

Semiótica, Linguística e Tecnologias de Linguagem

homenagem a
**UMBERTO
eco**



Darcilia M. P. Simões
(Org.)

***Semiótica, Linguística e
Tecnologias de
Linguagem.***

Homenagem a Umberto Eco.

2013



Copyright © 2013 Darcilia Simões

Publicações Dialogarts

<http://www.dialogarts.uerj.br>

Organizadora e Editora do volume:

- Darcilia Simões — <http://www.darciliasimoes.pro.br>

Co-coordenador do projeto:

- Flavio García — <http://www.flaviogarcia.pro.br>

Coordenador de divulgação:

- Cláudio Cezar Henriques — claudioc@globo.com

Diagramação: Equipe Labsem — labsem.uerj@gmail.com

Capa:

- Diego Marinho — diegovmarinho@gmail.com
- Guilhermy Lodi — lodiguilhermy@gmail.com
- Igor Cesar Rosa da Silva — icesardesign@gmail.com
- Marcos da R. Vieira — marcosdarochavieira@gmail.com

Revisão e preparação de textos:

- Érica de Freitas Goes — erigoes91@gmail.com

Logo *Dialogarts*:

- Gisela Abad — gisela.abad@gmail.com

Centro de Educação e Humanidades

UERJ — DEPEXT — SR3 — *Publicações Dialogarts*

FICHA CATALOGRÁFICA

D410	Semiótica, Linguística e Tecnologias de Linguagem. Homenagem a Umberto Eco. Darcilia M. P. Simões (Org.). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2013.
	Publicações Dialogarts
	Bibliografia.
	ISBN 978-85-8199-009-5
	1. Linguística. 2. Semiótica. 3. Linguagens e Códigos. I. Simões, Darcilia; (Org.) - I - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. II - Departamento de Extensão. III. Título.
	CDD. 400.407

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-8199-009-5



Correspondências para:
UERJ/IL - a/c Darcilia Simões
R. São Francisco Xavier, 524 sala 11.139-F
Maracanã - Rio de Janeiro: CEP 20 569-900
Contatos: dialogarts@oi.com.br
darciliasimoes@gmail.com
flavgarc@gmail.com
URL: <http://www.dialogarts.uerj.br>

Nota do editor:

O conteúdo teórico, o exemplário e a expressão linguística são de inteira responsabilidade dos signatários do texto.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
PARTE 1 - SEMIÓTICA: REFLEXÕES TEÓRICAS....15	
Construindo o amigo. Para uma semiótica da cooperação intercultural.....	16
Massimo Leone	16
Semiótica Cognitiva: Fundamentos da Ciência dos Signos para o Estudo da Linguagem e da Cognição	54
Claudio Manoel de Carvalho Correia	
Leitura e Escrita na Era dos Tabletes. Da lousa escolar à biblioteca universal	79
Antonio Fidalgo	
PARTE 2 - HOMENAGEM A UMBERTO ECO.....	105
Homenagem a Umberto Eco	106
Carmem L. P. Praxedes	
O ser e a Enciclopédia. Sobre a obra semiótica de Umberto Eco	120
Franciscu Sedda	
Autobiografia em Eco: Memória, Olvido e Invento	157
Cristine Conforti	
LECTOR IN FABULA: Reflexões sobre Interpretação	195
Darcilia M. P. Simões	

PARTE 3 - ENSINO DE PORTUGUÊS.....	218
Sobre a Formação de Professores de PLE no Contexto da Nova “Geração Lusofonia”	219
Alexandre do Amaral Ribeiro	
A oferta formativa em Português Língua Não Materna e a Língua Portuguesa em Angola, Moçambique e Timor-Leste	240
Maria João Marçalo, Paulino Adriano & Diocleciano Nhatuve	
Aquisição e Aprendizagem de L2: Ensino e Investigação. 278	
Paulo Osório	
Intertextualidade e Interdiscursividade em Charges, Tirinhas e Quadrinhos Midiáticos	297
André Crim Valente	
Aspectos Semióticos na Análise Estilística de Othon Moacyr Garcia.....	317
André Nemi Conforte	
Polifonia & intertextualidade: vozes que se cruzam caetano e guimarães: as vozes que se cruzam na terceira margem do rio; caetano e elomar: as vozes que se cruzam na beleza pura da língua.	334
Claudio Artur O. Rei	
Linguagens, Códigos e Tecnologias em Perspectiva: o Novo Paradigma.....	363
Lucia Deborah Araujo	

Polissemia em Textos Midiáticos	386
Marcelo Beauclair	
Estudo do <i>Estilo</i> como <i>Desvio</i> de Uma Norma.....	412
Maria Aparecida Barbosa	
Aula de Português	423
Vania L. R. Dutra & Magda B. Schlee	
PARTE 4 - CÓDIGOS, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS.....	440
<i>Design</i> Instrucional para Material Didático na Web: Relato de uma Experiência	441
Maria Cristina Pfeiffer Fernandes, Sandra Menezes de Vasconcellos & Gabriel Cruz	
Língua & linguagem em rede	462
Maria Suzett Biembengut Santade & Luiza Alves de Moraes	
Educação a Distância: o Processo de Interação E Autoria em <i>EAD</i> na Perspectiva da Linguagem	476
Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu	
Libras e Linguística: do Dito pelo Não Dito.	494
Denilson P. de. Matos	
Perfil dos autores	507

PREFÁCIO

O livro a que o leitor acaba de aceder – em formato impresso ou digital, num computador, num tablete ou nouro dispositivo móvel – leva como título Semiótica, linguística e tecnologias de linguagem. Homenagem a Umberto Eco. Fazendo jus a este título, o livro encontra-se dividido em quatro partes: Parte 1 - Semiótica: reflexões teóricas; Parte 2 - Homenagem a Umberto Eco; Parte 3 - Ensino de português; Parte 4 - Códigos, linguagens e tecnologias.

Se não considerarmos, para já, a homenagem a Umberto Eco – falaremos dela mais à frente – o livro concentra-se em três conceitos fundamentais: semiose, linguagem e tecnologia. Estes são não só três conceitos interrelacionados, mas também três conceitos centrais naquilo a que hoje se chama as ciências sociais e humanas. Daí decorre, desde logo, a relevância deste livro, que congrega pesquisadores oriundos do Brasil, Itália e Portugal.

1. A semiótica é definida, habitualmente, como “a ciência dos signos” (do grego semeion, signo). E, de acordo com a conhecida distinção de Peirce, no que se refere à sua relação com o objeto, os signos podem ser classificados como índices, ícones e símbolos.

Se podemos admitir que todos os animais fazem uso de índices e ícones – pelo que, como argumenta um autor como Thomas Sebeok, há lugar para falarmos numa zoo-semiótica – o homem tem sido definido como um “animal simbólico” (Cassirer). É provável que, como pretendem autores como Edgar Morin, a sepultura marque essa passagem dos índices e ícones aos símbolos a que se costuma chamar “hominização”.

Obviamente que, em tal passagem – diria: como em todas as passagens -, o que surge como novo não põe de parte o fundo a partir do qual emerge, antes o mantém como fundo. O mesmo é dizer que, e tal como acentuado por Peirce e Eco, a vida e o mundo do homem são um processo de “semiose ilimitada”, em que os signos só podem ter como interpretantes outros signos, e assim sucessivamente.

A primeira parte deste livro, intitulada “Semiótica: reflexões teóricas”, dedica-se, precisamente, a explorar este processo de “semiose ilimitada” em domínios como os da cooperação cultural, dos fundamentos da linguagem e da cognição ou das novas condições de escrita e de leitura na era da internet, como é o caso, respetivamente, dos textos “Construindo o amigo: para uma semiótica da cooperação intercultural (Massimo Leone), “Semiótica cognitiva: fundamentos da ciência dos signos para o estudo da linguagem e cognição” (Cláudio Manoel Correia) e “Leitura e escrita na era dos *tablets*. Da lousa escolar à biblioteca universal” (António Fidalgo).

2. Mas o homem não é apenas um animal semiótico, ou mesmo simbólico – ele é, também, um animal dotado de palavra; ou, como diz Aristóteles, um *zoon logon echon*. A questão é que, no conjunto dos símbolos – e, *a fortiori*, dos signos – a palavra ocupa um lugar paradigmático.

Não admira, assim, que a reflexão filosófica sobre a linguagem se tenha iniciado primeiro que a reflexão sobre os signos ou mesmo os símbolos – costuma-se indicar o *Crátilo*, de Platão, como a primeira dessas reflexões sistemáticas. Foi também por reconhecer essa centralidade da linguagem no

conjunto dos signos (e dos símbolos) que Barthes colocou a hipótese de se inverter a classificação de Saussure e considerar a semiologia como uma parte da linguística.

Acerca das razões de tal centralidade, é conhecida a tese de Wittgenstein de que os limites da nossa linguagem são os limites do nosso mundo; ou a posição de Heidegger de que a linguagem é a “clareira do ser”. Para além das diferenças, o que tais afirmações significam é que a linguagem fornece o horizonte a partir do qual vemos e interpretamos o mundo, *incluindo o mundo dos signos*. É só a partir das palavras que sabemos que “onde há fumo há fogo” (índice), ou que uma fotografia de Picasso é um ícone de um pintor chamado Picasso.

Não existem, no entanto, palavras em geral. Como observou Humboldt, essa capacidade universal que é a linguagem só existe nas suas manifestações particulares, concretas que são as línguas dos povos. E cada língua é, como também acentua o mesmo autor, uma certa visão do mundo. Assim, vemos o mundo não apenas com os nossos olhos, mas (também) com os quadros concetuais e categoriais da língua que equipa os nossos olhos. É por isso que aprender uma segunda língua, uma língua “estrangeira”, é algo de tão difícil – impossível? – como aprender a ser membro de um outro povo que não o nosso, adotar as suas maneiras de agir, pensar e sentir. Mesmo quando essa língua é “bem” aprendida, ela é o sempre a partir do fundo da primeira, de que nunca nos podemos libertar.

É desta problemática, ainda que não só, que se trata na parte três do livro, que leva o título de “Ensino de Português”. Na realidade, ela pode dividir-se em duas subpartes, ainda que interrelacionadas. A primeira refere-se, no essencial, às várias e complexas questões colocadas pelo ensino e aprendizagem

de uma língua específica, o Português, por falantes – ditos “lusófonos” - que cresceram no contexto de uma outra língua materna. Neste contexto se inserem os textos “Geração lusofonia e a formação de professores de PLE” (Alexandre do Amaral Ribeiro), “A oferta formativa em Português língua não materna e a língua portuguesa em Angola, Moçambique e Timor-Leste” (Maria João Marçalo), “Aquisição e aprendizagem de L2: ensino e investigação” (Paulo Osório) e “Aula de Português” (Vania Dutra e Magda Bahia).

A segunda subparte refere-se àquilo a que poderíamos chamar os vários usos da textualidade, em textos mediáticos ou não, e que envolvem questões como a interdiscursividade, a intertextualidade, a polifonia e o estilo. Nela estão incluídos os textos sobre “Intertextualidade e interdiscursividade em charges, tirinhas e quadrinhos midiáticos” (André Crim Valente), “Aspectos semióticos na análise estilística de Othon Moacyr Garcia” (André Nemi Conforte), “Polifonia e intertextualidade: vozes que se cruzam” (Cláudio Artur de O. Rei), “Linguagens, códigos e tecnologias em perspectiva: o novo paradigma” (Lúcia Deborah Araújo), “Polissemia em textos midiáticos” (Marcelo Beauclair) e “Estudo do estilo como desvio de uma norma” (Maria Aparecida Barbosa).

3. A relação entre tecnologia e linguagem constata-se, desde logo, a nível da etimologia – que também aqui deve ser tida em conta. A grande novidade da tecnologia não reside, como às vezes se pensa, em ser – ou em ser meramente - um conjunto de máquinas, por muito “avançadas” que elas sejam. Essa novidade reside, como mostra a própria etimologia, em ser uma *technê* cujo funcionamento incorpora o *logos*, a razão

ou discurso científico-racional. A tecnologia é, para utilizarmos uma expressão de Adriano Duarte Rodrigues, um conjunto de dispositivos logotécnicos.

Esse caráter logotécnico das tecnologias revela-se, de forma mais clara, em máquinas como os computadores, os *tablets* ou outros dispositivos análogos, em que, seja ao nível dos *inputs*, seja ao nível dos *outputs*, temos signos linguísticos, seja mesmo ao nível do que se passa entre os dois momentos - aquilo a que Flusser chama a “caixa negra” - temos signos linguísticos, mesmo se neste último caso eles decorrem daquilo a que Heidegger chama a “língua técnica”.

Esta ligação entre os dispositivos logotécnicos e a linguagem foi evidenciada, há muito, pelo chamado teste de Turing e a sua conceção de que uma máquina seria “inteligente” se usasse a linguagem de uma forma tal que seria impossível distingui-la de um ser humano. Assim, o mínimo que podemos dizer é que o “diálogo” entre os homens e as tecnologias está longe de ser uma questão recente. No entanto, já é uma questão recente, e cada vez mais atual, a utilização dessas tecnologias – os computadores, a web, etc. - no ensino e na aprendizagem, presencial e/ou à distância.

Os textos da parte quatro, intitulada “Códigos, linguagens e tecnologias” centram-se, precisamente, em temas relacionados com essa problemática das tecnologias e dos seus usos no ensino, incluindo essa língua “técnica” que é a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Temos, assim, os textos “Design instrucional para material didático na web: relato de uma experiência” (Cristina Pfeiffer), “Língua e linguagem em rede: laboratório e uso dos computadores nas aulas de Português” (Maria Suzett Biembengut Santade), “Educação a distância: o processo de interação e autoria em EAD na

perspectiva da linguagem” (Maria Teresa Tedesco) e “Libras e linguística: do dito pelo não dito” (Denilson Pereira de Matos).

4. E chegamos à homenagem a Umberto Eco, que deixámos propositadamente para o fim – mesmo se ela se encontra incluída na segunda parte do livro. Entre os pensadores contemporâneos, poucos haverá, certamente, cuja obra esteja tão comprometida, e comprometida simultaneamente, com as questões da semiótica, da linguística e das tecnologias da linguagem. Basta lembrar, dentre a sua imensa bibliografia, obras decisivas como *Obra aberta* (1962), *Apocalípticos e integrados* (1964), *Tratado geral de semiótica* (1975) ou *Os limites da interpretação* (1990). Ou o seu percurso por domínios teóricos e/ou práticos tão complexos como a estética, a filosofia medieval, a semiótica, a filosofia da linguagem, a cultura de massas, a literatura. Mas interessa-nos, aqui, referir um outro domínio das reflexões de Eco: o que incide sobre as chamadas “novas tecnologias”.

Um dos riscos das logotécnicas, das máquinas da linguagem, é um excesso de linguagem - ou de “informação” -, que coloca em risco a própria noção de cultura: aquilo que, de tudo o que é criado pelos seres humanos, merece continuar a existir. Assim, cultura não é tudo; é apenas aquilo que, desse tudo, é merecedor de seleção. Sem essa seleção, a vida individual e coletiva torna-se impossível. O excesso conduz à incerteza e desorientação: se tudo vale, então nada vale; e, se nada vale, não temos como nos orientar no mundo.

Daí que, numa conferência em que relaciona de forma direta a tecnologia e linguagem, Eco proponha, de forma só aparentemente anacrónica, a passagem “de Internet a

Gutenberg”. A anacronia é, como dissemos, só aparente. De facto, ela aponta para a necessidade de analisarmos criticamente, à luz de uma cultura que se encontra há mais de dois milénios assente nessa “tecnologia da informação” que é o livro, as elegias a uma cultura assente em máquinas que funcionam de forma automática e por acumulação. Obviamente que tal implica a recusa das novas formas de livros, bibliotecas e escritas e leituras que vão surgindo; mas há que não esquecer que tais formas representam, simultaneamente, linhas de continuidade e de rutura com as formas tradicionais.

Por todas estas razões, justifica-se plenamente que na parte dois deste livro se trate de uma “Homenagem a Umberto Eco”. Nela integram-se textos que tratam da obra de Eco de uma forma mais abrangente, como é o caso de “Homenagem a Umberto Eco” (Carmem Praxedes), “O ser e a Enciclopédia. Sobre a obra semiótica de Umberto Eco” (Franciscu Sedda), e textos que tratam de aspetos mais específicos, como “Autobiografia em Eco – memória, olvido e invento” (Cristine Conforti) e “Lector In Fabula: reflexões sobre interpretação” (Darcilia Marindir Pinto Simões).

A terminar, uma última palavra. Como dissemos atrás, este livro conta com a colaboração de pesquisadores oriundos do Brasil, de Portugal e de Itália. Este facto, que em si mesmo não seria muito relevante, dada a era global em que vivemos, é-o por duas razões principais. Em primeiro lugar, porque mostra como as questões da semiótica, da linguística e das tecnologias da linguagem – e, por isso, a própria obra de Eco – são, hoje, questões científicas transversais não só aos diversos países como aos diversos continentes. Em segundo lugar, porque confirma o aprofundamento da tendência para se fazer e discutir ciência em língua portuguesa, mesmo quando

tal não é feito por brasileiros e portugueses. Que tal aconteça no Brasil, só admira quem não conhece o amor pela língua portuguesa do país que ousou criar, na babélica e cosmopolita cidade de S. Paulo, o Museu da Língua Portuguesa – que é, ele próprio, uma síntese material de semiótica, linguística e tecnologias da linguagem.

Julho de 2013

Paulo Serra

Doutor em Ciências da Comunicação,
Professor no Departamento de
Comunicação e Artes da
Universidade da Beira Interior
e Investigador no LabCom.
paulo.serra@labcom.ubi.pt

PARTE 1 - SEMIÓTICA: REFLEXÕES TEÓRICAS

**CONSTRUINDO O AMIGO. PARA UMA SEMIÓTICA DA
COOPERAÇÃO INTERCULTURAL¹²**

BUILDING FRIENDSHIP. FOR A SEMIOTICS OF INTERCULTURAL COOPERATION

Massimo Leone
massimo.leone@unito.it
UNITO

Em um dos seus últimos ensaios publicados, “Construir o inimigo”³, Umberto Eco demonstra, com a sua habitual e incomparável argúcia, que o inimigo não existe ontologicamente, mas semioticamente. Não se encontra, isto é, naturalmente no espaço e no tempo; necessita-se ao invés disso “construí-lo”, retalhando-o do conjunto dos humanos, atribuindo-lhe características perversas, dando-lhe um nome.

¹ A primeira versão desse texto foi apresentada em 2004 no seminário de Lewis Rambo no San Francisco Theological Seminary; agradeço a Lewis Rambo e aos seus alunos pela oportunidade e pelas interessantes sugestões que me foram propostas. Uma segunda versão foi apresentada em 2006 por ocasião de uma jornada de estudos sobre “Sainte Face”, organizada por Isabelle Saint-Martin no l’Institut Européen en Sciences des Religions, de Paris. Agradeço a Isabelle Saint-Martin pelo convite e a François Boespflug, Philippe Kaenel, Jean-Michel Leniaud e também a Isabelle Saint-Martin pelos comentários que fez. Enfim, agradeço a Gianfranco Marrone por ter me incentivado a apresentar a última versão desse texto por ocasião do XXXV congresso da Associação Internacional de Estudos Semióticos – AISS; sou grato ao falecido Omar Calabrese e a Ugo Volli pelas suas sugestões e as críticas que quiseram me enviar em tal ocasião. Uma versão em inglês desse ensaio foi publicada sob o título “The sacred, (in)visibility, and communication: an inter-religious dialogue between Goethe and Häfez”, 373-84. *Islam and Christian–Muslim Relations*, 21, 4 (Outubro).

² Tradução do original em Italiano de Carmem Praxedes (Professora Associada UERJ clpraxedes@yahoo.it).

³ Milão: Bompiani 2012.

“Fazer-se um inimigo” é então um trabalho semiótico, cujas estratégias retóricas são adotadas para a vantagem social, política, econômica de quem, a partir da existência desse inimigo, conduz-se a um benefício.

A semiótica pode não só desmascarar essas retóricas, mostrando como arquitetam de propósito um inimigo para abater, mas pode também ajudar a desencadear um processo inverso, aquele que dá lugar não à inimizade, mas à confiança, à cooperação, até a amizade.

Não é somente o inimigo que se constrói, então, mas também o amigo, e essa construção necessita, ela também, de estratégias retóricas. Em uma época em que antigas táticas, utilizadas para representar a religião dos outros como diabólica – táticas muito conhecidas por Eco através de seus estudos sobre as cruzadas medievais – são repropostas – Eco o sinaliza em seu ensaio – na versão moderna na batalha geopolítica e sociocultural contemporânea. O presente ensaio intenciona ao invés descrever e analisar, com os instrumentos da semiótica, a construção de uma amizade a partir da diferença religiosa. Trata-se de uma amizade que desafia os séculos e a disparidade da língua, crença, e sensibilidade, por que se edifica em torno de um sentimento estético comum, por um amor compartilhado pela poesia e, mais geralmente, pelo modo em que os signos do mundo traduzem a relação com o sacro e o divino.

É a história da amizade entre o poeta alemão Goethe e o profeta persa Hafez.

Entre 1812 e 1813, Joseph von Hammer-Purgstall⁴ intérprete na corte imperial de Viena, entregara para a impressão a primeira tradução alemã do *Divan*⁵, de Hafez⁶, uma coletânea de versos do poeta persa do Século XIV. Logo após a publicação dessa obra, Goethe por ela se encantou⁷, o que o levou a se interessar sistematicamente pela cultura do oriente médio⁸ e a compor poesias sobre Hafez. O *West-östlicher Divan*, o *Divan ocidental-oriental*⁹, publicado pela primeira vez em 1819, é o resultado desse

⁴ Steiermark, Graz, 1774 – Viena, 1856. Cfr Bietak, Wilhelm. 1948. Gottes ist der Orient, Gottes ist der Okzident. Eine Studie über Joseph von Hammer-Purgstall. Viena: Europa Verl.; Reichl, Sepp. 1973. Hammer-Purgstall. Auf den romantischen Pfaden eines österreichischen Orientforschers. Graz: Leykam; Mohamed Elgohary, Baher. 1979. Joseph Freiherr von Hammer-Purgstall (1774-1856). Ein Dichter und Vermittler orientalischer Literatur. Stuttgart: Akademischer Verlag Heinz; Mohamed Elgohary, Baher. 1988. Die Welt des Islam. Rezipiert und dargestellt durch Joseph Freiherr von Hammer-Purgstall. Francoforte do Meno: Lang.

⁵ *Khwāja Šams ud-Dīn Muhammad Hāfez-e Šīrāzī. Der Diwan*. Trad. alemã von Hammer-Purgstall, Joseph von. 1812-13. Stuttgart e Tübingen: In der J. G. Cotta'schen Buchhandlung.

⁶ Shiraz, nascido provavelmente entre 1313 e 1337, morto provavelmente sessenta e nove anos depois. A bibliografia sobre Hafez é muito vasta. Clássicas são as observações de Alessandro Bausani Em: Bausani, Alessandro e Pagliaro, Antonino. 1968. *La letteratura persiana*. Florença: Sansoni: 262-273. Cfr também a bibliografia orientada organizada por Carlo Saccone na sua tradução do *Divan: Il libro del coppiere*. Trento: Luni, 1998: 377-392.

⁷ Cfr Solbrig, Ingeborg H. 1973. Hammer-Purgstall und Goethe. "Dem Zaubermeister das Werkzeug". Berna: Lang.

⁸ Cfr Mommsen, Katharina. 1988. *Goethe und die arabische Welt*. Francoforte do Meno: Insel; Id. 2001. *Goethe und der Islam*. Francoforte do Meno: Insel Verlag.

⁹ Goethe, Johann Wolfgang von. 1819. *West-östlicher Divan*. Stuttgart: in der Cottaischen Buchhandlung. Exceto nos casos especificados, as traduções no interior do texto são do autor.

diálogo intertextual entre o poeta alemão e aquele que ele considerava o seu “gêmeo oriental”¹⁰.

Eis uns dos componentes de Goethe¹¹, intitulado *Beiname*, “sobrenome”, contido na seção denominada “*Hafis Nameh*”, em alemão “*Buch Hafis*”, “o livro de Hafez”.

Dichter

Mohamed Schemseddin, sage,
Warum hat dein Volk, das hehre,
Hafis dich genannt?

Hafis

Ich ehre,
Ich erwidre deine Frage.
Weil in glucklichem Gedächtnis
Des Korans geweiht Vermächtnis
Unverändert ich verwahre,
Und damit so fromm gebare,
Dass gemeinen Tages Schlechtnis
Weder mich noch die beruhret,
Die Prophetenwort und Samen
Schätzen, wie es sich gebuhret;
Darum gab man mir den Namen.

Dichter

Hafis, drum, so will mir scheinen,
Möcht’ ich dir nicht gerne weichen:
Denn wenn wir wie andre meinen,
Werden wir den andern gleichen.
Und so gleich’ ich dir vollkommen,

¹⁰ Cfr Burgel, Johann Christoph. 1989. “Der östliche Zwilling: Gedanken über Goethe und Hafiz”, 3-19. In *Spektrum Iran*. Berlin: Kulturabteilung der Botschaft der Islamischen Republik Iran, 2.

¹¹ Escrito em Bad Berka, em 26 de junho de 1814.

Der ich unsrer heil'gen Bucher
Herrlich Bild an mich genommen,
Wie auf jenes Tuch der Tucher
Sich des Herren Bildnis druckte,
Mich in stiller Brust erquickte,
Trotz Verneinung, Hindrung, Raubens,
Mit dem heitern Bild des Glaubens.

Goethe, ou melhor, o seu alter ego textual, refere-se ao poeta persiano chamando-o com o seu nome, Mohamed Schemseddin¹² e lhe pergunta por que o seu venerável povo o tenha apelidado “Hafez”: *“Mohamed Schemseddin, sage, / Warum hat dein Volk, das hehre, / Hafis dich genannt?”*

O poeta persiano, ou melhor o seu alter ego textual criado por Goethe, depois de ter agradecido ao interlocutor alemão, lhe responde que tal apelido se deve ao fato de que ele guarde inalterado o sagrado legado do Corão: *“Des Korans geweiht Vermächtnis / Unverändert ich verwahre”*. O verso se refere à tradição secular persiana que atribui ao poeta de Shiraz uma memória prodigiosa, tal por lhe permitir memorizar, entre outras coisas, o Corão inteiro; “Hafez”, do árabe “hafiz”, cujo significado principal é “guardião”, é, de fato, o apelativo que a cultura islâmica concede àqueles que se demonstram em condições de conhecer e recitar de memória a totalidade do Corão.

O alter ego textual de Goethe não é absolutamente intimidado por tal resposta, ao contrário, ele nela avista a

¹² Aqui na sua translineação alemã.

confirmação ulterior do fato de que Hafez seja o seu “gêmeo oriental”, de fato, como o poeta persiano guardava inalterado o sacro legado do Corão, assim o poeta alemão mantém consigo a “esplêndida imagem” disto que ele chama “os nossos livros sacros”: *“Der ich unsrer heil’gen Bucher / Herrlich Bild an mich genommen”*. Os dois versos seguintes determinam com exatidão a natureza dessa imagem: *“Wie auf jenes Tuch der Tucher / Sich des Herren Bildnis druckte”*: “como sobre aquele tecido¹³ se grava a efigie do Senhor”.

Esse diálogo imaginário entre Goethe e Hafez, de extraordinária densidade, provoca numerosas perguntas, algumas de caráter pontual; como são os textos que Goethe chama “os nossos livros sacros” e cujo tecido sobre o qual “se grava a efigie do Senhor”? Outras perguntas são, ao invés, de caráter geral; quando o texto aproxima o modo em que Hafez guardava o sacro legado do Corão e o modo em que Goethe detinha consigo a imagem dos “nossos livros sacros”, quais são as implicações de tal paralelismo? E ainda, no momento em que o texto evoca a relação entre Goethe e estes “nossos livros sacros” através da metáfora da efigie do Senhor gravada sobre o tecido dos tecidos, quais são as consequências de tal metáfora, e como se refletem sobre o paralelismo entre Goethe e o seu gêmeo oriental?

Provavelmente, o filólogo tentaria responder às perguntas gerais em busca de uma resposta às questões pontuais, investigando a biografia de Goethe, os seus escritos e os escritos que lhe foram dedicados na esperança de identificar, com certo grau de segurança, estes “nossos livros

¹³ Nota do Tradutor – NT.: No original “telo dei teli”, ou seja, o pano dos panos – referência ao Santo Sudário.

sacos”, este “retrato do Senhor”, “este tecido dos tecidos”. O semiótico, ao invés, a tais perguntas pontuais procura responder no limite das hipóteses que são formuladas a respeito daquelas gerais, desse ponto de vista, os versos de Goethe tornam-se objeto de uma semiótica das culturas religiosas e assumem uma posição teórica bastante particular; com Anthony Appiah seria possível defini-la “cosmopolita”¹⁴, por um lado, esses versos são um texto, que resulta do encontro entre duas culturas religiosas, aquela prevalentemente islâmica de Hafez e aquela prevalentemente cristã do seu gêmeo alemão, por outro lado, elas são também um meta-texto, que esse encontro procura interpretá-lo, responder com meios teóricos: Qual é a relação entre sacralidade, textualidade, corpo e memória na cultura religiosa cristã e naquela islâmica?

Assim, se de uma parte o semiótico pode analisar os versos de Goethe enquanto texto que significa a recepção da cultura islâmica na Europa em um certo período histórico, de outra parte pode analisar esses versos enquanto meta-texto no qual se propõe uma interpretação das culturas religiosas.

Com os fins de elaborar uma semiótica do sagrado, a segunda pista de análise parece-nos a mais promissora. A interpretação que Goethe propõe da relação entre a sua cultura do sagrado e aquela de Hafez é de fato centralizada

¹⁴ APPIAH, Anthony. 2006. *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: W.W. Norton & Co.

nos temas que são de pertinência semiótica. Goethe sustenta que exista um paralelismo entre o modo em que Hafez custodia o sagrado legado do Corão e o modo em que ele conserva a imagem disto que ele denomina “os nossos livros sagrados”. Com efeito, uma isotopia da memorização pessoal e fiel no decorrer de todos os versos citados: Hafez diz “*ich verwahre*”, “eu cuido”, “Goethe” “*an mich genommen*”, “conservados em mim”, da face do Senhor diz-se que “*sich druckte*”, “é inciso”, ao mesmo tempo, esta isotopia da memorização se entrelaça com uma segunda isotopia, tanto quanto evidente, da sacralidade; o legado do Corão é chamada “*geweiht*”, literalmente “consagrado”; os livros de Goethe são chamados “*heiligen*”, “sacros” ou “santos”, a imagem deles é chamada “*herrlich*”, “magnífica”, mas também “divina”, o retrato do Senhor dos Cristãos é explicitamente mencionado em referência ao tecido dos tecidos “*des Herren Bildnis*”. Todavia, o aspecto mais interessante desses versos, da maneira pela qual interpretam a relação entre as duas culturas religiosas, reside no fato de que, ao lado destas isotopias de comparação, que exprimem substancialmente a ideia de que o sagrado é central para ambos os poetas e ambos os poetas dela conservam uma memória íntima e fiel, insinua-se elegantemente uma isotopia de contraste, que poderia se definir “semiótica”, naquilo em que se refere aos signos, através dos quais a sacralidade se torna tradição; a propósito de Hafez, fala-se de uma herança inalterada, “*Vermächtnis Unverändert*”; a propósito de Goethe, ao invés, fala-se “*Bildnis*”, efigie. O mistério desses versos reside exatamente no jogo entre as isotopias de comparação e aquelas de contraste. Por um lado o texto parece sustentar que a relação entre sagrado e memória é idêntica em ambos os poetas, por outro lado, porém, parece sugerir que os signos de tal relação são distintos.

Mas a diversidade dos signos com que o sagrado significa, custodia-se, retém-se, imprime-se na História não modificando talvez a sacralidade? O meio não é também a mensagem? E então por que, nos versos de Goethe, a memorização do legado de um texto verbal como o Corão, centro de uma sacralidade eminentemente simbólica, é comparada à retenção desses “nossos livros sagrados”, utilizando o termo “imagem”, sustentáculo de uma sacralidade eminentemente icônica? E por que tal comparação é precisada com a metáfora de uma efígie *acheiropoieta*, fulcro de uma sacralidade eminentemente indexical? Do ponto de vista de uma semiótica do sagrado, não exista talvez um abismo entre o modo em que o sagrado significa na cultura islâmica, através de um discurso verbal e sem imagens, e aquele em que o sagrado significa na cultura Cristã, onde o sagrado faz-se não somente verbo, mas também imagem, e até corpo, deixando um rasto de si na História como verbo, como imagem e como corpo? O que pretendem sugerir os versos de Goethe com esse propósito?

A hipótese que guia este ensaio é que tais versos propõem a relação entre sacralidade, memória e significação, que se exprime nas duas culturas religiosas, a Cristã e a islâmica xiita, uma interpretação tal que é capaz de abrir um espaço de hospitalidade, de senso de compartilhar, um *divan*, exatamente, entre duas diversas modalidades semióticas do sagrado. É como se esses versos sugerissem que entre o modo em que Hafez memorizava o sagrado legado do Corão, o modo em que Goethe mantinha em si a imagem magnífica dos “nossos livros sacros” e o modo em que a efígie do Senhor se

imprime sobre o “tecido dos tecidos”, existe a despeito da aparente diferença semiótica, um substrato comum.

Se essa hipótese for correta, as chaves para corroborá-la, para seguir as sugestões dos versos de Goethe, são múltiplas. Aqui utilizaremos somente duas delas: de um lado, se aprofundará o interior cultural da referência à efigie do Senhor, ao marcar a sua imagem no “tecido dos tecidos”; por outro lado, procurar-se-á compreender como, em virtude de tais implicações, esse termo de comparação proposto pelos versos de Goethe possa efetivamente sugerir a presença de um percurso de senso comum no interior das duas semiosferas religiosas.

Não surpreenderá se, nesse ponto, escape das malhas do texto para explorar matrizes de sentido mais amplas: esse transbordamento do álveo textual é necessário, caso se queira que as águas do texto se tornem férteis também pelas culturas que ele atravessa.

Na cultura Cristã, diversas tradições dos textos contam como a efigie da face de Cristo se imprime milagrosamente sobre uma superfície; as mais famosas são, como é conhecido, aquela do véu de Verônica, aquela do rei Abgar e aquela do sudário, mas existem também outras, menos conhecidas¹⁵ Entre todas essas tradições, aquela relativa ao rei Abgar serve particularmente às análises de uma semiótica das culturas, naquilo em quanto constitui uma espécie de *corpus* natural, ou seja, uma série de textos que, em locais e épocas diversas, contam uma história semelhante em versões diferentes.

¹⁵ Para uma rápida resenha, Kuryluk, Ewa. 1991. *Veronica and her Cloth: History, Symbolism and Structure of a “True” Image*. Cambridge, Mass.: B. Blackwell.

Analisar semioticamente essas versões, colocá-las, com o auxílio da Filologia, no seu contexto histórico e cultural, permite estudar o emergir de um conceito, aquele da sacralidade da face de Cristo, que, mesmo se modificando, atravessa os séculos até Goethe, tornando-se um dos conteúdos semânticos dos seus versos. A abordagem semiótica permite decifrar essa tradição textual de maneira diversa, talvez mais rica, de quanto não o faça a teoria da arte, que também se ocupou disso, frequentemente, por Grabar¹⁶ a Bertelli¹⁷, de Kitzinger¹⁸ a Freedberg¹⁹ até Belting²⁰ ou de quanto não o faça a História das religiões, por Tixeront²¹ ao

¹⁶ Grabar, André. 1966. *Le Premier art chrétien*. Paris: Gallimard; Id. 1968. *Early Christian Art: A Study of its Origins*. Princeton: Princeton University Press.

¹⁷ Bertelli, Carlo. 1968. "Storia e vicende dell'immagine edessena", 3-33. In *Paragone*, 19.

¹⁸ Kitzinger, Ernst. 1976. *The Art of Byzantium and the Medieval West: Selected Studies*. Bloomington: Indiana University Press (sobre tudo os capítulos 5 e 7).

¹⁹ Freedberg, David. 1989. *The Power of Images: Studies in the History and Theory of Response*. Chicago: University of Chicago Press.

²⁰ Belting, Hans. 1990. *Bild und Kult: eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst*. Munique: C.H. Beck; Id. 2005. *Das echte Bild: Bildfragen als Glaubenfragen*. Munique: Beck.

²¹ Tixeront, Joseph. 1888. *Les Origines de l'Église d'Édesse et la légende d'Abgar*. Paris: Maisonneuve et Ch. Leclerc.

insuperado Dobschutz²², de Schönborn²³ a Brown²⁴ até Mondzain²⁵.

Entre os textos que contam a história, ou melhor as histórias do rei Abgar, o mais antigo é, provavelmente, aquele de a *Historia Eclesiástica* de Eusébio de Cesareia,²⁶ uma obra que descreve os primeiros séculos de desenvolvimento do Cristianismo e de que a primeira aparição é datada, pertencendo aos conhecimentos atuais, antes de 303. Eis o passo em questão, extraído do trecentésimo capítulo do primeiro livro²⁷:

²² Dobschutz, Ersnt von. 1899. *Christusbilder: Untersuchungen zur christlicher Legende*, 2 vols. Leipzig: J.C. Hinrichs.

²³ Schönborn, Christoph von. 1976. *L'icône du Christ: fondements théologiques élaborés entre le 1^{er} et le 2^e Concile de Nicée (325-787)*. Friburgo: Éditions universitaires.

²⁴ Brown, Peter. 1995. *Authority and the Sacred: Aspects of the Christianization of the Roman World*. Cambridge e New York: Cambridge University Press.

²⁵ Mondzain, Marie-José. 1996. *Image, icône, économie: les sources byzantines de l'imaginaire contemporain*. Paris: Seuil.

²⁶ Cesareia em Palestina, cerca de 265 circa – cerca de 340.

²⁷ Eusébio de Cesareia. *Historia eclesiástica*, I, xiii, 1-5. Ed. Mommsen, Theodor e Schwartz, Eduard. *Die Kirchengeschichte*, vol. 2. In *Id. et alii* 1902 – 1956. *Eusebius Werke*. 9 voll. in 13 tomos. Leipzig: J. C. Hinrichs.

καὶ οὐ θεραπευτῶ ὄσον ἐπ' ἀνθρωπιῆς δυνάμει καταφθειρόμενος, ὡς καὶ τοῦνομα τοῦ Ἰησοῦ πολλὸ καὶ τὰς δυνάμεις συμφώνως πρὸς ἀπάντων μαρτυρουμένης ἐπόθετο, ἰκέτης αὐτοῦ πέμψας δι' ἐπιστοληφόρου γίνεται, τῆς νόσου τυχεῖν ἀπαλλαγῆς ἀξιῶν. ὁ δὲ μὴ τότε καλοῦντι ὑπακούσας, ἐπιστολῆς γοῦν αὐτὸν ἰδίας καταξίω, ἕνα τῶν αὐτοῦ μαθητῶν ἀποστέλλειν ἐπὶ θεραπείᾳ τῆς νόσου ὁμοῦ τε αὐτοῦ σωτηρίᾳ καὶ τῶν προσηκόντων ἀπάντων ὑπισχνούμενος. οὐκ εἰς μακρὸν δὲ ἄρα αὐτῷ ἐπληροῦτο τὰ τῆς ἐπαγγελίας. μετὰ γοῦν τὴν ἐκ νεκρῶν ἀνάστασιν αὐτοῦ καὶ τὴν εἰς οὐρανοὺς ἀνοδὸν Θεωμᾶς, τῶν ἀποστόλων εἰς τῶν δώδεκα, Θαδδαῖον, ἐν ἀριθμῷ καὶ αὐτὸν τῶν ἑβδομήκοντα τοῦ Χριστοῦ μαθητῶν κατελεγμένον, κινήσει θειοτέρᾳ ἐπὶ τὰ Ἔδεσσα κήρυκα καὶ εὐαγγελιστὴν τῆς περὶ τοῦ Χριστοῦ διδασκαλίας ἐκπέμπει, πάντα τε δι' αὐτοῦ τὰ τῆς τοῦ σωτῆρος ἡμῶν τέλος ἐλάμβανεν ἐπαγγελίας. ἔχεις καὶ τούτων ἀνάγραφτον τὴν μαρτυρίαν, ἐκ τῶν κατὰ Ἔδεσσαν τὸ τηνικάδε βασιλευσμένην πόλιν γραμματοφυλακείων ληφθεῖσαν ἐν γοῦν τοῖς αὐτόθι δημοσίοις χάρταις, τοῖς τὰ παλαιὰ καὶ τὰ ἀμφὶ τὸν Ἀβγαρον πραχθέντα περιέχουσι, καὶ ταῦτα εἰς ἔτι νῦν ἐξ ἐκείνου πεφυλαγμένα εὗρηται, οὐδὲν δὲ οἶον καὶ αὐτῶν ἐπακούσαι τῶν ἐπιστολῶν, ἀπὸ τῶν ἀρχείων ἡμῖν ἀναληφθεισῶν καὶ τόνδε αὐτοῖς ῥήμασιν ἐκ τῆς Σύρων φωνῆς μεταβληθεισῶν τὸν τρόπον.

Eusébio de Cesareia, *Historia eclesiástica*, I, xiii, 1-5. Ed. Mommsen, Theodor e Schwartz, Eduard.

O rei ao qual se faz menção nesse texto seria Abgar o Negro, que reinou em Edessa de 4 a.C. a 7 d.C. e novamente de 13 até 50. Naquela época Edessa, situada há cem km a leste do Eufrates, onde se localiza atualmente a cidade turca de Sanliurfa, foi a capital do estado de Osroene.

O texto da *História Eclesiástica* conta que o rei de Edessa dissipava-se por terríveis sofrimentos corporais. Ele conheceu o nome ilustre de Jesus e, pelos seus milagres, tornou-se seu súplice e o fez levar uma carta, para lhe pedir a liberação do próprio mal: “ικέτης αυτου πέμψας δι’

επιστοληφόρου γίνεται, της νόσου τυχειν απαλλαγης αξιων”. Jesus, da sua parte, não obedeceu ao pedido do rei, mas o venerou em uma carta particular, “επιστολης γουν αυτον ιδίας καταξιοι”, prometendo enviar um de seus discípulos ao rei para cuidar de sua doença e para salvá-lo com todos os seus súditos. Efetivamente, continua o texto de Eusébio de Cesareia, depois que Jesus foi ressuscitado dos mortos e subiu aos céus, Tomas, um dos doze Apóstolos, enviou a Edessa Tadeu como arauto²⁸ e evangelista da doutrina de Cristo; através de Tadeu, todas as promessas de Jesus receberam a autorização dele. O texto inclui, nessa parte, uma versão das duas cartas, aquela de Abgar a Jesus e aquela em resposta, que Eusébio de Cesareia havia traduzido do siríaco a partir de alguns documentos guardados nos arquivos da cidade de Edessa.

A semiótica do texto poderia analisar esse conto de muitos pontos de vista diversos, adotando como fio condutor da análise um dos variados elementos narrativos que o compõem. Todavia, a fim de que esse texto expresse o seu sentido no interior de uma semiótica das culturas religiosas, é oportuno deter-se no tipo de signos, no tipo de textos, que permitem ao soberano doente apelar à sacralidade milagrosa de Cristo e a esses responder com a promessa da influência benéfica de tal sacralidade; Abgar se refere a Jesus por meio de um enunciado verbal escrito, uma carta, e Jesus lhe responde com um outro enunciado verbal escrito, uma segunda carta. Essas mensagens são simbólicas na relação com o conteúdo delas, que elas expressam graças às

²⁸ . Oficial (inferior ao rei-de-armas e superior ao passavante) que na Idade Média levava as declarações de guerra e servia de parlamentaríio.

<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=arauto>

convenções da linguagem verbal, mas são também índices (indexicais) na sua manifestação, enquanto ela se origina graças à continuidade espaço-temporal entre o corpo do escritor e da escritura. O texto verbal da carta de Jesus, então, no conto de Eusébio de Cesareia, assim como na tradução a que ela se propõe, torna-se memória da existência do sacro, do seu fazer-se corpo na História, da sua passagem eficaz entre os homens. Na realidade, o trecho em questão não especifica se Abgar e Jesus tivessem escrito essas cartas de próprio punho, ou se tivessem ditado o conteúdo a alguma outra pessoa, interpretação essa que diminuiria a aura sacra da carta de Cristo. Todavia, a tradição predominante interpretou essa passagem atribuindo a Jesus o mesmo ato da escritura, a ponto de que uma iconografia apócrifa muito rara tenha se desenvolvido a partir de tal interpretação. Eis, dessa passagem, um exemplo, retirado de um manuscrito Georgiano de 1054.²⁹

²⁹ Cristo escreve ao rei Abgar. No Tetra-evangelho de Alvardi, 1054. Tbilisi: Instituto dos manuscritos.



Cristo escreve ao rei Abgar. No *Tetraevangelho de Alvardi*, 1054. Tbilisi: Instituto dos manuscritos.

Essa referência textual à escritura de Jesus Cristo, documentada por uma história dos primeiros momentos de desenvolvimento do Cristianismo redigida por volta do final do Século III, é por si só um fato significativo no interior da cultura cristã, cujo *corpus* de textos canônicos nunca representa Jesus no ato de escrever.³⁰ Somente em João 8, 6, no interior da perícopa da mulher adúltera, diz-se que “ὁ δε Ἰησοῦς κάτω κύψας τῷ δάκτυλῳ κατεγράφεν εἰς τὴν γῆν”, “Jesus se acolheu e começou a escrever com o dedo sobre a terra”, uma passagem bastante debatida pelos exegetas, também pelas suas peculiaridades filológicas, em que todavia não se explicita em nenhum modo o conteúdo da escritura de Jesus.

Na *História Eclesiástica*, ao invés, Jesus escreve, envia uma carta, mas é importante sublinhar que a comunicação entre Jesus e Abgar não prevê nenhum tipo de signo icônico. Em efeito, o *incipit* da epístola de Jesus, assim como o traduz e o refere Eusébio de Cesareia, parece sugerir que Abgar possa se tornar um modelo para todos os Cristãos mesmo em virtude do fato de que ele creu e tenha sido salvado sem ter visto, como sem ter visto devem crer e serem salvados os leitores de Eusébio de Cesareia; no início da sua carta a Abgar, de fato, Jesus teria escrito: “μακάριος εἶ πιστεύας ἐν εμοί, μὴ ἑορακώς με”, “benedito és tu por ter crido em mim, sem ter-me visto”, o que é uma evidente citação de quanto, segundo João 20, 29, Jesus disse a Tomas depois de aparecer para eles,

³⁰ Cfr Tillemont, Lenain de. *Mémoires pour servir à l'histoire ecclésiastique*, 16 vols. Veneza: Potteri, 2: 363.

após a ressurreição: “μακάριοι οἱ μὴ ἰδόντες καὶ πιστευσάντες”, “beatos são aqueles que não têm visto e, todavia, têm crido”. Do mesmo modo, a história do rei Abgar, assim como a conta Eusébio de Cesareia, não contém alguma referencia à visão, apenas com uma exceção: o texto conta que quando Abgar encontrou Tadeu pela primeira vez, o soberano, e ninguém mais, vê imediatamente uma grande visão sobre o rosto do apóstolo: “παραχρῆμα ἐν τῷ εἰσιέναι αὐτὸν ὄραμα μέγα ἐφάνη τῷ Αβγάρω ἐν τῷ προσώπῳ τοῦ ἀποστόλου Θαδδαίου”. O texto não especifica que coisa seja essa “ὄραμα μέγα”, onde “ὄραμα” pode significar, precisamente, “vista”, “espetáculo”, “visão”, “aparicção”, mas não deixa dúvidas a respeito o fato de que se trata de uma manifestação do sagrado, e que tal manifestação aparecera, “ἐφάνη”, sobre o rosto de Tadeu, “τῷ προσώπῳ τοῦ ἀποστόλου Θαδδαίου”.

A partir do final do Século III, a história do rei de Edessa e de Jesus se difundiu em toda a cristandade. Ao lado das versões gregas sobre o papiro e epígrafes, conservaram-se versões siríacas, uma versão latina, diversas versões coptas, versões árabes, persianas e etíopes, uma versão armenia, versões georgianas, uma versão paleo-eslava e uma irlandesa.³¹ Ler, analisar e confrontar essas versões permite elaborar uma tipologia semiótica do sagrado, ou os modos em que, a partir da história do rei Abgar e de Jesus, as diversas culturas têm interpretado, em diversos fragmentos históricos, a relação entre sacralidade, signo, corpo e memória.

³¹ Geerard, Maurice, ed. 1992. *Clavis apocryphorum Novi Testamenti*. Turnhout: Brepols: 65-70.

O primeiro tipo compreende versões que seguem o modelo da *História Eclesiástica* de Eusébio: a sacralidade de Jesus não deixa outro traço na história que não seja a escritura, e não se faz menção de algum signo icônico. Pertence a esse primeiro tipo, por exemplo, uma versão irlandesa da história, aquela que remete ao manuscrito *Leabhar Breac*³² da biblioteca de *Irish Royal Academy*:³³

³² Manuscrito copiado de Murchadh Ó Cuindlis de Bally Lough Deacker a Duniry, no Clanricarde oriental (atualmente a parte oriental do condado de Galway) entre 1408 e 1411; conservado na biblioteca da Irish Royal Academy, MS 23 P 16: 146.3.28 – 147.1.3

³³ Cfr Considine, Patrick. 1973. “Irish Versions of the Abgar Legend”, 237-257. In *Celtica*, 10.

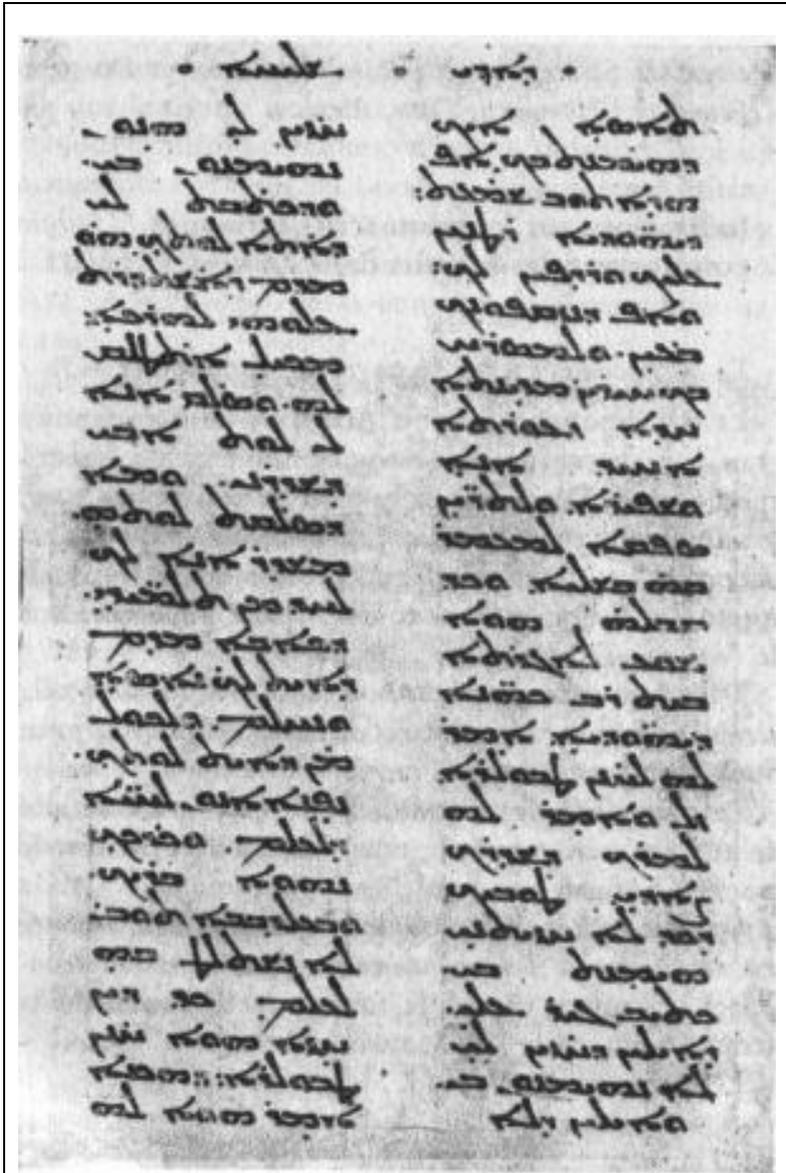
O texto conta que “*Is ann sin ro scrib Ísu in epistil erdraic co hÉuagair ‘Beatus es Evagare et cetera’*”, “Fora nesse tempo que Jesus escrevera a Abgar a famosa carta ‘beato és tu’, Abgar, et cetera”,³⁴ exatamente segundo quando reconduzido por Eusébio de Cesareia e pelo seu tradutor latino Rufino.³⁵

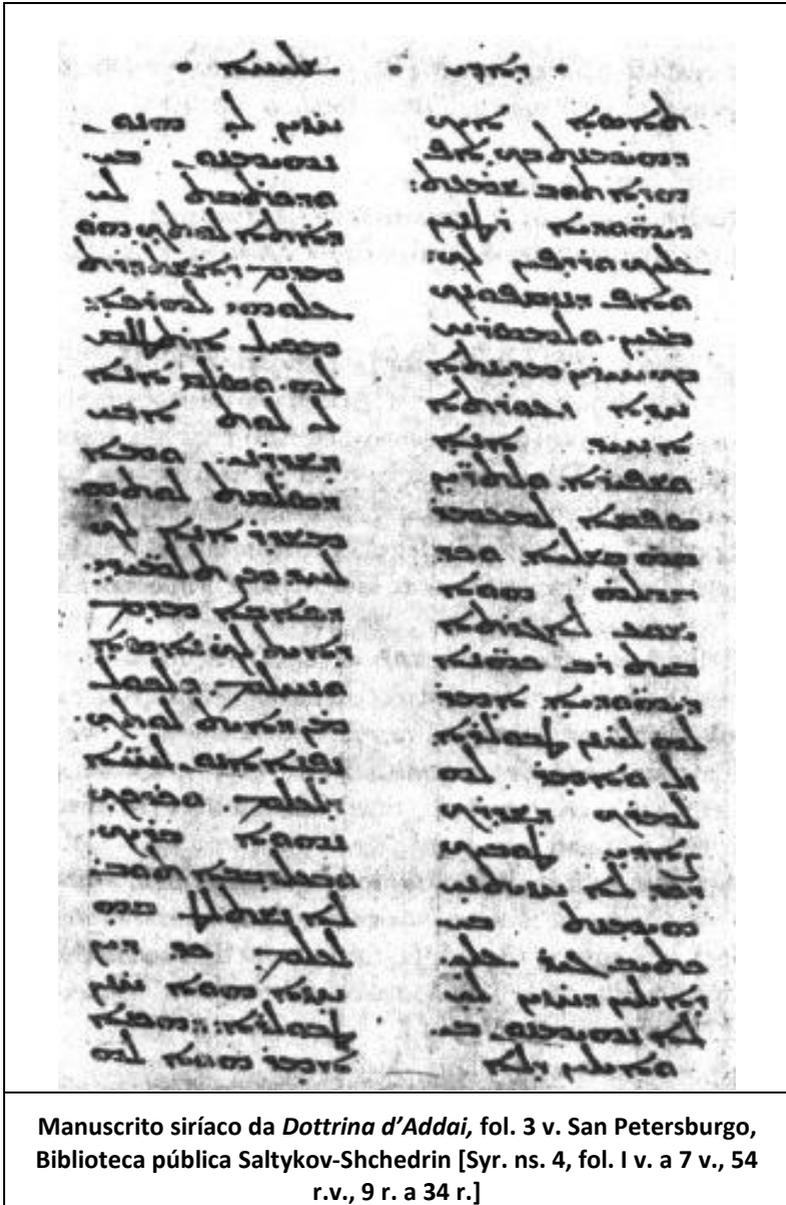
O segundo tipo, ao invés, poderia ser exemplificado por uma das versões siríacas da história do rei Abgar e de Jesus, por exemplo aquela contida em um manuscrito da biblioteca pública de São Petersburgo, intitulado *Antologia de historias dos santos Pais*,³⁶ que remonta ao final do V Século.

³⁴ No original: ‘beato sei tu, Abgar, et cetera’

³⁵ Concordia, 344 o 345 – Messina, 411 o 412.

³⁶ Syr. ns. 4, fol. I v^o a 7 v^o, 54 r^ov^o, 9 r^o a 34 r^o; Van Esbroeck, Michel. 1988. “Le manuscrit syriaque Nouvelle Série 4 de Leningrad”, 211-220. Em *Mélanges Aintoine Guillaumont. Contribution à l’étude des christianismes orientaux (Cahiers d’Orientalisme, 20)*. Genebra: Patrick Cramer. Versões ligeiramente diferentes do mesmo texto se leem no manuscrito 14644 da British Library de Londres, os *Acts of Thaddæus*. Cfr Anonimo. 1993. *Histoire du roi Abgar et de Jésus*. Trad. fr. Desreumaux, Alain. Turnhout: Brepols: 34.





Na versão contada por esse texto, o rei Abgar enviou cinco pessoas a Jerusalém junto a Jesus, entre as quais o arquivista Hannan. Esse toma nota de tudo o que via Jesus fazer, mas também de tudo o que se dizia que ele tivesse feito antes da chegada da delegação. Depois, os cinco legados retornaram para Edessa e se apresentaram à corte de seu soberano Abgar. Esses, depois de ter lido e escutado os seus contos, escrevera uma carta e a enviou a Jesus através do arquivista Hannan. Até este ponto, o conto do manuscrito siríaco de São Petersburgo permanece bastante fiel a *Historia eclesiástica* de Eusébio de Cesareia. Todavia nessa versão do segundo tipo quando Jesus recebe a carta não responde a Abgar por meio da escritura, mas por meio de uma palavra unicamente oral, que Abgar poderá conhecer somente através da crônica do arquivista Hannan. Desaparece então a dimensão dêitica que na *Historia eclesiástica* se expressava na ideia de uma carta escrita pelo próprio punho de Jesus, mas se mostra também um episódio que não está presente nas versões do primeiro tipo. Eis o trecho em questão:

Enquanto Jesus assim lhe falava, o arquivista Hannan, que era pintor do rei, pintou a imagem de Jesus com pigmentos de valor e a reconduziu ao rei Abgar, seu soberano. Quando esta pessoa a viu, a recebeu com grande alegria e a colocara com grande honra em um dos cômodos do seu palácio.³⁷ [Trad. port. do manuscrito siríaco continente a *Doutrina de Addai*, fol. 3 v. São Petersburgo, Biblioteca pública Saltykov-Shchedrin [Syr. ns. 4, fol. I v. A 7 v., 54 r.v., 9 r. a 34 r.]

³⁷ Ibidem: 59.

Nesse segundo tipo de versões, então, a sacralidade de Jesus se transmite a Abgar não somente através do conto de Hannan, uma série de enunciados verbais que não têm qualquer relação dêitica (indexical) com o corpo de Jesus, com a presença de um corpo sacro na História, mas também através de um retrato, um texto substancialmente icônico.

Todavia, é em uma terceira categoria de versões que a semiótica do sacro subjacente à comunicação entre Abgar e Jesus dá lugar, cabe dizê-lo, a um verdadeiro encontro reaproximado do terceiro tipo. Exemplo pode ser uma versão do conto contida em um manuscrito grego da Biblioteca Nacional de Paris, datado entre o 609 e o 944.³⁸ Eis a tradução do trecho em questão.³⁹

Abgar ordenou a Ananias [o correio a quem havia sido confiada uma carta para Jesus] para anotar minuciosamente o aspecto de Cristo, da sua estatura, dos seus cabelos e de todo o resto. Ananias partiu então, entregou a carta a Cristo e lhe fitou intensamente com os olhos sem por isso colocá-lo a colher. Então esses, conhecedores dos corações, deram-se contas e pediram para se lavar, lhes foi dado uma toalha, ele se lavou e se enxugou o rosto. Fixou a própria imagem sobre o pano e o deu a

³⁸ Lipsius, Richard Adelbert. 1891. *Acta apostolorum apocrypha*, 2 vols, 279-281. Leipzig: H. Mendelssohn, 1. Cfr Palmer, Andrew. 1993. "Une version grecque de la légende d'Abgar", 135-146. Em Anónimo. 1993. *Histoire du roi Abgar et de Jésus*, op. cit.

³⁹ Trad. it. do texto grego edito por Lipsius, Richard Adelbert. 1891. *Acta apostolorum apocrypha*, 2 vols, 279-281. Leipzig: H. Mendelssohn, 1.

Ananias dizendo: “ Leve isto a àquele que te enviou e refira-lhe esta resposta: “paz a ti e a tua cidade’ [...]”.

Quanto a Abgar, ele acolheu Ananias jogando-se por terra em frente da imagem para adorá-la e assim foi curado da sua doença.

Nessa versão do terceiro tipo, então, a comunicação do sagrado entre Jesus e Abgar permanece ligada à dimensão simbólica de um conto indireto, aquele do correio Ananias, ao mesmo tempo, essa versão recupera uma dimensão deíctica, mas a transfere da escritura de Cristo, onde ela se manifestava, por exemplo, na *Historia eclesiástica* de Eusébio, na efígie milagrosa do rosto de Jesus, na imagem *acheiropoieta* que ele deixa sobre o tecido. Obviamente, nessa terceira versão a referência à descrença de Tomas desaparece, já que Abgar crê e é salvo, exatamente porque viu, exatamente porque Jesus se demonstrou conhecedor dos corações humanos e quis conceder ao soberano não somente um signo simbólico da própria presença na história, mas um signo ao mesmo tempo icônico e deíctico, uma espécie de fotografia. Além disso, nessa terceira versão também o poder taumatúrgico do sagrado se transfere da palavra – as promessas de Jesus – à sua imagem milagrosa: é adorando a efígie *acheiropoieta* de Cristo que Abgar se cura da sua doença.

A partir do Sexto Século, após, a eficácia milagrosa dessa imagem se estende à inteira cidade de Edessa. A Crônica do Pseudo-Josué o Stilita,⁴⁰ um texto siríaco que remonta depois do 506, é talvez o primeiro a mencioná-las, enquanto

⁴⁰ Anônimo. *The Chronicle of Pseudo-Joshua: the Stylite*. Trad. Ingl. Trombley, Frank R. e Watt, John W. 2000. Liverpool: Liverpool University Press: 6.

Procópio de Cesareia⁴¹ remete tal legenda no segundo livro da sua obra sobre as guerras de Justiniano,⁴² aquele que trata do conflito contra o império persiano dos Sassânidas:⁴³

<p>Τότε δὴ φιλοτιμία τις Χοσρόην ἐσήληθε πόλιν Ἐδεσσαν ἐξελεῖν. ἐνήγε γὰρ αὐτὸν ἐς τοῦτο Χρι- στιανῶν λόγος καὶ ἔδακνεν αὐτοῦ τὴν διάνοιαν, ὅτι δὴ ἀνάλωτον αὐτὴν ἰσχυρίζοντο εἶναι ἐξ αἰτίας τοιαύδε. Ἀβγαρος ἦν τις ἐν τοῖς ἄνω</p>
<p>Procópio de Cesareia, <i>Guerras de Justiniano</i>, II, xii, 6-8</p>

Procopio conta que Cosroes, mais conhecido nas fontes persianas como Khosrau I Anushiravan,⁴⁴ cultivava a ambição de conquistar a cidade de Edessa, exatamente porque irritou-se com a legenda cristã da sua inviolabilidade: “ἐνήγε γὰρ αὐτὸν ἐς τοῦτο Χριστιανῶν λόγος καὶ ἔδακνεν αὐτοῦ τὴν διάνοιαν, ὅτι δὴ ἀνάλωτον αὐτὴν ἰσχυρίζοντο εἶναι ἐξ αἰτίας τοιαύδε”. Entre várias digressões, o texto prossegue contando como os cidadãos de Edessa tivessem inciso as palavras de Jesus a Abgar sobre as portas da cidade, e como o mesmo Cosroe, deu-se conta da eficácia dessa defesa divina, tivesse abandonado o seu projeto de conquista.

Alguns anos mais tarde, Evágrio Escolástico⁴⁵ retoma o mesmo episódio no quarto livro da sua *História Eclesiástica*,

⁴¹ Cesareia, acerca de 500 – provavelmente Constantinopla, acerca de 565.

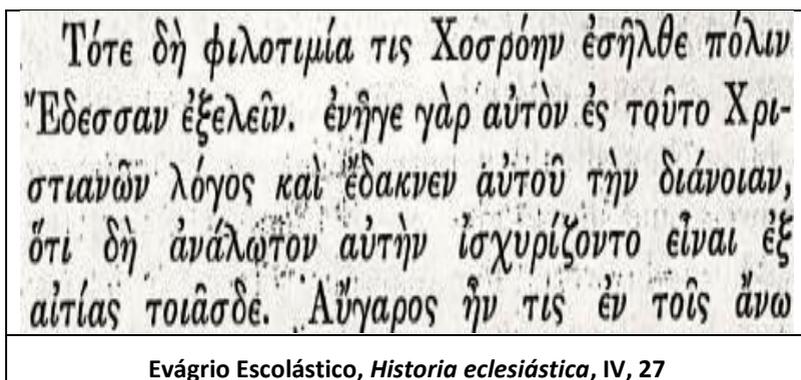
⁴² Completado acerca de 545.

⁴³ Procópio de Cesareia, *Guerras de Justiniano*, II, xii, 6-8.

⁴⁴ Reinou entre 531 e 579, data de sua morte.

⁴⁵ Epifania, Síria, 536-537 – depois de 594.

mas nega que a carta de Jesus tenha podido conter uma promessa de inviolabilidade para a cidade de Edessa. Todavia, no mesmo capítulo o autor conta uma história complicada, em que a efigie milagrosa do rosto de Cristo, aquela que Abgar recebe nas versões do terceiro tipo, é utilizada pelos habitantes de Edessa para defender-se pelos ataques dos Persianos:⁴⁶



Visto que esses estavam dispostos a realizar um *aggestus*, ou seja um assalto às muralhas da cidade, através de uma colina artificial de madeira construída atrás dela, os habitantes de Edessa escavaram um túnel até abaixo desse cúmulo de madeirada e procuraram incendiá-lo, como, porém, o fogo não pegava, eles apanharam a imagem divina de Cristo, “θεότευκτον εἰκόνα”, a colocaram na água, borrifaram algumas gotas de água sobre a lenha, e eis que ela milagrosamente se incendiou.

⁴⁶ Evágrio Escolástico, *Historia eclesiástica*, IV, 27.

Uma semiótica das culturas religiosas não deveria limitar-se a elaborar uma tipologia de discursos em que, segundo diversas modalidades textuais, o sagrado se comunica aos homens, ou melhor, os homens imaginam a comunicação com o sagrado. Um segundo nível de análise, talvez mais complexo, deveria consistir na ligação dessa tipologia a uma tipologia de semiosferas, com a finalidade de compreender por qual motivo em certos tempos e certos lugares Cristo comunica a Abgar através de sua própria escritura, em outros tempos e outros lugares ainda através da mesma efigie *acheiropieta*. Esse esforço resta ainda largamente a levar a termo, mas já se pode presumir que na evolução da tradição do rei Abgar e de Jesus *includem* seja uma dialética externa entre a semiótica do sacro Judaísmo e aquela do Cristianismo, seja na dialética interna ao mesmo Cristianismo, entre as várias interpretações disso que floresceram nos primeiros séculos. Por exemplo, existe nisso seguramente um nexos entre a tradição de Abgar e o passo de Êxodo 34, 29-35 em que se conta como Moisés encobriu o mesmo rosto de Jesus depois de ter adquirido uma pele resplandecente durante o seu encontro com o sagrado sobre o monte Sinai, passo em um certo senso rebelado da transfiguração do Cristo sobre o monte Tabor,⁴⁷ mas

⁴⁷ Come argutamente sugere Michel Tournier num ensaio: Tournier, Michel. 1988. *Le Tabor et le Sinai: essais sur l'art contemporain*. Paris: P. Belfond.

sobretudo por Paulo na sua referência ao “rosto sem véu” do Cristianismo em 2 Coríntios 3, 12-18.⁴⁸

De outra parte, essa tradição e a sua coloração semiótica evolui também no interior da mesma semiótica cristã, por exemplo concomitantemente ao desenvolvimento do intrincado debate em torno ao estatuto das imagens.

Através dessa complexa dinâmica, que privilegia ora essa, ora aquela modalidade semiótica, o confronto entre Evânglio o Escolástico e Goethe é bastante significativo: enquanto na crônica do primeiro ícone milagroso do rosto de Jesus protegia a cidade de Edessa do assédio dos Persianos infiéis, no segundo a mesma efígie se torna espaço de hospitalidade entre duas fidelidades, aquela cristã e aquela islâmica.

Os versos de Goethe de fato sugerem que o advento do Islão não distancia a cultura persiana daquela cristã, mas, em um certo sentido, a aproxima, por que, assim como em Goethe a memória dos livros santos não deixa lembranças das palavras, mas também imagens e impressões (figuras) do sagrado na vida, assim como em Hafez a memória do Corão se torna semblante do sagrado, segundo uma mística paradoxal que talvez somente Lévinas soube descrever filosoficamente.

Todavia, não se compreenderia profundamente esse espaço de hospitalidade, esse convite de Goethe a enfatizar a sua sacralidade do semblante a respeito àquela da carta, sem acrescentar que tal espaço se abra não entre Goethe e o Islão, mas entre Goethe e um Islão, aquele de Hafez. Escreve Henri

⁴⁸ Cfr Van Unnik, Willem Cornelis. 1963. “‘With unveiled face’, an Exegesis of 2 Corinthians III 12-18”, 153-169. Em *Novum Testamentum* 6, 2/3.

Corbin no primeiro volume do seu *En Islam iranien [No Islão iraniano]*:⁴⁹

A imamologia metafísica medita, nas suas pessoas preexistentes, a teofania primordial, uma sobre-humanidade celeste, criatural, certamente, mas, quem é a face divina revelada aos homens. / É de fato em direção desta Face que os homens se viram, quando eles se viram em direção da Divindade, pois esta em ela mesma fica para eles inacessível: ela é o abismo, o Silêncio divino, o *Deus absconditus*. Esse tema da Face é duma importância capital para toda a teologia xiita: ela não é de nenhuma maneira o fruto duma especulação recente; ele é enunciada já nos *hadith* dos mesmos imãs.

[Trad. port. de Corbin, Henri. 1971-1972. *En islam iranien: aspects spirituels et philosophiques*, 4 vols. Paris: Gallimard: 1: 54.]⁵⁰

Nos versos de Hafez, lidos através da tradução alemã de Joseph Von Hammer-Purgstall, Goethe se embateu em uma interpretação poética desse Islão xiita, desse Islão do

⁴⁹ Corbin, Henri. 1971-1972. *En islam iranien: aspects spirituels et philosophiques*, 4 vols. Paris: Gallimard: 1: 54.

⁵⁰ Texto original : « L'imâmologie métaphysique médite, dans leurs personnes préexistantes, la théophanie primordiale, une surhumanité céleste, créaturelle, certes, mais qui est la *Face* divine révélée aux hommes. / C'est *eo ipso* vers cette Face que les hommes se tournent, lorsqu'ils se tournent vers la Divinité, car celle-ci en soi-même leur reste inaccessible : elle est l'abîme, le Silence divin, le *Deus absconditus*. Ce thème de la Face est d'une importance capitale pour toute la théologie shî'ite; il n'est nullement le fruit d'une spéculation tardive ; il est déjà énoncé dans les *hadith* des Imams eux-mêmes. »

semblante sacro, por exemplo na sexagésima composição da antologia organizada pelo diplomático austríaco:

136
 Hat sie den Fuß nie aufgehoben,
 Schwankend mit jedem Schritt ist sie Hesper
 Auf einem Fleck still gestanden. *)
 Merke hinweg, Haffis, das Kleid des Kreuzes
 Vielleicht kann's du die Seele retten.
 Flammen des Schimpfes sind aus dem Gesichte
 Der frommen Wüdekyant entstanden.

LX.

Kal tu kes medid we hesaret rakib est.
 Noch Niemand sah dein Angesicht,
 Doch darren dein schon tausend Nebenbuhler;
 Noch in der Kasppe darren dein
 Schon tausend Nachzügler.
 Wenn ich mich deiner Wohnung weh',
 Was nimmt es dich, (sich), was nimmt es dich
 Wunder?
 Handlich viel der Fremden gleiches
 Im Lande, die wir gleichen.
 So weit bin ich von dir entfernt,
 O möchte Niemand sich von dir entfernen!
 Doch des Gemüths Hofnung ist
 Sehr nahe mir gelegen.

*) Die Fieber trauet sich nicht, sich von ihrem Herrn loszureißen, weil sie weiß, daß kein König den Herrn nicht an Ohngefährereisen würde.

137
 In Kieft; und die Schenkenin *)
 Ist wenig von einander unterschieden,
 Daß Kieft der Gedröten strahlt,
 So immer es sich findet.
 So immer Sehen heißt Wert
 Weiden wird mit zagen Geist und Eifer,
 Dem hat der Wüdekes Giesenschall,
 Dem hat der Kreuzes Name.
 Ich bin Gedröten, welcher nicht
 Zu Nebenben des Aufbaunwürdig stelle?
 Ich bin nicht krank, und wenn ich bin,
 So ist der Kranck bei Handen.
 Füllens Klagen um den Freund
 Ich doch zuletzt nicht in den Wind gestochen. *)

*) Dies war die berühmte Schenkenin Gierini und
 Kieft, sondern nicht Kieft meint, daß der Gedröten
 der Kieftersche der Gierini und unter der Schen-
 kenin alle übrigen Stellen sind vorhanden wären, und
 die Kieft habe seine Namen, es wäre gleiches. Denn
 es ist aber eine Zeit anzusetzen. Dies weichen wir nun
 auch zu verstanden wissen, obwohl die daraus folgende
 Aussage zur Vermutung berechtigen, daß Gierini die
 Kieft als die Schenkenin der eigentlichen Gierini genannt
 zu se.

*) In Gierini Engel genialis Meine valeo.
 Aus non manum non fessis expressis opus. Ovid III. 13.
 Que legit et non cunctis non curibus Romae
 Sed seculis. quousque non nihil ante amor. Mar. V.
 Non tantum legentium quantum servitibus dolorem
 Cogit, et tantis temporibus dura quibus.
 Haec nihil Gierini non videri; hanc non ferre est.
 Haec sapio non curibus non vel. Propert. I. 7.

Isso traduz, bastante fielmente, o seguinte *ghazal* de Hafez, aqui reproduzido segundo uma das mais acreditadas edições iranianas:⁵¹

⁵¹ Khwāja Šams ud-Dīn Muhammad Hāfez-e Šīrāzī, *Divān*. Ed. Pizhmān Bachtiyāri, Husayn. 1318 (1939 o 1940 d.C.). Teerā: Hilmi.

روی تو کس ندید و هزارت رقیب هست ۹
 در غنچه هنوز و صدت عندلب هست
 گر آدمم بکوی تو چندان غریب نیست
 چون من درین دیار هزاران غریب هست ۱
 هر چند دورم از تو که دور از تو کس مباد
 لیکن امید وصل توام عنقریب هست م
 در عشقِ خاتقاه و خرابات فرق نیست
 هر جا که هست پرتو روی حبیب هست
 آنجا که حسن صومعه را جلوه میدهند ۲
 ناقوس دیر راهب و نام صلیب هست
 عاشق که شده که یار بحالتش نظر نکرد؟
 ابخواجه درد نیست و گرنه طیب هست ۳
 فریاد حافظ اینهبه آخر بهره نیست
 هم قصه غریب و حدیثی عجیب هست

[Schemsed-din Hafis, Mohammed, *Divân*. Ed. Pizhmân Bachtiyâri, Husayn. 1318 (1939 o 1940 a.c.). Teerã: Hilmi.]

Recita o primeiro verso: “ روی تو کس ندید و هزارت رقیب هست”, cujo primeiro hemistíquio Von Hammer-Purgstall traduz, bastante argutamente: “*Noch niemand sah dein Ungesicht*”, literalmente “ninguém ainda viu o seu rosto”, onde porém “*Ungesicht*” é uma paradoxal negação de “*Gesicht*”, uma espécie de não-rosto. Mas, mais tarde, contraditoriamente, o *ghazal* de Hafez continua no oitavo hemistíquio: “*هرجا که هست پرتو روی حبیب هست*”,

que Von Hammer-Purgstall traduz “*Das Antlitz des Geliebten strahlt, / Wo immer es sich findet*”, “o rosto do amigo resplandece, lá onde ele se encontra”. Mas os versos que seguem são os mais surpreendentes:

آنجا که حسن صومعه را جلوه میدهند
 ناقوس دیر راهب و نام صلیب هست

Von Hammer-Purgstall os traduz como segue: “Wo frommer Zellen heilig Werf / betrieben wird mit regem Geist und Eifer, / dort tönt des Munches Glochenschall, / dort tönt des Kreuzes Name”; “Onde o sacro valor das celas devotas é perseguido com espírito vivo e zelo, / lá onde tintina o som das campainhas, / onde ressoa o nome da cruz”.

* * *

No Décimo Quarto Século, o poeta persa influenciado por uma certa interpretação do Islão xiita exprime nos seus versos a tensão entre o irreconhecível do semblante do sagrado e a possibilidade que tal semblante se manifesta em toda parte onde se encontre o amado, até do outro lado dos confins da cultura islâmica, nas celas dos conventos, no som das campainhas, no nome da cruz.

Diversos séculos mais tarde, um poeta alemão influenciado por uma certa interpretação do Cristianismo lê nos versos do seu « gêmeo oriental » uma oferta de hospitalidade e, lembrança da relação do semblante de Jesus na cultura cristã, troca essa oferta cunhando a metáfora de um sacro legado do Corão custodiado como uma imagem, como efigie acheiropoieta do semblante de Cristo, como um ícone que outros tinham utilizado como talismã bélico e que Goethe, ao contrário, considera prova ulterior do sua irmandade gêmea com Hafez.

Construir o amigo, sem dúvida.

Referências

BAUSANI, Alessandro e Antonino Pagliaro. La letteratura persiana. Florença: Sansoni, 1968. Print.

BELTING, Hans. Bild und Kult: eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst. Munique: C.H. Beck, 1990. Print.

_____. Das echte Bild: Bildfragen als Glaubenfragen. Munique: C.H. Beck, 2005. Print.

BERTELLI, Carlo. "Storia e vicende dell'immagine edessena." Paragone 19 (1968): 3-33. Print.

BIETAK, Wilhelm. Gottes ist der Orient, Gottes ist der Okzident. Eine Studie über Joseph von Hammer-Purgstall. Viena: Europa Verl., 1948. Print.

BROWN, Peter. Authority and the Sacred: Aspects of the Christianization of the Roman World. Cambridge (UK) e New York: Cambridge University Press, 1995. Print.

BÜRCEL, Johann Christoph. "Der östliche Zwilling: Gedanken über Goethe und Hafiz." Spektrum Iran 2 (1989): 3-19. Print.

The Chronicle of Pseudo-Joshua: the Stylite. Trad. Frank R. Trombley e John W. Watt. Liverpool: Liverpool University Press, 2000. Print.

CONSIDINE, Patrick. "Irish Versions of the Abgar Legend," Celtica 10 (1973): 237-57. Print.

CORBIN, Henri. En islam iranien: aspects spirituels et philosophiques. 4 vols. Paris: Gallimard, 1971-1972. Print.

DOBSCHÜTZ, Ernst von. Christusbilder: Untersuchungen zur christlicher Legende, 2 vols. Leipzig: J.C. Hinrichs, 1899. Print.

ECO, Umberto. Costruire il nemico. Milão: Bompiani, 2012. Print.

Eusébio de Cesareia. "Die Kirchengeschichte." Eusebius Werke. Ed. Theodor Mommsen e Eduard Schwartz. 9 vols in 13. Leipzig: J. C. Hinrichs, 1902 – 1956. Vol. 2. Print.

Evágrio Escolástico. Ecclesiastical History. Trad. Michael Whitby. Liverpool: Liverpool University Press, 2000. Print.

FREEDBERG, David. *The Power of Images: Studies in the History and Theory of Response*. Chicago: University of Chicago Press, 1989. Print.

GEERARD, Maurice, ed. *Clavis apocryphorum Novi Testamenti*. Turnhout: Brepols, 1995. Print.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *West-östlicher Divan*. Stuttgart: in der Cotta'schen Buchhandlung, 1819. Print.

GRABAR, André. *Early Christian Art: A Study of its Origins*. Princeton: Princeton University Press, 1968. Print.

_____. *Le Premier art chrétien*. Paris: Gallimard, 1966. Print.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Sémantique structurale*. Paris: Larousse, 1966.

HAFEZ-E ŠIRAZI, Khwāja Šams ud-Dīn Muhammad. *Divan: Il libro del coppiere*. Trad. Carlo Sacconi. Trento: Luni, 1998. Print.

_____. *Divân*. Ed. Husayn Pizhmân Bachtiyâri. Teerã: Hilmi: 1318 (1939 o 1940 AD).

_____. *Der Diwan*. Trad. Joseph von Hammer-Purgstall. Stuttgart e Tubingen: In der J. G. Cotta'schen Buchhandlung, 1812-13. Print.
Histoire du roi Abgar et de Jésus. Tran. Alain Desreumaux. Turnhout: Brepols, 1993.

KITZINGER, Ernst. *The Art of Byzantium and the Medieval West: Selected Studies*. Bloomington: Indiana University Press, 1976. Print.

KURYLUK, Ewa. *Veronica and her Cloth: History, Symbolism and Structure of a "True" Image*. Cambridge, Mass.: B. Blackwell, 1991. Print.

LIPSIUS, Richard Adelbert. *Acta apostolorum apocrypha*. Vol. 2. Leipzig: H. Mendelssohn, 1891. Print.

LOTMAN, Jurij M. *Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture*. Londres: Tauris, 2001.

MOHAMED ELGOHARY, Baher. Joseph Freiherr von Hammer-Purgstall (1774-1856). Ein Dichter und Vermittler orientalischer Literatur. Stuttgart: Akademischer Verlag Heinz, 1979. Print.

_____. Die Welt des Islam. Rezipiert und dargestellt durch Joseph Freiherr von Hammer-Purgstall. Francoforte do Meno: Lang, 1988. Print.

MOMMSEN, Katharina. *Goethe und der Islam*. Francoforte do Meno: Insel Verlag, 2001. Print.

_____. *Goethe und die arabische Welt*. Francoforte do Meno: Insel, 1988. Print.

MONDZAIN, Marie-José. Image, icône, économie: les sources byzantines de l'imaginaire contemporain. Paris: Seuil, 1996. Print.

PALMER, Andrew. "Une version grecque de la légende d'Abgar." *Histoire du roi Abgar et de Jésus*. Trad. Alain Desreumaux. Turnhout: Brepols, 1993: 135-146. Print.

PROCOPIO DE CESAREIA. *Works*. 7 vols. Trad. Henry Bronson Dewing. Londres: Heinemann, 1940. Print.

REICHL, Sepp. Hammer-Purgstall. Auf den romantischen Pfaden eines österreichischen Orientforschers. Graz: Leykam, 1973. Print.

SCHÖNBORN, Christoph von. *L'icône du Christ: fondements théologiques élaborés entre le 1^{er} et le 2^e Concile de Nicée (325-787)*. Friburgo (CH): Éditions universitaires, 1976. Print.

SOLBRIG, Ingeborg H. Hammer-Purgstall und Goethe. "Dem Zaubermeister das Werkzeug". Berna: Lang, 1973. Print.

LENAIN DE TILLEMONT, Louis Sébastien. *Mémoires pour servir à l'histoire ecclésiastique*. Vol. 2. Paris: chez Charles Robustel, 1693-1712. Print.

TIXERONT, Joseph. *Les Origines de l'Église d'Édesse et la légende d'Abgar*. Paris: Maisonneuve et Ch. Leclerc, 1888. Print.

TOURNIER, Michel. *Le Tabor et le Sinai: essais sur l'art contemporain*. Paris: P. Belfond, 1988. Print.

VAN ESBROECK, Michel. "Le manuscrit syriaque Nouvelle Série 4 de Leningrad." *Mélanges Aintoine Guillaumont. Contribution à l'étude des christianismes orientaux (Cahiers d'Orientalisme 20)*. (1988): 211-220. Print.

VAN UNNIK, Willem Cornelis. "'With unveiled face', an Exegesis of 2 Corinthians III 12-18." *Novum Testamentum* 6, no. 2/3 (1963): 153-169. Print.

**SEMIÓTICA COGNITIVA: FUNDAMENTOS DA CIÊNCIA DOS
SIGNOS PARA O ESTUDO DA LINGUAGEM E DA COGNIÇÃO**
COGNITIVE SEMIOTICS: FUNDAMENTALS OF SIGNS FOR THE STUDY OF LANGUAGE
AND COGNITION

Claudio Manoel de Carvalho Correia
(UFAM)
claudiomanoelcorreia@gmail.com

Introdução

Irei apresentar ao longo deste capítulo argumentos que confirmam a ideia de que a semiótica peirceana apresenta fundamentos que podem caracterizá-la como uma forma de ciência cognitiva, na medida em que seus princípios e teorias podem fornecer “chaves” para a compreensão e análise do desenvolvimento da linguagem e da cognição. Os argumentos que serão apresentados nos itens deste capítulo irão confirmar a minha posição de que, além de uma ciência cujos princípios são fundamentais às ciências cognitivas, os princípios abstratos e gerais da semiótica fornecem contribuições para o entendimento dos processos de geração dos significados e das interpretações, e apresenta níveis de relações que descrevem a natureza lógica do signo. Em outros termos, a natureza triádica do conceito de signo desenvolvida por Peirce permite a observação dos processos de significação, representação e interpretação responsáveis pela função semiótica do signo.

No rastro das percepções, na fronteira dos sentidos: relações entre a semiótica e as ciências cognitivas

São muitos os princípios e teorias que direcionam a semiótica para um encontro com as ciências cognitivas. A resposta para este encontro está nas relações que podem ser estabelecidas entre alguns princípios de base da semiótica peirceana, tais como: a teoria peirceana da percepção, a doutrina das categorias e a transformação dos fenômenos em signos, a geração das interpretações através dos níveis de determinação entre os elementos que compõem a estrutura triádica do conceito peirceano de signo e, sobretudo, o desenvolvimento da cognição a partir da teoria do interpretante.

Uma questão fundamental que pode ser considerada como uma síntese de todo o pensamento de Peirce e que permite, também, o estabelecimento de relações entre a semiótica e as ciências cognitivas é a ideia do pensamento enquanto uma corrente de signos. Para Peirce não há pensamento sem signos. O pensamento é totalmente estruturado em uma corrente de signos. Como observa Santaella e Vieira (2008, p.57)

Que todo pensamento se dá em signos é a famosa tese anticartesiana com que Peirce deu partida à criação da semiótica. Qualquer coisa, de qualquer espécie, que esteja presente à mente – imagem ou quase-imagem, relações claras ou vagas entre ideias, palavras soltas ou articuladas, memória, som, afecções, emoções – é signo genuíno ou quase-signos.

Devemos, assim, ter a consciência de que o pensamento é constituído de signos, e que os signos são as entidades que carregam o poder da significação. A compreensão do que é o pensamento, de quais são as formas de relacionamento com a experiência dependem, principalmente, do entendimento do que é o signo e de sua

função semiótica. Afirmo que para o entendimento do que é o pensamento em uma perspectiva semiótica há a necessidade inicial de compreensão do que é o signo e de como ocorre a apreensão da experiência na perspectiva da doutrina das categorias. Essas teorias explicam as formas como compreendemos, geramos o conhecimento e o transformamos em signos. Entender a percepção da experiência e sua transformação em representação, em significado e conhecimento é um dos objetivos principais das ciências cognitivas e, a partir de estudos realizados sobre as teorias de Peirce, posso afirmar que a semiótica possui respostas para o entendimento desta questão.

Gomila (1996, p. 1357) descreve o nascimento da Ciência Cognitiva como uma crítica às teorias de estímulo-resposta que pretendiam entender os processos de geração dos conceitos e representações mentais através de uma perspectiva comportamental:

De hecho, puede verse la Ciencia Cognitiva como un programa científico comprometido con la teoría representacional de la mente, surgido en parte como reacción al predominio del conductismo en psicología, para el que debía explicarse la conducta como función de los estímulos.

As Ciências Cognitivas não possuem uma visão tão estreita da capacidade humana de gerar conceitos e representações. Seu objetivo é entender as formas como o conhecimento rompe com as limitações das percepções diretas através das mediações que emergem entre os

estímulos e repostas, carregadas de significados oriundos das inferências de ordem social, cultural e psicológica.

É neste ponto que a teoria do signo desenvolvida por Peirce apresenta fundamentos para as Ciências Cognitivas. Santaella (2002, p. 9-10) afirma que “a definição peirceana de signo inclui três teorias: a da significação, da objetivação e da interpretação”. Esses conceitos são capazes de explicar os mecanismos de engendramento da cognição em diferentes níveis e nuances. As interpretações são mediadas de forma lógica pela abstração do signo que, por sua vez, é determinado pelo objeto, elemento que em outras teorias do significado foi excluído do processo de análise da complexidade da geração dos conceitos. Sobre a importância do conceito peirceano de signo para as Ciências Cognitivas, Gomila (1996, p. 1358) afirma que:

El marco conceptual de Peirce nos ayuda a entender también la necesidad de una teoría de la determinación del contenido (del objeto) de las representaciones mentales para la fundamentación de la Ciencia Cognitiva. Y ofrece también la primera indicación de los tipos de relación en virtud de los cuales el R y el O de una representación mental podrían estar relacionados.

É nas relações lógicas de determinação entre os elementos que compõem o signo que se deve buscar aquilo que a Semiótica de Peirce possui de fundamental para a compreensão da produção da cognição: é das relações e determinações entre os elementos que nascem os conceitos como signos-interpretantes.

Uma questão também fundamental para as pesquisas sobre o desenvolvimento da cognição é a separação tradicional existente entre processos perceptuais e processos

conceptuais. Superando esta separação tradicional, as Ciências Cognitivas reconhecem que há formas de cognição que derivam da experiência perceptual. O que está no centro desta argumentação, como explicado por Turner (1976, p. 63), é que a natureza imediata das percepções pode atuar como conexões entre ações e operações com objetos e eventos:

Sublinha a natureza imediata, aqui e agora, das percepções, e seu papel, na medida em que as percepções, embora não possam ser a fonte de conhecimento, pois este requer a aplicação dos esquemas operativos (...), podem, não obstante, atuar como um meio de conexão das ações e operações com objetos e eventos: (...).

É fundamental levar em consideração tanto os aspectos perceptuais, como os conceituais em qualquer atividade cognitiva e, como propõe Turner (1976, p. 63-64), “é apropriado considerar o desenvolvimento perceptual como necessário componente na compreensão do desenvolvimento cognitivo”. Para Turner (1976, p. 64), “o pensamento de uma pessoa é influenciado por sua percepção, e o que ela percebe é, em maior ou menor grau, influenciado pelo que pensa”.

Em resumo, os conceitos que englobam o processo de percepção nos estudos cognitivos são indícios da forma como os conceitos emergentes da Semiótica de Peirce podem servir como arcabouço para a análise do desenvolvimento cognitivo, e o conceito peirceano de semiose descreve a forma como a percepção evolui para uma estrutura cognitiva complexa, ou seja, para a interpretação, para o signo.

Na transposição desses conceitos para a pesquisa empírica, ou seja, para a realidade nas análises dos processos de desenvolvimento da cognição e da linguagem, a teoria semiótica passa a descrever a natureza construtiva e evolutiva dos processos de percepção e de cognição. É exatamente neste processo que se fundamenta o desenvolvimento cognitivo. Concordo com a definição de Turner (1976, p. 66) de que “a percepção é um processo cognitivo básico, quer dizer, é uma condição necessária ao desenvolvimento subsequente”. Os elementos perceptivos estão presentes nos elementos conceituais, ou seja, elementos conceituais contêm elementos perceptivos. Este processo está brilhantemente descrito nas categorias peirceanas da experiência e, também, na recursividade das categorias.

