra não quis acreditar que tão interessante história tivesse sido entregue às leis do esquecimento, nem que tivessem sido tão pouco curiosos os engenhos da Mancha, a ponto de não haver nos seus arquivos ou escriturinhas alguns papéis que tratassem do famoso cavaleiro; nesta convicção, não desesperou de achar o fim desta agradável história. E então, sendo-lhe o céu favorável, acabou por encontrá-lo, conforme será narrado na segunda parte deste livro. (CERVANTES, 1984, **DQ**, I, Cap. VIII, p. 79)

Até agora o narrador autoral apresentou-se como um relator da história verdadeira de Dom Quixote e Sancho baseada em outros autores. No entanto, estranhamente, interrompe a sua narrativa no auge da batalha de Dom Quixote e do biscoito, alegando que o próprio autor da história (“primeiro autor”) deixou-a sem conclusão por insuficiência de dados. Inconformado, o narrador autoral cervantino “em carne e osso” resolve por conta própria encontrar o fim desta “agradável história” nos arquivos da Mancha. Quer dizer, o narrador autoral mais uma vez finge, diante do leitor, que está falando sério, mas, no fundo, está comicamente fazendo paródia da motivação realista. Compreende-se: a contínua ficção da realidade já de si é a realidade da ficção das aventuras de Dom Quixote e Sancho.

No capítulo IX, o próprio narrador autoral afirma que, estando um dia em Toledo, comprou, por acaso, alguns “cadernos e papéis velhos” escritos em caracteres arábicos. A sua curiosidade e o seu desatino (como os de Dom Quixote) foram tamanhos que pediu a um intérprete mouro que os traduzisse para o castelhano. Para o seu contentamento, os cadernos continham a “História de Dom Quixote de la Mancha, escrita por Cide Hamete Benengeli, historiador árabe.” (CERVANTES, 1984, **DQ**, I, Cap. IX, p. 85)

A continuação das aventuras quixotescas será feita a partir de agora com base na tradução do texto árabe (“Conta Cide Hamete Benengeli...”). Assim, fingindo ser real a escritura de sua ficção, o narrador continuará com o seu jogo ou duplo procedimento de narração e reflexão até o final da primeira parte do *Dom Quixote* (1605) e, como veremos, também na segunda parte (1615). O narrador autoral não vai poupar o texto árabe de intromissões e comentários, não seguirá a fonte de forma fiel, fará cortes, colocará dúvidas com a intenção irônica de “ajudar” o leitor. Assim, num contínuo e simultâneo movimento parabático de repulsão e atração, discordância e concordância, a ficção cervantina cada vez mais se transformará em metaficção.

No prólogo da segunda parte do *Dom Quixote de la Mancha* (1615), a interação lúdica, dramática e irônica do narrador autoral e do leitor radicaliza-se, pois novamente se manifesta a criação e a crítica autoconsciente do romance cervantino.

Valha-me Deus, com que gana debes estar esperando agora, leitor ilustre, ou mesmo plebeu, este prólogo, crendo encontrar nele vinganças, ataques e vitupérios contra o autor do segundo *Dom Quixote*, ou seja, daquele que dizem gerado em Tordesilhas e nascido em Tarragona! Pois digo que, em verdade, não te hei de dar tal alegria, porquanto, posto que os agravos despertem a cólera nos peitos mais humildes, no meu essa regra há de sofrer exceção. Quererias que o chamasse de asno, mentecapto e atrevido, mas não me passa isso pelo pensamento; castigue-o seu pecado, com seu pão o coma e por lá se avenha. (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Prólogo, p. 11)

O narrador autoral convida o leitor a participar da singularidade de sua obra com respeito à atitude do autor do *Quixote* apócrifo (1614), um tal de Avellaneda. Por intermédio de anedotas, Cervantes rebaixa, ri e ataca violentamente o falso autor, continuador e imitador barato das aventuras quixotescas. Assim, pelo procedimento duplo e simultâneo de crítica e criação, o narrador autoral anuncia ao leitor a verdadeira continuação de sua obra:

E mais não lhe digas, nem mais te quer dizer senão advertir-te que consideres que esta segunda parte de *Dom Quixote* que te ofereço foi cortada pelo mesmo artífice e é do mesmo pano que a primeira, e que nela te apresento um Dom Quixote ampliado, e por fim morto e sepultado, para que ninguém mais se atreva a levantar-lhe novos testemunhos, pois bastam os passados, e basta também que um homem honrado haja dado notícia destas sensatas loucuras, sem de novo querer meter-se nelas. (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Prólogo, p. 13-14)

No capítulo I, o narrador autoral inicia a segunda parte do *Dom Quixote de la Mancha* (1615) retomando o procedimento da paródia da motivação realista, ou seja, seguindo o manuscrito de Cide Hamete Benengeli, porém emitindo juízos acerca de sua verdade e de seu estilo de composição: “Conta Cide Hamete Benengeli, na segunda parte desta história e terceira saída de Dom Quixote [...]” (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. I, p. 15)

Devemos lembrar que o narrador autoral também se metamorfoseia na figura do tradutor do texto arábico, que assume o procedimento de questionar a verdade dos eventos relatados pelo historiador. Na segunda parte do *Dom Quixote* (1615), mais precisamente no capítulo V, verificamos que o tradutor é também leitor e faz críticas, comentários acerca do modo de falar de Sancho. Por mostrar-se outro, transformado pela convivência, o tradutor acaba considerando o capítulo como apócrifo.

Chegando o tradutor desta história a escrever este quinto capítulo, afirma que o tem por apócrifo, pois nele Sancho Pança fala com estilo diverso do que se podia esperar de seu curto engenho, e diz coisas tão sutis, que não julga possível que ele as soubesse. Todavia não quis deixar de traduzi-lo, para cumprir o que devia a seu ofício. (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. V, p. 42)

Quer dizer, assumindo a figura do “outro” (o tradutor), o narrador autoral pode continuar o seu jogo de questionamento da verdade diante do leitor, exigindo deste participação e reflexão críticas. Também é um modo de mostrar que o compromisso do romance não consiste na reprodução, mas na ficcionalização do real. Não importa simplesmente a história, mas, sobretudo, a estória ou ficção de Dom Quixote e Sancho.

Todas as interrupções da narrativa seguem o princípio cervantino de privilegiar a reflexão em detrimento da ação. Não há apenas a ficção, mas, sobretudo, a metaficção, ou seja, o desnudamento ou o questionamento da própria estrutura de composição do romance. A aventura ou história de Dom Quixote e Sancho está, verdadeiramente, no próprio processo de invenção e execução da obra, isto é, no jogo da ficção e da realidade do romance cervantino. Nesse sentido, Dom Quixote e Sancho configuram-se como o símbolo do mundo ou a interação lúdica da formação e da transformação do próprio romance.

O narrador autoral assume a natureza proteiforme, ou seja, adota o procedimento de Proteu, deus marinho que continuamente morre e alegremente comemora a alteridade ou metamorfose do próprio ser. Cervantes é o artista criativo e concriativo que, irônica e divinamente, liberta o romance moderno dos limites estreitos da poética clássica aristotélica regida pela lógica das ações consecutivas, pela verossimilhança e pela oposição da verdade poética e da verdade histórica, como bem assinalou o crítico Alban K. Forcione (1970, p. 164-165), em seu livro *Cervantes, Aristotle and the “Persiles”*. E do mesmo modo faz o leitor, Dom Quixote e Sancho aventurarem a própria vida e experimentarem a essência cambiante da verdade do próprio ser no tempo.

Como no jogo do narrador autoral e do leitor, veremos a seguir que, no jogo de Dom Quixote e Sancho e, sobretudo, no próprio jogo da obra de arte cervantina e da verdade, desvela-se a insubstancialidade, a ausência de fundamento, a alteridade do próprio ser do homem e do mundo.

2. O JOGO DE DOM QUIXOTE E SANCHO PANÇA

Assim como o narrador autoral e o leitor, Dom Quixote e Sancho Pança realizam, nas duas partes do romance, o jogo da ficção e da realidade de forma dramática, irônica e autoconsciente. Criam da realidade ordinária a própria ficção extraordinária.

O *Dom Quixote* compõe-se, simultaneamente, de um jogo dentro de outro jogo, de uma ficção dentro de outra ficção, conforme nos mostra o crítico e romancista Gonzalo Torrente Ballester (1975, p. 32-33), em seu livro *El Quijote como Juego*. Sem dúvida, o narrador autoral e os protagonistas são autoconscientes de que jogam e são jogados pela verdade originária ou

operatividade lúdica de indistinção da ficção e da realidade. Sabem, por experiência, que ela não é nem a idealidade nem a subjetividade. A narrativa autoconsciente de Cervantes é a operatividade poética da verdade, que não se limita à identidade, pois se configura como a alteridade contínua do ser. Vejamos, portanto, como se efetiva o jogo de Dom Quixote e Sancho

No capítulo I do *Dom Quixote* (1605), o fidalgo, cujo nome (Queixada, Queijada, Quixana) o narrador autoral ironicamente não quer precisar, realiza de forma dramática, lúdica e autoconsciente a sua entrada no mundo da ficção e da realidade da cavalaria andante. Começa pela limpeza e reforma das armas, que pertenceram aos bisavós e estavam enferrujadas, depois pela denominação do rocim, de si mesmo e da amada. O rocim vira Rocinante, o fidalgo vira Dom Quixote de la Mancha e a amada vira Dulcinéia del Toboso (**DQ**, I, Cap. I). Verifica-se o contraste e a união da realidade grotesca e da ficção sublime. Noutras palavras, a ficção cavaleiresca transfigura a realidade conformada do fidalgo. A vida da literatura transforma a morte da realidade.

O jogo de Dom Quixote consiste, inicialmente, em acomodar a realidade, em geral vulgar e corrente, à sua exaltada fantasia literária. Assim acontece, em sua primeira saída, no capítulo II, quando, já imaginando a futura publicação do livro contendo a “verdadeira história” de suas famosas aventuras por um “sábio encantador”, chega a uma venda, que, mental e imediatamente, transforma em castelo. Duas raparigas, que se encontravam à porta da venda, viram duas formosas donzelas; o som do corno de um porqueiro lhe parece o clarim do anão que anuncia sua chegada aos moradores do castelo, e o vendeiro vira o castelão (**DQ**, I, Cap. II).

Na aventura dos moinhos de vento (**DQ**, I, Cap. VIII), evidencia-se o verdadeiro jogo da ficção e da realidade entre Dom Quixote e Sancho. Enquanto o primeiro imagina que os moinhos (realidade) são gigantes (ficção), o segundo vê moinhos (realidade) como sendo apenas moinhos (realidade). A loucura quixotesca, como na primeira saída, continua desfigurando a realidade para acomodá-la às suas fantasias cavaleirescas, mas agora será questionada, inutilmente, pela razão sanchesca.

A princípio, imaginamos que se trata apenas da oposição, mas logo verificaremos que há uma constante interação da ficção e da realidade. O leitor deve perceber que o jogo não termina mesmo quando Dom Quixote ataca os “gigantes” e, derrotado, verifica que são “moinhos”. Para não reconhecer a realidade como é o ponto de vista de Sancho, atribui a derrota ao “sábio encantador”. Quer dizer, para continuar ficcionalizando a realidade, Dom Quixote apela para as figuras literárias antes e depois das aventuras. Assim, abre-se a possibilidade de novos lances ou jogadas entre os jogadores Dom Quixote e Sancho.

- Cala-te, amigo Sancho - respondeu Dom Quixote; - que as coisas da guerra, mais do que as outras, estão sujeitas à contínua mudança; tanto mais que penso, e esta é a verdade, que aquele sábio Fristão, que me roubou o aposento e os livros, transformou esses gigantes em moinhos para me privar da glória de vencê-los, tal a inimizade que me tem; mas, no final das contas, hão de poder pouco suas más artes contra a excelência de minha espada. (CERVANTES, 1984, **DQ**, I, Cap. VIII, p. 73)

Momento, jogada ou lance importantíssimo para a compreensão da estrutura dialógica do romance é a decisão tomada por Dom Quixote, após realizar desatinos deliberados em Serra Morena, de enviar o escudeiro com uma carta à Dulcinéia del Toboso (**DQ**, I, Cap. XXV). Dom Quixote acaba revelando que a sua dama (ficção) é a lavradora Aldonza Lorenzo (realidade), tão bem conhecida de Sancho. Isto demonstra que ele tem consciência do caráter fictício, lúdico ou literário não só de sua loucura como também de todos os seus comportamentos. Dá a razão de suas atitudes aparentemente desatinadas, desnuda o procedimento de composição de seu texto (como não lembrar a própria atitude cervantina de revelar os alicerces de seu romance!), dá as regras do jogo, as cartas do baralho narrativo. Mas, ao mesmo tempo, convoca o escudeiro, o adversário ou o jogador a participar crítica e criativamente do próprio jogo. Não é esta também a atitude lúdica do narrador autoral diante do leitor?

Dom Quixote explica, lúcida e conscientemente, a Sancho que procede como os poetas, ou seja, não faz reprodução, mas transformação da realidade. Assim também o amor, pois não se contenta com o que *é*, e sim com o que *pode ser*. A ficcionalização do real é o procedimento lúdico e autoconsciente de realização da ficção. A imaginação poética de Dom Quixote idealiza, sublima ou transfigura Aldonza Lorenzo, pois é impulsionada pelo desejo de ser (*Eros*), conforme nos mostra, em suas *Meditações do Quixote*, o crítico José Ortega Y Gasset (1967, p. 98).

Imagino que tudo o que digo é tal como o disse, sem que nada sobre, nem falte; pinto-a na minha imaginação como a desejo, tanto em beleza como em importância. (CERVANTES, 1984, **DQ**, I, Cap. XXV, p. 73)

Eros, o desejo de ser, comanda o jogo da ficção e da realidade entre Dom Quixote e Sancho. Assim, a carta de Dom Quixote à Dulcinéia é o exemplo de idealização da realidade típico dos poetas.

Soberana e alta Senhora:
O ferido pelo gume da ausência e chagado nas teias do coração, dulcíssima Dulcinéia del Toboso, te deseja a saúde que ele não tem. Se tua formosura me despreza, se teu valor não acode em meu auxílio, se teus desdêns estão sempre a me aguilhoar, ainda que tão resignado eu seja, mal poderei sustentar-me nesta aflição, que, além de intensa, é assaz duradoura. Meu bom escudeiro Sancho tudo te relatará, ó bela ingrata e amada inimiga minha, acerca do modo em que me encontro por causa de ti. Se quiseres socorrer-me, sou teu; se não, faze o que melhor te apetece; que eu, dando cabo de minha vida, terei satisfeito à tua crueldade e ao meu desejo.

Teu até à morte.

O Cavaleiro da Triste Figura
(CERVANTES, 1984, **DQ**, I, Cap. XXV, p. 230)

Sancho, após abandonar Dom Quixote em Serra Morena, dirige-se a Toboso para entregar a carta à Dulcinéia. Ao parar na venda, encontra o cura e o barbeiro, que buscam Dom Quixote com o objetivo de devolvê-lo à ordem familiar, à norma social, à identidade do ser. Porém, percebe que se esqueceu de trazer a carta. Mesmo assim tenta reproduzir de memória o seu conteúdo. O resultado não poderia ser outro senão o desfigurar da idealidade quixotesca. Noutros termos, da ficção da realidade quixotesca passamos para a realidade da ficção sanchesca. Isso confirma novamente que Sancho continua sendo contagiado ou fascinado pelo jogo. O sublime ideal é absorvido pela grotesca realidade.

- Por Deus, Senhor Licenciado, que levem os diabos as partes da carta de que não me lembro, mas sei que principiava assim: “Alta e sensaborona Senhora.”

- Não deve ter dito *sensaborona* - disse o barbeiro, - mas *sobre-humana* ou *soberana* senhora.

- É isso mesmo - fez Sancho. - Depois, se mal não me recordo, prosseguia... se mal não me recordo: “O chagado e farto de sono e ferido beija as mãos de Vossa Mercê, ingrata e mui desconhecida formosa”; e dizia não sei mais o quê acerca da saúde e da enfermidade que lhe desejava, e por aí afora, até que assim terminava: “Vosso até à morte, o Cavaleiro da Triste Figura.” (CERVANTES, 1984, **DQ**, I, Cap. XXVI, p. 238)

Essa recriação (ou deformação) do texto quixotesco efetivada por Sancho adquire outros matizes quando o cavaleiro e o escudeiro voltam a se encontrar. Indagado a respeito da recepção da carta por Dulcinéia, Sancho não tem outra saída senão a de inventar uma viagem a Toboso e uma conversa com a dama. Ao contrário do esperado por Dom Quixote, as notícias de Sancho não são nada agradáveis. Neste momento, ocorre o contraste entre a idealidade quixotesca e a realidade sanchesca.

Segundo a idealidade quixotesca, Sancho encontrou Dulcinéia, “rainha da formosura [...] enfiando pérolas, ou bordando alguma divisa com fios de ouro, para este seu cativo cavaleiro.” Mas, segundo a realidade sanchesca, que não deixa de ser uma ficção, só houve o encontro com Aldonza Lorenzo “joeirando duas fangas de trigo num curral de sua casa”. E o trigo não era candial ou tremesinho como queria o cavaleiro, mas “vermelhaço”. Sancho afirma que se aproximou para ajudá-la “a pôr um saco de trigo sobre um jumento”. Dom Quixote, por sua vez, perguntou-lhe se, quando chegou junto dela, não sentiu “um odor sabeu, uma aromática fragrância, um não-sei-quê de bom [...] uma emanção ou exalação.” Mas, Sancho respondeu que sentiu “um cheirinho meio puxado a macho [...] porque ela, com o muito exercício, estava suada e um tanto sebosa.” Quanto à leitura da carta, disse Sancho ao cavaleiro que a senhora “não a leu, pois falou que não sabia ler nem escrever. O que fez foi rasgá-la e picá-la em pedacinhos miúdos.” (CERVANTES, 1984, **DQ**, I, Cap. XXXI, p. 292-294)

Nesse diálogo sério-cômico, o jogo de Dom Quixote e Sancho não se desvela como a oposição, mas como a interação dos contrários, do erudito e do popular, do ideal e do real, da razão e da loucura, do sublime e do grotesco. A ficção idealizadora de Dom Quixote e a ficção realista de Sancho constituem um e o mesmo ritmo lúdico de desocultação da verdade manifestativa da obra de arte cervantina. Não há simplesmente a Dulcinéia de Dom Quixote, mas também a Dulcinéia de Sancho. Assim, a paródia da motivação realista efetivada pelo narrador autoral convive com a estrutura especulativa da imaginação efetivada pelos protagonistas. Ambas constituem o romance cervantino, no qual tudo é espelhado, duplicado, desdobrado, diverso.

Na segunda parte do *Dom Quixote* (1615), Dom Quixote e Sancho saíram de casa, pela terceira vez, e puseram-se a caminho de Toboso, lugar aonde o cavaleiro quis ir, primeiramente, a fim de receber “a benção e a permissão da incomparável Dulcinéia” com a qual imaginava “acabar e dar feliz término a toda perigosa aventura” (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. VIII, p. 60). O jogo dos protagonistas recomeça quando Sancho, conscientemente, rebaixa o idealismo de seu amo ao afirmar-lhe que essa benção só poderá ser dada “por cima da cerca do curral, por onde a vi da primeira vez, quando lhe levei a carta que continha as notícias das sandices e loucuras que Vossa Mercê ficava fazendo no coração da Serra Morena” (Idem). Dom Quixote, por sua vez, desmente o escudeiro ao afirmar que não era “uma cerca de curral”, mas “galerias, ou corredores, ou átrios, ou como se chamem, de ricos palácios reais” (Idem). Sancho insiste no fingimento da realidade: “- Tudo podia ser - respondeu Sancho, - mas a mim me pareceu uma cerca, se não me falha a memória.” (Idem)

Dom Quixote e Sancho foram a Toboso pedir a benção de Dulcinéia para as novas aventuras. Entraram na cidade à meia-noite. Neste momento, o cavaleiro pediu ao escudeiro que o conduzisse ao “palácio de Dulcinéia”, mas este lhe lembrou que a havia visto numa “casa muito pequena”. Prosseguem, e Dom Quixote vê uma “grande sombra e vulto” que pensou ser a do palácio de Dulcinéia. Mas, aproximou-se e, “vendo uma grande torre, logo compreendeu que o tal edifício não era alcáçar, mas a igreja matriz da aldeia” (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. IX, p. 67). Esse momento é importantíssimo para a compreensão do jogo da ficção e da realidade entre Dom Quixote e Sancho. Verdadeiramente, o cavaleiro vê o real: “- Demos com a igreja, Sancho” (Idem). Essa visão “correta” é a nova modalidade lúdica de Dom Quixote na segunda parte do *Dom Quixote* (1615).

