



**Revista da FAEEBA** – Revista do Departamento de Educação – Campus I

(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

**Ano 10, número 15, janeiro/junho, 2001**

## **UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**

**Reitora:** Ivete Alves do Sacramento

**Vice-Reitor:** Luiz Carlos Almeida de Andrade Fontes

## **DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I**

**Diretora:** Adelaide Rocha Badaró

**Colegiado do Núcleo de Pesquisa e Extensão:** Jaci Maria Ferraz de Menezes – Jacques Jules Sonnevillle – Isa Maria Faria Trigo – Narcimária Correia do Patrocínio Luz – Maria Palácios – Yara Dulce Bandeira de Ataíde

**FUNDADORES:** Yara Dulce Bandeira de Ataíde – Jacques Jules Sonnevillle

## **COMISSÃO DE EDITORAÇÃO**

**Editora Geral:** Yara Dulce Bandeira de Ataíde

**Editor Executivo:** Jacques Jules Sonnevillle

**Editora Administrativa:** Maria Nadja Nunes Bittencourt

**Revisoras:** Dilma Evangelista da Silva, Lígia Pellon de Lima Bulhões, Rosa Helena Blanco Machado, Therezinha Maria Bottas Dantas, Véra Dantas de Souza Motta.

**Secretária:** Ana Cristina Ramos – **Estagiário** de Comunicação Social: Alan Victor de Azevedo Abreu

## **CONSELHO EDITORIAL**

Adélia Luiza Portela

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Antônio Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra, Portugal*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Edmundo Anibal Heredia

*Universidade Nacional de Córdoba, Argentina*

Edivaldo Machado Boaventura

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Guerrini Rosalba

Universidade de Pádova, Itália

Jacques Jules Sonnevillle

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

João Wanderley Geraldi

*Universidade de Campinas, Brasil*

Ivete Alves do Sacramento

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Jonas de Araújo Romualdo

*Universidade de Campinas, Brasil*

José Carlos Sebe Bom Meihy

*Universidade de São Paulo, Brasil*

José Crisóstomo de Souza

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Kátia Siqueira de Freitas

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Luís Reis Torgal

*Universidade de Coimbra, Portugal*

Luiz Felipe Perret Serpa

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcel Lavallée

*Universidade de Québec, Canada*

Marcos Formiga

*Universidade de Brasília, Brasil*

Marcos Silva Palácios

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria José Palmeira

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil / Universidade*

*Católica de Salvador, Brasil*

Maria Luiza Marcílio

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mercedes Vilanova

*Universidade de Barcelona, Espanha*

Nadia Hage Fialho

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Paulo Batista Machado

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Raquel Salek Fiad

*Universidade de Campinas, Brasil*

Robert Evan Verhine

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Walter Esteves Garcia

*Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto*

*Paulo Freire, Brasil*

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Capa:** Symbol Publicidade / **Criação e Arte:** Uilson Moraes e Pietro Leal

**Organização e diagramação:** Jacques Jules Sonnevillle

**Editores, impressão e encadernação:** P & A Gráfica Editora Ltda

**APOIO FINANCEIRO:** UNEB / PROEX / PPG / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I

ISSN 0104-7043

# Revista da FAEFBA

Departamento de Educação - Campus I



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

**ADMINISTRAÇÃO E REDAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

**REVISTA DA FAEEBA**  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
Departamento de Educação I - NUPE  
Estrada das Barreiras, s/n, Narandiba  
41150.350 - **SALVADOR – BA**  
Tel. (071)387.5916/387.5933

**Instruções para os colaboradores:** vide última página.

Homepage da Revista da FAEEBA: [www.uneb.br/Campus\\_I/Educacao/revista.htm](http://www.uneb.br/Campus_I/Educacao/revista.htm)

Revista indexada em / *Indexed in:*

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas - [www.fcc.gov.br](http://www.fcc.gov.br) - Biblioteca Ana Maria Poppovic
- BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)
- Centro de Informação Documental em Educação - CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação
- EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online - Faculdade de Educação - Biblioteca UNICAMP
- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação
- Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.  
[www.fe.usp.br/biblioteca/publicacoes/sumario/index.html](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicacoes/sumario/index.html)

Pede-se permuta / *We ask for exchange.*

Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I - Ano 1, nº 1 (Jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992.

Semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

# S U M Á R I O

- 7 Editorial  
9 Apresentação – *Núcleo de Estudos da Linguagem – NEL*  
12 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA

## EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E SOCIEDADE

- 15 Enunciação, autoria e estilo  
*Sírio Possenti*
- 23 Da sócio-história do Português brasileiro para o ensino do Português no Brasil hoje  
*Rosa Virgínia Mattos e Silva*
- 37 Português do Brasil: herança colonial e diglossia  
*Marcos Bagno*
- 49 Língua, ensino e cidadania  
*Irané Costa Antunes*
- 55 Escolhendo palavras: seleção lexical e fatores que a condicionam  
*Maria Lúcia Souza Castro*
- 63 Um passeio no país da gramática  
*Maria das Graças Cardoso Moura*
- 69 A concordância sujeito-verbo na língua falada em Português brasileiro e em Francês contemporâneo  
*Denilda Moura*
- 75 Trajetória de uma pesquisa lingüística  
*Rosa Helena Blanco Machado*
- 83 Línguas africanas e realidade brasileira  
*Yeda Pessoa de Castro*
- 93 A importância do auditório para a argumentação  
*Ligia Pellon de Lima Bulhões*
- 101 Por uma pedagogia do desejo de ler no contexto socioeducacional brasileiro  
*Dinéa Maria Sobral Muniz*
- 111 O desejo do nome: *A botija de ouro*, de Joel Rufino dos Santos  
*Maria Antônia Ramos Coutinho*
- 117 Histórias amorosas de leitura  
*Lucelena Ferreira*

- 125** A escrita como fragmento do romance familiar  
*Véra Motta*

#### ESTUDOS

- 133** As narrativas nos discursos de auto-ajuda  
*Liege Maria Sitja Fornari & Elizeu Clementino de Souza*
- 143** O ensino de Arte nas séries iniciais da Educação Básica e o conceito teatral de fisicalização  
*Ricardo Ottoni Vaz Japiassu*
- 149** O conceito de universidade através da história até a educação superior dos tempos atuais  
*Maria Couto Cunha*
- 157** As raízes do neoliberalismo  
*Ronalda Barreto Silva*

#### INSTRUÇÕES

- 171** REDUC/Fundação Carlos Chagas: Manual para elaboração de Resumos
- 174** Revista da FAEEBA – Formulário de aquisição / Números e Temas
- 176** Instruções aos Colaboradores

## **EDITORIAL**

A Comissão de Editoração da Revista da FAEEBA continua a ampliar a sua crescente integração e intercâmbio com a nossa comunidade universitária. Assim sendo, o tema específico deste número – **EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E SOCIEDADE** – contou com a valiosa coordenação do **NÚCLEO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – NEL**, do Departamento de Educação I da UNEB, o qual, numa significativa demonstração de compromisso e produtividade, assumiu o papel de organizador do núcleo temático da Revista, convidando autores e incentivando pesquisadores à produção de artigos sobre o tema.

Esta parceria entre a Revista da FAEEBA e o NEL confirma o compromisso do nosso periódico de estar cada vez mais perto de seus leitores, autores e grupos de estudo, procurando corresponder às suas expectativas e incentivando-os a levar adiante a importante tarefa de discutir as questões contemporâneas nos seus diversos níveis e aspectos. Com isso, a Revista da FAEEBA pretende contribuir para o avanço do conhecimento como uma construção coletiva e histórica capaz de aproximar pessoas e permitir interlocuções através das diversas linguagens, fomentando, assim, a contínua comunicação em busca da construção de uma nova sociedade, saneada de injustiças e desigualdades.

**A Comissão de Editoração**



## APRESENTAÇÃO

As numerosas edições da Revista da FAEEBA têm produzido laços de trabalho entre muitos dos seus colaboradores, em especial de um pequeno grupo de revisoras pertencentes ao Departamento de Educação e Departamento de Ciências Humanas do Campus I. O interesse comum pelo tema *Linguagem e Educação* fez convergir os olhares das Professoras **Lígia Pellon de Lima Bulhões**, **Maria Antônia Ramos Coutinho**, **Rosa Helena Blanco Machado**, **Therezinha Maria Bottas Dantas** e **Véra Dantas de Souza Motta**, resultando na proposta de criação do Núcleo de Estudos da Linguagem - NEL, no segundo semestre do ano de 2000.