As possíveis relações entre a semiótica e as ciências cognitivas têm sido discutidas por alguns autores. Alguns direcionam os argumentos para as formas como a semiótica poderá servir no auxílio às investigações cognitivas, na medida em que possui um arcabouço teórico-metodológico singular para a observação dos processos de significação e geração de sentidos. Outros autores utilizam o ponto de vista semiótico em análises cujo objetivo é a explicação das formas como nos relacionamos com a experiência e geramos o conhecimento. Porém, alguns autores, como nos mostra Nöth (1995, p. 127) “já evocaram o espectro do fim da semiótica na era do cognitivismo”, enquanto outros, de forma contrária, “têm previsto uma revolução cognitivista no próprio quadro da semiótica”.

Sigo, neste capítulo, a segunda perspectiva apresentada. Acredito que a Semiótica buscará em sua própria constituição teórica as bases epistemológicas e fenomenológicas que permitem o estabelecimento de

relações com as Ciências Cognitivas e, também, novas formas de análise dos sistemas cognitivos em perspectivas semioticamente orientadas. Os princípios cognitivos inerentes aos conceitos formulados por Peirce transformará a semiótica em uma ciência essencial para o estudo do desenvolvimento dos processos de linguagem e cognição. Gomila (1996, p. 1367) reconhece os conceitos peirceanos como definições fundamentais para os estudos das Ciências Cognitivas na contemporaneidade:

Em cualquier caso, su concepción del pensamiento como signo y su reconocimiento del carácter específico de la significatividad y la interpretación de los signos mentales le sitúan como un valioso precedente de la Ciencia Cognitiva contemporánea.

Não creio no fim da semiótica em meio ao advento das Ciências Cognitivas; na verdade, acredito que, como uma ciência cujas teorias e conceitos rompem com as limitações impostas pelas vertentes behavioristas e comportamentais nas análises dos processos de geração dos significados, a Semiótica se apresenta como uma das ciências que podem integrar as chamadas Ciências Cognitivas, pois reconhece o signo como uma entidade mediadora nos processos de percepção da experiência. Em outros termos, a mediação simbólica rompe com as limitações em nível de estímulo-resposta. É da máxima importância enfatizar esta questão, pois, como observou Nöth (1995, p. 128), no que diz respeito à história das ciências cognitivas:

Conforme a historiografia normal das ciências cognitivas, o paradigma cognitivo não é de maneira

nenhuma oposto à semiótica, mas surgiu das cinzas do behaviorismo. Na área da psicologia, a história dessa ciência no nosso século tem até sido considerada como sequência de só duas eras: a do behaviorismo e a do cognitivismo.

O conceito triádico de signo desenvolvido por Peirce é, realmente, inovador quando comparado com outras teorias do signo e da significação tradicionais. Diferenças fundamentais podem ser observadas quando comparamos os conceitos de signo postulados por Peirce e Saussure. É importante atentarmos para essas definições, pois, o conceito saussuriano de signo influenciou as vertentes estruturalistas da semiótica, como a semiologia de Barthes e a semiótica de Hjelmslev. Vale ressaltar que essas vertentes estruturalistas da semiótica entendem o processo de significação como uma rede de relações binárias que instauram traços distintivos e, como consequência, geram significados. Segundo Santaella (1996, p. 30)

as definições peirceanas revelam um tal esmiuçamento das relações intra-signo, entre signos e não vou dizer extra-signo porque para ele o homem já é um signo, que no terreno da linguagem suas descobertas equivalem à fissura do átomo na física. Este paralelo não é mera frase de efeito. Peirce realmente penetra a unidade signo e fende numa multiplicidade de partes e inter-relações, perto das quais a célebre divisão da tradição saussuriana em significante-significado peca pela ingenuidade.

Se prestarmos a atenção no conceito de signo desenvolvido por Saussure, encontraremos um conceito diádico ou, na terminologia corrente na Linguística, “dicotômico”, no qual o significado é apresentado como a contraparte do significante. A natureza do signo linguístico é

definida como uma moeda com duas faces, cujo elemento na parte oposta “reclama” o outro. Em outros termos, o significante “reclama” o significado no conceito saussuriano de signo.

Em seu *Curso de Linguística Geral*, Saussure (1972, p. 80) afirma que

o signo linguístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces, que pode ser representada pela figura: (...)Esses dois elementos estão intimamente unidos e um reclama o outro.

Mattoso Camara (1975, p. 106) explica melhor o conceito saussuriano de signo linguístico:

Saussure propôs esta ideia distinguindo, de um lado, o que ele chamou de <<significante>> (lesignifiant) e de outro, de <<significado>> (lesignifié). Uma forma fonética, ou significante, relaciona-se a um conceito ou feixe de ideias, o significado, e desta relação resulta a forma linguística.

O significado é, nesta perspectiva, determinado por relações de base inerentes ao próprio sistema linguístico e definido em relações paradigmáticas. Se o significado é entendido como o resultado de uma rede de oposições inerentes ao sistema, qualquer discussão sobre o objeto e sobre o sujeito cognoscente na geração dos significados é totalmente excluída.

De forma revolucionária, a teoria geral do signo desenvolvida por Peirce está baseada na relação entre os três elementos que compõem o signo, sendo estes elementos (ou

correlatos) os constituintes responsáveis pela atividade e função semiótica do signo: o objeto, o fundamento (ou representâmen) e a cognição produzida na mente do intérprete. A cognição é, nesta perspectiva, um constituinte da semiose, enquanto que em outras vertentes estruturalistas da semiótica a cognição é definida por traços distintivos em oposições paradigmáticas. A partir dessas observações, posso afirmar que a teoria peirceana do signo é um legado para o entendimento dos processos de representação e de interpretação para as Ciências Cognitivas. No pensamento de Peirce a cognição é parte do processo infinito de geração dos significados. Nöth (1995, p. 130) explica as formas como através das categorias fenomenológicas de Peirce a cognição pode ser entendida:

Na filosofia de Peirce, a tríade tradicional da mente corresponde às suas três categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade. O sentimento pertence à primeiridade, a categoria do imediato e das qualidades ainda não diferenciadas. A volição pertence à secundidade, categoria da interação diádica entre o eu e o outro (um primeiro e um segundo). A cognição pertence à terceiridade, categoria da comunicação, da representação “entre um segundo e um primeiro” (CP 5.66)

E, em uma definição que está totalmente de acordo com as discussões que estão sendo apresentadas neste capítulo, Nöth (1995, p. 131) conclui que a cognição é

um elemento constitutivo no processo do signo triádico ou semiose, tal como Peirce (CP 5.484) define o processo em que o signo tem um efeito cognitivo no seu intérprete. Mas a semiose não pode ser reduzida à cognição. Ela pressupõe a percepção, um processo triádico gerado na consciência do observador a partir

de um nível de sentimento imediato ainda indiferenciado, no qual ele é “meramente a qualidade de um signo mental” (Peirce, CP 5.291).

Diversas relações entre a semiótica de Peirce e as Ciências Cognitivas podem ser estabelecidas. Como apresentei em parágrafos anteriores, uma das relações mais relevantes está no próprio conceito triádico de signo que explica a produção e o desenvolvimento da cognição a partir da teoria do “interpretante”, além do próprio conceito de semiose como um processo evolutivo, cuja origem se encontra na percepção, que evolui para um nível simbólico superior caracterizado pela cognição, mediação e interpretação. Assim, defendo a importância dos estudos da semiótica de extração peirceana para o estudo do desenvolvimento da cognição e da linguagem.

Porém, para o desenvolvimento de uma semiótica de extração peirceana aplicada à cognição, venho ao longo de diversos trabalhos (Cf. Fernandes; Correia, 2011; Correia, 2009; Correia, 2009a; Correia, 2001) apontando para um diálogo entre os pensamentos de Peirce e do psicólogo russo Lev. S Vygotsky. O estudioso realmente apresenta em suas teorias vários pontos de convergência com a semiótica de Peirce permitindo, assim, um diálogo entre as teorias desses dois autores, principalmente com sua teoria da *mediação*, da *internalização* e sua visão dinâmica e evolutiva da geração dos conceitos; forma como Vygotsky intitula em seus trabalhos os fenômenos de interpretação e significação.

Teorias dos signos e das mediações: a relevância do pensamento de Peirce e Vygotsky para as ciências da linguagem e da cognição

Tenho como objetivo neste capítulo estabelecer algumas conexões entre as teorias da Semiótica com as Ciências Cognitivas, com vistas a demonstrar a importância dos princípios desenvolvidos por Peirce para os estudos da cognição e, também, para o desenvolvimento de um arcabouço teórico-metodológico que auxilie a análise do desenvolvimento linguístico e cognitivo em uma perspectiva semioticamente orientada. Ao longo deste capítulo venho apresentando vários argumentos que confirmam a minha posição de que a Semiótica de Peirce se apresenta como uma forma específica de ciência cognitiva, singular em sua visão de signo e de representação, perspectivas que respondem as indagações centrais das pesquisas no campo das ciências cognitivas. Destaco as Categorias da Experiência e a teoria do Interpretante como princípios que permitem o desenvolvimento de diálogos consistentes entre a Semiótica e as Ciências Cognitivas.

Mas, um dos objetivos deste capítulo é, também, pensar uma semiótica de extração peirceana aplicada à cognição, com o objetivo de analisar os processos cognitivos e linguísticos a partir dos fundamentos da Semiótica. Como os princípios da lógica-semiótica de Peirce possuem um altíssimo nível de abstração e de generalização que permitem o diálogo com outras áreas do conhecimento, não tenho dúvidas de que Lev. S. Vygotsky, com suas teorias do campo da Psicologia Cognitiva, é um pensador que apresenta pontos importantes de convergência com o pensamento de Peirce; pontos que permitem pensar no desenvolvimento de uma semiótica de extração peirceana aplicada ao estudo da cognição.

Existem três ideias que constituem o centro de todo o pensamento de Vygotsky: (1) as funções psicológicas têm seu suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; (2) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, desenvolvendo-se em um processo sócio-histórico; (3) a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Destas três ideias centrais, considero uma de fundamental importância para os argumentos que estão sendo desenvolvidos especificamente neste capítulo: a relação mediada por sistemas simbólicos. A importância desta ideia central neste capítulo está no fato de apontar para uma questão que considero primordial para os fundamentos de uma semiótica de extração peirceana aplicada à cognição: o conceito desenvolvido por Vygotsky de que toda a relação entre o homem e o universo da experiência é mediada por signos. Esta ideia central inicia as relações entre a Psicologia Cognitiva de Vygotsky com as teorias da Semiótica de Charles Sanders Peirce. No campo das pesquisas relacionadas com a linguagem e suas relações com a cognição, é inegável a importância de um diálogo entre esses dois pensadores, na medida em que as linguagens são sistemas semióticos que representam a cognição.

Estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico em uma perspectiva semioticamente orientada permitem adentrar níveis profundos de geração e funcionamento dos signos, e níveis superficiais de descrição do desenvolvimento gradativo da linguagem e da cognição. A

teoria da semiótica é uma noção chave para a análise do desenvolvimento dos signos. Não tenho dúvidas de que o estudo do desenvolvimento cognitivo em uma perspectiva baseada nas teorias semióticas irá trazer grandes contribuições para os pesquisadores da área da cognição, e para a observação das relações e inter-relações entre a linguagem e os signos.

Existe uma relação de interdependência entre a linguagem verbal e o pensamento, e, neste capítulo, sigo com o ponto de vista apresentado por Vygotsky em seu célebre livro *Pensamento e Linguagem* (1989) no qual afirma que o estudo da língua, e dos conceitos oriundos dos signos linguísticos é fundamental para a observação dos processos cognitivos. Em outros termos, o que Vygotsky afirma é que esta relação de interdependência entre o pensamento e a linguagem permite a análise tanto do funcionamento da linguagem verbal, como das formas de representação da cognição, sobretudo, a partir de um ponto de vista dinâmico que descreve a evolução gradativa deste processo.

Assim, é através da linguagem que podemos chegar à cognição: a linguagem corporifica, dá a forma ao pensamento e representa a cognição. É importante lembrar que na história dos estudos das relações entre linguagem e pensamento, foi a partir dos estudos de Chomsky, especificamente a partir da publicação de *Syntactic Structures* (1957) que os estudos da língua passaram a contribuir fortemente para o entendimento dos processos lógicos de desenvolvimento da mente e da cognição. Vale ressaltar que Chomsky propôs uma redefinição do lugar da linguística entre as ciências humanas, como uma subárea da Psicologia Cognitiva, demonstrando, dessa forma, sua atenção para as estreitas relações entre a linguagem e a mente, e para a interdependência entre pensamento e

linguagem no processo de produção e de recepção das sentenças linguísticas. Lyons (1987, p. 23) afirma que, para Chomsky,

o que os linguísticas descrevem, ao investigar uma determinada língua, não é o desempenho como tal (ou seja, comportamento), mas a competência dos falantes, na medida em que é puramente linguística, que está subjacente, possibilitando o desempenho. A competência linguística de um indivíduo é seu conhecimento de uma determinada língua. Uma vez que a linguística cuida de identificar e de dar satisfatoriamente, em termos teóricos, dos determinantes da competência linguística, de acordo com Chomsky ela deve figurar como ramo da psicologia cognitiva.

O paradigma da classificação da linguística esteve tradicionalmente associado em suas origens na Europa à Semiologia criada por Saussure, porém, sendo esta Semiologia, para Saussure (1972, p. 24), uma subárea da Psicologia Social:

Pode-se, então, conceber uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social; ela constituiria uma parte da Psicologia social e, por conseguinte, da Psicologia geral. Chamá-la-emos de Semiologia (do grego *sêmeion*, "signo"). Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem. (...) A Linguística não é senão uma parte dessa ciência geral; as leis que a Semiologia descobrir serão aplicáveis à Linguística e esta se achará dessarte vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos.

De certa forma, ambos pensaram e apontaram para esta relação entre Linguística, Ciência dos Signos e Psicologia. Um, por uma perspectiva cognitiva, e o outro, por um viés social. O que está implícito nestas classificações e redefinições é a ideia que estou defendendo neste capítulo: há uma evidente relação entre processamento linguístico e processamento mental; há uma relação intrínseca entre desenvolvimento linguístico e desenvolvimento cognitivo. À medida que sigo uma perspectiva vygotskyana das relações entre linguagem e cognição, acredito que este processamento e desenvolvimento ocorre através de etapas, estágios sucessivos que refletem o próprio desenvolvimento da mente, da língua e da inteligência; por outro lado, como também sigo com uma perspectiva baseada na semiótica peirceana, percebo que estas etapas podem ser entendidas como estágios de categorização da experiência, desde um nível primordial, perceptivo, até um nível mais elevado de categorização, representação e simbolização. Segundo Pinker (2002, p. 289) “a percepção e a categorização nos fornecem conceitos que nos mantêm em contato com o mundo. A língua estende essa linha de comunicação conectando os conceitos a palavras”.

É importante atentarmos para o fato de que, segundo Vygotsky, as relações de interdependência entre pensamento e linguagem que ocorrem após uma determinada etapa do desenvolvimento da criança instauram uma nova forma de comportamento no qual as experiências de mundo e o pensamento que se desenvolve independente da linguagem verbal passam a ser representados e simbolizados pelas palavras da língua e por sua organização sistêmica. Esta nova forma de comportamento está relacionada com as possibilidades de representação do mundo da experiência em símbolos, ou nos termos de Vygotsky, “conceitos”. Seguindo

os princípios da Semiótica de Peirce, os conceitos citados por Vygotsky podem ser entendidos como símbolos genuínos, em nível de terceiridade; formas simbólicas de representação da experiência, convencionais e regidas por leis.

A linguagem verbal é o maior exemplo da capacidade humana mental de transformação dos fenômenos da experiência em signos, em outros termos, estou falando dos processos mentais humanos de transformação da primeiridade em terceiridade, a categoria dos signos, do pensamento em conceitos.

Primeiridade, secundidade e terceiridade são as categorias da experiência desenvolvidas por Peirce. Não irei neste capítulo apresentar detalhadamente estas categorias, pois existe toda uma literatura bastante consistente na qual o leitor pode se aprofundar na complexidade e no funcionamento recursivo dessas categorias. Porém, devo chamar a atenção para uma questão: o entendimento das categorias cenopitagóricas, ou categorias da experiência, é de fundamental importância para um real entendimento das teorias desenvolvidas por Peirce. O conceito de semiose, o conceito de signo e a classificação dos signos são teorias que nascem diretamente dessas categorias.

A importância do estudo das categorias da experiência para uma semiótica aplicada ao desenvolvimento da linguagem e da cognição está no fato de ser uma teoria que descreve as formas como os fenômenos são apreendidos e transformados em signos, em um processo gradativo de evolução e crescimento. A experiência é apreendida pela percepção e, gradativamente se transforma em signo,

cognição e inteligência. A questão da percepção é de suma importância para os estudos cognitivos. As teorias cognitivas contemporâneas apontam para as relações entre percepção e cognição, percepção, corpo e cognição, demonstrando que a percepção é uma atividade básica, elementar e fundamental para a instauração dos processos mentais de representação. Rodríguez (2009, p.50) argumenta sobre a importância da percepção para os estudos sobre o nascimento da inteligência:

Os defensores das orientações ecológicas dão este alerta, somando-se, assim, mesmo que parcialmente, às formas clássicas de proceder da Psicologia Evolutiva. Para eles, a percepção tem lugar em sujeitos ativos que olham, ouvem e se movem, e as teorias têm que dar conta da percepção na vida cotidiana e no mundo.

A maturação interna acompanha a percepção da experiência. Como já foi discutido anteriormente, há uma relação de interdependência entre o desenvolvimento da linguagem e da cognição. De fato, a linguagem verbal é uma forma de representação da experiência, uma forma de corporificação do pensamento.

A natureza semiótica do pensamento: cognição e pensamento em signos

Como foi discutido nos itens anteriores, as categorias formais da experiência desenvolvidas por Peirce se apresentam como uma teoria que descreve o desenvolvimento dos processos perceptivos e, também, a forma como as significações emergem das relações diádicas em um processo evolutivo. Os fenômenos são apreendidos pelos mecanismos de percepção e, posteriormente, desenvolvem-se em cognições, ou seja, signos. O signo é o

processo relacional essencial ao desenvolvimento da cognição. Se a natureza do pensamento é semiótica, ou seja, constituída por uma corrente de signos, cujo objetivo é fazer a mediação entre a experiência e o mundo mental subjetivo, só poderemos entender alguns aspectos das funções do pensamento quando entendermos as funções semióticas do signo que nascem das relações entre os elementos que o constituem. É neste ponto que confirmo a importância de estudos específicos em Semiótica Cognitiva, pois entender uma parte do pensamento depende do entendimento de sua constituição em signos. De todas as áreas do conhecimento é a Semiótica que possui a responsabilidade pela análise e observação do signo e, também, por sua ação e atividade; estou falando do processo de semiose.

Analisar e observar o signo em uma perspectiva semiótica significa, sobretudo, desvendar seu funcionamento semiótico e revelar as inter-relações entre seus correlatos. A função semiótica do signo nasce dessas relações. Assim, as categorias da experiência e o conceito de signo, o primeiro como a base da ciência dos signos, e o segundo como objeto de análise, estabelecem novas perspectivas e novas fundamentações teóricas para as pesquisas que têm como objetivo a observação dos processos de linguagem e de cognição, elementos essenciais nos processos de aquisição do conhecimento.

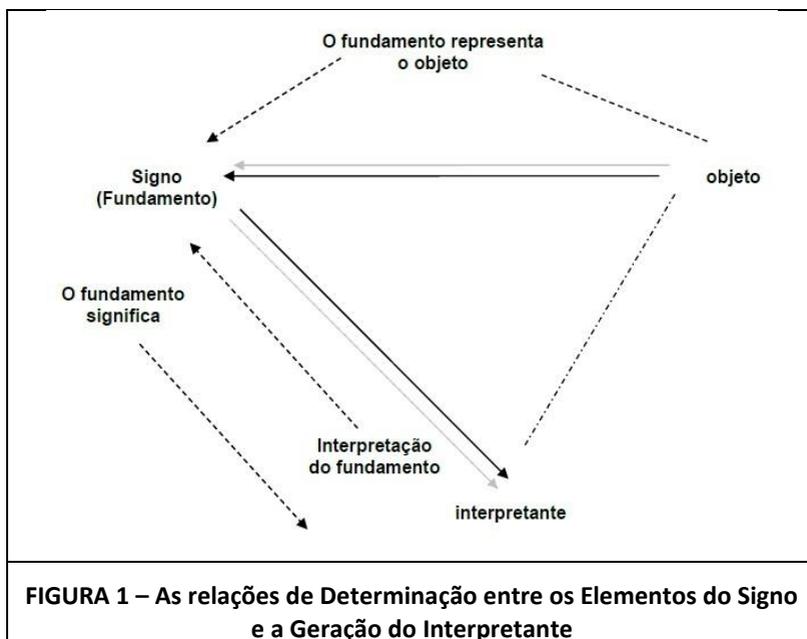
Um conceito de fundamental importância para os estudos da cognição, em uma perspectiva semiótica, é a teoria do Interpretante. Na teoria geral do signo o interpretante é essencial para a compreensão da forma como a cognição é

gerada a partir de nossas relações com a experiência. Para Copley e Jansz (1999, p. 25) o interpretante exerce um papel essencial no estabelecimento da própria relação triádica do signo e, também, para a dinâmica do processo de significação.

O conceito de interpretante não se confunde com o conceito de “intérprete” do signo, mas, como observou Santaella (1983, p. 8), refere-se “a um processo relacional que se cria na mente do intérprete”. Já Conesa e Nubiola (1999, p.71) definem o interpretante como

el signo equivalente o más desarrollado que el signo original, causado por ese signo original en la mente de quien lo interpreta. Se trata del elemento distintivo y original en la explicación de la significación por parte de Peirce y juegan papel central en toda interpretación no deducionista de la actividad comunicativa humana. Este tercer elemento convierte a la relación de significación en una relación triádica – frente a todo dualismo cartesiano o estructuralismo post-saussureano -, pues el signo media entre el objeto y el interpretante, el interpretante relaciona el signo y el objeto, y el objeto funda la relación entre el signo y el interpretante.

A teoria do interpretante é, dessa forma, revolucionária para as análises do desenvolvimento da cognição, pois o signo é apresentado não simplesmente como um constructo teórico, mas como uma relação triádica cujos elementos se inter-relacionam gerando significações, representações e interpretações. O signo enquanto entidade abstrata (o fundamento) é determinado pelo objeto; neste processo, o elemento que é determinado pelo objeto é o elemento determinante do interpretante, em outros termos, determina o significado (ou efeito) que será gerado na mente do intérprete.



Na figura 1 as setas demonstram as relações de determinação entre os correlatos do signo. Os três elementos que interagem na estrutura triádica são determinantes da função semiótica que o correlato desempenha no processo de significação. O fundamento do signo é determinado pelo objeto e o interpretante é determinado em parte pelo fundamento. Essa determinação parcial permite que o intérprete introduza no interpretante suas experiências de mundo, inferências sociais, culturais e psicológicas responsáveis por toda a dinâmica da significação.

Em meio à complexidade de relações e abstração, a estrutura triádica do signo segue o objetivo principal de Peirce: o da configuração de conceitos e princípios tão gerais

que pudessem servir de fundamento e alicerce para qualquer ciência. No caso deste capítulo, acredito que a teoria geral do signo e o conceito de interpretante são noções essenciais para os estudos da cognição e dos processos de aquisição do conhecimento na perspectiva da semiótica cognitiva.

Considerações finais

Na Semiótica desenvolvida por Charles Sanders Peirce, as teorias fundamentais (as Categorias da Experiência, a Teoria Geral dos Signos e a Classificação dos Signos) foram desenvolvidas como conceitos abstratos, princípios em alto nível de generalização que permitem a observação dos processos cognitivos desde o nível da apreensão da experiência, até o nível da transformação dos fenômenos em signo, ou seja, cognição. Falar em signo é falar em cognição, e a teoria do interpretante se apresenta como um mapa dos diferentes níveis de funcionamento das interpretações em uma perspectiva dinâmica. Uma explicação detalhada dos tipos de interpretante e dos processos interpretativos é encontrada em Santaella (2001, p. 47-49).

Em meio à singularidade e complexidade das teorias apresentadas, observa-se que há um fio condutor no pensamento de Peirce: o levantamento classificatório dos signos é consequência direta de seu conceito de signo, que por sua vez, é consequência lógica de sua definição de semiose, que emerge de sua Semiótica, cujas bases se encontram na fenomenologia. Percepção, dinamismo e mediação sgnica são as palavras-chave das teorias apresentadas; teorias que reclamam um diálogo com as diversas áreas do conhecimento que tem como objetivo o estudo da linguagem e da cognição.

Como apresentei nos itens iniciais, para Peirce, todo pensamento se desenvolve em uma cadeia de signos. O processo de geração dos signos e das mediações simbólicas se apresenta como fator essencial para a compreensão do desenvolvimento dos processos cognitivos e dos conceitos que emergem da linguagem verbal. É nesta perspectiva que acredito que um diálogo entre o conceito de signo desenvolvido por Peirce, caracteristicamente dinâmico e dialético, com a teoria da mediação simbólica desenvolvida por Vygotsky, caracterizada como uma função psicológica superior, função que define as capacidades mentais humanas, servirá para o entendimento das relações entre linguagem e pensamento, e para a observação do desenvolvimento da linguagem e da cognição.

As pesquisas empíricas no campo da cognição necessitam de teorias que consigam dar respostas para o que são as significações, os conceitos e os signos; em outros termos, teorias que expliquem as formas como os significados se desenvolvem na esteira do pensamento e da linguagem, quase como prismas que refletem de diversas formas as luzes que *includem* sobre suas superfícies, gerando inúmeras cores, a partir da perspectiva sobre a qual estão sendo observados. Ou seja, os signos se desenvolvem, crescem, tanto por um ponto de vista psicológico, no qual os significados demonstram a maturidade mental do indivíduo, como internamente, na lógica de suas relações de significação, representação e interpretação, instaurando, assim, a corrente de signos que definem o processo de semiose.

Um diálogo entre as teorias da Psicologia Cognitiva de Vygotsky, com as da Semiótica de Peirce, é de fundamental importância para o estudo das capacidades mentais humanas de interpretação, de simbolização, questões que estão no centro das discussões da Semiótica Cognitiva.

Referências

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. História da Linguística. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

COBLEY, Paul; JANSZ, Litza. *Introducing semiotics*. Cambridge: Icon Books, 1999.

CONESA, Francisco; NUBIOLA, Jaime. *Filosofía del lenguaje*. Barcelona: Herder, 1999.

CORREIA, Claudio Manoel de. *Estudos sobre o desenvolvimento da comunicação verbal da criança*. 2009. 280p. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. “Revendo os parâmetros da imutabilidade do signo: observações sobre as teorias do signo de Peirce e Vygotsky, e sua relevância para os estudos cognitivos”. In 12a Jornada Peirceana, 2009, São Paulo. Caderno 12a Jornada Peirceana. São Paulo: CIEP, 2009a. p. 97-109.

_____. Semiose e desenvolvimento cognitivo: estudo sobre as estratégias de construção dos processos sógnicos em seqüências lógicas. 2001. 201p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. “Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem”. In FERNANDES, Eulália (Org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 7-25.

- GOMILA, Antoni. *Peirce y la Ciencia Cognitiva*. Anuario Filosófico, Pamplona, v.23, n.3, p.1345-1367, 1996.
- LYONS, John. *Língua(gem) e Linguística*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- NÖTH, Winfried. *Panorama da Semiótica: De Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995.
- PINKER, Steven. *Tábula rasa: a negação contemporânea da natureza humana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- RODRÍGUEZ, Cíntia. *O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SANTAELLA, Lucia. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Thomson, 2002.
- _____. *Matrizes da linguagem e pensamento*. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- _____. *Produção de Linguagem e Ideologia*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SANTAELLA, Lucia; VIEIRA, Jorge Albuquerque. *Metaciência: como guia de pesquisa – uma proposta semiótica e sistêmica*. São Paulo: Mérito, 2008.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. 4 ed. São Paulo: Cultrix, 1972.
- TURNER, Johanna. *Desenvolvimento Cognitivo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LEITURA E ESCRITA NA ERA DOS TABLETES. DA LOUSA ESCOLAR À BIBLIOTECA UNIVERSAL⁵²

READING AND WRITING IN THE ERA OF TABLETES. FROM THE SCHOOL BLACBOARD
TO THE UNIVERSAL LIBRARY

Antonio Fidalgo
Universidade da Beira Interior
fidalgo@ubi.pt

Lousa, *tabula* e tablete

Ainda se usavam as lousas nas escolas em Portugal quando em 1962 ingressei no ensino primário. Eram as pedras de ardósia, ou, simplesmente as pedras.

Com um ponteiro também de ardósia, nós crianças de 6 e 7 anos copiávamos as letras, o **a**, **b**, **c** e os algarismos que a professora escrevia a giz no quadro negro de ardósia. A aprendizagem da primeira classe, aprender as letras, desenhá-las minúsculas e maiúsculas, juntar letras e depois escrever palavras por inteiro, aprender os números, desenhá-los, tudo isso era feito na pedra.

A lousa negra aceitava todos os riscos incipientes que nela fazíamos, mas nem todos tinham significado. Concentrados, de língua de fora, desenhávamos o melhor que podíamos as letras e os números que professora desenhava com perfeição no quadro. Só quando os nossos desenhos se pareciam com as da professora é que eles ganhavam nome, este é um **a**, uma bolinha com a perna à direita, e este é um **b**, com um braço à esquerda, e este um **c**, uma meia bola, aberta

⁵² Conferência de abertura do 4o Colóquio Internacional de Semiótica - 4º COLSEMI - UERJ. 8 de Novembro de 2012. UERJ, Rio de Janeiro, Brasil.

do lado direito etc. Para treinar a caligrafia traçávamos dois riscos horizontais e paralelos na pedra, e entre eles escrevíamos as letras, deixando apenas que os traços do **b, d, h, l, t** furassem a linha superior, e as caudas do **f, g, j, p, q, z**, cruzassem a linha inferior.

Nada melhor que a lousa para o exercício e o treino da escrita incipiente. Mais fácil do que escrever era apagar: apagávamos com os dedos, um paninho, a manga do suéter ou o próprio cotovelo. Escrever e apagar, escrever e apagar, num exercício contínuo de dias, semanas e meses. O milagre era o significado que íamos associando aos riscos brancos que desenhávamos na pedra preta.

Primeiro as letras soltas, depois as letras juntas formando palavras e depois as palavras juntas formando frases. Se o milagre não acontecia e o significado não surgia, devido aos erros, sobre as nossas mãos desabava o castigo em forma de palmatória.

O que se escreve na lousa é para apagar. De propósito, ou sem propósito. Se não formos nós a apagar, um descuido de passar um tecido pela lousa, uma dedada ou mãozada, um pouco mais de humidade, e no dia seguinte é ilegível o que se escreveu, ou desapareceu mesmo. A escrita da lousa é efémera e assume sobretudo o carácter de exercício, de operacionalizar uma fala ou uma conta. Deste ponto de vista, a lousa é um instrumento de retenção momentânea do pensado e da sua utilização no processo de raciocínio. Isso torna-se patente quando vemos hoje alguém fazer um cálculo no quadro negro.

É a escrita enquanto processo de pensar e formular e não enquanto produto.

De facto, formatados que estamos pela Galáxia Gutenberg, sobretudo os que não somos nativos digitais, temos a experiência da escrita mais como objecto enquanto produto impresso do que como processo subjectivo de pensamento em acção. O impresso dá-nos apenas o produto acabado, e esconde-nos o exercício, ou processo criativo, que deu origem a esse produto.

Parte integrante da escrita, como tão bem o mostra a aprendizagem que outrora se fazia com a lousa, é esboço, o fazer e o desfazer, o escrever e o apagar, o tornar a fazer, o corrigir. Isso é sobremaneira patente nos manuscritos, com palavras e parágrafos riscados, com notas de margem, com palavras metidas entre outras palavras. Havia uma escrita de trabalho, que reflectia um processo subjectivo, e depois uma escrita objectivada pela passagem a limpo, e mais tarde, pela impressão. Eram duas fases, a do processo de escrita e a da escrita enquanto produto.

Curiosamente, é a digitalização da escrita que apaga os traços da escrita enquanto esboço e exercício ao eliminar (apagar, deletar) os rascunhos, as emendas e os acrescentos. As máquinas de escrever, a dactilografia, faz uma aproximação entre a escrita-processo e a escrita-produto. Temos os escritores que escrevem directamente à máquina, abdicando do manuscrito, e neste caso a dactilografia é do âmbito processual, é ela também esboço, ensaio, tentativa, erro, emenda, correcção, acrescento. Mas temos também a dactilografia como produto, sobretudo quando passada a limpo pelas secretárias que escreviam as cartas comerciais ditadas pelos administradores de empresas. O computador pessoal surge há 30 anos (1982) como a máquina de escrever

perfeita, onde era possível proceder a alterações rápidas, a trocas de parágrafos, a emendas perfeitas, isto é, que não deixavam qualquer rasto.

Quando, em 1982, surgiu o computador pessoal de pouco servia se não tivesse uma impressora. A escrita-processo era completamente digital, mas o computador deletava esse exercício e ficava apenas com o produto final que passava então à impressora. A lousa era instrumento simples de escrita-processo, a impressora é instrumento simples de escrita-produto. Na lousa temos o sujeito que escreve, na impressora temos o objecto escrito, desligado do sujeito que o escreveu e do exercício que o produziu.

A verdade é que hoje escrevemos quase sempre directamente nos laptops qualquer texto de maior fôlego, e sobretudo os textos de comunicações a congressos e de artigos. Não estarei enganado se disser que a larga maioria dos textos a apresentar neste colóquio foram escritos directamente no computador. Há certamente um motivo para isso: constitui desde logo uma economia de esforços. Escrevemos e corrigimos no computador e ficamos logo com o produto final entre mãos. Não é por acaso que hoje os editores de texto, o omnipresente Word da Microsoft, que quase todos utilizam para escrever, é do tipo *wysiwyg* (*what you see is what you get*). Ou seja, no próprio processo de escrita estamos já a trabalhar dentro dos parâmetros impostos ao produto final: tipo e tamanho de letra, spacejamento, tamanho das margens, formato de notas de rodapé, quantidade limite de caracteres, etc. E quantas vezes os ditames sobre a forma final do produto não condicionam a

nossa escrita, fazendo mais ou menos texto, consoante o que nos é pedido.

Feita a distinção entre escrita-processo e escrita-produto, em que se parece o tablete com a lousa, e em que se distingue ele do computador, no que à escrita diz respeito?

A origem do termo inglês *tablete* é a mesma que a nossa tábua, a palavra latina *tabula*. Sabemos que os romanos usavam tabuínhas cobertas de cera para escrever à maneira das lousas escolares. Usavam-se estiletos para gravar as palavras e uma espátula para raspar e emendar ou então aquecia-se tudo a 50º e alisava-se novamente toda a cera, fazendo da tabuínha uma *tabula rasa*.

Que os tabletes se parecem no formato rectangular com essas *tabulas* romanas de escrita é patente e daí o seu nome. Mas para lá do formato rectangular e da portabilidade do tablete que tem este mais em comum com a lousa escolar?

Como a lousa, o tablete reforça a escrita enquanto exercício, pela simples razão de que se apaga facilmente o que se escreve.

É verdade que o deletar também é comum ao computador. Mas há uma diferença. O sentido da escrita no computador está na impressora, ora o tablete não tem uma impressora acoplada. O que escrevemos no tablete é mais casuístico, mais fruto do momento, uma nota que surge, e que um tempo depois perde o sentido e apagamos sem mais delongas.

É verdade que na lousa era preciso apagar pela simples necessidade de espaço e que no tablete vamos juntando notas, que vão ficando, muitas delas esquecidas em calendários ou em ficheiros que se vão acumulando. O que

importa salientar aqui, todavia, é a acção de apagar associada à acção de usar a escrita como instrumento efémero do pensar. Escrevendo conseguimos clarificar melhor as ideias, estruturar melhor o nosso pensamento e agarrar melhor o sentido de um texto alheio.

Hoje mais do que escrever no papel, fazemo-lo online, em dispositivos electrónicos, smartphones, tabletes e computadores, sobretudo em mensagens pessoais e nas redes sociais. O diário íntimo que os adolescentes usavam para relatar o quotidiano, mas sobretudo para assentar pensamentos recolhidos de leituras dispersas e expressar sentimentos, foi substituído pelas páginas pessoais do *Facebook* ou de outras redes sociais. As fotos e os bilhetes enviados por amigos e namoradas que se guardavam entre as folhas do diário agora surgem no *Facebook* sob a forma de partilha. Colocam-se mensagens e apagam-se mensagens, põem-se e tiram-se fotografias, juntam-se amigos e excluem-se amigos, num processo contínuo de fazer e refazer escrita e amigos. Escrevemos e apagamos; e às vezes escrevemos justamente porque mais tarde poderemos apagar.

É verdade que os diários adolescentes de outrora eram íntimos, e alguns tinham até um cadeado e hoje as páginas do *Facebook* são públicas. Mas também os diários íntimos eram por vezes partilhados, no todo ou em partes, mediante cópias em bilhetinhos ou em cartas, justamente com os amigos íntimos, e de alguma maneira é isso que retomam as redes sociais. Também aqui podemos escrever para nós próprios e, mais tarde, em ocasiões especiais, partilhar isso que apenas

para nós escrevemos com este ou aquele amigo ou a um círculo mais restrito de amigos.

Outro pormenor ainda para terminar esta análise da escrita nos tabletes. Uma coisa é ouvir uma sinfonia ao vivo e outra muito diferente ouvi-la já gravada em CD. No primeiro caso temos uma audição viva, aberta e irrepetível, onde a própria orquestra de algum modo reage ao seu público na feitura da música. No segundo caso, temos uma audição fechada, congelada, reproduzida mecanicamente. Hoje temos muitas apresentações de *power-points*, feitos, gravados, e que certos conferencistas levam de lugar para lugar reproduzindo sempre as mesmas imagens e textos. O meu sonho e esperança é que com o tablete se recupere a vida do grande quadro negro da sala de aula. No quadro negro o professor, ou o aluno, desenvolvem ao vivo perante toda a turma o seu pensamento. Com um tablete ligado ao projector de vídeo poderemos voltar a um renascimento da apresentação ao vivo de conteúdos em gestação, de deixar o orador pensar, escrever e desenhar ao vivo o que pensa e não apenas de o reproduzir mecanicamente.

A nostalgia do impresso

Contudo, muito mais do que a escrita é a leitura que os tabletes estão revolucionando. A escrita já foi revolucionada antes com o computador. Como referi atrás, a larguíssima maioria dos textos de fôlego são hoje escritos digitalmente; só que as pessoas escreviam digitalmente no computador e liam analogicamente no papel. Tal como há uma dúzia de anos muitos clamavam que nunca deixariam de escrever com a caneta sobre papel, e depois, com o decorrer do tempo, passaram mesmo a escrever em laptops, hoje muitos asseguram que a leitura é diferente, que nunca deixarão de ler

no papel. E tal como dantes os cultores dos lápis, das canetas e das plumas de pato, glorificavam a sensação física, palpável, enquanto expressão única de uma sensibilidade espiritual, hoje os cultores do papel elogiam a sensação física ligada ao livro, o tacto do papel, o cheiro do papel, a encadernação, etc. etc., características únicas impossíveis de substituir pela frieza de uma tela de computador.

Ora é aqui que os tabletes alteram radicalmente a situação. Os tabletes tornaram a leitura electrónica fácil e agradável⁵³. De facto, uma das grandes vantagens apontadas ao papel relativamente ao computador era a portabilidade, o poder levar o papel para qualquer lado, para o campo ou para a praia, para a cama ou para o banheiro, e continuar a leitura. Mas hoje o tablete permite fazer isso; levamo-lo para qualquer lado tal como fazemos com um livro ou uma revista. Inexoravelmente os tabletes vão impondo-se no mercado editorial, registando taxas de crescimento altíssimas. Nos Estados Unidos mais de 20% dos livros vendidos são já livros electrónicos, e na Europa, caminhando atrás, a percentagem duplica cada ano⁵⁴. Dentro de poucos anos os e-books constituirão a maioria do mercado editorial. A crise da imprensa escrita é também um sinal da marcha triunfal dos

⁵³ Convém distinguir entre tabletes, retro-iluminados, e os e-readers de tinta electrónica. Os e-readers (Kindles, Sony readers, Nooks, etc.), de forma similar aos livros, necessitam de luz exterior para ser lidos e tanto melhor quanto melhor for essa luz, ao passo que os tabletes apresentam deficiências de visibilidade logo que expostos a uma luz mais intensa, em particular a luz solar. Mas hoje estamos assistindo na convergência destes dois tipos de dispositivos.

⁵⁴ (Arancibia, 2012), (Schmundt, 2012)

tabletes enquanto mídia privilegiada de distribuição de conteúdos jornalísticos.

Não quero com isto dizer que haja já uma morte anunciada do livro em papel. Trezentos anos depois da invenção da imprensa, ainda se produziam e comerciavam livros manuscritos⁵⁵. Mas que os tabletes vão ganhando continuamente uma maior quota parte do mercado editorial, em particular nas revistas, isso é um facto. Os suportes digitais estão presentes em todos os lugares, e não podemos esquecer que os *smartphones* também são dispositivos de leitura. Além de serem usados para escrever e ler *sms* e *emails*, servem também para carregar facilmente umas centenas de livros no formato *epub*.

Face a esta revolução imparável do digital, surge já a nostalgia do impresso. Autores apocalípticos como Sven Birkerts⁵⁶ e Nicholas Carr⁵⁷ consideram que a leitura electrónica representa um empobrecimento do que lemos e sobretudo na forma como lemos. O ponto principal da crítica que fazem é que estamos perdendo a capacidade da leitura concentrada ou profunda (*deep reading*). *As Elegias de Gutenberg* de Birkerts alertam mesmo para os perigos da perda da subjectividade humana tal como tem sido forjada ao longo de milénios.

Muitos de nós aqui presentes, em particular os velhos professores de humanidades, somos filhos da Galáxia

⁵⁵ Sabemos, por ejemplo, que hasta tres siglos después de Gutenberg continuó la publicación de manuscritos, y que además floreció. (Darton, 2012, p. 22.)

⁵⁶ (Birkerts, 1994)

⁵⁷ (Carr, 2010)

Gutenberg. E, de alguma maneira, também se nos aplica a descrição que Cervantes fez de D. Quixote:

“era dado a ler livros de cavalarias, com tanto apego e gosto, que esqueceu quase por inteiro o exercício da caça e também a administração de sua fazenda; e nisto a tanto chegou a sua curiosidade e desatino, que vendeu muitas fanegas de terra de sementeira para comprar livros de cavalarias em que ler, e, assim, levou para sua casa quanto pôde haver deles... Em suma, enfrascou-se tanto em sua leitura, que se lhe iam as noites lendo de uma assentada, e os dias de sol a sol; e assim, do pouco dormir e do muito ler, se lhe secou o cérebro de maneira que acabou por perder o juízo.”

Assim, é com angústia que verificamos a iliteracia dos nossos estudantes, a ignorância olímpica de nomes cimeiros da literatura mundial e até, desconhecendo os nomes de autores e livros que eram referências óbvias para qualquer estudante do ensino superior há uma geração atrás, Tolstoi, Dostoievsky, Stendahl, *Guerra e Paz*, *Os Irmãos Karamazov*, *O Vermelho e o Negro* e, o que é pior, o facto de muitos deles nunca terem lido um livro inteiro. Habitados à excitação dos vídeo-jogos e das séries televisivas americanas, que obtêm nas redes *p2p*, nomeadamente nos torrentes, viciados nas comunicações *sms* e *twitter*, reduzidas a 160 e a 140 caracteres, não conseguem entrar num livro um pouco mais exigente. Falta-lhes a capacidade de concentração no enredo, ignoram muito do vocabulário e não têm paciência para enfrentar uma sintaxe mais complexa e rica.

Creio, porém, que nostalgias e elegias não nos levam longe. O tempo não volta para trás e a importância do papel enquanto suporte de leitura diminuirá à medida que os dispositivos electrónicos se difundem, melhoram e embaratecem, e, sobretudo à medida que o mercado editorial e leitores se vão adaptando às novas tecnologias de leitura. Não obstante, e quero deixar bem clara esta ressalva, as elegias não são apenas lamento; constituem também um elemento identitário crucial em épocas de mudanças profundas.

É certo que a ligação que fazem ao passado é sob o signo da perda, do que não vinga na actualidade e acaba por morrer. Contudo, o *memento mori* elegíaco não é saudosismo inane, antes consciência da necessidade de preservar da usura inexorável do tempo valores intemporais.

Das leituras vagabundas à diversidade das leituras

A tradicional separação de suportes de texto (papel), música (rádios, leitores de mp3), imagem (quadros, televisores, cinema), jogos, é ultrapassada pela digitalização e conseqüente convergência mediática. No mesmo suporte, e falamos aqui concretamente no tablete, temos textos, imagens, fotos, vídeos, jogos. Na tela convergem as múltiplas formas de comunicar, em particular as visuais e auditivas. Centremo-nos, todavia, na leitura. Na tela lemos de tudo, emails, mensagens, páginas web, jornais, artigos, livros, relatórios, enfim, a variegada amálgama de tudo o que é texto. De um texto saltamos para um outro texto, de um email para uma página web, de lá para um texto em pdf, entretanto somos interrompidos pelo chat de um amigo que, sem mais, entra pela tela dentro. Sim, há uma vagabundagem na tela digital, em particular nos dispositivos conectados à Internet.

Daí eu apelidar de leituras vagabundas as leituras habituais feitas nos tabletes. Porquê vagabundas? Porque leituras sem rumo certo, saltitantes, vadias, ociosas e preguiçosas.

Se olharmos para a muita literatura já existente sobre o tema das leituras em papel e leituras digitais o que sobressai é justamente a alteração da forma como lemos. A leitura torna-se mais fragmentada, menos linear, (Dubek & Denys, 2012, p. 76) mais superficial, e, muitas vezes, mais do que ler, passamos o olhar sobre o texto, num escanear rápido, ultrarrápido, à procura daquilo que nos pode interessar. Os textos tornam-se cada vez mais curtos, centrados em termos apelativos, as *catchwords*, reduzindo o sentido a uma única ideia ou ao simples estímulo de uma vaga sensação. E o hábito da leitura digital estende-se também à leitura em papel. A nossa experiência de universitários confirma isso. Os alunos querem cada vez mais textos curtos, se possível resumos de resumos. Nestor Canclini num livro notável sobre as transformações da leitura na era da Internet retrata acuradamente essa experiência:

En las universidades masificadas los profesores con treinta años de experiencia comprueban que cada vez se leen menos libros y más fotocopias de capítulos aislados, textos breves obtenidos por Internet que aprietan la información. Disminuyen los <lectores fuertes> (extensivos o intensivos), en tanto aumentan los <lectores débiles> o <precarios>, que ante los <libros de adulto> sienten que les <roban el tiempo> y les mantienen inmóvil el cuerpo, <como una forma de muerte>: son las frases encontradas por una investigación francesa entre jóvenes (Canclini, 2007, p. 84).

Obviamente que a primeira reacção a este estado de coisas é deprimente. Para quê gastar o nosso latim com estudantes incapazes de ler um livro e sem pachorra para ler um texto que vá além de duas ou três páginas? Contudo, nem sempre as primeiras reacções são as mais objectivas. Não podemos julgar as realidades digitais com as lentes de Gutenberg, ou melhor, não podemos avaliar a informalidade de uma realidade nascente, como a leitura electrónica, pela formalidade de uma tradição consolidada como a do livro impresso. Aliás, e isso é tão interessante quanto curioso e elucidativo, o livro, na forma como o conhecemos hoje, foi na sua origem tão informal quanto o tablete hoje. Ao princípio também o livro, o *codex*, era o suporte de escritas e leituras vagabundas.

Quando hoje se fala do Judaísmo, do Cristianismo e do Islão como re ligiões do livro, associamos essa ideia à forma do livro moderno, folhas sobrepostas, escritas de um lado e outro, e encadernadas entre duas capas protectoras. Mas a ideia de "livro" em Israel ou mesmo na antiguidade clássica era completamente diferente. O que a palavra significava era uma unidade literária inscrita num longo rolo, composto de pedaços de papiro ou pergaminho colados ou cosidos em contínuo, escrito apenas de um lado, podendo o rolo ser escrito na vertical, designando-se então por *rotulus*, ou na horizontal, caso em que a escrita era feita em colunas paralelas, e o rolo se designava por *volumen*. Ainda hoje nas Sinagogas a Torah é um rolo de pergaminho que se vai desenrolando e enrolando à volta de dois eixos de madeira (*Atzei Chayim*) suficientemente longos para serem

manejados⁵⁸. O volume “simbolizava formalidade, permanência, e, em geral, dignidade cultural, literária e científica” (Duffy, 2007). Em contrapartida, a escrita em folhas soltas ou em tabuinhas unidas por cordéis era algo efêmero, próprio de estudantes, negociantes e advogados que tomavam apontamentos rápidos nas tabuinhas. Logo que esses apontamentos deixavam de ser necessários eram pura e simplesmente apagados⁵⁹. O *codex* era ocasional e informal, ao passo que o volume era permanente e formal. O historiador Suetônio considerava uma excentricidade de Júlio César enviar ao Senado os relatórios de campanha em folhas de papiro em vez de em volumes. Coisas sérias eram para ser colocadas em rolos, peças únicas e duradoiras, e não em folhas soltas. Não é por acaso que as cópias definitivas das Actas do Parlamento Inglês eram guardadas em rolos de pergaminho até...1849!

Das suas origens, algo vagabundas, até ao estatuto de tesouros preciosos de abadias e reis, as famosas iluminuras medievais, decorreram centenas de anos. Quando chegou a

⁵⁸ A escrita do rolo da Torah é estritamente regulamentado por preceitos e tradições, desde o pergaminho kosher, aos instrumentos de escrita, à forma de escrita, ao escriba e ao próprio acto de escrita, que é um acto religioso!

⁵⁹ (Duffy, 2007): “Our modern book form, the codex, in fact evolved from the ancient equivalent of the stenographer’s pad, bundles of wooden tabletes linked with string hinges and coated with wax, on which information could be jotted with a stylus (often in shorthand). When the information was no longer needed, the wax could be heated and smoothed, and the tabletes reused. The first papyrus and (especially) parchment books of pages were recyclable in just the same way, folded and stitched bundles written on with soluble ink that could be washed off to leave the pages blank again.”

imprensa no Século XV, o livro popularizou-se, mas perdeu em estatuto e dignidade. Como comparar uma obra reproduzida mecanicamente em centenas ou milhares de exemplares idênticos, impressos a uma cor, preto sobre branco, ou no melhor dos casos a duas cores, a uma obra única cheia de formas e cores como era um livro manuscrito destinado a uma dama de alta estirpe ou a um príncipe? Enquanto algo exclusivo à fidalguia o livro manuscrito era uma obra rara e de valor estético; quando a impressão o vulgarizou, o livro secularizou-se, tornou-se plebeu e passou a constituir o suporte fundamental da formação e da cultura modernas e burguesas. Mas com estas referências históricas não pretendo mostrar mais do que quanto a história do livro compreende ciclos de altos e baixos na sua valorização, (Eliot & Rose, 2007).

O formato de *codex*, de folhas encadernadas, representou uma facilitação enorme na escrita e na leitura, além de uma economia de meios por permitir a escrita dos dois lados da folha. As mãos ficaram mais livres para fazer anotações às margens do texto e com a numeração das folhas houve a possibilidade de fazer índices e assim chegar rapidamente a determinada parte do livro. (Chartier, 2001) A leitura deixou de ser mais reverencial e passou a ser mais corrente, tarefa do dia a dia, integrou-se no quotidiano e isso à medida que o livro ganhou em portabilidade com o formato de octavo e a evolução das técnicas de impressão o foram embaratecendo.

Ora hoje o que se passa com o tablete replica de algum modo o que se passou nos primórdios do *codex*. Os textos que hoje se considera próprios para ler nos tabletes são os textos menos nobres, como mensagens, emails, twitters, notícias; enfim, textos caracterizados pela informalidade e

efemeridade. Desse modo, um texto digital não goza do mesmo estatuto do texto impresso, do peso simbólico que este foi conquistando ao longo de séculos, com a impressão de textos sagrados, de obras primas da literatura mundial, ou de obras científicas. É justamente esse peso simbólico que leva muitos académicos a optar ainda pela edição impressa dos seus textos em detrimento da edição digital; preferem a formalidade e o estatuto de um clube selecto, mas cada vez mais mumificado (o clube dos autores de papel), à informalidade e à confusão da edição digital.

Quando temos textos mais nobres, isto é, textos para durarem como artigos científicos ou livros, então esperamos que adoptem um formato idêntico ao impresso.

É aqui que surge o formato *pdf* (*portable document format*), o compromisso do digital com o impresso, na medida em que permite imprimir o online e obter uma versão similar à versão impressa. As revistas e os livros publicados online apresentam uma mais valia editorial e assumem, respectivamente, um valor simbólico muito mais elevado, quando formatados profissionalmente segundo os critérios das seculares normas tipográficas. Na Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, a *bocc.ubi.pt*, e os *Livros LabCom*, seguem esta estratégia ao serem formatados em *pdf* pelo programa L^AT_EX. Hoje circulam pela rede inúmeros livros em formato *pdf* que apresentam *layouts* absolutamente profissionais, e até *pdfs* de livros que provêm das editoras de maior renome. As vantagens das versões *pdf* sobre as versões impressas são múltiplas: i) poderem ser partilhadas facilmente através da rede; ii) poderem ser impressas parcialmente,

nomeadamente, as partes que mais nos interessam; iii) poderem ser duplicadas e usar uma versão para sublinhar, riscar, comentar; iv) e os *pdfs* não pesam nada quando carregados no laptop ou no tablete, quando autores orgulhosos oferecem os seus textos a colegas que vindos de outras partes do mundo, têm limites apertados quanto ao peso da bagagem.

O *pdf* é um formato electrónico ainda demasiado reverencial ao livro em papel, na medida em que é destinado de alguma maneira a circular por desktops e a terminar nas respectivas impressoras. Em contrapartida, o formato *epub*, sendo o formato aberto específico do tablete, liberta-se da tutela do impresso. É verdade que mantém a iconicidade do livro, patente sobremaneira no programa *iBooks* dos *iPads*, onde é simulado o próprio dobrar das folhas, mas afasta-se da materialidade do impresso. A sua semelhança é apenas simbólica e já não tem a facticidade da produção impressa. A teoria da remediação aplica-se aqui de forma notória. Neste caso o tablete procura remediar o mais fielmente possível o livro, (Bolter & Grusin, 2001) fazendo todos os possíveis para obter a mesma sensação que o livro oferece: pagnar o texto da mesma maneira, em páginas esquerdas e direitas e distintos cabeçalhos de página, com margens semelhantes, notas de roda-pé, e dividir o texto da mesma maneira que o livro, com uma capa, página de rosto, índice, e divisão por capítulos. Muitos cépticos da leitura electrónica rendem-se quando experimentam um *e-reader* da última geração e se deparam com a simulação quase perfeita do livro físico.

Mas analisando a leitura na era dos tabletes, não nos podemos quedar apenas pelas questões simbólicas da dignidade e do estatuto, temos também de nos centrar nas questões práticas, nomeadamente nas ideias feitas sobre

leitura, nos diferentes propósitos de leitura, nos tipos de leitura e averiguar de que maneira toda essa diferenciação nos leva a perceber melhor a leitura feita nos tabletes.

Alguns das ideias feitas, ou preconceitos, sobre a leitura é a de que é uma actividade estática, sedentária, passiva e solitária. São de facto preconceitos, pois uma análise mais rigorosa mostra que não é bem assim, que a leitura se configura como uma actividade multifacetada, com facetas que justamente contradizem esses estereótipos. Antes do mais, a leitura, justamente ao contrário da escrita, é móvel. Escrevemos num determinado lugar, à mesa, sentados numa secretária, parados, mas quanto à leitura não só lemos muitas vezes em movimento, mesmo a andar, como trazemos sempre connosco algo para ler logo que surja a oportunidade. Quantas vezes não deambulamos com um livro, revista ou jornal, para o abrir logo que possível? O que isto significa é que exigimos portabilidade aos suportes de leitura. Ora era isso que há uma década atrás a leitura electrónica não nos permitia, e por isso não ameaçava o livro. O computador era um monstro e tinha de ficar ligado á corrente eléctrica. Mas hoje um tablete pode ser bem menos pesado e muito mais maneirinho de carrear que um calhamaço de mil páginas. O tablete levamo-lo para todo o lado, para a cama, para o banheiro ou para um jardim, onde nos sentamos a ler à sombra de uma árvore.

Um segundo preconceito é de que a leitura é uma actividade passiva. O leitor entrega-se à leitura e ali fica a um canto, absorvendo quedo e calado as palavras que lhe entram pelos olhos e lhe ocupam a mente: “O escrito apodera-se dos

sentidos” (Steiner, 2006). No lado oposto, teríamos os videojogos como uma actividade altamente interactiva. Mas também aqui temos de ser mais diferenciados. A leitura tem muito de interactiva; muito mais do que imaginamos. Ao lado das leituras passivas de romances também temos as leituras activas de análise e crítica, nomeadamente quando o material de leitura são relatórios, provas, exames, casos em que precisamos mesmo de escrever sobre o texto prévio, de modo a lê-lo melhor e a retirar dele o devido sentido. E mesmo no caso de livros menos técnicos, um livro lido é um livro com marcas e registos de leitura, com sublinhados, anotações, chamadas de atenção mediante o desenho de setas e traços. As leituras mais ricas são as que despoletam a necessidade do leitor em interagir, escrevendo, com o que lê. Neste aspecto, os modernos tabletes permitem a marcação de certas passagens, a tomada de notas, e mesmo a escrita e correcção, como se leitor trabalhasse sobre papel ou sobre a lousa.

Também se considera bastas vezes a leitura como uma actividade solitária, em que o indivíduo fica a sós com o livro, enfronhado nele, ignorando o mundo à sua volta. Porém, a verdade é que existe uma fortíssima componente social na leitura, tanto a montante, como a jusante. Desde logo chegamos à leitura condicionados pelo meio envolvente, social e cultural, e normalmente encaminhados para este ou aquele livro pela indicação de um professor, de um colega ou de um amigo. Lemos livros emprestados e emprestamos livros. Muitas vezes a leitura também é feita em conjunto, seja em conjunto na sala de aula, seja lendo para alguém que nos ouve, e, por fim, uma vez feita, a leitura é comentada, partilhada, recomendada, discutida e criticada enquanto tema de conversa, seja em âmbito profissional ou pessoal, seja em ambientes públicos ou privados. Ora é justamente este aspecto, a sociabilidade da leitura ou a partilha, que o tablete

vem revolucionar. A possibilidade e a facilidade de reenviar um texto, de seleccionar uma parte e enviar apenas esta, ou simplesmente de enviar um link de texto, fez da partilha de leituras uma prática corrente. A isso juntam-se os algoritmos de aconselhamento de leituras, baseado no registo de leituras ou compras anteriores, como acontece no sítio da Amazon.com. Novas mediações de aconselhamento e de oferta de livros alteram e, por vezes, substituem mesmo mediações tradicionais, como eram os pais, os professores, os livreiros, ou os críticos. (Dubek & Denys, 2012, p. 76)

Quanto aos propósitos da leitura a primeira coisa a dizer é que há muitos, uns por obrigação e outros por devoção. As leituras obrigatórias são normalmente as que exigem maior interactividade – que o digamos nós, professores universitários, que passamos boa parte do nosso tempo lendo, corrigindo e avaliando textos dos nossos alunos, desde testes até teses de doutorado. São leituras que exigem dedicação e grande concentração. Quão diferentes das leituras que fazemos por devoção, como por exemplo, a leitura do jornal diário ou da revista semanal. Aqui lemos por entretenimento ou até para, pura e simplesmente, relaxar. Variam os propósitos, variam os graus de atenção e de interactividade e variam os locais e contextos dessas leituras. Para ler e corrigir textos de alunos ou examinar e avaliar relatórios refugio-me no gabinete, enquanto para ler o jornal ou uma revista, sento-me na sala ou na esplanada de um café. Um passageiro aéreo reunirá muitas leituras ligeiras para se entreter durante o voo. O que o tablete permite é justamente, mediante diferentes aplicações (programas) permitir e facilitar os diferentes tipos de leitura. Se recebo um texto de um aluno

ou de um doutorando, então abro-o com o *iAnnotate*, e sublinho, risco, comento ao lado, escrevo por cima. De há vários anos a esta parte que não aceito trabalhos entregues em papel. Exijo aos alunos que os submetam na plataforma *e-learning* da universidade (o *Moodle*), em formato pdf. Não há o risco de se perderem e, sobretudo, fica registado a data e hora da submissão. Se pretendo distrair-me com leituras ligeiras então uso o Flipboard ou o Zite, que agregam notícias de maior relevância de múltiplos órgãos de comunicação, e onde juntei as indicações fornecidas pelo twitter de meia dúzia de pessoas, cuja mediação de notícias me agrada. Se quero ler um livro, então tenho o *iBooks*. E ali vou juntando livros e mais livros, uns para ler e outros para reler. O velho problema de saber que livros levar comigo para a viagem, que pode ser tão curta quanto o de chegar à cama, como a de vir uma semana ao Brasil, esse problema desapareceu. Levo-os todos.

A biblioteca universal

E assim chegamos à ideia do tablete como biblioteca. A remediação neste ponto até é extremamente visível. Qualquer dispositivo móvel com uma aplicação de leitura apresenta a colecção de livros como uma biblioteca. Seja sob a forma de montra ou vitrine, ou então sob a forma de lista, o programa permite-nos ver antes de mais o catálogo, habitualmente organizado por títulos, autores e temas. Daí chegamos ao livro, abrimo-lo, folheamos, vemos o índice, lemos aqui e ali, ou então passamos a um outro livro.

As bibliotecas tradicionais contêm livros enquanto contentores de textos. Ora o livro electrónico é apenas conteúdo (Soccavo, 2011). Assim, as bibliotecas têm de aumentar em espaço físico consoante o acervo que albergam.

Com o tablete é completamente diferente, o tamanho e o peso não se alteram independentemente dos livros armazenados. E se o tablete estiver ligado à Internet então temos o acesso a um universo de bibliotecas online, cujo acervo nenhuma biblioteca física poderia materializar.

Antes de mais o tablete começa por ser a nossa pequena biblioteca digital, além de arquivo dos nossos ficheiros, de calendário e de bloco de notas (caso em que é de referir a aplicação *Evernote*), e isto tanto mais quanto graças aos serviços de sincronização pela nuvem (*cloud*), temos disponíveis no tablete o que temos no computador ou no smartphone. Como qualquer biblioteca começa por ser uma pequena colecção de livros que vamos aumentando aos poucos. Dantes qualquer intelectual ou académico procurava constituir uma biblioteca de algumas centenas ou uns milhares de livros, englobando um pouco de todas as áreas, desde livros de consulta, como dicionários, enciclopédias, livros de história, de geografia, livros das áreas específicas da sua formação académica, e depois uma colecção de literatura. Hoje, começamos por juntar pdfs que são da nossa área científica, depois juntamos uns epubs de obras em domínio público, depois compramos alguns *best-sellers* directamente da amazon.com, posteriormente uns amigos partilham connosco um conjunto de livros de um género de que são particularmente adeptos, por exemplo, ficção científica ou literatura policial, a tudo isto juntamos descargas que vamos fazendo de sítios vários da Internet e, às tantas, temos também a nossa própria biblioteca electrónica.

Mas o mais importante, quanto ao tablete como biblioteca, é o acesso às grandes bibliotecas online que se vão constituindo, que consultamos com regularidade e de onde baixamos livros à medida das nossas necessidades e das inclinações de momento. O que acontecia com os livros físicos, onde muitas vezes os olhos eram maiores que a barriga, e comprávamos mais livros do que a nossa capacidade de os ler, acontece muito mais com os livros digitais. Se pudemos baixar, baixamos, mesmo que naquele momento não tenhamos a mínima possibilidade de o ler. Quantos e quantos livros temos nas nossas bibliotecas físicas que nunca lemos, sempre na esperança de um dia encontrar o tempo para os ler. Hoje nas nossas bibliotecas digitais começam a avolumar-se mais e mais os textos que aguardam a nossa atenção e o nosso tempo. À medida que pelos sistema de vasos comunicantes a nossa biblioteca particular vai engordando com o acesso às grandes bibliotecas online, vamos perdendo a visão global que ao princípio tínhamos dela. E então, começamos a deparar com textos, de que não fazíamos ideia de alguma vez os ter baixado.

Apenas uma breve referência à minha experiência de bibliotecário digital, tarefa que me granjeou algum grau de conhecimento no Brasil. Fundei a Biblioteca Online de Ciências da Comunicação em Maio de 1999; encontrava-me eu como *visiting scholar* em Harvard. A primeira tarefa foi, como a de qualquer bibliotecário, recolher o maior número de textos que havia dispersos. Ao princípio pedia e insistia com colegas que cedessem os seus textos para ficarem online, o que não era fácil. À medida que recolhia, ordenava e catalogava, criando para isso uma base de dados. Quantos mais textos chegavam, mas a BOCC se tornava conhecida, e mais textos surgiam. Hoje é seguramente uma das maiores bibliotecas científicas online da lusofonia. Há vários anos que passei a direcção ao meu

colega Paulo Serra. Quando regresso á BOCC, fico impressionado com a quantidade de textos interessantes, que gostaria de ler, mas que nunca farei pela limitação do tempo. Como bom bibliotecário, recolhi, ordenei, difundi, e acabei por esconder, de acordo com as funções que Umberto Eco atribui às bibliotecas (Fidalgo, 1999).

Um outro pormenor ainda, e para finalizar. Falei atrás, talvez para escândalo de alguns de leituras vagabundas. Mas o que se faz numa grande biblioteca física? Quando criei a BOCC passava os meus dias na Widener Library da Universidade de Harvard, uma das maiores bibliotecas universitárias existentes no mundo. As noites passava-as a paginar em html os textos que me eram enviados em doc e assim fazer a BOCC. Pois vagabundeei muito por aqueles corredores da Widener Library, indo de piso em piso, visitando áreas científicas diferentes, algumas bem longe da área de Semiótica, onde se encontrava a pequena carteira (*carrel*) que tinham posto à minha disposição e que era o meu poiso fixo, isto é, onde podia deixar os livros, sem que mos arrumassem ao final do dia. Estudei semiótica, mas também li livros de história da matemática, romances, ensaios, num ano sabático farto de leituras. Muitas delas vagabundas. De facto, a grande vantagem das grandes bibliotecas é essa mesma: não só de encontrarmos tudo o que procuramos, mas de encontrarmos muito mais do que aquilo que procuramos, e de nos perdermos com esses novos encontros.

Canclini escreve que não há temer a abundância de informação:

No hay por que dolerse de que la exuberancia de datos y la mezcla de lenguajes hayan arruinado un orden o un suelo común que sólo era para pocos. El riesgo es que el viaje digital errático sea tan absorbente que lleve a confundir la profusión con la realidad, la dispersión con el fin de los poderes y que el encandilamiento impida renovar el asombro como camino hacia otro conocimiento. (Canclini, 2007, pp. 19-22)

Sim, comecei por criticar o tablete pelas leituras vagabundas, mas agora acabo a dizer que a marca das grandes bibliotecas é a de nos darem azo a leituras vagabundas, só que não no sentido de matar o tempo, mas no sentido de ser cativado por coisas novas, de ser seduzido pelo desconhecido e gastarmos o tempo com essas leituras. Com um tablete em rede tanto se pode ser vagabundo nas leituras, justamente por não chegar a lado nenhum, como se pode ser vagabundo, chegando a sítios inimagináveis, incríveis e fantásticos onde nunca pensámos que alguma vez poderíamos ir.

Referências

- ARANCIBIA, P. Grandes Oportunidades, Enormes Desafíos. *Texturas*, 17, 46-52. 2012.
- BIRKERTS, S. The Gutenberg Elegies: the fate of reading in an electronic age. Boston: Faber and Faber. 1994.
- BOLTER, J. D., & Grusin, R. Remediation. Understanding New Media. Cambridge: MIT Press. 2001.
- CANCLINI, N. G. *Lectores, Espectadores e Internautas*. Barcelona: Gedisa Editorial. 2007.
- CARR, N. G. The Shallows: What The Internet Is Doing To Our Brains. New York: W.W. Norton. 2010.

- CHARTIER, R. *Lecteurs et Lectures à L'âge de la Textualité Électronique*. 2001.
- DARTON, R. "La República Digital del Conocimiento". Entrevista a Robert Darnton⁶⁰. 2012.
- DUBEK, S., & Denys, R. Hacia una muerte programada del libro? *Texturas*, 17, 74-80. 2012.
- DUFFY, E. Early christian impresarios. *New York Review of Books*, 54 (5), 10-13. 2007.
- ELIOT, S., & ROSE, J. *Companion to history of the book*. Blackwell Publishing Ltd. 2007.
- FIDALGO, A. "A biblioteca universal na sociedade de informação". *Revista de Comunicação e Linguagens*, 25, 281-289. 1999.
- LYNCH, C. "The battle to define the future of the book in the digital world". *First Monday [Online]*⁶¹, 6 (6). 2001.
- SCHMUNDT, H. *Bücher zu buchen*. *Der Spiegel*, 41, 151-153. 2012.
- SOCCAVALO, L. *Gutenberg 2.0. Le Futur Du Livre*. M21 Editions. 2008.

⁶⁰ Texto disponível em [www. bocc. ubi. pt](http://www.bocc.ubi.pt), 17, 21-34.

⁶¹ <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/864/773>

PARTE 2 - HOMENAGEM A UMBERTO ECO

HOMENAGEM A UMBERTO ECO

TRIBUTE TO UMBERTO ECO

Carmem L. P. Praxedes

UERJ clpraxedes@yahoo.it

Considerações iniciais

No ano de 2009, o Setor de Italiano da UERJ com o apoio de parte da comunidade acadêmica e da Sub-reitoria de Graduação propôs a concessão do título de Doutor *Honoris Causa* a Umberto Eco. Naquele momento, demos início às iniciativas que estamos levando à frente em parceria com o SELEPROT.

A grande expectativa na elaboração de um pedido de concessão do título de Doutor *Honoris Causa* ao Egrégio Professor **Umberto Eco** perpassou, exatamente, pela instauração do texto que seria apresentado como justificativa. Não que de *per si* a vida e os feitos desse Semiólogo Bolonhês, nascido na Cidade de Alessandria, no Norte da Itália - por alguns confundida com a Cidade de Alexandria, no Egito - não seja de domínio público ou, pelo menos, do público iniciado ou admirador da Filosofia, das Letras, da Linguística, da Semiótica, das Artes, ou melhor, da reflexão crítica sobre os seres, objetos e coisas do mundo. Falar de Umberto Eco é um desafio seminal, um susto, um estado de ausência de si mesmo na expectativa que um ser divino emane do Olimpo e transforme o desejo do fazer numa prática realizada. Nesse sentido, o silêncio, que intermediou a angústia do não feito, não nos impediu de estabelecer um *religare* constante com o objeto do nosso desejo ora instaurado. Impusemo-nos prazos

e estratégias. Assim, no nosso percurso quase infindável, encontramos na Universidade de São Paulo, especificamente em sua Faculdade de Educação, uma lindíssima tese feita por Cristine Conforti, cujo título - ***Epistemologia dos Expertos: subjetividade e conhecimento em autobiografia de ficcionistas e cientistas*** –, nos chamou a atenção. Não podemos negar que a luz solicitada aos deuses nos alcançou pela obra de Conforti, coincidentemente, pesquisadora com sobrenome italiano. Na sua tese foram suscitadas questões que necessitam de atenção especial da parte dos Educadores: 1- A importância do ambiente educacional informal na formação de escritores como Eco, Borges e Saramago; 2- A importância das brincadeiras infantis como manifestação simbólica das escolhas profissionais futuras. Tais questões vêm muito bem representadas na biografia de ECO, que é comentada por Conforti.

No capítulo 3 da obra supracitada a autora destaca a autobiografia de Eco, que foi elaborada para atender às solicitações da editora Maria Teresa Serafini a um grupo de autores sobre os seus respectivos itinerários criativos (CONFORTI, p. 2008, p. 125), posteriormente, tais depoimentos foram publicados em *Como escrevo* (Eco, 2003b).

Eis, então, Umberto Eco por Umberto Eco:

Na escola, eu escrevia narrativas porque na época as “redações” (de argumento obrigatório) foram substituídas pelas “crônicas” (nas quais tínhamos que contar livremente trechos de vida). Eu era excelente em esboços humorísticos. Meu autor preferido era então P. G. Wodehouse. Ainda conservo a minha obra-prima: a descrição de como, tendo-me preparado, depois de muitas provas, para exibir a vizinhos e parentes uma maravilha tecnológica, isto é,

um dos primeiros copos inquebráveis, deixara-o cair triunfalmente no chão onde, naturalmente, ele se quebrara. (Eco, 2003b, p. 279).

Podemos perceber que o menino Eco tinha atitudes de inventor, assim como o seu compatriota Leonardo Da Vinci.

Dando continuidade às citações dos relatos de Eco, Conforti destaca:

Uma das crônicas mais elogiadas era essa, com data de dezembro de 1942. Tinha então onze anos, mas a redação foi escrita apenas nove meses depois da anterior.

CRÔNICA – *o copo inquebrável*.

Minha mãe comprou um copo inquebrável. Mas de vidro mesmo, vidro de verdade, e isso me deixava fascinado porque, quando tal fato teve lugar, o autor dessas linhas tinha apenas poucos anos e suas faculdades mentais ainda não estavam suficientemente desenvolvidas para que pudesse imaginar que um copo, um copo em tudo semelhante aos que caem e fazendo trinn! (proporcionando uma boa dose de pescoções), pudesse ser inquebrável.

Inquebrável! Parecia uma palavra mágica.

Experimentei uma, duas, três vezes e o copo caía, quicava com um estrondo dos diabos e parava intacto.

Certa tarde vieram uns conhecidos e oferecemos chocolatinhos

(note-se que então tais guloseimas existiam, e em profusão). Com a boca cheia (não lembro se de “Gianduia” ou “Strelino” ou “Caffarel - Prochet”), vou até a cozinha e volto com o famoso copo na mão.

“Senhoras e senhores”, exclamo com voz de proprietário de circo chamando os passantes para o

espetáculo, “apresento-lhes um copo mágico, especial, inquebrável. Vou jogá-lo no chão e vocês verão que não quebra”, e acrescento com ar grave e solene, PERMANECERÁ INTACTO”.

Jogo e ... nem preciso dizer, o copo voa em mil pedaços.

Sinto o rubor subir, olho alucinado aqueles cacos que tocados pela luz do lampadário, brilham como pérolas... e rompo em prantos. “(Eco, 2005, p. 210).

Se Eco na infância não apresentava a genialidade de um Da Vinci, mas apenas (será?) o espírito de descoberta e investigação que todas as crianças possuem, após a adolescência a sua consciência crítica o colocou num processo de ressemiotização por anos. Num estado de deglutir o mundo, ruminá-lo, para depois tentar modificá-lo. Existe desafio mais estimulante para um semiótico?

E o modificou, visto que essa é uma possibilidade aberta a todos nós. A grande questão não é modificar o mundo, pois isso todos nós o fazemos, a grande questão é ter o reconhecimento, é levar os louros. Mas será que precisamos deles?

O jovem Eco dedicou-se à Filosofia, carreira que muito bem soube escolher, uma vez que não existe maior amante do saber do que um Filósofo. Dessa maneira, ele começou a construir o seu mundo real e ficcional.

Assumindo uma postura ora de escritor, ora de cientista, ora de professor, Umberto Eco coloca-se sempre à frente dos muitos tempos existentes. Com os seus mais de cinquenta livros publicados e traduzidos em diversos idiomas, Umberto Eco é um desafio à Babel, quando se propõe a romper a barreira criada entre os povos pela praga das línguas. Todavia, Eco vai além das línguas, pois ele é um

homem das linguagens, das artes e das semióticas, sincreticamente postas no mundo, ou melhor, nos mundos.

Umberto Eco é um artesão da palavra e, conforme muito precisamente destacou Conforti, ele não só brincava de escritor, ele gostava de produzir o livro, dos desenhos ao tipo de capa. Apaixonado pela ampla circulação da informação, Eco ainda criança pôs-se a reproduzir com as próprias mãos as histórias em quadrinho que criava. Até quando o trabalho cansativo desse tipo de reprodução fez com que o menino buscasse outra brincadeira, muito embora mantivesse a sua paixão pela editoria. No período do fascismo, Eco opta pelo cômico em decassílabos corretamente rimados:

Ecco qui Apollo, l'anima più eletta,
Di quell' Olimpo degli Dei magione,
Suonare qualche lieve musicchetta,
Senza più cetra o lira, ed há ragione;
Ei suona il pianoforte, la corneta,
Il flauto, fisarmonica e trombone.
Perché spreca la lira se il denaro
Per comprar l'olio in questi tempi è caro?

Eis Apolo, a alma predileta
Daquela Olimpo, dos Deuses a mansão,
A tocar alguma leve musiqueta,
Sem citara nem lira, e com razão;
Ele toca o piano e a corneta,
A flauta, a harmônica e o trombone.
Para que esbanjar a lira se o dinheiro
Pra comprar óleo hoje em dia é caro?
(Conforti, *op. cit.*)

Como podemos notar, criatividade jamais faltara a Umberto Eco, que dos contos escritos no liceu, um deles aproveitou, 40 anos mais tarde, para escrever o *Pêndulo de Foucault*.

A Universidade, como sabemos, fez silenciar o estudante Eco por alguns anos. Naqueles tempos, a extrema autocrítica fez com que ele se voltasse para si mesmo, numa introspecção invernal, à qual se sucedeu a primavera da sua vida como escritor.

Na academia, Eco se encontrava satisfeito com a sua produção científica, manifestando-se crítico dos poetas platônicos. Mas foi nesta mesma academia que ele propôs a ruptura no fazer do texto científico, quando ao defender a sua monografia de graduação em Filosofia, cujo tema era a estética de Tomás de Aquino, um de seus arguidores lhe criticou por não ter apresentado somente as conclusões, como era de praxe, mas também relatado todas as fases da pesquisa em sua historicidade investigativa, inclusive as hipóteses que foram descartadas e os falsos indícios, em vez de adotar os parâmetros acadêmicos da época. (Conforti, p. 2008, p. 134). Para Eco tais críticas não procediam, pois ele considerava que toda pesquisa deveria ser narrada. Tal acontecimento lhe foi tão importante que, daí para frente, Eco investiu uma atitude narrativa ao processo de criação da sua obra ensaística.

Algumas das características do escritor Umberto Eco aqui comentadas levar-nos-á à reflexão de que ele nas suas práticas espontâneas antecipou o perfil do profissional que as Universidades contemporâneas esperam ter em seus quadros: o do intelectual-artesão que saiba associar à investigação científica permanente ao prazer de expor as suas ideias nas mais diversas linguagens e semióticas. Esse é o profissional

que as sociedades precisam: uma criança eternamente comprometida com a eficácia das suas brincadeiras; materialização do paraíso de Minerva. Por isso, e pela importância do seu trabalho na Literatura, nas Artes, na Comunicação, na Semiótica, nas Linguagens, na Filosofia, bem como para a construção de uma visão multidisciplinar sobre os saberes do mundo, é que solicitamos a concessão do título de Doutor *Honoris Causa* ao italiano Umberto Eco.

Da concessão

Para o nosso júbilo, em 16 de março do corrente ano, o Magnífico Reitor da UERJ, Professor Ricardo Vieiralves de Castro, concedeu o título de Doutor *Honoris Causa* em Cultura ao escritor.

Agora, todos os envolvidos aguardam pela possível visita de Eco à UERJ. Nesse contexto, o SELEPROT, por iniciativa de sua líder, Professora Darcilia Marindir Pinto Simões, oferece o espaço do IV Colsemi para as homenagens a Umberto Eco.

A proposta de trabalho

Na mesa intitulada “Umberto Eco: semiótica, filosofia, literatura, línguas e culturas”, por nós coordenada, buscamos reunir professores e pesquisadores que em algum momento ou continuamente dialogaram com a obra do referido escritor. Falamos inicialmente de Cristine Conforti e destacamos também a honrosa presença de Franciscu Sedda, estudioso de Semiótica das Culturas, que recebeu de Umberto Eco o prêmio “Sandra Cavicchioli” pela melhor monografia de

Semiótica no biênio 2000-2001, publicou os volumes *Tradurre la tradizione* (Roma, 2003), *Tracce di memoria* (Cagliari, 2002 e 2005), *La vera storia della bandiera dei sardi* (Cagliari, 2007) dedicados à História Política e Cultural da Sardenha.

O primeiro livro citado (*Tradurre la Tradizione*), segundo o que consta na sua introdução, tem como objeto a memória cultural em processo de transformação e mudança, ou seja, um conjunto de práticas e de discursos que adquirem forma em um determinado espaço cultural e que contribuem para legitimar e caracterizar a existência.

No livro o espaço caracterizado é a Sardenha, ou, mais precisamente, a cultura Sarda, seguida nas suas transformações através da lente de uma específica prática narrativa: a dança.

A ideia do autor foi a de seguir os percursos da memória ajudando-nos com um objeto cultural de grande importância na vida dos sardos; um objeto – a dança sarda – ligada fortemente à dimensão festiva e ao imaginário coletivo e, por isso, capaz de ser parte central no jogo de construção da identidade coletiva e suas definições.

Segundo o autor, o trabalho que deu origem ao livro é, antes de tudo, um estudo em Semiótica das Culturas que foi dedicado a reconstruir os modelos em que as culturas se construíram e, através dos quais, se autorredefiniriam.

A pesquisa que deu origem ao livro partiu da observação da seguinte lacuna:

O estudo da autoconsciência das culturas possui, de maneira geral, como objeto de referência as narrações históricas em que uma cultura se dá. Cômico deste percurso, o autor deu início ao projeto com a intenção de comparar esse

plano de construção da identidade, essa escritura, habitualmente considerada privilegiada com as formas de narração oral para recolher as diferenças potenciais ou as similaridades eventuais. Partindo da ideia de narração como transformação, colocada em forma, de ações e paixões, o autor quis buscar um percurso paralelo entre a dimensão representada por aquela narração que é a dança sarda, com os seus sujeitos e pacientes bem presentes na dimensão da escritura da História; dimensão em que se movem aqueles que agiram e sofreram no passado e aos quais o historiador procura louvar o débito de quem vive no presente e tem suas confrontações.

O autor, nesse livro, procurou reconsiderar a complexidade da narrativa oral que escolheu como ponto de referência; complexidade não somente interna sobre a dança, mas também externa. Enfim, debruçou-se sobre uma semiótica sincrética, cuja atenção direcionou-se sobre os aspectos históricos e culturais da Sardenha do Século XIX. Utilizando principalmente os instrumentos da Semiótica, buscou-se refazer o percurso labiríntico dessa tradução intercultural, ou seja, a Sardenha de ontem e de hoje.

Ao tratar de questões estudadas por vários semioticistas, o autor considerou as subdivisões existentes no campo semiótico em autores como Lotman e Fabbri – entre as dimensões do rito e das representações, isto é; as dimensões das práticas culturais, das “sintaxes” do viver e aquelas das definições discursivas que buscam instituir valores e significados dessas práticas. Lotman foi o autor escolhido para guiar o autor na análise do contexto diacrônico e dinâmico. Os

estruturalistas Greimas, Fabbri e Pezzini também colaboraram no desenvolvimento desse estudo, principalmente no que se refere ao problema das paixões (Sedda, p. 2003).

Assentado no ramo da Semiótica das Culturas, o qual considera a visão de mundo, através da delimitação espacial e da determinação histórica de uma ou mais culturas, estabelecendo os sistemas de valores manifestos, a fim de organizar tipologias das mais diversas culturas, o livro sobre a Sardenha, especialmente sobre a sua cultura, traz a tona muitos aspectos desconhecidos aos não italianos, como, por exemplo, a relativa autonomia que foi concedida, ou melhor, conquistada, pela Sardenha e pelo Vêneto (Art. 116, Tít. V), conforme consta da Constituição da República Italiana.

Cabe-nos ainda dizer que a Semiótica é o instrumento de revelação de vários universos discursivos, das semióticas verbais, não verbais e sincréticas (complexas). E é neste último grupo que o livro *TRADURRE LA TRADIZIONE – Sardegna: su ballu, i corpi la cultura*, de Franciscu Sedda, situa-se, o que de *per si* nos aponta a importância de oferecer aos especialistas e estudantes brasileiros mais uma possibilidade analítica de base Semiótica.

Além de Conforti e Sedda, também contamos com a presença de Darcilia Marindir Pinto Simões, professora e pesquisadora da UERJ e do CNPq, cujas iniciativas, para citar apenas as de cunho coletivo, têm envolvido em um trabalho dinâmico e articulado diversos profissionais e estudantes por meio das publicações Dialogarts, do Seleprot, do Colsemi, do Labsem, de modo a viabilizar a congregar estudiosos de Semiótica de todo o Brasil aqui na UERJ.

Por fim, muito me orgulho em compor esta mesa e aproveito a oportunidade para propor aos presentes a criação

de um subgrupo de estudos sobre Umberto Eco no SELEPROT, em parceria com o Gr-pesq de Italianística, que venha, entre outras possibilidades, organizar uma biografia visual do autor, propor releituras e análises de sua obra, bem como a análise de tantas outras obras, a partir dos estudos teóricos desse escritor, considerando também as semióticas sincréticas; o teatro, o cinema, ou seja, todas aquelas que acionem diversas linguagens de manifestação.

No âmbito dessa proposta, iniciamos a apresentação da biografia visual de Umberto Eco, cujo objetivo é selecionar imagens (fotos, gravuras etc) do escritor ou ainda aquelas que lhes sejam vinculadas, com vistas a organizar num mesmo *corpus* a sua trajetória, seguindo a linha do tempo em duas perspectivas: a da vida do autor e a do contexto de sua obra ficcional, a fim de demonstrar os passeios temporais feitos por Eco.

Após a seleção e organização das imagens o estudo será desenvolvido, inicialmente, com o seguinte aporte teórico: *A estrutura ausente* (Eco, 1991) em especial a parte dedicada aos códigos visuais e *Prolegômenos a uma Teoria da linguagem* (Hjelmslev, 2009), na parte expressão e conteúdo.

Destacamos abaixo um dos princípios que nos orientará:

A função semiótica é, em si mesma, uma solidariedade: expressão e conteúdo são solidários e um pressupõe necessariamente o outro. Uma expressão só é expressão porque é a expressão de um conteúdo, e um conteúdo só é conteúdo porque é o conteúdo de uma expressão. Do mesmo modo, é

impossível existir (a menos que sejam isolados artificialmente) um conteúdo sem expressão e uma expressão sem conteúdo. Se se pensa sem falar, o pensamento não é um conteúdo linguístico e não é o funtivo de uma função semiótica. Se se fala sem pensar, produzindo séries de sons sem que aquele que os ouve possa atribuir-lhes um conteúdo, isso será um abracadabra e não uma expressão linguística, e tampouco será o funtivo de uma expressão semiótica. Evidentemente, não se deve confundir ausência de conteúdo com ausência de sentido: o conteúdo de uma expressão pode perfeitamente ser caracterizado como desprovido de sentido de um ponto de vista qualquer (por exemplo o da lógica normativa ou do fisicalismo) sem com isso deixar de ser um conteúdo (Hjelmslev, p. 2009, p. 54).

A leitura das imagens componentes do *corpus* buscará identificar as possibilidades de conteúdo x sentido nelas instauradas nas culturas em que foram produzidas. É bem verdade que essa é uma tarefa de grande envergadura, mas que poderá ser limitada na seleção final das imagens para análise.

A pergunta da pesquisa aponta para a relação das imagens do autor com as imagens de sua obra e suas relações diretas, quando o sujeito da imagem foi o próprio Eco, como na organização das capas de seus livros e quando o sujeito das imagens não foi o autor. Além disso, dar-se-á especial atenção às imagens, inclusive as caricaturas de Eco, tendo em vista o todo de significação que elas remetem para o público destinatário.

Posto isto, caminhamos passo a passo para uma análise em que os pressupostos culturais estão necessária e obrigatoriamente inseridos.

Um dos pressupostos inquestionáveis do conceito de cultura é aquele que diz respeito à produção simbólica que serve de ambiente vivencial ao homem para o exercício, a exploração e a expansão dos mais diferentes processos relacionais, sobretudo de controle de comportamentos. Nesse conceito está pressuposta a ideia de que a cultura é tecida por uma cadeia de códigos, o que fortalece a premissa de que toda cultura é potencialmente semiótica. Antropólogos como Clifford Geertz não levantam nenhuma dúvida a respeito dessa premissa. Concordam que a cultura e seus signos são as mais complexas formas de relacionamentos visto que nela se operam permanentemente diversas formas de encontros, cruzamentos e interpretações. Na base desses relacionamentos constrói-se a identidade cultural que pode ser assim entendida pelo seu caráter inclusivo e não como exclusão, como via de regra se afirma. O específico da cultura seria resultado de contatos, combinações, projeções. Na linha desse raciocínio, toda abordagem de cultura não poderia prescindir de uma profunda compreensão de seus signos e de seus códigos (Machado, p. 2003, p.181).

Considerando, conforme consta na obra acima citada, que a cultura é uma memória coletiva não-hereditária, buscaremos nas imagens selecionadas identificar a recorrência de signos que apontem conteúdos que lhe sejam significativos e ainda quais valores manifestam em relação a Umberto Eco e à sua obra.

Referências

CONFORTI, Cristine. *Epistemologia dos Expertos: subjetividade e conhecimento em autobiografia de ficcionistas e cientistas*. USP, 2008.

ECO, Umberto. *A Estrutura Ausente*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MACHADO, Irene. *Escola de Semiótica – a experiência de Tártu-Moscou para o estudo da cultura*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

SEDDA, Franciscu. *Tradurre la Tradizione*. Roma: Meltemi, 2003.

O SER E A ENCICLOPÉDIA. SOBRE A OBRA SEMIÓTICA DE UMBERTO ECO⁶²

BEING AND THE ENCYCLOPAEDIA. ON UMBERTO ECO'S SEMIOTIC WORK

Franciscu Sedda

E-mail: sedda@lettere.uniroma2.it

Università di Roma "Tor Vergata"

Introdução

Recapitular ou resumir a obra inteira de Umberto Eco é tarefa evidentemente impossível, pela multiplicidade de tempos e de campos que o nosso autor percorreu, pela vastidão e complexidade dos temas que tratou, pela pluralidade de estilos e gêneros de escritura e conferências que fez. Mas, sobretudo, por que é simplesmente impossível sustentar o desafio com a sua imensa erudição e fineza de pensamento.

Aquilo que procuraremos fazer na nossa conferência é, então, focalizar-nos sobre um aspecto específico do seu percurso intelectual. Refletiremos, de fato, sobre como Umberto Eco deu forma à relação entre espaço semiótico e espaço extrassemiótico, analisando como esses dois espaços foram descritos no seu trabalho. Para tanto nos deteremos sobre algumas "tomadas de posição" do nosso autor que, do nosso ponto de vista, podem ser consideradas testemunhas das suas elaborações mais relevantes ou exemplares.

⁶² Tradução do original em Italiano de Carmem Praxedes (Professora Associada UERJ clpraxedes@yahoo.it).

Analisando o espaço extrassemiótico, como veremos, será importante por em discussão, mesmo que rapidamente, outros autores e pais da Semiótica: Peirce, Saussure, Greimas. Analisando o *espaço semiótico*, ao invés, será grandemente interessante concentrar-nos sobre as mudanças internas ao trabalho de Eco: mudanças que assumem habitualmente a forma de esfumaturas terminológicas e conceituais, leves, mas decisivas no confrontar a exploração do campo semiótico-cultural.