Sancho convenceu o cavaleiro a entrar em Toboso durante o dia. Assim, enquanto Dom Quixote embosca numa floresta próxima, Sancho entra na cidade, encontra o “palácio”, comunica à “Dulcinéia” o objetivo de seu senhor e retorna com ela. A estratégia ou jogada de Sancho de fazer Dom Quixote esperar fora da cidade foi efetivada “para que ele não averiguasse ser falsa a resposta que lhe levara à Serra Morena, da parte de Dulcinéia” (CERVANTES, 1984, **DQ**, II,

Cap. IX, p. 69). Assim que deixou Dom Quixote no bosque e partiu para Toboso, Sancho, que estava confuso e pensativo, tendo atingido uma certa distância da qual não mais via o cavaleiro, “apeou-se do jumento e, sentando-se ao pé de uma árvore, começou a conversar consigo mesmo.” (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. X, p. 71)

Esse momento de reflexão ou meditação acerca do sentido da busca e da busca do sentido desvela a estrutura de composição do próprio romance, a saber, o diálogo dos contrários, a certeza e a incerteza, o visível e o invisível, o eu e o outro. Sancho, assim como a obra cervantina, é uma unidade dual, um desdobramento de si mesmo. Os protagonistas e a obra buscam o sentido perdido, a dama perdida, o diálogo perdido das palavras e das coisas, o ser esquecido do homem e do mundo.

“Vejam, agora, mano Sancho, aonde estais indo. Ide buscar algum jumento perdido? - Não, por certo. - Então, que ides buscar? - Vou, como quem nada quer, buscar uma princesa, e nela o sol da formosura e todo o céu junto. - E onde pensais encontrar tudo isso que dizeis, Sancho? - Onde? Na grande cidade de Toboso. [...] E sabeis onde fica a tal casa, Sancho? - Meu amo diz que devem ser palácios reais ou soberbos alcáçares. - E porventura já a vistes algum dia? - Nem eu nem meu amo jamais a vimos. [...] O diabo: foi o diabo, e mais ninguém, quem me meteu nisto.” (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. X, p. 71-72)

O solilóquio de Sancho mostra-nos a autoconsciência crítica de ser mais mentecapto que Dom Quixote, cuja loucura é uma união de contrários (“o branco é preto e o preto é branco”, “os moinhos são gigantes”, “manadas de carneiros são exércitos de inimigos”, etc.). O próprio escudeiro anuncia que o modo de enganar (iludir) o cavaleiro consiste na efetivação do jogo da ficção e da realidade: “não será muito difícil levá-lo a crer que uma lavradora, a primeira que eu topar por aqui, seja a senhora Dulcinéia” (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. X, p. 72). Vemos Sancho imaginando e realizando a sua burla como um escritor concebe e executa a sua obra. Ambos são conscientes de que a ficção da realidade constitui a realidade da ficção. O jogo de Sancho e o jogo da obra produzem a contínua união de contrários.

Sabemos que Sancho, para iludir Dom Quixote, inventou um encontro e um diálogo com Aldonza Lorenzo (real), isto é, com Dulcinéia del Toboso (ficção), na primeira parte do romance (**DQ**, I, Cap. XXXI). Quer dizer, a Dulcinéia inventada de Sancho era grotesca enquanto a de Dom Quixote era sublime. Agora, nesta segunda parte, Sancho teme que o cavaleiro descubra sua mentira e seja, assim, desmascarado. Não tendo outra saída, resolve, lúdica e engenhosamente, transformar três lavradoras, montadas em três burricos (real), que passavam pelo caminho, em Dulcinéia del Toboso acompanhada de duas donzelas (ficção). Anuncia a chegada triunfal das damas, mas Dom Quixote *não vê* senão três lavradoras montadas em três burricos (real). Noutros termos, os papéis invertem-se e complicam-se no teatro do mundo cervantino: o comandado vira

o comandante, o aprendiz vira o mestre, a lavradora vira a rainha. Sancho assume o papel de transfigurador da realidade, enquanto Dom Quixote assume o papel de conformador da realidade. O escudeiro joga irônica e conscientemente perante o cavaleiro. Por conseguinte, o diálogo que mantêm é, indubitavelmente, exemplar.

- Porventura tem Vossa Mercê os olhos na nuca, que não enxerga estas que aí vêm, resplandecentes como o próprio sol ao meio-dia?
- Não vejo, Sancho - respondeu Dom Quixote - senão três lavradoras sobre três burricos.
- Agora livre-me Deus do diabo! - exclamou Sancho. - É possível que três hacanéias, ou seja lá como se chamam, da alvura da neve, pareçam a Vossa Mercê burricos? Viva Deus, e que me arranque esta barba, se fosse verdade tal coisa!
- Pois eu te digo, Sancho amigo - disse Dom Quixote, - que é tão verdade que são burricos, ou burricas, como eu sou Dom Quixote e tu Sancho Pança. Pelo menos, a mim tais me parecem.
- Cale-se, Senhor - tornou Sancho; - não diga tal coisa, mas abra bem esses olhos e venha reverenciar a senhora de seus pensamentos, que já se aproxima. (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. X, p. 73-75)

Sancho não só transfigura o real como também o seu modo de falar, mostrando-se quixotizado, pois, quando se dirige à Dulcinéia-lavadora, imita o estilo cavaleiresco de Dom Quixote.

- Rainha, princesa e duquesa da formosura, seja Vossa Alteza e Grandeza servida de receber em sua graça e bom talante o seu cativo cavaleiro, que ali está feito pedra-mármore, todo perturbado e sem pulso, por ver-se diante de tão magnífica presença. Eu sou Sancho Pança, seu escudeiro, e ele é o acrisolado cavaleiro Dom Quixote de la Mancha, também conhecido por Cavaleiro da Triste Figura.
- [...]
- Ó princesa e senhora universal de Toboso! Como não se entenece vosso magnânimo coração, vendo ajoelhado ante vossa sublimada presença a coluna e arrimo da Cavalaria Andante? (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. X, p. 75)

Dom Quixote, não conseguindo ou não querendo ver senão a crua realidade (“uma moça aldeã, e nem sequer de bela aparência, pois tinha uma cara redonda e chata”), reconhece (ou será um lance para continuar o jogo com Sancho?) que Dulcinéia está encantada.

Como afirmamos anteriormente, Dom Quixote, desde as primeiras aventuras, tem plena consciência do que transforma e deforma, porque a cada lance joga ironicamente. Neste ponto, ele desvela as múltiplas possibilidades do ser. No primeiro momento, aceita o real como é (lavradora) para, em seguida, afirmar que foi transfigurado, que ele não é (Dulcinéia). Enfim, o jogo da ficção e da realidade continua enredando o cavaleiro e o escudeiro e mostrando a alteridade do sentido do homem e do mundo. Como propomos nesta investigação, o sujeito do jogo, quem comanda, não é simplesmente Dom Quixote (**DQ**, I) nem Sancho (**DQ**, II), mas, primordialmente, o próprio jogo da obra de arte cervantina.

Sancho aprendeu a jogar porque transformou a realidade vulgar e corrente em um mundo ideal e cavaleiresco, papel antes reservado a Dom Quixote. Quer dizer, Sancho assume o

procedimento quixotesco de ficcionalização do real com o encantamento de Dulcinéia, conforme nos mostrou o crítico Erich Auerbach (1987, p. 299-320), no capítulo “A Dulcinéia Encantada” do seu livro *Mimesis*.

A loucura de Dom Quixote, na primeira parte, consistia em sublimar o cotidiano petrificado, a realidade vil e baixa. Ele transformava os moinhos de vento, os rebanhos, as vendas, a bacia do barbeiro em, respectivamente, gigantes, exércitos, castelos, o elmo de Mambrino. Mas, tinha como opositores ou destruidores primeiramente Sancho, depois o cura, o barbeiro, o cônego, etc. Como a aventura virava desventura, e para não reconhecer o real como é (moinho, venda, etc), apelava para os encantadores que, assim, eram responsabilizados por transformar o nobre e elevado (ficção) em vulgar e baixo (real). Dessa maneira, o jogo continuava, ou melhor, continuava no jogo. Porém, nesta segunda parte, os papéis estão invertidos. Sancho assume a função de sublimar o real (as três lavradoras feias viram extraordinárias damas), e Dom Quixote assume a função de se conformar ao real (as lavradoras são apenas lavradoras). Apesar disso, Dom Quixote continua atribuindo a culpa aos encantadores, que agora mudam a realidade não mais de acordo com a sua expectativa. O apelo de Dom Quixote aos encantadores é um modo não só de ainda continuar jogando com Sancho, mas também de continuar no jogo de Sancho.

3. O JOGO DA LITERATURA E DA EXISTÊNCIA

A arte cervantina não se configura na oposição lógica, mas na interação dialógica da literatura e da existência, como bem demonstrou o crítico Edward C. Riley (1981, p. 65-86), no capítulo “Literatura y vida en el *Quijote*” do seu livro *Teoría de la Novela en Cervantes*. O jogo da literatura e da existência no romance cervantino questiona a tradição onto-teo-lógica da metafísica ocidental, pois não faz a distinção da ficção e da realidade, da razão e da loucura, da alma e do corpo, da essência e da aparência, do inteligível e do sensível, do ser e do não-ser. O romance exemplar *Dom Quixote* é o movimento lúdico em que os opostos interagem continuamente.

Essa verdade se manifesta, sobretudo, pela importante afirmação de que o romance aberto, labiríntico e barroco de Cervantes traz a influência da cultura popular, baseada no cômico como consagração do sensível corporal, e não do espírito clássico racional, conforme nos mostrou o eminente crítico Helmut Hatzfeld (1988, p. 257-285), no capítulo “O Conceito de Barroco como Tema de Controvérsia: 1. Cervantes e o Barroco; 2. Por que é Barroco o estilo do *Quixote*?” de sua magistral obra *Estudios sobre o Barroco*. O *Dom Quixote* é a encarnação sensível da extraordinária alegria da vida, pois desvela, através das aventuras do cavaleiro e do escudeiro, a experiência apaixonada da literatura e da existência, o intercâmbio lúdico da ficção e da realidade.

A linguagem da arte cervantina é a engenhosidade do ser que estrutura o jogo do narrador autoral e do leitor assim como o jogo de Dom Quixote e Sancho. O engenho da imaginação cervantina mostra-se como o princípio quixotesco de configuração da realidade literária, como bem nos revela a estudiosa cervantina Maria Augusta da Costa Vieira (2012), em seu livro *A Narrativa Engenhosa de Miguel de Cervantes*. Assim, o homem fascinado pelo jogo da literatura dialoga com o ser do mundo jogando, correspondendo à sua abertura. O mundo movente da vida desvela-se no jogo da imaginação criadora. A imaginação dinâmica da arte cervantina representa o seu próprio sentido na experiência quixotesca da linguagem.

Na primeira parte do *Dom Quixote* (1605), fundamental para a compreensão do diálogo entre a literatura e a existência ou da mundividência poética e barroca de Cervantes é, sem dúvida, o debate entre o cônego de Toledo e Dom Quixote de la Mancha (**DQ**, I, Cap. XLIX-L), como bem demonstrou o crítico Alban K. Forcione (1970, p. 91-130), em sua obra *Cervantes, Aristotle and the “Persiles”*. O cônego mirava o cavaleiro e admirava-se de ver

a estranheza da sua grande loucura, e de que, enquanto falava e respondia, mostrava possuir boníssimo entendimento; só vinha a perder as estribeiras, conforme se disse, em se tratando de cavalarias. (CERVANTES, 1984, **DQ**, I, Cap. XLIX, p. 460)

Essa cena evidencia a impossibilidade de se traçar fronteiras entre a literatura e a vida de Dom Quixote, pois deste intercâmbio desvela-se a alteridade do sentido da própria realidade e da própria ficção quixotesca. Porém, disposto, como o cura e o barbeiro, a recuperar a “saúde mental” de Dom Quixote, ou seja, a fazer com que se conforme às normas sociais de conduta (à oposição da ordem e da desordem, da razão e da loucura, do ser e do não ser, etc.), o cônego inicia o seu interrogatório, a sua condenação não só dos livros de cavalarias como também dos leitores, especialmente o fidalgo.

O cônego vê ou lê o mundo estabelecendo a oposição metafísica da ficção e da realidade, da razão e da loucura e, por isso, condena os livros de cavalarias. Reconhece que sente algum contentamento quando os lê (plano da imaginação), mas quando percebe que “são todos fictícios e superficiais” (plano da realidade) atira à parede o melhor deles e até o jogaria no fogo, se houvesse algum por perto, afinal, continua o cônego, são “falsos e embusteiros”. Os livros são condenados, sobretudo, por serem “inventores de novas seitas e novos modos de vida”, além de fazerem com que “o vulgo ignorante venha a crer e a ter por verdadeiras tantas tolices como as que eles contêm.” (CERVANTES, 1984, **DQ**, I, Cap. XLIX, p. 460)

Assim, ao ataque racional do cônego segue-se o contra-ataque de Dom Quixote evidenciando a interação passional da literatura e da existência. Para o cavaleiro, os livros de cavalarias não “são falsos, mentirosos, prejudiciais e inúteis para a república”, e, inclusive, chega a reconhecer que não fez “mal em lê-los, pior em crê-los e pessimamente em imitá-los”

(CERVANTES, 1984, **DQ**, I, Cap. XLIX, p. 461), como afirma o cónego. Dom Quixote insiste na importância e veracidade dos livros de cavalarias e, por isso, apela ao cónego: “leia-os, e verá o prazer que lhe há de causar essa leitura” (Idem). O cavaleiro enfatiza a admiração que tais livros provocam no leitor, o visualismo patético de suas imagens, que são verdadeiras misturas de cenas grotescas e cenas sublimes. Apelando mais uma vez ao cónego, prossegue: “leia esses livros, e verá como lhe desterram a melancolia que tiver e lhe melhoram a condição, se acaso a tiver má.” (CERVANTES, 1984, **DQ**, I, Cap. L, p. 467)

O maior exemplo de que a literatura modificou a existência do fidalgo, isto é, de que experimentou a alteridade do ser, aparece nas seguintes palavras:

De mim sei dizer que, depois que me tornei cavaleiro andante, também me tornei valente, comedido, liberal, bem-criado, generoso, cortês, atrevido, brando, paciente, sofredor de trabalhos, de prisões e de encantos. (CERVANTES, 1984, **DQ**, I, Cap. L, p. 467)

Importa assinalar que, nesse debate entre o cónego e Dom Quixote, a arte cervantina desnuda o seu próprio procedimento de composição, ou seja, o jogo da ficção e da realidade, a tensão harmônica dos contrários ou, noutros termos, a interação lúdica da literatura e da existência. Por um lado, o cónego propõe o controle da imaginação a fim de que o autor dos livros de cavalarias se limite à reprodução da realidade dada, aos modelos de decoro, de comedimento. Quer dizer, o escritor deve obedecer à aparência da verdade (à teoria da verossimilhança), à verdade canônica, pois só assim conseguirá “deleitar e ensinar” ao mesmo tempo. Por outro lado, Dom Quixote sugere a estrutura especulativa da imaginação como princípio de composição dos livros de cavalarias e da própria existência. Assim, o autor deve suplantar o real objetivado, estabelecido e petrificado, deve romper com os modelos, fazer paródia da motivação realista (criticar a teoria da verossimilhança). A literatura não é a prisão (cónego), mas a liberdade do ser (Dom Quixote). O ideal clássico da verossimilhança, da imitação servil de uma verdade canônica (proposta do cónego) é combatido pelo ideal barroco da realização, da concretização, do desvelamento da verdade processual do ser (afirmação de Dom Quixote). Enfim, Dom Quixote tem consciência de que a estrutura existencial da literatura é, na verdade, a própria estrutura literária da existência. A leitura deve ser do texto latente e cambiante, como nos lembra Dom Quixote, e não só do texto aparente e idêntico da vida como quer o cónego de Toledo.

A interação da literatura e da existência é, como sabemos, aprofundada na terceira saída ou segunda parte do *Dom Quixote* (1615). A estrutura lúdica, dramática e irônica da narrativa se torna tão complexa que, para além do plano da enunciação, que apresenta vários autores ou mediadores narrativos (Cervantes, Benengeli, Avellaneda...), promovendo o questionamento da verdade das aventuras quixotescas, como vimos anteriormente, também o plano do enunciado,

ou seja, o campo dos personagens Dom Quixote e Sancho, se torna problemático, porque a questão da identidade dos protagonistas com relação à existência de duplos rivais de si mesmos vai ser colocada em jogo ou em risco, conforme nos mostra o crítico Edward C. Riley (1981, p. 315-345), no capítulo “Héroes, autores y rivales en el *Quijote*” do seu livro *Teoría de la Novela en Cervantes*.

Pode-se verificar tal questão no cap. LIX, momento no qual Dom Quixote e Sancho chegam a uma venda. Neste ponto, o narrador autoral relembra-nos a mudança de perspectiva (ou tática) do cavaleiro: “Digo que era venda, porque assim a chamou Dom Quixote, fora do costume que tinha de chamar todas as vendas de castelos” (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. LIX, p. 421). O momento importante desta aventura na venda é o encontro insólito com Dom Jerónimo e Dom Juan, dois hóspedes que estão lendo e comentando a segunda parte de *Dom Quixote de la Mancha*, livro apócrifo escrito por um tal “Alonso Fernández de Avellaneda, natural de Tordesilhas”, em 1614.

O cavaleiro e o escudeiro, que estavam no aposento contíguo, escutaram a conversa daqueles homens. Dom Quixote ficou espantado ao ouvir seu nome e, em seguida, cheio de ira e despeito, por ouvir que, na segunda parte do referido livro, ele não estava enamorado de Dulcinéia, bradou tão alto que os cavaleiros leitores ouviram e vieram ao seu encontro. Um deles, admirado de estar diante de Dom Quixote, exclamou:

- Nem vossa presença pode desmentir vosso nome, nem vosso nome pode desacreditar vossa presença! Sem dúvida sois vós, Senhor, o verdadeiro Dom Quixote de la Mancha, norte e luzeiro da cavalaria andante, a despeito e apesar de quem quis usurpar vosso nome e aniquilar vossas façanhas, como o fez o autor deste livro que aqui vos entrego. (Idem)

No trecho supracitado, o próprio leitor critica o autor apócrifo, pois contrasta o estilo de Cide Hamete (*Dom Quixote, I*) com o de Avellaneda (*Dom Quixote, II*). Ele relaciona a ficção com a realidade, no encontro com Dom Quixote e Sancho, e distingue, assim, o verdadeiro do falso. A literatura e a existência, desdobradas, são questionadas quanto à verdade do ser.

Dom Quixote recebe o livro apócrifo, folheia-o e também emite juízos com respeito ao estilo do autor. Aqui o personagem critica o autor. Sancho, por sua vez, ao ouvir os comentários de Dom Quixote, sobretudo os que dizem respeito à mudança de nome de sua mulher, tece elogios ao historiador aragonês, imaginando ser boa a narrativa de suas aventuras com o cavaleiro. Porém, para decepção de Sancho, o autor critica-o.

Preocupados com as descrições e os juízos do autor aragonês e querendo mostrar o real retrato de ambos, Dom Quixote e Sancho conversam demoradamente com os cavaleiros Dom Juan e Dom Jerónimo. Verificamos aqui novamente o duplo espelhamento da arte cervantina: o

eu e o outro, o ser e o não-ser, a ficção e a realidade, a literatura e a existência, etc. Assim, o cavaleiro e o escudeiro afirmam a verdade do próprio ser:

- Creiam-me Vossas Mercês - tornou Sancho - que o Sancho e o Dom Quixote dessa história devem ser outros diversos dos que andam naquela que compôs Cide Hamete Benengeli, e que somos nós: meu amo, valente, discreto e enamorado; eu, simples e gracioso, nem comilão, nem bebedor.
- Assim o creio - concordou Dom Juan. - Se possível fosse, dever-se-ia ordenar que ninguém se atrevesse a tratar das coisas do grande Dom Quixote, a não ser Cide Hamete, seu primeiro autor, do mesmo modo que ordenou Alexandre que ninguém se atrevesse a retratá-lo, a não ser Apeles.
- Retratar-me quem quiser - disse Dom Quixote, - mas não me maltrate, pois muitas vezes sói sucumbir a paciência, quando a sobrecarregam de injúrias. (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. LIX, p. 427)

Dom Juan queria que Dom Quixote lesse mais do livro, para ouvir seus comentários, mas este se recusou por considerá-lo néscio e por não querer dar alegria ao autor apócrifo. Ao saber que os verdadeiros Dom Quixote e Sancho se dirigiam a Saragoça para tomar parte no torneio do arnês, afirmou-lhes que a falsa história contava que Dom Quixote havia se encontrado lá “numas justas falhas de invenção, pobres de motes e paupérrimas de librés, embora rica de simploriedades” (Idem). Ao ouvir isso, o cavaleiro resolve mudar seu itinerário e ir a Barcelona.

- Pois por causa disso mesmo - retrucou Dom Quixote, - não porei os pés em Saragoça, e assim mostrarei para todo o mundo a mentira desse moderno historiador, para que vejam todos não ser eu o Dom Quixote de que ele fala. (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. LIX, p. 427)

Nessa aventura real, verificamos que Dom Quixote nega a ficção de Avellaneda como forma exemplar de mostrar a sua autoconsciência literária e existencial. Afinal, Dom Quixote não é “o Dom Quixote de que ele fala”, pois se configura como possibilidade de ser.