Neste momento em que a Revista da FAEEBA completa sua 15ª edição, com o tema **EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E SOCIEDADE**, seus editores gentilmente nos encarregaram de preparar a edição, desde a seleção de colaboradores à revisão dos originais, desafio que se constituiu em satisfação para todo o grupo. O conjunto de artigos aqui reunidos verifica a pluralidade de abordagens e objetos que o tema suscita, representando uma parcela daqueles que pesquisam e produzem material, no território nacional, sobre as práticas pedagógicas no ensino da língua, a diversidade lingüística e a sócio-história do Português brasileiro, a análise do discurso, a leitura e a produção de textos, e as questões metodológicas referentes à pesquisa lingüística.

Para abrir a coletânea, Sírio Possenti traz *Enunciação, autoria e estilo*, uma tentativa de conjugar estes conceitos numa teoria do discurso, com vistas a fundamentar práticas pedagógicas.

*Da sócio-história do Português brasileiro para o ensino do Português no Brasil hoje* é o que vem propor Rosa Virgínia Mattos e Silva, a fim de demonstrar que a polarização sócio-lingüística, que caracteriza o português brasileiro atual, tem suas origens em nossa História do passado e também do presente.

A História do Brasil é igualmente visitada no artigo de Marcos Bagno, *Português do Brasil: herança colonial e diglossia*, em que o autor verifica um duplo preconceito lingüístico dos falantes cultos, com relação não apenas às variedades não-padrão, como também em relação às suas próprias variedades, afastadas da norma prescrita pela tradição.

Dentre o conjunto de trabalhos dedicados ao estudo das variedades lingüísticas e ensino da língua, encontramos *Língua, ensino e cidadania*, de Irandé Costa Antunes, cuja proposta centra-se nos diferentes gêneros de texto como objeto de ensino, via que possibilita alcançar o ideal de uma escola formadora do cidadão livre, transformando a aula de português em verdadeiros encontros de linguagem.

Em pesquisa realizada junto a informantes analfabetos ou com baixa escolaridade, de localidades rurais da Bahia, Maria Lúcia Souza Castro observa o procedimento de falar *Escolhendo palavras*, em que tais falantes procedem a uma seleção lexical para melhor se fazer entender por seus interlocutores, falantes da norma culta, demonstrando o conhecimento que possuem do processo de variação e mudança da língua.

Maria das Graças Cardoso Moura realiza *Um passeio no país da gramática*, em que tece considerações referentes ao uso da gramática, questionando o valor da abordagem ainda praticada nas escolas.

*A concordância sujeito-verbo na língua falada em Português brasileiro e em Francês contemporâneo*, examinada por Denilda Moura, cuja análise se apóia na sintaxe comparativa, possibilita à autora constatar que diferenças morfológicas podem conduzir a variações sintáticas.

Para o seu doutoramento em Letras, Rosa Helena Blanco Machado, atual coordenadora do Núcleo de Estudos da Linguagem - NEL, descreve em *Trajatória de uma pesquisa lingüística* os “descaminhos” metodológicos do seu trabalho, destacando os objetivos iniciais a que se impôs e a mudança operada no percurso da pesquisa, em vista dos dados obtidos nas entrevistas realizadas com os meninos de rua de Salvador.

Boa parte dos pesquisadores tem silenciado, mais do que refletido, sobre o influxo de línguas africanas no português do Brasil. Na contracorrente desta tendência, Yeda Pessoa de Castro realiza, em *Línguas africanas e realidade brasileira*, uma análise fundamentada em dados de pesquisa lingüística/etnolingüística e do mundo banto, reabrindo a discussão quanto ao reconhecimento da matriz africana e de sua diversidade no processo de configuração do perfil da cultura e da língua portuguesa no Brasil.

*A importância do auditório para a argumentação* é o título do ensaio de Lígia Pellon de Lima Bulhões, em que a autora caracteriza a retórica e a dialética segundo Aristóteles, retomando a Nova Retórica e a noção de auditório em

Perelman, para concluir com Reboul acerca das concepções sobre argumentação e auditório.

Entre os estudos relacionados à leitura e educação, inclui-se o trabalho de Dinéia Maria Sobral Muniz, *Por uma pedagogia do desejo de ler no contexto socioeducacional brasileiro*, em que uma pergunta orienta a autora: existe a possibilidade de que uma pedagogia da leitura incorpore a noção de prazer? Para responder a esta questão, propõe-se um comentário da obra “Uma história da leitura”, de Alberto Manguel, tecendo-se considerações sobre o desejo de ler.