Este breve passeio no vasto bosque equiano possui, então, diversos objetivos. Em primeiro lugar, se formos capazes disso, ele nos dará condições de traçar um percurso novo e pouco explorado na vasta obra de Umberto Eco, colocando à luz nós, remissões, relações entre trabalhos, conceitos, posições (de Eco e de outros) que merecem ser grandemente evidenciados.

Em segundo lugar, pode nos dar a oportunidade para algumas considerações gerais sobre a visão semiótica e sobre a visão de mundo que Eco desenvolve no tempo e através da escrita acadêmica.

Enfim, a nossa esperança é que quem tenha a paciência de nos acompanhar nesse caminho terá a oportunidade de apreciar ainda mais a fundo a complexidade e o valor da obra de Umberto Eco.

Pensar o Extrassemiótico⁶³

Cada semiótica tem a necessidade do seu *outro*. Para definir e constituir a si mesma, ela deve situar-se a *respeito* e em *relação* a um espaço extrassemiótico. Muito habitualmente esse situar-se acontece inadvertida ou sub-repticiamente. Outras vezes, em modo mais aberto e direto. Em cada caso, isso resulta fundamental para compreender a fundo o sentido e o valor de uma teoria semiótica.

Quais são então as figuras e as formas do espaço extrassemiótico na obra de Umberto Eco?

Aquilo que delinearemos é a passagem de um *realismo positivo* (que permanece, todavia, como fundo) a um *realismo negativo* explicitamente assumido e argumentado, passando por um realismo pragmaticista, o qual, por motivos que veremos, tentaremos redefinir também como *realismo repositivo*. Como se verá, esses três momentos realistas vivem de continuidades e rupturas, ou, ainda melhor, de deslizamentos que instauram uma nova posição teórica, esfumando e amortecendo a tomada de posição precedente.

A ordem de uma moldura ausente (Tratado de Semiótica Geral)

⁶³ Esta primeira parte se baseia nas análises e resultados expostos em Sedda: 2012, em que o pensamento de Eco era estruturado a partir do tema da natureza em relação aos trabalhos de Peirce, Saussure, Greimas, Lotman e outros. Os resultados daquele trabalho foram aqui revistos, desenvolvidos e aprofundados.

O *Tratado de Semiótica Geral*, de 1975, sinaliza para Eco um primeiro e importante divisor de águas depois do percurso completado em trabalhos como *Obra Aberta* (1962), *A Estrutura Ausente* (1968), *As Formas do Conteúdo* (1971), *O Signo* (1973): “a partir de agora aceitarei discussões sobre os limites e as possibilidades da Semiótica somente com base nessas páginas”, diz Eco na abertura do livro (Eco, 1975, p.8).

A teoria semiótica equiana chega aqui em um primeiro ponto de síntese que tem no seu coração a tentativa de delinear uma visão da semiótica como *lógica geral da cultura*, através da contemporânea utilização de instrumentos conceituais derivados tanto da teoria estrutural (Saussure, Hjelmslev etc.) quanto daquela interpretativa (Peirce).

Se o espaço extrassemiótico, como veremos, vem à luz no *Tratado*, assumindo aspectos diversos e, às vezes, discrepantes – que se apresentam quase sempre em passagens marginais – o que se deve, portanto, com grande probabilidade, a essa dupla alma que o habita e anima. Uma dupla alma, à qual, de outro modo, se poderia também acrescentar a Semiótica das Culturas de matriz “Soviética”, que Eco havia introduzido na Itália conjuntamente a Remo Faccani, através do volume: *I sistemi di segni e lo strutturalismo sovietico* (Faccani & Eco [Org.], 1969).

Cabe pensar na importante introdução ao volume intitulada *Verso una logica della cultura (Em direção a uma Lógica da Cultura)* que procura traçar os “limites naturais” da Semiótica, as suas bases inferiores e superiores. Esses limites parecem ser limites móveis, negociáveis, intrinsecamente políticos e epistemológicos, mais que verdadeiras barreiras ontologicamente estáveis. Certo, segundo o percurso traçado dentro do livro, poder-se-ia pensar que o limite natural da Semiótica equiana do *Tratado* seja o mesmo corpo do

sujeito⁶⁴ com a sua existência empírica, individual, material (*ib.* p. 376-77). E, todavia, em algumas passagens esse limite parece ser puramente relacional. É o próprio Eco que se põe a questão tocando no tema dos sinais e da informação física:

Estamos aqui considerando a *base inferior* da Semiótica: até a qual ponto esta base pode ser ultrapassada e, isto é, até a que ponto a Semiótica tem ainda o que fazer com simples sinais não ainda tornados 'significantes' de uma correlação (ou função) *sígnica*? (*ib.* p.35).

Uma pergunta que faz par com a consideração mais geral que introduz o tema dos *limites naturais do espaço semiótico*:

Com LIMITES NATURAIS se entendem [aqueles limites] além dos quais a pesquisa semiótica não pode ir, por que nesse caso se entraria em território não-semiótico, no qual aparecem fenômenos que não podem ser entendidos como funções *sígnicas*. Mas o mesmo termo poderia também cobrir um conjunto de fenômenos cuja semioticidade foi hostilmente negada sem muito fundamento (*ib.* p. 16-17).

Como se vê, aqui o limite entre o semiótico e o extrasemiótico não é marcado, uma vez por todas, por que tudo o que não resulta ser função *sígnica* não o é nos termos

⁶⁴ Aquela que mais adiante, na elaboração de Eco, se tornará a emersão da semiose da percepção sensível (Eco, 1997).

de um *dever-ser* que o faz extrassemiótico em uma forma essencial e atemporal, mas de um *não-poder-ser* contingente, devido a uma falta de elaboração semiótica ditada por vínculos “políticos” e “cognitivos”.

Confirmando tudo isso, pouco depois, encontramos uma das passagens decisivas da introdução, que tenta definir a *Semiótica in positivo* e no sentido mais geral possível:

A Semiótica tem relação com qualquer coisa, de modo que essa possa ser ASSUMIDA como signo. É signo cada coisa que possa ser assumida como um substituto significante de qualquer outra coisa. Essa qualquer coisa de outra maneira não deve necessariamente existir, nem deve subsistir de fato no momento em que o signo está em seu lugar. Nesse sentido, a semiótica, a princípio, é *a disciplina que estuda tudo aquilo que pode ser usado para mentir* (*ib.*, p. 17).

A eficaz e famosíssima definição da Semiótica como “Uma teoria da ‘mentira” abre-se todavia para uma segunda leitura, como as aspas, postas pelo próprio Eco na palavra “mentira”, podem sugerir: aquelas segundo as quais, se o espaço semiótico é o espaço de uma *mentira cultural*, por implicação, o espaço extrassemiótico seja o lugar de alguma *verdade objetiva*. Uma assertiva que é confirmada pelas mesmas elaborações nas margens do *Tratado*. A importantíssima passagem que segue é de fato posta *in nota* a um raciocínio geral sobre os códigos e os s-códigos:

O problema se a estrutura, assim definida, seja por se considerar uma realidade objetiva ou uma hipótese operacional, foi já amplamente discutido na *Estrutura Ausente*. Daquela discussão se mantêm aqui as conclusões e,

portanto, cada vez que o termo [estrutura] for usado nesse livro, ele deve vir entendido como um modelo construído e posto com o fim de estandardizar diversos fenômenos por um ponto de vista unificado. É lícito supor que, se esses modelos funcionam, eles, de algum modo, reproduzem uma ordem objetiva dos fatos ou um funcionamento universal da mente humana. Aquilo que se quer aqui evitar é a assunção preliminar dessa frutuossíssima suposição como se fosse um princípio metafísico. (*ib.*, p. 60).

A passagem não está ausente de uma certa vertiginosidade. *A ordem objetiva dos fatos* existe e pode ser até “de algum modo” *reproduzida* culturalmente (através de modelos estruturais) e, todavia, isso parece existir somente a posteriori, somente uma vez que se verificou a eficácia pragmática dessas mesmas estruturas no explicar o “real”. O todo sem contar que Eco, com grande fineza e antecipando diversos desenvolvimentos do seu pensamento, não fecha a porta à possibilidade de que “na realidade” isso que se está reproduzindo seja uma ordem de conteúdo em um outro espaço geral e exemplarmente considerado extrassemiótico: a *mente humana*.

Não é irrelevante notar como, em diálogo com Paul Ricoeur, o próprio Greimas, em uma fortíssima peroração da individualização e do fundamento das *estruturas* do percurso gerativo, chegará a impulsionar até este delicado limite metafísico: “Se não temesse desaguar na metafísica, poderia dizer com certeza que se trata de propriedade da mente humana (...)” (In Ricoeur, Greimas, 2000, p. 85).

Retomando Eco, podemos dizer que *lendo o Tratado do início ao fim* parece se construir um percurso que, de uma posição puramente *relacionista*, chega a *realista*. Ao assunto inicial, de uma fronteira móvel entre mundo semiótico e extrassemiótico, no qual esse último pode se parecer com “*uma espécie de nebulosa de fatores extrassemióticos*” – para retomar o termo que Eco usa *en passant* para se referir a todas as situações *não (ainda) codificadas* (*ib.*, p. 183-4) – segue aquele *realista* de um espaço extrassemiótico povoado por *referentes*, “*coisas individuais*” e “*estados reais do mundo*” – como dirá o mesmo Eco no fechamento do livro (*ib.*, p. 377) – que parecem possuir uma própria *ordem objetiva*, ainda que isso apareça como tal somente *a posteriori*. Todavia, como demonstra também o espaço textual *liminar o periférico* (início, fim, notas de rodapé) em que essas referências ao extrassemiótico se manifestam e as precauções linguísticas que Eco utiliza (“*de alguma maneira*”, “*uma espécie*” etc.), o confronto direto com a temática da forma do espaço extrassemiótico permanece ao fundo, a qual se torna, por sua vez, uma moldura quase imperceptível, a ponto de se poder falar de uma *moldura ausente*.

Todavia essa moldura presente na sua ausência ou evanescência, ou revelada como ausente até mesmo no seu assistemático transparecer, não tardará a se manifestar no *Lector in fabula*. O plano de fundo irá se tornar, aqui, um horizonte que pressiona para entrar naquele mundo semiótico cultural mentiroso, o qual no *Tratado* domina a cena inteira.

Realismo repositivo (*Lector in fabula*)

O livro *Lector in fabula* (daqui para frente apenas *Lector*), de 1979, é o primeiro texto em que Eco se defronta em modo explícito e completo com o pensamento de Peirce, colocando-o na base do seu fundamento semiótico daí para frente. A coisa surge em um modo particular no segundo capítulo intitulado, não ao acaso, “Peirce: os fundamentos semióticos da cooperação textual”.

O confronto com o realismo peirceano traz aquele tema que ficou às margens do *Tratado*, bem dentro da cena. E a hipótese somente acenada de uma “ordem objetiva dos fatos” *verificável*, ou tornada verdadeira, enquanto reproduzida (ou ainda melhor, *re-produzida*) através da semioticidade, é aqui desenvolvida partindo de um confronto com aquelas partes do pensamento de Peirce em que a *natureza* é entendida como espaço de regularidade. Isso se vê bem na longa citação seguinte em que o famoso exemplo peirceano da descrição de Lítio torna-se a demonstração de como o real extrasemiótico possa ser ao mesmo tempo *re-produzido verificado* e através do espaço semiótico:

Como também a natureza tem hábitos, e, isto é; leis e regularidades – “os princípios gerais são realmente operacionais *in natura*” (5.101) – o significado último (o interpretante final) de um signo é concebido como a regra geral que permite produzir ou verificar esse hábito cosmológico. Recordamos a definição de /lítio/: ela é conjuntamente à regra física que governa a produção de lítio e a disposição que devemos adquirir para produzir ocasiões da sua experiência da nossa parte. (...) Existem

tendências gerais (regularidades cosmológicas) e existem regras operacionais que nos permitem verificá-las (FS, p. 45).

Como se pode ver Eco faz referência a uma passagem de *Metafísica* e *realismo*, de 1903, em que Peirce afirmava que “a doutrina do realismo escolástico” por ele proposta baseava-se sobre a ideia de que “os princípios gerais são operacionais por natureza” (Peirce: 2003, p. 1212). É a partir desse assunto que se impõe a necessidade – ou se oferece a possibilidade – de uma reduplicação do espaço das regularidades, um seu “refletir-se” dentro do espaço semiótico, de modo a poder separar aquelas regras operacionais que permitem, como já dissemos, de re-produzir e verificar – culturalmente – os hábitos cosmológicos da natureza.

Essa forma de realismo é definida por Eco como “*realismo pragmaticista*” ou “realismo não ingênuo” (*ib.*, p. 45). Se essa definição é possível é exatamente por que Eco tinha introduzido a ideia de uma verificabilidade das tendências cosmológicas gerais, através de uma fórmula que parece modificar os assuntos de um realismo, que vê na realidade extrassemiótica o ponto de partida e de chegada da mesma semiose: “a realidade não é um simples Dado é antes Resultado” (*ib.*, p. 43).

Do nosso ponto de vista, com esse movimento, Eco está na realidade procurando tornar produtiva a ideia de uma verificabilidade *a posteriori* do real. Ou ainda melhor, está procurando articular uma aporia de fundo na tentativa de relacionar, juntamente ao realismo maior de Peirce, a fundação de uma Semiótica que não abdica a si mesma. O que

se vê muito bem nessa importante e elegante passagem em que a tensão entre semiótico e ontológico vem ao mesmo tempo articulada e reafirmada.

O Objeto Dinâmico está, semioticamente falando, à nossa disposição somente como conjunto de interpretantes organizados segundo um espectro componencial estruturado operacionalmente. Mas, enquanto pelo ponto de vista semiótico isso é o *possível objeto* de uma *experiência concreta*, do ponto de vista ontológico isso é o *objeto concreto* de uma *experiência possível* (*ib.*, p.44).

O complexo raciocínio que Eco desenvolve no segundo capítulo do *Lector* parece então nos inclinar em uma aporia, pela qual o espaço semiótico não pode se fazer obrigado a nos reproduzir as tendências e as regularidades operacionais no espaço extrassemiótico, enquanto de fato as produz positivamente. Poder-se-ia falar então não tanto de um *realismo positivo*, quanto de um *realismo re-pro-positivo*, que pensa o semiótico como lugar de reproposição e ao mesmo tempo produção disso que está além de seus limites, *que produz o mundo que o motiva*.

Para dar-se conta da profundidade dessa *circularidade* dever-nos-íamos debruçar nas densas páginas que Eco dedica a “Os mundos possíveis como constructos culturais” e a “A construção do mundo de referência” (*ib.*, p. 130-35) e que representam as passagens que de um ingênuo *realismo positivo* levam a um não ingênuo *realismo repropositivo*, como tínhamos experimentado redefinir aquilo que Eco chama *realismo pragmaticista*. Em poucas linhas Eco (*ib.*, p. 131)

passa de fato da distinção entre *mundo narrativo* e *mundo “real” da enciclopédia do leitor* (que um pouco mais à frente se torna também *mundo “real” de referência*) até a postular finalmente:

A necessidade metodológica de tratar o mundo “real” como um constructo, aliás, de mostrar que a cada vez que comparamos um curso possível de eventos para as coisas, assim como são, nós, de fato, estamos nos representando nas coisas assim como são sob a forma de constructo cultural, provisório e *ad hoc* (*ib.*, p. 132).

Não é difícil notar como essa passagem represente profundamente o modo em que Eco experimentou anteriormente articular a aporia entre um realismo em que as coisas são “assim como são” e uma visão semiótica em que as coisas são “como a cultura as fez”.

Em outros termos, no momento em que Eco parece assumir como *dado* a ordem objetiva dos fatos – aquela natureza, com as suas regularidades, que no *Tratado* tinha ficado de fundo – ele atenua o valor imperativo disso tudo, experimentando relê-lo *contemporaneamente* como *resultado*, como fruto de uma *obra semiótica* que abre as portas do real, no sentido que ao mesmo tempo o revela e o inaugura.

Solução transitória e problemática, sobre as quais tornaremos, dado que no *Lector* a natureza extrassemiótica feita de regularidade é reproduzida e verificada por uma atividade semiótica que estando ao mesmo Eco (em continuidade com o *Tratado*) é uma máquina para a produção de contradições (*ib.*, p.216).

Uma natureza que parece ser, um realismo negativo (Kant e o ornitorrinco)

Vimos que no *Lector* Eco tenha se apropriado (para depois torná-los mais complexos) de uma série de assertivas de Peirce, as quais se traduzem e podem ser resumidas através da ideia de que “a natureza tem seus hábitos, e isto é leis e regras...” e que “existem tendências gerais (regularidades cósmicas)...”.

Essas tomadas de posição, de 1979, podem ser colocadas em ressonância com uma passagem aparentemente semelhante, mas densa de diferenças, que o mesmo Eco nos propõe na abertura do livro *Kant e l'ornitorrinco* de 1997 (daqui para frente *L'ornitorrinco*).

Aqui de fato Eco nos diz que “Aprendemos pela experiência que a natureza *parece* apresentar tendências estáveis” (Eco, 1997, p. 38, grifo nosso).

Através dessa simples frase nos encontramos não somente diante da passagem da “Natureza” peirciana à “natureza” equiana, mas, sobretudo, a uma diversa conceptualização do espaço extrassemiótico que se opera através da transformação das suas regularidades e tendências da modalidade do *ser* àquela do *parecer* (em termos greimasianos, obviamente).

A simples introdução do “parecer” abre de fato para um deslizamento em direção a uma nova e complexa imagem do extrassemiótico que Eco oferece pela primeira vez no *L'ornitorrinco* (1997), que permanece ainda hoje (cfr. Eco 2012) o maior êxito do seu pensamento: o *realismo negativo*.

Para se dar conta disso, necessitamos, entretanto, partir da constatação que no capítulo “Sobre o ser” de *L'ornitorinco* a natureza passa em segundo plano. E isso acontece por que ao tomar o seu lugar na relação da definição do *espaço extrassemiótico* é um dos seus equivalentes: o *ser*, precisamente, no seu confronto com a linguagem, com o “denominar” e o “dizer”. Essa equivalência, que é ao mesmo tempo uma contradição, pode ser deduzida desta passagem: “O que nos revelam os Poetas? Não é que eles *digam* o ser, eles procuram simplesmente emulá-lo: *ars imitatur naturam in sua operatione*” (*ib.*, p. 22).

A diferença entre a tomada de posição de Eco do *Kant e l'ornitorinco* e daquela de Eco do *Lector in fabula* é evidente do resto nessa longa passagem:

É necessário evitar um mal entendido. Quando se fala da experiência de alguma coisa que nos obriga a reconhecer algumas linhas de tendência e de resistência, e a formular leis, não se pretende, de fato, dizer que essas leis representem adequadamente as linhas de resistência. (...) Afirmar que existem algumas linhas de resistência não significa ainda dizer, com Peirce, que existam leis universais operacionais *in natura*. A hipótese das leis universais (ou hipótese de uma lei específica) é somente um dos modos em que se reage ao insurgir de uma resistência (*ib.*, p.40).

A famosa tese de Eco no *L'ornitorinco* é que o ser – a natureza feita ser, o ser em natureza – apresenta algumas linhas de resistência ou de tendência. E essas aparecem mesmo na relação entre o ser e a linguagem:

(...) ao inventar nomes (cuja extensão podemos sempre rever e corrigir) *alguma coisa* de resistente nos impulsionou. “Não vale a objeção de que a biotecnologia poderia um dia tornar obsoletas essas linhas de tendência: o fato de que para violá-las necessita-se de uma tecnologia (que por definição altera os limites naturais) significa que os limites naturais existem” (*ib.*, p. 38).

Em outros termos diz Eco: “O ser pode não ter um sentido, mas *possui alguns sentidos*; talvez não alguns sentidos obrigatórios, mas certamente alguns *sentidos proibidos*. algumas coisas que não se podem dizer” (*ib.*, p. 39).

Através desse jogo de contínuas negações de afirmações e afirmações de negações Eco introduz a sua ideia de uma Lei ou um Deus em negativa, que *se manifesta negando*:

A aparição dessas Resistências é a coisa mais próxima que se possa encontrar, antes de cada Filosofia Anterior ou Teologia à ideia de Deus ou de Lei. Certamente é um Deus que se apresenta (se e quando se apresenta) como pura Negatividade, puro limite, puro “No”, isso de que a linguagem não deve ou não pode falar. (*ib.*, p.39)

Em suma, talvez não se possa mais apegar-se à ideia de uma “ordem da natureza”, uma “Ordem dura” (SE, p. 40), por se *verificar* uma vez por todas, mas podemos nos satisfazer com um *ser* ou uma *natureza*, que fazendo resistência à linguagem se demonstra capaz de negar o seu ser “puro

Caos”, um caos do qual conseqüentemente poder-se-ia postular qualquer coisa (*ib.*, p.40).

O ser-natureza com as suas linhas de tendência, os seus limites naturais, talvez não seja mais espaço de regularidade absoluta, mas se torna – e por certos versos se deveria dizer permanece - *espaço de negação da desordem e da irregularidade*.

Esse êxito do pensamento equiano está saturado de implicações que merecem ser mais bem analisadas lançando mão também de outros instrumentos da Semiótica gerativa. Se, por um lado, de fato resulta evidente como o espaço extrassemiótico do *Tratado ao Ornitorrinco* passe de um traço de *ordem* a um de *não-ordem*, por outro se pode desenvolver uma análise semionarrativa e discursiva que nos torna ainda mais compreensíveis as refinadas implicações da visão equiana.

Se de fato analisamos o capítulo “Sobre o ser” como uma narração que é ao mesmo tempo *discurso científico* e *mito fundador*, podemos afirmar que isso o que é colocado em cena é um epocal e titânico embate entre dois Sujeitos antagonistas, que se combatem na tentativa de se poder unir com os respectivos Objetos de Valor: por um lado o Sujeito *ser-natureza* propenso ao valor “verdade” que se embate com o Anti-Sujeito, o *dizer*, propenso, ao invés, à procura da “liberdade”. O ponto, nem tanto fácil de ser advertido, mas decisivo, é que essa peroração da verdade do ser contra a brama da liberdade do dizer é dita, é feita através do mesmo dizer (como o próprio Eco indiretamente admite “O ser não nos diz nunca não, senão por nossa metáfora”, *ib.*, p. 42). Por isso, nos parece que as relações de Sujeito e de Anti-sujeito – entendidos como pontos de vista sobre o valor – não são facilmente atribuíveis e o *Ser*, mesmo nessa sua luta, se

“satisfaz” não ao derrotar o *dizer*, mas simplesmente ao “limitá-lo”, ao lhe por alguns vínculos. O fato de que o sentido desses vínculos, dessas resistências, em traços apareçam, nos permite, “pelo próprio bem do dizer” e de quem o usa, leva a presumir que o *ser-natureza* ao fim do percurso narrativo possa assumir o papel actancial do adjuvante do *dizer*.

Desse pano de fundo emergem alguns Destinatores muito particulares. O *ser-natureza* tem às suas costas uma espécie de pantheon que se agrupa seja à Lei, seja a Deus, unidos em realidade pela dependência deles por um Destinator ainda mais abstrato, a “pura Negatividade” de que são somente Destinatores delegados. É verdadeiramente intrigante e vertiginoso experimentar pensar como pode uma “pura Negatividade”, que diz somente “Não”, ser ao mesmo tempo um Destinator obrigado a fazer-fazer alguma coisa se bem que este fazer-fazer seja mirado a não-fazer-fazer (e então a “fazer-fazer o não fazer-fazer”).

De outro lado, o *dizer* parece ter às suas costas a Linguagem e, por extensão, a Semiótica (entendida não como disciplina, mas como faculdade ou, para evitar posteriores ambiguidades, como potência de expressão). E, todavia, como Eco nos ensinou desde o *Tratado*, essa potência semiótica se funda, se descobre e se revela em toda a sua importância exatamente através da “mentira” (Veja-se a definição dos Poetas, “mentirosos por vocação”, *ib.*, p.42). O Destinator do *dizer*, o Destinator tentador que o move em direção à abolição de cada limite e resistência, seria então não tanto ou não simplesmente a Linguagem ou a Semiótica, mas a Mentira (a *possibilidade de mentir*) que funda de maneira

frequentemente inadvertida a mesma possibilidade de dizer, de se exprimir.

E, todavia, ainda mais profundamente a mover a fila do todo nos seria a “falta de moderação do nosso desejo”, a *tentação* da “liberdade absoluta” (*ib.*, p. 42), que expõe, como diria Eco em nota, “ao risco do mal (...) cada nossa afirmação de liberdade” (*ib.*, p. 391).

Existe então uma questão ética e moral a fechar a narração e que parece pedir (ou impulsionar) para ouvir o ser. Um ouvir que pode ser entendido em sentido forte como respeito dos “limites naturais” os quais seriam dados, assim como emerge, por exemplo, na passagem sobre a biotecnologia. Ou em sentido frágil como autoeducação ao *sentido do limite*. É nesse segundo caso que o *ser-natureza* mais do que ocupar a relação de um antagonista do *dizer* aparece como um seu aliado, parte essencial de um sentido de responsabilidade (discursivamente implícito) o qual deveria fundar tanto a pesquisa da verdade quanto o uso da liberdade⁶⁵.

Qual é então a isotopia dominante da reflexão equiana? Isso se pode entender mesmo tendo em mente o ponto de partida oferecido pelo realismo peirciano. De fato, ali onde o realismo de Peirce, por exemplo, aquele ensaio “A ordem da natureza”, de 1878, conta-nos a história de um inevitável *progresso*, de um triunfal *avanço* do conhecimento

⁶⁵ Talvez, o que seria interessante de se perguntar, jogando sobre o fio da aporia, è se a mesma liberdade – à qual o ser natureza deve por limites – não seja ela também natural. Temos efetivamente falado de *tentação* à liberdade absoluta, mas Eco fala mais precisamente de um “nosso *tender* a uma liberdade absoluta” (*ib.*, p. 42, cor. nos.) que poderia sem dúvida recordar aquelas linhas de tendência do ser-natureza que fundam o seu discurso.

da semiose⁶⁶, Eco, ao invés, em *Kant e l'ornitorinco* “fala-nos” de uma devida *contenção*, de uma responsável *limitação* das potencialidades do dizer e da própria semiótica.

A mesma correlação entre o espaço extrassemiótico e aquele semiótico, o qual no *Tratado* e no *Lector* se apresentava, se bem que com esfumaturas diversas daquelas as quais temos experimentado dar conta, sob as formas de *reprodução*, transforma-se, aqui, em uma relação que definimos como *indicação*.

Para dizê-la tomando as partes do extrassemiótico, isso não é mais a *natureza* que pede para ser reproduzida, mas o *ser* que pede para ser seguido nas suas linhas de tendência, através do respeito às indicações das suas linhas de resistência.

A natureza, todavia, não indica in positivo ou in negativo. Não indica como o dedo apontado mostra o caminho, mas antes como o dedo levantado e oscilante que diz “Não, isso não se faz”. Percebida *do ponto de vista do ser*, a cultura mais do que produzir signos indicais deve deter traços das indicações dadas pelo real. Mas, isso cabe a um *sujeito* aparentemente fraco e, todavia, chamado a um dever pragmático e eticamente forte. O sujeito tradutor é levado à fidelidade⁶⁷, às indicações expressas pelos limites do *texto natural*, mas não é vinculado a elas. As indicações podem

⁶⁶ Temos desenvolvido por extensão a análise desse texto de Peirce In: Sedda: 2012.

⁶⁷ Veja-se nesse sentido a confirmação da centralidade do tema da fidelidade no livro que Eco dedica à experiência da tradução (Eco, 2003).

também não ser respeitadas e podem até mesmo ser não entendidas ou voluntariamente subentendidas. Em cada caso a indicação chama em causa uma subjetividade pragmático-moral capaz de traduzir as linhas de tendência e de resistência da natureza, através de um complexo jogo de hipóteses e fidelidades.

Articulações do Semiótico

O espaço extrassemiótico se define em relação ao espaço semiótico. Como o dissemos e o intuímos. E, todavia, pelas exigências expositivas, preferimos caracterizar as transformações na modelização do espaço extrassemiótico por parte de Eco, antes de nos determos algumas vezes para deduzirmos como contextualmente era articulado o espaço semiótico.

Trata-se de um trabalho complexo que aqui, em seguida, experimentaremos delinear somente algumas articulações. Antes, porém, são necessárias ao menos duas considerações. A primeira é que não existe um isomorfismo perfeito no ritmo das transformações das definições do espaço extrassemiótico e daquele semiótico, apesar de existirem, evidentemente, algumas fortes correlações entre as transformações de um e de outro. A segunda aponta para a necessidade de notar que enquanto definições do espaço extrassemiótico tendem, pouco a pouco, a deslizar e a se substituir; aquelas do espaço semiótico se estratificam e tendem a conviver, criando um efeito de aprofundamento e articulação.

Cabe dizer, enfim, que por motivos de espaço na análise que levaremos à frente, nesta segunda parte, não nos deteremos tanto nas complexas implicações de cada particular

tomada de posição teórica. Procurar-se-á, antes de mais nada, mostrar como as diversas articulações do espaço semiótico, que nos foram oferecidas pelas diversas obras de Eco, descrevem, ao modo delas, um percurso, e, nesse sentido, desenvolvem um discurso semiótico e político ao mesmo tempo em que leva a dizê-la no modo mais veloz e alusivo possível da Guerrilha à Caridade.

Críticas Contradições

Vimos como o espaço extrassemiótico seja por certos versos e dentro de certos limites o espaço de uma “ordem objetiva dos fatos” (Eco, 1975) e de uma natureza saturada de tendências e de regularidades que esperam ser verificadas (Eco, 1979). Podemos-nos perguntar a esse ponto qual seja a “natureza” do espaço semiótico do ponto de vista de Eco. E se essa natureza esteja a seu modo ordenada ou, para dizer de outra maneira, seja o lugar da manifestação de alguma ordem.

No final do *Tratado* encontramos a tal propósito alguns importantes acenos para o início da nossa reflexão, o primeiro, fortemente evocativo, religa-se à crítica social e da ideologia e convida à análise semiótica como “indagação sobre a natureza contraditória do universo semântico” (Eco, 1975, p. 371).

Se a ideologia é uma forma de simplificação que produz uma falsa ordem ou diretamente uma contradição que consegue não se fazer aproveitar como tal, a semiótica, fazendo-se práxis social e política, deverá mostrar “quanto o universo semântico esteja o mais complexo daquele que as ideologias queriam fazer crer” (*Ibidem*).

A um espaço extrassemiótico ordenado parece então responder um universo semiótico contraditório. Olhando um pouco além, ou chegando à última página do *Tratado*, damos conta, todavia, que a natureza do universo semântico é muito mais do que contraditório: é uma natureza *autocontraditória*.

Obviamente quando os sujeitos empíricos são capazes de criticar o ordenamento ideológico dos sistemas de significação, está se verificando alguns casos de concreta prática social, mas esse ato tornou-se possível a partir do fato de que o código pode criticar a si mesmo por causa da natureza contraditória do Espaço Semântico Global. Quando se assegura que não existe metalinguagem, equivoca-se na teoria dos códigos e da produção sígnica: os sujeitos empíricos podem *usar* metalinguisticamente os códigos, mesmo por que *não existe metalinguagem: por que tudo, em um sistema autocontraditório, é metalinguagem*. Se o formato do Espaço Semântico Global é aquele delineado pelo modelo Q então o *sujeito profundo de cada prática concreta semiótica é o mesmo formato contraditório (ib., p. 378)*.

Essa posição será reforçada e explicitada no *Lector* onde Eco diz claramente: (...) no *Tratado* (2.12 e 2.13) procura-se demonstrar como o Universo Semântico Global não possa nunca ser descrito exhaustivamente porque constitui um sistema de inter-relações em contínua evolução e fundamentalmente autocontraditório (Eco, 1979, p. 131).

Não é ao acaso, portanto, que o *Lector* conclua-se com a análise do conto de Alphonse Allais *Un drame bien parisien*. Eco de fato *Drame* faz parte daquela série de textos cujo “objeto crítico”:

É a máquina da cultura, aquela mesma que permite a manipulação das crenças, que produz ideologias e titila a falsa consciência permitindo nutrir sem tomar consciência das opiniões contraditórias. É a máquina que produz e faz circular as *endoxas*, que permitem aos discursos persuasivos manobrar, por exemplo, o *topos* da qualidade juntamente aos *topos* da quantidade, sem nunca deixar entrever a contraditoriedade de o próprio proceder. Os textos como *Drame* nos dizem muito sobre a circulação da semiose, sobre modalidades do *fazer-crer* e do *fazer-fazer* (...) (*ib.*, p.216).

Não por acaso Eco define *Drame* com o termo de metatexto, ou seja, de um texto que, ao se tornar metalinguagem, joga com a autocontraditoriedade do Universo Semântico Global, que produz e manifesta no metanível aquela contraditoriedade que é própria da cultura, de modo que o Leitor se aperceba disso: [*Drame*] exhibe diretamente o processo das próprias contradições. Torna-se a primeira vítima de si mesmo para nos convidar a não tornar vítimas dos objetos textuais de que implicitamente revela as tramas (*ib.*, p. 217).

Pode-se perguntar se o *Tratado*, com a sua vontade de revelar semioticamente o mecanismo autocontraditório da cultura, não seja o homólogo teórico de *Drame*. Deixamos de lado, todavia, a questão para notar como essa autocontraditoriedade venha descrita dentro do *Tratado*. Falando do modelo Q Eco diz:

Como se vê, esse modelo prevê a definição de cada signo graças à interconexão com o universo de todos os outros signos em função de interpretantes, cada um deles pronto a se tornar o signo interpretado por todos os outros: o modelo na sua complexidade se baseia sobre um processo de SEMIOSI ILIMITADA. Por um signo assumido como *type* é possível percorrer, do centro à periferia mais extrema, todo o universo das unidades culturais, cada uma das quais pode se tornar a sua vez centro e gerar infinitas periferias (Eco, 1975, p. 176).

Tanto que, inserindo as idiosincrasias daquele que interpreta dentro do processo de semiose, chega-se até a seguinte exemplificação:

Podemos imaginar as singulares unidades culturais como um número altíssimo de bolinhas contidas em uma caixa: agitando a caixa verificam-se diversas configurações, aproximações e conexões entre bolinhas. (...) de acordo com o humor, do conhecimento anterior, das próprias idiosincrasias, cada um poderia ser em condições de chegar partindo do lexema centauro à unidade “bomba atômica”, ou a “Mickey Mouse” (*ib.*).

Todavia, Eco parece dar-se conta que essa descrição do Universo Semântico Global em toda a sua idiosincrasia autocontraditória pode efetivamente legitimar uma incontrolada *deriva da semiose*. O que de fato acontecerá através de algumas interpretações extremas da *desconstrução*.

É também por isso que a esse universo cultural aparentemente *desordenado*, voltado à deriva de uma

semiose ilimitada idiossincrática, responde o mesmo Eco, desenvolvendo o exemplo há pouco fornecido:

Mas nós estamos procurando um modelo semiótico que restitua razão às conotações convencionalmente atribuídas a um lexema. E então deveríamos pensar em algumas bolinhas magnetizadas, que estabelecem um *sistema de atrações e repulsões*, de modo que algumas se aproximam e outras não. Uma semelhante magnetização reduziria a possibilidade de inter-relações. Ela constituiria um s-código (p. 176).

Assim fazendo, Eco reconduz em primeiro plano uma dimensão de sistematicidade e de organização estrutural apesar de que não ontológica, mas um tanto ligada à inércia histórico-social das correlações entre expressões e conteúdos, retira a semiose da desordem que ele *em princípio e em abstrato* parece ser. O que é interessante notar é que ao menos aqui, no *Tratado*, esse assunto não nos leva em um espaço cultural de pura ordem. Exatamente como *Drame* não é o lugar de uma ordem, mas antes uma contradição exposta a fim de contrastar a autocontraditoriedade da máquina da cultura, assim as sistematicidades do espaço semântico que emergem uma vez que esse é colocado nas dinâmicas da realidade histórico-cultural, não anulam a desordem, mas negam o seu movimento abstrato de deriva sem limites e sem sentido. O *Tratado*, como *Drame*, não resolve a contradição, mas através da sua complexa articulação conceitual interna – que como vimos leva *in nuce* uma tensão contraditória também na mesma definição do espaço extrasemiótico – experimenta negar a autocontraditoriedade do Universo

Semântico Global revelando-a, mostrando-a, refletindo em coma, dentro e através dela.

Um Pouco de Consenso

A esse movimento o qual vai *da desordem* do Universo Semântico Global à *negação da desordem* que as concretas estruturações da cultura nos oferecem, através da produção de metatextos os quais (mesmo não sendo isentos das suas próprias contradições) se põem como atos *críticos* de uma autocontraditoriedade que ideologicamente se nega, acrescenta-se a um movimento simétrico presente na *Semiótica e Filosofia da Linguagem*, de 1984.

No capítulo “*Dizionario versus enciclopedia*” que retoma e atualiza os termos do pensamento equiano nos encontramos de fato diante de uma interessante *prega* do discurso equiano sobre a definição do *espaço semiótico*. Uma *prega* que parece favorita da renominalização, que não aparece aqui pela primeira vez, do *Universo Semântico Global* nos termos de uma bem mais concreta *Enciclopédia*:

(...) ela é o conjunto registrado de todas as interpretações, concebíveis objetivamente como a livraria das livrarias, onde uma livraria é também um arquivo de toda a informação não verbal de algum modo registrada, das pinturas rupestres às cinéticas (Eco, 1984, p. 109).

Bem-entendido, Eco não está de todo negando o postulado de um espaço semântico - aqui chamado de enciclopédia – precursor na sua irrepresentável, mutável e abstrata totalidade de ser portador de interpretações contraditórias sobre as quais se pode apontar criticamente a

atividade textual (*ib.*). O ponto é que, como o próprio Eco disse, a enciclopédia é *também* isso. Mas é *também* qualquer outra coisa.

(...) a enciclopédia é uma hipótese regulativa em base a qual, na ocasião das interpretações de um texto (seja ele uma conversação na esquina de uma estrada ou a Bíblia), o destinatário decide construir uma *porção* de enciclopédia concreta que lhe permita atribuir ao texto o ao emissor uma série de competências semânticas (*ib.*, p. 111).

A enciclopédia já é então um depósito de *instruções* para a sua *ativação local*. A enciclopédia global já é feita de enciclopédias locais, quanto menos potenciais. O ponto é que essas enciclopédias locais assumem a forma daquilo que o conceito de enciclopédia no seu alcance teórico geral tinha vindo a contrastar, ou bem o modelo semântico à árvore ou *dicionário*: “Parece assim que a organização ao modo de dicionário seja a maneira em que podemos representar localmente a enciclopédia” (*ib.*, p.130).

Estamos diante de um radical deslocamento de fogo e a uma nova pregação do discurso equiano. Ambos são magistralmente condensados nesta passagem: “Se a enciclopédia é um conjunto não-ordenado (e potencialmente contraditório) de marcas, o ajustamento lexical que pouco a pouco se lhe confere ensaia reduzi-la, transitoriamente, a alguns conjuntos o quanto mais possível hierarquizados” (*ib.*, p.132).

Como se vê, o espaço semiótico não se estende mais, como no *Tratado* e no *Lector* entre uma dimensão de *desordem* e uma que procura negá-lo (*não-desordem*) mesmo enquanto o repropõe em forma crítica. Nesse passo de *Semiótica e Filosofia da Linguagem* vai-se ao invés da *não-ordem* da enciclopédia à *ordem* (hierárquica) do dicionário. Certamente, Eco com grande habilidade deixa transparecer o movimento precedente, através das fórmulas do “potencialmente contraditório” e de uma hierarquização que é tão só “transitoriamente” e “o quanto mais possível”. Todavia, o plano constituído pela desordem semântica e de sua imperfeita negação torna-se aqui o fundo sobre o qual se talha uma outra figura, uma figura que é a inversão simétrica da crítica: o *consenso*.

O movimento, a articulação profunda do texto, falamos de fato da difícil neutralização da crítica e a ativação (se não a conquiste) de um pouco de consenso:

A organização local de um dicionário estabelece quais, entre as propriedades precedentemente atribuídas a uma certa unidade de conteúdo, não devem ser colocadas em crise no âmbito de um certo discurso, por que cada discurso (cada contexto) pressupõe algumas noções como ‘pacificamente aceitas’.(...)

Nesse sentido, então, organizamos um dicionário cada vez que queremos circunscrever a área de *consenso* entre a qual um discurso se move (*ib.*, p. 132).

Não é difícil notar que ali onde o discurso do *Tratado* e do *Lector*, através da abstrata articulação do espaço semiótico, prosseguia traduzindo o discurso da *guerrilha semiológica*, no livro *Semiotica e Filosofia del Linguaggio*, ao

contrário, encontra diante da elaboração de uma *pax semiotica* que experimenta tirar, cada vez, e a partir das mesmas condições de não-ordem do espaço enciclopédico, instruções para a construção de áreas de consenso que são ao mesmo tempo espaços hierárquicos, espaços de ordem.

Que nos encontramos presos em um movimento *simetricamente inverso* precedente o que nos testemunha a mesma mudança de função dos textos e da semiótica que os estuda:

Uma semiótica textual estuda também as regras em base as quais o intérprete de um texto, sobre a base dos 'sinais' contidos naquele texto (e talvez na base de um conhecimento precedente) decide qual seja o formato da competência enciclopédica necessária a afrontar aquele texto, O que estabelece também a discriminante entre interpretação de um texto e *uso* indiscriminado do mesmo (*ib.*, p.110).

O texto (e com ele a Semiótica) não é mais visto, ao menos em primeira instância, como o lugar de contestação uma interpretação dada, de crítica das suas contradições escondidas através das novas e mais frutuosas contradições. O texto é isso que a partir da sua organização interna e pelos sinais que a manifestam ativa (ou ajuda a ativar) as corretas porções de enciclopédia necessárias para a sua própria interpretação. Estas porções vêm caracterizadas dentro daquele espaço não-ordenado e potencialmente contraditório que é a enciclopédia e a exigência de um consenso, instituída e instruída pelo próprio texto, limita a possibilidade de

reproduzir e fomentar a contraditória deriva das interpretações. Uma deriva que mesmo enquanto é potencial e constantemente possível, mesmo enquanto ameaça como demonstram os casos da semiose hermética ou da própria desconstrução, necessita de limites, como Eco reafirma com força nos *I limiti dell'interpretazione*(1991) [*Os Limites da Interpretação*].

Vale a pena reafirmá-lo. A forma assumida pelo espaço semiótico em *Semiotica e Filosofia del Linguaggio* [*Semiótica e Filosofia da Linguagem*], aquela que articula o movimento de uma não-ordem a uma ordem, parece ser o contrapeso àquele movimento que para negar a desordem deveria expô-lo enquanto tal, de algum modo criticando-o e relançando-o ao mesmo tempo. O ponto que aqui nos parece necessário aprofundar é como se chegou a essa aparente reviravolta.

Necessita-se de Razoabilidade

Para dar conta dessa passagem devemos velozmente imergir-nos em um texto por mais versos liminares. Um texto surgido em uma versão anterior em 1983 e posteriormente republicado em 1985. Trata-se de “L'antiporfirio” tornado público no volume organizado por Gianni Vattimo e Pier Aldo Rovatti *Il pensiero debole* [*O Pensamento Débil*] e depois inserido como fechamento do volume de Eco *Sugli specchi*.

O que é interessante de *L'antiporfirio*⁶⁸ é que nas suas densíssimas páginas dedicadas a “L'enciclopedia come labirinto” [“A enciclopédia como labirinto”] nos expõe

⁶⁸ ECO, Umberto. O antiporfirio. In: ECO, Umberto. Sobre os espelhos e outros ensaios. Trad. Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. p. 316-341.

diretamente a articulação-passagem entre um espaço semiótico desordenado (aquele dos quais ganham forma o *Tratado*, o *Lector*) um ordenado (como aquele a que se chega em *Semiotica e Filosofia del Linguaggio*).

Para se dar conta disso, basta considerar a descrição daquele objeto-conceito que se encarrega contemporaneamente de contrastar a hierarquização binária da árvore de Porfirio e da representação àquele que em um tempo era o Universo Semiótico Global e agora é a enciclopédia enquanto labirinto. Trata-se daquele *rizoma*, no pensamento de Deleuze e Guattari, que Eco evocará também em *Semiótica e Filosofia da Linguagem*, mas sem a radicalização que ele vem a assumir no *L'antiporfirio*. Uma radicalidade que reside em boa parte na capacidade do rizoma *de aproximar-se ao máximo, mas sem romper, a relação de contrariedade entre um espaço semiótico feito de contradições que alimentam contradições* e um espaço semiótico feito de *ordem hierárquica*, como demonstra a seguinte passagem:

(...) uma rede de árvores aperta em cada direção cria rizoma, o que significa que cada seção local do rizoma pode ser representada como uma árvore, sempre que se saiba que se trata de uma ficção devido a razões de comodidade provisória; não se dá descrição global do rizoma, nem no tempo nem no espaço; o rizoma justifica e encoraja a contradição; (...) no rizoma é da mesma forma verdadeiro afirmar que *se p então q* e *se p então não q*; do rizoma se dão sempre descrições locais (Eco, 1985, p. 359).

Como e por que se passa, então, da enciclopédia que com as palavras de D'Alembert, citadas por Eco, aparece saturada de desordem, a esses espaços locais marcados por uma ordem aparentemente extrema? Pelo senso do limite, ou ainda melhor pela admissão de uma consciente e feliz fraqueza.

Isso que torna frutuosamente fraca a enciclopédia é o fato de que ela não se dá nunca representação definitiva e fechada, e que uma representação enciclopédica nunca global, mas sempre local, mostrada em ocasião de determinados contextos e circunstâncias, constitui uma prospectiva limitada sobre a atividade Semiótica. Como veremos em seguida, se o modelo enciclopédico dispõe algoritmos, esses algoritmos não podem ser outra coisa senão míopes, como aqueles que consentem percorrer um labirinto. A enciclopédia não fornece regras de *racionalidade* (não reflete em modo unívoco um universo ordenado), mas fornece regras de *razoabilidade*, isto é, regras para contratar a cada passo as condições que nos permitem usar a linguagem para dar razão – segundo algum critério provisório de ordem – de um mundo desordenado (ou cujos critérios de ordem nos fogem) (p. 356-357).

A crise de um modelo forte de racionalidade, mas também de um modelo forte de subjetividade política-ideológica, abre realmente o campo à emergência de um sujeito (semiótico) situado, a tal ponto situado de ser quase cego:

(...) em uma estrutura rizomática privada de externo, cada visão (cada prospectiva sobre ela) provem sempre de um seu ponto interno e, como sugere Rosentiehl, esse é um *algoritmo míope*, cada descrição local tende a uma mera hipótese sobre a globalidade, no

rizoma a cegueira é a única possibilidade de visão, e pensar significa mover-se às apalpadelas, e, isto é, conjunturalmente (*ib.*, p. 359).

Também aqui, na passagem extrema e repentina do ser parte, enquanto sujeitos semióticos ou semiopolíticos, de um rizoma com a sua proliferante contraditoriedade e o contemporâneo mover-se em si mesmo somente a apalpadelas, mede-se o salto – que é conjunção – radical entre *desordem global* e *ordem local* que Eco nos está descrevendo.

Bem-entendido, a ideia de que o sujeito da Semiótica viesse um *sujeito situado*, e então não pudesse fugir do pântano da ideologia, o que já tinha sido confirmado na abertura do *Tratado*. E, todavia, somente agora aquela “situalização” parece ser levada às extremas consequências. Se a crítica ideológica pressupõe uma visão - visão ao mesmo tempo do futuro e do justo – diante da constatação de uma inevitável fraqueza, de uma totalidade que pode apenas fugir e permanecer, não resta nada senão a cegueira. Considerada por esse ponto de vista a *razoabilidade* evocada e procurada por Eco, o bom senso que faz passar da desordem (que, note-se, a esse ponto é do *mundo*, figura a metade do caminho entre a natureza e a cultura, o real e o semiótico) a uma ordem ao menos provisória, não é tanto uma forma enfraquecida de racionalidade, mas uma forma reencontrada de orientação, de sentido, de esperança, contudo mínima e hipotética.

É a partir dessa razoabilidade reencontrada que se abre a possibilidade de um consenso. Mas no fundo talvez ainda de uma forma de crítica. Diferente.

Negociando, por Caridade

Com *Semiótica e Filosofia da Linguagem* abre-se então um espaço para a pesquisa do consenso. Mas um consenso que não seja obediente e não abdique a alguma forma de (razoável) crítica, que não pode ser senão o fruto da contradição, ou ainda melhor de uma *negociação*. É mesmo esse êxito a que Eco chega em *Kant e l'ornitorinco* (1997). Agora negociação significa uma deliberação que é conflito de interpretações, muito habitualmente jogado dentro de relações de força, por dizer pouco assimétricos, como aquele que está sobre o fundo do reconhecimento do cavalo levado pelos *conquistadores* da parte dos astecas (*ib.*, p.107 e sgg.).

Estamos então de novo dentro de um espaço da desordem, pelo menos potencial? Não, segundo Eco, por que como se recordará o realismo negativo desenvolvido no *L'ornitorinco* coloca limites e indica algumas direções. Circunscreve o campo e as possibilidades do conflito, através do reconhecimento de *uma base dura do ser* entorno a qual se conflita. E a que então correlativamente se ancora, a respeito daquilo em que concordam.

O ornitorrinco, o animal, e a luta pela definição de sua categoria, seria a melhor testemunha disso:

A história do ornitorrinco é a história de uma longa *negociação*, e nesse sentido é exemplar. Mas existia em uma base da negociação, e era que o ornitorrinco aparecia símile a um castor, a uma pata, a uma toupeira, mas não a um gato, a um elefante, ou a um avestruz. É

preciso se render à evidência de que existe um componente icônico da percepção, a história do ornitorrinco nos diz isso. (*ib.*, p.216).

Poder-nos-emos perguntar a esse ponto quanto o apoio constituído por uma *referência perceptiva comum* possa ser útil no momento em que o espaço semiótico não se articule em relação e entorno àquela *negação da desordem* que o ser-natureza constitui. Em outros termos, a que base do ser e a qual espaço de negociação podemos-nos apelar diante das idiossincrasias do *outro* que nos contesta e parece estar diante de nós?

O percurso de Eco chega aqui a uma ulterior declinação tanto do conceito de enciclopédia quanto dos limites a partir de que respeito se pode articular o nosso interpretar. Um intérprete que pode unicamente encontrar na compreensão do outro – nas suas palavras, no seu pensar diversamente – a sua base firme. Um interpretar que implica *respeito* e que não pode senão que solicitar um certo grau de *caridade*:

Em qualquer tipo de interação comunicativa é certamente necessário pressupor e inferir o formato da enciclopédia individual daqueles que nos falamos, caso contrário lhe atribuiremos intenções (e saberes) que não possuem. No fundo é por isso que se ativa tão frequentemente o *princípio da caridade* (Eco, 2007, p. 77).

Mas não se trata certamente de uma caridade complacente ou condescendente. A coisa interessante, e

talvez irônica, é de fato que é esse mesmo princípio de caridade o qual Eco aplica em *A passo di gambero* (2006) quando quer tentar compreender os protagonistas da política e da contemporaneidade. Para poder melhor criticá-los. E combater. Continuando uma razoável e também apaixonada guerrilha semiológica.

Referências

- Eco, U., *Opera aperta*, Milano, Bompiani. 1962.
- _____. *Tratatto di semiotica generale*, Milano, Bompiani. 1975.
- _____. *Lector in fabula*, Milano, Bompiani. 1979.
- _____. *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Torino, Einaudi. 1984.
- _____. *Sugli specchi*, Milano, Bompiani. 1985.
- _____. *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani. 1990b.
- _____. *Kant e l'ornitorinco*, Milano, Bompiani. 1997.
- _____. *Dire quasi la stessa cosa*. Esperienze di traduzione, Milano, Bompiani. 2003.
- _____. *A passo di gambero*, Milano, Bompiani. 2006.
- _____. *Dall'albero al labirinto*. Studi storici sul segno e l'interpretazione, Milano, Bompiani. 2007.
- _____. "Di un realismo negativo", in *Bentornata realtà*. Il nuovo realismo in discussione, a cura di M. De Caro e M. Ferraris, Torino, Einaudi, p. 93-112. 2012.
- Faccani, R., Eco, U., a cura, *I sistemi di segni e lo strutturalismo sovietico*, Milano, Bompiani. 1969.
- Peirce, C. S., *Opere*, a cura di M. A. Bonfantini, Milano, Bompiani. 2003.
- Ricoeur, P., Greimas, A.J., *Tra semiotica ed ermeneutica*, a cura di F. Marsciani, Roma, Meltemi. 2000.

Sedda, F., “Gli eccettera dell’universo, le viscere della cultura. Sulle molte nature della semiótica”, In *Semiotica della natura* (Natura della Semiotica), a cura di G. Marrone, Milano, Mimesis. 2012.

AUTOBIOGRAFIA EM ECO: MEMÓRIA, OLVIDO E INVENTO

AUTOBIOGRAPHY IN EC(H)O: MEMORY, OBLIVION AND INVENTION

Cristine Conforti
(Colégio Santa Cruz de São Paulo)
cristine.conforti@gmail.com

Com o distanciamento pode-se ver como as audácias infantis podem determinar as fraquezas da idade adulta. Umberto Eco

A pergunta que conduz este ensaio sabe o risco da resposta em aberto, que se refaz no tempo. Isso porque, ancorada na obra, busca o autor; não apenas o homem que escreve, mas a construção de seu saber literário, de sua gênese de escritor. Umberto Eco pondera que uma obra aberta é aquela que se esforça para ser tão ambígua quanto à vida (Eco, 1994, p. 123). Este artigo aspira ler, na opacidade polissêmica da obra, itinerários do aprendiz e do experto; e evidenciar a dinâmica da formação do escritor implícita nos textos que reescrevem sua vida, ou seja, o relato das experiências particulares enredadas à cultura.

Para traçar a epistemologia literária de Umberto Eco, examino seu romance *A misteriosa chama da rainha Loana* (Eco, 2005), especialmente os capítulos que localizam a gênese do escritor — a vida escolar dos sete aos treze anos. Dialogando com a ficcionalidade e a inspiração autobiográfica desse romance, apresento os pontos centrais do ensaio memorialista *Como escrevo* (Eco, 2003).

Ao ser indagado sobre o caráter autobiográfico do romance “Sôbolos Rios que Vão” (2012), António Lobo Antunes respondeu: “Não (é autobiográfico), mas tem tudo a ver com a minha experiência, porque nós só falamos de nós mesmos. A imaginação não é mais do que a forma como você

arranja os materiais da memória. Não há imaginação, há memória”.

Mais cético e ambíguo, Umberto Eco quase sempre declina das suposições autobiográficas de seus escritos. No lançamento de *A misteriosa chama da Rainha Loana*, ele desconversou, afirmando que, não obstante o romance trazer referências e experiências pessoais, tratava-se da autobiografia de uma geração inteira, de que ele faz parte. Ao tangenciar seu lugar nesse romance, o escritor não desmente que a História constrói-se narrativamente sustentada por documentos, cujas versões podem ser corroboráveis ou falseadas pela ficção; são documentos que o narrador-protagonista de *Rainha Loana* busca para recuperar sua memória e seu tempo perdido. Tais documentos são pessoais e coletivos. O protagonista é autor de sua pesquisa pessoal tal como a autoriza e conduz sua própria instância narradora. Anterior ao narrador está o homem que segura a caneta da criação: seja ficcionista, poeta ou autobiógrafo, ele não se ausenta de sua história pessoal, mesmo que plena de lapsos, nem é estranho à sua cultura: pensamentos ecoam outros pensamentos, livros ecoam outros livros. Há um “Eco” plural nesse espaço aberto da criação e leitura. A reflexão de som parte de múltiplas fontes e retorna sem que seja possível distinguir definitivamente a origem do som e o ouvinte final. Experiência e memória, cultura e obra são vozes em **reverberação**.

Paralelamente, na outra ponta da escritura, encontra-se o sentido sempre aberto e complementar do texto: o ato de leitura. Além de pressupor a polifonia dos universos

culturais, o leitor crítico não desconhece que ficcionistas, especialmente os contemporâneos, tendem a endossar a confissão de Flaubert: — “*Madame Bovary c’est moi*”. Eco é um dos que evocam em seus textos esse encontro entre criador e criatura. Desse modo, é inevitável que o leitor recepcione *Rainha Loana* como um exemplar de autorreferencialidade e metalinguagem metafórica, daí a insistência dos entrevistadores sobre o aspecto autobiográfico. Se todo produto artístico pode ser considerado uma *metáfora epistemológica* que reflete a cosmovisão da cultura que ele habita, também o ato de leitura está contaminado pelas circunstâncias do leitor.

Essa expectativa responde à conduta triádica de Umberto Eco. O ficcionista, o historiador e o semioticista estão imiscuídos em sua literatura. O eco multiplicado, a reverberação de vozes nas tramas e nos códigos dos romances resulta de uma composição herdada de memórias complexas: um corpo constituído por experiências existenciais (memória episódica ou autobiográfica), e outro — a memória semântica ou coletiva — que abarca o amplo acervo de leituras e pesquisas literárias, históricas e científicas. Esses corpos de memórias, por sua vez, são recriados no processo de transfiguração ficcional.

Em 2011, quando do lançamento de *O cemitério de Praga*, Umberto Eco revelou estar preparando sua “autobiografia intelectual” para a Library Living Philosophers. Às portas de completá-la, é provável que, octogenário, ele recontasse episódios d’*A misteriosa chama da Rainha Loana* e reafirme o mote que percorre o mais autorreferente de seus textos, *Como escrevo*:

Com o distanciamento pode-se ver como as audácias infantis podem determinar as fraquezas da idade adulta. (Eco, 2003, p. 278)

Como escrevo é um misto de texto técnico e confessional: referindo-se todo o tempo à sua história pessoal de escritor desde a infância, Eco se detém na análise de recursos literários e processos pessoais de criação. Esse relato ensaístico fornece a chave autobiográfica ao romance *A misteriosa chama da rainha Loana*. Desse modo, quando considerados em conjunto e em relação, os dois textos de Eco podem ser tomados pelo leitor como de caráter autobiográfico. Separadamente, não obstante sua atmosfera propícia à fácil ligação com a vida do autor, *Rainha Loana*⁶⁹ é um romance de ficção. Mas a identidade entre autor e protagonista torna-se relevante a partir das considerações expostas na introdução desse artigo e da análise apresentada na leitura que segue.

Em *Como escrevo* (Eco, 2003), Eco faz um relato breve em primeira pessoa em resposta às perguntas que a editora Maria Teresa Serafini havia feito a um grupo de autores, a propósito de seus respectivos itinerários criativos. Alguns anos depois dessa primeira versão e à época da publicação do quarto romance do escritor (*Baudolino*, 2000), Umberto Eco decidiu-se por uma segunda versão, incluindo páginas dedicadas a comentar essa última experiência romanesca.

⁶⁹ O título completo do romance poderá ser citado de forma abreviada no decorrer deste texto.

Para responder à questão do título, o narrador se assenhora das origens de sua escrita e as localiza, com detalhes documentais, nos textos e desenhos da infância, dentro e fora da escola. Da gênese pessoal às reflexões sobre o romanesco, o estilo do relato agrega nuances de oralidade, como se houvesse uma plateia viva e reativa ao ritmo do discurso, anedotas e observações cheias de humor e leveza a respeito da infância e adolescência, agudas explanações sobre criação literária, além de uma cuidadosa diacronia da própria obra e suas referências às fontes de pesquisa e influência.

Embora seja parcial, pois seleciona as porções de vida e experiências estritamente relacionadas ao tema, e tenha sido motivado pelo questionário de Serafini, esse memorial constitui um ato autobiográfico.⁷⁰ Todo ato autobiográfico pressupõe uma (re)descoberta de si, no processo de investigação dos arquivos do passado e da memória, bem como o exercício da invenção, inerente ao exercício da linguagem; e tanto a matéria histórica e documental — a memória — quanto a linguagem têm poder de alterar e trair, porque mediadas por um sujeito em interminável processo de constituição.

As perguntas poderiam ter gerado uma sequência de respostas à maneira de entrevistas por escrito; o que ocorreu, diversamente, foi um mergulho nas próprias memórias, que pode ter sido o ponto de partida do romance em referência, publicado dois anos depois. A estrutura dessa narrativa é urdida a partir da temática da pesquisa de um homem sobre a

⁷⁰ Ver BRUSS, Elizabeth. *Autobiographical acts: the changing situation of a literary genre*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976.

matéria literária que o constitui, em um sótão da casa em que passou a infância.

A aproximação desses dois textos se dá por meio de diversas referências cruzadas e, especialmente, de um fato narrativo, presente em ambos. Ao lembrar, em *Como escrevo*, uma crônica escolar que teria escrito por volta dos dez anos, mencionando o tema, as origens e o estilo conquistado, Umberto Eco — sem transcrever a referida crônica — comenta tê-la reencontrado em guardados do passado. Em *A misteriosa chama*, entretanto, o protagonista, ao procurar os fios de sua memória autobiográfica desmantelada por um acidente vascular cerebral, reencontra, nos cadernos de escola, a crônica citada em *Como escrevo*.

No memorial, a referência:

Na escola, eu escrevia narrativas porque na época as “redações” (de argumento obrigatório) foram substituídas pelas “crônicas” (nas quais tínhamos que contar livremente trechos de vida). Eu era excelente em esboços humorísticos. Meu autor preferido era então P.G. Wodehouse. Ainda conservo a minha obra-prima: a descrição de como, tendo-me preparado, depois de muitas provas, para exhibir a vizinhos e parentes uma maravilha tecnológica, isto é, um dos primeiros copos inquebráveis, deixara-o cair triunfalmente no chão onde, naturalmente, ele se quebrara. (Eco, 2003, p. 279)

Em *A misteriosa chama da rainha Loana*, o texto mencionado no ensaio aparece integralmente transcrito.

Uma das crônicas mais elogiadas era essa, com data de dezembro de 1942. Tinha então onze anos, mas a redação foi escrita apenas nove meses depois da anterior.

“CRÔNICA — O copo inquebrável.

Minha mãe comprou um copo inquebrável. Mas de vidro mesmo, vidro de verdade, e isso me deixava fascinado porque, quando tal fato teve lugar, o autor dessas linhas tinha apenas poucos anos e suas faculdades mentais ainda não estavam suficientemente desenvolvidas para que pudesse imaginar que um copo, um copo em tudo semelhante aos que caem e fazendo trinn! (proporcionando uma boa dose de pescoções), pudesse ser inquebrável.

Inquebrável! Parecia uma palavra mágica. Experimentei uma, duas, três vezes e o copo caía, quicava com um estrondo dos diabos e parava intacto.

Certa tarde vieram uns conhecidos e oferecemos chocalatinhos (note-se que então tais guloseimas existiam, e em profusão). Com a boca cheia (não lembro se de “Gianduia” ou “Strelia” ou “Caffarel-Prochet”), vou até a cozinha e volto com o famoso copo na mão.

“Senhoras e senhores”, exclamo com voz de proprietário de circo chamando os passantes para o espetáculo, “apresento-lhes um copo mágico, especial, inquebrável. Vou jogá-lo no chão e vocês verão que não quebra”, e acrescento com ar grave e solene, “PERMANECERÁ INTACTO”.

Jogo e...nem preciso dizer, o copo voa em mil pedaços.

Sinto o rubor subir, olho alucinado aqueles cacos que, tocados pela luz do lampadário, brilham como pérolas...e rompo em prantos.” (Eco, 2005, p. 210)

Essa crônica e suas circunstâncias de composição, de acordo com o protagonista de *A misteriosa chama*, são um referente central na análise dos textos de Umberto Eco de

inspiração autobiográfica. Ela é o elemento de intersecção entre o real (*Como escrevo*) e a ficção (*A misteriosa chama*) e sintetiza a interpenetração entre essas duas dimensões na memória e na criação do escritor. O ponto de confluência é de onde parte esta análise. O procedimento interpretativo buscará tanto distinguir os caminhos autobiográficos, quanto entrelaçá-los.

Eco chama sua pequena crônica de “obra-prima”. O sentido da expressão é duplo, tanto em português quanto em italiano. É a obra que todo artesão, aspirante a mestre, deveria realizar: é a “primeira” obra. Essa é também a obra consumada, perfeita em seu gênero, porque tem um sentido que pode ser desvelado. Ao vasculhar seu baú de textos-memórias, o escritor adulto percebe as estratégias de sua primeira composição. É essa percepção, recuperada em um trecho de *A misteriosa chama*, que não só legitima a pequena obra como também revela a compreensão do *primo-motore* do processo narrativo do futuro escritor.

Umberto Eco expõe as memórias de seus escritos inaugurais na primeira parte de *Como escrevo*, intitulada “Os inícios, remotos”. Entre oito e quinze anos, exercita suas primeiras narrativas. Aos dezesseis, a descoberta de Chopin e o primeiro amor estimularam a aventura da poesia; segundo seu autor, essa desastrosa produção poética tinha a mesma “origem funcional e a mesma configuração formal que a *acne juvenil*”. Tal severidade crítica foi em grande parte responsável pelo abandono, por essa época, da criação literária e a dedicação exclusiva, por décadas, à reflexão filosófica e à atividade ensaística. Às vésperas dos cinquenta anos, Eco

retomou o curso da escritura criativa: *“antes dessa explosão de madura impudência, tive mais de trinta anos de presumido pudor. Eu disse ‘presumido’. E explico. Vamos por ordem, ou seja, como é meu costume narrativo, dando um passo atrás.”* (Eco, 2003, p. 277)

A produção dos romances na infância sempre incluía a preparação do suporte material e a concepção editorial. A rigor, todas as “obras”, em geral inacabadas, partiam de um suporte, ou seja, um caderno qualquer em que o jovem autor preparava o frontispício, imitando a apresentação dos livros de sua *predileção*, com o título no estilo dos livros de aventura de Emilio Salgari. Completava a capa com o nome do editor, parte do conjunto da invenção, já que “Tipografia Matenna” era um neologismo composto por *matita* (lápis) + *penna* (caneta). A seguir vinham as ilustrações, uma a cada dez páginas, que determinavam a história a ser contada. Umberto Eco já exercitava em plena infância o homem-semiótico da maturidade: desenhava, escrevia, construía o objeto. O processo criativo começava pelo objeto-livro, seguido pela representação icônica e só a partir daí nasciam as narrativas, os eventos que se sucediam instigados pelas ilustrações.

Sempre preocupado com os aspectos editoriais, o menino escrevia suas páginas em letra de forma e a tinta, sem permitirem-se correções. *“Óbvio que, depois de algumas páginas, abandonava a empresa. Assim fui, naquela época, autor apenas de grandes romances incompletos.”* (Eco, 2003, p. 278)

Esses exercícios literários têm acentuada tendência a uma oscilação de gênero. A linguagem em geral se estabiliza sobre dois ou mais códigos, e, embora a meta do autor fosse expressamente literária, verbal, os recursos visuais se impunham espontaneamente, como início e complemento do

percurso romanesco, tanto no âmbito da ilustração quanto no da formatação tipográfica e editorial. Comentando uma “obra acabada”, escrita aos dez anos, Eco faz emergir esse eloquente coro de linguagens, seja pela presença simultânea do código verbal e visual, seja pelo entrelaçamento de gêneros presente no texto escrito.

Eu ganhara de presente, de fato, uma espécie de grande caderno com páginas levemente venadas de linhas horizontais e grandes margens verticais roxas. Daí a ideia de escrever (o frontispício traz a data de 1942, XXI Era Fascista, como era obrigatório e corrente) In nome del ‘Calendario’, diário de um mago Pirimpimpino que se apresentava como descobridor, colonizador e reformador de uma ilha do oceano Glacial Ártico, a Ghianda, cujos habitantes adoravam o deus Calendário. Este Pirimpimpino anotava dia a dia, e com grande pedantismo documental, fatos e (eu diria hoje) estruturas socioantropológicas de seu povo, entremeando, porém, estas páginas de diário com exercícios literários. (...)

De resto, o narrador descrevia (e desenhava) a ilha sobre a qual reinava, bosques, lagos, costas e regiões montanhosas, entretinha-se com as próprias reformas sociais, com os ritos e mitos de seu povo, apresentava os próprios ministros, falava de guerras e pestes...O texto alternava-se com desenhos e o conto (que não respondia às regras de nenhum gênero) desaguava na encyclopedia. (Eco, 2003, p. 278)

A história do mago Pirimpimpino acaba subitamente, depois de vinte e nove páginas. O autor, sem fôlego narrativo ou interesse em seu protagonista, força-o a empreender longa

viagem e encerra a obra, com plena segurança da lógica mágica do *nonsense*.

Talvez nem volte mais; uma pequena confissão: nos primeiros dias declarei-me mago. Não é verdade: apenas me chamo Pirimpimpino. Perdoem-me. (Eco, 2003, p. 278)

Décadas mais tarde, quando voltou a ocupar-se da tarefa romanesca, Umberto Eco manteve um processo de composição calcado em desenhos. Para *O nome da rosa* (1980), esse procedimento foi essencial, inclusive como fonte de pesquisa para o roteirista da adaptação cinematográfica. O apoio visual, entretanto, não tem uma função meramente realista e documental; é uma forma de convívio entre autor e personagem, como se as palavras e ações dos personagens somente pudessem ser escritas se o autor antes esculpisse suas criaturas, dominasse cada traço de seu rosto, antes de soprar-lhes a vida.

Para explicar o escritor do presente (como **escrevo**), Umberto Eco expõe sua história de tempos passados: como **escrevia** e **escreveu** desde a primeira vez que se aventurou pela ficção, aos oito anos. Ao mesmo tempo em que o homem presente busca no menino do passado a explicação, a justificativa e a gênese do que se tornou, essa busca é realizada num tom literariamente afetivo, misto de orgulho e condescendência humorada pelos feitos imaturos, como se o menino do passado não fora ele mesmo, mas um filho, um neto a quem se perdoa sorrindo as falhas e a quem se diz, sem dizer “Saiu-se bem ao pai/avô!”. Com exceção da severa crítica à poesia juvenil — comparada à acne típica da idade — Umberto Eco revela profunda estima pela história e memória que o constituem, bem como pela literatura e criação vividas. Daí esse encontro feliz que se lê em *Como escrevo*, e esse

encontro comovente de *A misteriosa chama*. O prazer de ler, criar e reencontrar-se percorre todas as lembranças narradas e antecipa o prazer de ler e criar que se renovará no que há de vir.

Logo depois das aventuras de Pirimpimpino, aos dez anos, Eco decidiu-se pela linguagem das histórias em quadrinhos. É fundamental mencionar que o espírito editorial permanecia atento tanto na composição como na arrematamento de leitores. Com relação a essa experiência dos quadrinhos, o diálogo com os leitores se evidencia como necessidade. Por um lado, o relato apresenta seu autor sempre sozinho, em suas andanças literárias; nunca ele menciona um parceiro de histórias infantis, ou um adulto que orientasse ou sugerisse sua leitura.

Em *A misteriosa chama*, como o narrador perdeu a memória, precisa reconstituí-la lentamente através de suas experiências acumuladas em papéis; desse modo, surge com imponência a biblioteca do avô, colecionador e livreiro, bem como alguns companheiros de aventuras existenciais, mas não literárias. Por outro lado, esse mundo solitário da criação demanda leitores: os cuidados editoriais precoces incluíam o desejo e a proposta de distribuição de exemplares aos colegas de escola. A necessidade de leitores alavanca outra forma de parceria, que Eco considerará a própria essência e o sentido da criação literária, que estão na contraparte do texto, ou seja, em sua recepção. Por esse motivo, numa época em que não havia copiadoras, que lhe permitiriam ampla distribuição, o menino propôs aos colegas que lhe fornecessem blocos de papel quadriculado como um álbum de figurinhas, mais o

pagamento referente a despesas de tinta e esforço, em troca de cópias da mesma aventura em quadrinhos.

Lavrara todos os contratos sem me dar conta de quão trabalhoso seria reproduzir dez vezes a mesma história em quadrinhos. No final tive que devolver o material, humilhado pelo meu fracasso não de autor, mas de editor. (Eco, 2003, p. 279)

Depois do bem sucedido período de crônicas escolares, entre as quais se inclui “O copo inquebrável”, (dos doze aos treze anos), Eco ocupou-se de um feito épico: uma paródia da *Divina Comédia* e uma série de retratos dos deuses do Olimpo (1944-1945). Era um período politicamente difícil e perigoso, mas o fascismo não conseguia impedir que mesmo as crianças, conduzidas nas escolas pela ideologia oficial, expressassem sua crítica. No caso de Eco, a escolha era pelo viés cômico, mesclando deuses do Olimpo com racionamento e obscurantismo.

Nos anos de liceu, Eco escreveu contos que, segundo ele, tinham intenções literárias mais sérias e se arriscavam para o lado do realismo mágico. Um deles, *Il Concerto* (sem data), teve um motivo central de seu enredo explorado, quarenta anos mais tarde, em *O Pêndulo de Foucault*. A ideia — que se aprofunda no veio burlesco — era essa:

Um tal Mario Tobia, compositor de insucesso [sic], reunia todos os médiuns do universo para que reproduzissem no palco, em forma de ectoplasma, os maiores musicistas do passado executando o seu Corradino di Svevia. Beethoven regia, Liszt no piano, Paganini no violino e assim por diante. Apenas um contemporâneo, Louis Robertson, na trompa. Não era ruim a descrição de como, pouco a pouco, os médiuns não conseguiram manter em vida as suas criaturas e os grandes do passado liquefaziam-se aos poucos,

entre miados e dissonâncias dos instrumentos morrentes, enquanto permanecia, alta, mágica, incontrastada, a trompa de Robertson. (Eco, 2003, p. 280)

O narrador e o poeta aparentemente silenciaram nos anos que se seguiram ao liceu, quando a universidade se tornou o espaço privilegiado do filósofo e do ensaísta. Entretanto, no plano da essência da linguagem e do pensamento, talvez nunca tenha ocorrido essa cisão e, conseqüentemente, a ausência da “face criativa”. Umberto Eco confessa, em *Como escrevo*, nunca ter se sentido um exilado da arte, condenado a escrever sobre ciência com a aspiração de, um dia, retomar a arte. Por um lado, considerava-se plenamente realizado com sua produção científica e mantinha velada e viva a crítica platônica aos poetas (em que incluía sua própria experiência juvenil), “*prisioneiros de sua mentira, imitadores de imitações, incapazes de alcançar aquela visão da ideia hiperurânica com a qual — filósofo — eu sentia ter casto, pacato e cotidiano comércio*” (2003, p. 281). Por outro lado, satisfazia sua paixão narrativa, possivelmente sem se dar conta disso, de outras formas: através do exercício da narração oral, da produção de paródias literárias (reunidos posteriormente em *Diário mínimo*, 1963) e, principalmente, do próprio texto ensaístico que, nesse autor, traz implícito um procedimento de composição narrativa.

Essa última afirmação exige uma consideração mais precisa, na medida em que esclarece de que modo sua história pessoal de aquisição e produção de conhecimento concilia essas duas vertentes centrais da linguagem. Umberto Eco

relata que, quando defendeu sua tese de graduação em filosofia (o tema era a estética de Tomás de Aquino), um dos arguidores da banca criticou o fato de que o trabalho final apresentava todas as fases da pesquisa em sua historicidade investigativa, incluindo-se as hipóteses que seriam descartadas e os falsos indícios, em vez de adotar os parâmetros acadêmicos, que propõem a redação das conclusões sem a apresentação das pesquisas intermediárias. Embora Eco reconhecesse que sua tese de fato correspondia à análise feita por Augusto Guzzo (que viria a publicar esse trabalho exatamente como ele foi levado à banca), não avaliava esse fato como uma limitação ou uma falha. Pelo contrário, desde aquele primeiro evento acadêmico ele se convenceu de que toda pesquisa deve ser narrada, do modo como o fizera, e assumiu esse procedimento como premissa para sua obra ensaística posterior. Desse modo, durante o período em que não escreveu histórias, a produção teórica respondia à paixão narrativa através desse formato híbrido de ensaio; de modo análogo, quando começou a escrever romances, suas histórias continham, do projeto à execução, os registros de extensas pesquisas, à maneira das gestas. A paixão narrativa sempre teve seu duplo, a paixão do filosofar, e essas formas de pensamento e linguagem, entrelaçadas, se apresentam como a dimensão alternada da figura-fundo em um desenho.

A tarefa da pesquisa responde também à necessidade de atrelar à criação uma vivência do real, que se justifica pela concepção de Eco de que *“todo mundo ficcional se apoia parasiticamente no mundo real, tomado como seu pano de fundo”* (2002, p. 105). Seu relato sobre as pesquisas de *O pêndulo de Foucault* (1988) e *A ilha do dia anterior* (1995) é esclarecedor.

Para *O pêndulo de Foucault* passei noites e noites de clausura no Conservatoire des Arts et Métiers, onde se desenrolavam alguns dos acontecimentos principais da história. Para poder falar dos Templários visitei a Forêt d’Orient, na França, onde estão os vestígios de sua carpintaria (à qual, no romance, me refiro com poucas e vagas palavras). Para descrever a caminhada noturna de Casaubon através de Paris, do Conservatoire até a Place de Vosges e depois à Torre Eiffel, passei várias noites, entre as duas e as três, a caminhar falando em um gravador portátil e contando para mim mesmo o que via para não errar os nomes das ruas e dos cruzamentos. Para *A ilha do dia anterior*, fui, naturalmente, aos mares do Sul, para ver a cor do mar, do céu, dos peixes e dos corais — e nas várias horas do dia. Mas ainda trabalhei dois ou três anos em desenhos e modelos de navios de época para saber quão grande poderia ser uma cabine ou um cacifro e como se poderia passar de uma a outro. (Eco, 2003, p. 289)

Essa argumentação por si só desconsidera o senso comum com referência ao processo criativo, ou seja, um texto não nasce de um instantâneo e inexplicável arrebatamento de inspiração; e o escritor não segue uma receita prefixada, nem possui uma regra secreta. Entretanto, há muitas regras — variáveis e flexíveis — que orientam o longo e lento processo de composição; e não obstante a inspiração constituir um conceito falho, há, certamente, para Eco, uma “ideia seminal”. Ele a descreve como uma espécie de imagem — que toma conta do sujeito e o impulsiona a seguir adiante. A imagem talvez seja gerada a partir de um estado de “inquietação”, e nessa vivência perceptiva e emocional estaria o embrião de um romance que deseja nascer. É necessário ressaltar que

essa imagem não é espontânea e inédita, mas tem ainda referentes anteriores, por vezes bastante remotos.

Exemplificando o processo em *O nome da rosa* (1980), Umberto Eco localiza a origem da “imagem seminal” da obra nas emoções que experimentara aos dezesseis anos, durante um curso que frequentou num monastério beneditino. Sua memória arregimenta claustros góticos e românicos que davam numa biblioteca penumbrosa, onde, sob um atril, encontrava-se aberta a *Acta Santorum*; folheando a obra, informou-se sobre a existência de um santo Umberto que transformara um leão em uma floresta. Diante daquele *in-folio*, aberto verticalmente, na biblioteca silenciosa, “entre lâminas de luz que entravam pelas vidraças opacas quase incrustadas nas paredes que terminavam em arcos agudos, senti um momento de inquietude” (2003, p. 283). Anos depois, lendo um livro em uma biblioteca, talvez influenciado pelo estudo que vinha fazendo sobre o romance policial anglo-saxão, foi “invadido” pela imagem de um monge assassinado em uma paróquia. Essa imagem “parecia pedir que lhe construísse algo diverso em torno. O resto nasceu para dar sentido àquela imagem (...); (...) já que conhecia e amava a Idade Média, melhor seria torná-la teatro de minha história. Todo o resto veio por si, pouco a pouco, lendo, revendo imagens, reabrindo armários, onde se acumulavam há 25 anos as minhas fichas medievais, escritas por motivos totalmente outros.” (2003b, p. 283)

Com *O pêndulo de Foucault* teve que vasculhar a si mesmo, em busca da imagem seminal, comparando-se a um psicanalista que, lentamente, consegue fazer vir à luz o segredo do paciente através do arranjo de fragmentos de sonhos e lembranças desconexas. A inquietação inicial estava vinculada à experiência de já ter escrito um romance, onde

tinha a impressão de ter posto “*tudo aquilo que, mesmo indiretamente, poderia dizer de mim*”. “*Haveria alguma coisa a mais, de realmente meu, que eu poderia contar?*” (2003, p. 283). Essa foi a pergunta que gerou as duas imagens seminais: o pêndulo de Foucault que tanto o impressionara, trinta anos antes, no Pantheon de Paris; e a cena dele mesmo, adolescente, tocando trompa em um funeral de *partigiani* (história verdadeira — e que ele considerava bela — ligeiramente deformada por memórias). Daí seguiu-se o problema: como conectar o pêndulo à trompa? A resposta — o romance — levou oito anos para se completar.

O mais recente romance de Umberto Eco, *O cemitério de Praga* (2011), está ancorado nas pesquisas que constituem o tema central da última das Conferências Norton, que ele proferiu na Universidade de Harvard, em 1993, denominada “Protocolos ficcionais”. Reunidas no volume *Seis passeios pelos bosques da ficção* (2002), as conferências abrangem questões de Semiótica, relações entre História e Ficção, Autor e Leitor. Em “Protocolos ficcionais”, Eco examina os polos vida e ficção — incluindo seus derivados: história e farsa, verdade e mentira —, como entidades intermediadas e relativizadas continuamente pelo ato de leitura. Ilustrando essa dualidade, ele inventaria as fontes ficcionais, com origem no Século XIV, que geraram a “farsa” dos *Protocolos dos sábios do Sião*. Nesse exemplo narrativo, fruto de minuciosa pesquisa, inserido na palestra final em Harvard, encontram-se as referências completas de *O cemitério de Praga*, que seria escrito muitos anos depois.

De acordo com essas circunstâncias de produção, infere-se que a criação de uma obra romanesca constitui, ela mesma, uma narrativa de gesta vivida. Constrói-se um mundo, seu tempo-espaço, pessoas e cultura. O criador encena, habita, cultiva e saboreia essa terra inventada e viva. A pesquisa, o tempo de decantação dos dados, o projeto, o estilo, todo esse universo gestacional é perpassado por uma intensa e contínua experiência emocional, um apaixonar-se pelo objeto que instala no criador o sonho de adiar a separação.

É necessário que tomem anos.(...) O bom de escrever um romance não é o bom da transmissão direta, mas o bom da procrastinação.(...) O bonito, a verdadeira alegria é viver por seis, sete, oito anos (possivelmente ao infinito) em um mundo que se está construindo pouco a pouco, e que se transforma em seu mundo.(...) A tristeza começa quando o romance acabou.(...) Esta é a única razão pela qual se desejaria escrever imediatamente um outro. Mas se ele não está lá, a esperar, inútil apressar os tempos. (2003, p. 304)

Essas reflexões expressam motivações subjetivas do escritor. Entretanto, é preciso enfatizar que essas motivações são construtoras da subjetividade do escritor e não do elogio ao individualismo como princípio de trabalho artístico. O traçado constante entre as fontes do real e suas representações simbólicas, entre a razão e as emoções particulares, entre a (auto)crítica e a autoridade da imaginação, entre a memória pessoal e a coletiva, esse traçado desenha um perfil autoral essencialmente dialético, em que assoma, definitiva e clara, a figura do leitor. Nela se consolida o sentido e a permanência da obra e da autoria — estatuto engendrado pela própria (do autor) experiência da

leitura. “Ninguém escreve só para si mesmo”, assevera Eco. “Quem diz isso é um narcisista desonesto”. Ele ironiza que a única coisa que se escreve para si mesmo é a lista de compras, que pode ser destruída assim que cumpre seu papel mnemônico.

A análise de alguns trechos (dois capítulos) de *A misteriosa chama da Rainha Loana* completa o itinerário percorrido em *Como escrevo*. Em princípio, porque o romance atualiza as primeiras composições da infância, com a inserção farta de ilustrações de livros e objetos da época, que dialogam com o texto. Passados cinquenta anos, o escritor retoma o projeto dos romances ilustrados e sempre incompletos da infância.

Além disso, nesse romance, é possível rastrear a formação literária, iniciada na biblioteca de um suposto avô, que abrigava um enorme acervo extremamente diversificado em estilos, gêneros e mídias. Além da descrição desse universo informativo e formativo, há o fascismo e há a escola — com suas cartilhas, livros didáticos, restrições, estímulos, descobertas, amigos, injustiças, aprendizagens, civismo e conscientização. Os trechos escolhidos no romance correspondem a um período anterior aos “inícios” relatados no ensaio autobiográfico e preparam os procedimentos de composição que haveriam de se consolidar mais tarde.

O feito autobiográfico do romance *A misteriosa chama da rainha Loana* pode ser avalizado por detalhes pessoais relatados em *Como escrevo*. Além da crônica apresentada no início desta análise e que será retomada a seguir, há outros fatos relacionados à produção literária que vinculam Umberto

Eco a Giambatista Bodoni, o Yambo, narrador em primeira pessoa e protagonista do romance. A avaliação crítica do escritor sobre sua produção poética na época do liceu, citada neste artigo a partir de *Como escrevo*, é retomada, com as mesmas imagens, em *A misteriosa chama* [*“Poesias tão ruins só podiam ser minhas. Acne juvenil. (...) No entanto, mesmo sepultadas, conservei-as, de alguma forma aquelas poesias eram importantes para mim, mesmo depois de passada a acne.”*] (2005, p. 279). A associação entre a produção poética juvenil, a descoberta fascinada de Chopin e o primeiro e doloroso amor, exposta em *Como escrevo* também reaparece no romance. Agregam-se a essas identidades episódicas os dados biográficos propriamente ditos. Umberto Eco nasceu na noite de cinco para seis de janeiro de 1932, em uma cidade do Piemonte, Alexandria; Yambo, na noite de Natal de 1931, em Milão. O autor nasceu na madrugada do Dia de Reis; a persona, no Natal; ambas as datas têm a mesma nuance simbólica e se equivalem, do ponto de vista da comemoração do nascimento de Cristo. Ambos construíram sua “memória de papel” com as mesmas referências culturais, históricas, literárias e geográficas.

Finalmente, os elos mais sensíveis e essenciais se estabelecem pelo processo de composição desse romance tal como foi exercitado na infância: é possível que o estado de inquietude criadora tenha surgido em uma ou outra frase de *Como escrevo*, ao evocar a inevitável subjetividade em seus romances e os baús reencontrados. A ideia seminal poderia ser a perda da memória afetiva tendo por testemunha a memória material coletiva. Em *Como escrevo*, Umberto Eco faz uma breve arqueologia de sua produção e enfatiza alguns textos, entre eles a crônica do “Copo quebrado”, que é central para a compreensão de Yambo e Eco e de sua concepção sobre linguagem, literatura e consciência da alteridade. A

partir dessas considerações, é possível proceder à análise dos capítulos 9 (“Mas Pippo não sabe”) e 15 (“Por fim voltaste, amiga bruma!”) desse romance como textos autobiográficos.

O protagonista de *A misteriosa chama da rainha Loana* é um erudito colecionador e comerciante de livros raros em Milão, Giambatista Bodoni, que, em abril de 1991, pouco antes de completar sessenta anos, sofre um acidente vascular cerebral que implica a perda de grande parte de sua memória episódica ou autobiográfica. Segundo as explicações do neurologista que cuida de Yambo — o apelido familiar de Giambatista — a memória semântica do paciente, ou seja, a memória coletiva, que é a primeira que se forma na criança, permaneceu intacta. A qualquer estímulo, Yambo começa a conectar e mencionar lembranças escolásticas, eventos históricos, personagens, conceitos científicos, versos. O segundo tipo de memória explícita — a episódica ou autobiográfica, ligada às emoções — demora mais para ser elaborada pela criança. É essa memória que estabelece um nexos entre o que uma pessoa é no presente e o que foi, na extensão de seu passado. O protagonista se recorda de tudo aquilo que aprendeu, por ter lido ou ouvido dizer, mas não o que está associado às suas experiências, aos episódios de sua vida. Nesse homem de cultura e de livros, a memória que permanece, nessa fase, é a que Yambo vem a chamar de “*memória de papel.*” (Eco, 2005, p. 12-31)

Para tentar recuperar sua memória autobiográfica, Yambo retira-se solitário por um longo período nas montanhas do Piemonte, na casa que fora de seu avô, onde passara longos períodos de sua infância e onde morara, no

início dos anos quarenta, durante a Segunda Guerra. Dia após dia, Yambo vasculha os quartos, o sótão e as caixas com o acervo familiar, testemunha e constituinte de sua própria história — e depara-se com um imenso “parque de objetos”, um rico conjunto semiológico que registra de maneira expressiva os tempos do Fascismo, da Segunda Guerra, da cultura italiana e da história do mundo ocidental nos anos 1930 e 1940. Nessa busca e nesse (re)encontro, Yambo reconhece e apresenta ao leitor o universo que arrebanha a memória individual e a coletiva, a autobiografia e a história.

A descoberta da memória familiar tem uma sequência organizada segundo a lógica da própria descoberta infantil, como se o percurso de Yambo adulto, sem memória, fosse similar ao da criança, diferenciados ambos pela relação tempo-espaço. No adulto, o tempo revivido através do resgate de episódios fragmentados da vida, estimulados pela visão dos objetos, é psicológico e sincrônico, bem como ancorado na lembrança de possíveis emoções infantis. O tempo cronológico da criança — irrecuperável em sua íntegra via memória — é reconstituído através da narrativa, em primeira pessoa, por Yambo adulto. Esses dois tempos superpostos retomam analogamente a percepção diversa do protagonista em duas idades. Yambo adulto avalia, interpreta os objetos da história e da cultura, com a substância moral construída pela vivência de tais objetos, moral que ele não perdeu no acidente neurológico. Yambo criança está construindo sua visão de mundo: “*Mamãe, o que é revolução?*” (2005, p. 320), de certa forma irrecuperável pelo narrador adulto. Para restaurar a própria vida, o adulto deseja recuperar a percepção da vida na infância: como e por que escrevia dessa forma? O que pensava da ideologia oficial? Na refação da memória autobiográfica, Yambo tem consciência de que suas

recordações são remontadas em uma sequência que obedece a princípios da narrativa, e não da vida.

O que restou não é mais o que vi e senti criança: era o *figmentum*, a hipótese elaborada sessenta anos depois sobre o que eu poderia ter pensado aos dez. Pouco que permitisse dizer ‘sei que aconteceu assim’, muito para exumar, em folhas de papiro, daquilo que presumivelmente podia ter experimentado então. (Eco, 2005, p. 180)

A exumação obedece a uma sequência aparentemente aleatória, mas que é organizada pelo narrador de acordo com o método de um historiador, “controlando os testemunhos por confronto recíproco. Vale dizer que, se lia os livros e cadernos da quarta série do primário, 1940-41, folheava os jornais dos mesmos anos e, na medida do possível, punha no toca-discos as canções dos mesmos anos.” (2005, p. 181)

O avô era proprietário de uma livraria de livros raros e usados, bem como comercializava coleções dos mais variados gêneros de objetos, coletados — livros e objetos — em viagens pela Europa. Toda a herança remanescente desse negócio foi guardada na casa de campo de Solara, juntamente com a biblioteca pessoal do avô, discos e revistas, além dos livros e cadernos escolares de Yambo. Esse conjunto corresponde a um importante acervo cultural das primeiras décadas do Século XX: constitui a memória coletiva de mais de uma geração e representa o único acesso possível para a reconstituição autobiográfica de um homem desprovido de seu acervo emocional e de suas experiências particulares.

Passo a passo, Yambo caminha por essa história através dos objetos. Folheia e toca cada um, reaprendendo-se.

Nos capítulos destinados à narração do encontro com esses arquivos, o narrador adota um recurso ambíguo de estranhamento e reconhecimento. A capa de um livro podia evocar de imediato a remota experiência da obra inteira e reconduzir Yambo à rememoração minuciosa de cores e entrelinhas. Ao mesmo tempo, o narrador não consegue configurar seu lugar no mundo daquele tempo, tendo em vista as contradições que a literatura construía face à realidade. O narrador reencontra os livros completamente, mas não restaura suas emoções e conflitos diante da experiência.