Despediram-se Dom Quixote e Sancho de Dom Juan e Dom Jerónimo, que ficaram “admirados por verem seu misto de sensatez e loucura, o que lhes fez acreditar piamente serem aqueles os verdadeiros Dom Quixote e Sancho, e não os que descrevia o autor aragonês.” (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. LIX, p. 428)

Já no capítulo LXXII, ocorre outra situação inédita e inesperada, que aprofunda mais ainda a questão da identidade dos protagonistas, a interação da literatura e da existência e o próprio jogo da ficção e da realidade do romance cervantino. Trata-se do encontro, na estalagem, de Dom Quixote e Sancho com Dom Álvaro Tarfe, personagem do livro apócrifo ou segunda parte da *História de Dom Quixote de la Mancha*, escrita por Avellaneda. Dom Quixote interrogou-o e surpreende-se com suas revelações.

- Sou o próprio - confirmou o cavaleiro, - e o tal Dom Quixote, personagem principal da história, foi grandíssimo amigo meu. Fui eu quem o tirou de sua terra, ou, pelo menos,

o convenci a participar das justas que se realizavam em Saragoça, para onde eu ia. Na verdade, fiz-lhe muitos favores e impedi que o verdugo lhe espancasse as costas, por ser ele muito atrevido. (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. LXXII, p. 515)

Dom Quixote, sem revelar-lhe o próprio nome, pergunta se é parecido com “esse tal Dom Quixote” e recebe uma resposta negativa. Pergunta se levava consigo um escudeiro chamado Sancho Pança e recebe uma resposta afirmativa. Mas, acrescentou Dom Álvaro que o escudeiro, “embora tivesse fama de muito gracioso, nunca lhe ouvi dizer graça que a tivesse.” (Idem)

Neste ponto intervém Sancho, insulta o falso escudeiro e afirma a Dom Álvaro a sua própria identidade e a do seu Senhor:

- Isso creio eu muito bem - interveio neste ponto Sancho, - pois o dizer graças não é para todos; e esse Sancho de que Vossa Mercê fala, Senhor Fidalgo, deve ser algum grandíssimo velhaco, desenxabido e ladrão, conjuntamente. O verdadeiro Sancho Pança sou eu, que mais graças tenho do que os pingos da chuva. [...] E o verdadeiro Dom Quixote, o famoso, o valente e o discreto, o enamorado, o desfazedor de agravos, o tutor de pupilos e órfãos, o amparo das viúvas, o matador das donzelas, o que tem por senhora única a sem-par Dulcinéia del Toboso, é este senhor aqui presente: meu amo. Todo e qualquer outro Dom Quixote e qualquer outro Sancho Pança não passam de burla e coisa de sonho. (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. LXXII, p. 515-517)

Dom Álvaro acredita nas palavras e no ser do verdadeiro Sancho ao ponto de afirmar que o falso escudeiro “mais tinha ele de comilão que de bem-falante, e mais de tolo que de gracioso”. Além disso, reconhece: “Tenho como fora de dúvida que os encantadores que perseguem Dom Quixote, o bom, quiseram perseguir-me a mim com Dom Quixote, o mau” (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. LXXII, p. 517). Dom Quixote, por sua vez, diz-lhe que, ao saber da presença do Quixote fantástico na cidade de Saragoça, não quis entrar nela, “para expor às barbas do mundo sua mentira”, seguindo, então, para Barcelona. Reafirma sua identidade e pede a Dom Álvaro uma declaração de autenticidade do seu ser e do ser do escudeiro.

Portanto, Senhor Dom Álvaro Tarfe, sou eu aquele Dom Quixote de la Mancha de quem fala a fama, e não esse desventurado que quis usurpar meu nome e honrar-se com meus pensamentos. A Vossa Mercê suplico, pelo que deve a ser cavaleiro, seja servido de prestar uma declaração, perante o alcaide deste lugar, de que Vossa Mercê não me viu em todos os dias de sua vida antes de hoje, e de que não sou eu o Dom Quixote impresso na tal segunda parte, nem este Sancho Pança meu escudeiro é aquele que Vossa Mercê conheceu. (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. LXXII, p. 517)

Dom Álvaro prontificou-se a fazer, com muito prazer, a declaração e manifestou-se admirado por encontrar dois Dom Quixotes e dois Sanchos ao mesmo tempo, “tão conformes nos nomes como diversos nas ações” (Idem). Cumpridas todas as providências jurídicas e formalidades da declaração, ficaram Dom Quixote e Sancho muito felizes, e Dom Álvaro, novamente, reconheceu o engano de que foi vítima, pois foi fruto de seu encantamento.

Por fim, o capítulo LXXIV (*Como Dom Quixote ficou doente, do testamento que fez e de sua morte*) reafirma dramática, irônica e hermeneuticamente, apesar das aparências contrárias, o

diálogo da literatura e da existência. O jogo da obra cervantina não começa nem acaba pela oposição, mas continua efetivando a interação dos contrários. Afirmamos que o jogo não é simplesmente dos jogadores, mas da própria verdade do ser, que se vela e se desvela simultaneamente.

Na iminência da morte, com ânimo sossegado, após presenciar o choro da ama, da sobrinha e de Sancho, dormiu Dom Quixote por mais de seis horas, ao final das quais despertou e, para surpresa de todos, em voz alta e alterada, exclamou:

- Dai-me alvíssaras, bons senhores, porque já não sou Dom Quixote de la Mancha, mas Alonso Quijano, que por meu proceder recebi o apelido de *Bom*. Já sou inimigo de Amadis de Gaula e de toda a infinita caterva de sua linhagem; já me são odiosas todas as histórias profanas da cavalaria andante; já reconheço minha insanidade e o perigo em que me pôs o fato de as haver lido; e já, por misericórdia de Deus e escarmentado na própria carne, as abomino. (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. LXXIV, p. 526)

Mesmo nessas palavras finais, a unidade dialógica do romance cervantino se desvela. Indubitavelmente, o cavaleiro continua o jogo da ficção e da realidade ou da literatura e da existência, pois, em nenhum momento, diante dos presentes, negou ter sido Dom Quixote, amigo de Amadis de Gaula, admirador e leitor apaixonado das histórias cavaleirescas. A partícula adverbial (*já*) anteposta à negação verbal (*não sou*) desvela a verdade inesgotável do quixotismo exemplar: a mudança do ser no tempo. Verdadeiramente, a identidade e as palavras de Alonso Quijano, o Bom, não afirmam a sua existência, mas a de Dom Quixote. Só *existe* quem se abre à possibilidade ou alteridade do ser. Mais do que o *ser* estático, conformado e racional de Alonso Quijano, importa o *poder ser* dinâmico, transformador e passional de Dom Quixote.

A morte ou despersonalização do fidalgo no início, no meio ou no fim do romance é a condição de vida do sentido quixotesco da existência. Dom Quixote não nega a morte, sofre-a, participa do seu jogo, pois sempre conviveu com ela nas aventuras da vida. Sabe, por experiência, que o sentido morre ou muda no tempo, na aventura cotidiana da existência. Assim, ouvimos sua despedida.

- Senhores, - disse Dom Quixote, - vamo-nos pouco a pouco, porque nos ninhos de antigamente, aves não há no presente. Louco fui, ajuizado estou agora. Fui Dom Quixote de la Mancha; agora, repito, sou Alonso Quijano, o Bom. (CERVANTES, 1984, **DQ**, II, Cap. LXXIV, p. 529)

Indubitavelmente, a ciência da razão moderna matou Alonso Quijano, o Bom. Mas, somente a paixão da literatura deu vida a Dom Quixote e lhe possibilitou descobrir a verdade segundo a qual a existência não é a identidade, mas a alteridade do próprio ser do homem e do mundo. O romance moderno *Dom Quixote* dramatiza a contínua luta ou interação da aventura da literatura, da leitura do mundo e da invenção do humano.

Por fim, vale ressaltar que o romance moderno de Cervantes é exemplar até hoje porque encena dramaticamente a sua própria origem. É o romance do próprio romance, a poesia da própria poesia, e não uma mera cópia da realidade, como bem nos disse o crítico e romancista Carlos Fuentes (1989, p. 65-90), no ensaio “Cervantes ou a Crítica da Leitura” do seu livro *Eu e os Outros*. Nesse sentido, o *Dom Quixote* realiza-se como uma verdadeira hermenêutica da concriatividade, porque absorve e transforma a tradição literária e inaugura um novo caminho, ou seja, a tradição do quixotismo exemplar regida pelo sério jogo da ficção e da realidade, da literatura e da existência, da arte e da vida.

CONCLUSÃO

O romance exemplar *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, sugere-nos, ao encenar o jogo irônico e dramático do autor e do leitor, de Dom Quixote e Sancho Pança, a possibilidade concreta de superar, literária e existencialmente, as abstrações lógicas do ser. Já não basta apenas a leitura superficial, mas se exige a leitura latente ou hermenêutica do texto da própria vida. Ler é aplicar o sentido textual ao nosso horizonte vital. Então, a leitura da obra de arte cervantina nos faz experimentar o sentimento de que a existência não é a identidade, mas a alteridade do próprio ser.

Neste intercâmbio lúdico da arte e da verdade, do texto e do leitor ou do passado e do presente, a obra cervantina representa a luta contra o esquecimento do ser e, consequentemente, contra o obscurecimento do homem e do mundo impostos pela metafísica antiga da idealidade (platonismo) e pela metafísica moderna da subjetividade (cartesianismo). Com esse objetivo é que se erguem Dom Quixote e Sancho e nos desvelam a verdade passional segundo a qual a aventura da vida e do conhecimento é o compromisso ético e poético da liberdade do ser, como bem mostrou o crítico Luís Rosales (1960, p. 191-225), no capítulo “El Personaje Cervantino” do seu livro *Cervantes y la Libertad*.

Portanto, a atualidade da obra de arte cervantina convida-nos a existir concretamente no horizonte finito do tempo e a descobrir a verdade, segundo as palavras de Miguel de Unamuno (2005, p. 138), no livro *Vida de Don Quijote y Sancho*, de que a vida, ou seja, o jogo da ficção e da realidade não é simplesmente a concordância lógica, mas, sobretudo, a experiência dramática da alteridade do ser do homem e do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUERBACH, Erich. A Dulcinéia Encantada. In: _____. **Mimesis**. São Paulo: Perspectiva, 1987, p. 299-320.

AVELLANEDA, Alonso Fernandez de. **O Livro Apócrifo de Dom Quixote de la Mancha (1614)**. Tradução Eugênio Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

BALLESTER, Gonzalo Torrente. **El Quijote como Juego**. Madrid: Ediciones Guadarrama, 1975.

BOOTH, Wayne C. **The Rhetoric of Fiction**. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1961.

CASTRO, Américo. Cervantes y el *Quijote* a nueva luz. In: _____. **Cervantes y los Casticismos Españoles**. Madrid: Alianza Editorial, 1974, p. 17-143.

CERVANTES, Miguel de. **Don Quijote de la Mancha**. Texto y notas de Martín de Riquer. 11.ed. Barcelona: Editorial Juventud, 1983. Edición íntegra, con más de 2.000 notas y con índice onomástico y de situaciones.

_____. **O Engenhoso Fidalgo Dom Quixote de la Mancha**. 2 vols. Tradução e notas Eugênio Amado. Introdução de Julio G. García Morejón. Ilustrações de Gustave Doré. 2.ed. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: INL, 1984.

FORCIONE, Alban K. **Cervantes, Aristotle and the “Persiles”**. Princeton: Princeton University Press, 1970.

FUENTES, Carlos. Cervantes ou a Crítica da Leitura. In: _____. **Eu e os Outros**. Tradução Sergio Flaksman. Rio de Janeiro: Rocco, 1989, p. 65-90.

GADAMER, Hans-Georg. A Ontologia da Obra de Arte e seu Significado Hermenêutico. In: _____. **Verdade e Método: Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica**. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 174-269.

HATZFELD, Helmut. O Conceito de Barroco como Tema de Controvérsia: 1. Cervantes e o Barroco; 2. Por que é Barroco o estilo do *Quixote*? In: _____. **Estudos sobre o Barroco**. Tradução Célia Berrettini. São Paulo: Perspectiva, 1988, p. 257-285.

HEIDEGGER, Martin. A Verdade e a Arte. In: _____. **A Origem da Obra de Arte**. Edição bilíngüe. Tradução Idalina Azevedo e Manuel António de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010, p. 145-201.

ISER, Wolfgang. **The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1974.

KUNDERA, Milan. A Herança Depreciada de Cervantes. In: _____. **A Arte do Romance**. Tradução Teresa Bulhões C. da Fonseca e Vera Mourão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 7-23.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditações do Quixote**. Tradução Gilberto de Mello Kujawski. Comentário de Julián Marías. São Paulo: Livro Ibero-Americano, 1967.

RILEY, Edward C. **Teoria de la Novela en Cervantes**. Versión castellana de Carlos Sahagún. Madrid: Taurus, 1981.

RIQUER, Martín de. **Aproximación al Quijote**. Barcelona: Teide, 1971.

ROSALES, Luís. El Personaje Cervantino. In: _____. **Cervantes y la Libertad**. Madrid: Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1960, Tomo II, Sexta Parte: La Comedia de la Personalidad, p. 191-225.

SILVA, Robson André da. **O Jogo da Ficção e da Realidade em *Don Quijote de la Mancha***. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura). Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SOUZA, Ronalds de Melo e. Introdução à Poética da Ironia. **Linha de Pesquisa**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, p. 27-48, outubro 2000.

STANZEL, Franz Karl. **Narrative Situations in the Novel: *Tom Jones, Moby-Dick, The Ambassadors, Ulysses***. Translated by James P. Pusack. Bloomington: Indiana University Press, 1971.

UNAMUNO, Miguel de. **Vida de Don Quijote y Sancho**. Madrid: Alianza Editorial, 2005.

VIEIRA, Maria Augusta da Costa. **A Narrativa Engenhosa de Miguel de Cervantes**. São Paulo: EDUSP / FAPESP, 2012.

Robson André da Silva Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (2016). Possui Graduação em Letras (Língua e Literatura Portuguesa) pela Universidade de Brasília (1992) e Mestrado em Literatura pela Universidade de Brasília (2001). Atualmente é professor dos Cursos de Graduação em Letras e de Pós-graduação Lato Sensu em Literatura Brasileira da Universidade Católica de Brasília (UCB). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Literatura Comparada, atuando principalmente nos seguintes temas: Hermenêutica Literária e Filosófica, Ficção e Realidade em Dom Quixote, Imaginação Material e Dinâmica em Bachelard, Diálogo Intertextual da Literatura e da Filosofia, Lírica Moderna e Reflexão Crítica, Modernidade do Romance: do Barroco ao Neobarroco. (robson@ucb.br)

Artigos

La relación entre actitud y el éxito del feedback correctivo escrito en una segunda lengua

Jorge Lillo (Universidad Católica de la Santísima Concepción)

Resumen: El presente artículo informa parte de una tesis doctoral (Lillo, 2014) que investigó la actitud que tienen los estudiantes en relación al feedback correctivo (FC) escrito en una segunda lengua (L2). La actitud fue medida con un cuestionario que utilizó una escala Likert de 5 puntos. Las preferencias se midieron en porcentajes de frecuencia de respuesta y la correlación entre la actitud y el efecto del FC escrito se realizó utilizando el índice de correlación de Pearson; además, se realizó un análisis de covarianza de medidas repetidas con la actitud como covariable para mayor precisión estadística. Los resultados indican que los estudiantes prefieren ser corregidos en la producción de textos escritos en inglés como L2 y que la actitud puede llegar a tener un efecto mediador sobre el efecto del FC.

Palabras Clave: Feedback correctivo. Adquisición de segundas lenguas. Diferencias individuales.

Abstract: This paper reports part of a doctoral dissertation (Lillo, 2014) that investigated learner attitudes towards written corrective feedback (CF) in a second language (L2). Attitude was measured with a questionnaire that used a 5-point Likert scale. Preferences were measured in percentages per question and the correlation between attitude and the effect of CF using Pearson correlation index. Furthermore, to determine more accurately the statistical relationship between attitude and the effect of CF, a repeated measures analysis of covariance with attitude as covariate was performed. The results indicate that students prefer to be corrected in the production of texts in English as a second language and that attitude can mediate the effect of CF.

Key words: Corrective feedback. Second language acquisition. Individual differences.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación en Feedback Correctivo (FC) ha producido resultados mixtos en relación a la efectividad de la corrección de los errores gramaticales. Una de las razones puede ser que las diferencias individuales (DI) tales como la aptitud lingüística, la ansiedad y la actitud influyen en la recepción de la corrección, así como en la efectividad del feedback (Sheen, 2011). Por consiguiente, uno de los aspectos a considerar para entender el rol que tiene el feedback correctivo en el aprendizaje y la adquisición de una L2 es determinar si las DI influyen en los efectos de distintos tipos de FC. Uno de los propósitos del estudio ha consistido en explorar precisamente el impacto que tiene la actitud en el efecto del FC medida por la precisión gramatical de dos estructuras; a saber, pasado simple (PT) y concordancia sujeto verbo (SVA).

1.1 La actitud de los estudiantes hacia el FC escrito

La investigación de FC sobre las actitudes de los estudiantes ha sido mayoritariamente descriptiva, catalogando las preferencias y las percepciones de la instrucción gramatical y las distintas maneras de entregar feedback (Sheen, 2011). En un estudio de FC escrito, Leki (1991) examinó las preferencias en la corrección de errores de 100 estudiantes de enseñanza superior; su

estudio reveló que la gramática perfecta era uno de los aspectos que los estudiantes mayoritariamente valoraban, además de considerar la corrección de los errores como la mejor ayuda que los profesores les podían entregar en este aspecto. Leki también informó que a pesar de la preferencia que tenían los estudiantes por la corrección de los errores, algunos de ellos indicaban que no ponían mayor atención a las correcciones acerca de la precisión gramatical. En cuanto a la preferencia por tipo de FC, 67% de los estudiantes querían que el profesor les entregara FC directo⁹ señalando la ubicación del error en conjunto con explicaciones metalingüísticas para ayudarlos a corregir sus errores y ni uno consideró el FC indirecto¹⁰ como el más apropiado.

En otro estudio, Enginarlar (1993) investigó la opinión de 47 estudiantes acerca de la utilidad y el valor instruccional del FC escrito. El FC se entregó en la corrección de los errores gramaticales, vocabulario y puntuación, utilizando un sistema codificado de corrección. Enginarlar descubrió que los estudiantes no apreciaban los ejercicios de revisión, pero que la mayoría valorizó el FC entregado. Cuando se les preguntó acerca de su preferencia por quién entrega el FC, la mayoría prefirió al profesor.

En la misma línea, en un estudio a gran escala, Schulz (1996) investigó las actitudes de estudiantes universitarios y sus profesores hacia la instrucción gramatical y la corrección de los errores, utilizando un cuestionario que consistía en preguntas de selección múltiple. Ella encontró que la actitud de los estudiantes hacia la instrucción de la gramática y la corrección de los errores era más favorable que las de sus profesores; 90% de los estudiantes tuvo una actitud positiva hacia la corrección de sus errores, que contrastó con la actitud de sus profesores que no valoraron su propio feedback. En la misma línea de acción, Ancker (2000) investigó la percepción de profesores y estudiantes en 15 países; 25% de los profesores y 75% de los estudiantes respondieron positivamente cuando se les preguntó acerca de si los profesores deberían corregir todos los errores cuando usaban inglés. Los profesores estaban preocupados del impacto negativo en la confianza y motivación de los estudiantes, muy en la línea de Krashen (1982) y su constructo del filtro afectivo, mientras que los estudiantes querían ser corregidos porque querían aprender inglés correctamente.

1.2 La actitud como factor mediador entre la precisión gramatical y el efecto del FC

A pesar de lo anterior, Truscott (1996) insiste que lo que los estudiantes prefieran o deseen puede no ser realmente lo mejor para la adquisición. Por consiguiente, lo que se necesita son

⁹ Cuando se entrega la corrección del error.

¹⁰ Cuando se marca el error mediante claves y se les solicita a los estudiantes autocorregirse.

estudios empíricos que además examinen la relación entre las actitudes de los estudiantes hacia la corrección, la gramática y los resultados de la aplicación de FC escrito. Pocos estudios han explorado la relación entre las actitudes de los estudiantes hacia el FC y el aprendizaje resultante de su aplicación. Sheen (2008) estudió el impacto que tienen ciertos factores cognitivos y afectivos en la habilidad de los estudiantes para usar el FC oral y escrito en el proceso de adquisición; los resultados indican que cuatro tipos de FC produjeron resultados de correlación similar en relación con las variables de diferencias individuales, siendo una de ellas la actitud.

Havranek y Cesnik (2001) realizaron un estudio comprensivo¹¹ con 207 hablantes alemanes que aprendían inglés como L2. Ellos compararon los efectos del parafraseo, repetición más parafraseo y elicitación, midiendo el éxito de la corrección de errores en el desempeño de los estudiantes en pruebas posteriores. El estudio informó que el feedback correctivo podía beneficiar a los estudiantes que tenían una actitud positiva hacia la corrección de los errores y una alta competencia lingüística.