O desejo também faz inscrição na pesquisa de Maria Antônia Ramos Coutinho, cujo artigo, *O desejo do nome: A Botija de Ouro, de Joel Rufino dos Santos*, examina esta obra para crianças, recorrendo ao modelo de Propp, estudioso do conto maravilhoso, e ainda de Chiampi, em suas reflexões sobre o realismo maravilhoso.

De sua experiência como contadora de histórias, Lucelena Ferreira extrai *Histórias amorosas de leitura*, uma reflexão sobre a importância da contação de histórias para o leitor em formação.

Por fim, o trabalho de Véra Dantas de Souza Motta parte da concepção freudiana de novela familiar, construção que o sujeito humano erige para dar conta da verdade histórica de sua existência, para localizar, numa experiência de criança leitora, *A escrita como fragmento do romance familiar*.

A Seção **Estudos** contempla, neste número, quatro artigos: *As narrativas nos discursos da auto-ajuda*, de Liege Maria Sitja Fornari e Elizeu Clementino de Souza, uma tentativa de compreensão das estratégias de textualização empregadas por esse tipo de escrita; *O ensino de Arte nas séries iniciais da Educação Básica e o conceito teatral de fiscalização*, em que Ricardo Ottoni Vaz Japiassu discute fenômenos pedagógicos emergentes no processo de ensino-aprendizado do Teatro nas séries iniciais da Educação Básica; *O conceito de universidade através da história até a educação superior dos tempos atuais*, de Maria Couto Cunha, em que a autora realiza uma revisão do conceito, dando ênfase ao processo de diversificação das instituições de ensino superior, e, fechando esta parte, o trabalho de Ronalda Barreto Silva, *As raízes do neoliberalismo*, em que se discutem alguns princípios do neoliberalismo, sobretudo aqueles contidos nas idéias de Milton Friedman, necessários para o entendimento da modificação do Estado nas políticas sociais e educacionais.

#### **Núcleo de Estudos da Linguagem – NEL**

TEMAS E PRAZOS DOS PRÓXIMOS NÚMEROS  
DA REVISTA DA FAEEDBA

DIVISÓRIA  
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E SOCIEDADE



# ENUNCIÇÃO, AUTORIA E ESTILO

Sírio Possenti

Professor da Universidade Estadual de CAMPINAS – UNICAMP

## RESUMO

Este trabalho defende a hipótese de que os conceitos de enunciação, de autoria e de estilo podem ser conjugados numa teoria do discurso e que é possível articulá-los não só para análise de textos, mas também para fundamentar práticas pedagógicas.

**Palavras-Chave:** enunciação – autoria – estilo – escrita escolar

## ABSTRACT

### ENUNCIATION, AUTHORSHIP AND STYLE

This paper defends the hypothesis that the concepts of enunciation, authorship and style can form a nexus within a theory of discourse and that these concepts can be articulated not only for the purpose of textual analysis, but also to support pedagogical procedures in the teaching of composition.

**Key words:** enunciation – authorship – style – school composition

O objetivo deste trabalho é tentar mostrar que enunciação, autoria e estilo, conceitos que, supostamente, não poderiam conviver numa mesma teoria, podem ser reinterpretados de maneira produtiva, sem qualquer violência teórica, ou seja, podem ser compatibilizados entre si e com a Análise do Discurso. Isso exige, no entanto, em primeiro lugar, que se retire o estilo do domínio, para uns exclusivos, do romantismo; em seguida, que se redefina autoria, de modo a fazer com que o conceito não se aplique apenas a personalidades (os próprios “autores”), ou seja, para que não funcione apenas em determinada relação de autor-obra, por um lado, e que não seja concebido apenas como idiosincrasia, por outro; finalmente, requer-se uma concepção de enunciação tal que possa dar conta simultaneamente da produção de discurso a partir de uma posição (institucional, por exemplo) e como acontecimento irrepetível, marcado eventualmente por algum tra-

ço “pessoal”, a ser tratado possivelmente no domínio que se tem chamado, em mais de um lugar, de singularidade. A tentativa de tornar esses conceitos produtivos e relevantes em conjunto será esboçada (apenas esboçada) em relação a textos escolares, considerados mal acabados pelos mais óbvios parâmetros usuais, especialmente os escolares.