Essa dualidade narrativa se projeta nas contradições históricas. O menino leitor se encanta com poemas ingênuos e canções líricas, tanto quanto se interessa avidamente pela tipologia universal ilustrada das torturas e textos análogos. Ele se pergunta, atônito, como poderia aceitar *“que a primavera chega cantando”*, como anunciava o verso infantil, depois de ter lido todas aquelas histórias e visto todas aquelas capas e ilustrações? *“Seria uma capacidade inata de separar o universo dos bons sentimentos familiares daquelas aventuras que falavam de um mundo cruel criado sob o modelo do Grand Guignol, um universo de dilaceramentos, esfoladuras, fogueiras e enforcamentos?”* (2005, p. 140)

Outra dualidade que ele flagrava nos livros e revistas era de âmbito ideológico. Na Itália fascista, a educação nacionalista deformava as obras originais, tendo em vista suas metas persuasivas e proselitistas. Os heróis eram rebatizados em italiano e suas peripécias e nacionalidades, adaptadas à Itália. O resultado era patético, à luz da leitura adulta, mas o que era capaz de perceber o leitor menino e que grau de confiabilidade lhe inspiravam os discursos oficiais?

Ao reler os fascículos de Buffalo Bill, espantou-se, em um deles, com a diferença entre o título da capa e o do cabeçalho, no interior. *Buffalo Bill — O herói da pradaria* foi adaptado para *Buffalo Bill — O herói italiano da pradaria*. A deformação não se limitava ao título, estendia-se texto adentro.

A educação nacionalista se alastrava bem além das histórias em quadrinhos. Ao encontrar o romance *Rapazes da Itália no mundo*, de Pina Ballario, “com ilustrações modernas, nervosas, em um jogo de fundos pretos e vermelhos”, Yambo se depara (e se questiona sobre quais teriam sido seus sonhos, com que personagens teria se identificado) com a história de um grupo de jovens italianos emigrados para a Espanha que era surpreendido pela rebelião antirrepublicana do generalíssimo Franco. Bravos, os jovens italianos, na plenitude de seu orgulho fascista, “percorrem impávidos de camisa negra uma Barcelona tomada por rebeliões nas ruas, salvam o galhardete da Casa dos Fasces, fechada pelos republicanos, e o corajoso protagonista consegue converter até o padre, socialista e beberrão, ao verbo do Duce.” (2005, p. 148)

Procurando respostas sobre sua história como leitor, menino e cidadão, o narrador crê que apenas os livros e cadernos escolares poderiam encadear os episódios da vida e da leitura numa cronologia. Aqueles eram os documentos capazes de levá-lo a descobrir-se. Desse modo, detém-se na análise da cartilha de alfabetização.

“*Livro da primeira série*”. Depois de apresentar os ditongos, através das interjeições “dannunzianas” (“eia, Eia, Alalá”), vinham as outras letras e sílabas. O B era associado a

Benito e a *Balilla*. Com a ilustração de um menino de uniforme, camisa negra e uma espécie de bandoleira branca cruzada no peito com um m no centro, legendada com a sentença “Mário é um homem”, era apresentado o m. Para ensinar o som do grupo gl, as palavras eram *gagliardetto*, *battaglia*, *mitraglia* (respectivamente: *galhardete*, *batalha*, *metralha*).

A dualidade persistia no silabário destinado às crianças de seis anos. Depois de percorrer meio livro, os exemplos edificantes e armados cedem espaço para um texto sobre o Anjo da Guarda. Diante desse exemplar contraditório da pedagogia que o conduziu, o adulto desmemoriado questiona:

Aonde me conduziria o Anjo? Lá onde canta a metralha? Que eu saiba, firmara-se há tempos, entre Igreja e Fascismo, uma Conciliação, e, portanto, agora tinham que nos educar para que nos tornássemos Balilla, mas sem esquecer dos Anjos. (Eco, 2005, p. 185)

O narrador, então, recorda uma canção sobre um personagem chamado Pippo (o nome italiano do Pateta de Disney), que passeava pela cidade sua figura desleixada e patética, as roupas desalinhas, o sorriso estúpido, e que, embora fosse objeto de riso de todos, caminhava ingenuamente se achando belo. Daí o nome do capítulo, “Mas Pippo não sabe”. Todavia, o que Pippo sabe, que seus detratores desconhecem? E o menino Yambo? Essa canção contrastava com as canções fascistas da época, que mencionavam jovens em desfile de uniforme pelas ruas da cidade. O narrador se pergunta, assumindo a voz da época, quem de fato passava pelas ruas da cidade, os *Balilla* ou Pippo? Quem era objeto de riso? Quem percebia na canção popular de Pippo uma sutil alusão à retórica do heroísmo?

E eu, eu, como vivia essa Itália esquizofrênica? Acreditava na vitória, amava o Duce, queria morrer por ele? Acreditava nas frases históricas do Chefe que o professor ditava: “é o arado que traça o sulco, mas é a espada que o defende; seguiremos firmes, se avanço, sigam-me, se retrocedo, matem-me”? (Eco, 2005, p. 206)

As produções escolares reencontradas por Yambo respondem, pelo menos parcial e provisoriamente, à incômoda pergunta. A primeira é uma redação feita em sala de aula, na quinta série primária, 1942, Ano XX da Era Fascista; o documento guardado reproduz a proposta do professor e traz o texto do menino Yambo-Umberto Eco, conforme se observa na citação que segue.

TEMA — “Jovens, deveis ser por toda a vida a guarda de nova heroica civilização que a Itália está criando” (Mussolini).

DESENVOLVIMENTO —

“Eis que avança na estrada poeirenta uma coluna de garotos.

São os Balilla que, orgulhosos e galhardos sob o tépido sol da nascente primavera, marcham disciplinados e obedientes aos comandos secos que vêm de seus oficiais; são os rapazes que aos vinte anos deixarão a pena para empunhar o mosquete e defender a Itália das insídias inimigas. Esses Balilla, que vemos desfilando pelas ruas aos sábados e estudando debruçados nas carteiras escolares nos outros dias, irão se transformar na idade certa nos fiéis e incorruptíveis guardiões da Itália e de sua civilização.

Quem poderia imaginar, vendo desfilas as legiões da Marcha da Juventude, que aqueles jovens imberbes,

muitos deles ainda Vanguardistas, já regaram com seu sangue as areias ardentes da Marmárica? Quem imaginaria, vendo esses rapazes alegres e sempre prontos para brincar, que em poucos anos poderão até morrer no campo de batalha com o nome da Itália nos lábios? (...)

E com a lembrança animadora das glórias passadas e a esperança nas glórias futuras, que serão construídas pelos Balilla, meninos de hoje, soldados de amanhã, a Itália continua o seu glorioso caminho para a alada vitória.” (Eco, 2005, p. 206)

A leitura da redação pelo autor adulto multiplica suas perguntas: quanto o menino acreditava na propaganda do fascismo e quanto ele deliberada e conscientemente repetia clichês e construía os textos conforme a expectativa escolar? O que pensavam e diziam seus pais? A resposta é parcialmente revelada alguns capítulos adiante, depois que um novo acidente vascular leva o narrador de volta ao hospital, a que se segue uma recuperação capaz de despertar novas conexões e episódios adormecidos. Desse modo, é reconstituído um diálogo entre pais e filho, às vésperas do concurso em que esse texto fora escrito.

Qualquer que seja o tema”, diz mamãe, “será sobre o Duce e a guerra. Trate de preparar umas belas frases que façam efeito. Por exemplo, fiéis e incorruptíveis guardiões da Itália e de sua civilização é uma frase que sempre cai bem, não importa qual seja o assunto. (Eco, 2005, p. 320)

Evidentemente, o filho seguiu as sugestões dos parâmetros parentais. Entretanto, analisando a redação do ponto de vista de seu contexto de produção — o tema e os objetivos escolares-educacionais — e de seu contexto histórico, ela é a dolorosa resposta perfeita, a que se espera

como um objeto que resulta de uma programação técnica, merecedora insofismável da nota máxima. Com efeito, a proposta de escrita, o cabeçalho com o novo calendário e o tema não deixavam alternativas: diante do trecho-estímulo do discurso do *Duce*, projeção patriótica do Herói, do Pai, compete à legião de afiliados e afilhados cativos menos que imitar — apenas reproduzir. A experiência de tornar-se sujeito de um pensar e de um texto, mesmo escolar, depende de circunstâncias que denunciem a liberdade como condição inexorável ao homem e sua inteligência. A inteligência cativa é capaz de escrever o nada com clareza, domínio linguístico e retórico. O sujeito se ausenta para deixar falar o dogma.

No processo de formação da subjetividade revelada no texto, está implícita alguma rebeldia ao tempo e à voz coletiva, certo apreço à dissonância e um viés de olhar estrangeiro. Essa conquista se abriu e concretizou, para o protagonista, na crônica “O copo inquebrável”, escrita nove meses depois desse elogio ao *Duce*, no final da quinta série do primário. Relendo a crônica, cinquenta anos depois, o narrador se comove com a subjetividade que subitamente se desenha em sua obra-prima da infância, essa agonia da infância, anúncio precoce do mal-estar juvenil. E ele se pergunta, no momento desse reencontro, como poderia ter mudado tanto assim no arco de nove meses? Como pudera tornar-se lúcido, “*de uma lucidez sarcástica e ausente*”? Teria sido conscientizado pelas leituras dos jornais cujas notícias o avô sutilmente sublinhava, sugerindo crítica? Seriam outras leituras, literárias, que lhe ensinaram a morte sem aceitação, como o poeta-soldado Valente, nas terras de Espanha? Seria o simples fato de crescer? Seria a nova professora? Seriam as

reformas educacionais? O fato é que a crônica indica que o menino abandonara as divisas heroicas de *Balilla* e transformara-se “*num pequeno decadente já consagrado à busca do tempo perdido.*” (2005, p. 212)

As transformações na escola, evidentemente, contribuíram para criar o cenário e a atmosfera condizentes à conscientização. Foram implantadas modificações no programa de Língua; não se exigiam mais redações com tema fixo; em vez disso, os alunos tinham um caderno de “Crônicas”, que consistiam em narrações de episódios da vida pessoal. Outra mudança significativa foi a professora e seus procedimentos de avaliação e intervenção no texto. A ausência de uma nota, substituída por comentários sobre a condução do texto aliados a palavras de estímulo à busca de subjetividade e invenção, era um índice claríssimo de abertura (dentro da escola ou especificamente dessa professora) e de insubmissão aos mandamentos autoritários na escrita. A idealização literária da professora, décadas mais tarde, enfatiza sua importância na realidade e no imaginário do aluno.

[Ela] lia cada crônica e, com um lápis vermelho, escrevia não uma nota, mas um comentário crítico sobre o estilo ou a criatividade. Por certas desinências das observações (“fui surpreendida pela vivacidade com que...”) percebia-se que lidávamos com uma mulher. Certamente uma mulher inteligente (talvez a adorássemos, pois lendo aquelas mensagens em vermelho sentia que ela devia ser jovem e linda e, só Deus sabe por quê, amante de lírios-do-vale), que tentava nos estimular a ser sinceros e originais. (Eco, 2005, p. 210)

Todas essas conjecturas sobre a conquista de uma singularidade na cultura combinam com o episódio que, segundo Yambo, teria de fato sido o detonador do processo.

Mas foi justamente dois dias depois da redação [sobre o tema do discurso do Duce] que aconteceu o episódio de Bruno. Bruno, com dois olhos de gato, dentes pontudos e a cabeça cinza-rato em que apareciam pelas brancas, como de alopecia ou impetigo. Eram cicatrizes de crostas. As crianças pobres sempre tinham crostas na cabeça, seja porque viviam em ambientes pouco limpos, seja por avitaminose. No curso primário, eu e De Caroli éramos os ricos da turma, era o que se pensava então: de fato, nossas famílias pertenciam à mesma classe social do professor, eu porque meu pai era funcionário e andava de gravata e minha mãe de chapeuzinho (e portanto não era uma mulher, mas uma senhora), e De Caroli porque seu pai tinha um pequeno negócio de tecidos. Todos os outros eram de classes mais baixas, ainda falavam dialeto com os pais e portanto cometiam erros de ortografia e gramática, e o mais pobre de todos era Bruno.(...) Com Bruno, entretanto, os safanões eram cotidianos, pois era vivo, donde de mau comportamento, e se apresentava em sala de aula com o avental todo sujo. Bruno era sempre mandado para trás do quadro, e era o pelourinho.

Um dia Bruno chegou à escola depois de uma ausência injustificada, e o professor já estava enrolando as mangas quando Bruno começou a chorar e entre soluços deixou entender que seu pai morreria. O professor comoveu-se, pois até os esquadristas têm um coração. Naturalmente, entendia a justiça social como caridade e pediu a todos nós que fizéssemos uma coleta. Os nossos pais

também deviam ter um coração, pois no dia seguinte todos voltaram com algumas moedas, uma roupa velha, um potinho de geleia, um quilo de pão. Bruno teve seu momento de solidariedade.

Mas na mesma manhã, durante a marcha no pátio, pôs-se a andar de quatro e todos pensaram que era realmente mau por fazer aquilo depois de seu pai ter morrido. O professor gritou que lhe faltava o mais elementar sentido de gratidão. Órfão há dois dias, logo depois de ser agraciado pelos colegas e já votado ao crime: vindo da família que vinha, não poderia mais ser redimido.

Deuteragonista daquele pequeno drama, tive um momento de dúvida. Já me acontecera antes, na manhã seguinte à redação, despertando inquieto e perguntando-me se realmente amava o Duce ou se era um menino hipócrita que apenas escrevia aquelas coisas. Diante de Bruno que andava de quatro compreendi que aquilo era um estremecimento de dignidade, um modo de reagir à humilhação que nossa generosidade pegajosa lhe infligira.

Entendi melhor uns dias depois, numa daquelas reuniões do sábado fascista em que ficávamos enfileirados, todos de farda, a nossa brilhante, a de Bruno parecendo um avental domingueiro, com o lenço azul mal amarrado, e devíamos recitar o Juramento. O centurião dizia: “Em nome de Deus e da Itália, juro executar as ordens do Duce e servir com todas as minhas forças e, se necessário, com meu sangue, a causa da Revolução Fascista. Vocês juram?” E todos deviam responder: “Eu juro!”. Enquanto todos gritavam “eu juro”, Bruno — que estava a meu lado e pude ouvir muito bem — gritou “Arturo!”. Rebelava-se. Foi a primeira vez que assisti a um ato de revolta.

Rebelava-se por iniciativa própria ou porque o pai era bêbado e socialista, como o menino da Itália no mundo? Mas agora entendo que Bruno foi o primeiro a me ensinar como reagir à retórica que nos sufocava.

Entre a redação dos dez anos e a crônica dos onze, no final da quinta série, fui transformado pela lição de Bruno. Anárquico revolucionário, ele; apenas cético, eu; o seu Arturo transformou-se no meu copo inquebrável. (Eco, 2005, p. 320)

Bruno talvez lembrasse Pippo, em sua imagem de excluído; mas era um Pippo que sabia e reagia, de forma irracional, mas plena de vida e voz. Incômodo Bruno, ele significou para o menino Yambo-Eco o primeiro contato, real e não literário, com os humilhados e ofendidos. Esse conhecimento sem mediação, agudo e direto, introduziu-o no universo da narrativa, essa forma singular de registrar expressivamente a vida, enunciá-la e provê-la de sentido. Ao avaliar essa crônica como seu texto inaugural, sua primeira história de autoria, distante dos clichês escolares e da imitação de algum romance de aventuras, o narrador a interpreta:

[Era] a comédia de uma promissória não honrada. Naqueles cacos que, colhidos pelo lampadário, luziam (falsamente) como pérolas, eu celebrava, aos onze anos, o meu vanitas vanitatum e professava um pessimismo cósmico.

Transformara-me no narrador de uma falência, da qual representava o frágil correlato objetivo. Tornara-me existencialmente, embora ironicamente, amargo, radicalmente cético, impermeável a qualquer ilusão. (Eco, 2005, p. 320)

Depois desse episódio e dessa conquista, a vida se abriu em novas perspectivas. Em meio à corrida nos abrigos antiaéreos, aos silêncios medrosos, à carência de alimentos, às

histórias tristes que circulavam sobre os conhecidos, o menino experimentou crescer.

Em 1943, começou a frequentar o Oratório, prédio destinado a atividades recreativas nas igrejas paroquiais italianas. Lá conheceu a variabilidade de pontos de vista, subterrâneos ao partido oficial. Lá ouviu falar pela primeira vez nos *partigiani*, por quem toda a cidade torcia, em silêncio. Muitos deles eram jovens que iam ao Oratório, jogavam cartas e dados com os garotos. Yambo lia os jornais clandestinos e começava a aprender, com os mais inquietos, o que era revolução.

Depois da guerra eu já sabia de muita coisa, não apenas como nascem os bebês, mas também como morrem os judeus. (Eco, 2005, p. 330)

Para Freud (1996, p. 135) e Eco (2002, p. 137), a gênese da criação ficcional encontra-se nos jogos e brincadeiras infantis. A criança vive essas atividades lúdicas com seriedade e experimenta, no prazer do jogo, a verdade de uma realidade provisória, construída, similar à do universo adulto. Na maturidade, não se renuncia a esse prazer: ele é transfigurado em formas da cultura adulta, como, por exemplo, as narrativas de ficção.

As sérias brincadeiras da infância em Umberto Eco se formalizam naturalmente em várias linguagens e códigos, semeando o trabalho semiótico posterior. A pergunta primordial “de onde eu vim?” — que impele a busca de conhecimento e arte — ancora o procedimento de retorno iterativo ao passado e à reconstrução narrativa da história. A espontaneidade risonha das rocambolescas aventuras inaugurais ecoam em *non sense* adulto; o ceticismo e a sedução do falso na maturidade evocam o cabotinismo

gestado no fascismo. A escrita forjada no limiar da infância mascara o mal-estar que nutre a criação ficcional. Assim, os sons da memória na ficção soam como ecos: reverberam, recriando as vivências em um tempo permanente e absoluto.

O título desse romance autobiográfico é homônimo ao de uma história de aventuras da infância que, segundo Eco, era bastante ingênua e previsível, sem qualidades literárias. Contudo, o nome “Loana” soou muito tempo na memória musical do autor e seu *alter ego*. Foi a beleza do nome e o estranhamento imagético que essas palavras — “a misteriosa chama” — evocam que o levaram a nomear o autorretrato literário dessa forma.

No universo da leitura, cabe interpretar essas imagens como símiles. A forma descrita em *Como escrevo*, sobre a composição de seus romances maduros, localizava certa “inquietação” como a emoção geradora de uma “imagem seminal” muitas vezes bem posterior. Nesse romance, cada pequena lembrança resgatada do fundo do poço da memória episódica é identificada como uma “chama”, misto de luz e sopro que restauram o que parecia perdido. Essa chama é a inquietação. A ideia seminal surgiria da hipótese de um apagar-se completo das chamas vividas: como reacendê-las? Para Yambo, voltando a Solara. Para Umberto Eco, escrevendo o retorno de Yambo. As misteriosas chamas, adormecidas como brasas esquecidas num galpão, são o *moto* e o motor original da narratividade que recria e dota a vida de permanência.

Ninguém vive no presente imediato: ligamos coisas e fatos graças à função adesiva da memória pessoal e

coletiva. (...) Esse emaranhado de memória individual e memória coletiva prolonga nossa vida, fazendo-a recuar no tempo, e nos parece uma promessa de imortalidade. (Eco, 2002, p. 137)

Referências

BRUSS, Elizabeth. *Autobiographical acts: the changing situation of a literary genre*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. 1976.

EAKIN, Paul John. *Fictions in autobiography: studies in the art of self-invention*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. 1985.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras. 2002.

_____. "Como escrevo". In *Sobre a literatura*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro-São Paulo: Editora Record. 2003

_____. *A Misteriosa chama da Rainha Loana*. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record. Tradução de Eliana Aguiar. Publicação original: *La misteriosa fiamma della Regina Loana*, R.C.S Libri S.p.A - Milan, 2004.

FREUD, Sigmund. "Escritores criativos e devaneio". In *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas*. Vol. IX (1906-1907). Comentários e notas de James Strachey e Anna Freud. Tradução da edição inglesa Maria Aparecida Moraes Rego. Rio de Janeiro: Imago. 1996a.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Trad. Laurent Léon Shaffter. São Paulo: Vértice. 1990.

VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*⁷¹. Tradução: s/referência. Madrid: Ediciones Akal. 2003

⁷¹ Primeira publicação em 1930.

WILSON, Edward. Consilience, the unity of knowledge. New York: Vintage Books – Random House. 1999.

LECTOR IN FABULA: REFLEXÕES SOBRE INTERPRETAÇÃO

LECTOR IN FABULA: REFLECTIONS ON INTERPRETATION

Darcilia M. P. Simões
UERJ/CNPq/SELEPROT
darciliasimoes@gmail.com

Justificativa

Considerando a vastíssima obra de nosso homenageado, o semioticista italiano Umberto Eco, alguns leitores poderão se fazer essa pergunta. No entanto, a eleição de *Lector in Fabula* (primeira edição, 1979) — como tema deste artigo — advém de se tratar de um volume dedicado à importância da colaboração entre autor e leitor na produção da interpretação de textos. Neste livro, Eco se restringe à investigação exclusiva dos fenômenos verbais, o que facilita nosso recorte ao propor uma reflexão sobre a interpretação de textos.

Obviamente, as limitações de uma comunicação em encontro acadêmico não permitem esgotar-se um texto tão rico quanto *Lector in Fabula*, por isso, fixei o foco nas relações entre o texto, a cooperação do leitor e os limites da interpretação.

Com a ajuda do dicionário, percebe-se que esse título permitiu que estudioso transitasse desde a ficção até a crítica, no que diz respeito ao trabalho cooperativo de autor, texto e leitor na produção de uma obra. Vejam-se as informações dicionarizadas.

No Dicionário Aurélio Eletrônico,

fabula. [Do lat. *fabula*.] Substantivo feminino. 1. Historieta de ficção, de cunho popular ou artístico. 2. Narração breve, de caráter alegórico, em verso ou em prosa, destinada a ilustrar um preceito: *as fábulas de La Fontaine*. [Cf., nessas acepçs., *apólogo*.] 3. Mitologia, lenda: *os deuses da fábula*. 4. Narração de coisas imaginárias; ficção: “Martius demonstrou que a história do Brasil seria *fábula* ou romance se lhe faltassem as bases da etnografia regional, e da etnografia geral” (E. Roquete-Pinto, *Seixos Rolados*, p. 257). 5. V. *fabulação* (2). 6. Fig. Assunto de crítica ou mofa. 7. V. *enredo* (5). 8. Bras. Quantia ou importância muito elevada; grande soma de dinheiro: *Gastou uma fábula com o carro*. [Tb. se diz, nesta acepç., *fábulas*, mas sem artigo.] [Dim. irreg.: *fabela*. Cf. *fabula*, do v. *fabular*.]

No Dicionário Houaiss Eletrônico, tem-se:

fabula □ substantivo feminino. 1 Rubrica: literatura. Curta narrativa, em prosa ou verso, com personagens animais que agem como seres humanos, e que ilustra um preceito moral. Ex.: *as f. de Esopo*. 2 Rubrica: literatura. Narração de aventuras e de fatos (imaginários ou não); fabulação. 3 Rubrica: literatura. História narrada das ações dos deuses e heróis greco-romanos; mitologia. 4 Derivação: por extensão de sentido. Fato inventado; invencionice. Ex.: *aquilo é pura*. 5 Derivação: sentido figurado. Pessoa ou fato que dá margem a crítica ou zombaria. Ex.: *sua vida amorosa é a f. da cidade*. 6 Derivação: por extensão de sentido. Regionalismo: Brasil. Uso: informal. Avultada quantia em dinheiro. Exs.: *o colar custou uma f. // gastou fábulas com a casa*

Segundo o Dicionário Latino-Português,

2. fábula, -ae [fari], f. 1. Conversação; objeto ou assunto de conversação; narração. 2. Narração dialogada e posta em cena; peça teatral. 3. Narração mentirosa ou fictícia; fábula, apólogo; historieta. 4. Conto; história; mentira; peta. 5. Sombra; ser sem realidade; palavra vã. (Torrinha, 1942)

Dada a informação lexicográfica, confronto-a com a definição de Eco ([1979] 1986, p. 85):

Fábula é o esquema fundamental da narração, a lógica das ações e a sintaxe das personagens, o curso de eventos ordenado temporalmente. Pode também não constituir uma sequência de ações humanas e pode referir-se a uma série de eventos que dizem respeito a objetos inanimados, ou também a ideias.

A partir dessa noção engendrou os conceitos de *autor-modelo* e *leitor-modelo* (conceitos que serão apresentados adiante), bem como discorreu sobre um processo de “interpretação ideal”, segundo meu entendimento.

Ilustrando com “Édipo Rei”, Eco fala sobre duas leituras possíveis para o texto da tragédia grega. Segundo a competência intertextual do leitor, o texto “Édipo Rei” poderá ser reduzido à história de um rei que abandona o próprio filho com medo da profecia de que este um dia o mataria. E o leitor paulatinamente se desinteressa do texto por não encontrar razão de uma leitura de algo que não lhe diz respeito. Já o leitor-modelo desejado por Eco já seria conhecedor do Mito de Édipo — que é pressuposto para o entendimento da peça teatral em foco — e acompanharia apaixonadamente o desenrolar da trama, sabendo mais que a personagem-tema, refletindo sobre outro enredo em que Édipo, paradoxalmente,

convive com a verdade sem identificá-la a despeito de procurá-la ou rejeita tal hipótese até render-se às evidências. O leitor identifica essa fábula com a história de alguém que, culpado, recusa-se a reconhecer outra história, lendo “de olhos vendados” os signos que a materializam.

Esse recorte do pensamento de Eco e suas lucubrações sobre enunciação e interpretação me proporcionam conforto intelectual. Sua proposta teórica em dois níveis — (i) os códigos e a competência enciclopédica e (ii) uma teoria das regras de geração e interpretação das atualizações discursivas — está presente em minhas pesquisas atuais, na persecução de meios e modos de analisar e ensinar como se produz e como se interpretam os textos.

Segundo o autor, no nível (i):

uma língua (sistema de códigos interconexos), num nível próprio e ideal de institucionalização, permite (ou deveria permitir) prever todas as suas possíveis atualizações discursivas, todos os possíveis usos em circunstâncias e contextos específicos. (Eco, 1986, p. 1-2)

Situando essa perspectiva entre as semióticas textuais de segunda geração, o autor de “Obra Aberta” (1962) se debruça sobre a tentativa de criar uma teoria do discurso fulcrada na teoria pragmática do texto, rejeitando assim as experiências de análises componenciais (pelas teorias de primeira geração), com caráter dicionário, as quais elidiam do quadro teórico o componente enciclopédico.

Volto a Eco

(...) há sistema de significação (e portanto código) quando existe uma possibilidade socialmente convencionada de gerar funções sígnicas, independentemente do fato de serem os fúntivos de tais funções unidades discretas, chamadas signos, ou vastas porções discursivas, contanto que a correlação tenha sido estabelecida, precedente e preliminarmente por uma convenção social. (Eco, 1980, p. 2).

Partindo da premissa de que um falante nativo tem possibilidade de inferir um significado para uma expressão isolada, além de poder “adivinhar” seu contexto linguístico e possíveis circunstâncias de enunciação, Eco chama atenção para o fato de que a “expressão possui um significado próprio virtual que permite que o falante adivinhe seu contexto” (ECO, 1986, p. 3), destacando assim a importância do contexto e da(s) circunstância(s) na produção do significado pleno e completo de uma expressão, de um texto.

Dialogando com o edifício teórico de Peirce, Eco busca descrever os rumos de uma pragmática do texto. Parte da ideia de que “toda a vida cotidiana apresenta-se como um retículo textual em que os motivos e as ações” (*Idem*, p. 30), tanto as expressas com objetivos comunicativos explícitos, como as consequências destas “tornam-se elementos de um tecido semiótico em que qualquer coisa interpreta qualquer outra” (*ib.*). Acrescenta ainda que um termo, que é incoativamente uma proposição ou um argumento, não signifique tudo o que poderá/poderia ser emitido textualmente. Todavia, considerados os implícitos, os argumentos potenciais, as remotas pressuposições etc., o processo interpretativo impõe a definição de limites, de rumos

interpretativos, conseqüentemente, impõe a projeção de universos de discurso ou de mundos textuais possíveis. A essa imposição venho chamando de *isotopias possíveis* para um texto.

Veja-se o fragmento de Iconicidade Verbal: Teoria e Prática:

(...) os textos polissêmicos permitirão a captura de várias matrizes interpretativas, ressalvados os limites da trama signica que compõe o texto. Para nós, o texto é uma unidade comunicativa, cuja análise demanda domínio gramatical (considerada a variação linguística), estilístico (tendo em conta os gêneros textuais e a variação linguística) e semântico-pragmático (observando a contextualização das interlocuções). (Simões, 2009, p. 62)

Nesse trecho falo da possibilidade de mais de uma interpretação nos textos polissêmicos (especialmente os literários), mas não deixo de apontar a existência de limites que decorrerão da moldura pragmática em que se situa o texto. Os signos que o compõem ganham vida no seu interior, portanto estarão sujeitos aos significados que se compatibilizam com o material linguístico “traduzido” pelo cenário comunicativo que configura seu processo de enunciação. Nos textos ditos informativos, constrói-se a ilusão da objetividade, por isso são considerados supostamente monossêmicos, o que em regra é impossível, uma vez que o leitor é um agente enquadrado sócio-historicamente, por isso seu pensamento é inelutavelmente circunstanciado. Dessa conclusão decorrem as isotopias ou eixos temáticos aceitáveis para o texto.

No decorrer de meus estudos, defini a isotopia entre os *tipos de iconicidade textual*, como “demarcadora das isotopias subjacentes ao texto (...) a iconicidade isotópica funciona como trilha temática para a formação de sentido” (Simões, 2009, p. 62). Destarte, creio ter alinhavado a afinidade de pensamento com o autor homenageado e concluo essa justificativa com mais um trecho de *Iconicidade Verbal: Teoria e Prática* (2009, p. 91), no qual busco em Eco o endosso para o limite da interpretação:

Eco ainda nos alertou ao “dizer que um texto potencialmente não tem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz” (Eco, [1992] 2001, p. 28)

Fundamentação

É patente que a questão da interpretação não se trata de um tema de simples solução. Iniciando-se pelo dicionário, tem-se “Interpretar. [Do lat. **interpretare*, por *interpretari*.] (...) 1. Ajuizar a intenção, o sentido de (...)” [Aurélio, s.u.]. Dessa informação pode-se deduzir a qualidade subjetiva do ato de interpretar. Considerando-se que cada sujeito seja portador de uma experiência de mundo individual, de uma cosmovisão peculiar, impõe-se consecutivamente a ideia de que dois sujeitos diante de um mesmo texto poderão apresentar respostas distintas. Mesmo que tais sujeitos participem da mesma comunidade discursiva, suas individualidades se manifestam nas respectivas interpretações. Disso decorrem, historicamente, formulações polêmicas a respeito do que seja interpretar.

Muito se tem refletido sobre o processo de interpretação de textos. Do ponto de vista da Pragmática, os textos podem ser caracterizados como tendo diferentes

interpretantes segundo o que provocam em seus intérpretes (cf. Kirstein, 1982 *Apud* Nöth, 1990, p. 47). Nessa linha de raciocínio, trago ao texto o conceito de interpretação de Greimas & Courtés (s/d. p. 239). Para eles, a interpretação pode ocorrer “em dois sentidos muito diferentes, que dependem dos postulados de base aos quais se refere, implícita ou explicitamente, a teoria semiótica em seu conjunto e, mais especialmente, da ideia que se faz da forma semiótica”. Ora, cogitando com o que diz Eco in *Lector in Fabula*, vê-se de pronto a relevância que este autor dá aos fundamentos semióticos da cooperação textual, propostos por Peirce; e ainda afirma que a obra de Peirce nos deixa o legado de uma teoria semiótica do texto (Eco, 1986, p. 32), que se mostra traduzida em teorias contemporâneas da interpretação.

- Todo texto quer alguém que o ajude a funcionar

Prosseguindo, Eco (*Id.* p. 35) afirma que “na superfície (manifestação) linguística, um texto representa uma cadeia de artifícios de expressão que devem ser atualizados pelo destinatário” (no caso, o leitor). Essa afirmação se baseia na premissa de que, por duas razões, um texto é incompleto.

Ademais da competência gramatical exigida do leitor pela estruturação textual, o texto verbal escrito se distingue dos outros modos de expressão por sua maior complexidade, por vir entremeado pelo não dito (cf. Ducrot, 1972 *Apud* ECO, 1986, p. 36). Se o não dito é o que não se manifestou no plano da expressão, é justamente este não dito que implica atualização pelo leitor (doravante chamado *intérprete* neste artigo) no plano do conteúdo. Por isso, o texto requer

movimentos cooperativos, conscientes e ativos por parte de intérprete. Inferências são exigidas ao leitor para que o texto ganhe sentido, complete-se como texto. Os espaços em branco, os interstícios, devem ser preenchidos, uma vez que o enunciador (ou autor) previa esse movimento de preenchimento. Eco define o texto como mecanismo preguiçoso ou econômico quando trata desses silenciamentos premeditados como sendo a intenção de chamar o intérprete à ação. Os textos serão menos lacunares quando cumprem determinadas finalidades/formalidades, como exemplo o texto didático. No entanto, alcançada a função estética, o texto transfere ao leitor a iniciativa da interpretação, ainda que guarde alguns elementos de controle em sua estruturação.

Assim sendo, concordo com Eco ao afirmar que

um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da própria capacidade concreta de comunicação, mas também da própria potencialidade significativa. Todo texto quer alguém que o ajude a funcionar". (Eco, 1986, p. 37)

Textos fechados e abertos & o leitor-modelo

Segundo a premissa (ou lei) de que a competência do intérprete não é necessariamente a do enunciador, chegou-se à conclusão de que um intérprete deveria reunir as seguintes competências: linguística, circunstancial, desencadeadora de pressuposições, controladora de idiossincrasias etc. Com base nisso, podem-se ver situações estapafúrdias como:

"Vô, me dá um jabuti?"

"Só posso se o Ibama permitir".

"Vô, não é Ibama, é Obama".

(de "Entrevistado por aí" - Seção da Revista de Domingo do Jornal O Globo – sábado 19/03/2011)

A confusão entre *Ibama* e *Obama* é uma mostra da incompetência linguística-circunstancial do intérprete. No plano da língua, desconhece o signo *Ibama*; quanto à circunstância, ignora a relação entre *jabutí* e *Ibama*. Observe-se que a segunda dificuldade é consequência da primeira. Trata-se de um exemplo fácil porque é um diálogo curto; pode ser classificado como um texto fechado.

Outro exemplo é certa resposta de prova de vestibular em que, indagado o motivo do sacrifício de Jesus Cristo pelos romanos, o candidato o atribui a uma vingança da classe burguesa. Observe-se que, a princípio, o texto histórico seria um texto fechado, uma vez que reúne fatos e circunstâncias pontuais. No entanto, a falta de competência enciclopédica pode gerar situações responsivas, até cômicas, como a então apresentada.

Tecnicamente, o *texto fechado* seria o produto de uma construção em que cada termo, maneira de dizer, referência enciclopédica, tudo seja empregado com a previsão de que o leitor será capaz de entender. Essas características serão bem vindas, por exemplo, nos textos didáticos; todavia, em outros tantos podem torná-los enfadonhos. Há quem não aprecie os textos do realismo brasileiro por conta da excessiva descrição. O detalhamento das cenas e personagens torna a narrativa lenta, portanto, cansativa para alguns leitores. Veja-se o excerto de "O Cortiço", de Aluísio Azevedo:

Bertoleza representava agora ao lado de João Romão o papel triplice de caixeiro, de criada e de amante.

Mourejava a valer, mas de cara alegre; às quatro da madrugada estava já na faina de todos os dias, aviando o café para os fregueses e depois preparando o almoço para os trabalhadores de uma pedreira que havia para além de um grande capinzal aos fundos da venda. Varría a casa, cozinhava, vendia ao balcão na taverna, quando o amigo andava ocupado lá por fora; fazia a sua quitanda durante o dia no intervalo de outros serviços, e à noite passava-se para a porta da venda, e, defronte de um fogareiro de barro, fritava fígado e frigia sardinhas, que Romão ia pela manhã, em mangas de camisa, de tamancos e sem meias, comprar à praia do Peixe. E o demônio da mulher ainda encontrava tempo para lavar e consertar, além da sua, a roupa do seu homem, que esta, valha a verdade, não era tanta. (Aluísio Azevedo. O Cortiço. São Paulo: Martin Claret. 1890.) [Grifos nossos]

Destaquei no trecho transcrito as passagens detalhistas que representam a narrativa lenta do estilo realista. Vale dizer que isso não altera sua qualidade estética, muito ao contrário. Por isso, trata-se de um *texto aberto*.

Todavia a prerrogativa da abertura no texto literário, assim como no jurídico, é o que o torna sedutor. Veja-se um fragmento do conto “Amor”, de Clarice Lispector:

Um pouco cansada, com as compras deformando o novo saco de tricô, Ana subiu no bonde. Depositou o volume no colo e o bonde começou a andar. Recostou-se então no banco procurando conforto, num suspiro de meia satisfação. (Do livro *Laços de Família*)

Inicia-se a narrativa de uma forma como se o intérprete já estivesse familiarizado com a personagem, que não é apresentada, mas cuja sucessão de ações faz com que

se construa imediatamente uma cumplicidade entre a personagem da ficção e a personagem intérprete (o leitor). Entretanto, esse curto excerto pode prenunciar o potencial de abertura do texto do conto, já que gera indagações como: Por que cansada? Por que levou o novo saco de tricô às compras? Por que não estava satisfeita? E a partir dessas questões o intérprete vai adentrando a narrativa e passa a completar o texto com suas hipóteses originadas nas vivências comuns com as da personagem, ou nas críticas às vivências desta. Contudo, essas críticas terão a dimensão das competências inferenciais, pressuposicionais do intérprete. Essas competências caracterizam o que Eco veio a chamar de *leitor-modelo*.

Tais habilidades serão desencadeadas segundo as estratégias textuais que componham o conteúdo das expressões utilizadas pelo autor. Assim sendo, o autor deve prever um leitor-modelo que seja capaz não só de cooperar com a atualização textual prevista, bem como de seguir uma trajetória de interpretação de acordo com o desenrolar da sua narrativa.

Há ainda uma variável relevante: a de que o enunciador calcule mal o seu leitor-modelo, oferecendo-lhe um texto a que não pode enfrentar, ou que tenha como condição que o intérprete vá pular partes moralizadoras ou vá lê-las superficialmente por não querer entendê-las. Por força desse erro de cálculo, um texto fechado é convertido em aberto por iniciativa externa (do intérprete). O resultado não é mais a cooperação, mas a violência sobre o texto. Esta decorre de um entendimento de que certo vezo polissêmico do texto

possa acolher qualquer interpretação proposta. Grave equívoco!

As obras plurissignificativas abrigam interpretações possíveis em que uma ecoe a outra, sem que se excluam, senão o contrário, uma reforce a outra. Sob esse ponto de vista, Eco (1985, p.80) constrói o leitor-modelo, no qual reúne um conjunto de condições de sucesso, estabelecidas textualmente, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado em seu conteúdo potencial.

O leitor-modelo de uma história não é o leitor empírico. Eco explica que o leitor empírico pode ler de diversas formas, e em geral explora o texto para exercitar-se em sua subjetividade, que possui existência fora do espaço diegético. Acrescenta que uma narrativa pressupõe um leitor ideal, que construa uma parceria com o enunciador. Para tanto, este usa uma linguagem que visa a mobilizar essa compreensão. Para Eco (1994), o leitor deve estar disposto a jogar, a se deixar transitar pela narrativa, a partir das regras estipuladas pelo discurso, que possui um domínio autônomo em relação à história. Em suma, o leitor-modelo de Eco nasce com o texto e faz parte da estratégia de interpretação. *Leitor-modelo e autor-modelo* são para Eco ([1979], 1986) estratégias textuais.

Limites do Modelo

Entendendo que o projeto gerativo do texto prevê a interpretação do texto a partir do artifício sintático-semântico-pragmático de sua tessitura, esta é um sistema de nós ou “juntas” (*âncoras textuais* para Simões, 1991) que conferem ao texto sua condição de existência e estimulam a cooperação do leitor-modelo.

A hipótese de interpretação proposta por Eco não predetermina esta ou aquela direção de análise, ao contrário usa a metáfora das “gavetas metatextuais” que se abrem — gaveta por gaveta — sem a obrigação de cumprir rotas obrigatórias. Eco traz à cena a metáfora do movimento do cavalo no jogo de xadrez como representação do movimento interpretativo. Dessa forma permite que as estruturas de mundos sejam entrevistas nas estruturas discursivas e promovam o êxito do trabalho interpretativo, que pode ser surpreendente em certos casos, sem que extrapole os limites previstos na configuração do texto.

A isotopia

Eco introduz esse tema com a definição de Greimas (1970⁷², p. 188), para isotopia: “um conjunto de categorias semânticas redundantes que possibilitam a leitura uniforme de uma história”. Mas o autor de *O nome da Rosa* redefine isotopia como uma forma genérica de determinar a coerência de um percurso de leitura (Eco, 1986, p. 75), como efeito de uma análise do que propunham Greimas e seus discípulos. Portanto a definição de Eco aproxima-se de minha proposta, que traduz *isotopia* como *eixo temático*.

Para reduzir o feixe aberto pela definição de isotopia como coerência de um percurso de leitura, Eco propõe uma definição de tipos específicos de isotopias.

⁷² GREIMAS, A. J. *Du Sens*. Paris: Seuil, 1970.

No plano frástico, a isotopia se constitui a partir da seleção de palavras e expressões que constituirão os sintagmas e que poderão gerar enunciados ambíguos ou mesmo equívocos. Trata-se, portanto, de uma ordenação léxico-sintática dos dados.

No plano transfrástico, a chave de entendimento é de natureza semântico-pragmática e dialoga com mundos possíveis na experiência dos sujeitos, no caso, o enunciador e o intérprete.

Em outras palavras, existe “uma competência linguística com um componente frástico, que organiza o limite inferior do enunciado mínimo, e com um componente transfrástico, que organiza o limite superior ao enunciado mínimo” (cf. Mattos, 1986, p. 124). Segundo tais competências e níveis (frástico e transfrástico) constroem-se as isotopias. É importante observar cuidadosamente as escolhas de interpretação para que não avenge hipóteses excludentes para os dados textuais. Quando isso ocorre, podem ter havido escolhas impróprias (na produção ou na leitura), seja no nível frástico seja no transfrástico. Na enunciação, a ativação de itens léxicos pode ter traído a intenção comunicativa do autor; na interpretação, a atribuição de significados aos itens da superfície do texto pode ter ativados tópicos (possíveis para os itens léxicos) inadequados à(s) isotopia(s) plausíveis para o texto em questão. De uma ou outra forma o texto é prejudicado, pois a comunicação não se estabelece.

Voltando à *isotopia*, trata-se, portanto, de “um termo guarda-chuva que cobre fenômenos diversos” e — da mesma forma como outros também guarda-chuvas (iconismo, pressuposição, código etc.) — *isotopia* “revela que sob a diversidade oculta-se alguma unidade”. Eco afirma que

“*isotopia* se refere sempre à constância de um percurso de sentido que um texto exhibe quando é submetido a regras de coerência interpretativa (...)”. Acrescenta ainda que a identificação do *topic* (*tema*, em meus escritos) seria uma forma de garantir interpretação(ões) previstas pelas estratégias geradoras do texto. O *topic* reúne instruções semânticas, é um operador textual e deve ser considerado tanto no processo de enunciação quanto no de interpretação.

Concluindo dialogicamente

É inegável que no estudo do texto, hodiernamente, prevalece a teoria dos gêneros iniciada com Bakhtin. A partir da noção de “dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e condição de sentido do discurso: a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal dos locutores” (Bakhtin, 1992, p.127).

A geração dos enunciados considera inelutavelmente a presença do outro, do destinatário, na voz de Eco. Portanto, as formulações do autor abrigam tanto a função de quem recebe como também a de quem permite ao locutor perceber o seu próprio enunciado. Veja-se o excerto:

“Os outros, para os quais o meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo o enunciado se elabora como para ir ao encontro dessa resposta. O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato

de dirigir-se a alguém de estar voltado para o destinatário” (Bakhtin, 2000, p.320).

Assim sendo, o interlocutor é constitutivo do próprio ato de produção da linguagem, de certa maneira, ele é coenunciador do texto e não um mero “receptor-decodificador” de mensagens. O intérprete desempenha um papel fundamental na constituição do significado e na produção. Logo, um enunciado deve ser analisado levando-se em conta sua orientação para o outro.

Segundo Menegassi (2011, p. 172)

Bakhtin/Volochinov deixa evidente a importância do outro em um enunciado, já que, desde o início, o discurso se constitui com o intuito da reação-resposta, dessa forma, é fundamental saber quem é o seu interlocutor: “O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora.” (Bakhtin, 1992⁷³, p. 320). Isto significa que o locutor espera uma compreensão responsiva ativa dos outros, (...) sendo necessário, para isto, a determinação do destinatário. Além disso, Bakhtin declara que o fator constitutivo de um enunciado é encaminhar-se a alguém; é necessário que um enunciado tenha um autor e um destinatário, ou seja, um interlocutor. Este, porém, não precisa ser um interlocutor direto, podendo constituir-se indiretamente: “outro não concretizado” (p. 321); um interlocutor virtual. Neste sentido, pode-se afirmar que, a partir da imagem do interlocutor, determinam-se os demais elementos fundamentais para a produção textual: os estilos dos enunciados, suas

⁷³ BAKHTIN, M./VOLOVHINOV, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec. 1992. Sua primeira edição data de 1929.

formas, gêneros do discurso, os recursos linguísticos necessários.

Constata-se aqui um diálogo teórico entre Eco e Bakhtin. No entanto, é preciso esclarecer que

No Ocidente, o nome de Bakhtin começou a circular nos fins da década de 50, com um texto de Vladimir Seduro (Dostoyevski in Russian Literary Criticism 1846-1956. New York, 1957), ganhando mais notoriedade a partir de 1967 com o artigo de Julia Kristeva (“Bakhtin, le mot, le dialogue et le roman”) publicado em Critique. São dos anos seguintes as principais traduções ocidentais dos livros de Bakhtin, das quais damos a seguir a primeira data [...]: em 1968, saem a tradução italiana do livro sobre Dostoiévski e a tradução inglesa do livro sobre Rabelais; em 1973, sai a tradução inglesa do livro sobre filosofia da linguagem; em 1976, saem a tradução alemã do livro sobre poética sociológica e a tradução inglesa do livro sobre Freud; em 1978, sai a tradução francesa dos textos sobre o romance; em 1984, a tradução francesa do material de arquivo. (Apresentação do livro *Uma introdução a Bakhtin*, 1988, p. 10) (*Apud* Ornellas, 2009) [Minha nota⁷⁴]

Assim sendo, há reflexões paralelas dos dois autores acerca do indispensável processo de cooperação na interpretação de um texto. Eco herda de Peirce os fundamentos semióticos da cooperação textual.

⁷⁴ Ornellas se refere a FARACO, Carlos Alberto *et alii* *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier, 1988.

Em 1962, Eco publicou *Obra Aberta*, uma coletânea de artigos sobre a poética da arte contemporânea, cujo título anuncia o tema central do trabalho. Nesta obra aponta para a tensão entre fidelidade e liberdade interpretativa (seguindo seu mestre Luigi Pareyson). Para Eco, as obras de arte teriam como característica a ambiguidade e a autorreflexibilidade. Mesmo considerando uma forma fechada como um organismo equilibrado, “é também aberta, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração em sua irreproduzível singularidade” (Eco, 1997).

Assim sendo, para Eco, o intérprete ocupa um lugar privilegiado, já que a cada fruição aquele produz uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original. Ainda que o autor dê à luz uma obra acabada em si e deseje que esta seja compreendida e fruída segundo suas instruções, a interpretação se dá como reação à teia dos estímulos e como compreensão de suas inter-relações. Cada fruidor traz consigo uma situação existencial concreta, sensibilidade exclusiva, cultura, tendências, gostos, preconceitos etc. que participam da compreensão da forma originária “traduzindo-a” segundo “seu código pessoal”, segundo uma perspectiva individual (cf. Eco, *Id.* p. 40). É justamente esta possibilidade que assegura o trabalho estético em um texto. Trabalho este que não se manifesta obrigatoriamente em textos não literários, mas que constitui a qualidade plurissignificativa, por isso atemporal, dos textos artísticos.

Na ótica da obra aberta, deflagra-se no intérprete atos de liberdade consciente; transforma-se-lhe em centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis, entre as quais ele instaura sua própria forma. Logo, não é excessivo dizer que uma obra de arte — embora materialmente acabada — exige uma

resposta livre e inventiva do intérprete, uma vez que sua compreensão decorre da reinvenção da obra num ato de parceria entre autor e leitor.

Volta à cena então o leitor-modelo. Este não é qualquer leitor, mas aquele que, como já mencionado, reúne um conjunto de condições de sucesso, estabelecidas textualmente, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado em seu conteúdo potencial. Esse intérprete deve ser capaz de, seguindo as palavras-chave presentes no texto, identificar a reiteração de determinados semas, o que constitui um eixo temático, ou uma isotopia. Estas palavras-chave, quando estrategicamente colocadas, funcionam como âncoras textuais (cf. Simões, 1991), a partir das quais é possível traçar um mapa isotópico para o texto. Esse mapa seria algo como um balizador das interpretações de modo a controlar as interpretações e não permitir que o texto seja violentado por invencionices do(s) intérprete(s). Segundo essas lentes, o leitor atualiza a fábula veiculada pelo texto pelo acionamento de seus saberes linguísticos e enciclopédicos. Produz significações discursivas para o texto, mediante a orientação do próprio texto.

O leitor que assim opera é o *leitor-modelo* (1979), que surge num segundo momento das propostas teóricas de Eco, que então reorganiza a noção de *obra aberta* (1962) ao afirmar a presença de signos controladores da interpretação⁷⁵.

⁷⁵ Eco traz à luz *I Limiti dell'interpretazione* (1990 - Os Limites da Interpretação, 1990) e *Interpretazione e Overinterpretation* (1992 - com R. Rorty, Culler J., C. Brooke-Rose, editado por

Mesmo que o movimento de leitura seja um trabalho cooperativo entre autor e leitor, um e outro operam com hipóteses que se comprovarão ou não mediante a produção da “interpretação ideal” ou média de interpretações para o texto-objeto.

Seguindo Eco e, posteriormente, aceitando instruções de Bakhtin, persigo pertinazmente a hipótese de um trabalho menos subjetivo na orientação da produção textual e da interpretação do texto de outrem. Associando a noção de autor e leitor modelo de Eco ao dialogismo de Bakhtin, penso poder recompor de um modo menos alegórico as orientações de Peirce sobre os fundamentos semiósicos da cooperação textual, uma vez que me filio à semiótica peirciana.

Ponho um ponto final neste breve estudo estimulado por *Lector in Fabula*, e deixo aqui a provocação de que seja continuada a leitura e a reflexão sobre esse livro. Vejo-o como um aperitivo para o estudo da obra de Umberto Eco e de suas indispensáveis contribuições para a compreensão do que é produzir e ler um texto literário.

Referências

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. Tradução Maria E. Galvão. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2000.

ECO, Umberto. *Lector in Fabula*. A cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, [1979] 1986.

_____. Tratado Geral de Semiótica. São Paulo: Perspectiva, [1975] 1980.

_____. Seis passeios pelos bosques da ficção. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. Interpretação e Superinterpretação. 1ed. 3 tir. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Obra Aberta. Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 5ª. Edição do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 5ed. Edição eletrônica. Versão 7.0. São Paulo: Positivo Informática Ltda. 2010

GREIMAS A. J. & J. COURTÉS. Dicionário de Semiótica. São Paulo: Cultrix, s.d.

INSTITUTO HOUAISS. Novo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa - CD-ROM - Nova Ortografia. São Paulo: Objetiva, 2005.

LISPECTOR, Clarice. Laços de Família. Editora Rocco - Rio de Janeiro, 1998.

MATTOS, Geraldo. "Amplitude do Processo Significativo". In Letra. Curitiba - 351 120-128 - 1986 – UFPR

MENEGASSI, Renilson José. "O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático". Trab. Linguist. Apl. [online], vol.50, n.1, pp. 169-187. 2011

NÖTH, Winfried. Handbook of Semiotics. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press. 1990.

ORNELLAS, Clara Ávila. Mikhail Bakhtin no Brasil: primeiras repercussões⁷⁶. 2009.

SIMÕES, Darcilia. Iconicidade Verbal: Teoria e Prática. [online]. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

_____. “A construção fonossemiótica dos personagens de *Desenredo* de Guimarães Rosa” – Apostila do Curso de Pós-graduação de Estilística – Universo/Projeto Crescer - 1991. Publicado na *Revista Philologus*. [online] set-dez/97-p. 67-81. 1997.

TORRINHA, Francisco. *Dicionário Latino-Português*. 2ed. Porto. Gráficos Reunidos. 1942.

⁷⁶ In <http://www.ucm.es/Info/especulo/numero43/brabaj.html> Consulta em 10/09/2012.

PARTE 3 - ENSINO DE PORTUGUÊS

SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE NO CONTEXTO DA NOVA “GERAÇÃO LUSOFONIA”

ON THE TRAINING OF PORTUGUESE FOR FOREIGNERS TEACHERS IN THE CONTEXT
OF THE NEW “GENERATION LUSOPHONIA”

Alexandre do Amaral Ribeiro
UERJ/NUPPLES
nupples@nupples.pro.br

Este artigo inspira-se nas considerações, feitas pelo seu autor, durante a coordenação da mesa-redonda “Português para Estrangeiros”, realizada no IV Colóquio Internacional de Semiótica da UERJ em 2012. Pretende contribuir para pensar a “formação de professores de PLE/PL2 (português língua estrangeira/ segunda língua)” com base nas novas demandas da sociedade atual e caminhos da língua portuguesa na contemporaneidade. Trata-se de pensar a formação de profissionais que assumem papel ativo como membros de uma comunidade linguística que, não sendo fechada em si mesma, renova-se e amplia-se constantemente. As considerações deste capítulo referem-se a experiências e situações inerentes a realidades brasileiras. Seu título toma emprestada a expressão “geração lusofonia”, utilizada pela revista inglesa *Monocle* (número 57, vol.06 de 10/2012), em que se dedica a apresentar aspectos sociopolíticos e culturais que podem justificar o atual e crescente interesse pela língua portuguesa no mundo. Para tal, a revista propôs-se a responder a pergunta: “Por que o português é a nova língua do poder e dos negócios?”, fazendo dessa indagação o seu subtítulo.

A leitura dos artigos da revista sugere que respostas possíveis encontram respaldo não somente na quantidade de falantes de português da comunidade lusófona,

historicamente construída e espalhada pelo mundo, mas também no número cada vez maior de aprendizes que não a tem como língua materna. Não obstante, há ainda os que a possuem como língua materna, mas vêm utilizando “outras variações dessa sua língua”, em função das novas experiências interculturais da contemporaneidade.

A nova situação econômica e política experimentada pela "liderança" que o Brasil vem exercendo no cenário mundial e no contexto dos países de língua portuguesa também aparece como um forte fator que justifica essa “nova expansão” do português no mundo. Trata-se de uma realidade que ganhou mais força ainda com a possibilidade de o Brasil sediar eventos de porte internacional como a Copa de 2014 e as Olimpíadas de 2016. As bases desse sucesso, no entanto, não se encontram somente nesses eventos, mas em diferentes ações, especialmente culturais, que os antecedem. Há que se reconhecer, por exemplo, que a cultura brasileira, já faz algumas décadas, vem se difundindo através da música, da telenovela etc. em vários países de diferentes continentes e, inclusive, no mundo lusófono. Daí o articulista da *Monocle*, Steve Bloomfield, afirmar que “a influência da cultura popular brasileira se tornou tão difundida do Porto a Lisboa que a maioria dos jovens usa alguma forma de português brasileiro” (2012, p.033).

A tal “geração lusofonia”, portanto, vem se expandindo não somente no que diz respeito aos fenômenos sociolinguísticos internos ao “mundo lusófono”, mas quanto ao interesse pelo português como língua estrangeira / segunda língua. Esse fato tem sido um dos meios mais

evidentes de crescimento e expansão da língua portuguesa. Se considerada a história de expansão da língua portuguesa desde antes do século XV, contudo, esse fato não se traduz exatamente em uma novidade. O que aparece de novo, na verdade, é a sua nova roupagem no mundo contemporâneo.

De fato, o aumento da busca de estrangeiros pelo aprendizado da língua portuguesa brasileira pode ser ratificado pela análise comparativa do número de inscritos no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (CELPE-BRAS) nos últimos anos. Estima-se que esse número tenha passado de 1155 para 6139 entre os anos de 2000 e 2011 (Cf. Scaramucci, 2011), situação que permite confirmar a intensificação do interesse pela língua portuguesa no mundo atual.

Esses números podem ser vistos como um dos resultados das ações de internacionalização do português brasileiro. Na prática, eles trazem uma série de perspectivas e desafios para diferentes áreas, dentre elas, a do ensino-aprendizagem de línguas. Isto porque o aumento da quantidade de estrangeiros que procura aprender o português do Brasil gera preocupação no que diz respeito à quantidade de profissionais disponíveis para esse trabalho e, principalmente, com uma qualificação profissional adequada ao ensino de português como língua estrangeira/segunda língua. O distanciamento entre a formação atual de professores de língua portuguesa que, por tradição, privilegia o trabalho com a perspectiva de ensino de português como língua materna e a demanda por uma abordagem de ensino específica ainda é relativamente grande. As formas contemporâneas de interação social e as preferências e interesses da sociedade em geral refletem-se em suas práticas de ensino-aprendizagem.

A questão da formação do professor de PLE/PL2E pode ser problematizada a partir da própria realidade imposta pelos mitos acerca da língua e do seu ensino. É comum, por exemplo, que a atuação de um professor nativo seja hipervalorizada por aprendizes, o que pode levar nativos de português como língua materna – sem qualquer formação na área – a atuarem como professores de português para estrangeiros.

Encorajados, inicialmente, pela crença de que seria mais fácil ensinar a um estrangeiro do que a outro nativo, se não construírem uma relação de interesse em melhorar a nova atuação “profissional”, poderão acabar por ratificar estereótipos, preconceitos contra a própria cultura, além das dificuldades com o ensino da estrutura da língua em equilíbrio com os seus usos cotidianos e reais. Do outro lado desse cenário, munidos com mais ferramentas, mas não necessariamente com menos desafios, pode se encontrar o profissional com formação na área da linguagem. Esse, contudo, não teve em geral a oportunidade de sequer cursar disciplinas sobre a “subárea” do português como língua estrangeira/segunda língua.

No processo de formação profissional contínua, não é raro que alunos e professores optem – por hábito – por recortes de leituras que não favorecem o conhecimento e reflexão sobre o todo nem a ampliação de suas práticas de letramento. Em outras palavras, muitos brasileiros conhecem de forma incipiente e fragmentada o Brasil, a formação de seu povo, a variedade de sua língua e cultura. Esse e outros conhecimentos são imprescindíveis para uma boa atuação na

área, uma vez que - como professor - representa, em sala de aula, pelo menos em parte, a língua e a cultura do país. Não seria adequado, então, “engessar” a visão sobre esses elementos, prejudicando o ensino-aprendizagem de uma segunda língua e de uma segunda cultura.

Um aluno estrangeiro (ou mesmo brasileiro não falante do português como língua materna) demanda do professor a capacidade de perceber e de articular conhecimentos – especialmente linguístico-culturais – que um aluno falante nativo não demanda. É nessa perspectiva que este capítulo entende o termo “ geração lusofonia” de forma não exclusivamente endógena e propõe um olhar que articule fenômenos internos e externos, decisivos para repensar o lugar dos diferentes usuários da língua portuguesa. Daí, propor-se a refletir sobre a formação de profissionais de língua portuguesa e sobre as estratégias de construção de competências e habilidades para atuação desses no ensino-aprendizagem de PLE/PL2E.

Por um lado, a comunidade de falantes de português não pode ser pensada de maneira restrita e nela deve ser incluída uma nova geração de "lusófonos" para os quais a língua portuguesa é uma segunda língua ou língua estrangeira. Lembrem-se aí não somente dos estrangeiros, mas também dos brasileiros (surdos, indígenas etc.) que podem não ter o português como língua materna.

Por outro lado, essa “nova comunidade de lusófonos” é composta também por uma parcela de falantes, os quais apesar de terem a língua portuguesa como sua língua materna, veem-se impelidos a repensar seu uso e funcionamento, em função de terem escolhido atuar como professores de PLE/PL2E . Essa mesma parcela precisa rever a sua inserção na comunidade, preparando-se para ter o

domínio indispensável da língua e da cultura e para poder ensinar e promover práticas de letramento com os ditos novos membros da “geração lusofonia”. Em outras palavras, há que se lidar com a inclusão de novos membros na comunidade e também que se buscar resignificar o lugar e o papel dos seus membros ditos “naturais”, principalmente, aqueles que se fazem professores de português para estrangeiros. A esses últimos é necessário compreender que a sua “natividade” não basta.

Ser nativo não é suficiente para ensinar formalmente a sua própria língua (Ribeiro, 2000), até mesmo porque seus conhecimentos linguísticos precisam ser aplicados em consonância com conhecimentos relativos ao ensino-aprendizagem. Esse seria um dos diferenciais necessários à nova configuração dessa comunidade linguística: o da existência de membros (nova geração de professores de português), dispostos a não repetir o despreparo histórico que pode ser identificado quando se observa a inserção e expansão da língua portuguesa no Brasil e a forma como essa foi “ensinada” em épocas de colonização.

Assim, em função dos objetivos deste texto, o termo “geração lusofonia” assume aqui um sentido específico, um tanto quanto diferente do proposto pela revista citada. Refere-se também e, antes de tudo, ao número cada vez mais crescente de brasileiros em formação nos Cursos de Letras que pretendem atuar como professores de português para estrangeiros, mas que ao mesmo tempo veem-se diante da necessidade de ampliar a sua forma de ver a própria língua e

cultura. Eles compõem também, de certa forma, uma nova “geração lusofonia”.

Nos meios institucionalizados, são esses professores de português que formarão o corpo de profissionais que vão conduzir a inclusão da nova leva de membros na comunidade de falantes de português como língua não materna, apresentando-lhes a língua e a cultura brasileiras em meio a um mundo globalizado e com novas formas de interação.

Esses brasileiros vêm testemunhando certa (re)descoberta do Brasil como uma espécie de “terra prometida” para muitos estrangeiros, face à atual crise europeia e à situação político-econômica desfavorável de diferentes países da América Latina. Ao mesmo tempo, eles se dão conta de que não estão necessariamente preparados para receber e orientar esses “outros membros” da comunidade que têm (ou desejam ter) o português como segunda língua ou língua estrangeira. Como aludido anteriormente, esse despreparo ocorre, entre outros fatores, em função de se ter negligenciado uma abordagem de segunda língua e/ou língua estrangeira na formação de professores brasileiros de português.

É interessante notar que, a despeito da história de implantação e difusão do português no Brasil, evidentemente permeada por situações concretas de multilinguismo e multiculturalismo, os brasileiros ainda se surpreendem diante da possibilidade de o português brasileiro ser considerado LE ou L2 . Contudo,

“o ensino de português para falantes de outras línguas e para participantes de outras culturas existe como prática no Brasil desde o seu início colonial. Os primeiros adquiridores foram ‘os linguas’, jovens portugueses tornados intérpretes à força deixados na

costa entre os índios para se apropriarem de suas idiomas” (Almeida Filho, 2011, p.93)

A narrativa sobre a história do Brasil e as políticas linguísticas e educacionais efetivamente praticadas desde a época do Brasil-Colônia apagaram a consciência das formas de difusão da língua portuguesa no Brasil. Não se costuma levar em consideração que negros e índios, quando era o caso, aprendiam a língua portuguesa inicialmente como uma segunda língua e, em alguns casos, os seus descendentes ainda o fazem. Essa realidade está na base da formação da língua portuguesa do Brasil tal como é conhecida hoje. Trata-se de um aspecto da história linguística do português brasileiro que não é ressaltado mesmo nos bancos acadêmicos, uma vez que o ponto de vista das discussões não privilegia uma perspectiva não materna.

Contudo, como apontado, se for tomado em conta

“(…) o alto grau de mestiçagem, chega-se facilmente à conclusão de que a difusão do português se fez, durante várias gerações, por agentes que o tinham aprendido na situação que os sociolinguistas chamam de ‘transmissão imprópria’, ou seja, transmitido de geração para geração em famílias nas quais outras línguas tinham uma presença marcante” (Basso e Ilari, 2009, p.76).

Essa “transmissão imprópria” do português de Portugal ao povo brasileiro da época, quando considerada como objeto de estudo na formação de professores, mostra o quanto a história da língua portuguesa no Brasil tem a contribuir para a área de português como língua estrangeira/ segunda língua.

Pode-se investigar a construção da identidade, as características do português brasileiro, os desafios e metodologias, utilizada no ensino de português etc.

Resgatar esses aspectos pode ser útil para entender o que foi negligenciado na formação dos professores de português e o que é requisitado na atualidade. Dessa forma, discussões sobre o trabalho com o português como segunda língua e/ou como língua estrangeira corresponderiam a uma perspectiva que, no fundo, não precisaria parecer tão recente, se fosse considerada a “história linguística” do Brasil na perspectiva do colonizado, do escravizado, do autóctone. Todos aprendizes de português como segunda língua.

Bem da verdade, pensar o português como uma língua estrangeira ou uma segunda língua não deveria ser visto como tão recente, nem mesmo quando se pensa nesse ensino fora do Brasil. Dentre outros exemplos possíveis para ilustrar esse fato, pode-se citar que desde a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos vêm intensificando a implantação do ensino de PLE, principalmente nos meios militares (cf. Luna, 2012). Há associações de professores de português e espanhol nesse país que tomou a iniciativa de estudar a língua de inimigos e aliados para garantir melhores estratégias de guerra.

A propósito, o Brasil é um dos oito países que juntos somam mais da metade de todas as línguas do mundo (Oliveira, 2003), o que faz com que o entendimento da existência de um Brasil multilíngue e multicultural, portanto, não possa mais ser negligenciado. Essa visão é imprescindível para a formação de professores de português para estrangeiros, pois representa a tomada de consciência sobre algo que – na realidade – não é novo, embora a percepção sobre tal área o seja.

Nessa perspectiva, todos os professores de português brasileiro – com destaque aos próprios brasileiros – são convocados a repensar as suas práticas e as maneiras de olhar para a própria língua e para o ensino dessa. Uma situação que exigirá rever e ampliar as bases de sua formação. Como já apontado, esse convite aos professores de língua portuguesa vem causando diferentes perplexidades e gerando dúvidas. Dentre elas, é bem recorrente a seguinte: “será que preciso saber a língua do aprendiz para poder ensinar a minha?”. Trata-se de uma dúvida especialmente interessante na medida em que, em parte, reproduz mitos acerca do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e certa subserviência linguística experimentada pelos brasileiros no processo de implantação da língua portuguesa no Brasil e das políticas linguísticas e educacionais a ele inerentes.

Desvencilhar-se dessas ilusões, contudo, representará um avanço mais profícuo se as variedades do português do Brasil e de Portugal não forem tomadas como querelantes entre si. O professor precisa saber claramente qual a variedade que ensina e centrar-se nela, respeitando e conhecendo ao máximo a multiplicidade linguístico-cultural da demais. Para isso, vale fazer uma reflexão sobre a sua inserção sociolinguística, tomando consciência das diferenças diatópicas, diastráticas e diafásicas da língua em relação aos seus próprios usos e escolhas pessoais, não os concebendo como realidade única. Essa é uma postura que incentiva a pesquisa sobre a língua e cultura, promovendo a revisão de certos conhecimentos que podem ser estereotipados. A partir disso pode-se pensar em um princípio importante para

atuação na sala de aula de português para estrangeiros: “ensinar para interagir e não para dominar”.

A respeito da interação em sala da aula de português para estrangeiros, quando o português é tomado como uma segunda língua e os estrangeiros que o aprendem *resIdem*, mesmo que temporariamente, no Brasil, a profusão de dúvidas e questões que surgem por comparação com a realidade linguística e cultural vivida é imediata. As experiências de professores e alunos tornam-se também intensas, uma vez que alunos “desafiam” com suas dúvidas e curiosidade os professores a responderem questões sobre as quais nunca tinham pensado ou sobre as quais não tiveram a oportunidade de discutir no processo de formação. Isso ocorre não só em termos da estrutura da língua oral e escrita como também sobre questões culturais que influenciam os usos linguísticos.

Muitas vezes nem uma nem outra estão contempladas adequadamente nos livros didáticos, o que se transforma em mais um desafio. Isto porque, o professor precisa ser capaz de complementar as informações linguístico-culturais adequadamente. Afinal,

“É aqui que a diferença entre um falante nativo e um estrangeiro se evidencia, na falta de competência pragmática da língua, ou seja, da cultura da LE que os livros didáticos se eximem da responsabilidade de ensinar”. (Dourado & Poshar, 2010, p.50)

Pode-se apontar, a partir do exposto, outro princípio que faz parte das competências a serem construídas pelos professores de português para estrangeiros, a saber: não ser dependente do livro didático. Princípio que é válido, na verdade, para todo e qualquer professor. No entanto, a

realidade que o professor de português para estrangeiros vive na relação com o livro didático parece não permitir definitivamente negligenciar esse ponto.

Todos os professores precisam ter claro que o livro didático é, por princípio, um recurso (didático) útil que deve integrar o planejamento e não transformá-lo em uma “camisa de força metodológica”. , Não se está dizendo aqui que seja inviável o trabalho exclusivamente com livros didáticos nem que não haja bons livros. Contudo, no planejamento de aula, há lugar para muitos outros materiais e atividades. E é essa consciência é que poderá dar “voz” ao professor e às reflexões linguístico-culturais mais amplas.

Essa perspectiva ajuda a diminuir o impacto de algumas perplexidades causadas pela existência de tratamento equivocados relativos a aspectos linguísticos e culturais nos livros didáticos. A não conformação de livros didáticos à realidade linguístico-cultural pode ser uma consequência da dinamicidade com que ocorrem mudanças nas línguas e culturas. No entanto, ela salta aos olhos do professor de português para estrangeiros de forma mais urgente, pois o seu aprendiz não dispõe das mesmas informações que um aprendiz nativo dispõe, embora esse último também não domine necessariamente todos os aspectos da língua e cultura que possam ser alvo de uma determinada aula.

Nesse sentido, as aulas de português língua estrangeira podem se tornar um bom espaço para a pesquisa sobre a cultura e língua brasileira de modo a contemplar a construção de um conhecimento sociocultural que permita ao

professor renovar sua visão sobre o próprio país, língua e cultura, distanciando-o de uma visão preconcebida e ingênua. Não se deve abrir mão de construir competências interculturais para lidar com as situações de sala de aula.

O professor precisa perceber que o Brasil não é somente “samba, mulata e futebol”, embora essa seja uma faceta relevante da cultura visível (objetiva); o Brasil não é só o Rio de Janeiro ou a metrópole onde ele vive; a língua viva não está viva apenas na fala daqueles que compõe o seu grupo de convivência etc.

Precisa saber também explicar questões da cultura subjetiva. Por exemplo, como o brasileiro lida com o horário e que essa é uma forma diferente de ver o mundo e não um comportamento que deva ser julgado necessariamente como “falta de educação”. Assim poderá melhor compreender e trabalhar de forma mais adequada com as dimensões objetiva e subjetiva da cultura.

Para construir esse tipo de competência

(...) precisamos de mais leitura – sobre nossa história e cultura – e reflexão sobre cultura brasileira, sobre nosso dia a dia, enfim, sobre nós mesmos, para que adotemos posturas mais maduras pedagogicamente em nossas explicações, mostrando como sabemos o porquê pensamos ou fazemos o que fazemos, que o que fazemos não é exatamente correto ou incorreto, mas sim diferente, e que esta forma de viver tem histórias e motivos de ser. (Niederauer, 2010, p.120)

Nesse sentido, a formação do professor de português língua estrangeira está associada ao letramento desse mesmo professor enquanto profissional e enquanto usuário ativo da

língua e cultura brasileiras. Além disso sua formação precisa se constituir na base que dá suporte ao letramento do estrangeiro/não falante do português como língua materna. Um profissional que é capaz de aplicar os conhecimentos que obteve na sua formação tradicional e ampliá-lo para questões mais específicas, demandadas pela sua nova atuação.

Assim, neste capítulo, consideram-se imprescindíveis para formação e letramento do professor de PLE e de PL2E, , os seguintes requisitos básicos:

1 - Aprender a ser gestor

O professor gestor, neste caso, é pensado a partir de duas perspectivas: a do planejamento de aula e a do “saber administrar” conflitos interculturais.

Como dito anteriormente, a ampliação mais visível dos membros que compõe a “geração lusofonia” exigirá atenção constante às mudanças sociais, culturais e linguísticas. Nenhum livro didático por melhor que seja consegue dar conta de todas as nuances necessárias para o trabalho com estrangeiros. A solução para isso tampouco parece estar na formação de turmas especiais com falantes de uma mesma língua exclusivamente. Afinal, trabalhar com uma turma formada somente por falantes de espanhol, por exemplo, não implica homogeneidade linguístico-cultural. Mesmo que assim o fosse, questões de ordem administrativo-pedagógica (número mínimo de alunos em aula, materiais específicos...) nem sempre permitem a concretização dessa realidade.

É o professor quem terá que reunir as condições para fazer os ajustes necessários ao planejamento de aulas para

turmas tão heterogêneas. Isso implica dizer que o professor de português para estrangeiros precisa ter interesse (mas não submissão) pela cultura do outro e saber contemplá-la no seu plano de aula, aprendendo a prever possíveis problemas, pelo menos, os mais recorrentes.

A essa altura, parece ficar mais claro que não basta ser falante de português e seguir as páginas de um livro que pode ter tomado um aspecto da cultura e da língua não mais válidos para aquela comunidade ou terem reduzido sua abordagem a uma espécie de tradução de estruturas de outras línguas. Não raramente, encontram-se estratégias didáticas de elaboração de seus exercícios baseadas em algum modelo de ensino de outra língua estrangeira que inadequado para o ensino do português.

É comum encontrar livros didáticos que reproduzem exercícios, utilizados para ensinar inglês. Nessas situações, muitas vezes os aprendizes estrangeiros são levados a sistematizar “estruturas falsas” para os usos do português do Brasil como, por exemplo, responder “sim” ou “não” para perguntas diretas. A não percepção disso ou a sua negligência pode provocar problemas de interação no cotidiano do aluno que pode ser considerado mal educado ou robotizado ou, ainda, não se fazer entender, uma vez que não desenvolveu as habilidades inerentes a competências discursivo-pragmáticas.

Por um lado, o planejamento de aula é importante para que haja uma lógica de encadeamento das atividades que levem o aprendiz a construir determinado conhecimento linguístico sem ficar sistematizando estruturas aleatoriamente. Por outro lado, o professor pode se tornar um gestor, inclusive, de situações de conflito iminentes na sala de aula.

Por exemplo, há momentos em que um aluno de certa cultura e nacionalidade pode demonstrar insatisfação com determinado comportamento ou opinião do outro. Muitas vezes esse conflito pode ser motivado por crenças arraigadas de uma cultura ou de outra e ser, em nível da sala de aula, uma reprodução de algum tipo de rivalidade entre os povos e culturas.

É desejável que o professor seja um profissional que tenha conhecimento de mundo o suficiente para fazer hipóteses sobre aquele conflito e, sem se deixar levar por preconceitos ou tomar partido de um ou de outro, conseguir reverter a situação para um melhor aproveitamento da aula em si. Aí está um aspecto importante da gestão das aulas. Uma competência que necessita de autocrítica para ser desenvolvida, pois muitas vezes o professor se depara com os estranhamentos dos alunos quanto à cultura brasileira e se choca com comentários depreciativos em relação ao Brasil, feitos pelo aluno.

2 - Aprender a fazer autocrítica

Nesse contexto, é possível que o professor brasileiro se veja em uma situação em que tem sua cultura e crença questionada pelo estrangeiro que lhe apresenta (demonstra explicitamente) uma visão negativa sobre a questão. Nesse momento, precisa ser capaz de ter senso autocrítico sobre a própria cultura e língua de modo a não reproduzir preconceitos nem estereótipos ou se sentir compelido a “contra-atacar” o estrangeiro em um comportamento revestido de ufanismo do tipo “Policarpo Quaresma”.

A esse respeito, Niederauer (2010) relata que um professor sentiu-se incomodado quando um estrangeiro questionou o fato de “os brasileiros comerem todos os dias feijão com arroz”. Naquela situação, o professor sentiu-se compelido a argumentar que o “feijão com arroz” era comprovadamente uma comida saudável, informando veementemente a existência de pesquisas que “comprovavam tal verdade”. Além disso, o professor deu, enfaticamente, o assunto por encerrado, argumentando que o prato de comida de um brasileiro não estaria completo sem “feijão com arroz”.

A autora explica, então, que faltou ao professor a sensibilidade para pesquisar mais sobre o assunto. Se o tivesse feito, perceberia que “feijão com arroz” já não é mais, necessariamente, a principal composição à mesa dos brasileiros. . Essa postura é fundamental para o professor-pesquisador que busca (re)descobrir a própria língua e cultura.

A autocrítica, assim, alia-se à capacidade de gerenciar aulas e situações interculturais. Perceber prós e contra da cultura e manipulá-los sem xenofobia e sem ufanismo é um fator importante para o bom planejamento de aula e para o estabelecimento de um ensino de língua, como dito antes, voltado para a interação e não para a dominação. Estar aberto para rever a sua própria cultura, entendendo que o ponto de vista do outro constitui elemento para a constituição de uma competência intercultural, indispensável para a formação de professores de PLE e de PL2E.

3 - Aprender a fazer "diagnósticos" relativos às situações de aprendizagem.

Em continuidade, pode-se sustentar o quanto é essencial o uso de instrumentos mínimos para diagnosticar

situações de aprendizagem. Se um aluno, por exemplo, não conseguiu ainda aprender determinadas nuances fonético-fonológicas da língua portuguesa, isso não se dá pelo mesmo motivo em todas as situações de aprendizagem. As necessidades e desafios dos falantes de espanhol são diferentes daquelas dos falantes de japonês.

Fatores linguísticos, sociolinguísticos, psicológicos, entre outros, estão em jogo. Naturalmente, o professor de português como língua estrangeira não está obrigado a dominar certos tipos de conhecimento que estariam para além de sua função profissional como se fosse um “superprofessor”. Porém, é preciso estar atento a diferenças, o que é imprescindível para construir um “diagnóstico do processo de aprendizagem”. Esse ponto não será aqui aprofundado. Contudo, uma boa sugestão é o levantamento da “história linguística” dos aprendizes para saber como e quais outras línguas aprenderam e como lida com essas línguas no cotidiano.

Além disso, perceber as condições reais de aprendizagem de cada um é importante. Há, por exemplo, situações de dificuldades de aprendizagem provocadas por fatores não relacionados a questões culturais e/ou cognitivas, mas “biológicas” que precisam ser ao menos percebidas. Um bom exemplo desses casos é o de um professor em processo de formação que relatou ao seu coordenador o quanto seu aluno, apesar de esforçado, tinha dificuldades de melhorar o desempenho na fala. Após uma aproximação maior do aluno, foi verificado que esse usava aparelho auditivo e, conseqüentemente, apresentava mais dificuldades fonético-

fonológicas. Em linhas gerais, tratava-se de um estrangeiro que tinha uma deficiência auditiva, o que provocava mais dificuldades interacionais e de aprendizagens específicas. É importante que o professor esteja ciente de situações como essa para readequar o seu planejamento e para rever as formas de avaliação, buscando também informações com outros profissionais.

4 - Aprender a ser pesquisador da própria língua e cultura

A partir do exemplo do professor que defendeu o “feijão com arroz” como sendo uma comida brasileira de preferência nacional inquestionável, há que se entender que não é possível prescindir de leitura e pesquisa na área da língua e da cultura. É necessário buscar em várias áreas do conhecimento, as bases para entender o seu trabalho.

O professor construirá assim conhecimentos mais sólidos sobre a estrutura gramatical da língua, sobre a composição do povo brasileiro e de sua cultura etc. Esse tipo de postura ativa em relação à pesquisa permite que se consiga perceber as mudanças da língua e tomar decisões sobre o que é ou não mais adequado a ser ensinado para aquele aluno ou grupo de acordo com a região e a época.

Por último, é válido repetir que o conhecimento da língua não pode ser dissociado do conhecimento cultural. Não se ensina uma em separado da outra. Embora a afirmação pareça lugar comum, quando essa dimensão não está clara na prática docente, professores correm o risco de se colocarem do lado de fora do processo de letramento. Podem acabar tornando-se meros transmissores de informações gramaticais, deixando o aluno estrangeiro à deriva das e nas questões de uso da língua e das relações interculturais.

Daí, ser possível concluir que no processo de formação de professores de PLE/PL2E , uma abordagem intercultural e de incentivo à pesquisa, atenta aos fenômenos linguísticos, se efetiva a partir da percepção do próprio professor como membro ativo e mediador, dentro de uma “nova geração de lusófonos ”, cujas demandas apontam para outras necessidades diferentes das já conhecidas. Um membro mediador que precisa se reciclar para garantir sua efetiva inserção profissional na área e facilitar a inserção dos novos usuários em sua comunidade linguística.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

BASSO, R. & ILARI, R. O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2009.

DOURADO, M.R & POSHAR, H. A. “A cultura na educação linguística no mundo globalizado”. In: SANTOS, P. & ALVAREZ, M. L (Orgs.). Língua e cultura no contexto de português para estrangeiros. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

LUNA, J. M. F. de (Org.). Ensino de Português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.

BLOOMFIELD, S. “Something in common”. In: MONOCLE, Londres, vol.06, n.57, p.033-034, 2012.

NIEDERAUER, M.E.F. “Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros”. In: SANTOS, P. & ALVAREZ, M. L (Orgs.). Língua e cultura no contexto de português para estrangeiros. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

OLIVEIRA, G. M (Org.). Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística. Campinas: Mercado das Letras, ABL, IPOL: 2003.

RIBEIRO, A. do A. “Língua tua manifestum te facit”: considerações sobre identidade linguística e cultural no Brasil. Dissertação de Mestrado. PUC-RJ, 2000

SCARAMUCCI, M.V.R. “Português é pop”. Folha de São Paulo, Jornal, São Paulo, SP, 16/10/2011.

**A OFERTA FORMATIVA EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO
MATERNA E A LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA,
MOÇAMBIQUE E TIMOR-LESTE**

THE TRAINING OFFERED IN PORTUGUESE AS SECOND LANGUAGE. THE PORTUGUESE
IN ANGOLA, MOZAMBIQUE AND EAST TIMOR

Maria João Marçalo

Paulino Adriano

Diocleciano Nhatuve

Centro de Estudos em Letras, U. Évora

mjm@uevora.pt

Introdução

Uma língua é o mais completo dos instrumentos de comunicação. Só as línguas permitem ao ser humano dizer a outrem da sua experiência do mundo. Depois de Wilhelm Von Humboldt e dos seus contributos para o conhecimento linguístico sabemos que a Língua é condição essencial para compreender o mundo. O modo como interpretamos, percebemos, refletimos e comunicamos tem na língua o seu ponto de partida e de chegada. Todas as instituições humanas decorrem da vida em sociedade e a linguagem não é uma exceção. A linguagem varia de comunidade para comunidade e apresenta-se sob a forma de línguas diferentes. Contudo, todas estas línguas desempenham a mesma função: a linguagem torna possível a comunicação entre os membros de uma comunidade. Daí a importância de sabermos bem, e sempre melhor, utilizar esse instrumento com o qual lidamos desde que nascemos. Cada língua não é mais ou menos completa do que outra língua. Não há línguas boas nem

línguas más, línguas de primeira ou de segunda. Toda e qualquer língua é capaz de veicular conceitos, conhecimento, civilização, ideologia, cultura. Cada língua cumpre a sua função ao garantir a comunicação entre os membros de uma comunidade linguística. As línguas são instrumentos que nos permitem dizer tudo, e é para cumprir bem esse objetivo que evoluem permanentemente. As línguas mudam para satisfazer as necessidades comunicativas do homem. As línguas mudam porque funcionam.

Perguntamo-nos, então, se saber só, ainda que bem, uma única língua é suficiente ao homem de hoje. Não o foi na História da humanidade, constatamos que não o é atualmente. A necessidade de ir ao encontro do outro que fala diferente leva-nos a aprender novas línguas. No Século XVI o homem português confronta-se com as línguas totalmente desconhecidas e enigmáticas, algumas delas com indecifráveis sistemas de escrita, outras sem qualquer registo pictural ou gráfico, oferecendo como realidade única a fugacidade da palavra dita. Perante a experiência de uma nova Babel os missionários, mercadores, marinheiros ou simples aventureiros lançaram-se à descoberta de línguas completamente estranhas às estruturas indo-europeias. Passando por comportamentos semióticos de carácter não linguístico, ou se preferirmos não verbal, as tentativas para a concretização da comunicação terminaram necessariamente no aprender a falar essas línguas. Disso são testemunhas os materiais pedagógico-didáticos da época, dos quais relembramos: *Cartinha em Tamul e Português* (1554), *Arte Malabar*, (1548-49), *Arte da Lingoa Mais falada no Brasil* (1595), etc. Os portugueses aprendem as “novas línguas”, criando para tal os materiais necessários, mas não se limitam eles próprios a aprender, levam também aqueles com quem contactam a aprender a Língua Portuguesa.

Como podemos, cinco séculos volvidos essa grande descoberta de “novos mundos”, sobre essa atitude de disponibilidade para aprender a falar a língua do outro, meio privilegiado de comunicação, não transportar para os nossos dias e aplicar hoje o exemplo dos portugueses de outrora? Será que no Século XXI o homem europeu vai recuar perante a realidade do pluralismo linguístico da Europa dos vinte sete, realidade que é a nossa e na qual vivemos?

Uma verdadeira e genuína comunicação entre os povos passa obrigatoriamente pelo domínio comum linguístico. Não basta saber falar só uma língua o mundo de hoje afirma-se pelo multiculturalismo e pelo multilinguismo. Defende-se um verdadeiro pluralismo linguístico e não a existência de uma espécie de língua franca. No mundo de hoje é impossível dissociar a cultura, a ciência, a economia e a comunicação. E no campo da comunicação novos desafios se colocam à capacidade de entender o outro e de sermos entendidos. Acreditamos que a capacidade de comunicação verbal é um dos principais requisitos de integração social. Ao aprendermos uma nova língua adquirimos um novo instrumento de comunicação e estaremos assim mais aptos a corresponder às exigências da sociedade em que vivemos. A necessidade de comunicação será agora e sempre o motivo de ensino e aprendizagem de novas línguas. Uma comunicação efetiva e verdadeira pressupõe o saber falar com o outro.

A oferta formativa recente em PLNM na Universidade de Évora

A proposta de criação do Curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa Não-Materna/Língua Estrangeira, a cargo do Departamento de Linguística e Literaturas, inscreve-se numa estratégia de desenvolvimento da oferta formativa da Universidade de Évora, promovendo um modelo de formação assente num processo de convergência dinâmica entre a aquisição de conhecimentos especializados e a sua aplicação profissional na sociedade contemporânea.

Em Portugal, a população estudantil falante de outras línguas maternas tem vindo a aumentar bem como a crescente falta de professores de língua portuguesa em países onde o português é língua oficial, daí decorrendo uma necessidade crescente de formação específica e científica mais avançada para a área de PLNM/PLE de modo a responder, quer ao aumento da procura internacional da aprendizagem da língua portuguesa, quer à necessidade de especialização de profissionais da educação. Proporcionando uma formação avançada o curso oferecido pela Universidade de Évora, foi desenhado em consonância com as finalidades e os objetivos da política linguística do Conselho da Europa, definidos em 2001, no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Muito importante é também o facto de a Universidade de Évora poder contribuir para a promoção da língua e cultura portuguesas em Portugal e no mundo.

Num mundo global marcada por exigentes padrões de cidadania e pela disponibilização do fácil acesso à informação e ao conhecimento, o forte uso da Plataforma Moodle da Universidade de Évora, permitirá dar a este curso uma componente de e-learning bem estruturada. A Universidade de Évora tem apostado na qualificação de um público adulto,

integrado já na vida ativa, que de outra maneira não teria oportunidade de adquirir conhecimentos nesta área especializada. Espera-se ainda que este curso possa ser frequentado por profissionais estrangeiros que trabalhem no âmbito desta área disciplinar.

A área das línguas estrangeiras, neste caso o Português assim entendido, nos vários domínios de aplicação e o conhecimento sobre a diversidade cultural e linguística dentro e fora dos sistemas nacionais de ensino afirma-se como pilar do desenvolvimento dos países, sendo alvo de políticas e estratégias por parte de vários Estados Europeus. No caso português, o curso será, seguramente, uma mais-valia no espaço lusófono. O especialista em Português Língua Não-Materna / Português Língua Estrangeira será um profissional com conhecimentos cientificamente fundamentados e um participante ativo da promoção e difusão da língua e cultura. Ganhará competências para ser interveniente em contextos culturais e de ensino quer no país, quer no estrangeiro. A sua ação poderá ser exercida em:

- Instituições de ensino no país ou no estrangeiro;
- Instituições que requerem especialistas e peritos desta área de investigação (UE, CPLP, IILP, IC-PT);
- Organismos internacionais multiculturais;
- Diplomacia;
- Meios de comunicação social;
- Editores e livreiros;
- Sector turístico;

- Administração central e local;
- Indústrias da cultura e do lazer;
- Relações públicas.

Sendo hoje a escola um espaço plurilíngue e pluricultural, a maioria das instituições de ensino superior apresenta escassa oferta na área de especialização do Português Língua Não-Materna / Língua Estrangeira. A presente proposta pretende responder a diferentes interesses de estudantes e profissionais que buscam especializar-se na área do curso, sem se confinar à região Alentejo, apostando fortemente na modalidade de e-learning.

Do ponto de vista linguístico, pretende promover-se, entre outros, os seguintes aspectos:

- Conhecimento aprofundado do funcionamento e uso da língua portuguesa;
- Conhecimento de fatores cognitivos, linguísticos e sociais que são decisivos para o domínio do PLNM/PLE;
- Relações entre Português Língua Materna e Português Língua-Não Materna;
- Conhecimento das políticas linguísticas e das diferentes realidades em que o português é alvo de aquisição/aprendizagem no mundo;
- Os principais objetivos deste curso são:
- Dotar o aluno de conhecimentos aprofundados relativos ao plurilinguismo e à interculturalidade;
- Dotar o aluno de capacidade para desenvolver programas de pesquisa que visem o uso de métodos e materiais adequados à proficiência comunicativa;

- Dotar o aluno de capacidade crítica que lhe permitam atuar em contextos plurilíngues e pluriculturais;
- Dotar o aluno de competências para conceber e produzir materiais de aquisição e aprendizagem adequados à diversidade de situações práticas e em suportes variados.
- No final, o estudante deverá:
- Articular a informação comunicacional e cultural no âmbito de projetos de gestão pedagógica, relacionados com o plurilinguismo e a interculturalidade;
- Criar os seus próprios materiais para o ensino do PLNM/PLE;
- Elaborar um projeto original no âmbito da área.

O Curso de Pós-Graduação em PLNM/PLE visa a formação/atualização e especialização de titulares de Licenciaturas em Línguas, Literaturas e Culturas, Línguas Estrangeiras Aplicadas, Tradução, Educação Básica, ou em outras áreas do conhecimento, e não licenciados cujo curriculum escolar ou profissional seja considerado adequado à realização deste ciclo de estudo. O Curso tem a duração total de dois semestres letivos, sendo composto por 6 unidades curriculares obrigatórias, unidades que oferecem uma formação solidamente articulada entre as áreas de Linguística Portuguesa. A concessão da Pós-Graduação dependerá da frequência e aprovação nas unidades curriculares que integram o Curso, o que corresponde à obtenção de 60 ECTS.