En resumen, es factible que las actitudes afecten la conducta de los estudiantes, que a la vez influye en el aprendizaje. Sheen (2011) sugiere que se puede hipotetizar que los estudiantes con actitudes positivas hacia el FC y un buen desempeño en la precisión gramatical se benefician más del FC que los que tienen actitudes negativas.

En este sentido, parte del estudio informado en este artículo se centró en la relación existente entre el efecto de tres tipos de FC escrito (no metalingüístico, metalingüístico y mediado por computador) en relación a la adquisición de dos estructuras de la lengua inglesa (pasado simple y concordancia sujeto-verbo en presente simple) y las actitudes de los estudiantes hacia el FC escrito; respondiendo a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la actitud que tienen los estudiantes que reciben FC escrito hacia la corrección de errores en el proceso de producción escrita en inglés como L2?
2. ¿Qué relación tiene la actitud de los estudiantes hacia la corrección de los errores con el efecto del FC escrito en la precisión gramatical del uso del pasado simple y la concordancia sujeto-verbo en inglés como L2?

2. METODOLOGÍA

El estudio utilizó un diseño cuasi-experimental de grupos intactos, – G1 feedback correctivo no-metalingüístico (N=18), G2 feedback correctivo metalingüístico (N=19), G3 feedback correctivo mediado por computador (N=18) y G0 grupo control (N=18). Los cuatro grupos completaron un pre-test, un posttest y un posttest diferido. Los tres tests consistieron en un

¹¹ Tratamiento de un gran número de errores.

texto escrito en formato de carta y un test de corrección de errores, los cuales fueron aplicados antes de un tratamiento con FC, inmediatamente después y en forma diferida. Al mismo tiempo, los cuatro grupos completaron un cuestionario de actitudes.

En cuanto al tratamiento, los tres grupos experimentales recibieron corrección de los errores en cuatro textos escritos, 2 de los cuales fueron revisiones. Los tres grupos experimentales recibieron corrección directa focalizada¹² exclusivamente dirigida a errores que involucraban el uso del pasado simple y de concordancia entre sujeto-verbo en la lengua inglesa. Por otra parte, el grupo control sólo recibió un comentario general acerca del contenido de los cuatro textos escritos.

El estudio consideró un análisis de porcentajes de respuesta en relación al cuestionario de actitudes y un análisis de correlación entre la variable individual actitud y los puntajes del pretest, posttest y posttest diferido, con la intención de examinar el rol moderador de la variable sobre los efectos del tratamiento de corrección de errores.

2.2 Participantes

95 estudiantes, 46 mujeres y 49 hombres, de tres cursos de 7º año básico de un colegio particular bilingüe español-inglés de la comuna de San Pedro de la Paz, Concepción, Chile; cuyas edades fluctúan entre 13 y 14 años de edad participaron del estudio.

De la población inicial, 15 de los estudiantes participaron en dos pequeños estudios piloto y 7 estudiantes fueron descartados de la muestra final, debido a que sobrepasaron los 90 puntos, equivalentes al 90% de precisión gramatical en el pretest¹³. Consecuentemente, la muestra final quedó conformada por 73 sujetos.

2.3 Instrumentos

Para responder las preguntas de investigación, se les pidió a los estudiantes que completaran un cuestionario, basado en Sheen (2006). El propósito de este instrumento fue analizar la actitud de los estudiantes hacia el FC escrito en torno a tres constructos de actitud: (1) preferencias generales acerca del FC escrito, (2) reacción hacia la utilidad del FC escrito, y (3) preferencias por tipos de feedback correctivo escrito. Además, las respuestas a este instrumento sirvieron para determinar si existía algún efecto mediador entre la actitud de los estudiantes y el

¹² Número limitado de estructuras.

¹³ Ellis et al. (2008) consideran que un porcentaje superior al 90% es un indicador de adquisición.

FC escrito. 22 preguntas con escala Likert de 5 puntos (*strongly disagree* - *strongly agree*) cubrieron las tres áreas.

2.4 Métodos de análisis de datos

Para analizar el tratamiento de FC se obtuvieron puntajes de pretest, posttest y posttest diferido. Los puntajes fueron calculados mediante ‘análisis de ocasiones obligatorias’¹⁴. En cuanto al cuestionario de actitudes, a la mayoría de las 35 preguntas se les asignaron valores numéricos. Las primeras 13 preguntas entregaron información personal de los estudiantes. Al resto de los ítems se les aplicó una escala Likert de 5 puntos comenzando con *strongly disagree* (totalmente en desacuerdo), uno (1); hasta *strongly agree* (totalmente de acuerdo), cinco (5). La información porcentual se calculó mediante una tabla de frecuencias de respuestas de cada ítem del cuestionario. Se realizó la estadística descriptiva de los puntajes de las actitudes de los estudiantes hacia la corrección de los errores y se analizó cada set de puntajes para investigar diferencias grupales utilizando un análisis de varianza, ANOVA de un factor. Adicionalmente se calcularon coeficientes de correlación de Pearson entre los puntajes del cuestionario de actitudes y las ganancias de los puntajes de los tests de producción escrita a corto y largo plazo. También se utilizó un análisis de covarianza ANCOVA de medidas repetidas para analizar el efecto mediador de la actitud en relación a los efectos de los tipos de FC escrito del estudio.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Antes de presentar los resultados para las dos preguntas de investigación, en la tabla 1 se muestra la estadística descriptiva para el total de los puntajes del pretest, posttest y posttest diferido.

Tabla 1 Medias grupales y desviación estándar de los puntajes de los tests

Grupo	Pretest	DT	Posttest	DT	Posttest diferido	DT
G0_GC	61,0	9,9	61,6 ^b	15,1	56,9 ^b	12,2
G1_FNM	63,0	10,9	82,7 ^a	10,8	71,2 ^a	13,2
G2_FM	63,0	13,7	81,0 ^a	10,9	81,4 ^a	7,3
G3_FMC	60,9	12,6	78,7 ^a	13,3	79,8 ^a	10,9
Valor p	,914		,000		,000	

Esta tabla muestra que todos los grupos obtuvieron un puntaje superior a 60 puntos en el pretest; mediante un análisis de varianza de un factor se pudo establecer que no existían

¹⁴ Todas las ocasiones obligatorias de uso del pasado simple y de la concordancia sujeto-verbo fueron identificadas. Cada ocasión fue examinada para ver la correcta aplicación ambas estructuras (Ellis y Barkhuizen, 2005).

diferencias estadísticamente significativas entre los grupos del estudio, $F(3,69) = ,174$, $p = ,914$. Además se observa que solo los tres grupos experimentales fueron capaces de incrementar la precisión gramatical entre el pretest y el posttest estableciendo diferencias estadísticamente significativas con el grupo control, $F(3,69) = 10,729$, $p < ,001$; así como entre pretest y posttest diferido, $F(3,69) = 18,779$, $p < ,001$. Sin embargo, solo los participantes de los grupos G2_FM y G3_FMC fueron capaces de incrementar la precisión gramatical después del pretest, y sostener esta ganancia en precisión en el posttest diferido.

3.1 Análisis de resultados del cuestionario de actitudes hacia el FC escrito

La pregunta 1 consistió en averiguar cuál era la actitud de los estudiantes que reciben FC escrito hacia la corrección de errores gramaticales en inglés como L2. En términos generales, los resultados del cuestionario, corroboran lo informado por otros estudios (Schulz, 1996; Sheen, 2006, 2008) demostrando que los estudiantes aprecian y esperan recibir FC de sus trabajos escritos, refuerzan lo argumentado por Ferris (1999) y se contraponen a lo expuesto por Truscott (1996) en relación a la importancia que tienen las preferencias de los estudiantes hacia la corrección de los errores. Al consultarles directamente acerca de aquello, un 73% de los estudiantes del estudio está de acuerdo en recibir FC escrito o corrección escrita. Los estudiantes también parecen entender la importancia de la precisión gramatical (75%), en contraste al 6% que no lo está; esta percepción resulta interesante porque a pesar de que el contexto de aprendizaje se caracteriza por estar centrado en el contenido, la organización y el desarrollo de habilidades escritas, la mayoría de los estudiantes ha reconocido que el uso de la lengua también tiene un papel importante en el proceso de escritura.

Al consultarles acerca de las preferencias generales de FC, la mayoría de los estudiantes prefieren ser corregidos por su profesor (69%), lo que ha resultado muy similar a lo informado por Enginarlar (1993) y no consideran sentirse frustrados cuando su profesor los corrige (58%). La responsabilidad en la corrección de los errores ha sido un tema de discusión desde hace más de 20 años (Sheen, 2011; Bitchener y Ferris, 2012); por lo tanto, la evidencia que arrojan las preferencias de los estudiantes en función de este tema releva el rol del profesor en esta tarea. Los estudiantes también demuestran un grado de satisfacción al ser corregidos (70%) y no son indiferentes a cometer errores en sus trabajos escritos, ya que sienten por una parte la necesidad de saber en qué se equivocan (81%), así como también reflexionar acerca de los errores (74%) antes de escribir un nuevo texto. En su argumento contra el FC escrito, Truscott (1996) argumenta que éste es dañino; esto se fundamenta en que la corrección de los errores afecta al filtro afectivo (Krashen, 1982) ya que los estudiantes que reciben correcciones por parte de sus profesores perderían confianza y seguridad en ellos mismos y de esta manera el proceso de adquisición se

vería afectado. De acuerdo a lo informado por los propios estudiantes entonces, es evidente que muy por el contrario a lo expuesto por Truscott, el ser corregidos les entrega seguridad y les permite además reflexionar acerca de los errores que comenten, lo que resulta muy importante para futuras tareas escritas. Lo que sí afecta negativamente a los estudiantes es repetir el mismo error (58%); en ese sentido entonces, basado en el mismo argumento que ha planteado Truscott (1996), el FC más que elevar el nivel del filtro afectivo puede tener la capacidad de rebajarlo, y por consiguiente ayudar a los estudiantes a superar la frustración de equivocarse.

En cuanto a la reacción hacia el FC y su utilidad, la mayoría de los estudiantes (84%) admite que las correcciones les ayudaron a mejorar su producción escrita; del mismo modo, un 72% cree que el FC ayuda a mejorar la calidad de los textos; los estudiantes no solamente aprecian ser corregidos por sus profesores, sino que también encuentran un valor práctico y útil en la corrección de los errores en cuanto al proceso de escritura. Si bien es cierto los hablantes no necesariamente son los mejores jueces para saber qué es lo que más necesitan (Truscott, 1996), ellos sugieren que esta práctica puede influir en su éxito o fracaso académico. Ferris (2004) sostiene que la investigación acerca de cómo los estudiantes visualizan el FC predice que la presencia de la corrección de los errores puede llegar a ser positiva y que su ausencia puede llegar a ser dañina. A pesar de lo anterior, llama la atención el porcentaje de sujetos (55%) que no estima que la corrección sea capaz de evitar la repetición del mismo error en la escritura de textos nuevos. Es probable que los estudiantes se den cuenta que a pesar de su deseo de ser corregidos y encontrar que la corrección es positiva para su trabajo académico, existen ciertas estructuras erróneas en su escritura que definitivamente no logran superar. De acuerdo a lo argumentado en este estudio, es probable que esta última situación se deba a la incapacidad de asimilar las correcciones debido a las falencias que existen en la manera en que dicha corrección se ha llevado a cabo históricamente y que ha sido tema ampliamente analizado (Lillo, 2014); a saber, poca sistematicidad en los métodos de corrección que muchas veces se basan en la intuición y no en la teoría, la investigación y la práctica sistemática. El cuestionario también muestra que un 59% de los estudiantes reconoce poner atención a las correcciones de sus tareas; y el 70% estima que el poner atención a este feedback les ayuda a mejorar su gramática. En este mismo aspecto, al consultar acerca del hábito de la corrección después de recibir el feedback, el 60% de los sujetos respondió que sí lo hace y un 14% que no; estos porcentajes de aprobación son bastante importantes, pero esperables en un contexto de escritura como proceso, porque es muy probable que el hecho de tener que revisar y editar el texto demande que necesariamente los estudiantes tengan que revisar las correcciones para reescribirlo.

Con respecto a las preferencias específicas por tipos de FC; lo primero que el cuestionario indagó fue acerca de la dicotomía que existe en la cantidad de información que entrega el FC, lo que en este estudio se ha definido como FC directo e indirecto; en ese sentido, el 77% de los

estudiantes expresó preferencia por el feedback directo con explicación por parte del profesor, el 66% desaprueba que su profesor les entregue feedback directo sin una explicación acerca del error cometido y un 71% considera importante que el feedback entregado también se haga en forma personalizada; estos resultados son muy similares a los encontrados por Leki (1991), indicando que los estudiantes prefieren un FC directo que entregue información metalingüística por sobre el que no la entrega. En cuanto al feedback indirecto, solo un 46% de los estudiantes lo desea. La literatura especializada en FC escrito (Chandler, 2003) indica que los profesores e investigadores han favorecido el uso de feedback correctivo indirecto con un marcado énfasis en el proceso de revisión y edición; en contraste, pocos estudios han investigado el feedback directo, comparando un grupo experimental con un grupo control que no recibe feedback, como se ha realizado en esta investigación. Por consiguiente, esta preferencia por un tipo de feedback directo, resulta importante como contribución a la discusión de la efectividad de estos dos tipos de FC. Se ha discutido que aquel feedback que es menos directo produce una mayor profundidad en el procesamiento cognitivo de los errores cometidos en el proceso de adquisición en la L2, pero también se ha argumentado que muchas veces los estudiantes no son capaces de comprender las claves que les entregan sus profesores para la autocorrección de los errores y en ese sentido un feedback más directo va a ser definitivamente más efectivo. La segunda dicotomía que aborda el cuestionario, es la que tiene relación con el número de errores a corregir en un tratamiento, lo que se conoce técnicamente como feedback focalizado y no focalizado. En relación con la focalización del feedback, un 70% de los estudiantes prefiere que su profesor les corrija todos los errores cometidos y solo un 53% que la corrección se concentre en una o dos categorías; es probable que esta preferencia esté asociada a lo que habitualmente experimentan los estudiantes debido a que los profesores de segundas lenguas tienden a corregir el máximo de los errores de sus estudiantes de manera poco sistemática (Truscott, 1996), sin criterios claros y de manera intuitiva. De todas maneras, es importante tener en consideración que los resultados en torno a este punto también contribuyen a la discusión en cuanto a la focalización de la corrección de los errores (Bitchener 2008; Bitchener y Ferris; 2012), ya que la investigación robusta en adquisición de segundas lenguas estima que el tratamiento no debiera superar dos o tres categorías gramaticales, mientras que la investigación en composición escrita considera que ese número es poco práctico en un contexto de sala de clases. Ellis et al. (2008) sugieren un equilibrio entre ambas posturas, lo que además va a depender de factores propios de dificultad relacionados con las estructuras seleccionadas porque no todas tienen la misma condición de reparación.

En relación a la corrección realizada con tecnología, un 60% de los estudiantes aprueba que se utilice en este proceso, lo que es esperable, tal vez por la relevancia que tiene para los nativos digitales la tecnología en su vida cotidiana, aunque no es algo que suceda habitualmente

como recurso asociado a la producción escrita en la L2; por lo demás, solamente fue utilizada como estrategia de tratamiento en un solo grupo de investigación y esto de alguna manera condiciona la preferencia por esta modalidad de feedback.

3.2 Correlación entre actitud y ganancias de puntajes de los tests a corto y largo plazo.

La segunda pregunta de investigación consistió en averiguar la relación que tiene la actitud con el efecto del FC. La tabla 2 muestra la estadística descriptiva de los puntajes de actitudes de los estudiantes hacia la corrección de los errores escritos. El puntaje promedio para los cuatro grupos fluctúa entre 3,33 y 4,01; el G0_GC alcanza el menor puntaje y el G3_FMC alcanza el mayor. Al mismo tiempo, una ANOVA de un factor, $F(3,69) = 12,297$, $p < ,001$ indica que la diferencia entre los grupos experimentales y el grupo control es estadísticamente significativa.

Tabla 2 Estadística descriptiva para los puntajes del cuestionario de actitudes

	N	Media	DT	Mínimo	Máximo
G0_GC	18	3,3278	,48211	2,43	4,24
G1_FNM	18	3,7383	,46495	2,67	4,52
G2_FM	19	3,9726	,28221	3,29	4,52
G3_FMC	18	4,0133	,24350	3,65	4,33
Total	73	3,7659	,46324	2,43	4,52

La tabla 3 muestra cuál es la asociación que existe entre los puntajes generales del cuestionario de actitudes hacia el FC escrito y las ganancias a corto plazo (entre pretest y posttest) y a largo plazo (entre pretest y posttest diferido) para el pasado simple y la concordancia sujeto-verbo. El análisis de correlación de Pearson revela que hubo asociación positiva para los grupos G2_FM, $r = ,509$; $p = ,026$ y G3_FMC, $r = ,656$; $p = ,003$ a corto plazo y también para G2_FM, $r = ,511$; $p = ,025$ y G3_FMC, $r = ,582$; $p = ,011$ a largo plazo, en relación al pasado simple. En cuanto a la concordancia sujeto-verbo, hubo asociación positiva a corto plazo para G1_FNM, $r = ,518$; $p = ,028$ y G3_FMC, $r = ,493$; $p = ,038$; y a largo plazo solo para G2_FM $r = ,495$; $p = ,031$.

Tabla 3 Correlación entre la ganancia en puntajes de los tests y los puntajes de actitudes

	GANACIAS A CORTO	GANACIAS A LARGO	GANACIAS A CORTO	GANACIAS A LARGO
G0_GC	-,063 ,803	-,180 ,474	,161 ,524	,402 ,099
G1_FNM	-,023 ,926	-,124 ,624	,518* ,028	,404 ,096
G2_FM	,509* ,026	,511* ,025	,357 ,133	,495* ,031

G3_FMC	,656**	,582*	,493*	,059
	,003	,011	,038	,815

Para observar hasta qué punto las actitudes de los estudiantes influyen en el efecto del FC escrito, se presentan los resultados de un análisis de medidas repetidas ANCOVA, con la actitud general hacia la corrección de errores como covariable. La tabla 4 muestra los resultados de este análisis.

Tabla 4 ANCOVA de medidas repetidas para los puntajes de los tests y actitudes

Origen	gl	F	Sig.
<i>Inter estudiantes</i>			
Actitudes	1	4,391	,040
FC	3	4,221	,008
Error	68		
<i>Entre estudiantes</i>			
Tiempo	2	,923	,400
Tiempo * Actitudes	2	3,481	,034
Tiempo * FC	6	2,250	,042
Error(Tiempo)	136		

Como se puede observar en la tabla 4, hubo un efecto significativo para las actitudes entre los grupos; $F(1,68) = 4,391$, $p = ,040$ indicando que la actitud de los grupos experimentales difiere significativamente de la del grupo control. La tabla también arroja evidencia estadísticamente significativa para el tratamiento de FC, $F(3,68) = 4,221$, $p = ,008$. La tabla no entrega evidencia estadísticamente significativa del efecto Tiempo, pero sí de la interacción Tiempo * Tratamiento, $F(6,136) = 2,250$, $p = ,042$ y también para la interacción Tiempo*Actitudes $F(2,136) = 3,481$, $p = ,034$.

Como se ha observado en esta sección, los resultados de la estadística descriptiva del cuestionario de actitudes indican que existe una diferencia en los puntajes del test de actitudes entre los grupos del estudio. El análisis de ANOVA demostró que esta diferencia es estadísticamente significativa, lo que indica que los grupos experimentales superaron al grupo control en los puntajes de las respuestas del cuestionario. Respecto a las correlaciones entre los puntajes de los tests y los puntajes del cuestionario de actitudes, los resultados indicaron que hubo una correlación positiva entre la actitud hacia el FC escrito y las ganancias de los puntajes para ambas estructuras a corto plazo (entre pretest y posttest) y a largo plazo (entre pretest y posttest diferido). Sin embargo, al examinar la correlación por grupos, es posible darse cuenta que no hubo relación entre las ganancias de los puntajes y la actitud hacia la corrección de los errores en el G0_GC. Se puede esperar una relación entre ambos solamente si los estudiantes están conscientes de que están siendo corregidos y qué es lo que está siendo corregido (Sheen, 2011),

obviamente los estudiantes del grupo control no fueron conscientes de aquello. Esta condición sí estuvo presente en el resto de los grupos y en estos casos se encontraron correlaciones entre las actitudes de los participantes y las ganancias de los puntajes de los tests con significancia estadística. La actitud hacia el FC escrito fue mucho más fuerte en el caso de los grupos que recibieron mayor información metalingüística, hubo correlaciones estadísticamente significativas a corto y largo plazo para ambos grupos, corroborando los resultados de Sheen (2006) que indican que las actitudes tienen un efecto mediador sobre el FC escrito. Sin embargo, mientras las actitudes tuvieron un rol importante en los grupos G2_FM y G3_FMC, no sucedió lo mismo con el G1_FNM. Es interesante ver que el hecho de recibir una corrección directa sin información adicional no logra el mismo efecto de manera consistente; la explicación una vez más se puede sustentar en que no se puede esperar que la actitud tenga un efecto mediador si los estudiantes no están conscientes de que están siendo corregidos. Esto puede tener implicaciones pedagógicas importantes en torno a las consideraciones que tienen que tener los profesores al corregir. En cuanto a los tres constructos de actitudes, los grupos que recibieron información metalingüística fueron bastante consistentes en la correlación con los puntajes de los tests de producción escrita tanto para las preferencias generales de feedback, así como también para la reacción hacia éste.