1. A noção de **estilo** mais corrente é, a rigor, romântica, e só fez sentido na medida em que foi compreendida como a expressão de uma subjetividade (unitária, psicológica). Tanto a estratégia do *desvio* quanto a da *escolha*, categorias alternativamente utilizadas na tradição da estilística, tanto para descrever um fato de língua (ou de texto) quanto para descrever uma atividade psicológica, confirmam basicamente esta inscrição romântica. A escolha tem sido entendida, talvez injustamente, como uma opção entre alternativas dadas, seja en-

tre palavras, seja entre construções, feita com plena consciência, quer das alternativas, quer do efeito (de sentido) que cada uma delas produziria (também imaginado uniforme, independentemente do processo de leitura e, evidentemente, do leitor). Um autor onisciente escolheria a melhor das alternativas para cada caso, calcularia detalhadamente os desvios e os detalhes de sentido, suporia leitores que se dariam conta exatamente de suas manobras (o que pode parecer compatível com a concepção de sentido como intenção). A noção de desvio, além de fundar-se também, em boa medida, no mesmo fator, a consciência, já que o desvio seria efeito de uma decisão pensada do autor, opera com uma concepção de língua mais ou menos uniforme, ou, pelo menos, com uma noção de língua típica, modelar, talvez com uma noção de estilo típico, característico, o que, convenhamos, coincide com uma concepção de língua ou de linguagem uniforme, para todos os efeitos. Poder-se-ia dizer, talvez, que, segundo essa concepção, apenas e de fato tem-se estilo quando há um desvio (decorrente talvez de uma escolha) em relação a uma linguagem, que seria não marcada (aliás, a noção de “marca” é certamente uma forma instigante de tentar desembrulhar este problema). Como se pode ver, essas concepções têm tudo para ser consideradas mais ou menos simplórias e ingênuas, seja no que se refere a falante/locutor/autor – hoje todos crêem que ele escolhe pouco, ou nada, seja no que se refere a língua/texto/estilo – hoje mais ou menos correntemente concebidos como heterogêneos. Sendo assim, pareceria que a noção de estilo deve ser abandonada, em decorrência de sua pouco recomendável vida pregressa.\*

No entanto, como ocorre com muitas outras, também essas categorias podem ser repensadas (ressignificadas, dir-se-ia), para dar conta de um fato que é, aparentemente, inescapável – o estilo. Não há porque não chamar a este fato de estilo (seria crer demasiadamente no sentido fixo das

---

\* Uma variante da posição romântica explora as diversas funções da linguagem, associando estilo à função expressiva – como se pode ver exemplarmente em diversos trabalhos de Câmara Jr. (1979).

palavras...), desde que seja entendido como um certo modo de organizar uma seqüência (de qualquer extensão), focando-se como fundamental a relação entre esta organização e um determinado efeito de sentido, sem compromissos com psicologismos e com concepções simplórias de língua e de linguagem (e de texto, de gênero, etc.). Para ficar um pouco mais claro que se pode reformular a noção: se, em um novo quadro teórico, se continuar dizendo que (isto é, se as palavras forem estas), no que se refere ao estilo, a escolha é sim uma categoria constitutiva, tal escolha não poderá ser definida como um gesto que decorre simplesmente de uma avaliação do peso das alternativas por parte de um sujeito/autor onisciente e todo-poderoso, livre de qualquer amarra institucional. Pois é inevitável, a não ser que se pense que uma língua é efetivamente congelada e uniforme para todos os falantes, todos os gêneros e todas as circunstâncias, aceitar que dizer de um certo modo implica não dizer de outro. Ou seja, a escolha é uma necessidade estrutural (qual seja ela, ou entre que ingredientes a escolha se dá é um efeito de condicionantes específicos), um dos efeitos da multiplicidade de recursos de expressão disponíveis, tanto no caso das línguas naturais quanto no de outras linguagens, sejam elas as matemáticas ou qualquer um dos demais sistemas “semiológicos” – figuras, cores, fotos, sinais, etc. Deste modo, pode-se recolocar a questão da escolha no interior de uma concepção de língua, de enunciado e de gênero, tais como desenhadas, digamos, pelo menos à moda bakhtiniana (fugindo das gramáticas e de seus desvios). Sendo menos crédulos em relação a uma eventual capacidade do falante/escrevente de calcular adequadamente a forma de seu texto segundo um conjunto complexo de fatores e objetivos, diríamos, pelo menos, que a escolha é um efeito da multiplicidade dos recursos, que competem entre si a todo o instante. Esta apropriação poderia agradar até mesmo aos que aceitam que tudo é efeito de linguagem, desde que pensem a linguagem e sua relação com o “mundo” de maneira não simplória.