Cenários onde o Português é aprendido como Língua Não Materna: os casos de Angola, Moçambique e Timor-leste.

A Língua Portuguesa em Angola

O Português chega a Angola por meio da colonização portuguesa, cujos contactos tiveram início em 1482, estabelecendo-se uma aliança entre o reino do Congo e os portugueses. Na sequência da colonização, surge o processo de assimilação dos indígenas, que eram educados sob os preceitos e costumes europeus, entre os quais a aprendizagem e utilização da Língua Portuguesa, em detrimento das línguas locais, maioritariamente de origem bantu.

Tem-se discorrido, assim, acerca da diversidade cultural e linguística de Angola, considerando a sua situação de multilinguismo, a nível da sociedade, e, maioritariamente, de bilinguismo, a nível do indivíduo. Contudo, tendências demonstram que há um número considerável de indivíduos que só falam Português, sobretudo a nova geração (jovens e adolescentes) que vivem na urbe.

Tomemos como exemplo a cidade do Lubango, onde, em 2011, numa turma de 30 alunos da 11.ª classe do Colégio O Sol, cuja idade variava dos 14 aos 16 anos, apenas um falava, com dificuldades, uma língua local (Nyaneka). No Colégio Amigos do Saber, dos 35 alunos da 10.ª classe, apenas dois falavam sofrivelmente o Nyaneka e três, o Umbundu. No ISCED - Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango, dos 40 alunos do curso de Linguística/Português do 1.º ano, cuja idade varia dos 20 aos 42 anos, apenas 21 estudantes afirmaram falar uma língua local, sendo que alguns a falavam num nível médio.

Igualmente, observando os alunos da Escola do 2º Nível e 1º Ciclo do Ensino Secundário da Humpata-Sede, município da Província da Huíla, que dista 15 km da cidade de Lubango, bem como os da Escola do 1º Ciclo da Lufinda, comuna do município da Chibia, que dista mais de 40 km, constata-se que os alunos das zonas rurais tinham domínio das suas línguas maternas (maioritariamente Umbundu e Nyaneka), mas, no intervalo, escolhiam quase sempre o Português para comunicarem com os seus colegas. O mesmo acontece, em muitas circunstâncias, fora do recinto escolar. As línguas locais parecem ser usadas por estes alunos, sobretudo quando se dirigem a pessoas adultas (os pais, os tios, etc.).

Nesta perspetiva, o governo angolano, sem deixar de dar privilégio ao Português, está também preocupado com a valorização das línguas locais. O Instituto de Línguas Nacionais, órgão mor da investigação linguística em Angola, propôs o estudo prioritário de seis línguas bantu, classificadas como maioritárias, cuja decisão baseou-se na premissa de que essas línguas tinham sofrido um fenómeno de dialectização, o que, segundo os proponentes, permitia a intercompreensão entre as suas respetivas variantes. As línguas maioritárias identificadas foram o kikongo, o kimbundo, o cokwe, o mbunda (integrante do grupo ngangela), o oshikwanyama e o umbundu. Estas, e outras línguas angolanas africanas, foram concebidas como nacionais por razões histórico-políticas, já que, logo após a independência nacional, se procurou a revalorização das referidas línguas, reprimidas durante a colonização. Porém, a Língua Portuguesa como veículo essencial da cultura não foi rejeitada. Aliás, embora,

explicitamente, não tivesse sido aceite, as funções importantes que a mesma já desempenhava fizeram com que ela se mantivesse. Por exemplo, a Lei constitucional de 1975, apesar de ter sido escrita em Português, não fazia alusão a esta língua como oficial, a atual constituição já o faz no seu artigo 119º.

Igualmente, se em 1977, o discurso do primeiro Presidente de Angola Agostinho Neto, proferido na União dos Escritores Angolanos, afirmava que “o uso exclusivo da língua portuguesa como língua oficial, veicular e atualmente utilizável na nossa literatura, não resolve os nossos problemas”, e acrescenta que “tanto no ensino primário, como provavelmente no médio, será preciso usar as nossas línguas nacionais”, defendendo que “todo o desenvolvimento do problema linguístico, naturalmente, dependerá também da extinção dos complexos e taras herdadas do colonialismo e do desenvolvimento económico”, já em 2006, o Presidente José Eduardo dos Santos, no seu discurso ao III Simpósio sobre Cultura Nacional, afirmou que “devemos ter a coragem de assumir que a Língua Portuguesa, adoptada desde a nossa independência como língua oficial do país e que já é hoje língua materna de mais de um terço dos cidadãos angolanos, se afirma tendencialmente como uma língua de dimensão nacional”.

Ao que parece, o Português está, efetivamente, a resolver quase todos os problemas dos Angolanos, embora esteja, também, a causar um outro problema: a sua hegemonia e sobreposição em relação às línguas locais. Daí a preocupação do Estado para a promoção destas. Tais hegemonia e sobreposição devem-se, entre outros, aos seguintes fatores:

- i) Além de língua oficial (utilizada nas repartições públicas, nos meios de comunicação social, etc.), é também língua de discurso pedagógico. Nas escolas, é tida não apenas como uma área do conhecimento, mas também como um instrumento para a aquisição do conhecimento;
- ii) Pela razão supra (e sem descurar questões históricas), o Português é língua de prestígio e de integração social;
- iii) Em consequência, há maior interesse dos cidadãos em aprender o Português comparativamente com as línguas locais, já que estas nunca passam do âmbito regional;
- iv) Cresce o número de cidadãos que têm o Português como sua única língua;
- iv) Em termos geográficos e demográficos, é a língua que detém maior abrangência em todo o País;
- v) É, indubitavelmente, a primeira língua que serve de unificação na diversidade sociocultural e linguística do País, tendo sido reconhecida desde a independência como fator de unidade nacional;
- vi) Sobretudo pela razão acima, já se avançam pronunciamentos segundo os quais o Português é a língua nacional de Angola. Aliás, tal reflexão é explícita na citação já feita, do Presidente da

República, no III Simpósio sobre Cultura Nacional.

A discussão da situação linguística do Português em Angola já leva décadas, motivada sobretudo pelo estatuto e pelas funções que cumpre.

A esmagadora parte de trabalhos científicos relacionados com as perspetivas ou tendências do Português em Angola, ao abordar a situação linguística, apresenta consenso no que respeita ao facto de existir, no País, um Português desfasado, em certa medida, da norma-padrão europeia. Esse desfasamento abrange os sons, o léxico e as estruturas morfo-sintáticas.

Mendes (1985) considerava já o Português de Angola como um “Português Angolanizado” na sua forma e estrutura, avançando se tratar de uma variedade de língua que se vai afastando progressivamente do português padrão pelas modificações que consciente, ou inconscientemente, o bilingue e, até mesmo, o unilingue angolano lhe vão introduzindo.

Camacha (2005), apontando como causa o contacto linguístico, também sustenta haver um Português de Angola, que diverge da norma padrão europeia, ao afirmar o seguinte:

Sem sombra de dúvida, o que se fala hoje em Angola é uma variante do Português Europeu, resultante do contacto da Língua Portuguesa com as Línguas Nacionais maioritárias. Tal contacto dá a esta variante uma característica especial, com sotaque próprio, diferente do português falado em Portugal e no Brasil, em que ocorrem expressões próprias das Línguas Nacionais.

Marques (1983), Mingas (2002), Barros (2002), entre outros, fizeram referência a esta temática e todos são unânimes em relação às interferências das línguas locais no Português.

Fora de Angola, há vozes que, igualmente, discorrem sobre o Português em Angola, entre as quais, podemos citar Adragão (1998, p. 386): “No caso das realidades brasileira, angolana e moçambicana, a língua que integra a cultura é o Português. É claro que a cultura dos quimbundos integra o quimbundo e que a cultura dos macondes integra cada um dos dialectos do maconde. Mas a cultura angolana, do País enquanto unidade política, integra o Português. E assim para os outros. Não, naturalmente, o Português de Lisboa ou de Coimbra, mas o Português de Angola, como o do Brasil, como o de Moçambique” .

A Língua Portuguesa em Moçambique

Moçambique é, tal como Angola, um dos PALOP (Países africanos de Língua Oficial Portuguesa) o qual se localiza na costa oriental da África, a Sul do equador, na região da África Austral. É banhado a Este pela costa do Oceano Índico, que se estende do Norte ao Sul do país e, no interior, é rodeado por 6 países anglófonos (Barca e Santos s/d, p. 5). O território está administrativamente dividido em 11 províncias, numa extensão de cerca de 799.380 Km² . O respetivo povo é basicamente de origem bantu, falante de LB (línguas bantu). É deveras importante sublinhar que este mesmo povo moçambicano está distribuído em várias etnias, com hábitos, culturas e idiomas diferentes, ainda que, regra geral,

pertençam, como é sabido, à mesma família linguística (bantu).

Em 1498 chegou a Moçambique a primeira expedição portuguesa envolvida no expansionismo. Este grupo encontrou um terreno virgem e, era ali onde devia, para além de tudo, cumprir os apelos de Oliveira a favor da difusão do português. Com o mesmo objetivo, um pouco mais tarde em relação à sua presença no ultramar, os “portugueses criaram leis favoráveis à difusão do seu idioma. (...) quanto a Moçambique, o problema da língua portuguesa foi objeto, por exemplo, dos Diplomas Legislativos nº 176 e 168 de Agosto de 1929, do governador-geral (publicado no BO de Moçambique nº 31 de 3 de Agosto de 1929), José Cabral, [dos quais se transcreve o essencial:]

Diploma Legislativo nº 167:

Artigo 2

Em todas as missões religiosas a língua oficial na catequese e bem assim noutras relações com os indígenas, é a língua Portuguesa (podendo haver tradução oral, nunca escrita, enquanto o indígena não dominar o Português);

Diploma legislativo nº 168:

Artigo 6º

Aos missionários que diretamente ou por interposta pessoa dirijam escolas de ensino elementar é-lhes proibido ministrar o ensino elementar noutra língua que não seja portuguesa, só podendo usar a língua local como auxiliar [SIC]” (Barbosa 1989, p. 140-141).

A vida da língua portuguesa foi desde muito tempo questão fulcral para os linguistas e autoridades políticas e sociais pró-política linguística do português, não só como instrumento de identidade linguístico-cultural a ser conservado, mas também e, sobretudo, como sistema de

comunicação a desenvolver, a ensinar e a expandir. Esforços foram envidados no sentido de unificar a ortografia no seio de todos os lusofalantes, com vista a facilitar o seu desenvolvimento e expansão. Saliente-se que de 1910 até 2010, a questão da ortografia conheceu cerca de seis tentativas de uniformização ou de reforma, nomeadamente: a simplificação ortográfica de 1901- 1912 quer na academia de ciências de Lisboa (ACL), quer na brasileira de Letras (ABL), quer ainda em conjunto; a reforma ortográfica de 1920; o acordo ortográfico luso-brasileiro de 1931; a proposta do vocabulário ortográfico da LP e da revisão do acordo anterior em 1940; o acordo ortográfico luso-brasileiro de 1945; o projeto ortográfico de 1975 e o acordo ortográfico de 1990 (cf. Kemmler 2010, p. 9- 40).

É fácil notar que esta questão da ortografia do Português foi, durante muito tempo, abordada com efervescência em dois polos, nomeadamente a margem ocidental e oriental do Atlântico, ou seja, Brasil e Portugal. Sublinhe-se que, durante as tentativas que foram indicadas acima, a questão do vocabulário da LP foi tratada numa perspectiva de unificação e simplificação da ortografia das palavras (cf. op. cit., p. 24- 26). Isto significa que não foi tratada sob o ponto de vista do seu ensino como objetivo principal, embora os dicionários e/ou vocabulários pudessem servir para tal. Este posicionamento ilustra o quanto se andou distraído acerca do desenvolvimento do vocabulário, talvez porque os dois polos a tivessem como LM.

Como já referido, a língua portuguesa chega a Moçambique no contexto de expansão portuguesa ao

ultramar. Todavia, o processo oficial e sistemático de ensino que, sobretudo, envolvia missões religiosas, viria a ser objeto de legislação muito tempo depois da presença portuguesa no território e de convívio com os moçambicanos. É preciso realçar que a falta de domínio de algum código escrito, o sentimento de inferioridade e de diferença entre os dois povos, o tipo de relações que se estabeleceu entre ambos e a legislação adotada pelos portugueses, sem sombra de dúvidas, tiveram influência na aprendizagem e uso da LP pelos moçambicanos.

Só depois de quatro séculos da presença portuguesa no país, e de todos os preconceitos se enraizarem, é que foram criadas as primeiras instituições de ensino: “inicialmente, o ensino da língua portuguesa fazia-se por mercê dos padres e missionários e entretanto surgiram escolas particulares, até que por vez derradeira é criado o ensino oficial no ultramar em decreto de 1845” (Ferreira 1991, p. 11- 12).

A partir da ideia exposta, pode-se imaginar a situação do ensino-aprendizagem da LP - num contexto em que as escolas estavam anexas ao projeto de cristianização, por um lado, e com um caráter particular, por outro, em que a educação não fosse abrangente, ora pela insuficiência de instituições, ora pelo caráter restritivo do ensino, ora pela falta de motivação dos aprendizes e conseqüente distanciamento e insucesso na aprendizagem do Português, etc. Neste contexto a educação era caracterizada, pelas transformações sociais, políticas, económicas e ideológicas significativas, como resultado da imposição de uma ordem social e cultural hegemónica e da negação das estruturas tradicionalmente existentes (cf. Uaciquete 2010, p. 11).

Como forma de fomentar o ensino da língua, embora isto só não bastasse, destaque-se o envio, para as colónias, de volumosas remessas de livros portugueses e de vários docentes para viabilizarem o ensino da língua aos meninos locais com bases em livros de doutrina cristã. Nesse momento nas colónias, os nativos aprendiam o português através das chamadas cartinhas ou cartilhas, concebidas para o ensino da leitura e da escrita (cf. Barbosa 1989, p. 108). Ora, apesar de se tratar de uma língua nova no ultramar, em obras consultadas, desconhece-se qualquer referência sobre alguma estratégia oficialmente adotada para permitir que, para além da gramática, da leitura e da escrita, os aprendizes aprendessem também e, com rigor necessário, o vocabulário.

As chamadas cartinhas ou cartilhas com que se pretendia promover o ensino a partir do Século XVI privilegiaram “a catequese, o ensino da doutrina cristã, embora o conteúdo possa ser, porém, um pouco mais variado, com a inclusão de normas prática para o procedimento em sociedade” (doutrina da mesa; regra de viver em paz; comportamento, ouvindo música, etc.). Eram, com certeza, de maior teor sociocultural, mas sem pretender de forma deliberada, sistemática e explícita, desenvolver o vocabulário dos aprendentes, embora fossem, de facto, as palavras e o vocabulário constantes daqueles livrinhos, impregnados de toda a cultura, civilização, *modus vivendi e operandi* portugueses (Rosa, 2002, p. 63).

Até à altura da criação das primeiras escolas oficiais em Moçambique distinguiam-se dois grupos socialmente diferentes: os indígenas e os cidadãos brancos. Com efeito, o

sistema de ensino iria também obedecer a esta estratificação social. Existia um ensino oficial, destinado aos filhos dos portugueses, e um ensino indígena com características típicas do regime de dominação, em que o principal meio de motivação e viabilização do processo de ensino e de aprendizagem era a fêrula. A legitimidade desta separação do ensino, a qual constituiu uma falha na estratégia para a rápida aprendizagem e domínio da língua e do seu vocabulário, constava de documentos oficiais da administração colonial, os quais preconizavam que:

_ Artigo 1º: «O ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio».

_ Artigo 7º: «O ensino primário rudimentar destina-se a civilizar e nacionalizar os indígenas das colónias, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses» [SIC] (MEC/GÊS, 1980, p. p. 24/25).

Apesar da criação das primeiras escolas, isso não significou a abertura do sistema aos moçambicanos. Era quase impossível uma aprendizagem bem sucedida da LP, por razões que já foram documentadas. Continuavam sem estímulo social, ideológico e cultural para conhecerem, dominarem, usarem a LP e ascenderem ao estatuto de cidadãos. Na prática, até ao séc. XIX, de uma forma geral, os indígenas ainda não eram falantes da LP, ainda que o povo luso estivesse presente no território há séculos. Aliás, ao fim daquele período, “havia uma única escola primária em todo o país” (Gonçalves, 2000, p. 2) e, sendo a escola que catapultava a difusão de uma língua, com a exiguidade de instituições, o número de lusofalantes moçambicanos era significante.

Num contexto semelhante ao de Moçambique, como se pode depreender, a realidade linguística cultural e sócio administrativa vai jogar um papel a não ignorar quando se pretende fazer qualquer abordagem sobre o uso e/ou ensino-aprendizagem da LP no seio dos seus habitantes, uma vez que o encontro entre as línguas resulta, quase sempre, na interferência mútua entre elas. Aliás, o Português tem, em todo país, o estatuto de (L0), sendo usada pelos moçambicanos, como (L2), instrumento linguístico de unidade nacional e meio privilegiado de ensino. Neste contexto, o Português coabita com várias línguas autóctones que, de uma forma geral, funcionam como primeiras línguas dos alunos.

Sendo o Português aprendido e falado pelas populações locais como Língua Não Materna - LNM, está sujeito a mudanças, sobretudo a nível da fonética, da fonologia, do léxico e da sintaxe. Com efeito, a incorporação de novo vocabulário está relacionada com as realidades para as quais a LP não tem palavras - como, por exemplo, a fauna e a flora locais e aspetos sócio culturais especificamente moçambicanos - (cf. Gonçalves, 2000, p. 3). Esta situação, conjugada com o facto de o uso do Português depender essencialmente da aprendizagem, faz com que, a nível de todos os aspetos mencionados anteriormente, se distancie sobremaneira do Português europeu (PE), concebido como norma a ser cultivada nas escolas de todo o país.

O distanciamento entre o PE e o PM (Português moçambicano), por razões de diversa ordem que extravasam o âmbito da linguística, cria uma situação de 'desconforto linguístico' àqueles que aprendem a LP e falam-na

marcadamente como moçambicanos. Mesmo assim, parece difícil contornar as marcas das LM dos alunos e que, de forma quase automática, impõem as suas diversas especificidades, a qualquer língua aprendida pelos alunos. O Português moçambicano (PM), enquadra-se, entretanto, nas variantes não nativas (VNN), que tradicionalmente, foram vistas como línguas erradas, fruto da incapacidade dos falantes de aprender o bom Português, assim, todo o tipo de desvio, constitui motivo de depreciação (cf. Gonçalves, 2010, p. 14).

Embora se tenha como padrão a norma europeia, o Português, em Moçambique, vai sofrendo, com certeza, algumas mudanças impostas pela própria realidade social, o que naturalmente, vai erguendo uma estrutura vocabular, sintática, semântica, fonética e fonológica típicas do PM, ou seja, o idioma está sofrendo um processo de nativização . Entretanto, esta mudança gradual “compreende duas dimensões: uma simbólica, com a emergência de novas atitudes e ideologias sociais face ao uso da língua; e outra linguística, com o desenvolvimento de novas formas linguísticas associadas ao seu uso [marcado, sobretudo, pelo surgimento de novas palavras e novos significados]” (Firmino 2008, p. 8).

Até aos meados do Século XIX, já havia uma imprensa em moldes oficiais, a qual proporcionou o aparecimento, em algumas regiões do país, de algumas publicações. Dentre essas publicações, podem-se destacar o Almanach Civil Eclesiástico Histórico Administrativo da Província de Moçambique (1859), o Jornal o Progresso (1868), o Africano (1877), O Distrito de Lourenço Marques (1888), etc. (cf. Capela, 1996, p. 11-14). Com a imprensa, num contexto em que se pretendia e se clamava pelo ensino da LP, tendo em conta que a leitura é um excelente exercício, pode-se dizer que estavam criadas

algumas das condições necessárias para aprendizagem da LP em geral e do seu vocabulário, em especial.

Todavia e, paradoxalmente, isto não se verificou devido ao já relatado caráter restritivo do ensino e da própria imprensa. Ou seja, a imprensa não abrangia as massas populares moçambicanas, daí, a frustração da possibilidade de ela contribuir positivamente para o desenvolvimento da LP no seio dos indígenas. Aliás, segundo o mesmo autor, a imprensa até então produzida era objeto de uma prévia censura, como forma de garantir que não fossem difundidas informações que pudessem pôr em causa o regime. Com o desenrolar dos acontecimentos, no dealbar do Século XX e antes mesmo da proclamação da República Portuguesa, nasce em Moçambique uma imprensa à qual Capela chama de africana. Esta imprensa, era produzida por moçambicanos, para moçambicanos e tratando dos problemas dos moçambicanos. Por vezes era produzida em línguas moçambicanas, fazendo uma “propaganda a favor da instrução” (*op. cit.*). Esta propaganda a favor da instrução dos moçambicanos desempenhou um papel preponderante na sensibilização das massas, para se preocuparem pela sua educação. Mais ainda, constituiu uma forte pressão no seio do regime, no sentido de reconhecer a necessidade e proporcionar a educação aos indígenas.

Entretanto, a única entidade privilegiada para proporcionar a educação aos povos locais era o governo português que, certamente, fá-lo-ia em sua língua, o Português. Assim, uma imprensa produzida por africanos, para africanos e tratando de problemas dos africanos, ainda que

fosse, nalguns casos, em línguas moçambicanas, terá frutificado no que respeita quer à adesão à instrução em geral e à aprendizagem da LP, em particular dadas pelos portugueses. Por isso, é legítimo afirmar que a necessidade de instrução e de aprender a LP foi inculcada pela primeira vez, com algum sucesso e em larga escala, no seio dos falantes das línguas autóctones, pelos primeiros assimilados, através da imprensa, no passado Século XX.

Reitere-se que, apesar de vários instrumentos aprovados a favor da instrução dos indígenas em Português, para um território vastíssimo como Moçambique, as escolas que existiam para educar os nativos não eram suficientes para proporcionar um ensino da LP abrangente. Por isso, os moçambicanos só se comunicavam entre eles em suas línguas e, porque as relações com os portugueses não eram das melhores, a comunicação em LP não se verificava na prática.

O governo pós-independência e, nos últimos tempos, a sociedade concebem e reconhecem a LP como língua nacional que, entretanto, deve ser aprendida e usada como língua franca de integração social. Recorde-se que, só com o Português, os diferentes grupos etnolinguísticos se podem entender, desencadear a instrução, fazer e aceder à ciência, condição fundamental para o crescimento e prosperidade de qualquer sociedade. Entre os dados práticos que ilustram isto tudo, destaca-se a obrigação moral de usar o Português em locais públicos e a vontade cada vez mais fervescente dos moçambicanos de aprendê-lo e usá-lo, apesar de inúmeras dificuldades que isto implica.

Não é menos verdade que a dinâmica da sociedade é que impõe, em vários contextos, o recurso às LNM e, particularmente, ao Português em Moçambique. Foram fatores históricos, políticos, económicos, diplomáticos e

sociais que condicionaram o estatuto de LO à LP em todo o território. Este estatuto foi-lhe conferido quase de forma automática ou impositiva aquando do nascimento da nação moçambicana em 1975. No entanto, a LP já era falada naquele contexto há sensivelmente quatro séculos, tendo sido, de forma geral, os primeiros falantes, os portugueses que ali se estabeleceram, envolvidos no processo de expansão marítima e de cristianização, os quais culminaram com a colonização do povo moçambicano, e não só.

O atual estágio da LP em Moçambique, caracterizado por certas hesitações e desvios (variação), bem como a sua difusão no território são reflexos de uma longa história desde a sua origem e expansão até chegar à Moçambique. Uma história que condicionou que até hoje em dia a LP fosse falada por cerca de 39,5% da população, constituindo língua materna (LM) de apenas 6,5%. (cf. Gonçalves, 2010, p. 27). É no contexto exposto que se pretende fazer um estudo que conduzirá a uma proposta de estratégias linguístico-pedagógicas e comunicativas a nível sócio educativo, para promover o ensino-aprendizagem e desenvolvimento do vocabulário dos alunos do ensino secundário em Moçambique, partindo das reais causas que comprometem uso da LP.

Os alunos do ensino secundário e não só, apresentarem muitas limitações no uso do vocabulário, desde o desconhecimento das palavras e dos seus significados, passando pela falta de criatividade até à má seleção e colocação durante a comunicação.

Os dados recolhidos junto dos alunos e professores do ensino secundário em algumas escolas de Moçambique das províncias de Maputo, Cidade de Maputo, Gaza, Inhambane, Tete e Cabo Delgado, através de um inquérito, permitem compreender entre outros aspetos, como é que é concebido o ensino da LP que estratégias são usadas. Neste âmbito, os dados sobre o inquérito funcionaram como ponto de partida quer para as reflexões sobre a linguística e didática das LNM, em que se enquadra o Português no seio dos PALOP, quer para as propostas de estratégias de ensino.

Até aos anos 50 do Século XX, o número de falantes de Português continuava a ser diminuto. Num universo de cerca de seis milhões (6.000.000) de Moçambicanos, e com a língua a somar meia dezena de séculos no território, apenas 4555 moçambicanos falavam satisfatoriamente a LP. Este cenário de poucos falantes da língua, apesar de várias políticas plasmadas em papéis, supostamente para viabilizar a educação do indígena moçambicano, durante vários anos, pode estar na origem do fraco desempenho linguístico dos falantes moçambicanos de Português, uma vez que, de forma geral, em termos estatísticos, o uso da LP pelos moçambicanos, com alguma consistência e consciência, é relativamente recente.

Até esta altura, como se deve saber, a missão de educar o indígena tinha sido confiada às missões religiosas cujo seu objetivo primordial era cristianizar os povos e não educá-los. Assim, ensinar a LP, constituía um objetivo secundário camuflado em sagradas escrituras e imposto direta ou indiretamente pelo governo colonial, aos missionários e aos aprendentes. Neste âmbito, por mais que existissem várias missões religiosas, as católicas detinham o monopólio do sistema educativo, em detrimento das missões

protestantes. No entanto, a igreja católica, devido àqueles dois acordos, servia mais os interesses do sistema, sem pôr em causa os seus projetos, mas relegando para o último plano as verdadeiras necessidades dos aprendentes.

A situação viria a conhecer uma mudança decisiva e favorável ao ensino-aprendizagem da LP ao povo moçambicano de origem, com a fundação do principal movimento de luta contra as injustiças coloniais, a qual culminou com a independência do país. Embora maior número dos dirigentes que encabeçaram o processo de criação do movimento fosse constituído por falantes da língua inglesa, no congresso de fundação da Frelimo em 1962, para garantir a comunicação entre os moçambicanos que precisavam de se unir para lutar pela mesma causa, decidiu-se, logo à primeira, pelo uso do Português como LO do movimento. Sendo como LO, devia ser usada por todos para tratar de assuntos de todos, mas nem todos a falavam, tinham de aprendê-la.

Assim que nascia o movimento-mãe que ia jogar a favor dos interesses moçambicanos, adotando a LP como o seu instrumento privilegiado de comunicação, estavam criadas as bases sólidas para a aprendizagem do Português pelo povo local. Com efeito, durante a guerra de libertação a propaganda política, os textos de esclarecimento e consciencialização, os programas da rádio, a expressão no seio do exército, da administração, as práticas de escolarização nas zonas libertadas, eram feitos em Português (cf. Ferreira, 1987, p. 251). Com o uso e a auto-obrigação de usar o Português, para tratar de assuntos que lhes diziam respeito, deu-se lugar

a uma exposição dos indivíduos à língua, ainda que insignificante e a estilo moçambicano.

Proclamada a independência e alcançada a soberania, nascia a nação moçambicana e logo, a Frelimo, único representante do povo e das suas aspirações na altura, deliberou a favor do uso da LP como Língua Oficial (LO) de todos. Assim, o idioma que antes era concebido como língua do colonizador, opressor e explorador tornava-se num instrumento imprescindível para um sucesso perante os desafios que se colocavam à Frente e a todo o povo. Deste modo, fazia-se jus às palavras de Machel e Amílcar Cabral que afirmaram: “o nosso inimigo é o regime colonial, nada mais” e “o colonialismo não só tem coisas que não prestam (...), o português é uma das melhores coisas que os tucas [SIC] nos deixaram (...)”, respetivamente (*op. cit.* 249- 250).

A partir de todos os fatores que foram anteriormente arrolados, dos quais se destacam a perspicácia do ensino no período colonial e, por isso, dificuldades imensuráveis na aprendizagem da LP, a ação da imprensa dita africana, feita sobretudo pelos assimilados, a favor da instrução dos indígenas, os acordos entre Portugal e a Santa Sé, as reações de organismos internacionais a favor da descolonização e educação dos povos colonizados, sobretudo em África, a fundação da Frelimo e a conceção do Português como sua LO, a proclamação da independência e a definição da LP como a LO da nova nação, pode-se considerar que, em Moçambique, o povo começa, de forma geral, a identificar-se com o Português a partir do ano de 1975 (cf. Gonçalves, 2010. p. 27).

Entretanto, o sentimento de que a LP é também pertença dos moçambicanos viria a galvanizar o ensino-aprendizagem da língua no seio da população negra moçambicana. Todavia, ainda não se falava de uma estratégia

específica para o ensino e aprendizagem da LP como língua não materna. Aliás, o sistema de ensino, nos primeiros anos só podia se basear em programas e materiais herdados do sistema colonial. Perante a nova realidade, foi necessária a definição de programas e políticas que permitissem a alfabetização dos moçambicanos com recurso à língua que já era de todos.

No período pós-independência, as questões de ensino e de aprendizagem da LP ganharam novos contornos. Houve uma alteração e uma transferência, quase automática de objetivos no ensino e aprendizagem do idioma. Os objetivos já não passavam pela difusão da língua e cultura lusitanas, mas sim, pela instrução e, através da LP, ter acesso à ciência, para desempenhar diferentes funções úteis para a sobrevivência da jovem nação. Estes objetivos, perante a situação em que se vivia na altura, impuseram certas mudanças, quer ao nível do ritmo de aprendizagem, quer ao nível de cobertura da rede escolar, quer ainda ao nível de políticas e estratégias de ensino.

Embora aquando da proclamação da independência e da constituição da República Popular de Moçambique, em 1975, os documentos oficiais não indicassem nenhuma língua como LO do novo estado, tendo sido adotado o Português de forma impositiva (Santana, 2010, p. 58), alguns autores apontam para alguns dos aspetos que jogavam a favor da LP, no seio todos. Recorde-se que aquando da fundação da Frelimo, o idioma lusitano foi tomado como instrumento de trabalho e de comunicação, devido a grandes facilidades que o mesmo, embora falado por um número reduzido de

moçambicanos, oferecia para a viabilização do grande objetivo de unidade nacional.

Em 1983, introduz-se oficialmente o Sistema Nacional de Ensino (SNE) no território, através de uma carta intitulada Linhas Gerais do SNE, tendo como objetivo a formação do Homem Novo capaz de satisfazer os interesses do país. Este sistema que vigora até na atualidade, de 1983 para cá foi conhecendo algumas modificações e inovações, todas com o objetivo de melhorar as condições de aprendizagem, merecendo destaque a reforma de 1992 (marcada pela adequação do SNE às novas aspirações de uma economia do mercado capitalista e de um estado multipartidário) e a de 2005 (marcada pela introdução, em regime experimental, das LB no ensino primário) (cf. Uaciquete, 2010, p. 16- 18).

Até então altura, os moçambicanos consideravam a LP como sua, embora com algumas reservas resultantes, sobretudo da fraca cobertura escolar e, por conseguinte, da pouca difusão da informação e da língua. Mesmo assim, os falantes da língua que a “assumem com toda a dignidade e naturalidade e agora reintroduzem-na por todo o seu espaço nacional, privilegiando-a, dando-lhe um estatuto nobre ao tempo que a vão modificando, tornando-a totalmente sua (...) modificam-na, alteram-na, adaptam-na ao seu universo nacional ou regional e transformam-na no plano da oralidade e da escrita” (Ferreira, 1987, p. 269). Neste âmbito, as circunstâncias de aprendizagem e uso condicionam o desenvolvimento do vocabulário.

Leite (1987) considerando que “a língua passa a ser nossa a partir do momento em que falamos e reconhecemo-la [SIC]” como nossa, postula que o falante moçambicano de português L2, comete desvios em confronto com a norma, dependendo do elevado ou baixo nível de escolaridade (LEITE,

1987, p. 497- 498). Esta posição deixa claro que, a proficiência no uso da LP depende sobremaneira da escolarização. Ou seja, a escola é a principal entidade reconhecida seja pelo governo, seja pela sociedade, para viabilizar a sua aprendizagem. Ainda nas entrelinhas do excerto, pode-se entender que a própria realidade linguística moçambicana, impõem certas mudanças na estrutura da LP, como resultado do cruzamento com as várias LB.

A linguista e professora Hildizina Dias, do Instituto Superior Pedagógico de Maputo (atual Universidade Pedagógica de Moçambique) afirma que o PM tem sido influenciado pelas LMs dos cidadãos, no que respeita à altura, intensidade, entoação, etc. Sendo assim, pode se prever algumas alterações e dificuldades na aquisição do vocabulário. Segundo a autora, as áreas da sintaxe, da morfologias da semântica e do léxico são as que têm conhecido alterações dignas de referência (cf. Dias, 1991, p. 37- 38). No entanto, mesmo com muitas dificuldades, é também digno de referência o empenho com que os moçambicanos, quer a nível institucional, quer a nível individual, querem aprender e falar o Português.

A LP aparece no plano curricular do ensino secundário geral (PCESG) como sendo “a língua oficial e de ensino que visa desenvolver competências (linguística e comunicativa) que permitam ao aluno uma integração plena na vida social, cultural, económica e política do país e do mundo”. A definição ora apresentada deixa transparecer o valor do Português para os moçambicanos. Aliás, é através dela que os cidadãos se deverão enquadrar no seu meio e no mundo,

funcionando como meio de acesso à ciência e à tecnologia. O reconhecimento desta verdade ao nível central e da programação do ensino moçambicano é um facto que, com certeza, joga a favor do ensino-aprendizagem da LP.

Sem se pretender ser pessimista, pode-se afirmar que o conhecimento passivo da LP que caracteriza a maioria dos moçambicanos, é resultado da inconsistência do processo de ensino-aprendizagem do vocabulário, conjugado com a quantidade e qualidade do input que lhes é injetado pela sociedade. Lembre-se, ademais, que no PM, a qualidade do input “depende da origem social dos falantes e do contexto, rural ou urbano, em que é adquirido” (Gonçalves, 2010, p. 20). Ora, os alunos podem, na escrita, usar adequadamente as palavras, todavia, na oralidade, ou ficam limitados por não dominarem o sentido, ou não controlam a colocação, ou ainda, claudicam na flexão, sem poderem esconder o que já enunciaram, etc. como atesta o exemplo I.

Exemplo I.:

(1)*Você foste convidado na festa? [= Você foi convidado para a festa?]

(2)*Eu fui nascido em Maputo. [= Eu nasci em Maputo.]

Em (1) está claro que o problema tem que ver com a correspondência de pessoa entre o sujeito e o verbo e com a seleção da preposição. Em (2) a questão diz respeito ao uso inadequado do verbo. Ora isto demonstra que há falta de experiência, da prática no uso da LP e de conhecimentos sólido acerca do uso das unidades lexicais *você, foste, na e nascido*. Isto faz jus ao contributo de Azenha (1997) e Candé (2008) os quais defendem que no ensino/aprendizagem da L2 em especial, é preciso dar primazia ao conhecimento do vocabulário _ no que diz respeito ao seu significado e ao seu uso, pois, assim, os aprendentes poder-se-ão comunicar e

desenvolver as outras competências, tendo como suporte, o vocabulário.

Assim, ensinar Português em Moçambique implica ensinar todos os aspetos que dizem respeito à Língua Portuguesa como LNM. Em suma, o ensino-aprendizagem da LP em Moçambique, desde o período colonial até à contemporaneidade, nunca conheceu estratégias explícitas que permitissem o desenvolvimento da competência linguístico comunicativa, através do ensino do vocabulário. A realidade moçambicana não fugiu da regra, também foi basicamente marcada, pela deificação dos aspetos gramaticais, típicos da metodologia tradicional (MT), em detrimento dos aspetos lexicais. Mesmo com os avanços que ao longo do tempo foram sendo alcançados, os mesmos nunca foram concebidos, de forma explícita, para valorizar o vocabulário na aprendizagem da L2 e, por isso, definir métodos que conduzissem ao seu desenvolvimento de modo eficaz.

A Língua Portuguesa em Timor-leste

No CNRT (Conselho Nacional da Revolução de Timor), no ano de 2000, o português foi proposto como língua oficial ao lado do Tétum, decisão que se materializou na Constituição Nacional em 20 de maio de 2002. A língua portuguesa e a língua tétum são ambas consagradas línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste. O tétum-praça, variedade do tétum falada na cidade de Díli, a capital de Timor desde 1769, é atualmente a língua cooficial ao lado do português. Podemos distinguir pelo menos 16 línguas faladas

no território de Timor, 12 dessas línguas são da família austronésica, tal como o malaio. As línguas búnaque, macassai, macalero e fataluco são línguas papuásicas.

Um dos mais importantes símbolos identitários de um país é a língua oficial. Em Timor Leste o estatuto de língua oficial é copartilhado pelo tétum e pelo português. A poliglossia de Timor-Leste, onde encontramos 16 línguas e vários dialetos, foi sempre coadjuvada na comunicação pelo uso do tétum-praça, ou tétum-Díli, uma variante do tétum muito mesclada com palavras do português e de mais fácil aprendizagem pelos europeus. Até 1976 o português era a língua de escolarização.

Nas entrevistas efectuadas são referidos como locais de aprendizagem da LP o Colégio de Soibada, o Colégio de São Francisco Xavier em Dare, o colégio de Ousso e escola primária de Balide (Canossianas), ao passo que os estudos secundários eram feitos especialmente na Escola Técnica Professor Doutor Silva Cunha.

São em número significativo as timorenses a frequentar cursos de licenciatura. A maior parte das alunas de licenciatura a frequentar a UNTL nasceu no Timor ocupado pela Indonésia

Depois do conturbado período de ocupação indonésia, só no pós-independência, depois de 2000 o português pode ser falado livremente. Muitos dos alunos a quem ensinamos LP, na Universidade, fizeram toda a escolarização básica e secundária em bahasa indonésio: na Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa, organizada pela Federação das Universidades Portuguesas e Instituto Camões a maioria dos alunos estava nesta situação.

A poliglossia de Timor-Leste (16 línguas e vários dialetos) foi sempre ultrapassada através do uso do tétum-Díli (tétum-praça), uma variante muito mesclada com o português e mais facilmente aprendida pelos europeus. O tétum-praça, variedade do tétum da cidade de Díli, capital desde 1769, é , como já referido, hoje a língua cooficial ao lado do português.

A variedade timorense do português, com as suas características próprias, precisa de ser descrita e valorizada. Os professores que se desloquem a Timor para ensinar português devem fazer o esforço de aprender o tétum, demonstrando respeito pela língua cooficial, a língua nacional, falada pela maioria dos timorenses, dado que a restauração da língua portuguesa não tem intuítos neocolonialistas.

Breve conclusão

É urgente refletir sobre a difusão da LP em países como Angola, Moçambique e Timor-Leste a fim de tornar realidade o uso do Português nestes países que livremente escolheram a LP como Língua Oficial. Deverá atingir-se, em primeiro lugar o objetivo de assegurar proficiência ao nível da competência e do desempenho dos professores e formadores. Será, pois, legítimo considerar-se de máxima importância a formação de profissionais para o ensino da Língua Portuguesa em contextos de Língua Não Materna.

Uma língua é o mais completo dos instrumentos de comunicação. Só as línguas permitem ao ser humano dizer a outrem da sua experiência do mundo. Depois de Wilhelm Von Humboldt e dos seus contributos para o conhecimento linguístico sabemos que a Língua é condição essencial para

compreender o mundo. O modo como interpretamos, percebemos, refletimos e comunicamos tem na língua o seu ponto de partida e de chegada. Todas as instituições humanas decorrem da vida em sociedade e a linguagem não é uma exceção. A linguagem varia de comunidade para comunidade e apresenta-se sob a forma de línguas diferentes. Contudo, todas estas línguas desempenham a mesma função: a linguagem torna possível a comunicação entre os membros de uma comunidade. Daí a importância de sabermos bem, e sempre melhor, utilizar esse instrumento com o qual lidamos desde que nascemos. Cada língua não é mais ou menos completa do que outra língua. Não há línguas boas nem línguas más, línguas de primeira ou de segunda. Toda e qualquer língua é capaz de veicular conceitos, conhecimento, civilização, ideologia, cultura. Cada língua cumpre a sua função ao garantir a comunicação entre os membros de uma comunidade linguística. As línguas são instrumentos que nos permitem dizer tudo, e é para cumprir bem esse objetivo que evoluem permanentemente. As línguas mudam para satisfazer as necessidades comunicativas do homem. As línguas mudam porque funcionam.

Perguntamo-nos, então, se saber só, ainda que bem, uma única língua é suficiente ao homem de hoje. Não o foi na História da humanidade e não o é atualmente. A necessidade de ir ao encontro do outro que fala diferente leva-nos a aprender novas línguas. No Século XVI o homem português confronta-se com as línguas totalmente desconhecidas e enigmáticas, algumas delas com indecifráveis sistemas de escrita, outras sem qualquer registo pictural ou gráfico, oferecendo como realidade única a fugacidade da palavra dita. Perante a experiência de uma nova Babel os missionários, mercadores, marinheiros ou simples aventureiros lançaram-se à descoberta de línguas completamente estranhas às

estruturas indo-europeias. Passando por comportamentos semióticos de carácter não linguístico, ou se preferirmos não verbal, as tentativas para a concretização da comunicação terminaram necessariamente no aprender a falar essas línguas. Disso são testemunhas os materiais pedagógico-didáticos da época, dos quais relembramos: Cartinha em Tamul e Português (1554), Arte Malabar, (1548-49), Arte da Lingoa Mais falada no Brasil (1595), etc. Os portugueses aprendem as “novas línguas”, criando para tal os materiais necessários, mas não se limitam eles próprios a aprender, levam também aqueles com quem contactam a aprender a Língua Portuguesa.

Como podemos, cinco séculos volvidos sobre essa grande descoberta de “novos mundos”, sobre essa atitude de disponibilidade para aprender a falar a língua do outro, meio privilegiado de comunicação, não transportar para os nossos dias e aplicar hoje o exemplo dos portugueses de outrora? Será que no Século XXI o homem vai recuar perante a realidade do pluralismo linguístico da Europa dos vinte sete, realidade que é a nossa e na qual vivemos?

Uma verdadeira e genuína comunicação entre os povos passa obrigatoriamente pelo domínio comum linguístico. Não basta saber falar só uma língua o mundo de hoje afirma-se pelo multiculturalismo e pelo multilinguismo. Defende-se um verdadeiro pluralismo linguístico e não a existência de uma espécie de língua franca. No mundo de hoje é impossível dissociar a cultura, a ciência, a economia e a comunicação. E no campo da comunicação novos desafios se colocam à capacidade de entender o outro e de sermos entendidos.

Acreditamos que a capacidade de comunicação verbal é um dos principais requisitos de integração social. Ao aprendermos uma nova língua adquirimos um novo instrumento de comunicação e estaremos assim mais aptos a corresponder às exigências da sociedade em que vivemos. A necessidade de comunicação será agora e sempre o motivo de ensino e aprendizagem de novas línguas. Uma comunicação efetiva e verdadeira pressupõe o saber falar com o outro.

Bibliografia

ADRAGÃO, José Víctor. “Uma Língua – Várias Culturas: Que Ensinar?” in VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (Vol. 1). Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau, [p. 383 – 390].1998.

ADRAGÃO, José Víctor. “Uma Língua – Várias Culturas: Que ensinar?”, in VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (Vol. 1). Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau, [p. 383–390], 1998.

BARRETO, Mário. Novíssimos Estudos da Língua Portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Presença; Brasília Fundação Casa de Rui Barbosa. 1980.

CAMACHA, José Teresa Manuela. Os empréstimos lexicais das línguas nacionais no português falado em Angola, kimbundo, umbundu e kikongo. Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. 2005.

CUNHA, Celso, CINTRA, Lindley. Nova Gramática do Português Contemporâneo. 15 ed., João Sá da Costa, Lisboa. 1999.

FIORIN, José Luís (Org.). Introdução à Linguística I. Objetos teóricos. Contexto, São Paulo. 2011.

INVERNO, Liliana. “A transição de Angola para o português vernáculo: estudo morfossintático do sintagma nominal”. In Ana

Carvalho (ed.). Português em contacto. Madrid, Frankfurt: Iberoamericana/Editorial Vervuert. 2005.

LUCCHESI, Dante. “Variação e Norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do Português do Brasil”, em: Revista Internacional de Língua Portuguesa, n.12, Lisboa. 1994.

MARQUES, Irene Guerra. “Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola”, In Congresso sobre a situação actual da língua portuguesa no mundo (Actas, vol. 1, 2 ed.), Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Lisboa, 205 – 224. 1983.

MARTINET, André, 1991, Elementos de Linguística Geral, 11 ed. portuguesa, tradução de Jorge Morais Barbosa, Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa

MATEUS, Maria Helena Mira, BRITO, Ana Maria, FARIA, Isabel Hub et al, Gramática da Língua Portuguesa, 7 ed., Caminho, Lisboa. 2003.

MATEUS, Maria Helena Mira e CARDEIRA, Esperança, Norma e Variação, Editorial Nzila, Luanda. 2007.

MATEUS, Maria Helena Mira (dir.), Revista Internacional de Língua Portuguesa, n.º 1. 1998.

MENDES, Beatriz Correia, Contribuição para o estudo da língua portuguesa em Angola, Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. 1985.

MIGUEL, Maria Helena, A Língua Portuguesa em Angola: normativismo e glotopolítica, In Lucere Revista Académica da UCAN, Ano 4, Centro de Estudos e Investigação Científica, 35-47. 2008.

MINGAS, Amélia Arlete. “O Português em Angola: Reflexões”, em: VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (Vol. 1). Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau, 109 – 126. 1998.

MINGAS, Amélia Arlete, “Português de Angola: uma realidade”. In XII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, Luanda, Angola. 2002a.

MINGAS, Amélia Arlete, Ensino da língua portuguesa no contexto angolano, em: Uma Política de Língua para o Português, Edições Colibri, 45-50. 2002b.

AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE L2: ENSINO E INVESTIGAÇÃO

L2 ACQUISITION AND LEARNING: TEACHING AND RESEARCH

Paulo Osório
Universidade da Beira Interior
Covilhã – Portugal
pjtrso@ubi.pt

Contributos para uma Breve Reflexão Epistemológica

As questões teóricas sobre *aquisição* e *aprendizagem* de uma língua não materna têm suscitado inúmeras discussões epistemológicas no seio da comunidade científica, destacando, desde já, que muitos investigadores vêm centrando a sua investigação no âmbito da *aquisição* e outros no da *aprendizagem*. Acresce a mesma vitalidade teórica no que concerne à delimitação conceptual das noções de LM (língua materna), L2 (língua segunda) e de LE (língua estrangeira). Este artigo pretende, deste modo, equacionar alguns esclarecimentos na delimitação epistemológica dos conceitos atrás enunciados, sempre em aberto, bem como fazer menção ao que se tem produzido no domínio da *aquisição* e *aprendizagem* das línguas não maternas.

Assumimos, desde já, que, atualmente, estamos perante uma nova área científica que, à falta de melhor designação, poderemos denominar de “Ensino de língua não materna a falantes de outras línguas”. Afirmamos, igualmente, que este domínio não se filia apenas numa única área científica (como Linguística Aplicada ou Didática das Línguas), mas antes abrange um conjunto de outros domínios (tais

como Formação de Professores, Política de Língua, Didática da Língua e da Cultura, entre outros), assumindo, assim, um carácter inter e transdisciplinar. A propósito, tornam-se pertinentes as palavras de Tomlinson (2009, p. 47): “Language learners need to be positive about the Target language, about their learning environment, about their teachers, about their fellow learners and about their learning materials”.

A área científica que engloba o estudo da *aquisição* e da *aprendizagem* de uma L2 ou de uma LE terá, assim, como objeto de estudo o modo como os sujeitos falantes irão adquirir e/ou aprender uma outra língua (não materna), tratando-se, amiúde, de situações de aquisição e/ou aprendizagem em contextos linguísticos e sociolinguísticos diferenciados. A título meramente indicativo, poderá dizer-se que, no contexto português, esta área tem vindo a assumir particular efervescência, quiçá devido à diversidade linguística e cultural, que se tem vindo a verificar, por força dos movimentos imigratórios das últimas décadas (alguns deles tendencialmente provenientes dos países de leste). Assim, o domínio de que nos ocupamos, embora radicando, em muito, em questões de natureza linguística, não pode deixar de considerar aspetos fulcrais de natureza cultural, pois como refere Coste (1994, p. 125):

A tendência para investigar os universais pragmáticos (...) revelar-se-á mais forte que o esforço para colocar em relação as especificidades culturais e os modos de comunicação, eles próprios particularizados, no interior de um projeto global. (...) Quer se trate dos “níveis limiares” e do seu quadro “nacional-funcional” ou antes, de forma mais lata, de abordagens ditas comunicativas, o entusiasmo pelos atos da palavra e a diversidade das suas formulações linguísticas acomoda-se a certas perspetivações sociolinguísticas, mas deixa par segundo plano a reflexão sobre a

diversidade cultural⁷⁷. Um outro aspeto que deverá ser igualmente considerado neste tipo de área é o público-alvo a quem se destina o ensino e a aprendizagem da língua não materna. No caso da língua portuguesa, podemos ter o seu ensino em Portugal ou no estrangeiro (EPE). De acordo com um conjunto de situações, nomeadamente as acima referidas, assim teremos um falante para o qual o Português é L2 ou pode ser LE. Deste modo, dois tipos de fatores (psicolinguísticos e sociolinguísticos) ajudarão a definir o estatuto de determinada língua para um indivíduo, sendo que a LM é a primeira que o falante adquire e aprende fazendo parte ativa da comunidade linguística em que o sujeito nasce e cresce. Neste sentido, Leiria (2005) refere que a LM é aquela cuja gramática a criança adquire sensivelmente até aos cinco anos de idade e que vai desenvolvendo e estruturando, indo ao encontro do sistema linguístico dos adultos da comunidade linguística a que pertence. Neste caso, ainda na perspectiva de Leiria (2005), a Língua Não Materna (LNM) inclui todas as outras situações, nomeadamente as situações de L2 e de LE.

⁷⁷ «La tendance à rechercher des universaux pragmatiques (...) s'avéra plus forte que l'effort pour mettre en relation des spécificités culturelles et des façons de communiquer elles-mêmes particularisées, à l'intérieur d'un projet didactique global. (...) Qu'il s'agisse des "niveaux-seuils" et de leur cadre "notionnel-fonctionnel" ou bien, plus largement, des approches dites communicatives, l'enthousiasme pour les actes de parole et la diversité de leurs formulations linguistiques s'acomode de certaines mises en perspectives sociolinguistiques, mais laisse au seconde plan la réflexion sur la diversité culturelle».

As noções de L2 e de LE são, mormente, passíveis de confusões epistemológicas (nomeadamente em alguma da bibliografia disponível). Há claramente, em meu entender, diferenças entre os dois conceitos: sendo a L2 uma língua não materna, a verdade é que tem um estatuto diferente da LE, pois enquanto a L2 é a língua oficial e escolar (por exemplo, o caso do português em Cabo Verde), a LE situa-se no espaço de sala de aula, sendo, assim, objeto de instrução formal por parte do falante aprendente. No entanto, há outros aspetos a ter em consideração para a delimitação concetual destas noções, nomeadamente (i) a existência (ou não) de um contexto de imersão linguística do falante e (ii) as próprias motivações e finalidades de aprendizagem de cada um. Diversos autores, como por exemplo Ellis (1985, 1997), apresentam parâmetros que conduzem à distinção entre L2 e LE. O parâmetro cronológico associa-se, assim, ao critério psicolinguístico e o parâmetro institucional relaciona-se com critérios de natureza sociolinguística, destacando-se ainda o carácter institucional que diz respeito ao reconhecimento como língua oficial por um país ou estado, o carácter sociocultural (uma língua que pode ser ou não socialmente aceite) e o carácter técnico que Baquer (1998) atribui à L2. Ainda servindo-nos de Baquer (1998), assumem particular importância as quatro funções que o autor atribui à L2, ou seja, uma função vernácula (primeira língua), uma função veicular (língua para uso quotidiano), uma função nacionalizadora (língua de unificação de um estado) e uma função mítica (questões simbólicas da língua). Há autores, como é o caso de Richards (1984), que referem que L2 é um termo mais comum da bibliografia proveniente da Linguística Aplicada. Não concordamos, todavia, com tal posição, pelo que corroboramos a posição defendida por Ançã (1999), em que a autora elenca fatores como a imersão linguística, contexto de

aprendizagem e motivações e finalidades de aprendizagem como elementos determinantes na diferenciação de L2 e LE. Osório e Rebelo (2008) defendem que a aprendizagem de uma LE, por ser uma língua de outro país que não a do aprendente, necessita de uma instrução formal e do recurso a materiais pedagógicos e didáticos que compensem a ausência do contexto de imersão linguística.

No que respeita aos conceitos de *aquisição* e de *aprendizagem*, uma vez que, muitas vezes, são utilizados indevidamente e de forma errada, sublinhamos aqui a importância do estudo de Madeira (2008), oferecendo-nos o mesmo uma visão de síntese bastante interessante. Poder-se-á dizer que a *aquisição* é um processo linguístico que se caracteriza pela assimilação da própria língua de forma não consciente, quase que de forma automática, passiva, tal como esclarece também Littlewood (1984), sendo a *aprendizagem* de uma língua um processo consciente, ativo, e de âmbito formal:

Caracteriza-se por ser um conhecimento sistematizado, consciente, explícito, reflexivo, orientado para as relações entre a forma e o sentido, tendente, pela via da regularização e da padronização, ao exercício do controle normativo da produção oral” e a aquisição caracteriza-se por ser um processo “intuitivo, subconsciente, implícito, assistemático e instável, mais orientado para a produção de sentido do que para a forma, socialmente marcado (Amor, 2003, p. 11)

Todavia, a nossa posição aproxima-se de Py (1994) em que a *aquisição* e a *aprendizagem* não devem assumir-se

como processos tão autónomos entre si, mas como componentes que se podem (e devem) interligar.

Quem opera nesta área científica (que em muito se apoia na Linguística, mas não exclusivamente) deve ter em consideração os diferentes possíveis perfis linguísticos dos aprendentes, pelo que destacamos aqui dois documentos que consideramos fundamentais e verdadeiramente esclarecedores na área:

- A. LEIRIA, I. *et alii* (coord.) *Português Língua não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: Perfis Linguísticos da População Escolar que Frequenta as Escolas Portuguesas*. Lisboa: Ministério Educação. 2005.
- B. LEIRIA, I. *et alii* (coord.) *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério Educação, DGIDC. 2008.

Não descreveremos, obviamente, estes documentos, mas apenas referimos, desde já, que de acordo com o perfil linguístico dos aprendentes, assim um professor terá de tomar algumas decisões que não são apenas do plano didático, mas, também, do nível linguístico. Basicamente, os perfis identificados e caracterizados pelos autores são:

- (i) alunos cujos pais têm o português como língua materna;
- (ii) filhos de pais para quem o português era, até à sua chegada a Portugal, uma língua estrangeira;
- (iii) alunos cujos pais são originários de um país africano em que o português é língua oficial e que têm como língua materna uma língua africana;
- (iv) alunos cujos pais são originários de um país em que o português é língua oficial e que têm como língua materna ou como língua veicular uma língua crioula de base lexical portuguesa.

De acordo, então, com os perfis linguísticos traçados dos aprendentes, torna-se fundamental analisar algumas estratégias e métodos de ensino em língua não materna, assumindo particular relevância os modelos monolíngues e bilíngues. A quem ensina uma língua interessa, em muito, dotar os aprendentes de competências comunicativas que lhes permitam comunicar em diferentes contextos comunicativos, dotando, assim, esses aprendentes das competências que serão exploradas, de forma integrada, numa aula de língua: *ouvir, ler, falar e escrever*.

Quanto à oralidade, há diferentes parâmetros que esta comporta, nomeadamente a eficácia comunicativa, o plano discursivo, o uso da própria língua e a correção da mesma. De acordo aos vários níveis propostos no *QECR*, há atividades e técnicas para desenvolver a expressão oral, importando, ainda, sensibilizar os discentes para a técnica da “autoscopia” na aula de língua não materna, bem como para a importância da oralidade no processo de ensino e aprendizagem, como se pode constatar no referido na Portaria nº 1322/2007 (*Diário da República*, 1.ª série - N.º 192 - 4 de outubro de 2007). Neste documento, definem-se os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, da avaliação e certificação das aprendizagens do Ensino Secundário, introduzindo-se diversas alterações, nomeadamente a instituição de momentos formais de avaliação da componente da oralidade nas disciplinas de línguas estrangeiras, correspondente a um peso de 30% (ponto 6. b) do art. 9º).

No que respeita à escrita, defendemos que se trata de um processo (“escrever para aprender”) e não de um produto,

devendo ter lugar em todas as aulas. A propósito, afirma Barbeiro (1999, p. 59):

A investigação deu nos últimos tempos um maior relevo à aprendizagem por parte do sujeito das tarefas que é chamado a desempenhar ao expressar-se por meio da língua escrita. Esta perspetiva fez incidir o estudo sobre a expressão escrita encarada como processo e não apenas sobre os seus produtos e a conformidade destes com regras ou modelos.

O processo de escrita é complexo, tal como demonstram Barbeiro e Pereira (2007), devendo o mesmo corresponder à integração de três subprocessos (planificação – antes da escrita, textualização – durante a escrita e revisão – durante e depois da escrita). Acresce ainda que a revisão conduz, por vezes, a um processo de reformulação do texto escrito, ativando uma componente fundamental na aprendizagem de uma língua que é a consciência metalinguística. Existem vários autores que defendem os seus próprios modelos do processo de produção da escrita, como é o caso de Flower e Hayes (1981, p. 11). Ainda no domínio da escrita, há que tomar em consideração três domínios fundamentais, ou seja, (i) contexto da tarefa (tema, objetivo, destinatário); (ii) memória a longo prazo do escrevente e (iii) o processo de escrita propriamente dito. A escrita relaciona-se indubitavelmente com a leitura, sendo que ler é compreender:

a descodificação é vista como uma condição necessária mas não suficiente à compreensão sendo que a finalidade da leitura (e da sua aprendizagem) é compreender e não descodificar. A última é entendida como um meio de alcançar a primeira. Esta relação explica o facto de algumas crianças serem capazes de ler adequadamente, ou seja descodificarem, mas não

serem capazes de extrair os significados do texto (Costa, 2004, p. 29).

A leitura é assim um processo interativo entre os elementos do texto, do leitor e do contexto, como se constata em Giasson (1993).

É o espaço da gramática, em situação de aula, o ponto ancorador da aprendizagem e aquisição de todas as outras competências, ou seja, a gramática no espaço de sala de aula não deve ser um fim em si mesma, mas um meio que deverá levar o aprendente a uma maior proficiência linguística, devendo construir-se na ligação com a reflexão e consciência metalinguística, nomeadamente nos níveis de (i) conhecimento lexical, (ii) morfológico e (iii) sintático, tal como é defendido em Osório e Antunes (2009). Partilhamos da opinião de Duarte (2000, p. 55), a propósito do lugar da gramática no ensino da língua:

Refugiados na pseudo-máxima “os alunos não gostam de gramática”, influenciados pela metodologia comunicativa dominante no ensino das línguas estrangeiras ou conscientes de uma insegurança advinda da inexistência de uma nomenclatura gramatical aprovada para todo o ensino básico e secundário e da geral falta de qualidade das gramáticas pedagógicas disponíveis no mercado, os professores de língua portuguesa subalternizam, no tempo que lhe dedicam e no peso que lhe atribuem, a reflexão gramatical.

À luz do que foi exposto, podemos, assim, equacionar diferentes quadros teórico-metodológicos para esta área científica, sendo que muitos, como naturalmente se

compreende, emanam da área da Linguística e outros do âmbito da Política Linguística e até mesmo da Política Educativa. Assumem, então, particular relevância as tomadas de decisão dos diversos sistemas educativos europeus, sem deixar de assumir capital importância, o papel do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)* como referencial para o ensino, aprendizagem e avaliação das línguas, instrumento, naturalmente, incontornável enquanto base comum para a conceção curricular nesta área, nomeadamente a defesa de uma abordagem por competências assente no conjunto de saberes, saber-fazer e atitudes. Fundamental é, também, o *Portfólio Europeu das Línguas (PEL)*, enquanto dispositivo importante neste processo de ensino e aprendizagem do PLNM, constituindo-se um documento baseado no *QECR*: “*Portfólio Europeu de Línguas (PEL)*, em particular, fornece um enquadramento no qual pode ser registada e formalmente reconhecida a aprendizagem de línguas e de experiências interculturais dos mais diversos tipos” (*QECR*: 2001, p. 24). O *PEL*

permitirá aos aprendentes fazer prova da sua progressão para uma competência plurilingue, registando toda a espécie de experiências de aprendizagem num grande leque de línguas que, de outro modo, ficaria por certificar e por conhecer. Pretende-se que o *Portfólio* encoraje os aprendentes a atualizarem regularmente os registos sobre a sua autoavaliação (em todas as línguas). Será fundamental para a credibilidade do documento que os registos sejam feitos de forma responsável e transparente. A referência ao *QECR* será a garantia dessa validade” (*QECR*: 2001, p. 44).

No processo de elaboração de Portfólios de Línguas, Portugal integrou o grupo de trabalho constituído por quinze

países, tendo o Ministério da Educação publicado, em 2001, três modelos do *Portfólio Europeu de Línguas* dirigidos a três grupos etários diferentes:

- A. alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (6-10 anos);
- B. aprendentes do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (10 a 15 anos);
- C. alunos do Ensino Secundário (mais de 16 anos/adultos).

De acordo com o *PEL para a Educação Básica*, o Passaporte de Línguas:

É um registo das competências linguísticas, qualificações e experiências interculturais do seu portador. As competências são definidas segundo os níveis de proficiência do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprender, Ensinar, Avaliar*. A escala faz parte integrante do *Passaporte de Línguas* (Grelha para Autoavaliação) No Passaporte são registadas informações relativas ao perfil das competências nas várias línguas, o aprendente pode apresentar um resumo das experiências linguísticas e interculturais e procede ao registo de certificados e diplomas (*PEL EB*: 2001, p. 6).

Um Estudo de Caráter Prático com Falantes de Português L2

Após as considerações efetuadas, estamos em condições de afirmar que quando nos lançamos a um estudo desta natureza, há variáveis que temos necessariamente de controlar. Assim, para o presente estudo (que se apoia na análise de 15 textos escritos de falantes de nível B1 de Português segundo o *QECR*), partimos de alguns pressupostos teóricos,

nomeadamente da noção de aquisição de L2 (*Second Language Acquisition*) segundo a proposta de Ellis (1985, 1994), sendo ainda de notar que assumimos as considerações acerca das diferenças entre *aquisição* e *aprendizagem* na senda das propostas de Krashen (1982, 1985), bem como o conceito mais lato proposto por Ellis (1994).

Propomo-nos efetuar uma análise de erros em quinze textos escritos desses sujeitos, nomeadamente erros lexicais, gramaticais, discursivos e ortográficos. A hipótese de que partimos é tentar observarmos se a proximidade tipológica da LM dos falantes com a L2 (neste caso o português) aumenta ou diminui a interferência linguística entre as duas línguas. Assim, os objetivos fundamentais do estudo são:

- a) verificar quais os aspetos linguísticos mais abertos à interferência;
- b) compreender se a interferência linguística é mais visível em línguas maternas tipologicamente mais próximas ou mais afastadas da L2.

Os sujeitos deste estudo são 20 e foram alunos ERASMUS da Universidade da Beira Interior (Covilhã, Portugal) no ano letivo 2010/2011, encontrando-se estes num nível B1 e estando há um ano em Portugal, em situação de imersão linguística. São estudantes de 1^o Ciclo (Licenciatura) e as suas idades variam entre os 18 e os 20 anos:

Número de sujeitos	Escala de Idades	Média de Idades	Homens	Mulheres
20	18-20	19.22	5	10

Tabela 1: Caracterização dos Sujeitos

Número de sujeitos	País de origem	LM
7	Espanha	6 Castelhana e 1 Galego
10	Polónia	Polaco
3	Macau	Cantonense

Tabela 2: País de Origem dos Sujeitos e Número de Línguas Faladas

Assim, três sujeitos, oriundos de Macau, têm como LM o cantonense, falam como L2 o inglês e aprendem português há 3 anos. Os estudantes espanhóis falam inglês (aprendida como LE), sendo que 1 deles tem o galego como LM e os restantes têm o Castelhana como LM. Os 10 estudantes polacos dominam também francês e inglês como LE.

Analisámos quinze textos de tipo descritivo, cuja aplicação foi efetuada em sala de aula, aquando da diagnose escrita no início do Semestre. O tema foi induzido pelo investigador e comum a todos os estudantes. O nível de proficiência linguística dos sujeitos era comum: B1. Cada texto tinha sensivelmente o mesmo número de palavras (150) e considerámos o texto na sua totalidade, pelo que tivemos em consideração a introdução, desenvolvimento e conclusão da produção discursiva:

Escala de Número de Palavras	Média do Número de Palavras	Total do Número de Palavras
104 - 111	108.43	1634

Tabela 3: Número de Palavras nas Produções Analisadas

Após analisarmos as produções escritas, obtivemos os seguintes resultados:

	Alunos Espanhóis	Alunos Polacos	Alunos Macaenses
Erros Lexicais	44	40	36
Erros Gramaticais	22	17	15
Erros Discursivos	6	8	5
Erros Ortográficos	6	5	4
Tabela 4: Número de Erros no <i>Corpus</i>			

Os dados revelam que os aspetos mais sujeitos à interferência têm a ver com questões de natureza morfológica e sintática. Revelam, ainda, que as produções de alunos cuja LM é mais próxima tipologicamente da L2 apresentam mais erros e mais interferências linguísticas e revelam, igualmente, que alunos que dominam mais línguas aprendem melhor outras.

Algumas Notas Conclusivas

Em suma: qual o objeto e objetivos desta área? Para que serve?

Julgo que todos entenderão, facilmente, a existência, atual, da diversidade linguística e cultural num mundo cada vez mais global. Partindo do que afirma Delors (1996, p. 63),

a diversidade linguística não [deve] ser considerada, unicamente, como um obstáculo à comunicação entre os diferentes grupos humanos, mas antes, como uma fonte de enriquecimento, o que vem reforçar a

necessidade do ensino das línguas. As exigências da globalização e da identidade cultural não devem ser consideradas como contraditórias mas como complementares,

Torna-se fulcral a reflexão, por parte dos investigadores na área, da atual situação de diversidade linguística. Assim, não podemos esquecer que o fenómeno de aquisição e aprendizagem de outras línguas se faz por comparação e tendo como matriz a língua materna do aprendente. Na verdade,

Muitos acabaram por perceber que não há nada de intrinsecamente errado em “contrastar” as gramáticas de duas línguas com o fim de melhor compreender a aquisição por falantes de outra. Como consequência, a análise contrastiva tem sido reconstruída no mais alto plano teórico; traços teoricamente significantes das línguas em causa têm sido contrastados e não, como em muito do trabalho realizado no passado, apenas os traços superficiais e facilmente observáveis. Cf. Newmeyer e Weinberger (1988, p. 40).

Na Europa coexistem diversas línguas, assumindo umas o estatuto de línguas oficiais e outras são, sociolinguisticamente, consideradas de línguas minoritárias, pelo que a diversidade não é um obstáculo à intercompreensão entre os falantes dessa comunidade, pois

Queremos uma Europa que fale a uma única voz, mas em todas as suas línguas, em todas as suas almas. (...) Não devemos ceder à tentação do facilitismo, mas, ao

contrário, sustentar incansavelmente a causa do plurilinguismo na Europa (Delors, 1996, p. 39)⁷⁸.

Assim, defende-se, hoje, o direito à existência de várias línguas e a necessidade de aprendizagem de línguas diversas, permitindo assim a manutenção das diferentes identidades linguísticas e culturais dos povos que constituem a Europa e não a hegemonia de um único modelo linguístico, como tem sido o caso do inglês.

Referências

- AMOR, E. Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologias. Lisboa: Texto Editora. 2003.
- ANÇÃ, M. H. “Da Língua Materna à Língua Segunda”. In Noesis, n 51. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional (IIE), pp.14-16. 1999.
- BAQUER, B. “Français langue étrangère, français langue seconde et enseignement du français aux enfants de migrants nouvellement arrivés en France”. In La Lettre du CEFISEM, 5. Consultado a 09 de Dezembro de 2007 em: <http://carec.ac-bordeaux.fr/casnav/Baquer.htm> 1998.
- BARBEIRO, L. Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1999.
- BARBEIRO, L. e PEREIRA, L. A. O Ensino da Escrita. A Dimensão Textual. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC. 2007.
- CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições Asa. 2001.

⁷⁸ «Nous voulons une Europe qui parle d’une seule et même voix mais dans toutes ses langues, dans toutes ses âmes. (...) Nous ne devons pas céder à la tentation de la facilité mais au contraire soutenir sans relâche la cause du plurilinguisme en Europe».

CONSELHO DA EUROPA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portfólio Europeu das Línguas. Educação Básica 10-15 anos. Lisboa: Lisma. 2001.

CONSELHO DA EUROPA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portfólio Europeu das Línguas. Educação Básica + 16 anos. Lisboa: Lisma. 2001.

COSTA, M. L. A. Compreensão Leitora e o Rendimento Escolar: um Estudo com Alunos do 4º Ano de Escolaridade. Braga: Universidade do Minho. 2004.

COSTE, D. “Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes”. In COSTE, D. (dir.). *Vingt Ans dans l'Évolution de la Didactique des Langues (1968 -1988)*. Paris: Crédif-Hatier/Didier, pp. 117-137. 1994.

DELORS, J. Educação – um Tesouro a Descobrir. Porto: ASA. 1996.

Diário da República, 1ª série, Nº 192, 4 de outubro de 2007.

DUARTE, I. Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise. Lisboa: Universidade Aberta. 2000.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 1997.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P. 1985.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 1994.

FLOWER, L. e HAYES, J. “The dynamics of composing: making plans and juggling constraints”. In GREGG, L. e STEINBERG, E. R. (eds). *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 31-50. 1981.

FLOWER, L. e HAYES, J. “The pregnant pause: an inquiry into the nature of planning”. In *Research in the Teaching of English*, 15 (3), pp. 229-243. 1981.

GIASSON, J. A. Compreensão na Leitura. Porto: Edições ASA. 1993.

- KRASHEN, S. Principles and Practices in Second Language Acquisition. Oxford: Oxford-Pergamon. 1982.
- KRASHEN, S. The Input Hypothesis: Issues and Applications. London: Longman. 1985.
- LEIRIA, I. “Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino”. In *Idiomático*, nº 3 (Dezembro). Lisboa: Centro Virtual do Instituto Camões, 2004. [11 pp.].
- LEIRIA, I. *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2006.
- LEIRIA, I. *et alii* (coord.) *Orientações Programáticas de Português Língua não Materna: Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC. 2008.
- LEIRIA, I., QUEIROGA, M.J., SOARES, N. V. *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais. Perfis Linguísticos da População Escolar que Frequenta as Escolas Portuguesas*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC. 2006.
- LITTLEWOOD, W. *Foreign and Sconde Language Learning; Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.
- MADEIRA, A. “Aquisição de L2”. In OSÓRIO, P. e MEYER, R. M. (coords.). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel, pp. 189-203. 2008.
- NEWMAYER, F. e WEINBERGER, S. “The ontogenesis of the field of second language learning research”. In FLYNN, S. e O’NEIL, W. (eds.), pp. 34-45. 1988.
- OMAGGIO, A. C. *Teaching Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers. 1986.
- OSÓRIO, P. e ANTUNES, P. “Para uma delimitação epistemológica do conceito de consciência metalinguística: um estudo de Linguística Aplicada”. In *Revista de Letras*, II, n 8. Vila Real: Revista do Departamento de Letras, Artes e Comunicação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pp. 91-107. 2009.

OSÓRIO, P. e REBELO, I. “Para uma definição das diferenças entre português língua segunda e português língua estrangeira: contornos de uma controvérsia”. In BARROS DIAS, J. e SEBASTIÃO, L. (Orgs.). *Da Filosofia, da Pedagogia, da Escola*. Liber Amicorum Manuel Ferreira Patrício. Évora: Universidade de Évora, pp. 441-453. 2008.

PY, B. “Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique”. In COSTE, D. (dir.). *Vingt Ans dans l'Évolution de la Didactique des Langues (1968-1988)*. Paris: Crédif-Hatier/Didier, pp. 42-54. 1994.

RICHARDS, J. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Essex: Longman. 1984.

STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Learning*. 5th ed. Oxford: Oxford University Press. 1987.

TOMLINSON, B. “Principles and procedures of materials development for language learning”. In *Metodologias e Materiais para o Ensino do Português como Língua Não Materna*⁷⁹. 2009.

⁷⁹ Documento on-line consultado em <http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>, a 2 de Abril de 2010).

INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE EM CHARGES, TIRINHAS E QUADRINHOS MIDIÁTICOS

INTERTEXTUALITY AND INTERDISCURSIVITY IN CARTOONS, COMIC STRIPS AND
MEDIA

André Crim Valente
UERJ e CLUP/Porto
prof.acvalente@gmail.com.br

“Todo o texto constrói-se como mosaico de citações, todo o texto é absorção e transformação de um outro texto”, como afirma Julia Kristeva ao caracterizar a intertextualidade (Apud Reis, 1995, p. 184). Tal conceito foi revisto e aprofundado com a divulgação das ideias de Bakhtin no Ocidente. Cesare Segre “reserva o termo Intertextualidade para referir as relações entre texto e texto, enquanto o termo Interdiscursividade designa as mais difusas conexões que todo o texto, oral ou escrito, mantém com todos os enunciados (ou discursos) registados na correspondente cultura e ordenados ideologicamente” (Idem, p. 186)

Nos últimos decênios, a linguagem midiática tem buscado dialogar com a linguagem artística em geral e com a linguagem literária em particular. Vem sendo frequente a referência de manchetes e textos jornalísticos a passagens da literatura, do cinema, da música e da propaganda.

Se “intertexto” vem sendo empregado, comumente, para designar um conjunto de textos ligados por relações intertextuais, pode-se fazer uma distinção entre intertextualidade e intertexto: este corresponde a fragmentos de textos retomados em forma de citações, alusões e paráfrases; aquela busca, de forma consciente, levar o receptor a reconhecer as conexões semânticas entre textos produzidos em momentos distintos.

Charaudeau e Maingueneau estabelecem uma distinção entre “intertextualidade interna (entre um discurso e aqueles do mesmo campo discursivo) e uma intertextualidade externa (com os discursos de campos discursivos distintos, por exemplo, entre um discurso teológico e um discurso científico)” (2004, p. 289).

Já Laurent Jenny divide a intertextualidade, com outra perspectiva, em interna e externa: na primeira, o autor cita a si próprio; na segunda, cita outro(s) autor(es). Destaca que:

[...] sejam quais forem os textos assinalados, o estatuto do discurso intertextual é comparável ao duma superpalavra, na medida em que os constituintes deste discurso já não são palavras, mas sim coisas já ditas, já organizadas, fragmentos textuais. A intertextualidade fala uma língua cujo vocabulário é a soma dos textos existentes. (1979, p.21)

Ricardou (*Apud* Dällenbach, 1979) estabelece uma distinção entre **intertextualidade geral** (relações intertextuais entre textos de autores diferentes) e **intertextualidade restrita** (relações intertextuais entre textos do mesmo autor). Os dois tipos correspondem, respectivamente, ao que Jenny chama **intertextualidade externa** e **intertextualidade interna**.

Zumthor (1999, p.119), em relação a texto e intertextualidade, afirma que

Cada texto é intertexto, zona de união onde se cruzam duas séries textuais: o que eu chamaria, à falta de melhor, a menção e a dicção. Menção: o contexto lato constituído pela situação de enunciação

e por tudo o que, na ordem sócio-histórica, a determina. Dicção: o contexto estreito das frases que procedem o enunciado e lhes seguem.

Há questionamentos sobre o uso do conceito de intertextualidade, como nos alertam Greimas & Courtés (1979, p. 242):

A imprecisão desse conceito deu margem, entretanto, a extrapolações diversas, indo ora até a descoberta de uma intertextualidade no interior de um mesmo texto (em razão de transformações de conteúdo que nele se produzem), ora revestindo com um vocabulário renovado as velhas influências (no estudo das citações, com ou sem aspas, por exemplo).

A despeito do seu largo uso hodierno nos meios de comunicação, a intertextualidade sempre esteve presente na linguagem literária e foi sistematizada na teoria da literatura. Após observar que as primeiras formulações sobre a relação dialógica entre textos, “em termos de imanência do texto e não de influências marcadas extratextualmente”, vêm de dois ensaios pioneiros de J. Tynianov e M. Bakhtin, Meserani destaca que intertextualidade “é uma expressão do léxico atual da teoria da literatura, criada pela semioticista Júlia Kristeva para designar o fenômeno da relação dialógica entre textos” (1995, p. 63). Acrescenta, ainda, que a Bakhtin se devem as expressões dialogismo e polifonia.

Fiorin aprofunda o questionamento e mostra que Bakhtin sempre foi fiel ao conceito de dialogismo, mas houve empobrecimento da teoria do pensador russo quando suas ideias foram introduzidas no Ocidente. Observa que “à rica e multifacetada concepção de dialogismo em Bakhtin se opôs o conceito redutor, pobre e, ao mesmo tempo, vago e impreciso de intertextualidade”. Conclui de forma contundente que “foi

Kristeva quem, no ambiente do estruturalismo francês nos anos 60, pôs em voga esse conceito” (2003, p. 29).

Se sempre houve distinção de **texto** e **discurso** ou **intertexto** e **interdiscurso**, busca-se hoje distinguir **intertextualidade** e **interdiscursividade**, posto que ambos os fenômenos se referem, segundo Fiorin, “à presença de duas vozes num mesmo segmento discursivo ou textual”. Considera a intertextualidade “um processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo” (*ibid.*, p. 30).

Já a interdiscursividade é conforme Fiorin, “o processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro” (*ibid.*, p. 32). Enquanto a intertextualidade apresenta apenas os dois primeiros. Conclui, então, que “A interdiscursividade não implica a intertextualidade, embora o contrário seja verdadeiro, pois, ao se referir a um texto, o enunciador se refere, também, ao discurso que ele manifesta” (*ibid.*, p. 35).

Se, em décadas anteriores, a intertextualidade foi bastante explorada, é a interdiscursividade que vem sendo privilegiada nas novas abordagens. Na distinção entre intertexto e interdiscurso, Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 286) consideram que o primeiro é “um jogo de retomadas de textos configurados e ligeiramente transformados, como na paródia” e o segundo “é um jogo de reenvio entre discursos que tiveram um suporte textual, mas de cuja configuração não se tem memória”. Pode-se entender que, no *slogan* “Danoninho vale por um bifinho”, é o interdiscurso que permite inferências como “os bifés de carne têm alto valor

proteico, portanto devem ser consumidos”. Já o título da coluna de Aldir Blanc, “O amor nos tempos de Delúbio” (Jornal do Brasil, 4/8/1998), faz intertexto com “O amor nos tempos de cólera”, título do romance de Gabriel Garcia Marques. Aldir Blanc utiliza o jogo intertextual para satirizar a situação política por que passava o Brasil naquele momento e, para tanto, recorre a uma intertextualidade externa, segundo Jenny, ou intertextualidade geral, conforme Ricardou.

A intertextualidade externa divide-se em explícita (citação na íntegra) e implícita (citação parcial, modificada). Blanc recorre, ironicamente, à segunda na alternância de nomes *cólera/delúbio*.

Entendo que a intertextualidade externa prevalece sobre a interna, uma vez que esta pode ser demonstração de vaidade ou cabotinismo. Passa a ter maior valor quando o autor sinaliza mudança de rumo na sua obra, como fez Chico Buarque de Hollanda ao cantar que “Essa moça tá diferente”, referindo-se à mudança sofrida pela “moça triste que via a banda passar”. Dela também se valeu Drummond, em *Sentimento do mundo*, quando registrou: “Não, meu coração não é maior que o mundo/ É muito menor.” Dissera, dez anos antes em *Alguma Poesia*: “Mundo mundo, vasto mundo/ Mais vasto é o meu coração.”

A intertextualidade externa implícita pode ser considerada mais sofisticada que a explícita, se considerarmos que exige muito mais do leitor no jogo intertextual, pressupondo maior grau de informatividade, mais *conhecimento de mundo: mundo partilhado*. Constitui fator importante para a coerência do texto, pois o leitor, não possuindo as referências ou não identificando as citações, pode encontrar dificuldades para a decodificação da mensagem.

Quando o autor utiliza a intertextualidade, busca uma espécie de cumplicidade com o leitor para integrá-lo à construção da mensagem. A respeito dessa prática, diz Elisa Guimarães:

As práticas intertextuais inscrevem o texto novo num campo intelectual já conhecido do leitor, com quem estabelecem uma espécie de convivência, pela reutilização de material que remete a um “já escrito” que predetermina o texto e lhe assegura a previsibilidade – desde a simples reminiscência até a citação.

Ao estudar intertextualidade e polifonia em charges jornalísticas, retiradas do jornal *Folha de S.P.*, Edson Carlos Romualdo afirma que:

Embora possua características específicas, não podemos pensar a charge como um texto isolado, sem relações com outros textos, que aparecem não só no próprio jornal, mas também fora dele. O jornal apresenta um conjunto de textos que podem se relacionar de maneiras diferentes uns com os outros. Se a charge contém a expressão de uma opinião sobre determinado acontecimento, este deve ser um fato importante, com muita probabilidade de relacioná-los e, até mesmo, usar esses outros textos para auxiliar na interpretação da charge. Nos casos em que as relações intertextuais se dão com texto que não estão no jornal, cabe ao leitor fazer a recuperação desses intertextos, para inteirar-se mais profundamente da mensagem transmitida pelo texto chágico. (2000, p. 6)

A seguir, Romualdo especifica tipos de relações intertextuais:

As relações intertextuais da charge com os outros textos podem ser convergentes ou divergentes, isto é, a charge pode retomar o outro texto para seguir a mesma orientação de sentido proposta por ele, ou se posicionar em sentido contrário à primeira orientação. Entretanto, para mostrarmos a intertextualidade e a orientação convergente ou divergente do texto chágico com o(s) outro(s) texto(s), será necessário estudarmos também a polifonia interna, constitutiva da charge. (2000, p. 6)

Convém destacar que abordagens de natureza didático-pedagógica sobre questões de intertextualidade enfrentam um sério desafio no novo milênio: nossos alunos pertencem a uma geração audiovisual e menos letrada. Para eles, há intertextualidades facilmente identificáveis, como os textos com referências midiáticas, e existem intertextualidades de difícil reconhecimento, como os textos com referências literárias.

Sobre relações intertextuais e interdiscursivas, Graciela Reyes faz a seguinte consideração:

Todo discurso forma parte de uma historia de discursos: todo discurso es la continuación de discursos anteriores, la cita explícita o implícita de textos prévios. Todo discurso es susceptible, a de una clase de textos, del corpus textual de una cultura. La intertextualidad, junto com la intencionalidad comunicativa, es requisito indispensable del funcionamiento discursivo. (1984, p. 42-43)

Análise do Córpus

As charges aqui seleccionadas e analisadas sintetizam um percurso de quinze anos em textos jornalísticos. Foram retiradas dos seguintes jornais: Jornal do Brasil, Folha de S.P., O Globo, O Dia e A Tribuna (Vitória/ES). Na abordagem do corpus, privilegiaram-se os aspectos linguístico-discursivos na leitura dos jogos intertextuais presentes nas charges.



Na charge de Aliedo (fig.1), ocorre intertextualidade externa e implícita porque foram citados os versos mais famosos de Drummond “No meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho”; implícita, porque substitui pedra por ex. A charge remete à corrupção

de fiscais no Rio de Janeiro e à denúncia feita pela ex-esposa de um deles. A substituição, ao comparar pedra e ex, não só enfatiza o problema que ambas representam, mas também ressalta a importância da ex que resolve “contar tudo” nos casos de corrupção no Brasil, como ocorreu com as denúncias da ex-mulher de Pita, em São Paulo. Observe-se o importante papel Interdiscursivo da fala “Ele gosta de queijo suíço sim” da ex-mulher, protegida pela cortina. Mais do que uma preferência por um tipo de queijo, aponta-se o desvio do dinheiro para as contas secretas da suíça.



Na charge PARAFRASEANDRUMMOND (fig.2), Chico Caruso também remete aos versos mais famosos do poeta mineiro por meio de uma intertextualidade externa e implícita, quando substitui pedra por cachoeira. O autor aborda o escândalo do envolvimento do senador Demóstenes Torres com o bicheiro Carlinhos Cachoeira. Observe-se que o chargista utiliza letra minúscula em cachoeira em consonância com a linguagem não verbal: a água da/do

substituições apontam para os problemas vividos pelos usuários/cidadãos em decorrência do engarrafamento provocado pelas vans. Observe-se que há uma homonímia homófona entre o adjetivo vã e o substantivo van, este inserido numa inusitada construção sintagmática, com um termo precedido de singular e seguido de plural.



Jornal do Brasil, 29/01/2006, fig. 4

Já a tirinha de Luscar (fig.4), ao dialogar com a passagem de Shakespeare, utiliza a intertextualidade externa de forma mais explícita. Cabe recordar que se alternam as formas verbais “supõe” e “sonha” nas traduções brasileiras do texto do bardo inglês. O efeito cômico decorre da ironia intertextual à mistura de música erudita com pagode. Realmente, é de difícil entendimento e aceitação.



Nos quadrinhos de Miguel Paiva com a Radical Chic (fig.5), encontra-se a referência, numa intertextualidade externa e implícita, ao ditado popular “Em terra de cego, quem tem um olho é rei”. O diálogo com as máximas, os ditados e os provérbios populares tem expressiva frequência na linguagem midiática. Com o intertexto, o chargista faz uma crítica bem humorada ao isolamento dos seres humanos no que respeita às relações amorosas.



O Dia, 16/02/2004, fig. 6

A charge de Jaguar (fig. 6) é marcada pelo jogo intertextual, que se manifesta de três formas distintas:

a) com intertextualidade externa e explícita, por meio da citação na íntegra da obra “O que é isso companheiro?”, de Fernando Gabeira, transposta, posteriormente, para o cinema;

b) com intertextualidade externa e implícita por meio da citação parcial da frase de Karl Marx: “A história se repete como farsa”. A substituição de “farsa” por “tédio” ressalta um aspecto negativo, a monotonia, porque a mesmice predomina na alternância do poder presidencial;

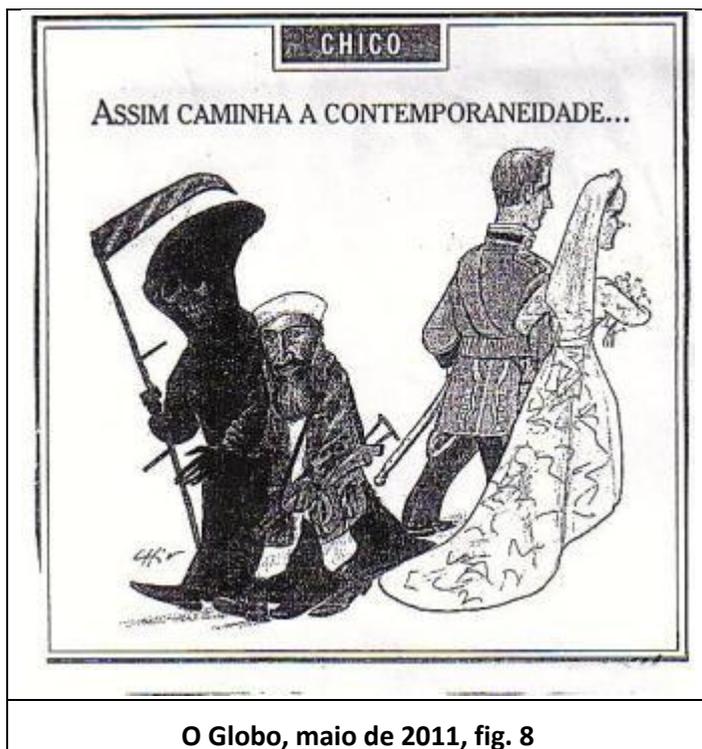
c) e, finalmente, uma intertextualidade interna quando Jaguar afirma que “já fiz esta charge para...”. O autor remete a trabalhos que fez anteriormente. É o primeiro caso dessa modalidade na pesquisa. A intertextualidade interna é mais rara porque um autor de um texto procura dialogar com outros autores ou porque não é de bom tom ficar citando a si

próprio. Na parte teórica deste artigo, mostrou-se que a intertextualidade interna pode sinalizar uma mudança de rumo na obra do autor, como ocorreu nos exemplos de Drummond e Chico Buarque de Holanda.



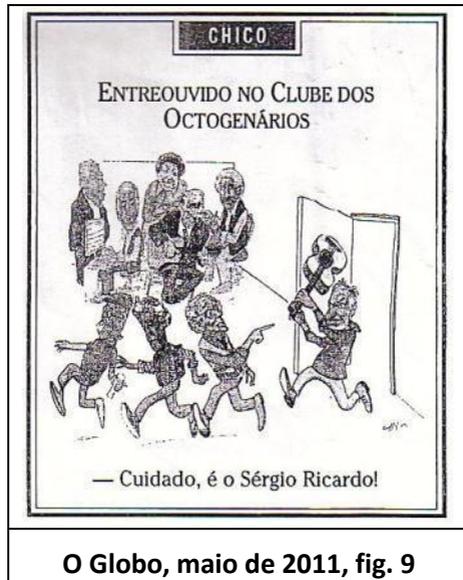
A charge de Angeli (fig.7) apresenta uma intertextualidade diferenciada porque o cantor não dialoga diretamente com um texto, mas sim com um interdiscurso. É comum haver exigências – algumas descabidas – de grandes estrelas internacionais do rock para atendimentos em camarins ou em suítes de hotel. No plano textual, ocorre intertextualidade externa e implícita porque as exigências

nunca são rigorosamente iguais umas às outras, o que é ressaltado na crítica irônica de Angeli. Na época, Osama Bin Laden, o homem mais procurado do mundo, também fazia – como *superstar* – suas exigências para aparecer. Entre elas, merece destaque a de não ficar no mesmo hotel de Michael Jackson, exigência que comprova a competência de Angeli no trato com humor implícito.



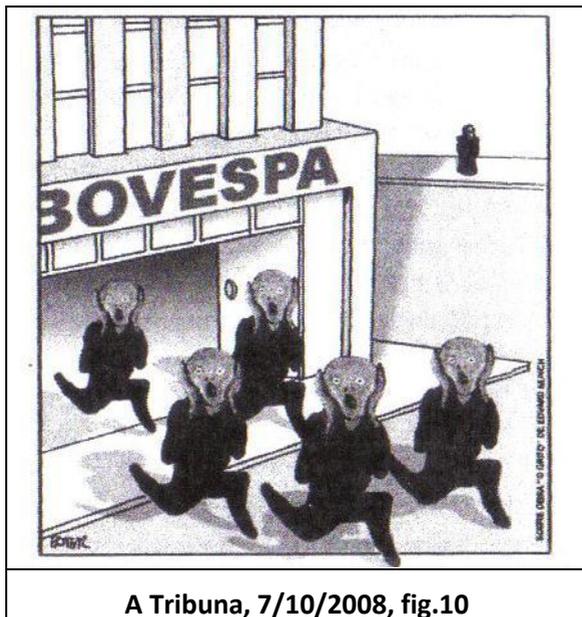
A charge (fig.8) remete ao título do filme “Assim caminha a humanidade”, de George Stevens. Recorre à intertextualidade externa e implícita na substituição de “humanidade” por “contemporaneidade” para ressaltar os contrastes no mundo atual, marcado pelo culto a personalidades ou a celebridades. Enquanto uns caminham

para a morte, como Osama Bin Laden, outros iniciam uma vida a dois, simbolizada no casamento do príncipe William com Kate Middleton. Alunos meus do período associaram a frase “Assim caminha a humanidade” apenas com o título da canção de Lulu Santos.