En resumen, los resultados demuestran que el FC es beneficioso para los estudiantes que tienen una actitud positiva hacia la corrección de los errores en un mayor grado que aquellos que no la tienen. Esto ha sido corroborado por el análisis de covarianza ANCOVA que indicó que hubo un efecto significativo para las actitudes entre los grupos, demostrando que la actitud de los grupos experimentales, específicamente aquellos que recibieron mayor información explícita, difiere significativamente a la del grupo control en el tiempo.

Los estudiantes valoran el feedback principalmente por el rol potencial que tiene en el desarrollo de la lengua. Por ende, la consideración de la actitud de los estudiantes es crucial si el feedback correctivo escrito va a ser aprovechado como estrategia de aprendizaje de la L2.

4. CONCLUSIONES

Truscott (1996) no solamente ha cuestionado la efectividad del FC escrito, sino que además ha minimizado la importancia de la necesidad que expresan los estudiantes por la corrección de sus errores. Gass y Selinker (2008) han informado que las actitudes de los estudiantes hacia la corrección de los errores, entre otros factores, pueden afectar los resultados de aprendizaje. Algunos estudios han examinado las preferencias de los estudiantes por la corrección de sus errores escritos, los estudios de Havranek y Cesnik (2001) y Sheen (2006, 2008) no solamente han demostrado que los estudiantes desean ser corregidos, sino que además han entregado evidencia importante de que la actitud hacia la corrección de los errores puede tener

un impacto en la habilidad de los estudiantes para usar el FC escrito en el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. En esta misma línea, el presente estudio informa que el feedback correctivo, especialmente el que genera consciencia metalingüística, puede beneficiar más a los estudiantes que tienen una actitud positiva hacia la corrección de los errores que aquellos que no la tienen.

Uno de los argumentos de Truscott en contra del FC se basa también fuertemente en el daño que éste puede causar a los hablantes de una L2; esta postura se fundamenta en la hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1982) que establece la necesidad de realizar el proceso de adquisición cuando se consigue un sentimiento de confianza y seguridad en sí mismo para comunicarse, lo que sería imposible que ocurriera cuando se corrigen los errores dado la ansiedad que se genera. Sin embargo, los resultados de este estudio revelan que los estudiantes desean ser corregidos en la producción de sus textos escritos, al mismo tiempo que mejoraron la precisión gramatical de las estructuras tratadas con FC. Truscott (1996) no encuentra que la actitud positiva de los estudiantes sea importante a la hora de tomar decisiones en la entrega de FC; sin embargo, contrario a esto, en este estudio se entrega evidencia de que la actitud de los estudiantes hacia el FC tiene cierta asociación con los efectos de usar ciertos tipos de feedback. Es importante que los estudios futuros consideren esta variable individual, así como también otras que generalmente están ligadas al aprendizaje de una L2 como lo son la motivación y la aptitud.

Referências

ANCKER, William. Errors and corrective feedback: Updated theory and classroom practice. **English Teaching Forum**, v 8, n 4, 2000, 20 - 25.

BITCHENER, John. Evidence in support of written corrective feedback. **Journal of Second Language Writing**, v 17, n 2, 2008, 102 - 118.

_____; FERRIS, Dana. **Written corrective feedback in second language acquisition**. New York: Routledge, 2012.

CHANDLER, Jean. The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. **Journal of Second Language Writing**, v 12, n 3, 2003, 267 - 296.

ELLIS, Rod & Barkhuizen, Gary. **Analyzing learner language**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

_____; SHEEN, Younghee, MURAKAMI, Mihoko; HIDE, Takashima. The effects of focused and unfocused written corrective feedback in English as a foreign language context. **System**, v 36, 2008, 353 - 371.

ENGINARLAR, Hüsnü. Student response to teacher written feedback in EFL writing. **System** v 21, 1993, 193-204.

FERRIS, Dana. The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott 1996. **Journal of Second Language Writing**, v 8, 1999, 1-10.

_____. The “grammar correction” debate in l2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime . . .?). **Journal of Second Language Writing**, v 13, 2004, 49 - 62.

GASS, Susan; SELINKER, Larry. **Second language acquisition**: An introductory course. New York: Routledge, 2008.

HAVRANEK, Gertraud, CESNIK, Hermann. Factors affecting the success of corrective feedback. In Foster-Cohen, Susan & Anna Nizegorodzew (Orgs.). **EUROSLA Yearbook**, 1. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001, 99 - 122.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practices in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LEKI, Ilona. The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. **Foreign Language Annals**, v 24, n 3, 1991, 203 - 218.

LILLO, Jorge. **Efecto del feedback correctivo escrito directo focalizado, en el proceso de producción de textos escritos en inglés como L2**. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Concepción, Chile. 2014.

SCHULZ, Renate. Focus on form in the foreign language classroom: Students and teachers views on error correction and the role of grammar. **Foreign Language Annals**, v 29, 1996, 343-364.

SHEEN, Younghee. **Corrective feedback, individual differences, and the acquisition of English articles by second language learners**. Tesis de doctorado no publicada. University of Nottingham, United Kingdom. 2006.

_____. Recast, language anxiety, modified output and L2 learning. **Language learning**, v 58, 2008, 835 - 874.

_____. **Corrective Feedback Individual Differences and Second Language Learning**. New York: Springer, 2011.

TRUSCOTT, John. 1996. Review article. The case against grammar correction in l2 writing classes. **Language Learning**, v 46, 1996, 327 - 369.

Jorge Lillo Professor na Universidad Católica de la Santísima Concepción. Doutor em Linguística Aplicada e Coordenador de assuntos internacionais na mesma universidade. (jlillo@ucsc.cl)

O LETRAMENTO DIGITAL NO ESPAÇO ESCOLAR DOS ALUNOS DA EJA¹⁵

Juscelino Francisco do Nascimento (UnB)

Alceane Bezerra Feitosa (UFPI)

RESUMO: Este trabalho objetiva a) analisar o letramento digital de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da cidade de Itainópolis – PI; b) observar, na escola, o uso da tecnologia para os processos de leitura e escrita desses alunos que não tiveram acesso à educação escolar na idade apropriada; e c) identificar como os discentes reconhecem e fazem uso dessas tecnologias em sala de aula. Para tanto, utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, entrevistas, gravações em áudio e vídeo, aplicação de questionários e observação em sala de aula, baseados no aporte teórico de autores como Coscarelli e Ribeiro (2011), Rojo (2009, 2011) e Soares (2009). Com base na análise dos dados, verificamos que os alunos da EJA da escola escolhida para análise não possuem um grau satisfatório de letramento digital, pois grande parte deles sequer já teve acesso ao computador e à internet.

Palavras-chave: EJA. Letramento Digital. Leitura. Escrita.

ABSTRACT: The aims of this research are: a) to analyze the digital literacy of the program for Education of Adolescents and Adults (EJA) in the city Itainópolis (PI); b) to observe in the school the use of technology in the practice of reading and writing skills for this specific group of students who could not finish their regular course in due time; and c) identify how students recognize and use technology inside the classroom. As research instruments, we used data analysis, interviews, audio and video recordings, questionnaires and classes observation, based on the works of Coscarelli and Ribeiro (2011), Rojo (2009, 2011) and Soares (2009). Based on the collected data, we came to the conclusion that the researched students do not have the level of digital literacy they were supposed to have, mainly because the majority of them never had access to a computer or to the internet previously.

Keywords: EJA. Digital Literacy. Reading. Writing.

1 INTRODUÇÃO

Desde o início do século XXI, vêm sendo realizados diversos estudos da linguagem, inclusive no Brasil, sobretudo na Linguística Aplicada, sobre as práticas de leitura e escrita à luz das chamadas Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Antes do início do século XXI, tínhamos uma prática de leitura e escrita pautada nos livros-textos e, a partir do início desse século, passamos a utilizar a tecnologia nessas modalidades de uso da língua. A esse respeito, Rojo (2012, p. 75) afirma que:

Há algumas décadas, as práticas de letramento na escola alicerçavam-se em atividades de leitura e escrita nas quais se recorria apenas à linguagem escrita como tecnologia para o ensino de língua materna. Atualmente, essas práticas têm sofrido modificações com a inserção e o uso de novas tecnologias.

¹⁵ Este artigo foi apresentado, como comunicação oral, no XIII Encontro de Letras da Universidade Católica de Brasília (UCB), em setembro de 2015.

Em virtude do advento dessas tecnologias, com as quais nos deparamos diariamente, surgiu a necessidade de investigar como elas são usadas e se de fato são utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa de jovens e adultos, matriculados na EJA.

Analisaremos se o letramento digital está presente nas turmas dessa modalidade de ensino e se de fato é utilizado nas aulas de Língua Portuguesa dos alunos da EJA de uma escola pública da rede Municipal de Ensino da cidade de Itainópolis – PI. Por ser um estudo pioneiro no município, esperamos que ele contribua com o entendimento dos professores e alunos acerca do letramento digital, de modo a incluí-los na sociedade, haja vista que, sem esse conhecimento, eles se veem em mais uma forma de exclusão, como afirma Pereira (2011, p. 17-18):

No Brasil, de maneira geral, principalmente no que se refere ao ensino público de base, podemos dizer que instituições, educadores, professores e alunos são digitalmente excluídos. [...] As comunidades rurais em todo o país notoriamente possuem sérias limitações de acesso à informação. A maioria não dispõe de jornais e revistas, bibliotecas, e muitas famílias não possuem televisão [...]. O problema central que uma Sociedade da Informação deve vencer, em primeira instância, é o da exclusão digital.

Como se vê, muitos brasileiros estão excluídos do meio digital por uma série de fatores, especialmente aqueles que vivem na zona rural e não têm a mesma facilidade de acesso à informação que aqueles residentes na zona urbana, ficando, portanto, excluídos em mais um aspecto.

Sabendo que as novas tecnologias possibilitam o acesso ao mundo do conhecimento, verificamos a importância social de se investigar o letramento digital como processo de inclusão social de alunos da EJA que não tiveram acesso à educação básica na idade apropriada.

Neste artigo, não temos o interesse em analisar as diversas formas de letramento digital, mas visamos analisar somente o uso do computador pelos alunos da EJA da escola escolhida para este estudo. Desse modo, os questionários aplicados como instrumento de coleta de dados foram feitos de forma restrita, com cinco questões. Com este estudo, esperamos contribuir de forma significativa com o processo de inclusão e informação de discentes e docentes da EJA.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EJA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que não puderam ou não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada, segundo o que determina, em seu artigo 37, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96).

Essa modalidade de ensino está ligada ao desenvolvimento da educação brasileira como um todo, desde o Brasil Colônia, quando os jesuítas exerciam o papel de educadores da população de forma geral.

A educação, nesse período, exercida pelos jesuítas, era uma educação clássica e humanística, ficando a cargo da Igreja Católica a preocupação com a educação. Por isso, ela era, acima de tudo, voltada para a religião.

Sobre a questão da educação de jovens e adultos exercida pelos jesuítas, Moura (2003, p. 26), afirma que ela “[...] teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas, que fundaram colégios, nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa”. Diante disso, percebemos a grande contribuição dos jesuítas para a educação brasileira como um todo, principalmente para a educação de jovens e adultos no Brasil.

No Brasil Colônia, a educação para a população adulta objetivava apenas a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional. Segundo Cunha (1999, p. 30), “nessa época, pode-se constatar uma fragilidade da educação, por não ser esta a responsável pela produtividade, o que acabava por acarretar descaso por parte dos dirigentes do país”.

No Brasil império, com a chegada da Família Real Portuguesa, a educação brasileira voltava-se para a criação de cursos superiores. Em tal contexto, pouca coisa foi feita para o Ensino de Jovens Adultos.

Sobre a EJA no Brasil Imperial, Moura (2003, p. 27) afirma que

A preocupação com a educação volta-se para a criação de cursos superiores a fim de atender aos interesses da monarquia. Por outro lado não havia interesse, por parte da elite, na expansão da escolarização básica para o conjunto da população, tendo em vista que a economia tinha como referencial o modelo de produção orgânica.

No período Republicano, nada foi alterado em relação ao Ensino de Jovens e Adultos no Brasil, uma vez que a educação ainda estava voltada para a elite nacional. Nenhuma política educacional voltada para a educação básica foi feita, como afirma Moura (2003, p. 31): “com a proclamação da república, mesmo o país passando por transformações estruturais no poder político, o quadro educacional não sofreu mudanças significativas. O modelo educacional continua privilegiando as classes dominantes”.

No entanto, foi com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, que se iniciou um processo lento, porém crescente, de valorização da Educação de Jovens e Adultos. Essa preocupação trazia pontos de vista diferentes em relação à educação de adultos, como a valorização do domínio da língua falada e escrita, visando ao domínio das técnicas de produção; a aquisição da leitura e da escrita como instrumento da ascensão social; a alfabetização de adultos vista como meio de progresso do país; a valorização da alfabetização de adultos.

Na atualidade, o papel da EJA está sendo visto como um forte mecanismo para levar a educação para todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade apropriada, sem restrições de sexo ou cor, por exemplo. Dessa forma, ela visa levar a escolarização a jovens e adultos, oportunizando uma vida melhor, associada ao conhecimento propiciado pela educação.

3 METODOLOGIA

Para este trabalho, fizemos uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, do tipo explicativa, em duas turmas de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Itainópolis – PI, localizada na microrregião de Picos – PI.

Nessa pesquisa, com vistas a analisar a presença do letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa, atentando para a realidade dos indivíduos presentes nas salas de aula de EJA, utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, entrevistas, gravações em áudio e vídeo e aplicação de questionários aos alunos.

Os procedimentos utilizados caracterizam a pesquisa como sendo de observação, analisando o modo como os Jovens e Adultos da EJA fazem uso do computador e da internet em sala de aula. Para verificar isso, fizemos observações na sala de aula em que os alunos estão matriculados. Sobre o método observacional, Gil (2008, p. 35) afirma que ele

[...] é um dos mais utilizados nas ciências sociais e apresenta alguns aspectos curiosos. Por um lado, pode ser considerado como o mais primitivo e, conseqüentemente, o mais impreciso [...]. E pode se afirmar com muita segurança que qualquer investigação em ciências sociais deve valer-se, em mais de um momento, de procedimentos observacionais.

Diante das ideias de Gil (2008), percebemos que esse método é indispensável para a nossa pesquisa, pois o nosso tema surgiu das observações feitas durante visitas à escola que dispõe do Ensino de Jovens e Adultos no referido município.

Dessa forma, podemos dizer, então, que fizemos uma pesquisa de campo, pois, por meio dela, observamos os fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real. Acerca das pesquisas de campo, Gil (2008, p. 57) afirma que elas

Procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo algumas variáveis [...]. No estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interpretação.

Por ser uma pesquisa que estuda um único grupo em termos de sua estrutura social, ressaltando a interação de seus componentes, podemos classificar nosso estudo como uma pesquisa de campo, dadas as características aqui apresentadas com base na literatura pertinente.

4 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LETRAMENTO DIGITAL

O conceito de alfabetização é dado nos dicionários mais recentes e apresenta a seguinte definição: “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”. Dando aprofundamento a essa ideia, Soares (2009) assevera que alfabetização é a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”. Diante disso, com base nas duas definições, podemos dizer que uma pessoa alfabetizada é aquela que conhece o alfabeto e que sabe ler e escrever.

Apesar de essa definição parecer simples, o conceito de alfabetização é muito complexo, pois não envolve, atualmente, somente o ato de conhecer o alfabeto ou mesmo saber ler e escrever. Esse conceito envolve um grande conjunto de competências e habilidades, que envolvem tanto a leitura quanto a escrita. Por tal razão, começou-se a falar em níveis de alfabetização, de acordo com o aprofundamento e o desenvolvimento de cada indivíduo.

Com o passar do tempo e com as demandas sociais cada vez maiores, passamos a precisar – além de conhecer o alfabeto – estar envolvidos em práticas sociais de leitura e de escrita. Com isso, houve a ampliação do conceito de alfabetização para o conceito de letramento, o qual, segundo Soares (2009, p. 47), é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Dessa forma, o conceito de letramento surgiu com a ampliação progressiva do próprio conceito de alfabetização. Assim, ainda conforme Soares (2003, p. 10-11):

Até os anos 40 do século passado, os questionários do Censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade de assinatura do próprio nome. A partir dos anos 50 e até o último Censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização: já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita uma prática social em que a escrita é necessária.

Como vimos, o termo alfabetizado pressupõe aquele que conhece o alfabeto e que tem habilidades básicas de leitura e de escrita. No entanto, devido às necessidades políticas e sociais, para se considerar uma pessoa alfabetizada, precisava-se de muito mais, como fazer uso da língua na modalidade escrita em diversas atividades cotidianas, ou seja, ser alfabetizado, nessa

ampliação do termo “alfabetizado”, diz respeito ao domínio de usar a língua escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade é necessária.

Ainda sobre o letramento, Soares (2009, p. 18) nos diz que é ele “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Para a mesma autora, o letramento “[...] não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” (SOARES, 2009, p. 72).

Diante dessas definições, podemos dizer que um indivíduo, na concepção de Soares (2009), torna-se letrado quando se apropria da escrita e faz uso dela em diversas situações cotidianas. Portanto, uma pessoa letrada é aquela que está incluída em diversos aspectos da sociedade.

Com a evolução das tecnologias da informação e da comunicação, passamos a utilizar novas formas de ler e de escrever, formas essas que facilitam o acesso à informação. Diante disso, a escola precisa preparar os alunos para que eles entrem no mundo da tecnologia, da informação e da comunicação. Atualmente, essa nova maneira de ler e escrever é entendida como o letramento digital. Sobre essa mudança na forma de ler e de escrever digitalmente e, ainda, sobre o papel da escola nesse contexto, Xavier (2005, p. 1) afirma que

Esse novo letramento [...] considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio, cada vez mais cercados por máquinas eletrônicas e digitais.

Assim, com base no mesmo autor, o letramento digital implica:

[...] realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas nos livros, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2005, p. 35).

Nesse sentido, ser letrado digitalmente pressupõe assumir novos modos de ler e escrever, sejam os códigos verbais ou não verbais. Portanto, pressupõe mudança no espaço da leitura e da escrita, que agora passa a ser a tela, que é digital.

A ideia de letramento digital é dada por Soares (2002, p. 25) como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – o letramento – dos que exercem práticas

de leitura e de escrita no papel”. Com base na afirmação de Soares (2002), podemos dizer que o letramento digital é tanto a apropriação da tecnologia digital, quanto o exercício real das práticas de escrita que circulam no meio digital. Vemos que o letramento digital é um forte mecanismo de prática social dos alunos, pois lhes possibilita o acesso ao mundo da cultura, da leitura e da escrita.

Dessa forma, ser letrado digitalmente refere-se à apropriação da tecnologia digital para o exercício efetivo das práticas de leitura e escrita que circulam no ciberespaço. Desse modo, ser letrado digitalmente requer mudança nos modos de ler e escrever.

Sobre o uso da tecnologia como mediadora no processo de aprendizagem de leitura e escrita, os PCN (1997, p. 57) nos dizem que

Finalmente, é necessário que se faça menção ao computador: alguns programas possibilitam a digitação e edição de textos produzidos pelos alunos para publicações internas da classe ou da escola; outros permitem a comunicação com alunos de outras escolas, estados, países; outros, ainda, possibilitam o trabalho com aprendizagens específicas, sobretudo a leitura.

Dessa forma, verificamos a importância do computador como ferramenta para o ensino de língua materna, pois ele abre um leque de possibilidades para os alunos, dentre eles, a habilidade da digitação e, ao mesmo tempo, a organização do texto; além de facilitar o acesso à leitura em outro ambiente que não seja o físico.

Ainda sobre a importância do computador nas aulas de leitura e escrita Soares (2002, p. 152) afirma que

[...] a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de leitura e de escrita na tela.

Assim, verificamos que a tela passa a ser um novo espaço de leitura e escrita, ou seja, uma nova maneira de ler e escrever, além disso, traz novas formas de acesso ao conhecimento.

Além da mudança nos hábitos de leitura e escrita, para ser considerado letrado digital, o indivíduo precisa saber manusear tecnicamente o computador; precisa fazer o uso dele para a leitura e para a escrita, ou seja, comunicar-se eficientemente em ambientes virtuais. A esse respeito, Araújo (2007, p. 80) nos diz que ele:

[...] passa também pela necessidade de saber manipular um computador, de preferência conectado à internet, a fim de ocupar um lugar que sua

contemporaneidade lhe reserva/impõe. Ou seja, é preciso que o homem e a mulher desse século sejam sujeitos letrados também digitalmente.