Como se pode ver, a escolha pode ser entendida à moda romântica, como efeito do cálculo de um indivíduo, mas pode ser entendida, alternativamente, como efeito de uma multiplicidade de alternati-

vas – decorrente de concepções de língua como objetos heterogêneos –, diante das quais escolher não é um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição (seja genérica, seja social, seja discursiva). Portanto, trata-se de efeito de exigências enunciativas, como no caso dos jansenistas e dos humanistas devotos, magistralmente analisado por Maingueneau (1984), e não de efeito de personalidade ou de caracterologia, como o demonstra muito claramente Granger (1968), que comentei e estendi em Possenti (1988).

2. Apropriação similar, feita de outro ponto de vista teórico em relação a uma certa tradição, pode ser efetuada relativamente ao conceito de **autor**. Sabemos que este conceito também tem conotações românticas poderosas, na medida em que, correta ou incorretamente, é a um autor que as obras são referidas. E que, por mais que a palavra seja forçada a referir uma entidade ou uma função histórica, não deixa de conotar pessoa, indivíduo, unidade, “eu”. Mais ou menos recentemente, a noção de autor foi profundamente alterada e deslocada. De uma parte, muito (talvez em demasia) se disse sobre sua morte, o que equivaleu, fundamentalmente, a trabalhar para que a interpretação de um texto não se confundisse com as tentativas de acesso a uma intenção ou a um projeto individual. De outro, mostrou-se bastante claramente que a função autor é, em primeiro lugar, histórica, tanto no sentido de que não se caracteriza a partir de uma personalidade quanto no sentido de que ela se modifica em decorrência das alterações e diversificações das modalidades enunciativas. Foucault (1969) foi provavelmente quem melhor tratou de uma questão aparentemente paradoxal: se o autor morreu, como é que ele funciona desde então, ou apesar de sua morte? Segundo seu ponto de vista, o autor tem basicamente a seguinte característica: define-se por relação ou com uma obra ou com uma discursividade. Neste sentido, foi Foucault certamente quem estabeleceu as mais interessantes questões a serem investigadas no que se refere a esse problema.

O tratamento de Foucault, no entanto, deixa completamente em aberto (ou a apaga definitivamente, na medida em que ele sequer se refere à questão e seguidores pensam que também não podem fazê-

lo) a questão da autoria quando se trata de outros espaços que não sejam os de uma obra ou de uma discursividade. Provavelmente não há resposta no trabalho de Foucault (nem as perguntas seriam possíveis, a rigor) para questões como “quais seriam e como poderiam ser organizados os indícios de autoria em textos de escolares?”. Pois esta é exatamente a questão que me interessa – e interessa a muitos – e creio que ela deve ser pensada em termos completamente diversos dos de Foucault, mas também dos do romantismo, evidentemente (aliás, talvez nem fosse possível reivindicar-se romântico fora do domínio das obras, sem baratear excessivamente o conceito de “romântico”). Para tanto, creio que é a Análise do Discurso que permite uma saída produtiva: conjugar, o que não quer dizer *somar*, diversas facetas das teorias da enunciação, compatibilizando-as, fazendo-as avançar, se é que essa palavra também não é suspeita.

Os elementos fundamentais para repensar a noção, imagino, são os seguintes: por um lado, deve-se reconhecer que, tipicamente, quando se fala de autoria, pensa-se em alguma manifestação peculiar relacionada à escrita; em segundo lugar, não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscreverem em discursos, ou seja, em domínios de “memória” que façam sentido; por fim, creio que nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar verdadeira a hipótese de uma certa pessoalidade, de alguma singularidade. Ou seja, se se aceita que tudo se resume apenas a uma inscrição de sujeitos em posições prévias, a assujeitamento, então, a noção de autor deve ser resolvida a navalhadas (penso na navalha de Ockam, evidentemente...). Creio, no entanto, que a AD pode muito bem redefinir, especialmente com base nos trabalhos de Bakhtin, De Certeau e Authier-Revuz, as características acima mencionadas que cheirem a posições de antes de Freud e de Marx – e do estruturalismo, não nos esqueçamos.