A charge de Chico Caruso (fig.9) também traz, como a de Angeli sobre exigências de *superstar*, uma intertextualidade diferenciada. Não está dialogando diretamente com um texto, mas sim com uma cena do Festival de Música Brasileira de 1967, no Teatro Paramount, em São Paulo. O compositor Sérgio Ricardo, irritado com as vaias do público à sua canção, joga o violão na plateia. No clube dos octogenários, onde se encontram Ziraldo, Jaguar, Zuenir Ventura, João Gilberto, entre outros, há que se ter cuidado com o recém-chegado Sérgio Ricardo. A intertextualidade é

externa e implícita porque altera o local da cena e troca o sentido agressivo pelo humorístico.



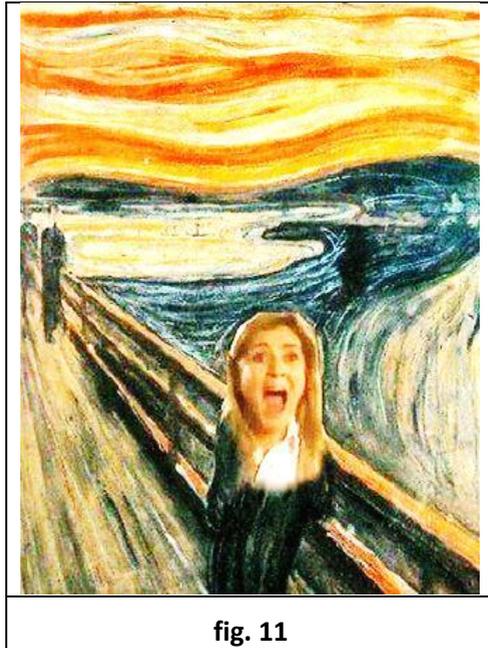
A Tribuna, 7/10/2008, fig.10

A charge (fig.10) remete ao famoso quadro “O grito” do pintor norueguês Edvard Munch, com a utilização da intertextualidade externa e implícita, porque há modificação do local da cena: agora ocorre no prédio da Bolsa de Valores de São Paulo, BOVESPA.

Ao abordar a charge, com base no Princípio de Cooperação, Kátia R. Franco observa que:

O humor construído na charge beira ao humor bastante contundente. A imagem de “O grito” reflete um grito de horror, de pavor. O chargista faz um contraponto, uma relação com o grito que acontece dentro de pregões, com a disputa de quem “grita” mais alto. O grito no interior da bolsa, agora, é um grito de pavor devido à crise econômica.

A imagem de desespero ressaltada no quadro serviu – e continuará servindo devido à sua força imagética – a vários jogos intertextuais. Com o sucesso de “Avenida Brasil”, a rede social explorou várias cenas da novela para diálogos intertextuais. Usou-se o quadro de Munch para ilustrar a cena em que a personagem Carminha demonstra perplexidade ao ver outra personagem – Max – que julgava morta (fig.11).



Referências

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

DALLENBACH, Lucien. *Poétique*, nº 27. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

FIORIN, José Luiz. *Polifonia textual e discursiva*. In BARROS, Diana L. & FIORIN, J.L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

FRANCO, Kátia Regina. Charges: o humor sob a luz do princípio da cooperação. In LINS, Maria da Penha & CARMELINO, Ana Cristina (Orgs.). *A linguagem do humor: diferentes olhares teóricos*. Vitória: UFES, 2009.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1997.

JENNY, Laurent. *A estratégia da forma*. In Poétique, nº27. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

MESERANI, Samir. *Intertexto escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

REIS, Carlos. O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários. Coimbra: Livraria Almedina, 1995.

REYES, Graciela. Polifonia textual: la citación em el relato literário. Madrid: Gredos, 1984.

ROMUALDO, Edson Carlos. Charge jornalística: intertextualidade e polifonia. Maringá: EdUEM, 2000.

VALENTE, André Crim. Intertextualidade: aspecto da textualidade e fator de coerência. In HENRIQUES, Claudio C. & PEREIRA, Maria Teresa G. *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. "A intertextualidade nos discursos midiático e literário". In PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino & SANTOS, Leonor Werneck (Orgs.) *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. "Intertextualidade e interdiscursividade nas linguagens midiática e literária". In OLIVEIRA, Fátima & DUARTE, Isabel Margarida (Orgs.). *O Fascínio da linguagem*. Porto: CLUP, 2008.

_____. "Variedades do discurso: intertextualidade e interdiscursividade na mídia e na literatura". In BARBOSA, Neusa.

Língua portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC, 2008.

ZUMTHOR, Paul. A encruzilhada dos ‘rhétoriqueurs’: intertextualidade e retórica. In *Poétique*, nº 27. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

ASPECTOS SEMIÓTICOS NA ANÁLISE ESTILÍSTICA DE OTHON MOACYR GARCIA

SEMIOTIC ASPECTS IN OTHON M. GARCIA'S STYLISTIC ANALYSIS

André Nemi Conforte

UERJ

andreconforte@yahoo.com.br

Introdução

Embora conhecido de todos quantos militam no ensino de Língua Portuguesa por seu indispensável *Comunicação em Prosa Moderna* (Ed. da FGV, 1ª ed. 1967), Othon M. Garcia raras vezes tem seu nome associado ao ofício da crítica literária, ou mais precisamente, da *Análise estilística*, área de certa forma filiada à *Nova Crítica*, na qual estreou doze anos antes da publicação de seu aclamado manual de produção textual. Foi com *Esfinge Clara: palavra puxa palavra em Carlos Drummond de Andrade*, um opúsculo editado pela Livraria São José em 1955⁸⁰, que Garcia estreava na chamada Análise Estilística, com um ensaio pioneiro e definitivo sobre a obra do poeta itabirano. O estudo de Garcia, prefaciado por Antonio Houaiss e aclamado quase que com unanimidade pela crítica de então se tornou uma das principais referências para autores que viessem a lidar com a produção poética de Drummond, como José Guilherme Merquior e Gilberto Mendonça Telles, para citar só alguns.

⁸⁰ Os principais ensaios estilísticos de Othon M. Garcia, publicados em edições limitadas ou em revistas literárias, foram reunidos em 1996 pela Editora Topbooks, sob o título de *Esfinge Clara e outros enigmas*. É a partir dessa edição, ligeiramente revisada pelo próprio autor, que faremos nosso estudo.

Já dissemos acima que empregaremos o termo *semiótica* em sentido pouco preciso e com escopo bastante limitado, uma vez que o próprio tipo de análise empreendida por Garcia, centrada principalmente, mas não somente, no elemento lexical, nos permitiria dizer que ele não faz senão empregar ferramentas semióticas. Tentaremos, portanto, cingir-nos ao elemento *iconicidade*, ainda assim sabendo que estamos abraçando menos do que poderíamos e mais do que deveríamos, já que teremos de fazer “vista grossa” a uma série de procedimentos adotados pelo crítico e que poderiam, ainda assim, enquadrar-se nesta *categoria*.

Antes de tudo, uma pequena contextualização histórica: à época da publicação do primeiro livro de Garcia, o meio intelectual brasileiro assistia, decerto com alguma empolgação e expectativa, ao intenso embate que se travava entre os defensores da chamada *Nova Crítica*, capitaneados pelo professor e crítico Afrânio Coutinho, e os representantes do que se chamava pejorativamente de *Crítica Impressionista ou de rodapé*, cujo expoente máximo era Álvaro Lins. Sem se envolver diretamente na briga, mas deixando claro seu posicionamento ao lado da corrente defendida por Coutinho, Garcia lança mão, em seu ensaio de estreia, de procedimentos até então estranhos à prática analítica no Brasil, pelo menos no que diz respeito a estudos de poesia brasileira. Assim se iniciava seu estudo sobre a poesia de Drummond:

Um dos processos poéticos de que mais frequentemente se serve Carlos Drummond de Andrade em sua obra é o que podemos chamar de *associação semântica e paronomástica* ou *jogo de palavra-puxa-palavra*.

Trata-se de recurso não inteiramente novo na poesia contemporânea – e mesmo na de todos os tempos –, mas habilmente aproveitado pelo autor de *Brejo das almas*, para com ele, até certo ponto, compensar as naturais deficiências da linguagem poética.

O sistema consiste, em linhas gerais, no encadeamento de palavras, quer pela afinidade ou parentesco semântico, quer pela semelhança fônica (paronímia, homofonia, aliteração, rima interna), quer ainda, pela evocação de fatos estranhos à atmosfera do poema propriamente dito (frases-feitas, elementos folclóricos, reminiscências infantis, circunstâncias de fato, resíduos de leitura) (Garcia, 1996, p. 15).

Não é nosso foco nos aprofundarmos, aqui, na apresentação da técnica de palavra-puxa-palavra. Ao leitor interessado em conhecer melhor o processo analítico inaugurado por Othon M. Garcia, v. GARCIA, 1996 ou CONFORTE, 2011⁸¹. Interessam-nos, contudo, alguns momentos do ensaio em que o crítico nos remete a elementos icônicos na poesia drummondiana, como quando, por exemplo, desvenda o emprego do *enjambement* na análise do poema *Sombra das moças em flor*:

No meio da roda, debaixo da árvore,
a sombra das moças penetra no cego,
e o dia que nasce atrás das pupilas
é vago e tranquilo como um domingo.
E todos os sinos batem no cego
e todos os desejos morrem na sombra,
frutos maduros se esborrachando
no chão.
(CDA, *Apud* Garcia, *op. cit.*)

⁸¹ Este trabalho se encontra disponível no Banco de Teses e Dissertações da UERJ, no link http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3821.

A propósito da estrofe que encerra o poema, insere Garcia a seguinte nota de rodapé:

Note-se de passagem, o magnífico efeito do “enjambement” ...*se esborrachando / no chão*. A fim de realçar a ideia de queda, o complemento do verbo (*no chão*) se deslocou para o início do verso seguinte, isolando-se. Também em ...*carícia / disfarçada* o mesmo artifício métrico reforça, pelo espaçamento, o sentido do adjetivo, pois se a carícia é disfarçada não deve ser prontamente percebida, e o poeta quis indicar isso pondo um intervalo tempo-espaço entre os dois termos (Garcia, *op. cit.*, p.37).

É dessa espécie de *aspecto semiótico*, de motivação sígnica, ou seja, de *iconicidade* que vimos, não sem certa dificuldade, tentando nos referir desde o começo do artigo. É um recorte extremamente artificial, mas quiçá necessário para que possamos isolar o que consideramos ser uma categoria mais ou menos específica dentro do universo da análise estilística de Othon M. Garcia. Um estudo mais acurado de todo seu trabalho analítico à luz de uma semiótica mais ampla redundaria em trabalho muito mais rico do que este no qual ora nos empenhamos. Em sendo a linguagem poética principalmente um processo de ativação da potencialidade icônica dos signos linguísticos, toda análise estilística será, em maior ou menor grau, uma análise semiótica, uma análise desse processo, pensando agora no sentido contrário, de *desativação* da arbitrariedade do signo. Daí nossa mais que reiterada necessidade de situar precisamente o foco de nossa análise, para não nos perdemos nesse labirinto inextricável dos signos.

vale a face torturada. (...)

Surpreende, é claro, que Garcia não tenha chamado atenção para os versos “em queda” que sugerem, claramente, o declive de um vale, declive que figurará como signo linguístico logo mais abaixo, no verso “algum som deste declive”, motivado justamente pela polissemia do signo linguístico “vale”, iniciado como forma verbal no primeiro verso do poema.

Como já ressaltamos acima, é justamente o elemento lexical, no entanto, o maior desencadeador das relações icônicas observadas por Garcia em seus ensaios de análise estilística. É o que se dá no ensaio que publica já em 1956, também pela Livraria São José, intitulado “Luz e fogo no lirismo de Gonçalves Dias”, no qual ressalta, à exaustão, a presença, na poesia gonçalvina, do que ele chamará de “termos catalisadores e constantes vocabulares”, no caso, substantivos e adjetivos “luminosos e ígneos”:

(...) ousaríamos afirmar que nenhum outro poeta brasileiro é mais visualista do que o maranhense: a emoção poética quase que só lhe sobrevém despertada pela sensação visual do mundo físico: *luz, fogo, cor e forma*. Em contraste com esse visualismo naturista, sobressaia escassez de referentes auditivos característicos. Mas a todos se sobrepõe a *luz* como verdadeira obsessão (Garcia, *op. cit.*, p. 82).

Para o analista, a recorrência quase obsessiva de vocábulos desses campos semânticos contíguos na obra do poeta maranhense não constituía fato aleatório, mas sim, denunciava “certo automatismo expressional, certa tendência

à estereotipia sintagmática na caracterização da paisagem tropical luminosa e escaldante” (*op. cit.*, p. 83). Tais referentes luminosos e ígneos, entendidos como “todos os correlatos semânticos de luz e fogo” (sol, lua, estrela, astro, clarão, brilho, incêndio, cratera, lava, vulcão etc.), além de seus antônimos e sinônimos contextualizados, abundam, segundo Garcia, na produção poética de Gonçalves Dias, e essa abundância, é claro, é icônica, motivada, relaciona-se diretamente com a acima citada estereotipia da paisagem tropical a que se referiu o crítico, ou com a própria caracterização da mulher romântica, pois, de acordo com Garcia, “os referentes luminosos são para o poeta um padrão de beleza e excelsitude, quando pretende ressaltar os atributos femininos. É sempre à luz do sol, das estrelas, da noite, da lua, dos astros, da aurora e do crepúsculo que o poeta contempla a mulher” (*op. cit.*, p. 87).

É também o levantamento lexical o recurso que, no ensaio “A página branca e o deserto”, sobre a obra de João Cabral de Melo Neto, deslindará muitas das surpreendentes imagens poéticas do autor pernambucano. Vejamos o que afirma Garcia acerca da correlação entre a poética cabralina e o vocabulário de seus poemas:

O desejo de ser preciso e exato é tal, que ele se vê forçado a servir-se de um instrumental linguístico em condições nem sempre ortodoxas. A busca da imagem autêntica e eficaz leva-o ao sofrimento na escolha do vocabulário tanto quanto na articulação da frase. Se o propósito é encontrar a expressão precisa e legítima, urge recorrer a um sistema de símbolos verbais que evite, tanto quanto possível, a desfiguração da ideia. A essa necessidade de exatidão, precisão da agudeza leva-o ao emprego de vocábulos predominantemente *concretos*, vocábulos que, já por si mesmo, vêm com uma carga tal de nitidez, de eficácia evocadora tão

inconfundível que, pela simples presença no verso, bastam para catalisar o complexo de impressões que o poeta procura traduzir em linguagem (Garcia, *op. cit.*, p. 200)

Daí a recorrência também obsedante, agora na poesia cabralina, de termos ligados a áreas semânticas que evocam *precisão, concretude, aspereza, contundência* etc., para não falar da própria sintaxe e de outros recursos linguísticos que confirmam, na forma, o conteúdo, ou seja, a própria essência da poética de João Cabral de Melo Neto.

Também no ensaio *Cobra Norato: o poema e o mito*, sobre a obra mais célebre de Raul Bopp, são notáveis as referências de Garcia às imagens geradas pela correlação entre forma e conteúdo tantas vezes encontrada no poema-mito do escritor gaúcho.

Já nos versos iniciais do poema, nota Garcia essa correlação, ao evocar a ideia de “Geografia sem fim”, em que o autor do poema recorreria “a certas formas verbais típicas da linguagem ortodoxa, desdobrando-as, entretanto, às vezes, em variantes insólitas mas eficazes” (Garcia, *op. cit.*, p. 287):

Um dia
Ainda hei de morar nas terras do Sem-fim.

Vou andando caminhando caminhando
Me misturo no ventre do mato mordendo raízes.

Na análise de Garcia, “essa ideia de continuidade permanente encontra sua expressão mais adequada na forma do gerúndio, que introduz na narrativa ‘a noção de atos ou fatos situados fora do tempo, numa perenidade fluente’” (*op.*

cit., p. 288), em definição que ele toma emprestado a Ernesto Guerra da Cal (*Lengua y estilo de Eça de Queiroz*). Ainda segundo o crítico,

Raul Bopp leva a extremos esse recurso sintático, saturando o terceiro verso – “vou andando caminhando caminhando” – com três gerúndios enovelados numa perífrase cujo verbo auxiliar (vou) é um verbo de movimento engastado noutro (andando), a que se seguem mais dois (caminhando caminhando), intencionalmente não separados por vírgula, num bloco só, para conseguir maior efeito de unidade na locução verbal (*op. cit.*, p. 288).

Garcia lembra que, no poema amazônico de Bopp, “as formas gerundiais com os verbos *caminhar*, *andar* e seus equivalentes metafóricos ou puramente semânticos” são tão frequentes, “que não se podem considerar como simples acidentes estilísticos puramente ocasionais”. Portanto, seriam as formas gerundiais, aliadas a outros recursos que o espaço não nos permite arrolar, recursos linguísticos encarregados de dar conta, no plano semântico, da *Geografia do Sem Fim Amazônico*.

Na página 290 do mesmo ensaio, chama atenção para a configuração icônica do verso

Trem trem trem pela noite adentro
Furando a serra

Que, para além do aspecto obviamente *visual*, também constitui recurso *onomatopeico*, assim como ocorre, logo em seguida, nos versos

A locomotiva chia chia chia
Vencendo as rampas

Ou ainda em
- Vem vindo um trem:
Maria fumaça passa passa passa

E, para esgotar a lista,
O céu tapa o rosto
Chove... Chove... Chove

Verso sobre o qual Garcia, surpreendentemente, faz o seguinte comentário: “sem onomatopeia”, não reparando, inexplicavelmente, a evocação do barulho da chuva trazida pelo fonema palatal inicial, mas, por outro lado, percebendo o valor icônico das reticências, que “não chegam a quebrar a unidade do verso, pois antes prolongam a ideia de continuidade ou duração” (*op. cit.*, p. 291).

Do cabedal de recursos linguísticos utilizados aparentemente com o mesmo fim, chega Garcia à seguinte conclusão:

A assiduidade daquelas formas verbais que indicam *movimento*, *duração* (quanto ao aspecto da perífrase verbal) e *amplidão descomedida* (nos referentes nominais *horizontes*, *distâncias etc.*) parece denunciar o Autor a intenção de sugerir a ideia de extensão da terra, dessa geografia sem-fim que está à espera de que a desbravem, de que a palmilhem, de que a civilizem (...) (*op. cit.*, p. 293).

O levantamento lexical também será empreendido na análise de *Cobra Norato*, para configurar a existência de um *mundo aquático* que servirá como alegoria para a ideia de *fecundação*. Vale observar que a interpretação do poema de Bopp feita por Garcia é de ordem primordialmente

psicanalítica, mas o autor empreende essa análise, a nosso ver de modo muito coerente, sempre com um pé (ou mesmo com os dois) na estrutura linguística da obra. Por exemplo: na página 36, remete o crítico à avalanche do que ele chama de “diminutivos de carinho” encontrados no poema, “e que, por nos lembrarem a infância, nos evocam igualmente a ideia de mundo em formação, em gestação, de Brasil-menino”. Conclui, portanto, evocando, de modo mais sofisticado, a correlação forma-conteúdo a que nos referimos acima:

Esses fatores formais nos levam a imaginar que um conjunto de ideias-teses sopradas pelo nativismo primitivista do modernismo se tenham transformado em ideias-temas no corpo do poema, com o fim de evocar poeticamente a imagem daquele Brasil-menino despertando para uma nova vida, divisando novos horizontes, mas fiel às suas origens ameríndias, pré-cabralianas, verde-amarelas (*op. cit.*, p. 317).

Em nenhum ensaio, no entanto, valeu-se Garcia tanto da exploração das potencialidades icônicas do poema quanto em “Exercício de numerologia poética: paridade numérica e geometria do sonho em um poema de Cecília Meireles”. Se, uma vez mais, o crítico se escora em teorias psicanalíticas (desta vez, com uma inclinação mais junguiana) e místicas para destrinçar um belíssimo poema de Cecília, a própria configuração pictórica do poema servirá de ponto de partida para a acurada análise de Garcia. Para podermos demonstrar como se deu tal empreitada analítica, será necessário, agora, reproduzir todo o poema de Cecília Meireles:

Ando à procura de espaço
para o desenho da vida.
em números me embaraço
e perco sempre a medida.
Se penso encontrar saída,

em vez de abrir um compasso,
protejo-me num abraço
e gero uma despedida

Se volto sobre o meu passo,
é já distância perdida

Meu coração, coisa de aço,
começa a achar um cansaço
esta procura de espaço
para o desenho da vida.
Já por exausta e descrida
não me animo a um breve traço;
– saudosa do que não faço,
– do que faço arrependida (*Apud Garcia, 1996, p. 321*)

Através de um método de análise *dedutivo*, enceta o crítico seu estudo por uma visão geral e icônica do poema:

Antes mesmo de se fazer a leitura corrida desse poema, o que de imediato se evidencia – o que se impõe mesmo como verdadeira imagem visual – é a sua estrutura simétrica bipolar, ostensivamente denunciada pelas duas oitavas enlaçadas pelo dístico, sugerindo essa disposição estrófica a ideia de equilíbrio como a que nos despertam, de pronto, os dois braços do travessão de uma balança comum, em que os dois pratos figurariam as duas oitavas, e o fiel, o dístico (p. 322).

Para Garcia, esse equilíbrio do poema corresponderá à busca da harmonia pelo eu-lírico “para pôr fim ao conflito, ao desajustamento – vale dizer, em função do contexto, ao *desequilíbrio* – entre o seu *eu* e o seu mundo” (*Ibidem*). Ou

seja, o princípio da iconicidade, que prevê uma correspondência entre a forma de um signo (seja de que natureza ou extensão) e seu significado, parece permear todo o poema. Daí também o fato de Garcia se valer do uso de um ramo, digamos, *pictórico* da matemática, a geometria, para respaldar sua análise. A matemática, por sua vez, se aliará à simbologia e à psicanálise junguiana a fim de confirmar as conclusões a que chegará o analista. Ou seja, ainda com o apoio da análise linguística propriamente dita, torna-se o estudo de Garcia, na verdade, uma rede plurissemiótica de leituras a fim de desvendar os segredos do poema. O parágrafo abaixo dá ideia dessa multiplicidade de ângulos pelos quais o analista perscruta o texto de Cecília:

Por outro lado, a ideia de *dois* (ver adiante as observações que se fazem a propósito da imparidade dos pronomes átonos e das conjunções aditivas “e”), isto é, de *duas* forças em oposição, de *duas* faces em confronto, implícita como correlato semântico na de bipolaridade – bipolaridade que é, como se vê, o traço ostensivo da estrutura de superfície dessa “Canção excêntrica” –, desponta de maneira surpreendente em numerosos dados estilísticos inscritos sob o signo de paridade numérica, aos quais se filiam, por certa afinidade semântica, várias metáforas, por assim dizer, “geométricas” (*Ibidem*).

Em primeiro lugar, cuidará Garcia do tema da *paridade numérica*, analisando o poema em toda sua estrutura rítmica, para demonstrar, estatisticamente, a alta incidência do número par na obra:

Todo o poema está vazado em versos isométricos de feito tradicional: redondilha maior de ritmo apenas ligeiramente variável, com ictos intermediários predominantes nas sílabas pares (2ª e/ou 4ª); além do

verso 11, onde ocorre contiguidade de acentos tônicos (4ª e 5ª sílabas), somente três outros (5, 16 e 18) exibem ictos em sílabas ímpares (3ª e/ou 5ª e, evidentemente, 7ª), o que corresponde a apenas cerca de 17%.

Para Garcia, portanto, a *paridade* e a *dualidade* marcarão toda a *Canção excêntrica*, e, para prová-lo, o analista recorre a uma dissecação numérica do poema (a ponto de pedir perdão ao leitor por “essa estatística enfadonha”) de que reproduzimos somente parte aqui:

Par é o número total de versos (18). Se o número de estrofes é ímpar, a disposição delas – como já assinalamos – reaviva ainda mais a impressão de dualidade, paridade ou bipolaridade. Par é o número de versos de cada estrofe (8 + 2 + 8). Os quatro primeiros versos distribuem-se por dois períodos de dois versos cada um, compreendendo o período seguinte os quatro versos restantes. Par é o número de orações contidas no dístico (2). A oitava final apresenta, por sua vez, um número par de períodos (2), cada qual constituído por um número par de versos (4); par é o número total dos períodos (6), quatro dos quais formados por um número par de orações: duas no segundo, quatro no terceiro, duas no quarto e seis no sexto (...) (p.325).

Em nota de rodapé, remete-nos o autor a Jung, para quem o número dois “configura a ideia de *conflito*, de *dilema*, de *ambivalência* (a própria etimologia, pelo menos das duas últimas palavras, traz o número dois), ideia que é o núcleo temático de *Canção excêntrica*” (*Ibidem*). Também recorrerá à simbologia para demonstrar que os poucos números ímpares

encontrados no poema (curiosamente, segundo ele, somente no número de conjunções aditivas “e” e no pronome oblíquo “me”), relacionados ao desajuste, ao deslocamento, ou seja, à *excentricidade* (daí o título) da poetisa em relação ao mundo, têm “certa aura cabalística, certa conotação de mistério e de magia, de algo que foge à lógica e à razão e denuncia um como que *desequilíbrio*, desajustamento ou conflito entre a criatura humana e seu ambiente, ou a Natureza que a cerca (e cerceia)” (p. 329).

De fato, uma interpretação até aqui, não obstante o emprego de alguma metalinguagem gramatical, eminentemente matemático-psicanalítica.

No entanto, o analista não se detém por aí, e, no tópico seguinte, *mensagem dilemática*, passa a examinar “outras peculiaridades” do poema, “para lhe captar, se possível, alguma fração da sua mensagem ou informação estética” (p. 330). Aqui entramos na análise linguística propriamente dita; vale ressaltar que essa abordagem linguística não consistirá um segundo plano de análise, mas sim estará perfeitamente integrada à primeira parte do ensaio, visando a defender, como seria natural, a mesma tese.

Garcia detectará, ainda, indícios de polaridade na alternância e repetição das tônicas /a/ e /i/, que se opõem, este mais p. *velado*, p., p. *escuro*, p., aquele mais p. *aberto*, p., p. *claro*, p. Em consonância com os demais traços, essa alternância indicaria “*repetidas* tentativas da poeta em busca de uma solução (‘ando à procura de espaço’)” (p. 331).

O autor também trabalha com o campo semântico da geometria, que se abre a olhos vistos no poema. Recupera o sentido de *excêntrico* nesta ciência – “círculos excêntricos são aqueles que não têm um centro comum” (p. 334) –,

associando-o à sua acepção metafórica consabida e às concepções simbólicas do termo *círculo* na psicanálise junguiana e em diversas correntes místicas. O mecanismo de associação de ideias conhecido como *palavra-puxa-palavra* é, mais uma vez, evocado na exegese do poema. O primeiro “esquema” é assim configurado:

A (*excêntrica*) b¹ (círculos excêntricos) b² (geometria plana, onde se insere o círculo) b³ (geometria do espaço) B¹ (*espaço*)

Por fim, o crítico ainda associa o poema a uma estrutura dramática, composta de uma *prótase* (a primeira estrofe) a que se seguiria uma *epítese* (o dístico) e, por fim, uma *catástrofe* (a segunda estrofe, que corresponderia, sintaticamente, a uma *apódose*): “Ora, a ‘Canção excêntrica’, visivelmente dramática, inconfundivelmente caracterizada por suas duas águas ou vertentes, revela na sua estrutura, quer estrófica quer temática, esses três estágios” (p. 339).

Conclusão

Em muitos momentos de sua obra – isto é, não somente nos estudos reunidos pela Editora Topbooks em 1996, mas também em outros ensaios dispersos (v. Conforte, *op. cit.*) e também em diversas passagens de *Comunicação em Prosa Moderna*, Othon Moacyr Garcia lança mão, a nosso ver muito competentemente, de ferramentas que configuram, como julgamos ter sido fartamente demonstrado, uma espécie de total *consciência semiótica* do texto literário e da

linguagem de um modo geral. Temos plena clareza do quanto ficamos devendo ao enumerar senão alguns aspectos muito limitados da obra de Garcia. No entanto, esperamos que esse pouco possa servir de incentivo a tantos quantos queiram enveredar por esse caminho que, assim como as terras amazônicas do poema de Raul Bopp, parece não ter fim.

Referências

CONFORTE, André N. A esfinge clara em prosa moderna: a contribuição de Othon Moacyr Garcia aos estudos linguísticos, textuais e literários. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

GARCIA, Othon M. Esfinge clara e outros enigmas. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

**POLIFONIA & INTERTEXTUALIDADE: VOZES QUE SE CRUZAM
CAETANO E GUIMARÃES: AS VOZES QUE SE CRUZAM NA
TERCEIRA MARGEM DO RIO; CAETANO E ELOMAR: AS VOZES
QUE SE CRUZAM NA BELEZA PURA DA LÍNGUA.**

POLYPHONY & INTERTEXTUALITY: CAETANO AND GUIMARÃES: THE VOICES THAT
CROSS THEMSELVES IN THE “TERCEIRA MARGEM DO RIO”; CAETANO AND
ELOMAR: THE VOICES THAT CROSS THEMSELVES IN THE PURE BEAUTY OF
LANGUAGE.

Claudio Artur O. Rei
UNESA
arturrei@uol.com.br

Palavras iniciais

Mikhail Bakhtin marcou uma renovação nos estudos linguísticos e literários do Ocidente depois que suas ideias ultrapassaram as fronteiras da Rússia, a partir da década de 70. Na multiplicidade de temas estudados em sua obra — a sátira menipeia, a cultura popular medieval, o romance moderno ou escritores como Rabelais e Dostoiévski — é possível localizar uma mesma questão de base que ele chamou de *dialogismo*. Trata-se do princípio de que todo enunciado linguístico se fundamenta sobre um diálogo implícito com outros enunciados, postulado cujo desdobramento teve consequências teóricas fecundas, gerando conceitos paralelos como os de *polifonia* e *carnavalização*. Reunindo um texto musical de Elomar Figueira de Mello e outro de Caetano Veloso e um conto de Guimarães Rosa, situar-nos-emos na esteira das reflexões de Bakhtin, aprofundando aspectos mais obscuros de sua teoria, no que tange à distinção, por exemplo, entre *polifonia* e

intertextualidade, ou procurando desenvolvê-la na aplicação a novos objetos de estudo, ou seja, contaremos com o auxílio de outras ciências linguísticas — Semiótica, Estilística e Pragmática — para a análise do córpus.

O córpus é composto pelas letras das músicas “Beleza Pura” e “A Outra Margem do Rio”, de Caetano Veloso, apontando o *diálogo* que elas mantêm com outros textos, isto é, em “Beleza Pura” ouve-se a voz de Elomar Figueira através da música “O Violeiro”, e em “A Outra Margem do Rio”, ouve-se a voz de Guimarães Rosa através do seu conto homônimo.

Nossa proposta em desenvolver este trabalho, entretanto, dá-se pelo fato de sermos um grande apreciador da obra de Caetano Veloso e de já termos notado a frequência com esse autor se utiliza dos recursos da *polifonia* e da *intertextualidade* em citações em seus textos musicais. Percebe-se, então, que o objetivo deste estudo é o de levantar algumas relações entre as citações e sua natureza, a partir das estratégias discursivas que compõem o texto-musical.

Nossa análise tentará comentar os níveis de estruturação discursiva do texto, num percurso *dedutivo*, alicerçando-nos não apenas na Análise do Discurso, mas em outras ciências linguísticas, o que nos oferece um leque de diferentes caminhos para análise, uma vez que *não é demais lembrar que o discurso, seja qual for, nunca é totalmente autônomo* (Blikstein, 2003, p. 45).

Assim, partindo dos grandes núcleos significativos dos textos eleitos (eixos semânticos), tentaremos levantar as diferentes vozes presentes, além de comentar e classificar palavras, expressões e estruturas nominais e orações que participem da trama metafórica das letras. Além das

estruturas das palavras, analisaremos, também, seu aspecto fonético, a expressividade de certas vogais e consoantes.

Nesse sentido, veremos que as várias vozes, os vários registros e suas fontes textuais nessas duas letras de Caetano Veloso tornam atuais as reflexões de Barthes e Rifaterre, citados por Linda Hutcheon: “(...) a intertextualidade substitui o relacionamento autor-texto, que foi contestado por um relacionamento entre o leitor e o texto, que situa o locus do sentido textual dentro da história do próprio discurso”(1991, p. 166).

Perceberemos, então, que a *intertextualidade* e a *polifonia* enfocadas neste trabalho será uma estratégia decisiva para o efeito de pluralidade de vozes e temporalidades distintas. Tal estratégia tentará elucidar, também, as práticas narrativas na figura de um narrador em trânsito, sempre em busca de algo que parece ser o próprio motor da sua história e de sua própria linguagem, no nosso caso, o narrador será Caetano Veloso. Nas palavras de Eni Orlandi, “a condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. (...) Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível”. (2001, p. 52). Nesse sentido, vemos que condição da linguagem — a *incompletude* — na literatura, principalmente, problematiza não apenas as práticas de interpretação, mas a concepção de leitor e suas leituras.

É indiscutível que a meta de nosso trabalho é a de mostrar que as diferentes vozes — que estão presentes nas

letras em foco — são exemplos de *polifonia* e como esta se diferencia da *intertextualidade*.

Fundamentação

Uma das afirmações recorrentes nos estudos teóricos pós-modernos é a de que tanto a literatura quanto a história são construtos linguísticos, “altamente convencionalizados em suas formas narrativas, assim como nada transparentes e marcadamente intertextuais” (Hutcheon, 1991, p. 141). Desde os estudos de Mikhail Bakhtin, destacou-se a importância do estudo de textos na área das ciências humanas. Na visão de Bakhtin, as ciências humanas não se referem

a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem em sua especificidade. O homem tem a especificidade sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humanas etc.) (Bakhtin, 1997, p. 334).

A função do narrador evidencia o quanto as nossas memórias discursivas, textuais, formam verdades, conceitos e instituem a legitimação de saberes, crenças, certezas, dúvidas e toda a possibilidade de produção de sentidos que sustentam a condição humana. A novidade é que esse narrador dá corpo a um verbo que aglutina polos importantes de significação do texto: o ato de buscar e o percurso daquele que, ao mostrar como construiu a narrativa e as personagens, desloca o olhar dos leitores em direção a um foco em processo de deslizamento constante. Tal processo projeta a imagem de leitores como posições em determinadas conjunturas sociais, o que é amplamente estudado pelos teóricos da Análise de Discurso. Mas se a literatura no Século XIX sustentou-se pelo

exercício de sua função enciclopédica, trazendo respostas e explicações no domínio discursivo às comunidades de leitores, provavelmente pela não popularização ainda do discurso científico em grande escala; em fins do Século XX, aponta-se uma tendência na direção de um saber que revela a si mesmo, um *metassaber*, portanto, constituído pela e na linguagem. A aproximação entre os estudos da Teoria Literária, da Linguística e da Análise de Discurso é decisiva para a abordagem de textos que problematizam os limites da linguagem, das tipologias textuais e dos conceitos disciplinares.

Seguindo, então, essa linha de raciocínio, perfilhamo-nos a Blikstein, quando aponta as relações entre *intertextualidade* e *polifonia*:

Suportado por toda uma intertextualidade, o discurso não é falado por uma única voz, mas por muitas vozes, geradoras de muitos textos que se entrecruzam no tempo e no espaço, a tal ponto que se faz necessária toda uma escavação “filológico-semiótica” para recuperar a significação profunda dessa polifonia. Cabe, então, a essa “filologia-semiótica” detectar toda a rede de isotopias que governam as vozes, os textos e, finalmente, o discurso. (2003, p. 45)

Entendemos por *polifonia* o que Ducrot, um dos linguistas que mais tem estudado a questão da *polifonia*, elaborou como uma *teoria polifônica*, assinalando, quando dividiu sua tese em duas ideias principais: a) na origem da enunciação, há um ou vários sujeitos; b) entre esses sujeitos, é necessário distinguir pelo menos dois tipos de personagens: os locutores e os enunciadores. (Koch, 1987, p. 142)

Além de diferenciar locutor de sujeito falante empírico, Ducrot distingue entre: locutor (o ser que “fala”) e enunciador (a pessoa sob cujo ponto de vista os acontecimentos são apresentados). Assim, locutor é o ser que, no enunciado, é apresentado como seu responsável. Só existe no seu papel enunciativo e, no caso do texto literário, corresponde ao narrador. As marcas linguísticas da presença do locutor são pronomes e verbos referentes à primeira pessoa. É por isso que, quando o narrador alterna sua fala com a fala de algum(ns) personagem(ns), temos a presença de mais de um locutor. A polifonia pode, então, apresentar-se em dois níveis: no nível do locutor e no nível do enunciador.

Nesse sentido, se a “polifonia são os enunciados nos quais várias ‘vozes’ são percebidas simultaneamente” (Maingueneau, 2002, p. 138), a *intertextualidade* é uma “voz” mais explícita do enunciador. Valente refere-se a esse fenômeno linguístico da seguinte forma:

A intertextualidade sempre foi — e continuará sendo — um recurso linguístico bastante usado na linguagem literária. (...) Reconhece-se, hoje, o fenômeno da intertextualidade como fator importante na leitura e na produção de textos. Diversos estudos têm ressaltado seu caráter didático-pedagógico. (...) A intertextualidade pode ser externa (referência a outro autor) ou interna (quando o autor se refere a si próprio). Subdivide-se a externa em explícita (citação na íntegra) ou implícita (citação parcial). (1997, p. 122).

Resumindo, então, podemos dizer que a diferença entre a *polifonia* e a *intertextualidade* reside no fato de se

distinguir o tipo de voz presente no texto. A *polifonia* ocorre quando aparece, no texto, a voz de outro narrador, isto é, uma outra voz ou ponto de vista que pode ser depreendido da leitura do texto. A *intertextualidade* ocorre quando um reporta-se a outros textos, refere-se a eles, recupera-os de alguma forma, como se fosse um diálogo constante.

Análise do cópús

Letra 1: “BELEZA PURA”

- 1 Não me amarra dinheiro não
Mas formosura
Dinheiro não
A pele escura
- 5 Dinheiro não
A carne dura
Dinheiro não
Moça preta do Curuzu
Beleza pura
- 10 Federação
Beleza pura
Boca do Rio
Beleza pura
Dinheiro não
- 15 Quando essa preta começa a tratar do cabelo
É de se olhar
Toda a trama da trança a transa do cabelo
Conchas do mar
Ela manda buscar pra botar no cabelo
- 20 Toda minúcia
Toda delícia
Não me amarra dinheiro não
Mas elegância
Não me amarra dinheiro não
- 25 Mas a cultura

- Dinheiro não
A pele escura
Dinheiro não
A carne dura
- 30 Dinheiro não
Moço lindo do Badauê
Beleza pura
Do Ilê Ayê
Beleza pura
- 35 Dinheiro yeah
Beleza pura
Dinheiro não
Dentro daquele turbante dos Filhos de Ghandi
É o que há
Tudo é chique demais, tudo é muito elegante
- 40 Manda botar
Fina palha da costa e que tudo se trance
Todos os búzios
Todos os ócios
Não me amarra dinheiro não, mas os mistérios
- 45 In VELOSO, Caetano (1979). *Cinema Transcendental*.
CD Philips nº 838.289-2, f.3.

Ao analisarmos a obra de Caetano Veloso, podemos perceber que essa letra de música comporta núcleos temáticos bastante recorrentes em que a marca do novo diálogo, de modo intertextual, com criações de outrora, num “jogo de espelhos” em que as máscaras de um *eu-lírico-múltiplo* se vão compondo em movimentos espiralados e sempre costurados pela afirmação do *desejo*. Assim, esse texto musical, ao mesmo tempo que recupera, pela sua filiação à cultura nagô, outras letras de sua composição,

também faz uma denúncia do social, ao reunir raízes culturais indígenas e africanas.

Há de se observar que as composições com essa temática se revestem de valores em que beleza e felicidade estão imanadas, rompendo, assim, com o estigma ideológico que associa negritude às noções de *feio*, *infelicidade* e *pobreza*, selos da discriminação racial, social e econômica. Na produção de Caetano, a beleza é um dado da sedução detonado pelo olhar, evocador do desejo na obra desse compositor (*Quando essa preta resolve tratar do cabelo / é de se olhar*, ou ainda, *Carne dura do Moço lindo do Badauê*).

Nesse sentido, vemos que o canto e a dança estão reforçados numa apologia à negritude presente nessa letra, como uma atitude de recusa do *eu-lírico* à interiorização da infelicidade e do isolamento daqueles que se sentem inferiorizados pelos preconceitos raciais. Ressaltamos algumas âncoras textuais, *ícones-índices de isotopias* subjacentes a esse texto que reforçam a ideia de valoração da raça negra: *pele escura*, *moça preta*, *Badauê*, *Ilê Aiyê*, *Filhos de Gandhi*, *palha da costa*, *búzios*.

À época da composição dessa letra, a base do processo de criação de Caetano Veloso passava a, apoiado em critérios críticos, agrupar composições que se reportavam à mesma temática, fazendo um jogo de combinações calcado na reutilização e na retomada de formas e conteúdos já utilizados em vários momentos de seu percurso. Isso não significa que tenha havido um empobrecimento da criação! Há a constatação da evolução do aperfeiçoamento de suas linhas mestras, uma demonstração de como os núcleos temáticos se vão entrecruzando ao longo de sua produção. A recorrência de processos estéticos e a retomada de propostas temáticas se tornam, em diversos momentos da criação, práticas

absolutamente previsíveis e necessárias à unidade da obra, o que vem a caracterizar o estilo individual do autor, como bem assinalou Murry (1968, p. 17) quando diz: *Tudo aquilo que possa contribuir para tornar reconhecível o que um homem escreve inclui-se no seu estilo.*

Seguindo esse raciocínio, mostraremos como esse texto musical cita outros e como, também, serviu para citações em composições posteriores a ele. Em relação à criação dessa letra, Caetano Veloso, em depoimento a Márcia Cezimbra, no *Jornal do Brasil*, 16/05/91, fez a seguinte declaração: *Tem “Beleza Pura”, inspirada num refrão de Elomar — “viola, alforria, amor, dinheiro não”* (Fonseca, 1995, p. 63). O referido refrão é da música “O Violeiro”, do CD *...das Barrancas do Rio Gavião*. Embora o texto musical de Elomar Figueira não aborde a questão racial, ele trata de outra questão social quando relata, em seu texto musical, as dificuldades por que passam aqueles que optam por viver da música, como se nos mostra a quarta estrofe:

Tive muita dô di num tê nada
pensano qui êsse mundo é tud'tê
mais só dispois di pená pelas istrada
beleza na pobreza é qui vim vê
vim vê na procissão u Lôvado-seja
i o malassombro das casa abandonada
côro di cego nas porta das igreja
i o êrmo da solidão das istrada

Nesse contexto, o compositor vai construindo a denúncia desse social, mostrando que, apesar de suas dificuldades, ela ainda tem a viola como um “cajado” no qual ele se apoia na luta contra as adversidades da vida.

Entretanto, não fosse a declaração do próprio Caetano Veloso, não seria perceptível a *intertextualidade* entre “Violeiro” e “Beleza Pura”, uma vez que só a ideia contida no refrão é que aparece em “Beleza Pura”:

Apois pro cantadô i violero
 só hai treis coisa nesse mundo vão
 amô, furria, viola, nunca dinhêro
 viola, furria, amô, dinhêro não

Curioso, no entanto, é o recurso que Elomar utiliza na última estrofe do texto musical, ao explicar, de forma diluída, a natureza das três coisas existentes nesse mundo vão, as quais têm salutar relevância para o cantador e violeiro: *viola, furria, amô, dinhêro não*:

Pispiano tudo do começo
 eu vou mostrá como faiz o pachola
 que inforca u pescoço da viola
 revira toda moda pelo avesso
 i sem arrepará si é noite ou dia
 vai longe cantá o bem da furria
 sem um tustão na cuia u cantadô
 canta inté morrê o bem do amô.

É interessante notar que não é só na temática social que essas duas letras de música estabelecem relações de *intertextualidade*: é no *pensamento*, na *visão do mundo* e, principalmente, na *linguagem*. Se de um lado temos Elomar retratando uma variedade linguística referente ao espaço — *diatópica* — em cujas raízes se fortalecem e se concretizam suas aspirações e ambições musicais, pois seus interesses, ocupações, credences e atividades socioeconômicas determinam a criação de hábitos comuns e particularidades idiomáticas, ou seja, sua fala passa, com o correr do tempo, a apresentar marcas peculiares na fonética, na gramática e no

vocabulário; do outro lado temos Caetano Veloso retratando uma variedade linguística referente a níveis socioculturais — variedade *diastrática* — cujo uso vai possibilitar a identificação da influência da cultura nagô na Língua Portuguesa. Temos, então, dois artistas da palavra — cada um a seu modo — explorando as potencialidades do código linguístico.

O iorubá, língua falada pelos negros que vieram trabalhar como escravos no Brasil, sobreviveu graças à oralidade dos/nos rituais de Candomblé, e seu uso ainda hoje está muito restrito aos rituais religiosos ou às pessoas que estejam inseridas nesse credo ou o professam. Percebemos isso em “Beleza Pura”, quando Caetano Veloso cita os blocos de Afoxé *Filhos de Gandhi*, *Ilê Ayiê* e *Badauê*, ou quando usa expressões ligadas aos rituais do Candomblé: *fina palha da costa, todos os búzios*, até mesmo a polissêmica expressão com que finaliza a letra: *mas os mistérios*.

Entretanto, se o refrão de Elomar inspirou Caetano, a *intertextualidade* não se realiza apenas com ele. Ao citar *dentro daquele turbante do filho de Gandhi / é o que há / tudo é chique demais tudo é muito elegante*, Caetano recorre a, pelo menos, duas canções em que se fala nos Filhos de Gandhi — “Um índio”, de sua própria autoria, de 1977, e “Filhos de Gandhi”, de Gilberto Gil (1973). Vejamos fragmentos desses dois textos, respectivamente:

Virá
Impávido que nem Muhammad Ali
Virá que eu vi
Apaixonadamente como Peri
Virá que eu vi

Tranquilo e infalível como Bruce Lee
Virá que eu vi
O axé do afoxé Filhos de Gandhi

- | | | |
|----|---|--|
| | Omolu, Ogum, Oxum,
Oxumaré
Todo o pessoal
Manda descer pra ver
Filhos de Gandhi | Manda descer pra ver
Filhos de Gandhi |
| 5 | lansã, lemanjá, chama
Xangô
Oxóssi também
Manda descer pra ver
Filhos de Gandhi | 15 Chama o pessoal,
Manda descer pra ver
Filhos de Gandhi. |
| 10 | Mercador, Cavaleiro de
Bagdá
Oh, Filhos de Obá | 20 Chama o pessoal,
Manda descer pra ver
Filhos de Gandhi. |

Vemos, no primeiro texto, apenas uma alusão aos Filhos de Gandhi. Ao enumerar as qualidades do “novo índio que virá”, Caetano faz referência a três seres (dois reais e um personagem de livro): *Impávido que nem Muhammad Ali* (negro convertido ao Islamismo), *Apaixonadamente como Peri* (personagem indígena do livro *O Guarani*, de José de Alencar, que tem de se converter ao Cristianismo, para poder proteger sua amada), *Tranquilo e infalível como Bruce Lee* (chinês lutador de artes marciais que criou e difundiu a arte do Kung-fu), e, finalmente *O axé do afoxé Filhos de Gandhi* (grupo carnavalesco de Salvador-BA composto, basicamente por negros e mestiços, população predominante nessa cidade). Temos, então, um índio dotado de qualidades sem qualquer tipo de influência da raça branca. Notemos que nenhuma alusão é feita a nenhum nome pertencente a essa etnia.

Em relação à letra de Gilberto Gil, fica-nos claro o caráter evocatório na saudação aos Filhos de Gandhi. Inicialmente reconhecido como bloco, o Filhos de Gandhi passou posteriormente a ser considerado como Afoxé, uma vez que não poderia concorrer como bloco devido aos instrumentos que utilizava. A presença de mulheres e bebidas alcoólicas no bloco foi proibida, pois eles acreditam que podem gerar brigas e confusões entre os integrantes do grupo, e o traje usado no primeiro desfile, em 1949, foi feito com palha de cebola trançada na cabeça, lençol e tamancos, o que dava um aspecto de árabe a seus integrantes. Acrescentamos, ainda, que o fato de a bebida alcoólica ser proibida se dá por uma questão religiosa, pois o afoxé, na verdade, é um cortejo que sai pelas ruas de Salvador, celebrando os orixás, sendo por isso conhecido como *Candomblé de rua*.

Se Caetano Veloso, em “Beleza Pura” além de citar o Filhos de Gandhi, faz referências, também, a dois outros afoxés — *Ilê Ayiê* e *Badauê* —, Gilberto Gil também rende homenagem a três outros afoxés — *Mercador*, *Cavaleiros de Bagdá* (o nome é uma alusão ao tipo de roupa que eles vestem) e *Filhos de Obá*. Notemos um aspecto curioso nessa letra de música: após evocar e invocar todos os orixás, o compositor chama pelo *Senhor do Bonfim*, Deus do Catolicismo, que no sincretismo religioso representa Oxalá, o orixá que governa a Terra (atentemos ao fato de ser o único a não ter, na letra, seu nome citado em iorubá). Mais adiante, Gil chega à expressão mais abrangente: *Deus do céu*. Tudo isso para que o afoxé receba as bênçãos e proteções divinas,

independentemente da nomenclatura que venham a receber, para participar da festa profana — *o carnaval*.

Julgamos que seria pertinente, nesse momento, fazer um breve histórico da origem do afoxé, para que possamos visualizar o porquê da recorrência desse grupo nas letras de Caetano Veloso.

Em 1885, três anos antes da Abolição da Escravatura, surgiram os primeiros afoxés — *Chegada Africana, Filhos da África* e *Clube Pândegos da África* — cortejos de negros, vindos dos bairros periféricos à cidade de Salvador, que entoavam canções de Candomblé. Contudo, em 1903, proibiram-se os desfiles de entidades negras e elas só voltaram às ruas do Centro em fevereiro de 1949, com a fundação, pelos estivadores, do Afoxé Filhos de Gandhi.

Claro que houve turbulências devido à escolha do nome. Os brasileiros porta-vozes de interesses estrangeiros — àquela época, infelizmente, já os havia — horrorizaram-se com a audácia do nome de batismo do grupo e quiseram proibir o desfile de estreia. Tal problemática ficou mais acirrada por conta de alguns navios ingleses estarem atracados no porto de Salvador e o líder Mahatma Gandhi, famoso por sua luta pela libertação da Índia do domínio inglês, fora morto poucos meses antes. As autoridades consideraram, então, o nome da turma uma afronta ao Reino Unido. No entanto, o afoxé Filhos de Gandhi saiu assim mesmo, cantando *entrou em beco, saiu em beco* e conquistando o espaço nobre dos desfiles de Salvador. A morte do grande líder indiano não só inspirou o nome do bloco, como também deu diretrizes à sua personalidade, pois, como Gandhi lutou pela independência de seu país sem usar a violência, o afoxé optou por usar roupas brancas, simbolizando a paz.

Vemos que o Afoxé Filhos de Gandhi é um símbolo de resistência e preservação da cultura negra, por isso a recorrência a esse bloco em diversas músicas de Caetano que dialogam entre si e tratam da negritude. Posto isso, é possível detectar, especialmente, uma fase em sua produção que vai de 1977 a 1982 e que aglutina cinco discos. Em *Bicho* (1977), temos “Um Índio” e “Odara”

Deixa eu dançar
 Pro meu corpo ficar odara
 Minha cuca ficar odara
 Deixa eu cantar
 Que é pro mundo ficar odara
 Pra ficar tudo jóia rara
 Qualquer coisa que se sonhara
 Canto e danço que dará

o termo *odara* pertence ao dialeto iorubá e é empregado com o sentido *de estar bem, ser bom, sentir-se feliz*; em *Muito* (1978), “São João, Xangô Menino” — o título dispensa exemplificação; em *Cinema Transcendental* (1979), “Beleza Pura”; em *Outras Palavras* (1981), “Sim / Não”

No badauê (badauê)
 Vira menina, macumba,
 beleza, escura- [vidão
 No badauê (badauê)
 Toda grandeza da vida no
 sim/não

No Ilê Ayê (Ilê Ayê)
 Uma menina fugindo beleza
 amor em vão
 15 No Ilê Ayê (Ilê Ayê)
 Toda tristeza do mundo no
 não / não

No Zanzibar (Zanzibar)	No badauê (badauê)
Essa menina bonita botou	Gira princesa, primeira beleza,
amor em	amor em
[mim	[mim
No Zanzibar (Zanzibar)	20 No badauê (badauê)
Os orixás acenaram com o	Os orixás nos saudaram com o
10 não / sim	sim / sim
Afoxé, gege, nagô	Afoxé, gege, nagô
Viva a princesa menina,	Viva a princesa menina, uma
uma estrela	estrela
Riqueza primeira de	Riqueza primeira de Salvador
Salvador	

cujo conteúdo é mais uma vez a recorrência das alusões aos grupos de afoxé e à cultura negra — gege e nagô (“nações” do Candomblé) —; e, fechando o ciclo, “Cores e Nomes” (1982), com “Um Canto de Afoxé para o Bloco do Ilê”:

Ilê aiê como você é bonito de se ver
 Ilê aiê que beleza mais bonita de se ter
 Ilê aiê sua beleza se transforma em você
 Ilê aiê que maneira mais feliz de viver

fechando-se o núcleo temático da negritude com essa letra.

Assim, percebemos que a *intertextualidade* nessa fase da obra de Caetano Veloso é um recurso de recorrência à temática que o compositor desenvolveu e, para reforçá-la,

lançou mão de citações de outros autores e alusões a outras obras, inclusive as suas próprias.

“Beleza Pura”. Esse título se nos revela bastante inteligente do ponto de vista linguístico dada a sua natureza polissêmica, pois podemos entendê-lo como uma variedade linguística referente ao tempo — *diafásica* — indicando uma gíria: *tudo bem, tudo tranquilo, tudo certo* etc., ou analisarmos esse sintagma em sentido literal, ou *seja, beleza pura* indicaria a genuinidade da beleza. Assim, todas as palavras a seguir poderiam ser descritas como *ícones* de beleza pura: *moça preta, federação, boca do rio, moço lindo, ilê ayiê*, uma vez que o *eu-lírico*, após citá-las, diz *beleza pura*. Ressaltamos essa possibilidade de variação diafásica, pois o primeiro verso da música também nos remete a uma dupla compreensão: *não me amarra dinheiro não*: uma declaração do *eu-lírico* acerca de sua liberdade: ela não tem preço, e dinheiro algum vai me amarrar. Por outro lado, podemos entender o verso com outra acepção: *amarra* sendo usado como gíria e significando *gostar*, como se quisesse dizer que não se sentisse preso ao dinheiro nem aos prazeres que ele pode trazer. O *eu-lírico* abre mão do dinheiro em prol das coisas conquistadas naturalmente por cada um: *não me amarra dinheiro não / mas formosura, a pele escura, a carne dura, mas elegância, mas a cultura*. Faz isso se utilizando do recurso da epímone (figura de linguagem que se caracteriza pela repetição enfática da mesma palavra ou expressão [Rei, 1989, p. 14]): *dinheiro não*.

Com *carne dura, pele escura, toda a trama da trança a transa do cabelo, a cabeça dentro daquele turbante do filho de*

Gandhi, percebemos o *eu-lírico* convertendo o *corpo* do seu texto no referencial maior da espacialidade, como se a arte de compor letras de música proporcionasse a Caetano uma percepção libertária no ato de suas criações. E essa consciência, nem tanto de ordem pessoal nem tanto de ordem coletiva, assume uma feição política na qual o próprio corpo está sujeito à doença, à fome, à tortura e à escravidão; um corpo que abdica do prazer, para se tornar mais produtivo para o sistema.

Destarte, entendemos que o corpo, sendo individual ou coletivo, é sempre fonte de prazer ou dor, liberdade ou prisão, desejo ou sublimação. Nesse caso, a letra da música aponta para a opção pelo prazer, liberdade e desejo, até como símbolo de resistência e insubmissão às forças que querem domá-lo — *dinheiro yeah* —. É o domínio do *eu* sobre o corpo que resulta em atitude odara; sobre o corpo em que se inscreve o desejo, a sexualidade e a morte; corpo em que o tempo deixa seus traços e sinais; corpo: templo de conquista, de liberdade e, também, da alma. É com tais significados que Caetano Veloso afirma seu projeto de resistência aos estereótipos estabelecidos e de valorização da cultura negra, *que é pro mundo ficar odara*.

Então, pela constatação de que, nesse poema, existe uma denúncia social, voltamos ao ponto de partida: a *intertextualidade* entre Elomar e Caetano Veloso. Como assumira publicamente a influência do refrão de Elomar na elaboração desse texto musical, não podíamos nos furtar de levantar essa “frágil” *intertextualidade*, entretanto, conseguimos captar que eles não têm somente esse ponto de interseção: a propriedade com que ambos trabalham com a língua, denunciando as desigualdades, cada um com seu

enfoque, leva-nos a refletir sobre a importância dos estudos linguísticos na obra desses dois compositores baianos.

Texto 2: “A Terceira Margem do Rio”

- 1 Oco de pau que diz:
Eu sou madeira, beira
Boa, dá vau, triztriz
Risca certa
- 5 Meio a meio o rio ri
Silencioso, sério
Nosso pai não diz, diz:
Risca terceira
Água da palavra
- 10 Água calada, pura
Água da palavra
Água de rosa dura
Proa da palavra
Duro silêncio, nosso pai,
- 15 Margem da palavra
Entre as escuras duas
Margens da palavra
Clareira, luz madura
Rosa da palavra
- 20 Puro silêncio, nosso pai
Meio a meio o rio ri
Por entre as árvores da vida
O rio riu, ri
Por sob a risca da canoa
- 25 O rio riu, ri
O que ninguém jamais olvida
Ouvi, ouvi, ouvi
A voz das águas

- Asa da palavra
30 Asa parada agora
Casa da palavra
Onde o silêncio mora
Brasa da palavra
A hora clara, nosso pai
35 Hora da palavra
Quando não se diz nada
Fora da palavra
Quando mais dentro aflora
Tora da palavra
40 Rio, pau enorme, nosso pai

VELOSO, Caetano (1991). *Circuladô*. CD Philips nº 510.639-2, f.9.

“A Terceira Margem do Rio” é a desembocadura de um processo criador de Caetano Veloso com a palavra que se aprimorou e aprofundou, ao longo dos anos. Retomando ideias de criações antigas, Caetano delas extrai elementos e os reorganiza para criar novas relações significantes. A linguagem é o enigma para o qual o *eu-lírico* se volta. Na raiz da linguagem reside, seja pelo silêncio seja pela palavra, um *eu-lírico-esfíngico*, que ao mostrar-se também se esconde: *nosso pai não diz, diz* (v. 7); *O rio riu, ri* (v. 25) e *Ouvi, ouvi, ouvi / A voz das águas* (v. 27 e 28). Afinal, de quem é a voz que marca o discurso? Seria o discurso essa *risca terceira*? Uma terceira margem seria para onde se destinam sentidos nem sempre capturados, nem mesmo por aqueles que têm uma percepção mais aguda?

São esses questionamentos que nos fazem identificar, nesse texto musical, uma relação de *polifonia*, pois não há somente a presença de uma obra que comenta ou cita outra, o que caracterizaria uma *intertextualidade*. Percebemos, então, nessa letra, um cruzamento de quatro vozes que

dialogam entre si, nessa reconstrução do conto homônimo de Guimarães Rosa.

Identificada a presença de quatro vozes nesse diálogo, podemos assim dividi-las: 1ª) do narrador, quando identificamos as descrições: versos 9 a 13, 15 a 19, 29 a 40; 2ª) a voz silenciosa do pai do narrador: *Silencioso, sério / Nosso pai não diz, diz: / Risca terceira* (v. 7 e 8), *Duro silêncio, nosso pai* (v.14), *Puro silêncio, nosso pai* (v. 20); a 3ª e a 4ª vozes são metafóricas, isto é, processos de personificação, como se nos mostra logo nos primeiros versos em que a canoa toma a palavra: *Oco de pau que diz: / Eu sou madeira, beira / Boa, dá vau, triztriz / Risca terceira*, a canoa passa a ter um papel de personagem protagonista, uma vez que se encontra em “perfeita simbiose” com o homem que dentro dela vive. Juntos, eles representam *a terceira margem do rio*. A quarta voz seria a própria voz do rio, já que ele *riu* e *ri*, além do fato de o narrador afirmar que ouviu *a voz das águas*; afinal é *a água da palavra / água calada, pura / água da palavra / água de rosa dura*.

Notamos, então, que o conflito se encontra a meio caminho entre o dito e *o não dito*, reafirmando o caráter de um *eu-lírico-esfíngico*, um ser encoberto, protegido pela *terceira margem*: a linguagem, *a asa da palavra*, por meio da qual o ser funda seu projeto de liberdade, que, paradoxalmente, constitui-se no seu próprio cárcere, não tem apenas a sua voz, tem a voz dos outros, impondo a esse *eu-lírico* um permanente duelo entre o *dentro* e o *fora*, um ir-e-*vir, é um ser-não-ser para tentar ser: Quando não se diz nada / Fora da palavra / Quando mais dentro aflora* (v. 36, 37

e 38). Na tentativa de se decifrar, o *eu-lírico* se entrega à escuta do silêncio, pois se sente dilacerado com a sensação de que o que ele hoje é, o que representa, é, na verdade, tudo aquilo que ele deixou de ser: *duro silêncio, nosso pai*.

Nesse sentido, o *eu-lírico* nos perpassa, em sua narrativa, um desejo de liberdade, não somente pela escolha da liberdade das águas, mas endossado, no texto, por uma sintaxe discursiva simples (sujeito + verbo + complemento, à exceção de alguns versos que compõem a letra) em prol da redução a uma estrutura mínima, de base nominal. Convém lembrar que as poucas construções verbais fazem contraponto com a enxurrada de expressões nominais que compõem a letra da música; ou seja, as sequências nominais vêm salpicadas por uma frase verbal que representa um processo de circuito fechado — intransitivo; é *o ir sem barreiras*, como o fluxo do rio.

Algumas construções verbais do texto, como nos versos 01 e 07, apresentam a estrutura do discurso direto e parece terem sido empregadas para se criar uma autenticidade, na tentativa de indicar que as palavras relatadas foram aquelas realmente proferidas. Esse tipo de estrutura é um identificador de *polifonia* textual. Já nos versos 23 e 25, temos apenas orações declarativas envolvendo os aspectos temporais durativos: *O rio riu*, *ri*. A aliteração dessa velar /R/ nos remete à ideia *de vibrações, de percussões demoradas* (Monteiro, 1991, p. 102), bem condizente com *a voz das águas*. Ainda podemos salientar o valor homonímico da palavra *rio* nesse verso, que, embora esteja com valor de substantivo, acompanhada de das formas verbais *riu* e *ri* pode, também, nos remeter a uma forma verbal de presente. O verso 27 apresenta apenas a forma verbal *ouvi* repetida três vezes — uma *epizeuxe* (repetição seguida do mesmo vocábulo

[REI, 1989, p. 14]) —, usada dessa forma como uma ênfase, a tentativa de convencer o seu interlocutor de que, de fato, ele ouviu *a voz das águas*. Nesse sentido, entendemos que *água* desliza no “rio do desejo”. A *água* fertiliza as margens do rio, reconstruindo vidas, projetos; realimenta a terra e seus investimentos, além de “costurar” outros elos, outras palavras, geradores de novos enigmas. Afinal, *a margem da palavra está entre as escuras duas / margens da palavra*.

A outra construção está no verso 32, cuja significação está relacionada com os versos anterior e posterior: *Casa da palavra / Onde o silêncio mora / Brasa da palavra*. A palavra arde no peito, não é dita, já que ela mora no silêncio, pois *a hora da palavra é quando não se diz nada*. O silêncio é um ícone de compreensão. Não é preciso dizer nada, os atos falam por si mesmos, pois a fluidez dos rios passa a ser sinônimo da fluidez da vida, uma vez que a canoa é a *tora da palavra*. Notemos aqui a seleção vocabular, não é mais *madeira* ou *pau*: *é tora*, embora a canoa fosse pequena, o seu significado era muito grande, o que ela representa é muito superior ao que ela aparenta.

Como no conto de Guimarães, a escuta do silêncio representa o momento de decisão: o filho tem de tomar o lugar do pai, assumindo a travessia e as escolhas, sabedor de que a cada escolha corresponde à morte das outras. Por ser um fato consumado, não está em jogo a morte física do pai, mas sim a representação simbólica da falta. O pai expressa simbolicamente o discurso da lei, que orienta os caminhos do filho e estabelece as normas regentes do permitido e do proibido. Desse modo, a ausência do pai implica transferir

para o filho a tarefa de “legislar”. Dessa transposição de papéis origina-se a crise, a indefinição entre o permitido e o proibido. A saída, para o impasse é a *terceira margem*: o que ainda está por ser dito — *meio a meio o rio ri / por entre as árvores da vida* — ou, como termina o conto de Guimarães Rosa: *e eu, rio afora, rio adentro — o rio* (1974, p. 56).

Considerações finais

Uma frase inaugura o percurso brasileiro: *Terra à vista*. O cenário a ouvi-la foi a região costeira da Bahia. Ali, natureza e linguagem firmaram um pacto. Palavra e imagem selaram o nascimento do “Brasil-menino”. Bahia, o primeiro *porto seguro* em que ancoraram aventuras, ilusões, conflitos. Enfim, uma “utopia de lugar”.

Na formação do tecido cultural baiano está a engenhosidade da oratória do luso-brasileiro. Padre Antônio Vieira. Cérebro amante da destreza, Vieira transforma seu discurso numa obra de arquitetura. Seguindo-lhe os rastros, está o poeta baiano Gregório de Matos, o *Boca do Inferno*. Nele, o lírico, o satírico e o sacro são o prenúncio verbal e estético do sincretismo. A um só tempo, Gregório se revela sedutor, irreverente e penitente. É o próprio registro de um *eu-lírico* a recusar outro lugar que não a *margem*. Em Castro Alves prossegue o vigor da juventude apaixonada, transformada em poesia. Em Rui Barbosa irrompe o rigor da palavra jurídica. A Jorge Amado coube a prazerosa missão de narrador, inventariante do imaginário coletivo, na mais sublime função homérica, desaguando na astúcia ficcional de João Ubaldo Ribeiro. **Sempre a palavra.**

A natureza, evocadora de sugestivas imagens, se não foi contemplada com o olhar de Paul Gauguin, esquecida não

ficou pelos traços de Caribé e Di Cavalcanti. Da imobilidade da tela aos movimentos do cinema, não faltaram a radical inquietação de Glauber Rocha e a vertical percepção objetiva de Nelson Pereira dos Santos, convergindo para a dramaturgia crítica de Dias Gomes. **Sempre a imagem.**

À união entre palavra e imagem não poderia deixar de comparecer a trilha sonora. É em meio aos secos sons dos atabaques e a melancolia das ladainhas que, de frente para o mar, Caymmi, com olhar melódico de poeta-compositor, captura o segredo do encantamento a que João Gilberto se integrou. **Sempre a música.**

E para entender a música de Caetano Veloso é preciso, como bem assinalou Lucchesi & Dieguez

constituir uma “aranha” (que “arranha o sarro”) a prender todos na sua teia lógica. Compreender o percurso artístico de Caetano implica tentar depreender os enredamentos dessa teia. A toda lógica da criação deve corresponder um procedimento lógico de decifração. Sem isso, inexistente investigação crítica. (1993, p. 146)

E esse foi o nosso objetivo ao longo deste ensaio.

Tal estudo só foi possível por ser de nosso conhecimento que uma das características da linguagem é a possibilidade de um mesmo enunciado ser retransmitido através de uma cadeia de locutores, o que é um fator fundamental para o aproveitamento de experiências e conhecimentos das sucessivas gerações. Constantemente estamos recebendo e transmitindo informações das mais

variadas e, muitíssimas vezes, desconhecemos a sua origem, não sabemos por quem foram inicialmente formuladas.

Baseados nisso, investigamos duas letras de música de Caetano Veloso — “Beleza Pura” e “A Terceira Margem do Rio” — e suas relações com outros textos. Pudemos perceber uma grande *intertextualidade* na letra “Beleza Pura”, não só dentro de sua obra, mas como esse texto em questão dialoga com outros, e a presença de um outro tipo de diálogo — a *polifonia* — em “A Terceira Margem do Rio”.

Entretanto, a riqueza de detalhes presentes nas letras de música de Caetano Veloso, mais a expressividade existente na letra “O Violeiro”, de Elomar Figueira e no conto homônimo de Guimarães Rosa — “A Terceira Margem” — acabaram por nos fazer percorrer caminhos que não estavam destinados. O que fazer, quando a paixão pela língua e suas potencialidades nos conduzem para percursos tão prazerosos? Acreditamos que a melhor resposta seja nos enveredarmos por eles. Afinal, seria deselegante taparmos o ouvido quando *o cantor canta o bem da alforria sem um tostão no bolso*, e a *palavra rosa*, com sua *beleza pura*, exala um dos melhores perfumes da língua.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Questões de Literatura e de Estética — a teoria do romance. São Paulo: HUCITEC. 1988.

_____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

BLIKSTEIN, Izidoro. “Intertextualidade e Polifonia: o discurso do plano ‘Brasil Novo’”. In BARROS, Diana Luz Pessoa & Fiorin, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: EDUSP. 2003.

FONSECA, Heber. *Caetano, Esse Cara*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Revan Ltda. 1995.

- FRANCHETTI, Paulo & Alcyr PÉCORA. *Caetano Veloso*. In *Literatura Comentada*. São Paulo: Abril. 1982.
- GÓES, Fred. de *Gilberto Gil*. In *Literatura Comentada*. São Paulo: Abril. 1982.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do Pós-Modernismo. História, teoria, ficção*. Rio de Janeiro: Imago. 1991.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 1987.
- LUCCHESI, Ivo & DIEGUEZ, Gilda Korff. *Caetano. Por que não? — Uma viagem entre a aurora e a sombra*. Rio de Janeiro: Leviatã. 1993.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de Textos de Comunicação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 2002.
- MARTINS, Nilce Sant'Anna *Iniciação à Estilística*. 2ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editora. 1987.
- MONTEIRO, José Lemos. *A Estilística*. São Paulo, Ática (Fundamentos). 1991.
- MURRY, J. Middleton. *O Problema do Estilo*. Rio de Janeiro: Acadêmica. 1968.
- ORLANDI, Eni P. *A Análise de Discurso. Princípios & procedimentos*. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes. 2001.
- REI, Claudio Artur O. *Etimologia das Figuras de Linguagem*. Monografia de conclusão de graduação. Rio de Janeiro: UERJ. 1989.
- ROSA, Guimarães "A Terceira Margem do Rio". In *Primeiras Estórias*. Guanabara: Ed. Três. Literatura Brasileira Contemporânea. V. 9. 1974.
- VALENTE, André Crim *A linguagem Nossa de Cada Dia*. Petrópolis: Vozes. 1997.

LINGUAGENS, CÓDIGOS E TECNOLOGIAS EM PERSPECTIVA: O NOVO PARADIGMA

LANGUAGES, CODES AND TECHNOLOGIES IN PERSPECTIVE: THE NEW PARADYGM

Lucia Deborah Araujo
UERJ/CP II/UNESA
luciadeborah@gmail.com

Introdução

Não constitui novidade a ideia de que o ensino de línguas deve-se orientar por textos. Mais do que uma ideia, essa é uma tendência global. Tal é a diretriz estabelecida pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que orientam o ensino em todo o país, e abraçada por instituições de ensino comprometidas com a qualidade, qualquer que seja o nível escolar: básico, médio ou superior.

A expressão “orientar-se por textos”, que uso acima, é bastante vaga, temos de reconhecer, e foi intencionalmente escolhida, como uma provocação – isto porque é expressão circulante nos discursos sobre ensino. A despeito de seu alto grau de imprecisão, a semântica difusa da expressão acaba por se comunicar ao pensar e ao fazer pedagógicos no ensino de línguas, resultando em uma práxis com alguma proposta, mas sem uma proposição clara. Por isso são tão facilmente encontráveis – em salas e livros didáticos – atividades em que o texto não passa de mero pretexto, uma leitura da qual se extrairão conteúdos gramaticais que constituem o objeto do interesse e do planejamento do professor. Lido, o texto passa a ser esquartejado, dissecado, em busca de estruturas, construções “úteis” ao conteúdo que o docente precisa trabalhar. Isso também não é novidade, mas reedita uma questão: por que, afinal, se dá essa importância ao texto?

Ora, respostas facilmente seriam apresentadas: por ser uma construção cultural, por apresentar a língua viva, porque é porta para uma leitura da cultura e do mundo... Vamos nos deter um instante na temática da leitura do mundo: para que o texto sirva ao propósito de descortinar aspectos do mundo frente ao aluno/leitor, é preciso que ele seja lido, num sentido amplo do ler, que seja abordado em todas as suas potencialidades, não apenas decodificado. É isso o que dizem os PCN para o Ensino Fundamental: “(...) a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio” (Brasil, 1998, p.19).

Sabemos ainda: para que o professor encontre no texto um campo importante para seu trabalho, é preciso que também o leia no mesmo sentido amplo e esteja apto a apoiar seus alunos na aventura de ler/ver.

Ao propor novos paradigmas para lidar com o ensino da língua portuguesa e igualmente com a sua avaliação, em exames oficiais, o governo brasileiro opera um recorte na cronologia e na práxis pedagógica e passa a demandar novas posturas e competências, tanto de alunos quanto de professores. Textos de todas as características, gêneros e tipos têm franqueada a sua circulação no âmbito da aula de língua portuguesa – que vislumbra, em tantas instituições escolares, uma transmutação em aula sobre linguagens em geral e em seu diálogo com a língua materna.

Contudo, não basta um decreto nem mesmo todo um material documental sobre ensino da língua, uma cartilha de objetivos, se o caminho não fica claro. O professor vai simplesmente sendo empurrado em direção a uma nova

prática de sala de aula, na qual palmilha o caminho como um cego desorientado. Resultam daí experimentos malfadados ou parcialmente bem sucedidos, para não mencionar os frankensteins pedagógicos, com atividades ora balizadas pela orientação contemporânea, ora meramente reprodutoras de antigas condutas.

Quais expectativas recaem sobre discentes e docentes, nesse quadro e como responder a elas? Essa é a questão-mestra de nossas discussões neste artigo.

Lendo o Mundo

A linguagem humana cumpre o importante papel de conferir organicidade ao que se apreende do mundo, tornando essa informação processável cognitivamente e, sobretudo, comunicável, partilhável com outros, em sociedade. Ela é fundamento de uma semiose primeira do ser no mundo, com todas as representações inerentes a tal processo. A mente humana, ao recortar da massa disforme de informações – inúmeros ‘inputs’ que atingem sua cognição - os objetos que percebe, identifica, representa e nomeia, vem a produzir as condições necessárias a sucessivas e cada vez mais complexas semioses, nas quais os signos, inicialmente construídos como representação simplória e plana do mundo, ganharão volume e abstração, tornando-se mais sutis e tendo seu potencial representativo aumentado. Amplia-se, por conseguinte, seu poder de ativar em outras mentes elementos significativos e representativos, numa teia de inter-relações característica do convívio em sociedade. É justamente por isso que não se pode desconsiderar o aspecto social incluído nas experiências mencionadas, já que essa mente individual, isolada de tudo e de todos, que interage com o meio e o processa cognitivamente, só existe num tubo de ensaio

imaginário, de utilidade apenas didática (e, mesmo assim, questionável). Não se discute que o percurso ontológico do humano abrevia experiências, partindo de conquistas já realizadas assimiladas individual e coletivamente, e permitindo que avancemos a cada geração. Assim, ainda que cada ser humano reproduza, em certa medida, os passos de sua espécie, o faz celeremente, cumprindo cada vez mais rapidamente as etapas iniciais e prosseguindo cognitiva e socialmente em direção a novas conquistas, novas formulações.

Em grande parte, o percurso humano pode ser acompanhado por meio de suas linguagens e, em especial, das línguas que as sociedades utilizam. Aí está o nosso ponto: já que a leitura do mundo ao mesmo tempo pressupõe e provoca o exercício linguístico, o melhor espaço para surpreendê-lo é mesmo o texto (aqui tomado em seu sentido lato). A leitura de textos torna-se, portanto, reveladora de um conjunto de elementos constitutivos da experiência humana (o indivíduo, o meio, o outro, a cultura) e das formas pelas quais esse conjunto de elementos é organizado/processado individual e socialmente. O texto permite pensar e experimentar a linguagem, seja nas interações, seja na metalinguagem acadêmica, sem que se abra mão do binômio forma/conteúdo e da dimensão que ele ganha, quando visto como integrante das interações socioculturais, revelador de uma cognição não apenas individual e biológica, mas sócio-histórica. É essa, aliás, a diretriz que os Parâmetros Curriculares Nacionais traçam para o ensino da língua e que os exames nacionais para os diversos níveis escolares – fundamental, médio e superior – cobram.

Linguagens, Códigos, Tecnologias

A rigor, a escola brasileira oficialmente deixou de lado uma abordagem tradicional dos estudos da língua, que se distribuía em duas vertentes, gramática e literatura/leitura, para adotar uma postura de caráter mais abrangente, nomeada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A questão é que os docentes, como já mencionamos, não foram exatamente preparados ou instruídos quanto a esse novo paradigma e, com certa frequência, veem-se em dificuldade para trabalhar segundo tais orientações. A bem da verdade, a própria denominação Linguagens, Códigos e suas Tecnologias parece um tanto opaca a docentes e discentes.

Na tentativa de levantar elementos para afastar essa capa de novidade sobreposta a velhas práticas pedagógicas, enfrentaremos aqui duas questões fundamentais: a) em que consiste esse novo paradigma; b) o que ele requer de docentes e discentes?

O paradigma vigente

Devemos observar que a linguagem é vista, segundo o novo paradigma, como necessariamente transdisciplinar. Já no ensino fundamental, a referência a uma língua que interage com outros saberes e valores culturais é constantemente sublinhada:

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas

entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.
(Brasil, 1998, p.20)

A escolha desse referente foi motivada - de acordo com o que o Ministério da Educação (MEC) explicita na apresentação dos PCN (Brasil, 1998) - pela mudança de perfil do alunado, em função de a escola ter-se tornado mais inclusiva, com o ingresso de grupos sociais cuja vivência cotidiana se distancia da língua padrão e de uma cultura mais erudita, se assim podemos falar. Em decorrência, algumas alterações se fizeram sentir rapidamente, pelo menos nas propostas de ensino, que passaram a listar pontos como os seguintes: valorizar variedades linguísticas, incluir gêneros textuais diversos na prática de leitura e produção de textos, focalizar situações de comunicação semelhantes às cotidianas, inter-relacionar linguagens, independentemente do código usado, com vistas a uma compreensão mais global e informada dos fenômenos linguísticos e discursivos, sejam eles verbais ou não. Os PCN para o ensino fundamental de Língua Portuguesa tratam especificamente disso:

(...) a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros. (Brasil, 1998, p.26)

Comprova-se, pela leitura dos PCN, que o ensino da língua refuta um trabalho enraizado no uso literário da língua e nos modelos mais “eruditos” e se planta firmemente na realidade em que se inscrevem os alunos em geral, sendo as

suas formas de expressão do pensamento e de apreensão do mundo trabalhadas em função dos contextos discursivos de que eles efetivamente participam ou de que estão bem próximos. Isso não implica, ainda segundo o documento do MEC, que a língua padrão não seja apresentada e trabalhada em sala, para desenvolver novas habilidades linguísticas nos alunos – apenas essa prática seria combinada com a apreciação de textos representativos das variedades da língua, aí incluídos os textos informais e populares:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (Brasil, 1998, p.27)

Sobre os alicerces criados a partir dessa proposta, ao longo do ensino Fundamental, O Ministério da Educação pretende expandir o trabalho com a língua, no Ensino Médio, para uma perspectiva de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Nessa etapa, a disciplina Língua Portuguesa passa a ser considerada num conjunto, com outras, igualmente inscritas na rubrica “linguagens, códigos e tecnologias”: Língua Estrangeira moderna (até aqui, apenas Inglês e Espanhol são avaliadas), Artes, Educação Física, Informática.

Conforme assinalamos anteriormente, a própria denominação da área carece de maior transparência,

sobretudo para os docentes. Tecnologia das linguagens e códigos não deve ser entendida unicamente como a mediação mecânica dos usos linguísticos, sobretudo por meio da imprensa e da informática. Há mais nesse termo: ele procura dar destaque ao manejo, ao uso informado dos códigos em suas potencialidades, com vistas a atingir objetivos comunicativos que podem estar ou não assumidos. Leituras das mais variadas ordens são valorizadas, bem como as diversidades linguísticas, mosaico que traduz a realidade de uma língua viva. Linguagens diversas igualmente compõem o cenário, indo da tradição verbal à expressão puramente imagética, passando pelas inúmeras manifestações cotidianas do uso das linguagens no mundo contemporâneo. Tudo isso considerando, obviamente, os conhecimentos partilhados e codificados, base de um contrato comunicativo entre os falantes.

Sintetizemos da seguinte forma o entendimento que se pode ter do título da área em estudo:

- i) Linguagens – pressupõe abertura da avaliação para as linguagens não-verbais, o desenvolvimento de diálogos com a arte e com o cotidiano, no qual o homem, como indivíduo e sociedade, se inscreve e se exerce, física e mentalmente;
- ii) Códigos – diversidade de semioses, abertura para signos os mais diferenciados (aí incluído o pensamento

teórico sobre o significar e a significação);

- iii) Tecnologias – interesse pelo modus operandi dos diferentes códigos, ou seja, por suas gramáticas e pelo seu manejo (eficiente ou não) em face de situações comunicativas reais.

O resultado da opção por tal nomenclatura resulta em maior abrangência na abordagem linguística. Do texto, tradicionalmente o foco, passa-se ao discurso, no qual se incluem a intencionalidade, a enunciação e suas marcas, a construção dos atos de fala, com suas explicitudes e implicitudes. Naturalmente, da gramática da língua, passa-se às gramáticas várias, às normas linguísticas (das eruditas às mais populares), colocando-se esse pensamento gramatical em total consonância com os objetivos do texto, considerado em sua tipologia e gênero.

O que se requer/espera do discente

O que se espera dos alunos está claramente enunciado no texto dos Parâmetros e nas habilidades e competências estabelecidas pelo MEC para avaliações como o Enem e o Enade. Para cada item, veremos um texto não-canônico que potencialmente ensinaria a exploração das habilidades e competências. Optamos por exemplificar com esses textos por entendermos que o trabalho com o texto de feição tradicional constitui habilidade que já vem sendo trabalhada há muito pela escola. São as leituras não-canônicas o desafio para alunos e mestres.

Interpretar constructos semióticos; usar conhecimento de

mundo, advindo de experiências/leituras variadas, para relacionar diferentes áreas do conhecimento;



Imagem 1: Mais hummmm Burger King

Para ler eficientemente este anúncio, o leitor deve ter conhecimento de que “Campo Grande” é um lugar (ou inferir isso do contexto) e ser capaz de pressupor que tal lugar já tem um restaurante Burger King e que está ganhando um outro (mais hummmm/mais hum). Espera-se, também, que o leitor realize duas leituras paralelas, num jogo de figura-e-fundo entre a onomatopeia *hummmm*, que sugere sabor, prazer gastronômico, e o numeral *um*, que adiciona uma unidade do restaurante. Essa dupla leitura tem a função de produzir uma fusão sígnica que se articula a partir da identidade fônica entre “mais um” e “mais hummmm”, o que imprimiria na mente do leitor a ideia de que haverá mais uma unidade e mais delícia a saborear – portanto, um ganho em duas frentes

para a localidade, com a inauguração da nova unidade do restaurante. Assim, a marca estaria reforçada ao ser associada a sabor, prazer, delícia. A imagem, como texto não verbal, reitera a leitura do sabor do alimento; o endereço reitera a leitura do novo local do restaurante.

Ao aluno, exigem-se, para leitura desse texto, as habilidades das leituras verbal e não-verbal; a de inferência e pressuposição; a percepção

Realizar o que chamaremos de “leitura 3D” – não apenas decodificar palavras em frases e textos, mas ser um leitor de códigos, interligando-os e relacionando-os aos discursos que os animam e aos contextos sócio-históricos em que se inscrevem;

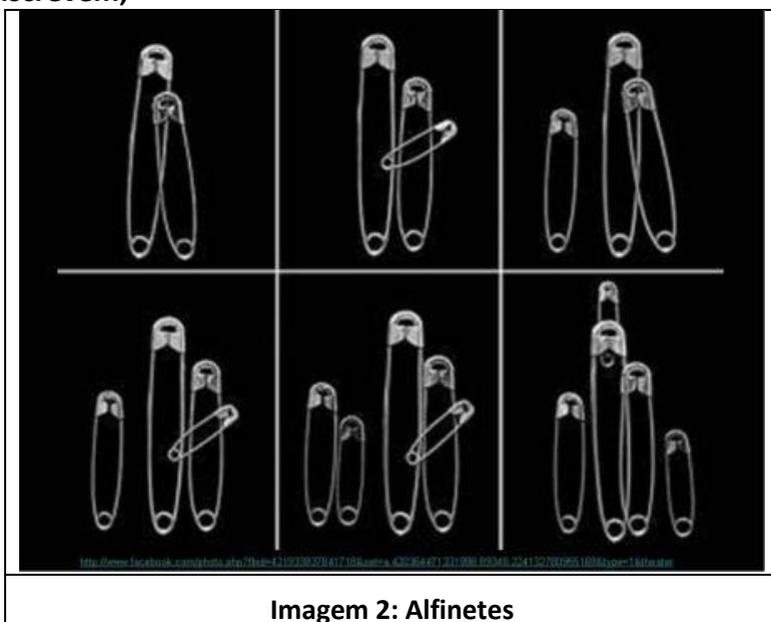


Imagem 2: Alfinetes

Este texto reclama uma exploração em duas vertentes complementares: a do seu potencial icônico e a do gênero narrativo.

A iconicidade se estabelece a partir da relação entre a forma do alfinete de segurança e sua inevitável analogia com a forma humana (chamamos o encaixe do alfinete de “cabeça”, numa catacrese já cristalizada que só reforça a iconicidade aqui explorada). É essa percepção que conduz o leitor a um segundo nível semiótico, ao relacionar os diferentes tamanhos de alfinetes com humanos de tamanhos/idades diferentes. Por fim, entrando em cena o conhecimento compartilhado quanto à estrutura tradicional da família (pais, filhos), é possível enxergar o casal que se vai entrelaçando (note-se a posição dos “alfinetes-adultos” antes de surgir um novo alfinetinho) e gerando filhos. Observe-se igualmente a relação icônica entre a posição do pequeno alfinete, no 2º quadrinho (repetida no 4º e no 5º), lembrando um bebê no colo da mãe.

Quanto ao caráter narrativo, importa perceber que a progressão dos elementos apresentados no texto, bem como os recortes em quadros, que sugerem progressão temporal, configuram os elementos básicos constitutivos da narração: lugar, personagens, tempo, enredo. Não temos um narrador – apenas o olhar do leitor “costura” as partes desse texto.

É possível trabalhar, a partir deste, outros textos narrativos, procurando parear os recursos verbais e não-verbais que respondam pelos mesmos elementos. É válido, igualmente, retextualizar verbalmente a narrativa apresentada. De qualquer modo, o leitor seria chamado a colocar em prática o seu conhecimento de mundo, a sua

Perceber criticamente a língua como uma entidade variável, social, cultural, dinâmica e histórica;

A presença de variadas normas linguísticas tem sido uma pedra de toque da proposta pedagógica do MEC, que pretende expandir os horizontes do pensamento linguístico, tanto por parte do professor quanto por parte do aluno. Seleccionamos um exemplo de material que poderia ser usado para explorar a percepção de que a língua é variável e que é, na prática, feita por seus falantes.

The image shows a screenshot of the 'inFormal' dictionary website. The main content area displays two definitions in orange boxes:

STALKEAR =
a vigilância exacerbada que uma pessoa faz a outra, muitas vezes forçando contatos indesejados.

CURICA = Gíria para empregada doméstica
Pipa, papagaio.
Guria, periguete, enxerida.

On the right side of the page, there are two sections: 'Mais procuradas do dia' and 'Mais procuradas'. The 'Mais procuradas do dia' section lists terms such as Ansiosa, Google, Trouxe, Pragmático, Recalque, Imigração, Concessão, Stalker, Recalcada, Resiliência, Empatia, Curica, Lisonjeado, Lúdico, Pragmatismo, Vespertino, Data venia, Amassar, Escritório, Sazonal, Inibisco, Contingência, Discreto, Históico, and Chará. The 'Mais procuradas' section features a 'Top da Semana' list with 20 items, each with a rank and a term: 01 ansiosa, 02 data venia, 03 pragmático, 04 recalque, 05 google, 06 trouxe, 07 stalker, 08 recalcada, 09 lisonjeado, 10 lúdico, 11 empatia, 12 concessão, 13 discernimento, 14 pragmatismo, 15 resiliência, 16 curica, 17 recurso, 18 históico, 19 amassar, and 20 sazonal. At the bottom of the page, there is a button that says 'Coloque o Dicionário inFormal no seu site/blog'.

Imagem 4: Dicionário Informal

Trata-se da reprodução de uma tela do Dicionário Informal⁸², que é construído coletiva e ininterruptamente pelos falantes da língua portuguesa, via internet, no modelo “wiki”. Nessa tela, têm-se dois destaques: STALKEAR, neologismo criado a partir do estrangeirismo “to stalk” e CURICA, dada como gíria designativa de empregada doméstica. De fato, a palavra se encontra definida no dicionário Aulete Digital com outras acepções:

curica1s. m. (Angola) || designação indígena do leão.
curica2s. f. (Bras.) || Ave psitacídea, o mesmo que ajurucurau (q. v.) ou ajurucatinga: "Já ao escurecer, passam bandos de papagaios e curicas sobre as nossas cabeças." (Gastão Cruls, Amazônia que eu vi, p. 37, ed. 1938.) (Aulete Digital, s/d)

O Dicionário Aulete Digital parte de uma base lexicográfica já estabelecida no dicionário tradicional, mas recebe colaborações para alterações, contudo o abono a algumas formas ainda demanda tempo. A acepção registrada para CURICA no Dicionário Informal estava motivada por uso constante em novela de televisão exibida nacionalmente no Brasil. Em outras palavras, reflete fluxos momentâneos dos usos da língua – de fato, a tela reproduzida relaciona os vinte termos mais procurados num dado período e, justamente por isso, reflete tais fluxos. Exatamente por razões análogas (o curso do julgamento pelo Supremo Tribunal Federal de casos de corrupção no governo, que ficou conhecido como o “julgamento do Mensalão”, transmitido ao vivo e acompanhado com atenção por boa parte da população brasileira com acesso a televisão), a expressão latina DATA

⁸² Disponível em www.dicionarioinformal.com.br

VENIA aparece como uma das mais procuradas. Isso revela que o público estava buscando esclarecer-se sobre uma expressão que, para muitos, estava se incorporando naquele momento ao seu repertório.

Ler os gráficos, as listas e oferecer a esse material um tratamento capaz de deslindar a dinâmica da língua em uso e, bem assim, das linguagens e dos códigos circulantes é habilidade a ser desenvolvida junto ao aluno. Para tanto, faz-se necessário ter um docente que recuse o engessamento em paradigmas antigos. É o que passamos a examinar.