Acerca do Letramento Digital (na leitura ou na escrita) mediado pelo uso do computador e da internet, Lemke (2010 apud ROJO, 2012, p. 21) assegura que:

[...] Agora, a aprendizagem muda. Em vez de sermos prisioneiros de autores de livros-texto e de suas prioridades, escopos e sequência, somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram (ou com a qual concordam ou até mesmo consideram moral ou científico). Podemos mudar o assunto para adequá-lo ao nosso juízo de relevância para nossos próprios interesses e planos e podemos retornar mais tarde para um desenvolvimento padrão baseado no livro-texto. Podemos aprender como se tivéssemos acesso a todos esses textos e como se tivéssemos um especialista que pudesse nos indicar a maioria das referências entre tais textos. Temos agora que aprender a realizar formas complexas de julgamento e ganhamos muita prática fazendo isso.

Verificamos, com isso, que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa muda com o uso da máquina. Deixamos de ser prisioneiros de livros-textos e passamos a ser produtores, ao passo que podemos investigar detalhes que muitas vezes os autores não deixam explícitos. Além disso, podemos adequar o texto aos nossos interesses pessoais e, com isso, percebemos a importância do computador e da internet no ensino de Língua Portuguesa, pelo fato de ajudarem no sentido de que os alunos podem ser autores (produtores) de seus próprios textos.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Para nosso estudo, foram analisados 18 alunos, de idades variadas, de duas turmas de EJA em uma escola pública municipal da cidade de Itainópolis – PI, localizada na macrorregião de Picos – PI.

Quando comparada à distribuição do gênero, dentro do universo dos alunos analisados, percebeu-se que a maioria deles pertence ao gênero masculino. Dentre os dezoito alunos pesquisados, doze são homens e seis são mulheres.

Todos os alunos são oriundos de famílias de classe trabalhadora na região da cidade, são filhos de pais que exercem as funções de donas de casa, empregadas domésticas e trabalhadores agrícolas. Além disso, muitos deles trabalham na construção civil.

Conforme explicitado na metodologia deste artigo, fizemos uso de questionários com vistas a coletar os dados deste estudo. A primeira pergunta feita aos discentes era se eles possuíam computadores em casa. Dos dezoito, somente cinco responderam positivamente. Neste contexto, destacamos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que apontam o total

de domicílios com computadores no país: subiu de 46,4% para 49,5% de 2012 para 2013, sendo que, na Região Nordeste, as casas com esse equipamento cresceram 14%. Na mesma pesquisa, temos a informação de que, dos 32,2 milhões de domicílios brasileiros com computadores em 2013, 28% tinham acesso à internet.

Fazendo uma relação da porcentagem da pesquisa do IBGE com a porcentagem dos alunos investigados, constatamos que a quantidade de computadores dos alunos de nossa pesquisa não ultrapassa 27,77% em 2015. Verificamos com isso, que, comparados com dados nacionais, nossos alunos estão distantes dos percentuais do restante do país, até mesmo dos percentuais do Nordeste, região em que estão inseridos.

Quando perguntados sobre o local em que mais fazem uso do computador, demos as seguintes possibilidades: a) em casa, b) escola, c) *lan house*, d) casa de amigos e e) nunca ter feito uso do computador.

Verifiquemos a quantidade no gráfico abaixo.

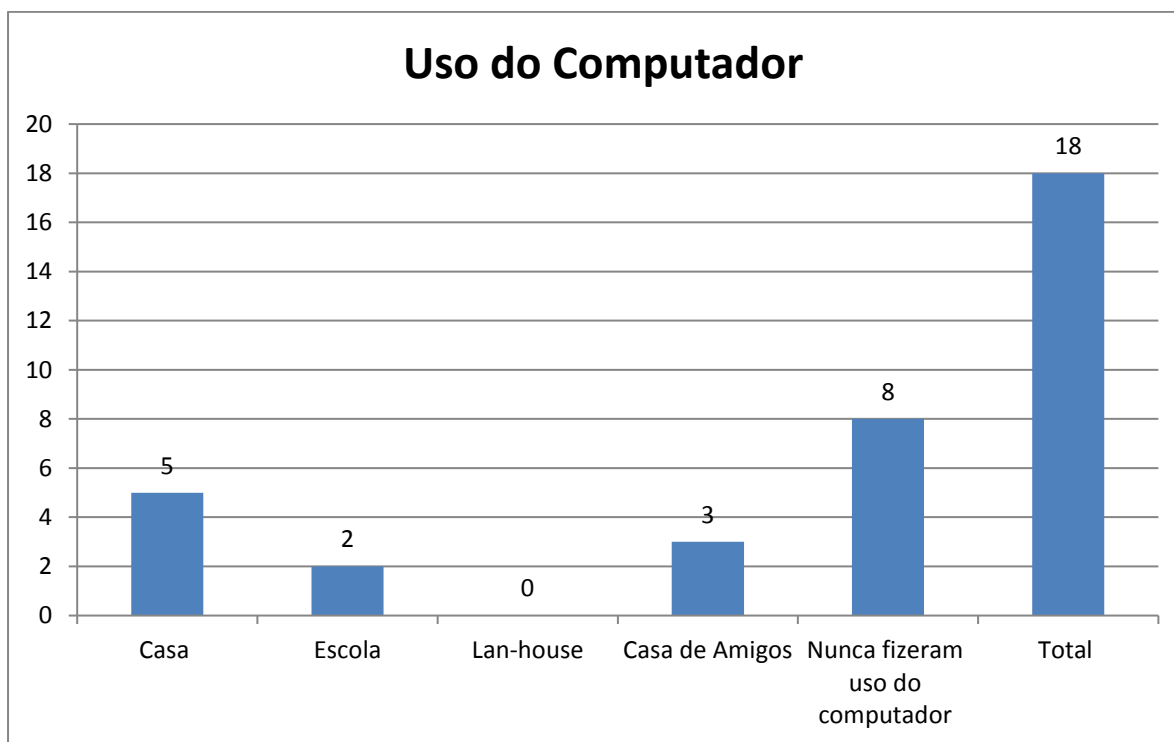


Figura 1 – Uso do computador
Fonte: Os autores (2015)

Constatamos o baixo uso do computador pelos alunos nos ambientes citados, sendo que, dos dezoito alunos participantes da pesquisa, somente cinco fazem uso do equipamento em casa.

Causou-nos surpresa o fato de apenas dois alunos já ter feito uso do computador na própria escola, já que a escola possui computadores. Questionados sobre o que fazem nos computadores da escola, eles responderam que o utilizam apenas para acessar as redes sociais.

O número de alunos que disseram fazer uso do computador na casa de amigos foi somente três, ao passo que, em *lan house*, nenhum discente o faz, o que talvez se explique pelo fato de não haver nenhum espaço desses próximo ao local onde os estudantes residem.

Outro resultado que nos chamou a atenção foi o fato de que oito deles disseram que nunca usaram o computador em suas vidas. Esse pode ser considerado um fato preocupante, haja vista que, no mundo digital em que vivemos, diversas atividades são realizadas por meio de um computador.

Sobre o uso da internet, o IBGE aponta que a proporção de internautas cresceu de 49,2%, em 2012, para 50,1%, no ano seguinte. Essa pesquisa indica, ainda, que, em 2001, 12,6% das unidades residenciais tinham esses aparelhos e, em 2013, esse percentual evoluiu para quase metade dos domicílios. Já as moradias com computador ligado à internet aumentaram de 8,5% para 43,7%, na mesma comparação.

Em relação ao acesso à internet, percebemos a quantidade de alunos pesquisados que disseram já terem feito uso dela.

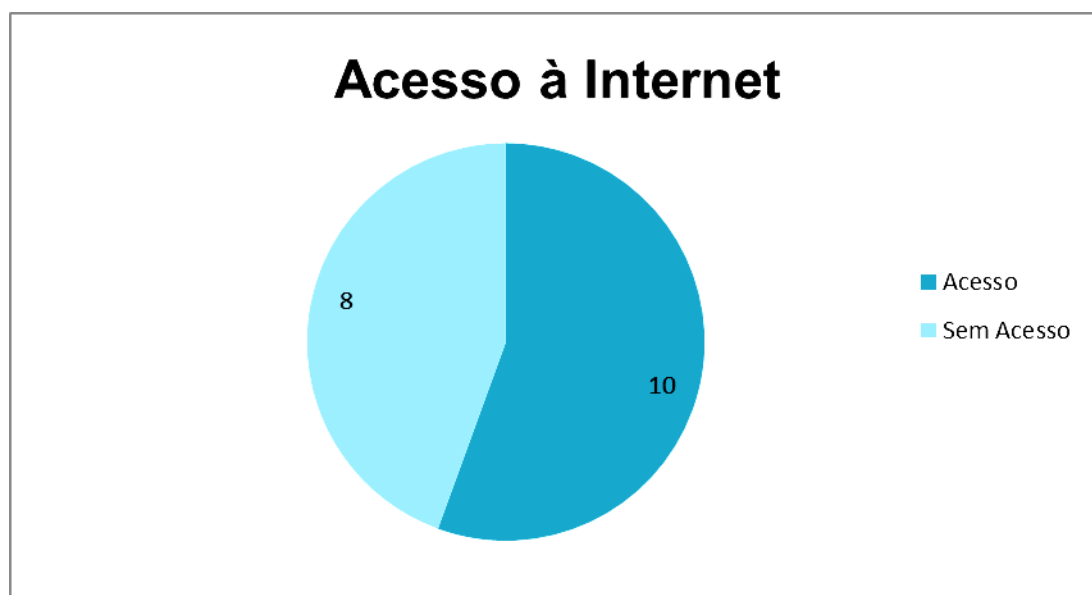


Figura 2: Acesso à internet
Fonte: Os autores (2015)

Verificamos que, dos dezoito alunos, apenas dez já tiveram acesso ao computador e esses mesmos já acessaram a internet.

Quando perguntados quantas vezes eles foram cobrados através de trabalhos que fizessem uso do computador e da internet, a resposta de todos os participantes da pesquisa foi a de que nunca foram cobrados a fazerem quaisquer atividades em que o uso dessas ferramentas fosse necessário.

Com base nos dados coletados e na breve análise feita, podemos dizer que a maioria dos alunos da EJA da escola pesquisada possui um baixo nível do letramento digital, pois grande parte deles sequer já utilizou um computador em suas vidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento digital, aqui entendido como o uso do computador e da internet para a realização de atividades tanto em sala de aula, quanto ligadas às realizações de atividades escolares, parece não satisfazer as exigências da sociedade atual.

Sendo assim, há uma urgência em inserir esses alunos no meio digital para se apropriar desse tipo de letramento, não apenas para a adequação às demandas políticas e econômicas, mas, também, por uma necessidade educacional e social.

Nossos professores precisam desenvolver estratégias pedagógicas no espaço educacional (sala de aula), utilizando a tecnologia digital, para que esses alunos não se vejam excluídos e para que se tornem incluídos dentro de uma sociedade digital, da sociedade da comunicação e da informação.

Diante dos dados analisados em nosso trabalho, mostramos a situação do letramento, especificamente o letramento digital de alguns alunos da modalidade de ensino EJA de uma escola pública municipal, evidenciado a importância social do computador conectado à internet para o processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, para a inclusão social de alunos da EJA.

Referências

ARAÚJO, J. C. **Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando**. Trabalho em Linguística Aplicada, Campinas, v.46, n.1, p.79-92, jan./jun. 2007.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação. MEC, 1997.

CUNHA, C. M. Introdução—discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC. **Salto para o futuro—Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e Letramento Digital. In: _____. RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo. Atlas, 2008.

MOURA, M. G. C. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Eduarte, 2003.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema de três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n.81, p. 143-166, 2002.

SOARES, M. Alfabetização: a ressignificação do conceito. Alfabetização e cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. RaaB, n. 16,p.10-11/ jul. 2003.

XAVIER, A. C. Letramento digital e Ensino. In: SANTOS, C. F; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Juscelino Francisco do Nascimento Possui graduação em Letras/Inglês (2010) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Letras/Português-Espanhol (2014) pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira (ISEP); Especialização em Docência para o Ensino Superior (2012) pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM) e Mestrado em Letras - Área de Concentração em Estudos de Linguagem (2014) pela UFPI. Atualmente, é Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) e tutor e coordenador de disciplinas da Universidade Aberta do Brasil (UAB/CEAD/UFPI). (juscelinosampa@hotmail.com)

Alceane Bezerra Feitosa Graduado em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Mestrando em Letras - Área de concentração em Estudos de Linguagem. Área de interesse: Leitura e escrita em ambiente digital, letramentos digitais. (alceano_bezerra2@hotmail.com)

A CRIAÇÃO LITERÁRIA: ENTRE O VISUAL E O VERBAL

Milka Lorena Plaza Carvajal (UDESC)

Resumo: O texto trata sobre o processo de criação literária; a fundamentação teórica permite comparar trabalhos de escritores e artistas brasileiros e estrangeiros sob a luz de estudiosos como Mallarmé, Foucault, Blanchot e críticos literários como Antônio Cândido e Almuth Grèsillon, de tal forma a perceber que existem elementos comuns às linguagens visual e verbal; objetiva dar a conhecer as possibilidades de relacioná-los e, sob a crítica genética, verificar as origens do processo de criação verbal e visual. Os textos trabalhados permitiram esclarecer o tema sobre a criação literária entre o visual e verbal o que tornou possível deduzir que o processo criativo é um ressurgir de assuntos que se renovam e sustentam uma obra literária em que ambas se relacionam.

Palavras-chave: Criação literária. Processo criativo. Linguagem verbal. Linguagem visual. Crítica genética.

Abstract: The text is about the literary creation; the theoretical base to compare works of Brazilian and foreign artists and writers under the light of authors such as Mallarmé, Foucault, Blanchot and literary critics such as Antonio Candido and Almuth Gresillon, to perceive that there are elements common to visual and verbal languages. It aims to highlight the possibilities of relating them and, with the critical genetics, check the origins of the process of verbal and visual creation. The texts presented here have enabled us to clarify the theme of literary creation between the visual and verbal and it was possible to deduce that the creative process is a reappearance of subjects that renew and sustain a literary work in which both visual and verbal languages relate.

Keywords: Literary Creation. Creative Process. Verbal Language. Visual Language. Genetic Criticism.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe abordar questões contidas no título e seus desdobramentos, que mesmo diferentes, se relacionam entre si. O processo de criação literária remete à capacidade criadora do ser humano que se reinventa de acordo com a ordem evolutiva dos teóricos e pensadores da literatura. O que leva a criar um texto verbal? Quais são as condições necessárias para que o indivíduo seja arrebatado a desenvolver uma redação independente de qualquer gênero literário? Questões como estas são discutidas por meio de autores e críticos literários que estudam a forma criativa, trabalham as linguagens visual e verbal e produzem textos que foram influenciados por movimentos artísticos, literários e também por escritores como Mallarmé e Foucault.

No subcapítulo *Influência de Mallarmé*, é realizada uma introdução ao ato de escrever sob o olhar de Mallarmé e outros autores e surge a comparação do poema concreto e seus elementos constitutivos com os elementos que compõem uma obra visual. No subcapítulo *O Livro do Artista e a Gênese da obra*, é questionado o processo de criação do escritor, o momento que o leva a produzir um texto verbal, o caderno do artista e se faz analogia com a linguagem

visual visto que artistas visuais apresentam em suas obras elementos constitutivos comuns à linguagem verbal. No subcapítulo *A Crítica*, surge a análise do processo elaborativo de escritores e artistas em que se procura compreender a existência ou não das possíveis relações entre eles em seus trabalhos artísticos e culturais.

INFLUÊNCIA DE MALLARMÉ

Quando Stéphane (Étienne) Mallarmé vive a experiência da produção literária, apresenta uma preocupação com o ato só de escrever e lança a pergunta: "existe alguma coisa como as letras?". O autor se refere à própria essência da literatura, que nas palavras de Blanchot (1987), "Mallarmé teve sobre a própria natureza da criação literária um sentimento profundamente atormentado" (BLANCHOT, 1987, p.36). A existência da obra, em Mallarmé, está presente na ambiguidade do poema, em que a linguagem não é real, mas convive em sua essência, o que possibilita a reflexão sobre a imutabilidade de aspectos da realidade, como no poema *Em um lance de dados* que, de acordo com Siscar (2010):

Focalizando a questão do verso, o trabalho destaca o modo como o problema é tratado por Mallarmé, no contexto de "tentativas contemporâneas" (nas quais o poeta se inclui) relacionadas ao verso livre, ao uso do branco e à questão tipográfica. *Em um lance de dados*, não teríamos exatamente uma mudança de meios, do musical ao visual, mas uma "mudança de nível", que se expressa pela passagem do verso ao livro ou, antes, da articulação entre eles (SISCAR, 2010, p.245).

No poema *Em um lance de dados*,



Figura1-Un Coup De Dês (Um Lance de Dados) de Mallarmé (1897),

o autor dispõe as palavras de maneira desordenada e utiliza vários *tipos* em que é possível visualizar além da linearidade, movimento, repetição, a mudança de nível nos espaços vazios encontrados no poema. O movimento percebido na imagem figura ser um poema concreto. Neste poema é possível se dar conta de elementos que se encontram tanto nas letras como nas artes

visuais já que ao observar analogias entre as linguagens verbal e visual se apresentam equivalências entre ambas ao perceber seus elementos constitutivos como ponto, linhas curvas e retas, ao mesmo tempo em que surgem procedimentos relacionais como movimento e repetição. Na linguagem visual verificada no poema, é possível notar a influência sobre o concretismo brasileiro, já que a obra de Mallarmé inspirou trabalhos de escritores concretistas como Haroldo e Augusto de Campos, Décio Pignatari e Paulo Leminski, estudiosos dos escritos deste autor francês. O elo entre estes autores e os que não seguem a linha concretista é o componente mais particular e íntimo – o ato de criar - de um indivíduo que o leva a construir, a formalizar sua obra.

O ato de realizar um texto verbal a partir do nada não existe. Trata-se de uma afirmação que se fundamenta em estudiosos como Ana Cecília Carvalho (1994) ao dizer que o processo de criação na produção literária é de constante reflexão e pode vir a surgir de diferentes naturezas e o fato de criar depende do contexto em que o escritor se encontre. Para Cândido (2006):

Portanto, a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma práxis socialmente condicionada. Mas isto só se torna possível graças a uma redução ao gratuito, ao teoricamente incondicionado, que dá ingresso ao mundo da ilusão e se transforma dialeticamente em algo empenhado, na medida em que suscita uma visão do mundo (CÂNDIDO, 2006, p.64).

O escritor ou o artista condiciona-se ao momento que vive dentro da sociedade, ao contexto em que se encontra inserido no diário acontecer, a fatos que ocorrem no seu momento histórico e manifesta desejos e frustrações em seus textos verbais e visuais. Escritores e artistas ingressam no mundo da ilusão, do sonho, do devaneio e convertem em materialidade um texto na forma de poema ou de obra de arte. Para compor na mente, conceber ou inventar a realidade ou a fantasia o escritor pode criar um personagem de si mesmo ou utilizar como referência algo que permita que haja uma transformação capaz de “recriar a partir do caos e dar forma ao que não tem forma” (CARVALHO, 1994, p.1). Sendo assim, a capacidade criadora do escritor precisa ser estimulada para que a sua voz seja ouvida. Segundo Alvarez (2006) é preciso encontrar a voz como escritor e isso significa se libertar, estar ciente de detalhes, vivenciar a introspecção, a observação e a experiência que serve de referência ao autor.

Qual é o caminho a ser percorrido? Em várias ocasiões existe o isolamento à procura de inspiração. E o que vem a ser a inspiração? Nas palavras de Rivadaneira (2002), escrever poesia é apelar para a energia dos sentimentos e nesse ato de criação o poeta entra em um estado de esquecimento de si mesmo. Neste estado no qual provoca emoção em todo seu ser, o escritor que narra ou cria poesia ocasiona um processo que, em Palo e Oliveira (2006), precisa instaurar comunicação com o leitor. Dessa maneira, existe um foco narrativo que depende do ponto de vista do escritor que o apresenta ao leitor de tal forma a gerar um significado. No processo de criação literária é preciso estabelecer uma relação com o assunto do qual se quer escrever. Como criar? Segundo Foucault (1995), a linguagem deve ser estudada como pertencente à natureza e assim como os elementos que a habitam, dentre eles os objetos, os animais e as plantas, há relações e leis de afinidades e conveniências que permitem a percepção de semelhanças e diferenças entre as diferentes linguagens encontradas no sistema de signos. Este autor também apresenta a ideia de que é preciso que as semelhanças ocultas, percebidas quando realizada a leitura de uma imagem ou analisado um texto verbal, sejam apontadas nas superfícies das coisas e que estas permitam a percepção das analogias invisíveis. Estas analogias invisíveis se referem aos elementos comuns encontrados nos dois textos, visual e verbal, quando executada a comparação entre eles como se pode constatar nas seguintes imagens:

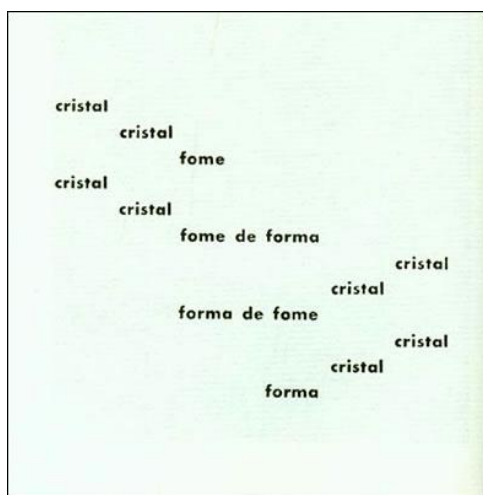


Figura 2 - Haroldo de Campos - Poesia Concreta - 1958



Figura 3 - Rodin - La Danaïde - 1885

As duas imagens possuem em comum elementos como a linha curva, o movimento, a plasticidade, repetição e estes, depois de percebidos, permitem visualizar as semelhanças ocultas entre as duas imagens. Na poesia, o movimento e a repetição do texto concretista de Haroldo de Campos se relacionam de maneira a notar o deslocamento sobre a superfície que acolhe as palavras, assim como na escultura de Rodin, há movimento nas curvas do corpo esculpido e predomínio da cor branca. A cor branca também existe no poema concreto simbolizado no espaço formado entre as linhas e palavras e assim como o espaço no poema simboliza a pausa, a ausência de palavras, nas artes visuais o branco simboliza a reunião de todas as cores e não a sua ausência.