3. O mesmo movimento pode ser feito a propósito da noção de **enunciação**. Como o conceito é mais corrente, limito-me a assinalar as formas extremas. A enunciação tem sido compreendida, tipicamente, ou como um ato individual, como na leitura mais radical de Benveniste, que faz dele praticamente um pragmaticista (o que é, a meu ver, um

grosseiro equívoco), ou ela é compreendida à moda de Foucault (ou melhor, de um simulacro de seu pensamento, como se pode verificar lendo o debate que sucedeu à apresentação pública do trabalho) ou da Análise do Discurso mais estrita e dura, caso em que enunciação implica a prioridade, ou melhor, a exclusividade do lugar ou da posição, e define fundamentalmente o sujeito como função ou como forma, excluída qualquer conotação de pessoalidade.

4. Creio, pois, que os três conceitos podem ser apropriados em outras dimensões teóricas. Em nenhum dos três casos se trata de fazer uma espécie de média, assumindo posições do tipo “assujeitado, ma non troppo”, “a enunciação é institucional, mas é também pessoal”, e “alguém é autor de um texto, evidentemente, mas nenhum é autor exatamente como o outro”. O verdadeiro problema é tentar verificar em cada caso, em cada gênero, em cada instituição, de que tipo de estilo, de enunciação e de autoria se trata, ou seja, a questão é não apagar fatos em nome de uma teoria simplificadora, por mais que isso seja tentador e por mais que a noção de fato não seja óbvia. Especialmente, trata-se de não desprezar o próprio processo de inscrição do sujeito, naquilo que ele tem efetivamente de processo (como, por exemplo, o processo de escolarização), ou, ainda, trata-se de não deixar de analisar, como se se tratasse de uma questão menor, o fato de que alguém que escreve (ou tenta escrever) é homem ou mulher (menino ou menina, no caso da escolarização), é mais ou menos conservador, pobre ou negro, é marcado por um sotaque e não por outro (o que interfere na aquisição de aspectos da escrita), já foi ou não perseguido pela polícia ou pertence ou não a uma família de alguma forma desajustada, sonha ou não ser jogador de futebol ou pagodeiro, pelas milhares de razões que levam alguém a vislumbrar essas e não outras saídas, etc. Ou seja, trata-se de postular não uma espécie de média estatística entre o social e o individual, mas de tentar captar, através de instrumentos teóricos e metodológicos adequados, qual é o modo peculiar de ser social, de enunciar e de enunciar de certa forma, por parte de um certo grupo e, eventualmente, de um certo sujeito. Trata-se, em suma, de priorizar o pequeno, o quase desprezível

indício, depois do estrondoso e suspeito sucesso das grandes análises estruturais. Um sintoma certamente relevante desta reviravolta é o retorno da narrativa na história, pois assim se põem em cena de novo exatamente os acontecimentos e os agentes, por oposição às estruturas.

5. Em 01/10/2000, Marta Avancini, que cobre “educação” no jornal *O Estado de S. Paulo*, publicou extensa reportagem sobre supostos efeitos maléficos da introdução do sistema de ciclos nas escolas estaduais paulistas. A matéria é até cuidadosa, dá voz a variadas personagens (alunos, pais, professores) e deixa falar mais de um ponto de vista – apesar do tom mais ou menos evidente de condenação. Não vou me deter na análise dos discursos que se podem destacar na extensa matéria. Vou ater-me apenas a dois de seus componentes, na verdade, dois boxes (ou quase isso): em um deles podem ser lidas avaliações de especialistas; no outro, estão transcritas – com algum tratamento específico – várias redações de alunos, cujo desempenho serve de evidência, para o leitor, de que o sistema de ciclos deve ser condenado. Farei algumas considerações em relação aos depoimentos dos especialistas e, em seguida, alguns comentários sobre certos aspectos dos textos dos alunos, enquanto tais, em primeiro lugar, e, em seguida, quanto a certas intervenções estratégicas do jornal que os publicou.