O que se requer do docente

A atitude do professor de Língua Portuguesa frente ao novo paradigma deve ser de abertura. Espera-se que ele realize a inclusão dos variados gêneros discursivos e textuais na sua prática de sala de aula; que, portanto, esteja aberto à incorporação de textos não literários e não canônicos, sem abandonar a literatura e mesmo os clássicos; que trabalhe a língua em sua diversidade e em todo o seu potencial criativo, não se furtando aos usos inovadores e buscando, sempre, a contextualização enriquecedora e o diálogo com outras linguagens. O leitor contemporâneo é um leitor de signos – o mundo os apresenta constante e fartamente aos sentidos humanos, sobretudo nos grandes centros sociais. Ao docente, compete ser tal leitor, para ajudar seu aluno a sê-lo.

Vejamos habilidades do docente que seriam essenciais em sala.

- A. Inteirar-se das tecnologias envolvidas na produção desses textos, abrindo-se para o papel das semioses no processo de leitura e interpretação. Apresentar as linguagens em consonância com um entorno social, cultural e histórico mutável e mutante;
- B. Abrir mão de um lugar de certezas e regras, para mergulhar num universo de possibilidades e leituras, sem cair no ‘achismo’ ou na permissividade;
- C. Ampliar seus conhecimentos sobre cognição, modelos mentais e culturais;
- D. Aprimorar a percepção de recursos de referenciação e modalização nos diferentes códigos, dialogando com áreas correlatas.

Exemplificaremos com dois textos em que o tópico de conteúdo seria a concordância.



Imagem 5: Capa do Jornal O Dia, 24/03/2012



A 1ª, página do Jornal O Dia de 24 de março de 2012 trazia uma referência direta à morte do humorista Chico Anysio, que durante décadas divertiu o telespectador brasileiro com seus shows de humor, mas, sobretudo, com os muitos personagens por ele criados e interpretados. Os elementos não verbais da página são a imagem central de Chico, rodeado de seus personagens, as datas-limite de sua existência terrena e a frase: "Morreram Chico Anysio". O texto verbal que se segue à frase traz os elementos necessários à decodificação, por parte do leitor, da intencionalidade do desvio de concordância, por isso mesmo convertido em efeito estilístico. Do leitor, pede-se que perceba a concordância ideológica com o conjunto de personagens interpretados por Chico Anysio (reiterados pela imagem). Do leitor, pede-se que atente para a assumida paródia do texto do poeta Carlos Drummond de Andrade, "Atriz", em homenagem a Cacilda Becker, por ocasião de seu falecimento e que extraia dessa

intertextualidade o valor que se pretende dar ao humorista – algo semelhante ao conferido à grande atriz e mestra de dramaturgia.

Trabalhados os aspectos verbais e não verbais que orientam a compreensão do texto, deve-se mergulhar no universo da maleabilidade estilística da língua, bem como no universo literário, tudo isso balizando sempre a compreensão pelo conhecimento de mundo – sem o qual, de resto, seria dificultada a percepção das escolhas estilísticas na concordância praticada pelo enunciador. Para um fechamento, pode-se usar o poema original de Drummond e ainda explorar o conhecimento de mundo necessário para ler este texto, numa retomada do que já se falara sobre o texto do jornal:

Atriz

A morte emendou a gramática.
Morreram Cacilda Becker.
Não era uma só. Era tantas.
Professorinha pobre de Piraçununga
Cleópatra e Antígona
Maria Stuart
Mary Tyrone
Marta de Albee
Margarida Gauthier e Alma Winemiller
Hannah Jelkes a solteirona
a velha senhora Clara Zahanassian
adorável Júlia
outras muitas, modernas e futuras
irreveladas.
Era também um garoto descarinhado e astuto: Pinga-
Fogo
e um mendigo esperando infinitamente Godot.
Era principalmente a voz de martelo sensível
martelando e doendo e descascando
a casca podre da vida

para mostrar o miolo de sombra
a verdade de cada um dos mitos cênicos.
Era uma pessoa e era um teatro.
Morrem mil Cacildas em Cacilda.
(Carlos Drummond de Andrade, s/d)

Por fim, um registro interessante de como o falante comum pode se interessar pelas questões gramaticais da sua língua (contrariando o que o senso comum costuma afirmar) e realizar trocas com outros falantes a respeito, tudo isso num ambiente virtual de característica informal e desvinculado de qualquer compromisso pedagógico, como o Facebook. Vejamos a tirinha publicada por um internauta e, a seguir, a reprodução dos debates entre falantes, com o destaque para o quadrinho sob análise.

Juliana Martini O erro de português no primeiro quadrinho é proposital? Por ser dita por uma criança?

há ± 1 hora · Curtir

Jackie Adv Não é erro, a concordância está correta

há ± 1 hora · Curtir · #3

Itan Marinho Não é um erro de português. É uma silepse, figura de linguagem de concordância.

há ± 1 hora · Curtir · #5

Cândida Motta Ribeiro máfalda é demais!

há ± 1 hora · Curtir

Heryka Silva kkkkkkk adora ela!! Realista!

há ± 1 hora · Curtir

Ruan Mello "Não é um erro de português. É uma silepse, figura de linguagem de concordância." Precisamente, Itan! =D

há ± 1 hora · Curtir · #2

Barbara Silva haha amo essa Máfalda

há 56 minutos · Curtir

Juliana Martini Obrigada pelo esclarecimento!

há 46 minutos · Curtir

Angélica Martins Amo a máfalda.

Imagem 7: Concordância

Como isso poderia ser aproveitado em sala ou numa prova? Vejamos uma sugestão, extraída de prova aplicada no ano de 2012, aos alunos da 3ª. série do Ensino Médio do Colégio Pedro II – Unidade Tijuca II – Rio de Janeiro:

Com base no que leu, responda:

Que se pode inferir do que a 1ª. internauta comentou, na tentativa de explicar a existência de uma construção que lhe causou estranhamento?

Observando atentamente a construção feita pelo menino da tirinha e considerando como adequados os comentários feitos pelos internautas Jackie, Itan e Ruan, procure explicar em que consiste a silepse apontada.

Na tirinha, podemos também ver uma hipótese que se mostra falaciosa. Aponte-a, explicando por que ela não é verdadeira.

(Araujo & Brito, 2012)

Considerações finais

Não bastam à formação do docente as leituras tradicionais já realizadas, é preciso que se atualize, amplie seu potencial por meio da extensão de seu próprio universo acadêmico e pedagógico. Assim é que, à formação básica oferecida pelas universidades, é preciso acrescentar outros empenhos – formais ou não. Entre eles, destaco a premência de aprofundar conhecimentos em semiótica (tanto na teoria geral, como na semiótica das culturas), em cognição social, para mencionar dois aspectos. É claro que o constante e dedicado estudo da gramática, em seus vários aspectos, é igualmente indispensável ao docente sério. Sabemos que o melhor curso universitário ainda deixará lacunas, pela

característica mesma de um campo de conhecimento extremamente vário e rico. – e isso é bom, porque mantém vivo no professor o estudante, cuja curiosidade é condição para se fazer o melhor trabalho.

Conhecer os PCN e os conjuntos de habilidades e competências cobradas dos alunos nas avaliações que mencionamos é também essencial (e precisa ser uma prática, não apenas um discurso comum entre docentes).

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. “Atriz”.⁸³

ARAUJO, L.D. e BRITO, E. Prova de Língua Portuguesa e Literatura da 3ª. certificação da 3ª. série do Ensino Médio. Colégio Pedro II – Unidade Tijuca II, 2012.

AULETE, Caldas. Aulete Digital – Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Ed. Caldas Aulete, s/d.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*⁸⁴. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa⁸⁵ / *Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

⁸³ Disponível em: <http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/atriz/>. Acesso em outubro de 2012

⁸⁴ Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 12/10/12

⁸⁵ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em outubro de 2012.

DICIONÁRIO INFORMAL⁸⁶.

O DIA. Jornal. “Morreram Chico Anysio”. Rio de Janeiro, RJ. 24/03/2012

Referências Iconográficas

Imagem 1: REMAT, Marketing e Propaganda “Campo Grande ganha mais Hummm Burger King”⁸⁷. In *Revista Meio & Mensagem* – Anuário – versão eletrônica. Portfolio de agências.

Imagem 2: “Alfinetes de Segurança”⁸⁸ (autor desconhecido).

Imagem 3: “Código de Barras”⁸⁹ (autor desconhecido).

Imagem 4: Dicionário Informal⁹⁰.

Imagem 5: “Morreram Chico Anysio”. O DIA, edição de 24/03/2012. 1ª. página.

Imagem 6: Texto da capa “Morreram Chico Anysio”. O DIA, edição de 24/03/2012. 1ª. página

Imagem 7: Concordância⁹¹.

⁸⁶ www.dicionarioinformal.com.br/top20

⁸⁷ Disponível em:

<http://portfoliodeagencias.meioemensagem.com.br/anuario/propaganda/agencias/REMAT%20MARKETING%20PROPAGANDA/16210/portfolio-da-agencia/Co%20Gmde%20gnhou%20is%20hu%20Burger%20King/811>

⁸⁸ Disponível em: ART&DESIGN.

<http://www.facebook.com/photo.php?fbid=421933937841718&set=a420364471331998.89348.224132780955.169&type=1&theater>. Acesso em setembro/2012

⁸⁹ Disponível em ART&DESIGN

<http://www.facebook.com/photo.php?fbid=334419213259858&set=a.420364471331998.89348.224132780955169&type=1&permPage=1>. Acesso em dezembro/2012

⁹⁰ Disponível em www.dicionarioinformal.com.br/top20

⁹¹ Disponível em

www.facebook.com/photo.php?fbid=413051915409518&set=a.278107072237337.63702.261705443877500&type=18

POLISSEMIA EM TEXTOS MIDIÁTICOS

POLYSEMY IN MEDIA TEXTS

Marcelo Beauclair
Colégio Pedro II
magobe@uol.com.br

Palavras iniciais

Tem sido muito frequente, nos veículos atuais da mídia, a exploração dos recursos expressivos da língua como um instrumento de comunicação. Seja nas manchetes de jornais, seja nas chamadas dos anúncios em cartazes, ou ainda em charges e cartuns, a propaganda e os textos referenciais vêm utilizando as possibilidades semânticas que a língua apresenta para a construção de sentido de seus textos. São polissemias, ambiguidades, ironias, conotações, implícitos – para citar apenas alguns aspectos – que, empregados de maneira expressiva, chamam a atenção do leitor e, de certa forma, criam uma expectativa para o objeto de interesse, seja ele um produto ou o conteúdo de uma matéria jornalística, ou, ainda, o humor de uma charge.

Esse tratamento dado à língua e às suas relações de sentido deve, portanto, ser pesquisado, analisando-se os pressupostos teóricos que norteiam esse processo de comunicação. Isso traz ao estudo do idioma uma nova perspectiva, na medida em que são enfatizados aspectos

linguísticos que enriquecem o processo comunicativo sob uma ótica do texto não literário, distanciado da estética literária.

Eurides de Brito Silva (2004) afirma que “trabalhar com textos de tipologia diversa e produzidos por diferentes setores da cultura nacional significa, em última análise, dar aos alunos meios e instrumentos para uma leitura plural do mundo” (*Apud* Simões, 2004, p. 4).

Aqui reside a pertinência maior deste trabalho: perceber a língua como – além de um instrumento de comunicação – um veículo explorado em suas possibilidades expressivas, o que, de alguma forma, revela os pressupostos culturais da população, sujeito, afinal, desse processo cognitivo que é a linguagem.

Tais possibilidades expressivas apontam para um estudo que analise os traços semânticos do texto. Assim, a Língua Portuguesa alarga sua capacidade de compreensão quando se focalizam não só os paradigmas linguísticos estruturais em si, mas suas relações intertextuais, intersemânticas. Segundo Ilari (2001, p. 11),

uma das características que empobrecem o ensino médio da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação. [...] Esse descompasso é problemático quando se pensa na importância que as questões da significação têm, desde sempre, para a vida de todos os dias, e no peso que lhe atribuem hoje, com razão, em alguns instrumentos de avaliação importantes, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio, os vestibulares que exigem interpretação de textos e o Exame Nacional de Cursos.

Dessa maneira, ao se estudarem as possibilidades de relação de sentido presentes nesses textos veiculados cotidianamente, percebe-se, também, a memória que

permeia o ideário do povo brasileiro. Resgatam-se, assim, valores da tradição popular, comportamentos, vocabulário, elementos da cultura brasileira retratados pela língua que nos forma, e que é formada por nós.

Dentre as várias relações intersemânticas do texto, elegemos para o enfoque deste presente trabalho o estudo da **polissemia**, analisada sob o olhar da semiótica, buscando não estabelecer distinção entre a natureza verbal ou não verbal do signo linguístico. Concordando com Darcilia Simões (2001, p. 89), “à semiótica interessa qualquer sistema de signos observado do ponto de vista comunicativo, ou seja, a semiótica examina o potencial comunicativo dos signos, por meio do que o homem interage com o mundo, com seus iguais e consigo mesmo”.

Além de discutir a ótica de vários autores sobre esse assunto, investigaremos exemplos que possam demonstrar tal produtividade em textos de tipologias diversas: da charge à manchete de jornal. Dessa forma, pensamos estar criando subsídios para uma compreensão mais rica do processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

Considerações teóricas

Polissemia, como mostram os próprios componentes da palavra (poly + sema + ia), é a capacidade que o vocábulo apresenta de comportar várias significações. Concordando com os autores Genouvrier e Peytard (1973, p. 320),

poderíamos, com efeito, idealizar uma língua onde todos os termos fossem monossêmicos (um sentido para cada palavra, uma palavra para cada sentido),

mas isso incharia infinitamente o léxico, e o locutor não poderia guardar na memória as palavras indispensáveis à construção das mensagens mais variadas. A língua obedece, através da polissemia, à lei da economia: ela sabe reaproveitar várias vezes o mesmo signo fazendo variar o seu significado; explora o mais racionalmente possível os recursos da língua.

Percebemos, aqui, uma das origens da polissemia na construção linguística: economizar as entradas lexicais numa língua, evitando a exacerbação de termos dentro de um sistema linguístico e valorizando, de certa forma, a captação de sentido através do contexto em que determinado signo está inserido. Segundo Rehfeldt (1980, p. 78), “como nos demais planos linguísticos, onde fonemas, morfemas e sintagmas são reaproveitados, também os lexemas podem representar mais de um semema”.

Assim, recorrendo, ainda, a exemplos citados por Genouvrier e Peytard (*Id. Ib.*), temos a *chave* da fechadura / a *chave* de um enigma / uma *palavra-chave*. Uma só palavra (ou sintagma, ou lexia) ganha vários sentidos, dependendo do contexto em que está inserida, dependendo das relações sintagmáticas e semânticas que apresenta no contexto linguístico.

Outra origem da polissemia é a arbitrariedade linguística. É a convenção social que denomina objetos e seres no processo comunicativo, não implicando relação alguma com a natureza desses elementos. Portanto, é natural que determinada nomenclatura represente mais de um objeto ou evento.

Um aspecto a se observar, também, é a influência externa à língua que pode alterar ou manter o significado de algumas expressões e palavras no campo linguístico. Essa

pressão cultural faz com que itens lexicais sejam ressignificados dentro da contemporaneidade da língua, até mesmo por desconhecimento do falante sobre o significado original de determinada palavra. É o caso de *formidável*, ou ainda *estúpido*, que originariamente significavam algo trágico, ainda que espetacular, como um incêndio, por exemplo – a primeira –, e ignorância – a outra. Hoje, tais palavras apresentam significados diferentes. O traço cultural pode, ainda, ressignificar palavras produtivas em grupos sociais específicos, como o atual *sinistro*, signo que contém vários semas na sociedade contemporânea.

É interessante notar que os sentidos novos que um termo adquire não anulam, necessariamente, os sentidos antigos. Vejamos a fala de Bréal (1992, p. 103):

O sentido novo, qualquer que seja ele, não acaba com o antigo. Ambos existem um ao lado do outro. O mesmo termo pode empregar-se alternativamente no sentido próprio ou no sentido metafórico, no sentido restrito ou sentido amplo, no sentido abstrato ou no sentido concreto...

À medida que uma significação nova é dada à palavra, parece multiplicar-se e produzir exemplares novos, semelhantes na forma, mas diferentes no valor.

Tal multiplicidade de novos sentidos gera, imediatamente, um questionamento acerca de quais são os processos geradores de uma polissemia. Uma das primeiras causas desse procedimento se confunde com o processo formador de novas palavras no português – a conversão –, tratada nos compêndios gramaticais como *derivação imprópria*: o adjetivo *grande*, por exemplo, ganha contornos

polissêmicos ao se converter a advérbio na construção *pensar grande*. O mesmo acontece com o adjetivo *alto* em *falar alto*. Outro exemplo está representado na substantivação de verbos e adjetivos: *o cantar / o belo*. Temos, ainda, a conversão de um nome próprio, quando marcado por um artigo, em substantivo comum: O nome próprio João se transforma em substantivo comum na expressão *um João ninguém*. Conta-se que Garrincha, mítico jogador de futebol nas décadas de 1950 e 1960, chamava os laterais a quem enfrentava de *Joões*, por não saber-lhe os nomes. O mesmo procedimento se dá na expressão *Madalena arrependida*, signo da mulher arrependida e chorosa. Segundo Pimenta (2004, p. 146), essa expressão vem de Maria Madalena, a personagem bíblica que, com suas lágrimas, lavou os pés do senhor. Madalena vivia na riqueza e na luxúria. Seu arrependimento, passaporte para sua posterior canonização, é a origem da expressão *Madalena arrependida*.

As palavras *João* e *Madalena* alargam o seu campo de sentido na medida em que lhes é conferido um valor polissêmico, são signos que representam não o seu valor em si – o de nomes próprios – mas outros sentidos, conforme a convenção da aceitabilidade social.

Entre muitas definições para o conceito de “signo”, da teoria de Hjelmslev à teoria behaviorista de Watson, os estudos acadêmicos – acreditamos – caminham entre a dicotomia saussuriana de significado e significante e a visão triádica proposta por Peirce. Preferimos, neste trabalho, seguir a linha semiótica do cientista americano. Nela, o processo de semiose se estrutura numa tríade, que envolve Signo / Objeto / Interpretante, cuja relação é analisada por Darcilia Simões (1999, p. 91):

Nessa tríade, o filósofo retoma um esquema aristotélico e nos mostra um processo de inter-relações por meio das quais a consciência humana dialoga com o exterior. Em outras palavras: o que Peirce designa como *signo* é aqui tomado como um fato ou fenômeno (aquilo que sensibiliza a consciência – a que ele designou *phaneron*) que estimula a ação da consciência. Esta, por sua vez, reage ao lampejo da ideia-mensagem e a associa a um objeto imediato de natureza *signica* (*representâmen*) que processa os dados em forma de pensamento com base no interpretante – “tradução” do *phaneron* em juízo verbal.

Nessa visão triádica, adotamos, dentre as várias definições de “*signo*”, a que nos parece mais simples: segundo Humberto Eco, define-se como “*signo*” aquilo que “à base de uma convenção social previamente aceita, possa ser entendido como algo que está no lugar de outra coisa” (Eco, 1976, p. 11).

Dessa forma, as palavras *João* e *Madalena* não representam seus significados originais, são *signos* de outras conotações. São *signos* porque estão em lugar de outra coisa, representando essa coisa, o que na visão semiótica seria o *objeto*. Tais noções estão previamente validadas pelo grupo social que interage com o *signo*, respaldando seu sentido. Assim, *João* e *Madalena*, descontextualizados, trazem como significado a ideia de nomes próprios – é o *objeto imediato*, o *referente imediato*. Contudo, nas expressões *um João ninguém* e *madalena arrependida*, esses vocábulos ganham novos sentidos, por individualizados que são, contextualizados que estão. Na ótica do filósofo americano, correspondem ao

objeto dinâmico. O processo polissêmico se estabelece exatamente a partir desse objeto dinâmico, o alargamento de sentido que o termo ganha dentro de uma visão individualizada. Por fim, a legitimação das conotações de tais vocábulos é representada pelo *interpretante*.

Na visão de Peirce, o interpretante não designa unicamente o intérprete ou ainda o usuário do signo, mas uma espécie de *Supersigno* ou *Supercódigo*, seja ele individual ou coletivo, que se reestrutura constantemente, renovando seu conjunto de signos diante da experiência, dando-lhes o seu significado real. Segundo Pignatari (2002, p. 33), o “interpretante, assim, não é uma ‘coisa’, mas antes um processo relacional pelo qual os signos são absorvidos, utilizados e criados”.

Além da conversão, outra causa geradora da polissemia é estabelecida pela linguagem conotativa, na qual os procedimentos da metáfora e da metonímia participam diretamente desse processo polissêmico. Segundo Valente (1999, p. 53), “as duas figuras vêm sendo estudadas com base nos dois eixos: o paradigmático (seleção dos termos) e o sintagmático (combinação dos termos). Pode-se estabelecer, então, a seguinte relação: a metáfora está para o paradigma assim como a metonímia está para o sintagma”.

O conceito de metáfora é definido por Dubois et al (1997, p. 411):

A metáfora consiste no emprego de uma palavra concreta para exprimir uma noção abstrata, na ausência de todo elemento que introduz formalmente uma comparação; por extensão, a metáfora é o emprego de um termo substituído por outro que lhe é assimilado após a supressão das palavras que introduzem a comparação.

André Valente (1999, p. 55) resume tal conceito: “o termo A é comparado ao termo B com base num elemento comum. Apenas surgem variações terminológicas para os dois termos. Ullmann chama-os de teor e veículo. Cressot denomina-os objeto evocado e objeto-referência”.

Sobre a terminologia adotada por Ullmann (1987), Ricoeur (2000, p. 129-130) faz interessante consideração: “importa notar justamente que a metáfora não é o ‘veículo’: ela é o todo constituído pelas duas metades”.

Assim, exatamente por a ideia subjacente (o teor) ser apreendida sob o signo de outra (veículo), a metáfora representa uma das causas geradoras da função polissêmica.

Vejamos um exemplo de polissemia gerada pelo procedimento da metáfora:



RUCKE. Charge on line, 1/05/03.

A charge se refere ao aparecimento de tubarões na orla do Rio de Janeiro. A placa com os dizeres *Cuidado! Tubarões!* é denotativa; de fato, recomenda-se cuidado aos banhistas pelo perigo representado pelo animal. No 2º quadro, os mesmos dizeres ganham contornos polissêmicos, os *tubarões* representam um signo de vilania e corrupção. Tal acepção pode ser depreendida em função do local onde a placa está instalada (Brasília). Aqui, a comparação do animal predador, sanguinário, com os políticos (metáfora) determina um novo sentido para a palavra *tubarão*. É interessante perceber que o termo *tubarão*, no 2º quadro, só apresenta tal polissemia pela presença do traço espacial em que a “cena” ocorre.

Peirce (1999, p. 74) intervém, esclarecedor:

Um signo ou representação que se refere ao seu Objeto não tanto em virtude de uma similaridade ou analogia qualquer com ele, nem pelo fato de estar associado a caracteres gerais que esse objeto acontece ter, mas sim por estar numa conexão dinâmica (espacial, inclusive) com o Objeto.

Outro bom exemplo pode ser visto nesta charge de Gilmar:



Em um procedimento metafórico, os termos *detergente*, *sabão líquido*, *removedor*, signos de materiais de limpeza, ampliam seu sentido ao serem produzidos no contexto que traz como ícone a figura do Palácio do Planalto: tem-se a informação implícita de que lá, no Planalto, faz-se

necessária uma limpeza. Portanto, assim como na charge anterior, as metáforas da vilania e da corrupção, que precisam de uma faxina geral, determinam uma visão polissêmica dos signos empregados.

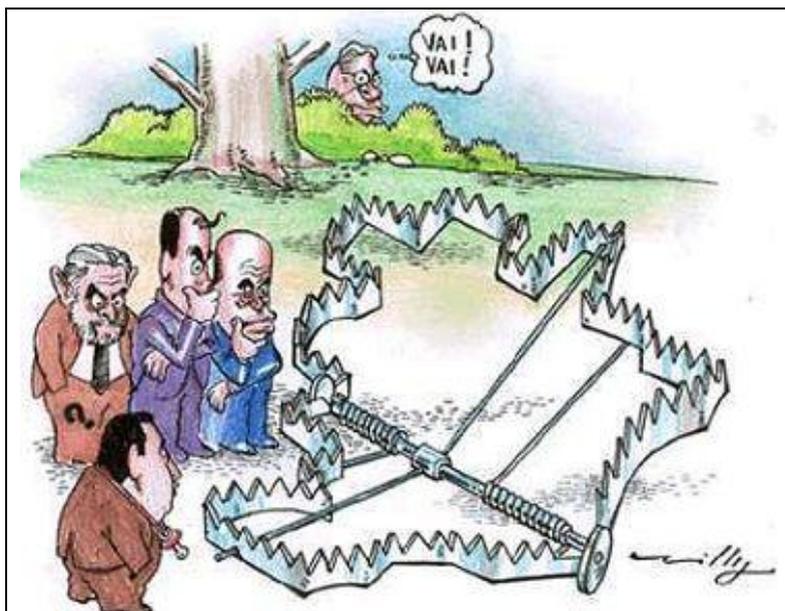
A visão icônica da função sógnica, bem como seu valor indicial são assim definidas por Charles Peirce (*Id. Ib.*) em sua Semiótica:

Um signo é um ícone, um índice ou um símbolo. Um ícone é um signo que possui o caráter que o torna significante, mesmo que seu objeto não existisse, tal como um risco feito a lápis representando uma linha geométrica. Um índice é um signo que de repente perderia seu caráter que o torna um signo se seu objeto fosse removido, mas que não perderia esse caráter se não houvesse interpretante. Tal é, por exemplo, o caso de um molde com buraco de bala como signo de um tiro, pois sem o tiro não teria havido buraco; porém, nele existe um buraco, quer tenha alguém ou não a capacidade de atribuí-lo a um tiro. Um símbolo é um signo que perderia o caráter que o torna um signo se não houvesse um interpretante. Tal é o caso de qualquer elocução de discurso que significa apenas por força de compreender-se que possui essa significação.

Dessa forma, os objetos para uso de limpeza são índices da metáfora empregada pelo chargista, na medida em que apontam para a crítica imposta à conduta política do país, levando o receptor da mensagem à ideia da faxina geral já comentada.

O ícone, signo que representa uma relação direta com seu objeto, traz na sua própria estrutura a ideia que se quer passar do objeto. A iconicidade do signo pode ser

representada nesta outra charge, de Willy, na Tribuna de Imprensa:



WILLY. Tribuna da Imprensa (RJ), 17/08/02.

A charge ironiza o processo eleitoral para a presidência do Brasil em 2002. Nela, vemos, no sentido horário, os então candidatos Anthony Garotinho (um pouco mais afastado), Luís Inácio Lula da Silva, Ciro Gomes e José Serra diante de uma grande armadilha. Atrás da moita, o então presidente Fernando Henrique Cardoso. A armadilha é um signo icônico do Brasil, pois possui uma relação direta com o objeto a que substitui – o país. O próprio ícone encerra uma metáfora: o Brasil como uma grande armadilha que aprisionaria quem quer que fosse o presidente. Aqui, o signo *armadilha*, representado de maneira icônica, não verbal, também pode

ser considerado polissêmico, por ser uma metáfora, por representar algo em substituição a outra coisa.

Vale analisar outros signos presentes na charge, que funcionariam como índices na concepção peirceana: a própria disposição espacial dos candidatos indicam a posição em que se encontravam à época. Garotinho, distanciado nas pesquisas, aparece também distanciado na charge. Os outros candidatos, mais próximos na pesquisa, aparecem próximos na charge. A expressão preocupada dos políticos está intimamente relacionada com a metáfora imposta pela ideia da armadilha. Chama a atenção, também, a chupeta que o candidato Garotinho traz ao pescoço, numa alusão ao seu nome, podendo funcionar como um índice de sua inexperiência na política nacional.

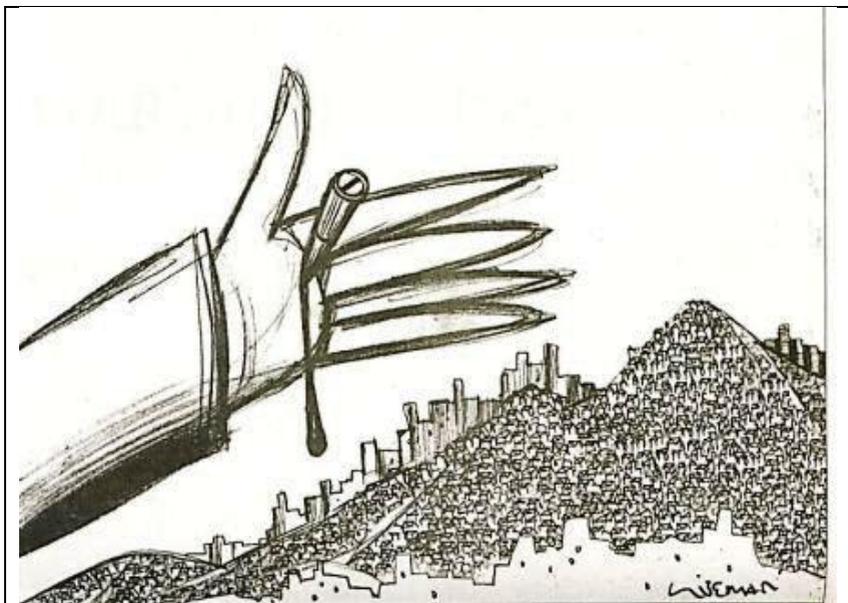
Por fim, um último exemplo da influência da metáfora no caráter polissêmico do signo: em abril de 2004, o Rio de Janeiro viveu uma de suas piores crises ao que diz respeito à segurança. Por conta de uma verdadeira guerrilha entre facções criminosas no complexo da Rocinha, considerada a maior favela da América do Sul, o que deixou ruas fechadas, apavorando o cidadão carioca, o Jornal do Brasil estampou em sua primeira página:

O IRAQUE É AQUI
PAVOR COMANDA ROTINA DO CARIOCA
JORNAL DO BRASIL, 12/04/2004.

Na mesma época, o Iraque ainda estava sob a intervenção dos EUA, na chamada Guerra do Iraque. Todos os dias, os noticiários bombardeavam (a ironia é intencional) os leitores e telespectadores com informações de mortes em

escala altíssima, de desmandos dos governos, de descontrole e desespero. Se tais características podiam ser encontradas aqui em terras cariocas, a metáfora foi inevitável: o Iraque é aqui. Podemos perceber que o termo *Iraque* amplia seu sentido e passa a representar não um país, objeto imediato de associação sígnica, mas uma associação a um objeto dinâmico, a ideia de um lugar sem lei, sem ética, movido pela desordem e pelo medo. O item lexical *Iraque* ganha, assim, um valor polissêmico a partir da metáfora estabelecida.

No mesmo dia, o JB publicou a seguinte charge de Liberati, na qual podemos perceber a violência materializada na comparação da imagem do Cristo Redentor à de Jesus Cristo crucificado. Na charge, o prego que segura a mão de Cristo é uma bala:



LIBERATI. *Jornal do Brasil*, 12/04/2004.

A imagem do Cristo Redentor pode ser considerada um ícone que nos remete à cidade do Rio. Essa representação da cidade pela imagem do Cristo se dá a partir de uma relação metonímica. Jean Dubois et al (1997, p. 412) define assim o conceito de metonímia:

A palavra é reservada para designar o fenômeno linguístico pelo qual uma noção é designada por um termo diferente do que seria necessário, sendo as duas noções ligadas por uma relação de causa e efeito, por uma relação de matéria a objeto ou de continente a conteúdo, por uma relação da parte ao todo.

Dessa forma, a imagem do Redentor, parte do cartão-postal do Rio de Janeiro, passa a representar a própria cidade. Em um valor polissemico, a imagem do Cristo significa o próprio Rio.

Vejamos agora, no plano verbal, a metonímia como geradora de polissemia. A charge de Gilmar é um exemplo:



GILMAR. *Revista B...*, 27/06/00.

A partir da charge, percebemos que a palavra *pobreza* é um signo que, na verdade, representa os pobres. Por isso, ao ouvirem a fala do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, sobre eliminar-se a pobreza, os mendigos correm. Claro está que os ouvintes não entendem o item lexical *pobreza* como um substantivo abstrato, genérico, mas como os seres que vivem nessa pobreza, os pobres, em última análise, eles próprios. Portanto, em um processo metonímico, a palavra ganha um novo sentido.

Por conta do aumento da gasolina e o consequente aumento da inflação, o jornal *O Globo*, de 10/07/2004, trouxe em sua manchete do caderno de economia:

INFLAÇÃO NAS BOMBAS E NA MESA
O IPCA SUBIU PARA 0,71% EM JUNHO E ACUMULA ALTA
DE 3,48% ESTE ANO
O GLOBO, 10/07/04.

As palavras *bombas* e *mesa*, através de um processo metonímico, alargam os seus sentidos: representam, na verdade, a gasolina e os alimentos, que tiveram seus preços elevados, acarretando, assim, um aumento da inflação.

A bomba de gasolina como uma metonímia do aumento dos preços mereceu em 2004, por parte dos chargistas, atenção especial:

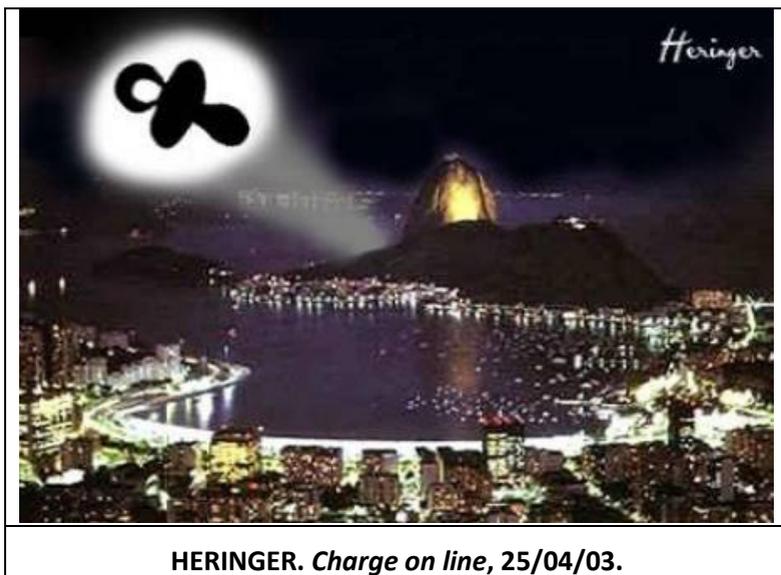


Nessa charge de Sinovaldo, vemos a figura do dragão, símbolo da inflação, acordando dentro de uma bomba de gasolina. De modo polissêmico, podemos perceber a bomba como uma metonímia do aumento da gasolina; é nela – na bomba – que se verifica o aumento do preço. Vale ressaltar a figura do dragão ainda bebê acordando de um sono profundo. Em outro plano de leitura, no nível da metáfora, temos a ideia do recomeço do crescimento da inflação, extinto nos últimos anos no país. A esses planos de leitura dá-se o nome de *isotopias*, assim definidas por Dubois *et al* (1997, p. 355):

O termo isotopia designa, segundo A. J. Greimas, a propriedade característica de uma unidade semântica que permite apreender um discurso como um todo de significação. Podem existir várias isotopias para um mesmo discurso. Por exemplo, os dois sentidos da palavra chute (pontapé vs mentira, balela) permitem

interpretar de duas maneiras o discurso Que chutel!, conforme o contexto no qual intervém.

O conceito de isotopia ratifica a ideia de que a polissemia da linguagem deve ser analisada em função do contexto em que se insere a mensagem. Tomemos como exemplo a charge de Heringer:



HERINGER. Charge on line, 25/04/03.

A charge parte de uma analogia: assim como a fictícia Gotham City lançava seu sinal luminoso ao seu herói, Batman, também a cidade do Rio lança o seu sinal de alerta ao seu “mocinho”. A ironia fica por conta do símbolo do tal sinal: uma chupeta. Somente inseridos no contexto, podemos perceber que o objeto (a chupeta), em um processo de metonímia, representa o então Secretário de Segurança do Estado, Anthony Garotinho, que tem, numa alusão ao seu

nome, associada a sua figura à imagem de uma criança pelos veículos de mídia em geral. Dessa forma, numa linguagem não verbal, o signo *chupeta* apresenta outra isotopia, ganha um valor polissêmico, já que representa a figura do ex-governador.

A metonímia não verbal é geradora de uma função polissêmica e importante instrumento de análise para o entendimento do texto. A partir da apreensão de sentido nas relações semânticas que se estabelecem no contexto linguístico, pode-se perceber a intenção da mensagem. Apresentamos outro exemplo nesta charge de Fernandes, quando da morte do ex-governador Leonel Brizola:



A charge mostra a bandeira brasileira a meio mastro, num sinal de luto e pesar pela morte do político. A metonímia se estabelece a partir da imagem da cuia de chimarrão, signo

da origem gaúcha de Brizola. Dessa forma, a cuia deixa de representar seu objeto imediato, o objeto em si, para representar seu objeto dinâmico, a origem gaúcha. A relação semântica estabelecida, aqui, polissêmica, tem como origem a metonímia.

Além do processo formador de palavras, a *conversão*, dos procedimentos da linguagem conotativa envolvendo os processos da metáfora e da metonímia, o desenvolvimento da polissemia se deve, também, à influência de palavras estrangeiras nas palavras vernáculas. Tomamos como exemplo a fala dos autores Genouvrier e Peytard (1973, p. 322):

É o que aconteceu com o substantivo sucesso, cujo sentido normal era acontecimento (ex. um sucesso inesperado e triste); mas em francês, succès tem o sentido de bom sucesso, acontecimento feliz, e, por influência do francês, o substantivo português adquiriu também esse sentido, que é hoje predominante.

Encerrando esta parte do presente trabalho que aborda as origens e as causas da polissemia do signo linguístico, vale atentar para recurso estilístico da *paronomásia*, definida por Dubois (1997, p. 457) como “a figura de retórica que consiste em reaproximar palavras que apresentam, seja uma similaridade fônica, seja um parentesco etimológico ou formal”.

A produção de charges, cartuns e anúncios publicitários tem-se valido dessa figura na construção de seus textos, garantindo a força expressiva da linguagem na medida

em que o produtor do texto cria um jogo linguístico responsável pelo efeito de sentido. Esse jogo linguístico resulta numa duplicidade tal de sentidos que gera no receptor do texto uma imagem polissêmica. Ainda que os itens envolvidos nessa relação de procedimento da paronomásia não representem itens lexicais iguais, como a própria definição explícita, acabam por estabelecer, nesse processo, um valor polissêmico.

Apresentamos um exemplo: o jornal O Pasquim 21, conhecido por sua irreverência, publicou em abril de 2003 – período da invasão do Iraque pelos EUA – esta paródia da propaganda de uma marca de refrigerantes:

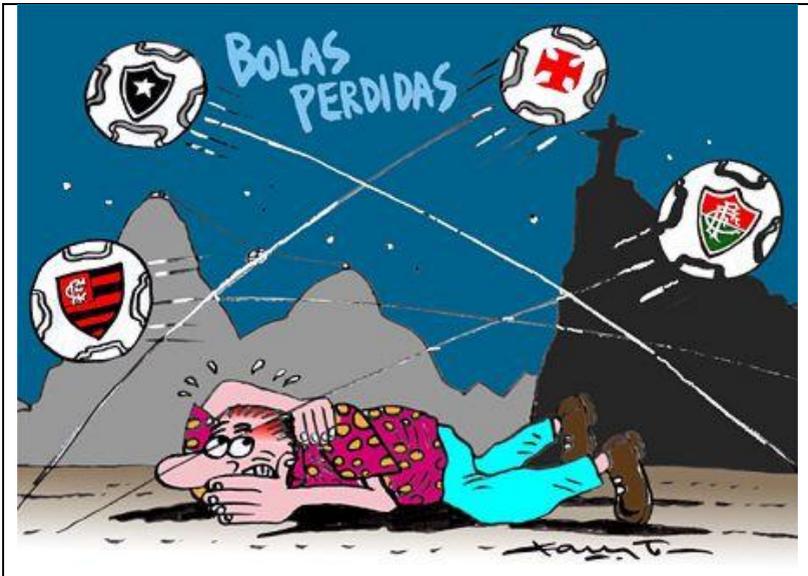


Na hipotética propaganda, o produto oferecido (*Kuaít*) estabelece uma relação, a partir da similaridade fônica, com o produto original – o guaraná *Kuat*. A aproximação gerada (paronomásia) cria no receptor uma imagem polissêmica da primeira palavra. Dessa forma, o termo *Kuaít*, como produto imaginário, só assume outra isotopia pelo confronto com o termo original. Cria-se, então, no contexto irônico do “anúncio”, um novo signo, o guaraná *Kuaít*, além, é claro, do

objeto imediato a que se refere, o país do Oriente Médio. Vale ressaltar que concorrem para isso, também, os signos não verbais explícitos na imagem do produto, como a cor e o *design* da lata de refrigerantes.

A partir daí, no texto da propaganda a ironia é absoluta. As palavras “guerra” e “explosão” ampliam sua rede de sentidos e o texto explora ao máximo sua condição polissêmica: “Sempre que estão em guerra, os americanos adoram tomar o Kuwait”. O duplo sentido que assume a expressão *tomar o Kuwait* sustenta a força do humor rascante da paródia. Ao final, o emprego genial da expressividade linguística: “se sua sede está de matar, tome o Kuwait. É tiro e queda”.

Vejamos mais um exemplo:



FAUSTO. Charge on line, 06/08/04.

O humor da charge parte de dois pressupostos recentes da realidade carioca: a péssima situação em que se encontravam os times do Rio no campeonato brasileiro de futebol e o estado de violência em que a Cidade Maravilhosa estava mergulhada. Os signos icônicos dos escudos dos quatro maiores times cariocas e as figuras do Redentor e do Corcovado ao fundo localizam a cidade referida. A partir daí, a linguagem verbal da charge, através do procedimento da paronomásia, estabelece o jogo linguístico *bolas / balas* perdidas. O que se vê, na primeira isotopia – *bolas* –, leva o receptor ao ideário do futebol, haja vista a crise instaurada no esporte do Rio de Janeiro à época. A segunda isotopia, pela aproximação fônica das palavras e pelo signo não verbal das *bolas* riscando o céu, trazendo pânico ao personagem, leva o receptor à imagem de *balas*, projéteis, símbolo da violência urbana.

É interessante acrescentar que o item lexical *perdida* contribui para a formação sígnica da ideia de *bala*, por associação à *bala perdida*. Tem-se, então, a imagem polissêmica da charge como macrotexto, guardando em si as isotopias propostas pelo procedimento da paronomásia contida em *bolas / balas*.

Palavras finais

O universo linguístico dos textos não literários pode e deve servir como base de uma investigação do português, já que, além da riqueza de linguagem, cheia de nuances léxico-estilísticas, permite fazer com que o receptor da mensagem amplie seu lastro cultural, familiarizando-se com outras formas de ver a língua através da qual, afinal, interage com o

mundo. É a linguagem referencial servindo de instrumento a um falante brasileiro como forma, talvez, de enxergar possibilidades linguísticas que ele – leitor / ouvinte – não conhece, além, é claro, de fornecer dados da formação da língua, da nossa língua, que o falante contemporâneo tanto menospreza.

Dessa maneira, a partir da investigação da polissemia nos jogos semióticos que envolvem a linguagem de textos midiáticos, pode-se vislumbrar que a língua é o instrumento que permite ao produtor do texto e ao leitor / ouvinte viajar por caminhos que trarão, com certeza, um conhecimento mais amplo de si e do mundo que os cerca.

Referências

- BRÉAL, Michel. *Ensaio de semântica*. São Paulo: Educ, Pontes, 1992.
- DUBOIS, Jean et alii *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2001.
- ECO, Humberto. *Tratado geral de semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. *Linguística e ensino do português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1985.
- ILARI, Rodolfo. **Introdução** à semântica. Brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PIGNATARI, Décio. *Informação. Linguagem. Comunicação*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- PIMENTA, Reynaldo. *A casa da mãe Joana 2*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

REHFELDT, Gládis Knak. Polissemia e campo semântico. Estudo aplicado aos verbos de movimento. Rio Grande do Sul: Editora da URS, 1980.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. São Paulo: Loyola, 2000.

ROCHA, Décio Orlando Soares da. A natureza do signo linguístico. In CARNEIRO, Marísia (Org.). *Pistas e travessias*. EdUERJ: Rio de Janeiro, 1999.

SIMÕES, Darcilia. Leitura e produção de textos: subsídios semióticos. In VALENTE, André (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Semiótica, música e ensino do português. Comunicação apresentada no Simpósio *Pesquisa e Ensino em Letras: Temas e Variações*, 52º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do estado de São Paulo – UNICAMP – julho. 2004.

VALENTE, André Crim. “Metáfora, campo semântico e dialética na produção e na leitura de textos”. , André (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ESTUDO DO ESTILO COMO DESVIO DE UMA NORMA

HOW TO STUDY THE STYLE OF A STANDARD DEVIATION

Maria Aparecida Barbosa
Universidade de São Paulo - USP
mapbarbosa@uol.com.br

O Discurso que rompe com os automatismos linguísticos (característicos da mensagem no grau zero) cria o fenômeno que os formalistas russos denominaram ostraniene estranhamento, singularização [...]. É por causa dessa escolha que o estilo se define como opção [...] como desvio de uma norma". (Lopes, E. 1976, p. 69).

O desvio, embora sendo uma ruptura da norma, não é uma ruptura do código, mas todo o contrário disso, ele está previsto nas regras de manipulação desse código, porque o código linguístico é um código aberto, dotado de produtividade: aliás, é da produtividade que decorrem os riscos das inovações positivas (acertos) e das inovações negativas (erros). Em definitivo, a língua é um código aberto e produtivo que se distingue pelo fato de, ao mesmo tempo, prever a norma e a possibilidade de infração à norma; se isso não acontecesse, se a língua não contivesse senão injunções positivas (ordens) e injunções negativas (proibições), a *parole* seria um puro automatismo e não haveria como falar-se em sentido já que o sentido é produzido por um jogo de variáveis, uma descontinuidade e um risco a correr. (Lopes, 1976, p.70).

O desvio é precisamente a definição que Charles Bruneau, retornando Valéry, dava do estilo “é um desvio em relação a uma norma, e portanto um erro, mas acrescentava

Bruneau, um “erro intencional” . O mesmo autor lembra que o próprio Bally definia o estilo como desvio da fala individual e Leo Spitzer como desvio individual em relação a uma norma”. (Genouvrier; Peytard, 1974, p. 397). A abordagem do estilo como desvio de uma norma levanta a questão da relatividade da noção de norma. O pesquisador é quem determina o que vai considerar norma. Assim, Jean Cohen, depois de precisar que seu objeto é confrontar o poema com a prosa, acrescenta: “Como a prosa é a língua corrente, pode-se tomá-la por norma e considerar o poema como um desvio em relação a ela”. É na estatística que se baseia Jean Cohen em seu estudo da estrutura da linguagem poética: ele determinou a norma a partir da linguagem em prosa representada pela linguagem científica; constituiu, por sorteio aleatório, amostras da língua de Berthelot, Claude Bernard e Pasteur, às quais comparou amostras da língua de Lamartine, Hugo e Vigny. (Genouvrier, *Id. Ibid.*, p. 402)

Cumpra também aprofundar a questão de “erro intencional,” verificando a constituição conceitual de erro. Um cuidado se impõe na fácil e perigosa tentativa de identificar a ruptura do grau zero (ou o desvio) com os acertos de poeticidade. Um discurso pode:

- Coincidir com a norma (estar em grau zero);
- Romper com a norma (desvio).

Em (a) o discurso se prende aos automatismos e, por isso, deveria, teoricamente, informar pouco. Em (b), o discurso se propõe a uma nova interpretação (ele informa demasiado).

Mas esse desvio não tem um valor absoluto (todo valor é relativo, relacional), não caracteriza, por si só a poeticidade. Duas coisas acontecem com o desvio;

- (1) ele pode ser interpretado como erro;
- (2) ele pode ser interpretado como acerto.

Temos um (1) um desvio disfórico, não poético; temos, em (2) um desvio eufórico, poético, (mas o que é eufórico num momento da História é sentido como disfórico em outro e nisso se baseia o mecanismo da sucessão de estilos artísticos. (Lopes, 1976, p.70).

2. Convém assinalar as analogias que foram estabelecidas entre as questões do estilo e os da teoria da informação (Martinet, *Apud* Genouvrier, *Id. Ibid.* 1976 p. 403).

Um efeito de estilo é detectável pela surpresa que provoca no ouvinte/leitor. Aparentemente, tudo se passa como se uma expectativa não fosse satisfeita. Conforme a norma, imagem de nossos hábitos, fazemos antecipações no enunciado que ouvimos ou lemos. Supondo que ouçamos <<quem tem boca vai a...>> nesse ponto do enunciado esperamos <<... Roma>>. De facto, é muitíssimo provável que assim termine o enunciado. Em compensação, se Roma fosse substituído por *o dentista*, o efeito de surpresa seria considerável, pois havia muito poucas oportunidades, e talvez nenhuma, para que o enunciado terminasse dessa maneira. Pode-se portanto atribuir o efeito de estilo ao <<grau de probabilidade das unidades linguísticas num contexto dado.>> (Martinet); quanto mais elevado é o grau de probabilidade, mais leve o efeito de estilo; quanto menos elevado o grau de probabilidade, mais vivo o efeito. Como a Informação de uma unidade é Inversamente proporcional a sua probabilidade, o estilo se define como a busca sistemática da <<densidade Informacional>>: são as palavras raras, isto é, as mais

Inesperadas, e portanto aquelas que se afastam mais amplamente da norma, as que conduzem a maior Informação. Uma vez mais, vê-se como o estilo pode dizer respeito à ciência matemática.

Observe-se que a relação do valor informativo (em sentido técnico) com o valor estético é o tema de uma série de obras de Umberto Eco: *Obra aberta*, *Apocalípticos e integrados* e *a Estrutura Ausente*, todas editadas em português pela ed. Perspectiva, de São Paulo.

3. Neste ponto de nossas observações, abordaremos as seguintes questões:

- a) os estilos de cada um dos falantes de uma língua.
- b) os estilos determinados pelos diferentes universos de discurso.

Em (a) temos as seguintes considerações a fazer, citando Maria Margarida de Andrade (2007, p.116-117): “Na área profissional, exemplificando-se com o jornalismo escrito ou falado, observa-se que as notícias são, de modo geral, transmitidas pelas agências ou fontes noticiosas, para os jornais, que mantêm pontos de vista, convicções políticas ou ideológicas diversas. Cabe ao redator de cada veículo noticioso reproduzir as notícias, em consonância com cada veículo e cada órgão de informação. Esta afirmação pode ser facilmente comprovada, comparando-se as mesmas notícias divulgadas por dois jornais diferentes ou dois noticiários televisivos de orientação diferentes. Chega-se a comentar, ironicamente, que em jornalismo, “não há fatos, mas versões dos fatos”. Citamos, ainda, a mesma autora, no magnífico exemplo que nos oferece das concepções diversas, de um mesmo evento, transformado em texto linguístico pelos mais variados falantes:

Para ilustrar a possibilidade de expressar um mesmo fato de maneiras diferentes, vem a propósito o texto de Paulo Mendes Campos, no qual uma notícia é veiculada de diferentes pontos de vista, empregando-se vários estilos:

Narra-se aqui, em diversas modalidades de estilo, um fato comum da vida carioca, a saber: o corpo de um homem de quarenta anos presumíveis é encontrado de madrugada pelo vigia de uma construção, à margem da lagoa Rodrigo de Freitas, não existindo sinais de morte violenta.

Estilo interjetivo	Um cadáver! Encontrado em plena madrugada! Em pleno bairro de Ipanema! Um homem desconhecido! Coitado! Menos de quarenta anos! Um que morreu quando a cidade acordava! Que pena!
Estilo Colorido	Na hora cor-de-rosa da aurora, à margem da cinzenta Lagoa Rodrigo de Freitas, um vigia de cor preta, encontrou o cadáver de um homem branco, cabelos louros, olhos azuis, trajando calça amarela, casaco pardo, sapatos marrom, gravata branca com bolinhas azuis, Para este o destino foi negro.
Estilo antimunicipalista	Quando mais um dia de sofrimento e desmando nasceu para esta cidade tão mal governada, nas margens imundas, esburacadas e fétidas da Lagoa Rodrigo de Freitas, e em cujos arredores falta água há vários meses, sem falar nas frequentes mortandades de peixes já famosas, o vigia de uma construção (já permitiram, por debaixo do pano, a ignominiosa elevação de gabarito de Ipanema) encontrou o cadáver de um desgraçado morador desta cidade sem policiamento. Como não podia deixar de ser, o corpo ficou ali entregue às moscas que pululam naquele perigoso foco de epidemias.

	Até quando?
Estilo reacionário	Os moradores da Lagoa Rodrigo de Freitas tiveram na manhã de hoje o profundo desagrado de deparar com o cadáver de um vagabundo que foi logo escolher para morrer (de bêbado) um dos bairros mais elegantes desta cidade, como já não bastasse para enfeitar aquele local um sórdida favela que nos envergonha aos olhos dos americanos que nos visitam ou que nos dão a honra de residir no Rio.
Estilo então	Então o vigia, de uma construção em Ipanema, não tendo sono, saiu para passeio de madrugada. Encontrou então o cadáver de um homem. Resolveu então procurar um guarda. Então o guarda veio e tomou as providências necessárias. Ai então eu resolvi te contar isso.
Estilo preciosista	No crepúsculo matutino de hoje, quando fulgia solitária e longínqua a estrela-d'alva, o atalaia de uma construção civil, que perambulava insone pela orla sinuosa e murmurante de uma lagoa serena, deparou com a atra e lúrida visão de um ignoto e gélido ser humano, já eternamente sem o hausto que vivifica.
Estilo Nélson Rodrigues	Usava gravata de bolinhas e morreu!
Estilo sem jeito	Eu queria ter o dom da palavra, o gênio de um Rui ou o estro de um Castro Alves, para descrever o que se passou na manhã de hoje. Mas não sei escrever, porque nem todas as pessoas que tem sentimentos são capazes de expressar esse sentimento. Mas eu gostaria de deixar ainda que sem brilho literário. Tudo aquilo que senti. Não sei se cabe aqui a palavra sensibilidade. Talvez não caiba. Talvez seja uma tragédia. Não sei escrever mas o leitor poderá perfeitamente imaginar o que foi isso. Triste, muito triste. Ah, se eu soubesse escrever. (Campos, 1979).

Em (b) o discurso está em função (relação de dependência) do Universo de Discurso em que está inserido. Assim, há dupla modalização do texto: a individual e a condicionada pelo tipo de discurso. Pode-se, portanto, falar em discurso metaestilizado, seja no caso da paráfrase, da paródia, e o da estilização, cada qual com graus de desvios diferentes do texto original: na paráfrase, o desvio é mínimo, na paródia, o desvio é total e, na estilização, “o desvio aumenta em relação à paráfrase, mas persiste no domínio do desvio tolerável”. (Andrade, M.M, *Id. Ibid.*, 2007 p.121)

Mostramos, a seguir, a paródia que a autora apresenta, sobre um texto bíblico que Carlos Heitor Cony transforma em crônica:

Texto bíblico:	“Passagem do Mar Vermelho”
	<p>(15) E o senhor disse a Moisés: por que clama tu a mim? Dize aos filhos de Israel que marchem. (16) E tu levantarás a tua vara, e estenderás a tua mão sobre o mar, e o dividirás, para que os filhos de Israel caminhem em seco pelo meio do mar. (21) Tendo Moisés, pois, estendido a sua mão sobre o mar, o Senhor lhe dividiu as águas, fazendo que toda a noite assoprasse, um vento veementemente, abrasador, que lhe secou o fundo. Estando a água assim dividida (22) entraram os filhos de Israel pelo meio do mar seco, tendo pela direita e esquerda a água que lhes servia como de muro.”</p> <p>“(19) porque Faraó entrou a cavalo no mar com suas carroças, e cavalaria: e o senhor fez que tornassem sobre eles as águas do mar. Os filhos de Israel, porém, caminharam a pé enxuto pelo meio dele.” (Êxodo, 14, 15-16; 21-22 e 15,19)</p>

Paródia do texto bíblico:	Marketing
	<p>Haifa – Antes de atravessar o mar Vermelho, livrando seu povo do cativeiro do Egito, Moisés decidiu ouvir os marqueteiros de seu tempo, gente entendida na política neoliberal de resultados. Juntou os melhores profissionais da classe, que já naquele tempo achavam que política é promoção. Disse que precisava atravessar o mar Vermelho e iria, à frente de seu povo, construir uma enorme ponte que ligasse as duas margens.</p> <p>Os entendidos fizeram cara feia. Nada de ponte, não haveria a criatividade que FHC, 2.600 anos depois, anda pedindo a seus ministros. Moisés concordou. Além de rotineira, a ideia da ponte era cara e demorada. Mas tinha uma alternativa; construir barcos que levariam o seu povo à terra prometida. Mais uma vez o pessoal do marketing torceu a cara. Barcos era pior do que ponte, coisa velha. Além de não ser uma ideia criativa, era solução pouco moderna, desde os fenícios que os barcos eram veículos superados.</p> <p>Moisés ia perdendo a paciência e perdeu mesmo. Deu um murro na mesa e perguntou: “Afinal, o que vocês querem que eu faça? Que eu mande as águas se separem, formarem muralhas líquidas e fazer meu povo atravessar a pé enxuto o mar Vermelho?”</p> <p>O pessoal delirou. O mais categorizado dos marqueteiros, considerado o gênio da classe, exultou: Isso, Moisés! Isso, sim, é uma solução criativa! Vai ser um estouro! Se você faz o seu pessoal atravessar a pé o mar Vermelho, eu lhe garanto duas páginas na Bíblia!”</p> <p>Não foi aqui, nesta bela baía que abriga um dos portos mais ativos do mediterrâneo, que ouvi essa história. Na verdade, ouvi-a em Acro, uma velha cidade fundada pelos cruzados que vieram libertar o Santo Sepulcro dos infiéis.</p> <p>É uma cidade sem marketing. Árabes e judeus parece que a escondem, lá sei por que.</p>

	Olhada com atenção, tem ângulos da Perugia medieval, vielas empedradas, formando labirintos absurdos, aqui e ali iluminados por uma praça ampla, onde penetra a luz de um mar impecavelmente azul.” (Cony, Folha de S. Paulo, 10-11-96, cad. 1, p.2)
--	--

Considerações finais

Em qualquer dos níveis do percurso gerativo da enunciação de codificação, todo discurso sofre modalizações, mais ou menos profundas, por parte do sujeito onomasiológico. O “fazer persuasivo”, modalidade subjacente ao seu discurso, é um mecanismo que ele utiliza, conscientemente ou não, poeticamente ou não, ao elaborar o seu texto. Considerando que nenhum discurso é neutro, considerando, ainda, que toda mensagem é ideologicamente marcada, chega-se à conclusão de que cada ato de fala pode e deve ser analisado como único e exclusivo, observadas as substâncias comuns e as especificidades de cada um deles.

No dizer de Coseriu (1975, p.75), em sua atividade linguística, o indivíduo conhece ou não a norma e tem maior ou menor consciência do sistema. Ao não conhecer a norma, orienta-se pelo sistema, podendo estar ou não de acordo com a norma (criação analógica); conhecendo-a, pode repeti-la dentro de limites mais ou menos modestos de expressividade ou rechaçá-la deliberadamente e ultrapassá-la, aproveitando as possibilidades que o sistema põe à sua disposição.

Os grandes criadores de língua – como Dante, Quevedo, Cervantes, Gôngora, Shakespeare, Pushkin – rompem conscientemente a norma (que é algo como o “gosto

da época” na arte) e, sobretudo, utilizam e realizam no grau mais alto as possibilidades do sistema: não é um paradoxo, nem uma frase feita, dizer que um grande poeta “utilizou todas as possibilidades que a língua lhe oferecia”. Neste sentido, podemos repetir com Humboldt e Croce que, na realidade, não aprendemos uma língua, mas, sim, aprendemos a criar numa língua, isto é, aprendemos as normas que guiam a criação numa língua, aprendemos a conhecer as diretivas, as flechas indicadoras do sistema e os elementos que o sistema nos proporciona como moldes para nossa expressão inédita.

Pottier (1987, p.25) sistematiza esta questão da seguinte forma:

$$M = [F (D/d. R D/d.)]$$

ou seja, qualquer mensagem é igual à Formulação de uma Relação entre Designações Identificadas.

Em outras palavras, o sujeito de enunciação se projeta, em maior ou menor grau, sobre o fato enunciado, sendo que o sistema linguístico lhe oferece instrumentos vocabulares, sintáticos e semânticos para efetuar essa operação.

A escolha, a seleção e a organização desses elementos marcam o efeito de estilo, permitindo uma classificação dos discursos em: pertencentes a uma norma (1), desviatórios de uma norma, com uma baixa densidade de efeito estilístico, (2) ou, então desviatórios de uma norma, com alta densidade estilística. (3)

Referências

ANDRADE, Maria Margarida. “A paráfrase no discurso Científico”. In *Língua e Literatura: Discurso Pedagógico*. S., Dias, M.T.L., Org. Ensino profissional Ed. 2007.

BALLY, Charles. *Traité de Stylistique Française*. Genève/Paris: Georg. E. Klincksieck, 1951.

BRUNOT, Pierre. *La pensée et la langue*. Paris :Masson et Cie Editeurs, 1965.

COHEN, Jean. *Structure du langage poétique*. Paris: Flammarion, 1966.

COSERIU, Eugenio. *Teoria da Linguagem e Linguística Geral*. Rio: Nórdica, 1975.

ECO, Umberto. *Conceito de texto*. São Paulo: Edusp. 1984.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Almedina, 1974.

LOPES, Edward. *Fundamentos da Linguística Contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1976.

MARTINET, André. *Elementos de Linguística Geral*. Lisboa: Sá da Costa, 1970.

Marouzeau, Jean. - *Précis de stylistique française*. Paris, Masson, 1959.

PAIS, Cidmar Teodoro. «Conditions sémiotiques et semântico – syntaxiques de la productivité lexicale et discursive». In *Hommage à Bernard Pottier*. Paris, Klincksieck, 1988.

POTTIER, Bernard.. *Théorie et analyse en Linguistique*. Paris, Hachette, 1987.

AULA DE PORTUGUÊS

PORTUGUESE CLASS

Vania L. R. Dutra
UERJ/UFF/SELEPROT/CAPES
vaniardutra@uol.com.br

Magda B. Schlee
UERJ/UFF
magdabahia@globo.com

Introdução: ensino de língua portuguesa

Têm sido cada vez mais frequentes, em âmbito acadêmico, discussões, estudos e pesquisas acerca da natureza do ensino de Língua Portuguesa oferecido pelas escolas ao alunado brasileiro. Não se trata mais de atestar a necessidade da leitura e da escrita em nossas salas de aula, o que já foi exaustivamente debatido, tampouco de comprovar que a gramática tem papel fundamental no estudo de qualquer língua na escola básica, fato incontestado. O foco da discussão hoje está no tratamento que se dá a essa gramática, no que se tem proposto e no que se tem conseguido como resultado de, no mínimo, doze anos de escolarização básica.

De que gramática se fala quando o objetivo é o ensino de Língua Portuguesa na escola básica? Pode-se entender por *gramática* o modo de organização de uma língua, de cujas regras o falante se utiliza ao falar. Pode-se entender, também, por *gramática*, a descrição ou investigação desse modo de organização.

Não é simples – embora seja fundamental – estabelecer o que devam ser a disciplina Língua Portuguesa na escola e os conteúdos curriculares a ela relacionados, quando se consideram, entre outras, as seguintes questões:

- o aluno chega à escola dono de uma competência linguística intuitiva e oral, dominando o que apontamos como gramática na primeira acepção aqui descrita; ele é, portanto, capaz de produzir enunciados adequados em sua língua, independentemente de qualquer estudo anterior de regras de gramática (considerada na segunda acepção aqui apresentada);
- o aluno chega à escola conhecendo, geralmente, a variedade de língua característica do grupo de que faz parte (demarcado temporal, regional e socialmente) e restrita ao âmbito familiar.

O que se tem proposto nas escolas

É fato que os alunos conhecem a Língua Portuguesa, seu instrumento de comunicação, mas é fato também que a conhecem de modo restrito, circunscrito à variedade usada em seu grupo familiar, cabendo à escola, portanto, ampliar seus “horizontes linguísticos”.

Essa “ampliação de horizontes” inicia-se pela apresentação da modalidade escrita da língua, tarefa tradicionalmente delegada à escola. Depois, passa-se a uma análise linguística que vai da palavra à frase, justificada tal prática pela crença de que, conhecendo a gramática da língua (como disciplina e nomenclatura gramatical), o aluno fatalmente lerá e escreverá melhor.

Como material linguístico para essa análise gramatical, a escola tem trabalhado com diversos gêneros textuais, dos

quais são retiradas as frases a serem analisadas metalinguisticamente.

O que se tem conseguido

Não há dúvida hoje de que o aluno que conclui a escola básica (do 1º ano do EF à 3ª série do EM) apresenta muitos problemas em relação à leitura e à escrita. Resultados de avaliações oficiais têm comprovado que o Brasil ocupa, mesmo em relação a outros países da América Latina, uma das últimas posições no que se refere ao nível de conhecimento esperado de um aluno que conclui seus estudos na escola fundamental e média.

Apesar de não ser esse resultado negativo um privilégio da Língua Portuguesa (em Matemática e nas demais áreas do conhecimento escolar verifica-se praticamente o mesmo), perguntamo-nos: por que, depois de considerados alfabetizados e superados os principais problemas de ortografia, de pontuação, o aluno não consegue atingir satisfatoriamente o objetivo esperado com o estudo da língua materna: o uso reflexivo da língua, materializada em textos, por meio da leitura e da escrita?

Ensinar gramática na escola – uma discussão ainda não superada

Inserido num âmbito muito maior (o do fracasso da escola brasileira de uma forma geral), o trabalho escolar com a língua materna vem afastando os alunos do pensar sobre a língua, sobre sua estruturação gramatical. O que tem sido oferecido ainda, em nossas salas de aula, é uma sistematização da gramática alheia ao próprio funcionamento linguístico, como se esse fosse o universo a que se resume a

gramática da língua. É a redução do trabalho à taxonomia e à nomenclatura. Por isso as tantas críticas, nem sempre justas, direcionadas à Gramática.

Críticas ao ensino da língua materna no âmbito da escola

Muitas críticas têm sido feitas ao trabalho com a Língua Portuguesa na escola. Entretanto, ao examinar mais detidamente o conteúdo dessas críticas, percebem-se dois aspectos que precisam ser considerados:

- embora o texto esteja presente nas aulas de língua materna, ele não é analisado em seus aspectos de textualidade (o que faz com que aquele material linguístico forme um todo coeso e coerente, e que atenda a um propósito comunicativo não é considerado);
- as aulas resumem-se ainda a aulas de gramática que se baseiam em conceitos e classificações (a discussão que se pensava superada de fato ainda não está).

A ninguém que conheça razoavelmente a ciência linguística ocorre que possa haver ensino de língua sem gramática⁹². A questão não está em se ensinar ou não gramática na escola básica, mas no fato de SOMENTE se ensinar gramática.

Entre os alunos, a disciplina que ministramos é conhecida como *gramática* (“Hoje tem aula da *gramática*”;

⁹² Referimo-nos aqui, novamente, à acepção de gramática como o modo de organização de uma língua, de cujas regras o falante se utiliza ao falar.

“Quando vai ser a prova de *gramática*?”). Essa é a percepção dos alunos, que a manifestam sem a intenção de um juízo de valor. Os alunos, de uma forma geral, veem o conteúdo gramatical como alguma coisa que eles precisam assimilar para fazerem uma prova, assim como enxergam da mesma forma o conteúdo de outros componentes curriculares.

O objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa na escola não deve ser a gramática, mas a língua – até mesmo porque o aluno, embora falante nativo, não tem amplo domínio dessa língua, senão de uma pequena parte dela. Essa língua materializada em textos é que deve ser o *corpus* de observação e de análise nas aulas de Português. A gramática é somente um aspecto desse objeto. Elemento essencial da língua, que dela não pode ser apartado, a gramática converte-se, naturalmente, em objeto de análise nas aulas de língua – ao lado do texto, de sua estruturação, da construção de seu sentido.

Vista desse modo, a análise gramatical funciona como instrumento para a aquisição do saber idiomático (Bechara, 1999), uma vez que “representa precisamente o passo de um conhecimento intuitivo a um conhecimento reflexivo, isto é, fundamentado e justificado”⁹³.

Objetivo das aulas de Português na escola

Não há, de uma forma geral, uma correspondência efetiva entre a metodologia e os objetivos do ensino de língua materna na escola. O objetivo desse ensino não é a formação

⁹³ COSERIU, Eugenio. Sobre o ensino do Idioma Nacional: Problemas, Propostas e Perspectivas, p. 76.

de gramáticos nem de professores de gramática. O que se objetiva é que os alunos “adquiram conhecimento reflexivo e fundamentado das estruturas e possibilidades de sua língua”⁹⁴ e que cheguem a manejar essa língua de forma eficiente. Não é adequado, portanto, um ensino que seja centrado na nomenclatura gramatical e que tenha como *corpus* estruturas-molde, que levam à submissão a paradigmas considerados modelares, ignorando as ocorrências naturais e zonas de imprecisão ou de oscilação inerentes à natureza viva da língua.

O que se propõe não é banir a nomenclatura gramatical das salas de aula da escola básica. Como esclarece Eugenio Coseriu,

a gramática como nomenclatura não é de nenhum modo supérflua; porém, após a passagem do estágio intuitivo para o reflexivo, serve para fixar um conhecimento já adquirido.⁹⁵

Entretanto, é preciso discernir sobre quando e como ela deve ser tratada. O professor precisa dominar a nomenclatura gramatical. Não se pode falar sobre algo a que não se pode referir, nomear. A nomenclatura é instrumental para que o professor possa lidar com as construções objetos de observação, de análise nos textos lidos e escritos em sala de aula. Sem o objetivo de apreender a nomenclatura, o aluno do Ensino Fundamental vai se familiarizando com essa

⁹⁴ Ibidem

⁹⁵ COSERIU, *op. cit.*, p.76.

linguagem técnica, sem, no entanto, ter a preocupação de memorizar nomes, conceitos, classificações. É preciso que se dê ao aluno a oportunidade de ampliar seu repertório linguístico, a partir da análise do funcionamento de construções que não são comuns na variedade de língua que domina, mas que caracterizam a variedade que a escola tem como função ensinar: a variedade considerada padrão, manifestada em gêneros diversos, literários e não literários, em suas modalidades oral e escrita.

O objetivo do trabalho desenvolvido deveria ser a ampliação dos conhecimentos linguístico e cultural do aluno, aperfeiçoando suas habilidades de leitura e de escrita. Somente mais tarde, com esse objetivo alcançado e com uma maior maturidade intelectual por parte do aluno – no final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, é que o objetivo do ensino de língua pode ser ampliado. À semelhança do que acontece com as demais áreas do conhecimento, nosso aluno poderá passar a observar a língua como um objeto científico, passível de análise e de descrição. Nesse momento, a nomenclatura não será mais tão assustadora nem as estruturas observadas parecerão oriundas de uma outra língua, não daquela que ouvimos na TV e lemos nos jornais e nos livros em nosso dia a dia.

Descortinam-se, assim, alguns equívocos cometidos pela escola, no que concerne ao ensino da língua materna:

- desconsidera-se o fato de que o aluno que chega à escola, via de regra, conhece apenas uma variedade linguística (não padrão);
- embora desconhecendo a variedade padrão, exige-se que o aluno trabalhe metalinguisticamente com enunciados representativos dessa variedade;

- sem ter garantida a passagem do conhecimento intuitivo para o conhecimento reflexivo sobre o funcionamento da língua, investe-se em um trabalho com a nomenclatura gramatical, que se revela, então, ineficaz;
- por conta de um tratamento homogêneo dos itens da língua, ignora-se que, embora o funcionamento de algumas classes de itens se resolva satisfatoriamente no âmbito do período, há outras que transcendem os limites da estruturação sintática, expandindo-se para além de suas fronteiras e atuando no nível do texto;
- por fim, as aulas de Língua Portuguesa na escola básica, principalmente no Ensino Fundamental, devem ser aulas de texto, de leitura e de escrita, não de gramática.

PIBID – proposta de aproximação entre Universidade e Escola e prática pedagógica

Toda essa questão acerca do ensino de língua materna na escola e do tratamento dado à gramática foi trazida novamente à baila por constatar-se que a discussão acumulada sobre o tema pela academia não conseguiu, de fato, ultrapassar seus muros. Há muita produção de conhecimento acerca do tema – trabalhos de pesquisa, publicações –, mas a apropriação desse conhecimento pelos sujeitos que estão na ponta do processo de ensino-aprendizagem, os professores, não aconteceu ainda. Há algumas “ilhas” de uma prática docente mais produtiva da língua, nada além disso. A escola no Brasil, de uma forma geral, ainda se caracteriza por um trabalho descontextualizado

com a língua, cuja gramática classificatória é o motivo, o meio e o fim.

Com a proposta de trabalho viabilizada pela parceria da Capes com algumas universidades públicas, por meio do edital PIBID⁹⁶, muitos pesquisadores e alunos da licenciatura tiveram a oportunidade de conhecer e vivenciar o trabalho desenvolvido por professores de Língua Portuguesa da escola básica. Com essa aproximação entre Universidade e Escola, discutida em âmbito local e em âmbito mais amplo em eventos acadêmicos específicos dos projetos institucionais do PIBID e publicações, pôde-se perceber o *status quo* descrito.

No caso específico do subprojeto “Ensino de língua Portuguesa”⁹⁷, do Instituto de Letras da UERJ, *campus* Maracanã, desenvolvido em uma escola da rede estadual de Ensino Médio, a constatação foi a mesma. A rede estadual pauta sua proposta de trabalho em um documento conhecido como “currículo mínimo”⁹⁸. Esse documento apresenta os conteúdos a serem trabalhados divididos sob três rótulos: *Leitura, Uso da Língua* e *Produção Textual*. Os conteúdos gramaticais a serem trabalhados são apresentados em *Uso da Língua*, e os professores procuram trabalhá-los investindo em sua sistematização e em exercícios. Entretanto, os conteúdos referentes ao estudo de textos (à leitura e à escrita), também presentes no mesmo currículo (em *Leitura* e em *Produção Textual*), não recebem o mesmo tratamento. A prioridade é a gramática.

⁹⁶ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (www.capes.gov.br)

⁹⁷ <http://pibiduerj.org/index.php/component/content/?view=featured>

⁹⁸ http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp

Nas reuniões de equipe, envolvendo a coordenação do subprojeto, os professores supervisores da escola e os alunos de licenciatura, todos bolsistas da Capes, uma das justificativas para esse fato é a de que o tempo que se tem durante o ano letivo não permite dar conta de todo o programa, sendo necessário privilegiar determinados conteúdos em detrimento de outros. Outra consideração é a existência, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, do SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro –, prova a que os alunos de toda a rede se submetem a cada bimestre e que pretende cobrar os conteúdos propostos pelo currículo mínimo.

Essa prática pedagógica de priorizar o trabalho com a gramática de forma desvinculada do texto traz algumas implicações. Os bolsistas relatam uma certa dificuldade em incorporar, ao trabalho da sala de aula, algumas sugestões de texto para serem analisados com as turmas, sob a alegação de que são longos e/ou complexos e de que o tempo não será suficiente para que se possa “dar a matéria” exigida pelo currículo mínimo e que será cobrada na avaliação bimestral oficial aplicada a toda a rede. Entenda-se por “matéria” o conteúdo gramatical. Essa situação, que é real e está presente hoje em toda a rede estadual do Ensino Médio, pois trata-se de uma política de governo, afasta a possibilidade de um investimento maior nas habilidades de leitura e escrita, contribuindo para que nossos alunos da rede pública continuem, em sua maioria, à margem de nossa sociedade, que se constrói pela palavra.

Depois de dezoito meses de desenvolvimento do subprojeto, já se podem mensurar alguns impactos na formação de professores e na educação básica, no que diz respeito aos sujeitos que dele participam. A ênfase que se dá aos aspectos do estudo do texto (leitura e escrita), em detrimento do estudo da conceituação e da nomenclatura gramatical unicamente, não deixa dúvida sobre as opções teórico-metodológicas que embasam o subprojeto e o trabalho nele desenvolvido: *língua* como interação, *texto* como objeto de estudo, *gramática* como modo de organização dos elementos da língua para a construção de sentidos.

No âmbito da licenciatura em Língua Portuguesa do Curso de Letras do *campus* Maracanã, esse projeto tem sido um diferencial na qualificação do professor que vimos formando, pois os bolsistas vivenciam a realidade contínua da sala de aula, acompanhando turmas durante todo um ano letivo (em alguns casos, mais de um ano). Além do que normalmente se faz nos estágios supervisionados, os bolsistas vivenciam, nesse projeto, a escola de fato, participando de grande parte das etapas que compõem a prática docente no ambiente escolar e fora dele.

No que diz respeito aos professores supervisores, o projeto tem tido o efeito de uma verdadeira “formação em serviço”, pois, ao mesmo tempo em que se propõe uma revisão dos conceitos e posições teóricas assumidas, que são responsáveis pelo direcionamento de todo o trabalho desenvolvido, propõe-se também uma experimentação de metodologias e estratégias de ensino visando a um trabalho mais produtivo com a língua, o que tem produzido mudanças significativas em sua prática pedagógica.

Abordagem produtiva da gramática tendo em vista o texto

Como forma de ilustrar o que ficou dito, a proposta desta seção é o tratamento produtivo de um aspecto gramatical muito explorado nas aulas de Língua Portuguesa, a saber, os processos sintáticos de coordenação e subordinação e sua relevância para a construção de textos.

Apesar de exaustivamente tratado em sala, o período composto tem sido tratado exclusivamente sob o aspecto formal por meio da identificação e da classificação das orações do período. Além disso, no que tange ao período composto por subordinação, é prática comum a ênfase na análise das orações subordinadas, quer quanto ao reconhecimento de suas funções – substantivas, adjetivas ou adverbiais –, quer quanto a sua estrutura – desenvolvidas ou reduzidas –, ou ainda quanto ao mecanismo de união de orações – conectivas ou justapostas. Pouco se diz, contudo, em relação à oração principal, fora o fato de que serve de apoio à oração subordinada, que nela pode exercer diferentes funções. Relega-se, assim, a um segundo plano o papel semântico fundamental que essas orações têm na construção dos enunciados, ao se valorizar exclusivamente seu *status* sintático.

Tal abordagem do assunto não se tem revelado útil para o desenvolvimento da capacidade linguística dos estudantes, pois limita a um enfoque puramente classificatório uma questão que deve ser necessariamente tratada no âmbito discursivo, já que é ferramenta fundamental para a produção e leitura de textos. Essa supervalorização da metalinguagem não torna possível ao

aprendiz perceber que a opção pelos processos sintáticos de coordenação e subordinação deve atender a interesses essencialmente discursivos, quais sejam, ênfase em determinada ideia, relacionamento de tópicos diversos, ligação entre parágrafos; enfim, propósitos que vão além das abordagens estritamente formais dos períodos compostos expostas nas aulas de Língua Portuguesa de modo geral.

Assim, a prática escolar, ao enfatizar apenas a classificação das orações em períodos descontextualizados, não permite o uso consciente dessas estruturas. Dissocia-se, desse modo, o recurso gramatical da sua utilidade discursiva.

De modo geral, as abordagens dos livros didáticos acerca da coordenação e da subordinação valorizam apenas a identificação e a classificação das orações do período em estudo, sem atentar para a relevância discursiva desses processos.

Nesta seção, propomos um tratamento que possibilite ao aprendiz o reconhecimento da utilidade discursiva das estruturas em análise.

Nesse sentido, sugerimos uma metodologia de trabalho a partir de períodos compostos contextualizados. Para isso, usaremos o texto de Sodré (1971), que se segue:

A tevê, apesar de nos trazer uma realidade concreta, não fornece uma reprodução fiel da realidade. Uma reportagem de tevê, com transmissão direta, é o resultado de vários pontos de vista: do realizador, que controla e seleciona as imagens num monitor; do produtor, que poderá efetuar cortes arbitrários; do “cameraman”, que seleciona os ângulos de filmagem; finalmente de todos aqueles capazes de intervir no processo da transmissão. Por outro

lado, alternando sempre os “closes” (apenas o rosto de um personagem no vídeo, por exemplo) com cenas reduzidas (a vista geral de uma multidão), a televisão não dá ao espectador a liberdade de escolher entre o essencial ou o acidental, ou seja, aquilo que ele deseja ver em grandes ou pequenos planos. Dessa forma, a tevê impõe ao receptor a sua maneira especialíssima de ver o real.

A análise proposta partirá do primeiro período do texto – *A tevê, apesar de nos trazer uma realidade concreta, não fornece uma reprodução fiel da realidade* – e da relação desse período com o contexto que a ele segue.

O nexos semântico presente no primeiro período do texto em análise poderia ser explicitado de outras formas, além daquela expressa no texto original. Partindo-se do princípio de que a ideia de oposição ou contraste tanto pode ser expressa por uma coordenada adversativa quanto por uma subordinada concessiva, analisemos algumas opções de estruturação:

- I. A tevê, apesar de nos trazer uma imagem concreta, não fornece uma reprodução fiel da realidade.
- II. Apesar de não fornecer uma reprodução fiel da realidade, a tevê nos traz uma imagem concreta.
- III. A tevê nos traz uma imagem concreta, mas não fornece uma reprodução fiel da realidade.
- IV. A tevê não fornece uma reprodução fiel da realidade, mas nos traz uma imagem concreta.

Todas as estruturações anteriores são aceitáveis, contudo, a partir do momento em que consideramos o contexto, algumas limitações se impõem. É fácil perceber que o desenvolvimento do parágrafo apresenta argumentos favoráveis à tese de que *a televisão não fornece uma reprodução fiel da realidade*. Desse modo, as opções II e IV tornam-se opções incoerentes nesse contexto. Em II, a ideia de *a tevê não fornecer uma reprodução fiel da realidade* está na oração subordinada, o que lhe confere menor destaque. Ganha realce nesse período a ideia de que *a televisão traz uma imagem concreta*, que representa a oração principal.

Já em IV, o uso da conjunção coordenativa adversativa valoriza justamente o conteúdo da oração sindética, já que tudo que é enunciado depois do *mas* assume força retórica, ou seja, é favorável à tese que se quer defender. Assim, nesse período, a ideia que acompanha a conjunção adversativa – no caso, o fato de *a televisão trazer uma imagem concreta* – ganha projeção.

Restam, assim, as opções I e III que, por sua estruturação sintática, dão relevo justamente à ideia que se quer defender. A opção pela subordinação, contudo, é a mais adequada, uma vez que a desigualdade de valores semânticos encontra expressão mais adequada numa estrutura em que se evidencie também uma desigualdade de valores sintáticos.

Esse tipo de abordagem do período composto evidencia que a escolha da oração que vai funcionar como oração principal e também a posição da oração coordenada no período é fator de coerência textual. É fundamental, pois, que nossos alunos percebam que a coordenação e a subordinação são processos sintáticos a sua disposição – não simplesmente para classificar as orações do período – para atender a diferentes interesses discursivos.

Percebemos, pelo breve exemplo, a grande importância que os processos de coordenação e subordinação têm para a estruturação dos textos em geral. Por meio deles, garante-se a ênfase adequada à ideia que se quer valorizar, mantendo-se a coerência do texto.

Infelizmente, o tratamento dado à questão nos bancos escolares não têm permitido que esses processos sejam vistos como processos à disposição do falante/escritor para que ele possa veicular da melhor forma possível os conteúdos que quer comunicar.

Creemos, pois, que os estudos gramaticais são de fundamental importância no ensino de Língua Portuguesa. Tais estudos, no entanto, devem estar focados em uma perspectiva que valorize o papel discursivo das estruturas gramaticais, de forma a torná-las mais produtivas para os diferentes usuários da língua.

Considerações finais

Os alunos da escola básica recebem esse tipo de abordagem com entusiasmo, pois lhes são oferecidas mais oportunidades de trabalho com textos, na busca pelo aprimoramento da leitura e da escrita, por meio de atividades que trazem a análise linguística (gramática) como um instrumental para aprimorar essas habilidades. Dessa forma, eles veem a aplicabilidade do que estudam nas aulas de língua na escola, o que faz com que se interessem mais pela disciplina.

Mesmo o Programa de Pós-Graduação (*lato e stricto sensu*) da UERJ tem sentido os efeitos do projeto, pois o que temos aprendido e experimentado na relação desenvolvida entre a Universidade e a Escola tem servido de alimento para nossas discussões e pesquisas nos cursos da pós-graduação. O ensino vem ganhando mais espaço na academia como uma das funções mais relevantes da Universidade Pública, e os pesquisadores têm entendido que o que se produz na Universidade precisa ser revertido em favor da sociedade, que a mantém e deveria ser sua razão de existir.

Tudo isso precisa ser discutido com os profissionais que trabalham com a língua materna na escola – os que a têm como objeto próprio de ensino e os que a utilizam como instrumento para a aquisição de outros conhecimentos. A visão que a sociedade e os próprios professores têm do papel da gramática nas aulas de Português em nada tem contribuído para que ela possa cumprir sua função: tornar reflexivo um saber intuitivo sobre a língua, nosso instrumento maior de comunicação, ampliando a competência linguística de nossos alunos.

E não é fazendo da gramática a razão de ser das aulas de Língua Portuguesa nem banindo-a da sala de aula que se resolverão os problemas de domínio da variedade padrão da língua pelos alunos. Muito pelo contrário!

Referências

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

COSERIU, Eugenio. “Sobre o Ensino do Idioma Nacional: Problemas, Propostas e Perspectivas”. *Revista Confluência*. Rio de Janeiro, nº 23, 2002. p. 71-77.

SODRÉ, Muniz. *A comunicação do grotesco*. Petrópolis, Vozes, 1971.

**PARTE 4 - CÓDIGOS, LINGUAGENS E
TECNOLOGIAS**

DESIGN INSTRUCIONAL PARA MATERIAL DIDÁTICO NA WEB: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

INSTRUCTIONAL DESIGN OF EDUCATIONAL MATERIAL FOR WEB: REPORT OF AN
EXPERIENCE

Maria Cristina Pfeiffer Fernandes
CECIEJ⁹⁹
pfeiffer@cederj.rj.gov.br

Sandra Menezes de Vasconcellos
SEE-RJ¹⁰⁰
vasconcellos321@gmail.com

Gabriel Cruz
CECIEJ¹⁰¹
prof.gabrielcruz@gmail.com

Introdução

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB no art. 47, § 3º, (*Apud* Campos, 2007), o processo de ensino/aprendizagem na modalidade de educação a distância deve acontecer a partir da mediação pedagógica de recursos didáticos sistematicamente organizados, disponibilizados em diferentes suportes tecnológicos de informação e comunicação, podendo ser utilizados de forma isolada ou combinadamente, sem a frequência obrigatória de alunos e professores. Portanto, em um processo de EaD, a produção do material didático constitui um aspecto de fundamental importância, mostrando uma relevância maior em relação aos materiais educacionais utilizados no ensino presencial.

⁹⁹ Centro de Ciências e Ensino Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

¹⁰⁰ Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

¹⁰¹ Centro de Ciências e Ensino Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Dessa forma, o material didático em EaD deve apresentar um conteúdo motivador e estimular a autoaprendizagem, ajudando o aluno a “construir” seu conhecimento em rede e facilitar a interatividade entre os alunos e entre o aluno e o professor (Bielschowsky et al 2003, *Apud* Campos, 2007). Essas características implicam na importância da etapa de definição do *Design* Instrucional do material didático de um curso oferecido a distância.

O artigo relata uma experiência inovadora da área Formação via Web da Diretoria dos Cursos de Extensão da Fundação Centro de Ciências e Ensino Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIEJ), através do curso *on-line* Formação Continuada em Tecnologias Educacionais na Web (FCTEWeb). O curso é gratuito e vem sendo oferecido, desde o segundo semestre de 2009, a professores e profissionais de escolas públicas e privadas.

Através de uma pesquisa qualitativa com os participantes no terceiro trimestre de 2009 (projeto-piloto), no terceiro trimestre de 2010 e no primeiro semestre de 2012, ficou evidenciada a aprovação pelos alunos em relação ao modelo de *design* instrucional utilizado. Desde a experiência-piloto até julho de 2012, já foram atendidos 1364 professores, sendo 682 aprovados, 59 reprovados e 623 evadidos.

Abordagem sistêmica da EaD

Neste item, procura-se demonstrar alguns conceitos e definições apresentados por autores renomados na EaD e que embasaram a criação do projeto descrito neste artigo.

Num sistema de educação a distância, os processos componentes que operam são: aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento (Moore *et alii* 2007, p. 12-14). Nesse modelo educacional, gerenciar recursos é uma função importante, uma vez que abrange a gestão dos subsistemas que conduzem à criação, veiculação e implantação do programa. Corpo docente (coordenador de curso e coordenadores de disciplinas) e colaboradores (professores tutores) precisam estar bem capacitados e, ao mesmo tempo, ser acompanhados e supervisionados. Mecanismos de *feedback* e avaliação são vitais, já que, se alguma parte do sistema falhar, todo o sistema ficará prejudicado. Portanto, problemas potenciais têm de ser identificados antes que ocorra alguma falha.

Outra maneira de examinar as inter-relações entre os componentes em um sistema de educação a distância consiste em adotar uma técnica comum na modelagem de sistemas, considerando o sistema em termos de entradas e saídas, tal qual listado abaixo (Moore *et alii*, 2007, p. 12-14):

ENTRADAS

- Características do aluno, incluindo saber como estudar a distância;
- Experiência dos professores envolvidos no processo (coordenador de curso, coordenadores de disciplinas e professores tutores);
- Qualidade das aptidões para elaboração do curso;
- Qualidade da produção do curso;
- Custo de criação e produção do curso;
- Tecnologia escolhida para o curso;

- Acessibilidade dos serviços de apoio;
- Frequência e qualidade dos dados de avaliação;
- Investimento financeiro.

SAÍDAS

- Índices de satisfação do aluno;
- Resultados apresentados pelo aluno;
- Índice de finalização do curso;
- Número total de matrículas;
- Avaliações de qualidade;
- Resultados da certificação;
- Mensalidades escolares e outras receitas;
- Reputação e rotatividade dos professores tutores (professores colaboradores).

Todos os fatores incluídos na lista de entradas afetam, de alguma maneira, a variável saída. Poucas relações são diretas, mas como é de se esperar, em função da natureza inter-relacionada dos subsistemas, em todo o sistema elas são múltiplas em natureza. Por exemplo, as características dos alunos afetam diversas variáveis de saídas, e os índices de finalização do curso pelos alunos constituem uma função de muitos dos fatores de entrada. Com um bom entendimento da educação a distância, é possível identificar uma relação entre toda variável de entrada e saída indicada na lista acima.

A Sociedade do Conhecimento e as TIC

Ao contrário da Sociedade Industrial, que se caracterizou pela cultura do ensino e privilegiou a instrução, massificação, linearidade, treinamento, conteúdo, controle e produto final, a “sociedade do conhecimento”, gerada a partir da internet, enfatiza a cultura da aprendizagem. Nesta, o foco recai no processo, no desenvolvimento da competência, no respeito mútuo, na colaboração, na coautoria, na identificação e resolução de problemas (Sardelich, 2006).

A internet como ferramenta de aprendizagem é um trabalho em progresso, e o seu valor educacional dependerá do conteúdo disponibilizado, da informação processada e da competência adquirida. Sendo assim, nota-se que, para assegurar a relevância da internet no processo de ensino/aprendizagem, esta tem que atuar como um ambiente colaborativo entre os aprendizes, familiarizando-os com a variedade de seus recursos, facilitando a autonomia, a independência, a construção de conhecimentos, a colaboração e a comunicação (Heide, 2000).