A elaboração de novos trabalhos visuais e verbais surge de modelos capazes de influenciar artistas e autores que estimulam a criação da obra final esboçada no caderno do artista, desconhecido do público, que faz parte do registro do autor ou artista e que vem a compor a gênese da obra.

LIVRO DO ARTISTA E A GÊNESE DA OBRA

Escritores e artistas quando iniciam suas obras começam seus rascunhos com ideias que podem surgir do dia a dia, de fatos noticiados pelos meios de comunicação e, segundo Arbex (2006), “uma das principais questões relativas à natureza e à gênese da escrita gira em torno do “mito da origem verbal da escrita””. Esta afirmação leva a questionar sobre qual seria esta origem verbal. Respostas podem ser encontradas na crítica genética que procura compreender o processo criativo ao isolar aspectos próprios do ato de escrever, como sendo o local de trabalho do escritor e seu processo textual, nascimento ou gênese da obra. Segundo Grèsillon(1991):

Não é o escrito final que está no centro de interesse, mas a escritura que se está fazendo, com suas infinitas dependências, com suas pertinências, bem como com suas impertinências. Não é a psicologia do autor nem a biografia da obra que importaria narrar, mas é um ante-texto, com o conjunto das marcas conservadas, que se deve estabelecer (GRÈSILLON, 1991, p.9).

Essas marcas que relembram o rascunho de autores, cadernos de anotações incidem no livro do artista composto por pinceladas e testes de cores inseridas em diversos suportes, assim como em cadernos de anotações. O cerne da questão é o momento da criação com suas dependências, motivações, inspirações ou referências, o ante-texto, os rascunhos que integram o processo criativo, as marcas conservadas da obra que ainda não foi divulgada, a confrontação do que a compõe, seu processo de invenção intelectual e estético. Para Cândido (2006):

De fato, antes se procurava mostrar que o valor e o significado de uma obra dependiam de ela exprimir ou não certo aspecto da realidade, e que este aspecto constituía o que ela tinha de essencial. Depois, chegou-se à posição oposta, procurando-se mostrar que a matéria de uma obra é secundária, e que a sua importância deriva das operações formais postas em jogo, conferindo-lhe uma peculiaridade que a torna de fato independente de quaisquer condicionamentos, sobretudo social, considerado inoperante como elemento de compreensão (CÂNDIDO, 2006, p.12).

Estes condicionamentos de ideias ou formas que apresentam uma mensagem, um conteúdo dependem do contexto, do momento em que o escritor se encontra cingido. A obra é analisada de acordo com o seu conteúdo e também pela sua forma que pode seguir padrões de escrita clássica ou inovar como ocorreu em movimentos artístico-literários como dadaísmo que rompeu com as formas de arte tradicionais, surrealismo que enfatizou o papel do inconsciente na atividade criativa e concretismo que objetivava acabar com a distinção entre forma e conteúdo e criar uma nova linguagem.

A poesia concreta, segundo Pietroforte (2007), carrega de poeticidade a relação que existe entre palavra e imagem e elaborar uma poesia com imagens é dar lugar à expressão visual. Para este autor, “quando escrita, a palavra ganha dimensões plásticas, já que a letra é também uma imagem” (PIETROFORTE, 2007, p.142). Escritores como Haroldo de Campos, Décio Pignatari e Augusto de Campos criaram um novo conceito de poesia em que propunham abolir o verso tradicional ao explorar as palavras de maneira visual. Nesse tipo de poesia concreta existe plasticidade, movimento e repetição, procedimentos relacionais encontrados também na linguagem Visual.

Qual seria o “dispositivo” que permite despertar o interesse por determinado assunto que venha a se refletir na literatura e nas artes visuais de maneira a provocar uma reação do público leitor e espectador? Agamben (2009) diz:

Certamente o termo (dispositivo), no uso comum como no foucaultiano, parece remeter a um conjunto de práticas e mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) que tem o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito mais ou menos imediato (AGAMBEN, 2009, p.34).

A capacidade de assimilar por meio dos sentidos uma circunstância ou situação grave que seja o dispositivo ou mecanismo de detonação de um processo criativo depende da procura do autor ou artista. Uma vertente de artistas plásticos e escritores, que produzem textos visuais e verbais e que dialogam tanto com a linguagem verbal como visual, surgiu nas décadas de 1940-1960 com os movimentos de vanguarda, que romperam com modelos pré-estabelecidos e se repetem até os dias atuais em artistas contemporâneos como Paulo Leminski e Paulo Bruscky. Artistas como Max Bill, Helio Oiticica e Lygia Pape exploraram essa concepção ao incorporar a palavra em suas representações artísticas e realizaram obras contendo figuras geométricas, a palavra se repetindo dentro da tela e fora dela junto a esculturas, pinturas e cartazes.

On Kawara, artista e pensador japonês, realiza uma obra conceitual que confronta a filosofia e a estética. Além de apresentar obras monocromáticas, em que insere a data de elaboração como parte do trabalho, possui a preocupação do tempo e o espaço ao produzir uma série de telegramas em que insere a mensagem “Ainda estou vivo”.

Quando analisados estes artistas, é possível perceber que eles têm em comum o âmago, a essência íntima que os projeta, impele e estimula a criar, a tornar evidente a obra em si. Para Diderot (2013), “aquele que possui sensibilidade para a cor tem seus olhos fixos na tela, sua boca entreaberta, ofega e sua paleta é a imagem do caos” (DIDEROT, 2013, p.38). O filósofo se refere ao processo criativo que se instaura antes ou durante o momento da elaboração de uma pintura, o que acontece de maneira similar quando o escritor se debruça sobre o papel. É desse momento de criação que Arbex (2006) diz:

A afirmação da iconicidade da escrita – e a aceitação de suas consequências – permitem pensar de outra forma o diálogo entre a literatura e as artes no século XX. Na literatura, a rigidez da escrita alfabética vem sendo questionada desde o século XIX, revelando que a escrita ocidental não cortou totalmente os laços com sua origem icônica. Mallarmé reintegrou ao alfabeto seu elemento visual e espacial a partir de *Um lance de dados jamais abolirá o acaso*, 1897, a cultura alfabética foi tomada pela imagem, e tanto a literatura quanto as artes viram surgir inúmeros exemplos de reintegração da parte visual e espacial da escrita, na ilustração, nos cartazes, nos jogos literários com a letra, nos jogos dos pintores com a escrita e dos poetas e escritores com a imagem (ARBEX, 2006, p.19).

A escrita não perde os laços com a figuração no momento em que ocorre a aceitação das possibilidades de articulação entre os elementos constitutivos que são encontrados nas duas linguagens e que permitem a existência de um diálogo entre elas. No processo de criação tanto na linguagem visual como verbal artistas e escritores possuem a capacidade de trabalhar ao mesmo tempo a escrita e a pintura, a escrita e a escultura e estão sujeitos a apontar produções artísticas que evidenciam elementos comuns. Para a crítica, “vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CÂNDIDO, 2004, p.174), bastando existir o processo encadeador que incite o autor a criar sua obra.

A CRÍTICA

A análise avaliativa, que permite examinar o processo criativo e a produção final de artistas visuais e verbais, que interagem às duas linguagens ou não, discute ações, fatos, ou textos de teor histórico-artístico-literário ao buscar compreender o ato criativo e o papel desempenhado pelo escritor ou artista dentro do corpo social que ele habita. Quando Foucault diz:

a crítica existe apenas em relação a outra coisa que não ela mesma: ela é instrumento, meio para um devir ou uma verdade que ela não saberá e que ela não será, ela é um

olhar sobre um domínio onde quer desempenhar o papel de polícia e onde não é capaz de fazer a lei. Tudo isso faz dela uma função que está subordinada por relação ao que constituem positivamente a filosofia, a ciência, a política, a moral, o direito, a literatura etc (FOUCAULT, 1990, p.2).

Assume a postura de a crítica ser, perante uma obra, a avaliadora a estabelecer juízo de valor nas obras artístico-literárias apresentadas. A crítica, ao se tornar uma ferramenta utilizada como meio a desvendar uma particularidade atribuída ao que está em conformidade com os fatos apresentados pelo escritor, julga, supõe, após estudos da obra em si, uma verdade. Para Said (1994):

Las culturas están demasiado entremezcladas, sus contenidos e historias son demasiado interdependientes e híbridos, para someterlas a operaciones quirúrgicas que aíslen oposiciones en gran escala, básicamente ideológicas, como «Oriente» y «Occidente» (SAID, 1994, p.13).

Dizer que as culturas estão agrupadas, reunidas ou interconectadas é observar que elas interagem e que o processo criativo, independente de ser artístico ou literário, carrega a postura do artista ou escritor perante o seu mundo, seu redor, de acordo com o contexto ou microrregião em que se encontra inserido. Escritores e artistas de determinadas culturas se misturam ao dar a conhecer por meio de suas obras as tradições de um povo, circunstâncias experimentadas, e deixam transparecer que o processo criativo tem influência do meio em que se está inserido. As condições sociais, políticas, econômicas e as manifestações de uma nação servem de base para que o artista se apodere de situações de um determinado grupo social para produzir trabalhos que os represente. Segundo Cândido:

É este, com efeito, o núcleo do problema, pois quando estamos no terreno da crítica literária somos levados a analisar a intimidade das obras, e o que interessa é averiguar que fatores atuam na organização interna, de maneira a constituir uma estrutura peculiar (CÂNDIDO, 2006, P.14)

Quanto a essa estrutura peculiar a que Cândido se refere pode ser exemplificada no trabalho de Cândido Portinari quando retrata em suas telas a situação vivida nos cafezais na década de 1930, no interior de São Paulo e no escritor uruguaio Mario Benedetti que escreve uma poesia política que permite captar em suas palavras a referência à situação vivenciada pelo povo uruguaio, não só na época da ditadura dos anos de 1970-1980, mas em épocas atuais. O que existe de comum nesses dois trabalhos é o retrato de um povo subjugado pela situação em que vive; como podemos perceber nas duas obras a seguir:



Figura 10 - Cândido Portinari - Café – 1935

Essa batalla – Mario Benedetti

¿Cómo compaginar
la aniquiladora
idea de la muerte
con ese incontenible
afán de vida?

¿cómo acoplar el horror
ante la nada que vendrá
con la invasora alegría
del amor provisional
y verdadero?

¿cómo desactivar la lápida con el sembradío?

¿la guadaña
con el clavel?

¿será que el hombre es eso?
¿esa batalla?

No processo criativo dos dois artistas pode se perceber a situação vivenciada pelas pessoas, o contexto em que ambos se encontraram inseridos, dentro da sociedade que habitaram e por meio de suas obras fizeram com que seja possível transferir para o espectador e leitor o sentimento que os levou a escrever e produzir suas obras artísticas e literárias. “Será el hombre eso? Essa batalla?”, diz Benedetti no seu poema ao se referir ao homem do campo, ao sementeiro,

enquanto em sua obra de arte Portinari retrata a colheita e ensacamento de café. Ambos criaram um texto visual e verbal que se relaciona pela temática e mostra dois artistas engajados no seu tempo.

Contribuições sobre a origem do texto ou gênese, podem ser apreciadas nas palavras de Donato (1974) quando diz:

Não há realmente nenhuma coisa como um texto absolutamente primordial, cada ato de composição envolve outros textos, e assim cada escrita transmite, recebe, é uma interpretação do outro escrito que reconstitui (por deslocamento) outro escrito (DONATO, 1975, p.218).

Várias interpretações sobre um mesmo tema geram diferentes textos. Existe um recomeço e não uma origem. Autores e artistas retomam situações e delas reproduzem seu manifesto, A novidade reside no estilo de cada autor ou artista ao recriar ou se apropriar de uma obra para modificá-la, ou dar um novo aspecto ou nova abordagem ao que já existe. A maneira como se reproduz ou a forma como se apropria o autor do assunto faz dele ser único, mas o resultado que se obtém não tem uma origem específica e sim uma recriação que transformada gera uma nova obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incluir as ideias de Estéphane Mallarmé neste artigo proporcionou conceitos para sustentar as influências dele em escritores brasileiros que inseriram em seus trabalhos a plasticidade, o movimento e os espaços em branco, geralmente encontrados em uma obra visual. Através de exemplos de obras de artistas e escritores brasileiros e estrangeiros foi possível perceber relações entre as duas linguagens e recuperar fundamentos e ideias necessárias para repensar a questão da criação literária no campo visual e verbal.

Ao introduzir a gênese da obra nota-se que o processo criativo é um contínuo desafio a ser desenvolvido por artistas e escritores sempre à procura de motivações e novos estudos capazes de incentivar novas produções que de acordo com Cândido (2006), a obra de arte precisa do artista criador e este artista trabalha em qualquer campo relacionada com a produção, seja literária ou visual.

Para a crítica, orientar os sentidos para compreender, apreciar, ter consciência ou sensibilidade perante o trabalho do escritor permite analisar com riqueza de detalhe o processo genético e evolutivo da obra. Neste caso, foi possível perceber que tanto escritores como artistas se encarregam de perpetuar em seus trabalhos obras que unem objetos que materializam o sentimento do momento tempestivo originário da criação. Estes realizadores têm em comum o

conjunto de problemas da mesma natureza porque a humanidade se repete e se reedifica constantemente o que dá a entender que os processos criativos não são originais, mas um constante refazer.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo**. Chapecó, Argos: 2009.
- ALVAREZ, Alfred. **A voz do escritor**. Rio de Janeiro, Civilização brasileira:2006.
- ARBEX, Márcia. **Poéticas do Visível**. Belo Horizonte, UFMG:2006.
- BLANCHOT, Maurice. **O Espaço Literário**. Rio de Janeiro, Rocco: 1987.
- BIASI, Pierre-Marc de. **Crítica Genética**. **Cadernos de Tradução** No 29, p. 223-238, Florianópolis – 2012/1
- CAMPOS, Haroldo de. **A Operação do Texto**. São Paulo, Perspectiva: 1976.
- CAMPOS, Augusto de, PIGNATARI, Decio, CAMPOS, Haroldo de. **Mallarmé**. São Paulo, Perspectiva: 2002.
- CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem & Outras Metas**. Perspectiva: São Paulo, 1992
- CÂNDIDO, Antônio. **Direito à literatura**. In **Vários Escritos**. Rio de Janeiro, Ouro Sobre ZUL:2004.
- CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro, Ouro Sobre Azul: 2006.
- CARVALHO, Ana Cecília. **O Processo de criação na Produção Literária: um depoimento em Psicologia, Ciência e Profissão**. Vol.14 No. 1-3. Brasília, 1994.
- DIDEROT, Denis. **Ensaio sobre a pintura**. São Paulo: UNICAMP, 2013.
- DONATO, Eugênio. **Início: Intenção e método**. New York: Basic Books, Inc., 1975.
- FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do Discurso**. Contexto: São Paulo, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Martins Fontes, São Paulo: 1995.
- GRÈSILLON, Almuth. **Alguns pontos sobre a história da crítica genética em Estudos Avançados**, 11 (5),1991.Instituto de Textos e Manuscritos Modernos da França. Conseil National de la Recherche Scientifique.
- MALLARMÉ, Stéphane. **Divagações**. Florianópolis, UFSC: 2010.
- PIETROFORTE, Antônio Vicente. **Semiótica Visual**. Os percursos do olhar. São Paulo, Contexto: 2007.
- RIVADENEIRA, Ariel. **Escribir Poesia**. Barcelona, Alba: 2012.
- SAID, Edward. **Representaciones del Intelectual**. Buenos Aires, Paidós:1994.
- SISCAR, Marcos. **O Túnel, O Poeta e seu palácio de vidro**. Em MALLARMÉ, Stéphane. **Divagações**. Florianópolis, UFSC: 2010.

Sites Visitados

<http://www.poemas-del-alma.com/mario-benedetti.htm> em 15 de janeiro de 2015

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21896/haroldo-de-campos> em 04 de janeiro de 2015

Créditos das imagens

Figura 1 - CAMPOS, Augusto de, PIGNATARI, Decio, CAMPOS, Haroldo. **MALLARMÉ**. São Paulo:Perspectiva, 2006.

Figura 2 - <http://www.poesiaconcreta.com.br/poetas.php?poeta=dp> em 04 de janeiro de 2015

Figura 3 - <http://arthouse-online.nl/en/auguste-rodin/auguste-rodin-danaide-figurine-sculpture.html> em 04 de janeiro de 2015

Figura 4 - <http://tipografos.net/blowups/MaxBill.htm> em 20 de fevereiro de 2015

Figura 5 - <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa48/h%C3%A9lio-oiticica>

Figura 6 - http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/lygia_pape.html em 20 de fevereiro de 2015

Figura 7 - http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/paulo_leminski.html em 24 de fevereiro de 2015

Figura 8 - <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa7783/paulo-bruscky> em 24 de fevereiro de 2015

Figura 9 - http://www.moma.org/collection/artist.php?artist_id=3030 em 27 de fevereiro de 2015

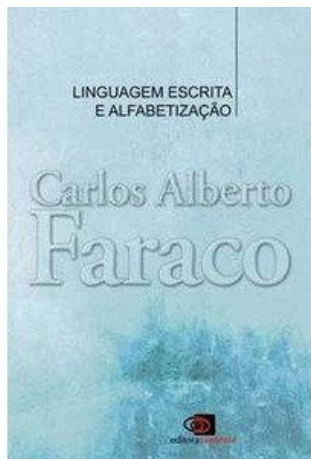
Figura 10 - <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10686/candido-portinari> em 15 de janeiro de 2015

Milka Lorena Plaza Carvajal Possui Mestrado na linha de pesquisa em Arte Educação, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, PPGAV - UDESC; graduação como Bacharel em Artes Visuais pela UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, graduação em Tecnologia em Processamento de Dados pela Faculdade Rui Barbosa (1998) em Salvador-Bahia. Participou nos projetos de pesquisa LAVAPE (Laboratório Virtual de Arte Interativa para Públicos Especiais) e Laptop na Escola coordenados pela professora Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva no CEAD-UDESC, na iniciação científica no Projeto TRANSARTE IV (Transdisciplinaridade e Arte) coordenado pela professora Dra. Sandra Ramalho - CEART-UDESC, membro do grupo de pesquisa Arte e tecnologias nos processos contemporâneos - UDESC. Tem experiência na área de arte educação e arte tecnologia, instrutora de espanhol e tutoria a distância no Centro de Educação a Distância da UDESC na modalidade de Ensino das Artes II e como coordenadora editorial da Revista Educação, Artes e Inclusão do grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão da UDESC. ensino de artes em ambiente de educação não formal e ciência da Computação, com ênfase em Processamento Gráfico (Graphics). (milkaplaza@gmail.com)

Resenha

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem, escrita e alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016. 192p.

Carolina Coelho Aragon (UCB)



Linguagem, escrita e alfabetização, obra do professor Carlos Alberto Faraco, traz os resultados e reflexões de anos de experiências sobre o processo de alfabetização e os procedimentos metodológicos empregados nas práticas pedagógicas para ensinar leitura e escrita nas escolas Municipais de Curitiba. Em sua obra, o autor procura responder questões como: Qual método de alfabetização tem sido utilizado no Brasil? Como letrar as crianças desde o início da alfabetização, e para quê? Como fazer com que o aluno compreenda o sistema gráfico do português do Brasil? Como fazer com que o alfabetizador organize com autonomia as suas atividades didático-pedagógicas, interpretando as dificuldades ortográficas de seus alunos? Em busca dessas respostas, o autor elaborou esse livro - com base no conteúdo ampliado e revisado de sua outra obra intitulada *Escrita e Alfabetização*, publicada em 1992 - para servir de ferramenta para docentes e discentes que estão interessados em saber como os conceitos teóricos da linguística e as novas propostas pedagógicas poderão auxiliar no ensino da escrita na Escola.