Segundo Fernandez & Cebreiro (2003); Gutierrez, Legarreta & Garai (2003) e Raposo (2003), as tecnologias de informação e comunicação (TIC) proporcionam diferentes modos de “acessar, gerar e transmitir” dados, o que facilita aos docentes várias fontes de informação para “avaliar as aprendizagens dos educandos” e decisões relativas ao *design*, desenvolvimento e inovação do currículo. Emerge dessas referências a noção de que as TIC, no âmbito educativo, possibilitam criar situações de aprendizagem mais flexíveis e abertas à participação, oferecendo oportunidades de acesso a uma formação coletiva e, ao mesmo tempo, adequada a interesses particulares. Além disso, uma das vantagens da educação *on-line* é que quase todos os sistemas de suporte

oferecem instrumentos para a coleta automática de informações associadas ao desempenho dos estudantes.

Lévy (1999) foi um dos primeiros autores a apontar que as redes de comunicação propiciam um novo estilo de pedagogia que favorece, ao mesmo tempo, as aprendizagens personalizadas e coletivas em rede. Dessa forma, o docente é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de trabalho, sendo de sua competência “acompanhar e gerir as aprendizagens”, o que se caracterizaria por iniciar a troca de saberes, a mediação racional e simbólica, a orientação personalizada dos percursos de aprendizagem.

Temas como “inteligência emergente”, “coletivos inteligentes”, “cérebro global”, “sociedade da mente”, “inteligência conectiva”, “redes inteligentes” e “inteligência coletiva” são cada vez mais recorrentes entre teóricos reconhecidos. Todos eles apontam para uma mesma situação: estamos em rede, interconectados com um número cada vez maior de pontos e com uma frequência em constante crescimento.

Design Instrucional na EaD

Em um processo de educação a distância (EaD), a mediação pedagógica realizada pelo material didático é muito mais relevante do que a realizada no ensino presencial. De acordo com Preti (2010), tanto na educação presencial quanto na educação a distância, o material didático é um artefato indissociável do processo de ensino/aprendizagem. Mas, de

acordo com os autores, é na EaD que este se constitui como indispensável para a construção do conhecimento.

Contudo, é importante destacar-se que, ao se planejar um material didático, precisamos considerar o cenário multimidiático que se encontra disponível para utilização no processo de ensino, de forma a proporcionar a aprendizagem significativa dos estudantes que estão trabalhando na construção do conhecimento sem contar com a presença física de um professor.

De acordo com o Censo da Educação a Distância (ABED, 2011) em relação ao material didático em EaD, o destaque, no Brasil, fica com a mídia impressa com 87,20%, seguido pelo *e-learning* com 71,50%. Cabe aqui destacarmos que *e-learning*, de acordo com Silva (2010), é também compreendido como sinônimo dos termos “Web” e “Internet”. Tanto Internet quanto Web e *on-line* são termos que especificam o uso da tecnologia utilizada no processo ensino/aprendizagem.

Diante dessa visão e relevância, ao se idealizar o curso FCTEWeb, a primeira preocupação foi em relação ao modelo de DI a ser utilizado, uma vez que isso definiria a forma de apresentação do conteúdo didático do curso, a mídia a ser utilizada, a mediação, etc.

De acordo com Filatro (2008), o *design* instrucional é uma ação de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais e produtos educacionais com o objetivo da promoção da aprendizagem.

Ainda segundo Filatro (2008), os modelos de *design* instrucional são: 1) *design* instrucional fixo (ou fechado – DI fixo), no qual o trabalho baseia-se na elaboração e distribuição

de produtos fechados, pré-determinados, como, por exemplo, objetos de aprendizagem; 2) *design* instrucional aberto (DI aberto), cujo modelo dá ênfase à interação social e considera a produção dos alunos como parte do conteúdo do curso - o que é considerado essencial para o alcance dos objetivos educacionais e *design* instrucional contextualizado (DIC), que se baseia no modelo de aprendizagem eletrônica, cuja ênfase está na configuração de ambientes específicos.

De acordo com Oliveira (2007), em pesquisas de abordagem qualitativa, todos os fatos e fenômenos devem ser considerados significativos e relevantes, desde que focados no objeto de estudo, que precisa ser trabalhado em sintonia com a definição de objetivos e hipóteses que nos permitam explicar uma determinada problemática. Oliveira (2007) aponta ainda que a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como uma tentativa de explicação do significado e das características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento.

Para Oliveira (2007), uma das formas de se trabalhar uma pesquisa está em utilizar uma metodologia interativa que permita a descrição do objeto de estudo em seu movimento, de maneira a privilegiar o papel dos atores sociais nela envolvidos, através da fusão de métodos de pesquisa, com o objetivo de se ter uma visão sistêmica e holística da realidade pesquisada, capaz de garantir um conhecimento do objeto de estudo em maior profundidade.

Corroborando com a discussão, Preti (2010) destaca ainda que fazer pesquisa não é acumular dados e quantificá-

los, mas analisar causas e efeitos, contextualizando-os no tempo e no espaço, dentro de uma concepção sistêmica. Assim procedendo, [PRETI, 2010, p. 590] traz uma contundente afirmação quanto à análise conjunta de dados quantitativos e qualitativos: “esses dados são considerados mais ricos, globais e reais”.

Descrição do objeto de estudo

O curso FCTEWeb (Pfeiffer et al, 2011) é direcionado a professores de todos os segmentos de ensino de escolas públicas e particulares. Para participar do curso, os professores devem inscrever-se na página dos cursos de extensão oferecidos pela Fundação CECIERJ¹⁰².

Usando a filosofia do “fazer-aprendendo”, o objetivo do curso é estimular os professores a usarem ferramentas gratuitas da Web 2.0 (por exemplo, *Google Docs*, *Twitter*, *Blog* e *Facebook*) em sua prática docente. Entre os participantes, também é promovida uma vasta reflexão, discussão e avaliação do uso dessas ferramentas na área educacional.

O curso FCTEWeb foi planejado durante dois meses, no período de agosto e setembro de 2009, por uma equipe formada pela coordenadora e conteudista do curso, um *designer* gráfico e um administrador do AVA utilizado, a Plataforma Moodle.

¹⁰² <<http://www.cederj.edu.br/extensao/>>

Elaboração do *design* instrucional do material didático

O modelo de DI aberto (Filatro, 2008) privilegia mais os processos de aprendizagem do que os produtos, que são mais utilizados em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que oferecem opções pré-configuradas, tendo-se a liberdade de reconfigurá-las a partir do *feedback* dos alunos. Além disso, os AVAs, por serem menos estruturados, permitem a incorporação de *links*, encaminhando a referências externas. Por oferecer essas vantagens, o modelo de DI aberto foi o selecionado para ser utilizado no curso FCTEWeb.

Além disso, esse *design* foi detalhadamente pensado para mostrar o nível de evolução de cada professor participante após cada etapa, em relação ao uso de algumas ferramentas Web 2.0. Para representar graficamente essa evolução, o *designer* gráfico da equipe elaborou animações em *flash*, associando-as à evolução da Humanidade, de forma lúdica.

Na etapa 1, por exemplo, que corresponde à fase de integração e acolhida dos participantes, a animação em *flash* que foi introduzida mostra um professor transformado em “homem das cavernas”, usando um quadro-negro e giz, observando seu aluno, que já se mostra familiarizado com as TIC, pois está usando um *laptop*. As etapas subsequentes apresentam animações progressivas, envolvendo algumas metáforas; por exemplo, etapa 3 - Idade Média; etapa 6 - Século XX; etapa 8 - Século XXI, que é a consolidação da internet.

Para cada etapa, foram elaborados materiais didáticos específicos, reunindo um texto-base com até 10 páginas e

vários textos de apoio (em sua grande maioria, arquivos em PDF), para auxiliar o processo de aprendizagem dos estudantes. Cada texto-base foi transformado numa animação em *flash* com várias imagens ilustrativas, de acordo com o tema apresentado em cada etapa. Essa animação ganhou o nome de “gibi” pela equipe de produção.

Recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

O curso é oferecido na Plataforma Moodle. As ferramentas utilizadas são: 1) fórum - oferecido a cada etapa através do acompanhamento assíduo de tutores a distância; 2) tarefa - (*link* que permite o envio da atividade proposta em algumas etapas; 3) *wiki* - ferramenta que permite o compartilhamento de informações, tais como o endereço de *Blog* construído pelo professor participante e questionário de avaliação *on-line*, que contribui com sugestões para a melhoria do modelo de DI aberto adotado pelo projeto do curso.

Implantação do projeto-piloto

A primeira edição do curso, considerada experiência-piloto, foi realizada no período de outubro a dezembro de 2009, com uma carga horária de 60 horas, distribuídas em 2 meses de duração. Baseado no *feedback* dos alunos que participaram da experiência-piloto, a partir de 2010, o curso foi dividido em dois módulos, cada um com uma carga horária de 30 horas, e somente os alunos aprovados no Módulo 1 poderiam participar do Módulo 2. Veja, a seguir, a descrição de cada módulo e suas respectivas etapas:

FCTEWeb - Módulo 1

Esse módulo é formado por 6 (seis) etapas, descritas a seguir:

Na etapa 1, os alunos se apresentam, discutem como deverão administrar seu tempo durante o curso e realizam um teste para saberem se são nativos ou imigrantes digitais.

Na etapa 2, a partir de um texto-base “O que é a Web 2.0 ?” e textos de apoio, os alunos discutem e refletem num fórum sobre essa versão mais interativa da Web e as principais ferramentas gratuitas hoje disponibilizadas.

Na etapa 3, os alunos são convidados a pesquisar atividades educacionais na internet que utilizem as ferramentas Web 2.0 e que estejam relacionadas à sua área profissional. Em seguida, os alunos compartilham os resultados com os colegas, usando a ferramenta *wiki* do ambiente Moodle.

Na etapa 4, os alunos exploram as ferramentas *Google Docs* e *Twitter*, compartilhando a elaboração individual de uma atividade educacional que deverá ser disponibilizada no *Google Docs* e, em seguida, divulgada através de pequenos *posts* numa conta *Twitter*.

Na etapa 5, é promovida uma discussão sobre o uso de *blogs* na prática docente, visando a familiarizar os professores cursistas com essa ferramenta da Web 2.0, que será introduzida na primeira etapa do Módulo 2 para os participantes aprovados no Módulo 1.

Na etapa 6, os alunos realizam uma autoavaliação e participam de uma pesquisa qualitativa através de um questionário *on-line*. Com base nos *feedbacks* fornecidos pelos participantes, é possível realizar melhorias no curso, mostrando a vantagem de se utilizar o modelo de DI aberto.

FCTEWeb – Módulo 2

Na etapa 1, os alunos constroem um *blog* para hospedar a atividade educacional elaborada na etapa 4 do Módulo 1. Em seguida, cada participante disponibiliza o endereço de seu *blog* na ferramenta *wiki* do ambiente Moodle do curso. Nessa etapa, também acontece uma avaliação colaborativa dos *blogs* de todos os participantes do curso através de um fórum, em que é criado um tópico para o *blog* de cada aluno, que deverá ser avaliado pelos participantes segundo critérios pré-estabelecidos pela coordenação do curso. Como tarefa final da etapa 1, cada participante deve postar um formulário preenchido com a avaliação do *blog* de um colega, definido pela coordenação do curso. Essa avaliação, no entanto, deve levar em consideração a opinião dos colegas durante a avaliação colaborativa.

Em agosto de 2012, foi introduzida uma inovação no Módulo 2, quando se criaram duas novas etapas para ensinar os professores a usarem o *Facebook* e o *Slideshare* na prática docente, que também são ferramentas da Web 2.0. Na etapa 2, os professores participantes criam um espaço no *Facebook* e se inscrevem num grupo denominado “curso FCTEWeb”, para interagir com todos os participantes do Módulo 2. Nessa etapa, também são criadas equipes com até 10 (dez) alunos que deverão discutir, através do AVA Moodle do Módulo 2, a elaboração de uma atividade educacional que possa ser disponibilizada no *Facebook*.

Na etapa 3, cada equipe formada na etapa 2 deverá informar no grupo “curso FCTEWeb”, no *Facebook*, o *link* da apresentação elaborada pela equipe e disponibilizada no *Slideshare*. Nessas duas etapas, são disponibilizados tutoriais para os professores aprenderem a usar o *Facebook* e o *Slideshare*.

A etapa 4 pode ser considerada como um fechamento dos dois módulos do curso FCTEWeb, quando os participantes deverão refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem, usando as ferramentas da Web 2.0. Finalmente, na etapa 5, é realizada uma pesquisa qualitativa com os alunos através de um questionário *on-line*, a partir da qual se procura saber o nível de aplicabilidade, em sua prática docente, das ferramentas da Web 2.0 apresentadas nos dois módulos do curso FCTEWeb.

Resultados da pesquisa

Os dados foram tratados qualitativamente, com a tentativa de traçar uma abordagem interpretativa, ou seja, a análise foi feita para identificar e caracterizar o tema, permitindo fazer uma interpretação que chegasse a conclusões sobre seu significado e, assim, sugerindo mais perguntas a serem feitas. Nessa perspectiva, conta-se com a figura do pesquisador como filtro para os dados apurados (Creswell, 2007).

Os dados foram obtidos com base em questionários *on-line*, disponíveis aos estudantes ao final de cada edição do curso FCTEWeb, com três questões fechadas, relativas ao tema em estudo, de maneira a permitir ao usuário respostas

objetivas para a obtenção da coleta de dados sistematizados nessa pesquisa de campo.

No Quadro 1, descrevem-se os resultados identificados nos questionários respondidos pelos alunos que participaram do projeto-piloto do curso FCTEWeb, ao final do terceiro trimestre de 2009, e os resultados nos questionários ao término do terceiro trimestre de 2010:

Questões do instrumento de pesquisa (Questionário)		3º trimestre de 2009	3º trimestre de 2010
O que achou da interface?	Bem estruturada e organizada	58%	58%
	Excelente, atraente e de fácil utilização	23%	34%
	Muito boa, prática	20%	8%
O que achou da apresentação do conteúdo?	Muito bom, bem elucidados, excelente	90%	90%
	Bom e pode ser melhorado	10%	10%
O que achou da mediação?	Excelente	52%	70%
	Ativa contribuindo para a aprendizagem	42%	34%
	Boa e outras considerações	6%	6%
Quadro 1: Resultados da pesquisa de campo (Módulo 2 - 3º trimestre-2009 e 3º trimestre 2010) Fonte: Dados primários			

De acordo com os resultados apresentados, percebe-se que há evidências de uma aprovação significativa do curso FCTEWeb pelos professores cursistas, bem como um bom aproveitamento dos mesmos.

Na edição realizada no último trimestre de 2010, foram acrescentadas três questões abertas ao questionário, visando a pesquisar como os professores haviam-se apropriado das ferramentas Web 2.0 trabalhadas durante o curso. A primeira questão consistiu de: **1) Você já utilizou, na sua prática docente, alguma das ferramentas da Web 2.0 aprendidas no curso FCTEWeb?**

Das 118 respostas válidas, 63% responderam “SIM”, enquanto 37% responderam “NÃO”; a segunda questão foi: **2) Se você utilizou algumas dessas ferramentas, diga qual.** Das 71 respostas válidas, 59% utilizaram o Blog; 18,4%, o *Google Docs*; 11,4%, o *Twitter*; 4,2%, a *wiki* e 7% outras ferramentas; a terceira foi: **3) Caso você tenha usado alguma das ferramentas da Web 2.0, você seria capaz de avaliar o desempenho dos alunos que participaram dessa experiência?** Dos 37 participantes que conseguiram avaliar o desempenho dos alunos, 21,5% responderam que foi **Excelente**; 40,5%, que foi **Muito Bom**; 27%, que foi **Bom** e 11% responderam que foi **Insatisfatório**.

Na edição do Módulo 1 em 2011, no primeiro semestre, observou-se uma taxa de evasão muito alta, ficando em torno de 63%, cujos motivos se encontram listados a seguir e que foram apontados no *feedback* fornecido pelos alunos ao término do curso, sendo: 1) a alteração da carga horária dos cursos de extensão de 30h para 60 h (de trimestre para semestre) provocou um aumento no intervalo entre as etapas do Módulo 1; 2) os alunos apresentaram muitas dificuldades em relação ao entendimento da atividade da etapa 3, que consiste em pesquisar atividades educacionais na

Internet que utilizam ferramentas Web 2.0; 3) a etapa 4, que corresponde à construção de uma atividade educacional que utilize ferramentas Web 2.0, segundo os alunos, foi pouco valorizada, ao atribuírem-lhe uma baixa pontuação; 4) os tutoriais para o uso das ferramentas Web 2.0 trabalhados no Módulo 1 já estavam desatualizados.

Em função desse *feedback* para melhorar o curso, a coordenação tomou as seguintes decisões: 1) os tutores a distância intensificaram o acompanhamento aos alunos, procurando fornecer uma ajuda mais orientada na pesquisa de atividades educacionais durante a etapa 3. Também se incluiu a avaliação da participação no fórum dessa etapa; 2) criou-se uma *wiki* para o compartilhamento entre os participantes dos endereços de atividades educacionais pesquisadas que utilizam ferramentas Web 2.0; 3) o prazo de duração da etapa 4 foi estendido, para que os alunos tivessem mais tempo para a construção de uma atividade educacional que utiliza ferramentas Web 2.0, recebendo uma maior pontuação; 4) foi providenciada a atualização dos tutoriais para o uso das ferramentas Web 2.0.

Dessa forma, em 2012, primeiro semestre, já se pôde observar os resultados quanto ao percentual de evadidos no Módulo 1, que ficou em torno de 34%. No Quadro 2, descrevem-se os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada com os alunos dessa edição:

Questões do instrumento de pesquisa (Questionário)		1º semestre de 2012
O que achou da interface?	Excelente, atraente e de fácil utilização	53%
	Muito boa	23%
	Boa, prática e simples	21%
	Outros	3%
Como avalia a navegação pelo AVA? Teve alguma dificuldade?	Não teve dificuldade	83%
	Teve dificuldade só no início	13%
	Teve muita dificuldade	1%
	Outros	3%
O que achou da forma de apresentação do material didático?	Excelente	45%
	Muito Boa	47%
	Boa	6%
	Regular	1%
	Outros	1%
O que achou da mediação?	Excelente	64%
	Muito boa, ativa e participante	25%
	Foi de muita empatia e interação	4%
	Boa	3%
	Regular	2%
	Outros	2%
Quadro 2: Resultados da pesquisa de campo (Módulo 1 - 1º semestre 2012)		
Fonte: Dados primários		

Considerações finais e trabalho futuro

Desde a experiência-piloto, realizada de outubro a dezembro de 2009 até julho de 2012, já foram atendidos 1364

professores, sendo 682 aprovados, 59 reprovados e 623 evadidos, o que representa uma taxa de 50% de aprovação, 4% de reprovação e 46% de evasão. Os resultados das pesquisas mostraram uma boa aceitação do curso pelos professores cursistas, o que contribuiu para que, em dezembro de 2010, fosse criada uma área distinta, Formação Via Web na Diretoria de Extensão, com a oferta de mais dois cursos novos, a saber: Modelos de DI para material didático: Potencializando o processo de ensino/aprendizagem em EaD ; Mediando Cursos em Ambientes Virtuais de Aprendizado. No entanto, com as mudanças frequentes nas políticas que regem a Fundação CECIERJ, em função de novas demandas na Diretoria de Extensão, no primeiro semestre de 2012, a área Formação Via Web ofereceu apenas o Módulo 1 do curso FCTEWeb e, no segundo semestre, estão sendo oferecidos os dois módulos. A partir dos resultados alcançados em julho de 2012, que se encontram descritos no Quadro 2 acima, a direção da Extensão autorizou o oferecimento do curso Modelos de DI para material didático: Potencializando o processo de ensino/aprendizagem em EaD no primeiro semestre de 2013.

Como trabalho futuro, vale destacar a construção do primeiro curso de Especialização *Lato Sensu* que será oferecido pela Fundação CECIERJ, em março de 2013, intitulado “Produção de Material para EaD”, com disciplinas, na sua grande maioria, oferecidas totalmente a distância. Uma nova disciplina obrigatória, que será oferecida no primeiro trimestre, intitulada Ambientes Digitais em EaD, está sendo construída, seguindo o modelo de DI aberto, apresentado no presente trabalho.

Referências

- CAMPOS, F. C. A.; COSTA, Rosa M. E. C.; SANTOS, N. Fundamentos da Educação a Distância, Mídias e Ambientes Virtuais, p.13. Juiz de Fora. Editar. 2007.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. Educação a Distância: Uma visão integrada, p. 12-14. São Paulo: Thomson Learning. 2007.
- SARDELICH, M. E. Aprender a avaliar a aprendizagem. Artigo publicado no livro Avaliação da aprendizagem em educação online organizado por Marco Silva / Edméa Santos. São Paulo: Edições Loyola. 2006.
- HEIDE, Ann; STILBORNE, Linda. Guia do Professor para a Internet. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- FERNANDÉZ, M.C; CEBREIRO, B. Evaluación de la enseñanza con TIC. Pixel-Bit Revista de Medios y Educación 21, p. 65-72. Jul, 2003.
- GUTIERREZ, A.C., LEGARRETA, O.E, GARAI, G.C. Integración de las TICs en la Educación Superior. Pixel-Bit Revista de Medios y Educación 21. Jul, 2003.
- RAPOSO, R.M. Aproximación de metodología didáctica para la educación a distancia em Latinoamérica. Pixel-Bit Revista de Medios y Educación 20. Ene, 2003.
- LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PRETI, O. Produção de material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas. Cuiabá UAB/UFMT. 2010.
- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. CENSOead.BR. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.
- SILVA, A. R. L. *et alii* A terminologia da EaD: conceito e compreensão. In CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A

DISTÂNCIA, 16, 2010. Foz do Iguaçu. Anais do Congresso internacional de Educação a Distância. Foz do Iguaçu: ABED, 2010a, 16, CD.

FILATRO, Andrea. *Design Instrucional na Prática*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Petrópolis: Editora Vozes. 2007.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007

PFEIFFER, C.; SILVA, A.R.L.; FERREIRA, A., CRAPEZ, M.; SPANHOL, F.J.(2011). Inovando a Prática Docente através do Uso de Ferramentas Web 2.0. Artigo apresentado no 17º Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED. Abril de 2011

**LÍNGUA & LINGUAGEM EM REDE
LABORATÓRIO E USO DOS COMPUTADORES NAS AULAS DE
PORTUGUÊS**

TONGUE & LANGUAGE NETWORK. LABORATORY AND USE OF COMPUTERS IN
PORTUGUESE CLASSES

Maria Suzett Biembengut Santade
FIMI e FMPFM-Mogi Guaçu-SELEPROT
suzett.santade@gmail.com

Luiza Alves de Moraes
FIMI-Mogi Guaçu
monitoraluiza@yahoo.com

Introdução

A introdução dos recursos tecnológicos nas atividades diárias tornou-se, para a sociedade atual, uma necessidade imediata. A influência da tecnologia sobre a sociedade é tão expressiva, que inconscientemente há uma busca para a sua incorporação a atividades a serem realizadas. A humanidade almeja a tecnologia e a tecnologia depende da humanidade. É importante destacar que os equipamentos denominados tecnológicos somente existem por intermédio do ser humano. Tecnologia é o “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (Kenski, 2007, p. 24). A inteligência humana ainda é a fonte indispensável para o desenvolvimento e aplicação desses equipamentos.

A expansão tecnológica trouxe ao ensino novas ferramentas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico: foram implantados laboratórios de computação nas escolas. A implantação desses laboratórios de informática nas escolas públicas constituiu um passo muito importante para o desenvolvimento da educação brasileira, pois se “estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias” (Brito e Purificação, 2003, p. 23).

O uso dos recursos computacionais nas aulas fomenta a esperança de melhorias na educação, pois “a utilização intensiva das novas tecnologias de informação constitui, hoje, uma alternativa possível para o melhoramento da qualidade da educação” (Tedesco, 2006, p. 74). Dessa forma, o professor adquire um meio mais amigável aos alunos e rico em possibilidades de trabalho. A escola sustenta seu papel de precursora na introdução desses novos instrumentos e evoluções, como uma instituição capaz de educar o indivíduo, responsável pela sua formação, pelo desenvolvimento de suas habilidades e fluências. A escola deve ser uma instituição em processo de evolução contínua: detentora da capacidade de ressurgir e inovar sempre, principalmente em nossa sociedade atual, na qual temos um mundo altamente tecnológico e de comunicação rápida, pois “a escola precisa estar à frente dos processos tecnológicos, não à parte deles” (Marcon e Teixeira, 2009, p. 260). A atitude de aceitar e promover o uso desses recursos nas escolas traz diversos benefícios a toda comunidade escolar e potencializa os ganhos da educação escolar para a vida do estudante.

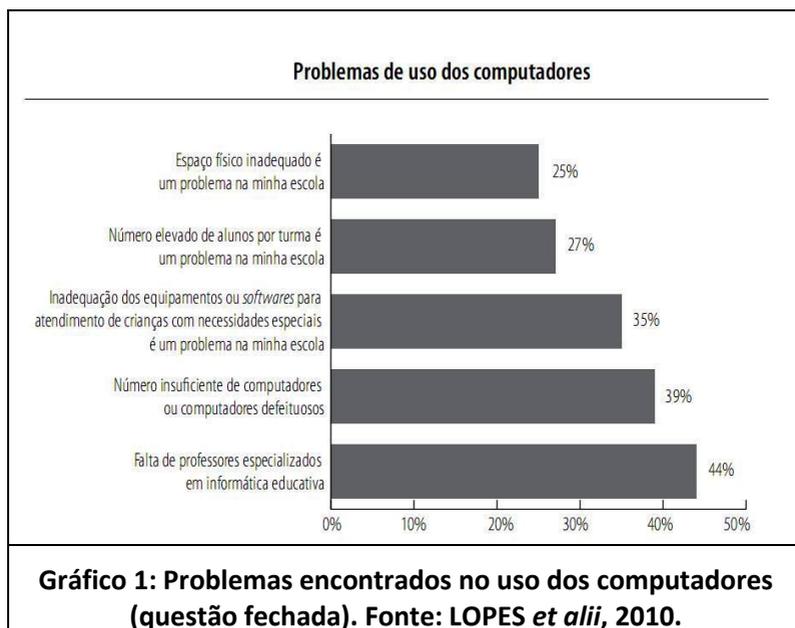
Para designar o uso de recursos computacionais na educação (especialmente na educação básica) há várias expressões citadas, como: Tecnologia Educacional, Informática Pedagógica, Informática Educacional e outras diversas, sendo que não há um consenso sobre o termo. Chaves (2012) questiona os termos citados considerando-os bastante abrangentes e inadequados, pois os instrumentos tecnológicos não são educativos: essa é uma de suas possíveis aplicações de uso. Para o autor, o termo mais adequado a ser utilizado é "Informática Aplicada à Educação" e ele deixa transparecer que o mais importante, nesse processo de exploração dos recursos computacionais nas escolas, é que o uso alcance os objetivos propostos para a atividade a ser realizada e beneficie professor e alunos. As oportunidades criadas pela introdução dos computadores na educação básica são mais importantes que qualquer expressão ou terminologia.

As dificuldades existentes

O uso efetivo dos computadores nas aulas depende da técnica e metodologia empregadas pelo professor da disciplina, por isso surge como princípio fundamental o domínio do uso do computador pelo professor. Na introdução dos laboratórios de informática nas escolas públicas, pouco se fez para a formação do professor no uso dessa tecnologia. Assim coube ao professor se atualizar, desenvolvendo atividades que utilizassem o computador e suprissem as necessidades pedagógicas de sua aula. A inexistência de uma preparação específica do professor para assumir essa nova tarefa, pode ser considerada um dos empecilhos para a

utilização diária dos laboratórios nas aulas. O professor é o intermediador entre o conhecimento exposto nas aulas e o aluno e, assim, precisa agir de forma precisa para que o aluno compreenda e desenvolva suas atividades. Quando os laboratórios de informática foram implantados, não houve uma preparação direcionada para os professores utilizarem os computadores em suas aulas e, muito menos, ocorreu uma adequação dos currículos utilizados. “Quando se fala em tecnologias na escola, têm se preocupado muito com as questões técnicas, relativas aos equipamentos, deixando de lado o elemento central de qualquer ato pedagógico, que é o professor” (Vermelho, Brito e Purificação *Apud* BRITO e PURIFICAÇÃO, 2008, p. 48).

Vale observar o Gráfico 1 (Lopes *et alii*) abaixo sobre as dificuldades existentes do professor no uso dos computadores na escola:



O professor precisa conhecer melhor as ferramentas disponibilizadas pelos computadores dos laboratórios das escolas, para que consiga adaptar o currículo trabalhado na disciplina à prática envolvendo os recursos computacionais. O professor, para inserir no cotidiano de suas aulas o uso de computadores, precisa desenvolver atividades que englobem a prática de uso do computador com atividades que atinjam os objetivos preestabelecidos e inerentes à disciplina que ministra aulas. A seguir o Gráfico 2 ilustra as dificuldades recorrentes no uso dos computadores no curso de formação em TICs (Lopes *et alii*):

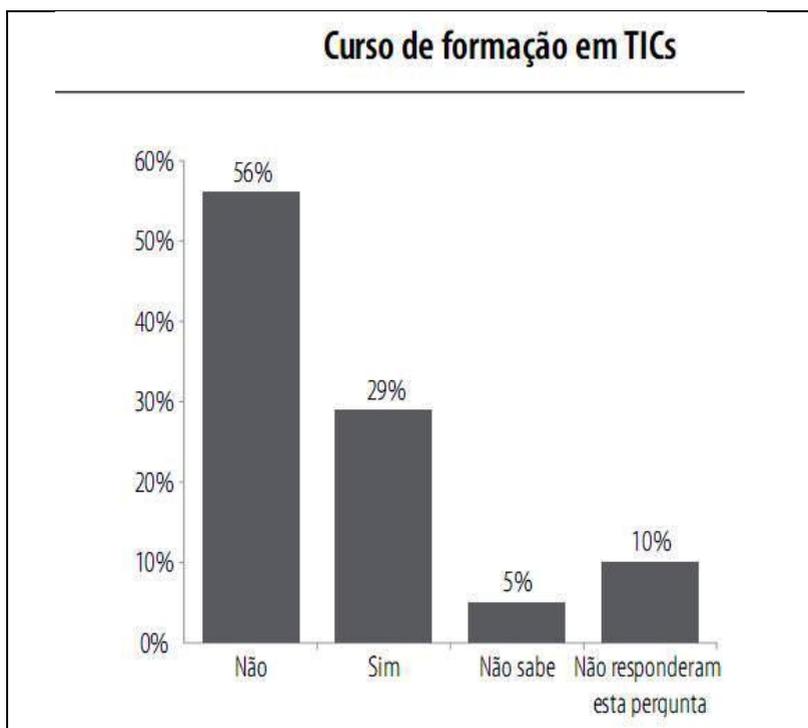


Gráfico 2: Curso de aperfeiçoamento em TICs. Fonte: LOPES et alii, 2010.

Por meio da observação de estudos desenvolvidos na área da Informática na Educação, Valente (1999, p. 81) percebeu que existe um grande desafio na utilização dos computadores nas escolas, pois “a análise dos diferentes usos do computador na educação, levou à conclusão de que os usos que são mais semelhantes às práticas pedagógicas tradicionais são os menos efetivos para promover a compreensão do que o aprendiz faz”. Analisando mais cuidadosamente a conclusão de Valente, fica perceptível que esse é um grande empecilho para a obtenção de benefício ao se utilizar computadores na educação, pois as primeiras atividades que os professores tentam incorporar às aulas de informática são exercícios de repetição das atividades que desenvolve na sala de aula convencional. A atividade que proporcionará melhores resultados nas aulas utilizando o laboratório de informática será, conseqüentemente, uma atividade criada especificamente para essa finalidade. Não há como ser inovador, agregar novas percepções restringindo o olhar ao universo já trabalhado nas aulas.

Outro problema apresentado é a grande dificuldade de identificar o benefício que o uso dos computadores nas aulas pode oferecer ao ensino, pois a incorporação dos computadores à educação básica é recente e os exemplos reais, limitados a exemplos bastante específicos. No entanto, o professor deve reconhecer que o uso dos computadores na sua aula deve ser considerado benéfico quando consegue atingir os objetivos pedagógicos propostos para o conteúdo estudado, independente do processo ou atividade que realiza no laboratório. Quando se refere ao uso de computadores nas aulas, o importante é que essa aplicação seja analisada como

eficiente pelo professor da disciplina e, ao mesmo tempo, seja atraente aos olhos dos alunos.

A implantação do recurso físico, apenas, não transpõe os obstáculos e nem soluciona as carências sociais e educacionais que ainda permeiam nossa sociedade. Por isso, o professor não pode parar diante do desafio que o uso de computadores propõe ao ensino básico, porque “aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício constante de renovação” (Freire, 1996) e cabe ao professor a iniciativa de conhecer mais para poder ser um educador melhor: não esperar por atitudes governamentais. O professor, ao assumir o comando de sua preparação e formação sobre as novas tecnologias, passa a valorizar mais os recursos que estão disponibilizados nos laboratórios de computação e, conseqüentemente, amplia seu aprendizado e reconhece novas oportunidades para promover o aprendizado dos alunos. Desta forma, os professores precisam enfrentar os desafios e não ter preconceito em relação ao uso desses novos recursos em suas aulas.

Novas maneiras para as escolas adequarem-se ao uso dos computadores como ferramenta de ensino

O professor de disciplinas do campo da Língua Portuguesa pode ser valorosamente beneficiado pelo uso dos computadores, pois ele poderá desenvolver atividades diferenciadas em suas aulas e promover maior aproveitamento de estudos em suas turmas. De forma simples, a realidade demonstra que o professor de Língua Portuguesa pode manter um uso eficiente do laboratório de

informática em suas aulas sem encontrar muitos obstáculos. Para isso, o ponto de partida para essa conquista é que o professor não esteja à margem da tecnologia e conheça basicamente o programa editor ou processador de textos instalado nos computadores do laboratório de informática da unidade escolar em que trabalha, além de possuir um conhecimento básico em Internet. O trabalho utilizando essas duas ferramentas pode resultar em atividades muito produtivas para suas aulas.

Nos softwares editores (ou processadores) de texto, por exemplo, os alunos podem desenvolver a produção de diferentes tipos de textos, de interpretação e criação de questionários e outras atividades. Nos softwares mais conceituados dessa categoria no mercado há a marcação dos possíveis erros de acentuação, ortografia e concordância no texto produzido. Essa ferramenta é muito útil porque o aluno vê que existe algum problema e tem a oportunidade de corrigir suas falhas sem a indicação do erro pelo professor. O aluno passa a ter maior autonomia em relação ao professor e pode até desenvolver mais rapidamente seu aprendizado, por causa da reflexão que faz para resolver o problema apontado pelo programa (mesmo quando o próprio software indica as correções, o usuário precisa verificar a justificativa para que exista essa correção – que em alguns casos também é apresentada pelo programa – para aceitar ou não a correção proposta).

Também existem diversos sites com conteúdos teóricos de qualidade na Internet, tendo em seu vasto campo de informações, material que abrange todas as áreas do conhecimento humano; além dos portais de jogos e atividades on-line, compostos por inúmeros tópicos direcionados para o entretenimento ou para o desenvolvimento do aprendizado

em áreas mais específicas. No primeiro caso, dos sites compostos por conteúdos teóricos, a atividade a ser realizada pelo aluno pode ser uma pesquisa escolar sobre um determinado assunto ou como uma nova fonte de dados, na qual o aluno poderá aprofundar-se em um tema que tenha despertado seu interesse ou que solucione alguma dúvida que tenha percebido durante seus estudos. As atividades e jogos on-line proporcionam divertimento e podem ser utilizados como testes práticos sobre conteúdos já estudados na sala de aula, através de um exercício mais dinâmico e apreciável aos alunos.

No processo de utilização da Internet como ferramenta de trabalho em aulas de Língua Portuguesa, existe um uso pouco explorado e que pode despontar como uma opção criativa e, principalmente, produtiva para o uso nas aulas: a simples navegação pela Internet. A navegação na Internet pode parecer muito fútil, mas exige que os alunos realizem a constante leitura e interpretação dos conteúdos dispostos. A exposição de informações e dados de maneira extremamente rápida e, com certa displicência, mantém o interesse dos alunos por longas horas e induz a sua participação imediata. Criar situações que se valorizem da dedicação das crianças e jovens à Internet pode promover um ensino de qualidade porque introduz grande motivação no desenvolvimento da atividade e pode demonstrar as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos na produção de textos utilizando as técnicas do sistema gramatical. O estudante passa a realizar uma atividade de que gosta e em que acredita ser essa atividade recreativa, enquanto o professor observa e avalia

seu desempenho de forma discreta nos primeiros momentos e, de forma mais aprofundada, posteriormente.

Para o tipo de atividade proposta, o papel do professor a princípio deve ser de mediador. Orientar a execução da atividade, observar o interesse e o desempenho dos alunos durante a realização da atividade proposta. Os objetivos para a realização da atividade não devem ser enumerados aos alunos: para eles as competências e habilidades que o professor busca que sejam desenvolvidas neles, não representam nada. O aluno deve receber as instruções sobre o que executar no período da aula e, somente quando for necessário, ficar conhecendo as razões da escolha daquele tipo de atividade. Para o estudante é muito importante que ele reconheça a importância e estabeleça vínculos de interesse entre o que está fazendo e o que vivencia.

Na Internet há inúmeros sites que expõem uma notícia e, ao final do texto apresentado, disponibiliza-se um espaço para comentários dos leitores. Esse tipo de página é muito importante, pois permite a interação de pessoas de variados lugares e culturas. Outro fator importante nesse tipo de proposta é o distanciamento entre os leitores, o que gera uma sensação de segurança para o leitor expor suas opiniões e, assim, este passa a escrever o que pensa sem se preocupar com os preconceitos e participa efetivamente de uma discussão. Em um segundo momento, o professor pode propor uma atividade aos estudantes: copiar comentários expostos na Internet (não precisa ser necessariamente um comentário feito pelo aluno) no programa de edição de textos e adequá-los à prática da escrita coerente com as regras gramaticais da Língua.

Os sites de redes sociais também podem ser utilizados nesse tipo de proposta, pois traduzem a linguagem oral dos

discentes e estes podem realizar a atividade de reestruturação da linguagem exposta para a escrita complexa. Nesse tipo de comunicação, o estudante pode escrever de forma descontraída, representativa da linguagem oral e íntima; contudo, o estudante sabe que a linguagem deve ser coerente ao meio em que está e, assim, sabe que ao reescrever o texto apresentado em uma rede social para outro meio – a aula de Língua Portuguesa – deve recuperar a mensagem transmitida para a escrita mais estruturada e obediente às regras formais da Língua.

As salas de bate-papo e as interfaces para a conversa instantânea parecem não poder existir sem as gírias e vícios de linguagem. Um desafio que o professor pode propor à turma é: uma aula de diálogo nesse meio utilizando a escrita complexa. Surge a questão: Será que os alunos podem conseguir? Para dar continuidade a esta atividade, o professor pode propor uma atividade de troca de e-mail entre os alunos, na qual a proposta pode ser ‘Conte ao seu amigo como foi seu dia ontem’ ou ‘O que você acha da notícia que você ouviu no noticiário?’. A atividade de tema bastante simples permite que o aluno domine o campo de informações que utilizará, preocupando-se somente com a sua produção escrita.

Depois da realização das atividades indicadas, o professor pode desenvolver com os alunos atividades de produção de diferentes tipos de textos, onde sempre o tema escolhido parte de uma informação retirada da Internet, que pode ser escolhida pelo professor ou pelo próprio estudante. A produção do texto deve ocorrer no programa de edição de textos.

Todas as sugestões de atividades propostas intensificam as atividades de leitura e escrita dos estudantes, utilizando como meio o computador. É importante perceber que todas as sugestões expostas utilizam apenas o programa editor/processador de textos do computador e a Internet, por meio de diferentes tipos de sites de acesso fácil e gratuito. O professor de Língua Portuguesa pode construir um projeto sério e produtivo valendo-se desse material, incorporando ao seu planejamento atividades mais dinâmicas, que incluam os conhecimentos específicos da disciplina com conhecimentos referentes a outras disciplinas e até aos temas transversais.

Considerações finais

A implantação dos laboratórios de informática nas escolas públicas representou e representa um avanço no sistema de educação do país. O uso dessa ferramenta deve ser imediato, pois a sociedade atual está intrinsecamente ligada à tecnologia e a incorporação dos computadores se expande a diversas áreas, necessitando que a escola – que é responsável expor o conhecimento às crianças e jovens – participe efetivamente da disseminação desses aparatos. O uso do computador nas aulas é conhecido como Informática Pedagógica, mas existem várias nomenclaturas e concepções diferentes entre os autores dessa área. O usufruto dessa ferramenta ainda não é efetivo, pois muitos professores não sabem como desenvolver uma aula que utilize o laboratório de computação da escola. As dúvidas, preconceitos e distanciamento entre o professor e os recursos disponibilizados precisam ser derrubados. O professor não deve esperar infinitamente soluções ou preparações fornecidas pelo governo: deve se preparar e construir suas aulas a partir de suas habilidades e dinamismo. Para isso, o

conhecimento básico do professor em computadores é necessário. Há várias atividades que podem ser grandiosamente desenvolvidas pelo professor em suas aulas utilizando somente um editor/processador de textos e a Internet. As atividades exemplificadas apontam uma alternativa viável aos professores de Língua Portuguesa, porém o conhecimento adquirido com essas experiências ultrapassa os limites da referida disciplina. Ao professor das disciplinas do ramo da Língua Portuguesa, uma proposta docente é utilizar essa linguagem imediata dos discentes enquanto navegam pela Internet, aprimorando seus conhecimentos por meio da leitura constante, atividades visando à evolução do campo de conhecimento dos alunos, promovendo a melhora na escrita até o domínio da escrita complexa de cunho literário.

Referências

- BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. *Educação e novas tecnologias: um repensar*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.
- CHAVES, E. O. C. *Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica*¹⁰³.
- KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- LOPES, R. D. *et alii* O uso dos computadores e da internet em escolas públicas de capitais brasileiras¹⁰⁴. In FUNDAÇÃO VICTOR

¹⁰³ Disponível em: <<http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/EAD.htm>>. Acesso em: 05 de junho de 2012.

CIVITA. *Estudos e pesquisas educacionais*. São Paulo, n. 1, maio de 2010.

MARCON, K.; TEIXEIRA, A. C. Repensando a educação a distância na ótica da inclusão digital. In: MARCON, K.; TEIXEIRA, A. C. (Orgs.). *Inclusão digital: experiências, desafios e perspectivas*. Passo Fundo: UPF, 2009.

TEDESCO, J. C. *Educar na sociedade do conhecimento*. Tradução de Elaine Cristina Rinaldi, Jaqueline Emanuela Christensen, Maria Alice Moreira Silva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

VALENTE, J. A. “Informática na educação no Brasil: Análise dos diferentes tipos de softwares usados na educação”. In VALENTE, J. A. (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

¹⁰⁴ Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-1-2010.shtml>>. Acesso em: 01 de novembro de 2010.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O PROCESSO DE INTERAÇÃO E AUTORIA EM EAD NA PERSPECTIVA DA LINGUAGEM

DISTANCE EDUCATION: THE PROCESS OF INTERACTION AND AUTHOR IN DL IN
VIEW OF LANGUAGE

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu

UERJ

teresatedesco@uol.com.br

Introdução

Para Chartier (1999), a INTERNET faz renascer o sonho da universalidade no qual toda a humanidade participa de intercâmbios de ideias. Mas suscita também a angústia de ver desaparecer a cultura do livro. Em sua obra, pergunta-se sobre qual o futuro do livro. Parodiando Chartier, afirma-se que a angústia está suscitada a se verem alteradas e invadidas nossas formas mais iniciais de comunicação, formas de linguagem, de produção de conhecimento. Por isso, pergunta-se qual o futuro da sala de aula? Como se dará o processo ensinar-aprender?

Embora um alto grau de complexidade circunde esses questionamentos, considerando-se, portanto, um tema que merece um forte debruçar às reflexões, postula-se a existência de duas vertentes.

De um lado, uma discussão acerca do suporte que rege o processo de interação em sala de aula. Tradicionalmente, digamos, em uma sala de aula convencional, quadro de giz, sala de aula, professor em frente aos alunos; modernamente, em sala de aula virtual, tela, mouse, ambiente virtual (AVA), professor – tutor, professor –

elaborador e muitos, muitos, muitos alunos. Essas duas caracterizações resultam na definição de duas modalidades de ensino: o presencial e o a distância. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) preconiza que esse processo de ensino–aprendizagem deve acontecer, a partir da mediação pedagógica de recursos didáticos, sistematicamente, organizados, disponibilizados em diferentes suportes tecnológicos de informação e comunicação, não havendo obrigatoriedade da presença quer de alunos ou professores.

De outro, uma necessária discussão sobre a qualidade de ensino em nosso país, o que implica entender que o Brasil apresenta diferentes condições com extensos distanciamentos e com a existência de múltiplas culturas. Considerando esses dois fatores, entende-se a necessidade de universalização do conhecimento, fazendo chegar às mais longas distâncias, nos mais diferentes tempos a possibilidade do conhecimento mais sistematizado por intermédio dos cursos a distância que graduam os estudantes nos bacharelados e, sobretudo, nos cursos de licenciaturas.

Embora de extrema relevância, esse não é o ponto específico das reflexões ora propostas. Pretende-se ater, ao que se irá denominar, o uso da linguagem, reflexo em dois pontos nodais: que modalidade de linguagem se utiliza, em tempos de incessantes avanços científicos e novas tecnologias? Qual o conceito de autoria e de texto vigentes nesse momento nas diferentes produções textuais necessárias e exigidas? Postula-se, partindo dessas duas questões, que não se trata de mera alteração no (de) suporte. Trata-se, na verdade, de questões referentes à linguagem, que implicam, verdadeiramente, em usos da língua, comportando o questionamento do que sejam textos, gêneros, ou seja, produção e autoria.

Contribuições teóricas

Para proceder às reflexões que nos propomos nesse artigo, apresentam-se nessa seção três conceitos considerados básicos, a saber: o conceito de interação, inerente ao conceito de linguagem; as características das modalidades oral e escrita da língua, que, na perspectiva variacionista, representa um *continuum*, e o conceito de autoria.

Uma das grandes contribuições do Círculo de Bakhtin foi a problematização das discussões sobre o conceito de linguagem, ao divergir da proposta estruturalista de língua como um sistema abstrato. Na perspectiva do Círculo, a língua se realiza em enunciados concretos, em que há flexibilização e variação dos signos linguísticos, considerando a linguagem como prática de interação social, o que implica em três elementos essenciais: o sujeito, o texto como lugar de mediação e a construção de sentidos. Esses três elementos estão associados às concepções de língua, pois, de acordo com cada concepção, há uma definição de sujeito. Interessamos a concepção dialógica da linguagem. Nessa, o sujeito tem perfil ativo no espaço social, ou seja, interage na situação comunicativa na qual está envolvido. Koch (2005 p.15) afirma que

(...) é um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou à medida que interajo com o outro. É o Outro que dá medida do que sou. A identidade se Constrói nessa relação dinâmica com a alteridade.

Nessa interação em que a língua é (re)construída no discurso, no uso, os signos linguísticos são variáveis em

enunciados concretos produzidos pelos sujeitos sociais, sendo a língua o próprio lugar de interação dos sujeitos. Para Bakhtin (2010), a língua se concretiza em forma de enunciados orais e escritos concretos e únicos, proferidos por integrantes de diferentes campos das atividades humanas. Na relação entre língua, sujeito e texto, a produção de sentidos é complexa, mas viabilizada pelos elementos linguísticos da superfície textual que ancoram informações, os propósitos comunicativos do enunciador, juntamente, com o conhecimento de mundo desse sujeito (enunciador). Por isso, nessa perspectiva, afirma-se que o sentido de um texto é construído na interação entre texto-sujeito. Desconsidera-se uma preexistência de sentidos antes da interação, pondo-se por terra a ideia de que o texto *de per si* tem uma significação específica.

Se a língua efetua-se no emprego de enunciados orais e escritos, isso significa dizer que a língua se concretiza em textos orais e escritos, nos quais a sua estrutura linguística, o conteúdo (o tema) e o estilo estarão de acordo com as especificidades das atividades humanas. Embora a produção de sentidos seja atividade de grande complexidade, nessa relação entre língua, sujeito e texto, a construção de sentidos é viabilizada pelos elementos linguísticos que estão na superfície textual. Além disso, no processo cognitivo que se estabelece, o(s) conhecimento(s) de mundo adquirido(s) pelo sujeito é (são) acionado(s), permitindo uma múltipla inter-relação de conhecimentos, balizada, digamos assim, pelo esforço em atribuir sentidos ao que está sendo lido.

É nessa concepção de sujeito social, integrante ativo da relação texto/produção de sentidos é que se configuram os gêneros discursivos. Por isso, não se podem considerar esses gêneros, na perspectiva dialógica de Bakhtin, apenas, como

uma nova conceituação de língua. Nessa concepção, o texto apresenta atributos que, também, o qualificam como enunciados, que são o projeto de discurso, em que o autor do texto apresenta “o seu querer dizer”.

A interação, portanto, é a essência da comunicação, “do se querer dizer”. Logo, as redes sociais, um dos tipos de esferas sociais existentes, exemplificam de forma plena esse processo. Cada esfera social terá seu tipo de enunciado; a esfera do trabalho tem seus enunciados específicos, assim como a escola, as artes, as ciências, as leis, as tecnologias, a internet e as redes sociais, de modo geral. Se existe uma ampliação dessas formas de comunicação, inclusive considerando os diferentes suportes, postula-se a possibilidade de reestruturação do que sejam as modalidades da língua.

Como se sabe, a língua pode ser realizada por intermédio da fala, pela materialidade fônica, a modalidade oral, e por intermédio da modalidade escrita da língua. Marcuschi (2001, p.6) postula que

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade de comunicação. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia.

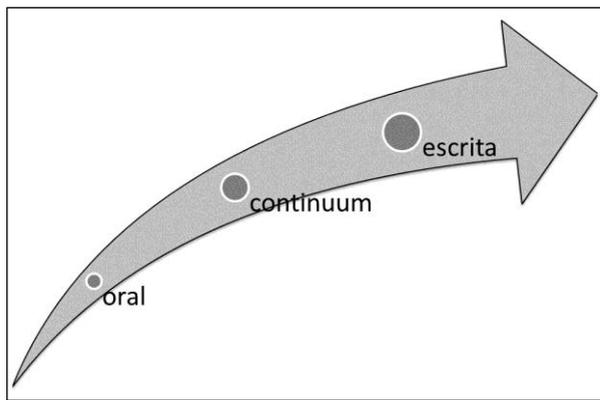
Já é consenso em nossa área de estudos que a escrita não é uma mera reprodução da fala. Tampouco as modalidades da língua não estão ligadas a uma perspectiva dicotômica de pares opostos entre as duas modalidades. Adota-se a perspectiva variacionista que considera a escrita e

a fala focadas tanto na variação padrão quanto na não padrão. Assim, fala e escrita apresentam variedade padrão e não padrão; língua culta e coloquial; norma padrão e não padrão e representam um *continuum*, cujas diferenças serão balizadas não só pelo gênero discursivo que materializa a língua, mas também pelo propósito comunicativo do enunciador, bem como sua intenção comunicativa no seu processo de dizer. Logo, postula-se ser uma escolha do sujeito-produtor os recursos utilizados para dizer o que deseja dizer.

O quadro abaixo elenca, de forma sumarizada, as características de cada modalidade. Entende-se que as características não se restringem a uma modalidade, mas ressaltam os traços mais fortes de uma ou outra modalidade, já que essas estão em um *continuum*.

Modalidade oral	Modalidade escrita
Maior informalidade	Maior formalidade
Presença da entonação	Presença da pontuação
Interação face a face	Interação a distância
Maior aproximação	maior distanciamento
Pode predominar o uso de orações por coordenação, das orações absolutas.	Pode predominar o uso das orações subordinadas e das orações encaixadas.

Dessa forma, tem-se:



Ao se falar em processo de enunciação, em processo de dizer, não se pode deixar de considerar o conceito de autoria. Segundo Foucault (2006), o conceito de autoria, tal como concebe a cultura moderna, se estabelece no final do Século XVIII e início do Século XIX quando se instaura a noção de texto como propriedade e o autor passa a ter direitos sobre o que escreve e, também, passa a ser responsabilizado pelo que apresenta em seus discursos. O conceito de autoria não está ligado à definição de indivíduo, mas à percepção de traços textuais capazes de relacioná-los a outros textos e reuni-los a um mesmo nome: o do autor. Foucault (2006) define a função-autor da seguinte forma:

(...) a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos: não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização;

não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas; não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus” em simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar. (Foucault, 2006)

Logo, a autoria é representada pelas características marcantes, perceptíveis no texto. Os discursos se caracterizam por sua multiplicidade. Isso implica, na visão do referido autor, na existência de uma mistura de sujeitos que se alternam na posição de autores de um texto, o que Foucault denomina de “posição transdiscursiva”.

Essa posição parece estar relacionada à ideia de interação entre os interlocutores envolvidos em um processo de comunicação. Cada vez que um indivíduo se depara com determinado discurso, assume nova postura em relação ao que se apresenta nele. Trata-se, portanto, de um constante diálogo dos indivíduos com os discursos circulantes na sociedade. Para o autor, os discursos se caracterizam por remeterem a uma multiplicidade de “eus”, indicando que o autor não coincide nem com o escritor propriamente dito nem com a entidade fictícia que se define como narrador.

Orlandi (2004) também trabalha com a questão da autoria e a considera como a produção de um gesto de interpretação, ou seja, na função-autor o sujeito fica responsável pelo sentido do que diz. O modo como faz isso é que caracteriza sua autoria. Ainda, segundo a autora, o sujeito produz um texto a partir de seu lugar social, organizando diferentes enunciados, recortes textuais e recortes discursivos, a partir do que já foi dito, formando, ao correlacionar com o que já conhece, um texto homogêneo. Ou

seja, o autor é aquele que apresenta um efeito de homogeneidade a enunciados provenientes de diferentes discursos, colocando-se nessa fase da produção de um discurso na função-autor.

Lagazzi-Rodrigues (2006) contribui sobremaneira para as reflexões acerca do processo de interpretação e produção de textos e o papel de autoria na textualidade. Para a autora, a autoria é um princípio da unidade textual, algo que deve ser aprendido na escola, uma vez que está relacionado à textualidade. Tal aprendizado, entretanto, não pode estar somente direcionado à escola. É necessário que esse processo de aprendizado se complete com as vivências do cotidiano do aluno, em suas diferentes práticas de linguagem. Assim, entende-se que a função-autor tem de começar a ser exercida na escola, nas diferentes práticas de linguagem que são oferecidas. Cabe, entretanto, à escola, nas múltiplas práticas de linguagem, ensinar a função- leitor, para que o estudante possa vivenciar em plenitude a função-autor, sendo capaz não só de identificar as marcas linguísticas e reconhecê-las, mas de entender os sentidos, as marcas de um sujeito-autor, responsável pelo que está sendo dito no texto.

O desenvolvimento das habilidades leitoras de um estudante pode ser feito por meio da identificação de marcas autorais em textos distintos, de diversos gêneros, focando na explicitação dessa autoria, em como ela ocorre linguisticamente, a fim de levar esses estudantes a se sentirem capazes de assumir a função autor de seu próprio texto. Desenvolver essas habilidades significa neutralizar os traços da oralidade na escrita, de acordo com o gênero produzido,

adequar o texto aos propósitos discursivos delineados e estimular a autoria dos estudantes.

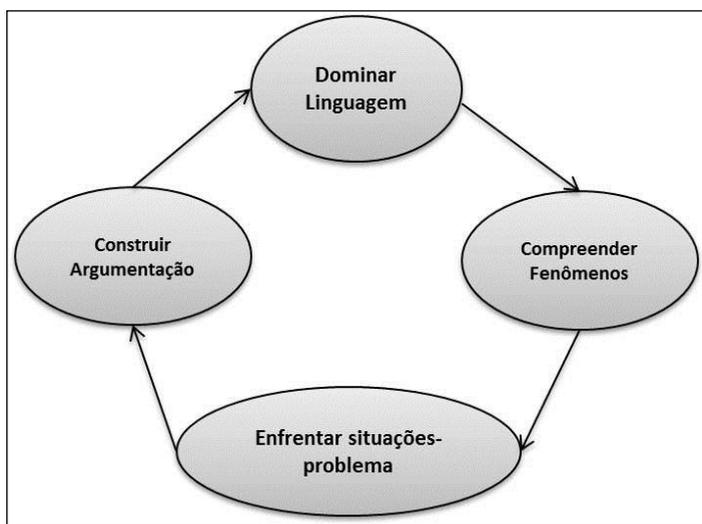
A área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias

A despeito de quaisquer questionamentos que possam ser feitos, a área de linguagem se constitui de fundamental importância quando se pensa em discurso, interação e autoria. É nessa perspectiva que se defende a premissa de que quanto mais se avança em novas tecnologias, mais precisamos da linguagem. Por isso, apresentam-se nessa seção os eixos cognitivos, pilares que perpassam a construção do conhecimento.

A “nova ordem mundial” a que nos referimos no início desse texto implica, a despeito dos vários sentidos possíveis para a expressão, em (+) leitura e (+) escrita, independente de como essas duas habilidades estejam ocorrendo. Um dos maiores responsáveis dessa “nova ordem” são as novas tecnologias, que impõem aos cidadãos capacidades diferenciadas para ler e escrever. Sabe-se que toda e qualquer prática pedagógica reflete uma opção política que envolve uma teoria de compreensão e de interpretação da realidade. O trabalho de leitura e escrita acompanha esse movimento. Por isso, postulam-se cinco (5) eixos cognitivos, apresentados a seguir, cujo cerne está calcado na perspectiva da linguagem.

Cabe ressaltar que esses eixos representam um conjunto de processos mentais que tem lugar entre a recepção de estímulos recebidos na interação entre sujeitos na sociedade e nas respostas a esses estímulos. São funções complexas que operam sobre representações perceptivas, cujo grau de apreensão aumenta do primeiro eixo para o último. Não se incluiu no esquema o domínio da norma culta,

por se considerar como função precípua da escola na formação do cidadão consciente no uso das diferentes formas de linguagem. Dominar a norma culta significa dominar o uso dos diferentes recursos nas duas modalidades, considerando-se os diferentes gêneros em que essas modalidades podem estar materializadas. Assim, apresentam-se os quatro eixos cognitivos que se constituem como fundamentais para o desenvolvimento pleno do domínio da linguagem de um cidadão.



Sabe-se que cada área de conhecimento apresenta uma linguagem específica. Por isso, **dominar linguagem** significa dominar as especificidades de cada área, de cada disciplina, com seus traços de especificidades, seus recursos linguísticos próprios, suas marcas de autoria. Por isso, os eixos cognitivos dizem respeito a capacidades a serem

desenvolvidas por todas as áreas de conhecimento. O segundo eixo cognitivo é **compreender fenômenos**. Esse eixo implica em construir conceitos das várias áreas de conhecimento para a compreensão de fenômenos, de processos e produtos e aplicá-los de diferentes formas; o terceiro eixo, **enfrentar diferentes situações-problemas** significa ser capaz de selecionar informações/dados, organizar informações/dados, relacionar informações/dados, para ser capaz de interpretá-los em diferentes formas, para tomar decisões, e, por conseguinte produzir conhecimentos. O desenvolvimento pleno dessa capacidade cognitiva leva à construção da argumentação, o quinto eixo cognitivo. Cabe ressaltar que, em geral, a argumentação é a forma como se dissemina o conhecimento. Nesse eixo, devem ser desenvolvidas capacidades, tais como relacionar informações representadas de diferentes formas, a fim de relacionar diferentes conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente, relacionando informações representadas de diferentes formas.

O Processo e de Interação autoria em EAD: uma nova modalidade?

A interação entre texto/leitor é influenciada pelo suporte textual que varia em função de sua forma de difusão e da percepção individual do texto no ato da leitura. Em relação aos leitores, a revolução eletrônica traz como inovação o fato de que não há processo de aprendizagem transmissível de nossa geração, cujo domínio da leitura não se formou por intermédio do computador, à geração de novos leitores, pois os primeiros leitores eletrônicos verdadeiros não passam mais pelo papel. São os nossos babynautas. Nas palavras de Roger Chartier, isto talvez defina o leitor do futuro. Por isso,

pergunta-se: se há toda uma alteração na perspectiva da percepção visual do texto, em que modalidade o processo dialógico ocorre nas redes sociais, a despeito do avanço das novas tecnologias?

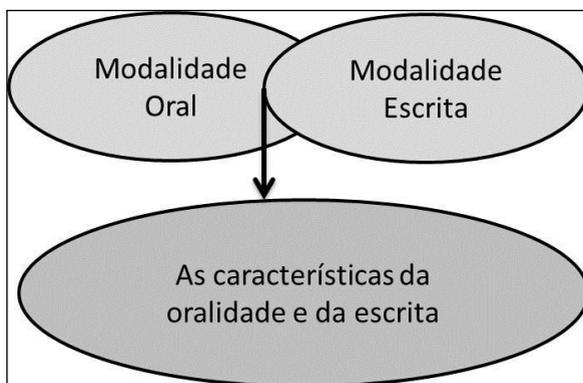
A exemplo de Normandia (2012) que conceitua "a comunicação escrita da Internet, o internetês, como uma variante informal da língua padrão, a variante não padrão na escrita", postula-se a existência de uma terceira modalidade de língua, já que se trata de um evento comunicativo e como tal, dialógico, de interação entre sujeitos sociais, que congrega muitas características da modalidade oral, mas também muitas da modalidade escrita. Observam-se as seguintes características (cf. Marcuschi, 2008, p.15): Há interação entre os falantes, agindo, pelo menos, dois deles, no processo de interação; pode haver um processo comunicativo em que mais interactantes interagem, ao mesmo, no processo de comunicação; há mudança de turnos; há a presença de sequência de ações coordenadas, coerentes e coesas entre si, marcadas por orações absolutas e coordenadas, pois, embora sejam tecladas as frases, que constroem o discurso, há uma interação caracterizada de forma muito próxima da oralidade; há envolvimento em uma interação centrada em tópicos e subtópicos. Há regras bem específicas com princípios organizacionais.

Essas características indicam uma forte aproximação das características da modalidade oral da língua. Ainda assim, não se trata de uma interação face a face; *on-line*, é verdade, executada em dado contorno temporal, dependente de uma razão que motive as trocas, as interações. Mas a interação

ocorre com certo distanciamento, há uma interação à distância, o que caracteriza a modalidade escrita da língua. Não usamos o mouse. Para escrever/falar, usa-se o teclado com certo número de comandos únicos, que combinados produzem as frases da língua, produzem o discurso.

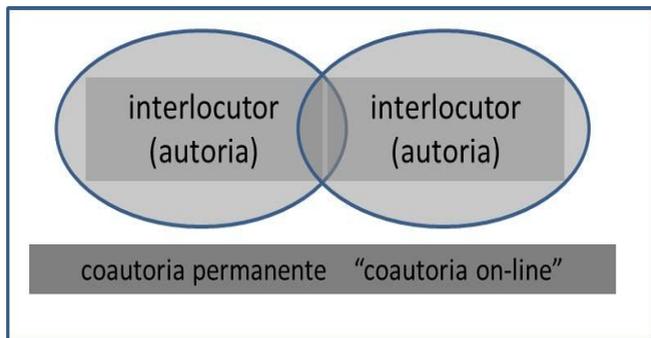
Logo, da mesma forma que há novos suportes, criados pelas novas necessidades de comunicação, de interação entre os sujeitos que interagem nas diferentes situações de comunicação, as novas tecnologias nos levam à criação de novos usos da língua, na interseção entre as duas modalidades de língua.

Assim, postula-se que nos suportes tecnológicos, há uma combinação das características da modalidade oral e da modalidade escrita, proporcionando o uso de uma terceira modalidade, devidamente aceita pelos usuários. Essa terceira modalidade congrega algumas características de cada uma das duas modalidades. O esquema abaixo tenta concretizar essa perspectiva.



Por último, há de se rever o conceito de autoria. Essa necessidade advém da “nova ordem mundial”. Retomando

Foucault, sabe-se que a multiplicidade de vozes se transmuta no momento da escrita, em que o “autor”, o sujeito se enquadra, momentaneamente, no papel de detentor e criador de seu texto, de suas experiências e atitudes. Ora, os suportes textuais das novas tecnologias permitem que não se enquadre, apenas, um sujeito, mas dois ou mais que interagem *on-line*, de forma permanente, (re)criando o discurso. Logo, da mesma forma que existe uma interseção de modalidades, tem-se uma interseção muito mais forte, porque permanente, do que o processo dialógico da oralidade. Efetivamente, os interlocutores, ambos os sujeitos do processo de comunicação, *dividem* de “forma harmônica”, por serem ambos criadores originais dos textos, retroalimentados por seus conhecimentos, pelo ininterrupto processo de construção do discurso. Por isso, entende-se a existência não de um autor, mas de uma coautoria permanente, uma coautoria online, que ocorre na interseção da construção dos discursos dos autores, pois, embora no mesmo plano dialógico, se tornam interdependentes posicionamentos, conforme o esquema abaixo.



À guisa de conclusão

As ideias apresentadas nesse artigo carecem de estudos mais aprofundados, no que tange à verificação de que estruturas linguísticas ocorrem nos planos fonológico, morfossintático e semântico nos diferentes gêneros discursivos criados, a partir das novas necessidades de comunicação. Normandia (2012) propõe uma pesquisa sobre os recursos fonológicos e morfológicos do *internetês que constituem o gênero conversação* na página de perfil do *Facebook*. A autora, a partir dos dados analisados, afirma que o gênero conversação está presente nas páginas das redes sociais, apresentando estrutura semelhante à organização da interação face a face, com formações específicas dos recursos linguísticos, cujas escolhas e formação refletem, inclusive, o princípio da economia linguística. Por isso, a supressão de acentos ortográficos, a diminuição de palavras, a presença de recursos paralinguísticos, dentre outras tantas “inovações”.

A continuidade de pesquisas dessa natureza poderá contribuir para um melhor entendimento das escolhas linguístico- discursivas, proporcionando-nos reflexões sobre a dinamicidade da língua nesse momento sócio-histórico. O fato é que estamos vivendo uma nova forma de comunicação que atinge a produção da comunicação, seus produtores e o processo de interação.

Ao parodiarmos Chartier, no início desse texto, nos perguntamos qual o futuro da sala de aula? Como se dará o processo ensinar-aprender? Não se considera que a sala de aula presencial está prestes à extinção. Também não se considera que a sala de aula virtual se torna o caminho mais profícuo do processo ensinar-aprender. Considera-se, no entanto, que as práticas de linguagem que norteiam a sala de aula, tanto virtual quanto presencial, nas quatro macroáreas

do conhecimento precisam incorporar uma nova concepção de texto/ gêneros discursivos, de formas de interação entre os sujeitos, de uso dos recursos linguísticos fonológicos e morfossemânticos, entendendo que as novas possibilidades de uso não são um desrespeito à língua padrão vigente, que precisa ser aprendida, mas se constituem em necessidades discursivas da construção dos processos de dizer, que atendem a essa “nova ordem”. Nesse sentido, a cada dia, cada vez mais, há total necessidade de desenvolvimento da capacidade de linguagem, em uma perspectiva cognitiva e não meramente prescritiva, estrutural.

Referências

- CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.
- BAKHTIN, Michail. *Estética da Criação Verbal*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Nova Veja, 2006.
- KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *A coesão textual*. São Paulo: contexto, 2005.
- LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. "Texto e autoria". In ORLANDI, E.P.; _____. (Orgs.) *Introdução às Ciências da Linguagem: discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

LDB Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 6ª. Edição Atualizada¹⁰⁵ em 25/10/2011. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. & XAVIER, Antonio Carlos. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NORMANDIA, Cristina dos Santos. Recursos fonológicos e morfológicos do internetês que constituem o gênero conversação na página perfil do Facebook. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá. 2012.

ORLANDI, Eni P. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4 ed. Campinas: Pontes, 2004.

¹⁰⁵ <http://ba.camara.gov.br> Acessado em 10 de outubro 2012.

LIBRAS E LINGUÍSTICA: DO DITO PELO NÃO DITO.

LIBRAS AND LINGUISTIC: FROM WHAT WAS SAID TO WHAT WAS NOT SAID.

Denilson P. de. Matos
UFPB. PROLING, MPLE
Coord.CLEaD.PROLicen
denilson@cchla.ufpb.br

Este trabalho que mais se parece com uma reflexão sobre algo do que propriamente um debate profundo sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS — pretende, neste artigo, levantar alguns pontos considerados relevantes, especialmente para que se possa separar o dito do não dito.

Neste sentido, o trabalho tem dois vieses básicos, um de cunho sociológico, e outro linguístico e descritivo. Nestas duas formas de ver a LIBRAS, busca-se tratar de alguns pontos sobre a questão desta língua de sinais, considerando o que normalmente não se diz a respeito, mas aquilo que fica no não dito ou tacitamente posto.

Na primeira parte, discutem-se quais os pontos que se deve considerar quando se pretende abordar a questão da LIBRAS e o debate sobre a inclusão social, que, em nossa opinião, esconde, camufla uma ação que muito mais atrapalha e segrega do que possibilita e inclui. Na segunda parte, olhando a LIBRAS como língua de fato e não apenas legalmente instituída, propomos uma análise de alguns usos em Libras, sob o olhar de uma corrente basicamente funcionalista, a saber, a sociolinguística, dizendo sobre a LIBRAS aquilo que normalmente não se diz, por se achar que seria uma abordagem que só seria apropriada às linguagens verbais propriamente ditas.

Assim, nosso objetivo no final do trabalho é, praticamente, dividido em partes iguais e relevantes entre si: propor um olhar que observe o usuário da LIBRAS não como aquele que almeja a inclusão social por conta de uma necessidade especial, mas como usuário e membro de uma cultura surda que se constitui independente do desejo externo aos grupos estabelecidos por ela. E, na mesma direção, admitir a LIBRAS como língua em suas diversas faces como qualquer outra língua que não precisa de lei para ser instituída. Afinal, a língua em uso é fato e não é preciso que a ação legislativa de alguns a determine. Seus próprios usuários já se encarregam disto.

LIBRAS para incluir

Antes de se dizer o que normalmente não se diz, ratificamos todas as afirmações que concebem a oficialização da LIBRAS como nossa segunda língua nacional algo de tremenda importância para a comunidade surda:

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002¹⁰⁶

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

¹⁰⁶ www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Provavelmente este seja um marco proeminente que expressa uma luta histórica por parte daqueles que têm algum tipo de limitação auditiva, bem de como seus respectivos parentes. Como ilustração, pode-se trazer Gesueli (p. 289, 2006) que apresenta o relato de um indivíduo surdo que perdeu a audição depois de adulto:

Eu nao tenho mais vontade de participar de reunioes de familia, eu não consigo entender nada do que eles falam. Eles falam tudo muito rapido, eu pego algumas palavras e, quando tento checar com meu marido, percebo que a minha deducão esta completamente equivocada. Fico sem graca de ficar perguntando e pedindo para repetir, e chato! (...) Nao adianta, eu já cansei de explicar que eu sou surda. Eles nao entendem!

É possível que se todos estivessem ao menos familiarizados com a LIBRAS, poder-se-ia imaginar percurso menos doloroso, que se pode supor pelo relato do indivíduo surdo. Aliás, quanto mais cedo o surdo for exposto à LIBRAS, muito mais cedo ele poderá desenvolver suas habilidades em outra língua, em nosso caso a língua portuguesa. A esse respeito, Sacks (1990, p. 128) defende que: se as crianças surdas não são expostas, bem cedo, à comunicação, pode

haver um atraso (até mesmo uma interrupção) da maturação cerebral.

Esta seria uma das partes que todos dizem e concordam quanto à validade da Libras e a inclusão efetiva. No entanto, alguns pontos práticos só estão visíveis àqueles que convivem com a realidade que tem bem menos ações inclusivas do que parece, alguns exemplos, a saber:

a. Não há intérpretes suficientes, nos espaços escolares abertos aos portadores de necessidade especiais. E, provavelmente, mesmo após 10 anos da Lei, ainda que se pretendesse colocar intérpretes em todas essas salas não haveria profissionais qualificados para isto:

É por causa da carência que entidades do setor ainda defendem as escolas especiais segregadas até o fim do Ensino Fundamental. Em muitas unidades de ensino regulares, alunos surdos ainda estudam sem intérpretes, o que revolta integrantes da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis). "A inclusão não está funcionando", diz o diretor da entidade em São Paulo, Neivaldo Augusto Zovico. "Os professores estão despreparados e as secretarias de Educação não contratam intérpretes. Os alunos acabam frustrados por não entender nada e desistem", reclama a coordenadora do Programa de Acessibilidade da Derdic-PUC, Maria Inês Vieira, defende o mesmo ponto de vista. "Acredito em inclusão na sociedade, mas não na Educação Básica", diz. Ela explica que, para o aluno surdo, o português é uma segunda língua

e deveria ser ensinado após a primeira, libras. (Revista Escola Brasil, 2009)¹⁰⁷

Ou ainda, conforme Lacerda (2006, 177):

O aluno surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável). A questão da língua é fundamental, pois, sem ela, as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos. As entrevistas revelam que a relação do aluno surdo com os demais se limita a trocas de informações básicas, que são enganosamente “imaginadas por todos” como satisfatórias e adequadas. Ele, por não conhecer outras experiências, só pode achar que este ambiente em que vive é bom (...)

Conforme Matos (2010), embora exista uma distinção entre o tipo de imersão que ocorre para uma criança ouvinte em relação à criança surda, é preciso não perder de vista que se trata da possibilidade de aquisição da primeira língua do surdo - que em nossa opinião deveria ser a Libras ou pelo menos se espera isto -, pois se por um lado a oralidade predomina na aquisição da criança ouvinte, no caso da criança surda deve ser garantida uma aquisição por meio de uma

¹⁰⁷<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/falta-interpretes-fazem-inclusao-alunos-surdos-602195.shtml>, acesso: 15.10.2012.

linguagem visual-espacial (Quadros, 1997). Conseqüentemente, pode-se afirmar que enquanto ser humano, constituído por uma gramática interna, intuitiva, basta fazerem-se as associações necessárias, as escolhas, transformações das regras internas para as regras de sua própria língua, no caso a Libras. Isto confirma que enquanto Língua I, a Libras não precisa ser traduzida para o português para ser língua.

b. O certificado de proficiência em Libras (PROFLibras), gerado por meio de prova proposta pelo MEC resulta situações no mínimo *sui generis*. Indivíduos surdos, usuários de Libras há 20, 30 anos são reprovados nestas provas, pois seu conhecimento da língua não atende às expectativas das questões da prova de Proficiência em Libras. Fica uma pergunta, afinal, seria uma prova para oralizados que dominam a Libras ou para surdos aptos nesta língua ou para ambos? O que seria de fato ser proficiente em Libras? Um trabalho defendido em 2010, por Bueres, apresenta alguns relatos, resultados de entrevistas feitas com surdos que já haviam se submetido, ao menos uma vez, ao Prof Libras. A título de ilustração apresentamos a manifestação de um dos entrevistados a respeito deste exame:

6.4.8 Qual motivo leva o surdo não ser aprovado no exame ProfLibras?

Hugo: com relação ao prolibras, então quando eu fiz a prova, eu percebi...na primeira vez, segunda vez, eu vi quanto sinais diferentes a gente...eu experimentei ali naquele momento, vi que realmente realmente era muito difícil...então foi a questão da variação linguística. (Bueres, 2010, p. 81)

Neste sentido, parece-nos que a língua do surdo precisa ajustar-se á língua dos ouvintes e, por isso, parece também que a inclusão efetiva não ocorre com tanta

facilidade quanto se preconiza. Sendo um indivíduo surdo, atuante em sua comunidade, eficiente e competente linguisticamente fica a impressão de que os reprovados ProfLibras fazem parte daqueles que ainda não conseguiram ajustar-se aos parâmetros de um cultura ouvinte, logo, desfocados do interesse e da necessidade do surdo. Em outras palavras o debate deveria considerar até que ponto uma cultura é mais ou menos importante para um indivíduo que concebe e sente o mundo sob uma organização bem diferente daqueles que tem a fala/audição. Enfim, será que os proficientes em Libras o são realmente ou a proficiência constituída atende apenas a um prenúncio disto?

c. Alunos do curso de graduação em Letras (habilitação: Português/Libras), de uma instituição pública do Brasil, esperam dos professores da disciplina atendimento especial, pois são surdos. Não sabem português, logo não conseguem ler ou escrever em português, embora no nível superior. Alunos há que pedem que o professor siga a sintaxe da Libras. Neste sentido, não se pode ter certeza que por traz desta suposta inclusão se esteja fazendo o mesmo que antes, na medida em que não se prepara o indivíduo surdo a inserir-se numa cultura oralizada. O tal bilinguismo tão lembrado, não surte efeito algum, pois de um lado o surdo valoriza a língua que lhe possibilita comunicação: a LIBRAS. Do outro lado, o indivíduo oralizado não se interessa pela LIBRAS, perpetuando o antagonismo e a secção. Ou seja, quase uma relação, se assim se pode chamar, entre estrangeiros:

A questão da inclusão não é algo que envolve apenas a surdez, mas se refere a uma reflexão mais ampla da sociedade, buscando formas de melhor se relacionar

com sujeitos de outra cultura, que falam outra língua, que professam outra fé religiosa, entre outros. (...) Trata-se de uma discussão sobre os modos de convivência dos grupos humanos nas suas diferenças que não é simples e que não se mostra ainda bem resolvida, seja na esfera política, religiosa, econômica ou educacional. Nesse cenário, a educação dos surdos é um tema polêmico (...), pois, de um lado, estão o respeito às questões da diferença linguística, à identidade surda, e os modos próprios de relação cultural (apreensão do mundo) que os sujeitos surdos têm; de outro lado, a preocupação com a inclusão deste grupo na comunidade majoritária, respeitando suas diferenças e necessidades, mas atentando para que não se constitua como uma comunidade à parte. (Lacerda, 2006, p. 180)

Diante do exposto, está dito que estamos incluindo, mas no campo do não dito não se pode ou deve ter tanta certeza.

Análise da variação linguística na Libras

Coseriu (1982) propõe que as variantes possuem motivações distintas que as tornam reais, realizáveis e suscetíveis à compreensão entre os usuários. Aliás, sob nossa perspectiva, acreditamos que isto se aplica também à Libras. Estas variantes, conforme pressupostos dos estudos da Teoria da Variação podem ser organizadas em três grupos distintos, de características e motivações distintas. Estas características corresponderiam a três tipos de variantes: diatópicas, diastráticas e diafásicas.

As variantes diatópicas seriam aquelas que são motivadas por questões geográficas (fator espaço). Por exemplo, como acontece com o português no Brasil, se utilizarmos uma expressão do tipo:

a) Somos muito preocupados com o social.

O termo em destaque quando pronunciado¹⁰⁸ por:

- Um carioca (Rio de Janeiro), seria algo do tipo /socialU/
- Por um gaúcho (dos pampas, no Rio Grande do Sul), teríamos algo como /socialL/
- Por um nordestino (do sertão paraibano), poderíamos encontrar algo como /socialÁ/

Este tipo de conclusão já está consagrada nos compêndios dos estudos linguísticos do Brasil há algum tempo. De fato, o ponto de reflexão neste trabalho é motivado exatamente por tais abordagens – como da Sociolinguística. Contudo, o objeto a ser observado não é a língua portuguesa, mas a Libras.

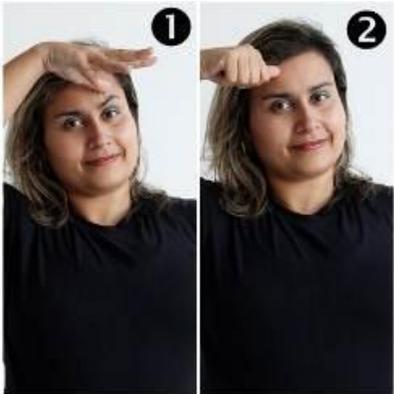
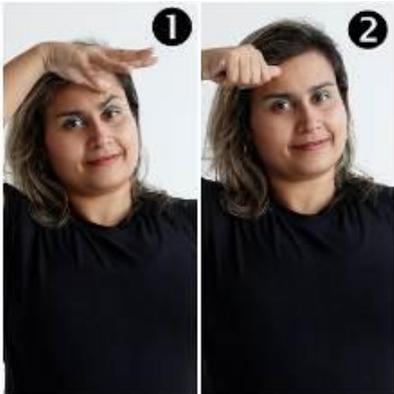
Nesta acepção, Matos & Saúde (2012, p. 303-306):

os signos representados por sinais também sofrem variações. Pode-se perceber ao analisar as imagens seguintes, essa variação na Libras. Observando-se os quatro exemplos (expressos por meio das figuras 1, 2, 3 e 4, que trazem sinais utilizados em regiões diferentes do Brasil, pode-se afirmar o seguinte: nos exemplos das figuras 1 e 2, há um mesmo sinal para

¹⁰⁸ A transcrição oral proposta não pretende uma transcrição fonética do termo.

significados diferentes; no caso dos exemplos das figuras 3 e 4 ocorre algo semelhante em que o mesmo sinal serve para “amazonas” e “guaraná”.

	
JoãoPessoa-PB	Rio de Janeiro-RJ
Figura 1: Sinal da palavra afinidade	Figura 2: Sinal da palavra biscoito

	
JoãoPessoa-PB	São Paulo-SP
Figura 3: Sinal da palavra Amazonas	Figura 4: Sinal da palavra guaraná

Os sinais são realizados com a mesma locação, mesma configuração de mão, mesmo movimento e expressão não manual (expressão facial/corporal). No entanto, assim como em qualquer outra língua — inclusive a portuguesa — dependendo do contexto geográfico é possível que haja distinções” (Matos & Saúde, 2012, p. 304). Vale ressaltar que, apesar dos regionalismos serem bem presentes nas línguas de sinais, a comunicação acontece da mesma forma. Conforme Quadros (2006, 184-185):

Isso significa que os surdos precisam expressar suas formas de ser por meio da cultura, da língua, do conhecimento. O surdo precisa dar referência aos significados que constituem sua cultura, sua naturalidade como um povo e os aspectos que tornam esse povo diferente de outro povo. Os surdos, enquanto povo surdo têm necessidade da identidade cultural que identifica a diferença. “Povo surdo” representa as comunidades surdas que transcendem questões geográficas e linguísticas. Os surdos que celebram uma língua visual-espacial por meio do encontro surdo-surdo.

Conforme Matos & Saúde (2012, p.306), “as línguas tem um conjunto de regras compartilhadas por um grupo de pessoas, o que acontece com qualquer língua. Tais regras de uso estão suscetíveis aos interesses destes usuários.” Por isto, quaisquer variações que gerem interação, informação e comunicação serão, de um modo geral, bem aceitas pelas comunidades em que tais variantes vão se construindo. Ressalte-se que assim como qualquer outra variante, da língua portuguesa, por exemplo, pode ou não ser absorvida por outras comunidades e grupos sociais que utilizam a Libras.

Como proposta de conclusões preliminares, afinal o tema de forma alguma está esgotado, citamos na íntegra um trecho de artigo publicado na *Revel*, V.10, N.10 (Matos & Saúde, 2012).:

Convém acrescentar que há questionamentos latentes, na atualidade, que dizem respeito à dúvida quanto aos sinais produzidos num país de extensão continental como o Brasil. Até que ponto todos os sinais produzidos são os mesmos em todos os estados, da mesma forma que são idealizados, por exemplo, na prova de proficiência em Libras do MEC? Neste sentido, um estudo mais cauteloso e aprofundado seria capaz de trazer à tona as diferenças que permeiam o uso da Libras no Brasil e que poderiam diminuir as distorções e a falsa impressão de que uma variação da Libras possa ser melhor que outra, por conta da região que a populariza. Em outras palavras, conforme os estudos e pesquisas de ordem linguística forem se ampliando, mais os usuários da Libras terão a ganhar.

Nosso convite é de que outros pesquisadores que tenham algum envolvimento com os estudos teóricos da Linguística e interessados em descrição, se envolvam, debruçem-se diante desta língua que se insurge a despeito de quaisquer outros interesses que não sejam, absolutamente, o desejo dos seus respectivos usuários: algo que só confirma e dá à LIBRAS o *status* de língua de fato e não apenas de língua oficial.

Em síntese, acreditamos na possibilidade de ir saindo, pouco a pouco, do espaço perigoso da névoa, do lugar do dito, para a descoberta que elucida e que reside no não dito.

Referências

- BUERES, Teresa Cristina H. K. *Um estudo sobre a formação linguística dos instrutores de Libras em Palmas/Tocantins*. João Pessoa; [s.n.], 2010.
- COSERIU, Eugenio. "Sentido y tareas de la dialectología". In *Cuadernos de Linguística*, México, A.L.F.A.L., n. 8, 1982.
- GESUELI, Z. M. "Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão". In *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 277-292, 2006.
- LACERDA, Cristina B. Feitosa de. "A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência". *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.
- MATOS, Denilson P. de. SAÚDE, Conceição de Maria Costa. "Teorias Linguísticas". In *Letras/Libras, Teoria e Prática*. João Pessoa: EdUFPB, 2010. p. 142-144.
- _____. "Refletindo sobre a Libras a partir de conteúdo de aulas de teorias linguísticas em curso de graduação de Letras/Libras". In *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.
- _____. *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- SACKS, O. *Vendo Vozes*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

PERFIL DOS AUTORES**ALEXANDRE DO AMARAL RIBEIRO**

Alexandre do Amaral Ribeiro: Pós-doutorado em Português como Segunda Língua (PUC-Rio), Doutorado em Linguística (UNICAMP), Professor Adjunto do Dep. LIPO do Instituto de Letras e Coord. do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português como Língua Estrangeira / Segunda Língua (NUPPLES/UERJ).

Contato: alexandre@institutomitsu.com

ANDRÉ CRIM VALENTE

Professor Associado de Língua Portuguesa no ILE da UERJ. Procientista na UERJ. Professor convidado do Centro de Linguística da Universidade do Porto. Pós-Doutor pela UP. Coordenador do Doutorado em Língua Portuguesa na UERJ. Contato: acvalente@ism.com.br

ANDRÉ NEMI CONFORTE

André Conforte, Doutor em Língua Portuguesa e Professor Adjunto de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da UERJ. Pesquisador do SELEPROT. Contato: andreconforte@yahoo.com.br

ANTONIO FIDALGO

António Fidalgo, Professor Catedrático de Ciências da Comunicação e Director do LabCom da Universidade da Beira Interior, Portugal. Contato: antonio.fidalgo@labcom.ubi.pt

CARMEM PRAXEDES

Carmem Praxedes, Professora Associada de Língua Italiana e disciplinas da licenciatura, Líder do Grupo de pesquisa (CNPq) Italianística, pesuisadora Capes UAB. Contato: clpraxedes@yahoo.it

CLÁUDIO ARTUR O. REI

Claudio Artur O. Rei é Doutor em Língua Portuguesa, Professor da rede pública e da UNESA, onde acumula a função de coordenador do Curso de Letras de Nova Iguaçu. Membro do SELEPORT realiza pesquisas no eixo semiótico-estilístico. Contato: arturrei@uol.com.br

CLAUDIO MANOEL DE CARVALHO CORREIA

Claudio Manoel de Carvalho Correia, Professor Adjunto do Departamento de Comunicação Social da UFAM – Universidade Federal do Amazonas. Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP; Mestre em Linguística pela UERJ. Contato: claudiomanoelcorreia@gmail.com

CRISTINA PFEIFFER

Maria Cristina Pfeiffer Fernandes. Pós-Doutora em Tecnologia Educacional (PUC-Rio, 2006); Doutora em Ciências (COPPE/UFRJ, 1992); Professora Associada e Coord^a Pedagógica de Cursos de Extensão on-line da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CECERJ). Contato: pfeiffer.cristina@gmail.com

CRISTINE CONFORTI

Cristine Conforti é doutora pela Universidade de São Paulo e diretora pedagógica do Colégio Santa Cruz de São Paulo. Contato: cristine.conforti@gmail.com

DARCILIA SIMÕES

Professora Associada de Língua Portuguesa (UERJ – ILE); PQ 2/CNPq; Procientista; Líder do Grupo de Pesquisa SELEPROT. Coord^a dos Projetos Publicações Dialogarts, LABSEM e do GT

de EAPLA (Anpoll). Contato: darcilia.simoes@pq.cnpq.br

DENILSON PEREIRA DE MATOS

Doutor em Estudos Linguísticos (UFF, 2008) Professor Adjunto da UFPB/CCLH. Docente Grad. Port/Libras. Líder Gr.Pesq.TLB-Teorias Linguísticas de Base. Docente Prog. de Pós-graduação: Linguística/PROLING e Mestrado Profissional em Linguística e Ensino. Coord. CleaD/UFPB Virtual e PROLicen. Contato: denilsonmatos@ig.com.br

FRANCISCU SEDDA

Estudioso de Semiótica da Semiótica das Culturas, foi vice-presidente da AISS (Assoc. Italiana de Est. Semióticos) de 2007 a 2009. É Professor Catedrático de *Semiótica* na Universidade de Roma “Tor Vergata” (www.uniroma2.it). Contato: franciscu.sedda@gmail.com

LÚCIA DEBORAH ARAÚJO

Professora Adjunta de Língua Portuguesa da UERJ (ILE) e do Colégio Pedro II. Pesquisadora do SELEPROT. Doutora em Língua Portuguesa (UERJ, 2010). Contato: luciadeborah@gmail.com

MAGDA BAHIA

Magda Bahia Schlee. Doutorado em Língua Portuguesa (UERJ, 2008). Professora Adjunta do Dep. LIPO do Instituto de Letras da UERJ. Docente do Programa de Pós-Graduação (UERJ). Professora Adjunta do Dep. de Letras Clássicas e Vernáculos do Instituto de Letras da UFF. Contato: magdabahia@globo.com

MARCELO BEAUCLAIR

Professor do Colégio Pedro II. Doutor em Língua Portuguesa (UERJ, 2011). Contato: magobe@uol.com.br

MARIA APARECIDA BARBOSA

Professora Titular do Departamento de Linguística, da FFLCH/USP. Contato: mapbarbosa@uol.com.br

MARIA JOÃO MARÇALO

Doutora em Linguística U. Évora, com pós-doc na Carnegie Melon University, EUA. Fez Provas de Agregação em Linguística na U. Évora; é Diretora do Programa de Doutorado em Linguística e da Pós-graduação em Português Língua Estrangeira/ Língua Não Materna (e-learning). Contato: marcalomaria@gmail.com

MARIA SUZETT BIEMBENGUT SANTADE

Profª Titular e Coordª do Curso de Letras: Graduação e Pós-graduação. FIMI-SP / FMPFM-SP. Pós-Doutora em Letras (UERJ, 2006). Pós-Doutora em Educação: Ensino do Português (UMINHO-PT, 2008). Doutora em Educação (UNIMEP, 2002). Mestre em Educação (PUC-CAMP, 1998). Contato: suzett.santade@gmail.com

MARIA TERESA TEDESCO

Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ (1992 e 2002, respectivamente). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) é Coordª do Programa de Pós-Graduação em Letras. Vem atuando na formação de professores do ensino básico. Contato: teresatedesco@uol.com.br

MASSIMO LEONE

Massimo Leone, Professor Catedrático de Semiótica e Diretor do CIRCE (Lexia) da Universidade de Turim, Itália. Contato:

massimo.leone@unito.it

PAULO OSÓRIO

Paulo Osório é Professor Associado com Agregação da Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior, sendo Mestre, Doutor e Agregado em Linguística Portuguesa. É diretor do programa de doutoramento em *Letras* da UBI. Contato: pjtrso@ubi.pt

VANIA DUTRA

Vania L. R. Dutra é Professora Adjunta de Língua Portuguesa no Instituto de Letras da UERJ, Coord^a do Curso de Especialização em Língua Portuguesa e dos projetos PIBID e PRODOCÊNCIA institucionais; Membro do SELEPROT. Professora e coordenadora de Língua Portuguesa no Colégio Universitário da UFF. Contato: vaniardutra@uol.com.br