Carlos Alberto Faraco é mestre em Linguística pela Unicamp e doutor em Linguística Românica pela Salford University. Foi professor titular de língua portuguesa pela Universidade Federal do Paraná e reitor da mesma Universidade. Atua nos temas: Bakhtin, discurso, dialogismo, ensino de português e linguística, história do pensamento linguístico.

O livro é organizado em oito capítulos, além da apresentação e das considerações finais. Ao tomar como referência o conteúdo de cada capítulo, podemos dividir o livro em duas grandes partes: os capítulos um, dois, três e quatro trazem os aspectos introdutórios e históricos da escrita e da ortografia, enquanto que os capítulos quinto, sexto e sétimo focam no sistema gráfico da

língua portuguesa, sendo o oitavo uma síntese das informações contidas no sexto e sétimo capítulos.

Na apresentação, o autor mostra a história que envolveu a criação do livro. Ao fazer parte do projeto com professores da rede municipal de Curitiba e compreender os diversos desafios enfrentados pelos docentes em sala de aula, fica claro para o autor a grande problemática enfrentada pelos educadores quanto aos aspectos diferenciadores entre a expressão oral e escrita no processo de alfabetização. Com isso, metodologias e técnicas didático-pedagógicas foram surgindo ao longo dos anos do projeto. Nasceu, assim, a necessidade em criar manuais, apostilas e ferramentas com linguagem não técnica, contendo informações sobre o sistema gráfico da língua portuguesa.

O capítulo 01, "Reflexões sobre a linguagem", apresenta as características principais da linguagem, principalmente da verbal, como uma marca intrínseca da humanidade, diferenciando-se assim da linguagem dos outros animais. Aborda a aquisição da linguagem, discutindo o caráter inato da mesma, o seu aspecto cognitivo, bem como o caráter sociointeracional como um fator relevante na vida das crianças. Discute ainda a origem da linguagem, descrevendo teorias que norteiam essa questão. Apresenta a estrutura e o funcionamento da língua, abrindo espaços para reflexão sobre: os sons que produzimos, como organizamos as frases e sentenças e os significados envolvidos na enunciação.

O autor pontua que nenhuma língua é uma estrutura homogênea e uniforme, ou seja, há variações de uma mesma língua. Assim, não há dois ou mais falantes que falam e escrevam da mesma forma. O autor mostra também a importância das variações linguísticas que existem na fala dos sujeitos e como essa variação tende a ser unificada na escrita.

No capítulo 02, "Breve história do meio de expressão escrita", Faraco visa descrever os sistemas de escrita, passando pela escrita cuneiforme até a criação da escrita alfabética. Assinala a relevância em compreender a fonética e fonologia para a utilização da escrita alfabética: "os criadores da escrita alfabética tiveram essa fina percepção que nem toda diferença fônica é relevante e, conseqüentemente, as letras poderiam remeter não a sons da fala, mas a unidades sonoras abstratas" (p.56). Aponta, assim, as diversas formas de escrita observadas tanto na história da humanidade quanto atualmente. O autor prossegue sua reflexão questionando os impactos da escrita na cultura da humanidade. Mostra a relação da escrita com a alfabetização e o letramento, e ressalta que, mesmo após o domínio do alfabeto, o aluno deve continuar a ter experiências sociocognitivas de letramento, familiarizando-se com diferentes gêneros textuais.

Com o advento da escrita, novos ramos de estudos desenvolveram-se, a citar: a filologia, a gramática e a linguística. O autor descreve a diferença entre essas três áreas: "o linguista se interessa por todo e qualquer fenômeno linguístico, o filólogo só se interessa pelos textos escritos

canônicos; e o gramático só se interessa pela chamada norma culta" (p. 71) e ainda pontua que "[...] enquanto o filólogo e o gramático dirigem seu foco de atenção para a língua escrita, o linguista dá prioridade aos fenômenos da língua falada" (ibid).

O capítulo 03, "Escrita e escola", conhecemos o percurso histórico da educação linguística e, em seguida, o autor apresenta a situação da educação no Brasil. Prossegue afirmando que o número de crianças e adolescentes no Brasil, que hoje são letrados, é muito baixo e que não tem ocorrido evolução quanto a esse aspecto. Argumenta, deste modo, que hoje em dia não basta apenas letrar o aluno para o livro, pois estamos vivendo uma revolução tecnológica. Mostra ainda que "é mais que evidente que terminou o ciclo de 500 anos do domínio exclusivo e soberano da mídia impressa" (p.82), ou seja, "mergulhar na cultura letrada implica hoje aprender a transitar por vários suportes tecnológicos simultaneamente" (p.83). Salienta que ao falar de cultura letrada devemos entender a complexa rede de práticas cognitivas, saberes e práticas sociais que estão diretamente ou indiretamente ligadas à escrita e leitura, e, para isso, deve-se ultrapassar a concepção de que o professor é o único responsável pela tarefa de letrar. Porém, o autor mostra que a escola está longe de atuar numa esfera de educação transdisciplinar, devido a sua forte ligação com o conteúdo, como no caso do ensino da língua portuguesa, o qual está ainda muito ligado a "um saber gramatical rarefeito e perpassado de um normativismo anacrônico e estéril; e em repassar um saber enciclopédico sobre autores, obras e "escolas" literárias" (p.87).

Em seguida, o autor estabelece soluções para essa problemática, mostrando que é preciso deixar que o aluno amadureça suas práticas de oralidade em suas dimensões sociais, históricas e estruturais, trabalhando a norma culta como um fator de inclusão sociocultural dos cidadãos. Para isso, é necessário que todos os professores tenham também a garantia do letramento e que é também preciso reestruturar a formação geral dos professores e repensar as práticas escolares.

O capítulo 04, "A ortografia do português: breve histórico", faz um percurso da evolução da ortografia desde o período Medieval até o século XX, finalizando com o acordo ortográfico de 1990. Conclui que "a ortografia não é apenas uma questão técnica e que possa ser discutida em abstrato. Nela se emaranham costumes, valores identitários, disposições políticas, preferências de certos momentos históricos, além, claro, de referências ao sistema fonológico da língua " (p.119). Assim, o sistema ortográfico da língua portuguesa traz tanto elementos compreendidos pela fonologia como também elementos que estão arraigados a uma "memória etimológica" (p.119), memória essa que é carregada de história e origens gráficas que vão além da compreensão fonética e fonológica.

O capítulo 05, intitulado "Características do sistema gráfico do Português", descreve os principais aspectos da organização do sistema gráfico brasileiro, salientando os princípios

estruturadores desse sistema, descrevendo-o e fornecendo os subsídios para sistematizar o ensino da escrita nas escolas. Descreve assim, duas situações que envolvem o sistema gráfico: 1) aquele em que o aluno deve memorizar a forma gráfica, e 2) o outro em que a grafia representa a relação unidade fonema (unidade sonora) e grafema (letra), o que não quer dizer, necessariamente, que há uma relação direta com a pronúncia, pois sabemos que há muitas formas de pronunciar uma mesma palavra - mesmo havendo uma única forma de grafá-la. Aponta, assim, duas relações para o sistema gráfico: a) a relação biunívoca, em que o fonema estará em consonância com o grafema, e b) a relação cruzada, em que um fonema possuirá mais de uma representação gráfica, ou um grafema possuirá mais de uma representação fonológica.

No capítulo 06, "Representação das consoantes", o autor descreve como funciona a relação biunívoca e cruzada para todas as consoantes do sistema gráfico, estabelecendo sempre que possível a relação dessas representações com as variações linguísticas existentes. Mostra, assim, o sistema gráfico e suas relações com as unidades sonoras em quadros organizados com clareza visual e teórica. O autor ainda discute as relações que podem ser totalmente/parcialmente previsíveis, ou totalmente/parcialmente arbitrárias.

Por sua vez, o capítulo 07, "Representação das vogais e dos ditongos", observamos as relações biunívocas e cruzadas para o sistema vocálico da língua portuguesa. O autor também as descreve em quadros, apresentando a discussão embasada em muitos exemplos na língua portuguesa.

Por fim, o último capítulo, "Quadro síntese", apresenta de forma resumida as informações discutidas tanto no capítulo 6 quanto no capítulo 7. Há também quadros com exemplos e, sempre que necessário, observações são inseridas após cada quadro. Discute ao final do capítulo a inserção e classificação das letras *k*, *y* e *w* no sistema gráfico da língua portuguesa.

Em suas considerações finais, o autor propõe ideias para serem levadas para a sala de aula quanto à sistematização da grafia e aponta a relevância em olhar para os "erros" ortográficos dos alunos como algo previsível, o qual decorre "das próprias características do sistema gráfico da língua e da hipótese que correlações uniformes e biunívocas entre letras e unidades sonoras, entre oralidade e escrita" (p.182). Argumenta que cabe ao professor, a Escola, criar estratégias e técnicas que possam superar, ao longo dos anos escolares, as dificuldades que envolvem o uso do sistema gráfico, num contínuo processo de aprendizagem em que o aluno precisa estar imerso em práticas socioculturais vinculadas ao exercício da escrita.

Deste modo, esse livro é recomendado para alunos e professores que irão atuar no processo de alfabetização ou que pretendem compreender um pouco mais sobre a escrita e seu processo de aprendizagem, bem como seus impactos para/na evolução da humanidade e dos seus sujeitos como participantes ativos da história e da sociedade que vivem. Essa obra trabalha com

instrumentos teóricos de uma forma clara para todos os que gostariam de conhecer mais sobre o processo da alfabetização e da escrita, como também suas relações com as áreas da fonética, fonologia e sociolinguística. O autor expõe pontos já bastante discutidos entre os educadores e profissionais da área, porém traz também novas reflexões, novas propostas de projetos educacionais, que nos mostram os problemas que ainda perpetuam o ensino, como também novas soluções para serem levadas para o aluno, para o professor, e para o sujeito/cidadão.

Carolina Aragon possui mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília e doutorado em Linguística pela Universidade do Havaí. Atualmente é professora da Universidade Católica de Brasília. Tem experiência na área de documentação e descrição de línguas, com foco em línguas indígenas. Atua, principalmente, nas áreas de: fonética, fonologia, morfossintaxe, etnolinguística, livro didático e ensino de português como segunda língua. (carolina.aragon@ucb.br).

Resumos

A tradição e a tradução dos contos de fadas¹⁶

Arantxa de Assis Justino

Este trabalho tem por intuito trazer uma abordagem do contexto histórico dos contos de fadas, mostrando como eles surgiram e foram utilizados ao longo dos séculos, e afinando o conteúdo de modo a se concentrar no conto *Chapeuzinho Vermelho*. São apresentadas algumas versões, juntamente com algumas das razões das alterações sofridas pelos contos de fadas ao longo de seu percurso histórico. Outro ponto discutido no trabalho será a tradução de literatura infantil, uma vez que os contos passaram a ser vistos como literatura infantil e a tradução para este público foi um dos meios pelos quais eles se disseminaram. Foi feita uma amostra de tradução, de modo a exemplificar o processo tradutório, sem, é claro, exaurir o assunto, que possui diversas nuances. A teoria de tradução seguida foi a funcionalista, que mesmo não sendo específica para tradução de literatura, cabe muito bem como a visão de que a tradução precisa ter uma função predeterminada pelo iniciador do processo.

Palavras-chave: Contos de fadas. Chapeuzinho Vermelho. Tradução. Literatura Infantil.

Uma proposta de tradução funcionalista da lenda brasileira “O negrinho do pastoreio”¹⁷

Camila Pimenta Carlos

Este trabalho tem por objetivo a proposta de uma tradução funcionalista para a língua inglesa da lenda brasileira *O negrinho do pastoreio*, encontrada no livro *Lendas Brasileiras* (2001) de Luís da Câmara Cascudo. A tradução, voltada para o público-geral, almeja a divulgação da cultura brasileira por meio de uma importante e popular lenda folclórica nacional, mais especificamente da região sul do país. Para tanto, nos baseamos no modelo funcionalista, tal qual apresentado por Christiane Nord (1991). O regionalismo foi um dos maiores desafios na tradução, assim como outras marcas culturais, as quais foram, por vezes, desconsideradas,

¹⁶ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 21 de novembro de 2016, sob orientação da Profa. Dra. Alessandra Matias Querido.

¹⁷ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 21 de novembro de 2016, sob orientação da Profa. MSc. Michelle de Abreu Aio.

embora tenhamos procurado manter a essência da lenda. Consequentemente, de modo a solucionar as dificuldades impostas por tais aspectos culturais, bem como outros desafios surgidos ao longo do processo tradutório, pudemos verificar que se mostrou eficaz o emprego de escolhas de traduções domesticadoras, de acordo com Friedrich Schleiermacher (1813), privilegiando, sempre que possível, o público-alvo.

Palavras-chaves: Lenda brasileira. Folclore. *O Negrinho do Pastoreio*. Tradução. Funcionalismo alemão.

Reescrita como prática pedagógica: um relato de experiência do Pibid¹⁸

Clítia Daniel Nascimento Cândido

O presente trabalho tem como tema central discutir o papel da reescrita como prática pedagógica para o desenvolvimento de competências e habilidades de escrita em contexto escolar. A discussão tem como ponto de partida a atividade intitulada Oficinas de Redação – Enem 2016, realizada no âmbito do Subprojeto do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de Letras Português da Universidade Católica de Brasília (UCB), destinadas a estudantes do 3º ano do Ensino Médio regular de uma escola pública do Distrito Federal. As produções textuais dos estudantes foram analisadas tendo como parâmetro as cinco competências avaliadas pelo Enem (BRASIL, 2013). Compreende-se que as cinco competências se distribuem no eixo linguístico e coesivo e no eixo da comunicação real e viva da constituição coerente de sentidos (BAKHTIN, 1997). O contato com o texto após intervalo de tempo e a possibilidade de reescrita voltada para a eliminação de opacidades no texto possibilitam que o estudante se torne simultaneamente escritor, leitor e autor de sua produção (MARCUSCHI, 2008). Essa interação promove a atitude responsiva diante do próprio texto, o senso de autoria e o uso consciente de recursos linguísticos para a construção de sentidos dentro da estrutura do gênero textual solicitado (BAKHTIN, 1997). Propõe-se, portanto, a reescrita como um recurso didático que promove maior interação entre professor e estudante e, principalmente, interação do estudante com seu próprio texto, que passa a compreender a produção de texto enquanto processo (RUIZ, 1998; GONÇALVES, 2007; MENEGOLO & MENEGOLO, 2005). Defende-se, assim, a reescrita como metodologia eficaz no contexto

¹⁸ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 23 de novembro de 2016, sob orientação da Profa. Dra. Déborah Christine de Mendonça Oliveira.

escolar, pois demonstra potencialidade diante dos objetivos previstos para o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, faz-se necessário uma prática pedagógica escolar sociointeracionista, amparada na metodologia da reescrita, para o desenvolvimento gradativo das competências acima mencionadas. Além disso, a reescrita contribui para o fomento da cidadania do estudante como sujeito-autor autoconsciente da sua produção textual (GONÇALVES, 2007).

Palavras-chave: Abordagem sociointeracionista. Enem. Redação. Reescrita. Pibid

Análise das expressões idiomáticas nos dicionários brasileiros¹⁹

Isabela Araújo do Nascimento

Os processos de mudança são frequentes no nosso vocabulário e ocorrem desde a colonização do nosso país até os dias atuais. Compreenderemos o uso desses processos e como ocorre o emprego das expressões idiomáticas no nosso vocabulário e suas formações. Nunes (2002), Xatara (1998), Oliveira & Isquardo (2001) e Alves (1990) são autores relevantes para essa pesquisa, pois trazem obras que abordam esses processos e suas finalidades. Assim, este trabalho trata do estudo do léxico, em especial das expressões idiomáticas, objetivando identificar e analisar suas ocorrências nos seguintes dicionários de língua portuguesa: Dicionário de Expressões Idiomáticas, Dicionário Informal e o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Concluímos que as definições das expressões idiomáticas podem ser parecidas comparando um dicionário a outro e em sentido regional ou local, elas podem ter significados diferentes.

Palavras-chave: Lexicologia. Expressões idiomáticas. Lexicografia.

Uma reflexão sobre a sexualidade nos versos de Walt Whitman²⁰

Kênia Moreira de Lima

¹⁹ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 23 de novembro de 2016, sob orientação da Profa. Dra. Carolina Coelho Aragon.

²⁰ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 23 de novembro de 2016, sob supervisão da Profa. MSc. Michelle Andressa Alvarenga de Souza.

O período transcendentalista é descrito principalmente pela ligação do homem (*self*) com a natureza que o rodeia. Ralph Waldo Emerson e Henry David Thoreau iniciaram uma das maiores e mais contributivas escolas literárias no século XIX: o Transcendentalismo. Com ele, surgiu Walt Whitman com seus versos livres e detalhistas, instituindo os ensinamentos que pareciam ter sido extraídos diretamente dos ensinamentos de Emerson. Celebrava o corpo, a mente e o domínio de si mesmo para que conseguíssemos nos enxergar em seus poemas. A sexualidade se manifesta em seus mínimos detalhes e compacta grandes significados em pequenos símbolos que podem ser encontrados frequentemente. O viés sexual de sua obra demonstra a vontade do poeta em incluir temas que parecem absurdos, mas com as características mais inerentes à nossa naturalidade. A homossexualidade se mostra entre suas folhas de relva e pode ser considerada uma das possibilidades mais extensas de estudo sobre o tema. Este trabalho incita e disserta sobre as interpretações de alguns dos poemas de Whitman e procura contribuir com reflexões acerca de sua liberdade na escrita literária.

Palavras-chave: Poesia. Transcendentalismo. Natureza. Sexualidade. Homossexualidade.

Aspectos musicais como protagonistas nas traduções em língua inglesa de Tom Jobim ²¹

Laion Santos Urcino

O presente trabalho apresenta uma análise da tradução de duas canções compostas por Tom Jobim e Vinicius de Moraes, as quais foram traduzidas para o inglês. Essa análise visa mostrar os desafios encontrados ao traduzir música e especialmente nas canções *bossa-novistas* sob a ótica de Pilhofer e Day (2013) e Gava (2002), a respeito de teoria musical e a harmonização da bossa nova, Peter Low (2003) e Barbosa (2004) quanto aos procedimentos tradutórios. Como os aspectos musicais têm grande peso, o tradutor deve ir em busca dos procedimentos e técnicas necessárias para deixar a versão o mais próximo possível da melodia original. O trabalho também tem a preocupação de mostrar o quanto a bossa nova foi importante para a propagação da cultura musical brasileira, permitindo assim que a música brasileira pudesse ser conhecida no mundo. Como resultado, ficou claro que traduções literais não permitem que a canção possa ser cantada, pois uma tradução usando apenas a técnica de tradução literal não caberá nos moldes melódicos. Consequentemente faz-se necessário usar várias técnicas tradutórias e uni-

²¹ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 22 de novembro de 2016, sob orientação da Profa. MsC. Michelle de Abreu Aio.

las com a teoria musical, pois para esse tipo de tradução os aspectos musicais são essenciais e dão cadência à canção.

Palavras-chave: Tradução de música. Bossa nova. Tom Jobim.

A sala de aula invertida (SAI) e a universidade: uma nova perspectiva para a formação superior²²

Taylor Pereira dos Santos

Historicamente, a educação mantém-se em certa inércia. Enquanto teorias geracionais e educacionais apontam que a geração atual, chamada Geração Z, chega à escola com necessidades diferentes da geração anterior, a Geração Y, a educação continua a se mover como uma roda primitiva. Entretanto, o ensino não se adaptou a estas necessidades, e continua sendo carente de um ensino real, dependente do pensamento crítico e da autonomia, aspectos geralmente eclipsados na educação que ensina o suficiente para a aprovação em testes que requerem fórmulas rebuscadas que não promovem a educação, apenas a memorização. Buscamos aplicar uma nova metodologia que figura o campo das Metodologias Ativas, que desenvolvem os dois aspectos supracitados que são esquecidos no Método Expositivo ou Tradicional, meio no qual aulas ocorrem há muito tempo. A universidade é o foco do trabalho por apresentar uma importância mais direta ao ambiente social atual. Discutimos a dicotomia entre metodologias existentes, fatores que influenciam a escolha dentre estas, aplicando-as depois ao objeto de estudo, que é a universidade. A metodologia ativa escolhida, a Sala de Aula Invertida, ou *flipped classroom*, apresenta características atrativas para a educação, por promover um alto nível de autonomia estudantil e descentralização dos docentes. Propomos uma reflexão sobre a aplicação da metodologia na universidade, finalizando a discussão incentivando o uso desta e das outras que compõem o grupo das Metodologias Ativas, pelas possibilidades de criação propiciadas por elas. A educação é aliada da sociedade e deve ter

²² Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 22 de novembro de 2016, sob orientação da Profa. MSc. Michelle de Abreu Aio.

como finalidade preparar indivíduos para o que lhes será exigido na realidade em que vivem, e este objetivo não tem sido alcançado, vide a posição do país em *rankings* educacionais ao redor do mundo. É hora de mudar, experimentar o que pode-se fazer pela educação para que esta seja uma ferramenta para melhoria da vida de indivíduos e da sociedade, não um fardo obrigatório.

Palavras-chave: Educação. Metodologia. Metodologias ativas. Geração Z. Universidade. Sala de Aula Invertida. Autonomia. Pensamento crítico.