5.1. A manchete de um dos boxes é “FALTA DE BASE EM PORTUGUÊS AFETA TUDO”. Dele constam, e chamam especialmente a atenção, os seguintes trechos:

a) “Os meninos não sabem o que estão falando” diz a educadora América dos Anjos Costa Marinho... Ela identifica problemas de ortografia, pontuação e encadeamento. “Alguns reproduzem na escrita o som que escutam”;

b) Isso significa que os meninos não aprenderam a convenção, o que fica evidenciado quando escrevem ‘profesora’ em lugar de “professora”, diz América, que, antes de se dedicar às pesquisas, trabalhou durante 15 anos na rede pública...;

c) Para a também educadora Idnéia Semeghini-Siqueira, da USP, as deficiências apresentadas por esses estudantes em língua portuguesa tornam inviável o aprendizado em todas as outras discipli-

nas. “A língua portuguesa é o eixo regulador de tudo” afirma. Ela também identifica deficiências em ortografia e pontuação;

d) O ex-reitor da Universidade de Brasília José Carlos de Azevedo considera mais grave ainda a incapacidade dos estudantes de se comunicarem. “Não se consegue entender o que eles escrevem, tal a confusão mental a que chegaram e a incapacidade de se expressarem de forma compreensível”;

e) “... As duas educadoras ressaltam ainda que embora não saibam se expressar direito, as crianças têm opiniões e idéias próprias”.

Merecem evidentemente destaque, por serem excessivamente grosseiras, preconceituosas e equivocadas, observações como “Os meninos não sabem o que estão falando”, “Alguns reproduzem na escrita o som que escutam” e “Não se consegue entender o que eles escrevem, tal a confusão mental a que chegaram e a incapacidade de se expressarem de forma compreensível”. Basta ver os textos para verificar que os meninos sabem muito bem do que estão falando (trata-se de verdadeiros dis-

curso, de enunciações cheias de sentido). Não conseguir entender o que está escrito é evidentemente um problema do capitão-de-fragata José Carlos Azevedo, cuja especialidade é notoriamente outra. E é certamente pouco técnica – nesse sentido, mais “errada” que qualquer coisa que apareça nas redações – a tentativa de explicação de aspectos da ortografia (como será possível *reproduzir na escrita* os sons que se escutam? A escrita teria que ser sonora...).

**5.2.** Outro box, o que transcreve alguns textos de alunos, é assim introduzido: “Os textos de alunos da 5ª série obtidos pelo **Estado** são aterradores, tanto em termos de ortografia quanto de organização de idéias. Eles escrevem como falam e falam errado. Muitas vezes, suas frases só fazem sentido se lidas em voz alta”. Abaixo estão duas das sete redações transcritas. À esquerda estão os textos tais como publicados (incluindo-se as anotações do jornal, em itálico e entre parênteses). À direita, está uma versão, digamos, padrão (de minha responsabilidade).

<p>“É terrivelmente violento um menino este dias sem quere porque o outro empurrou ele ele esbarrou no ouro muleque ele já foi pra cima dele ai ele chingou o muleque”.</p>	<p>É terrivelmente violento. Um menino, esses dias, sem querer, porque o outro empurrou ele, ele esbarrou no outro moleque, ele já foi pra cima dele, aí ele xingou o moleque.</p>
<p>“A violencia começo (começou) assim um impresto (emprestou) a borracha para o outro colega ai, u outro perde o (perdeu) a borracha ai o outro falo: daí minha borracha que eu vou usar agora o meu eu perdi o outro falou: se vai da outra (você vai dar outra). Eu não vou dar não então eu ti pego no hora da saída. aí começo. Ai porrada de lá porrada de cá e assim vai. Aí ou tro tiro arma do bolso e atiro: pro que isso pessoal por causa de uma borracha seis (vocês) vão brigar”.</p>	<p>“A violência começou assim: um emprestou a borracha para o outro colega. Aí o outro perdeu a borracha. Aí outro falou: - Dá aí minha borracha, que eu vou usar agora. - Ô meu, eu perdi. O outro falou: - Você vai dar outra. - Eu não vou dar não. - Então eu te pego no hora da saída. Aí começou. Aí, porrada de lá, porrada de cá, e assim vai. Aí o outro tirou a arma do bolso e atirou. - Por que isso, pessoal? Por causa de uma borracha vocês vão brigar”.</p>

Afirmações como “escrevem como falam e falam errado” é que são aterradoras. Dizer que as frases só fazem sentido se lidas em voz alta só é

possível em decorrência de um olhar claramente enviezado, que desconhece, para dizer pouco, a natureza de certos ingredientes que certamente são

recorrentes no processo de aquisição da escrita, olhar que decorre de uma concepção muito específica, e simplificada, de pontuação. Já não ver organização de idéias nos textos dos alunos é efeito de puro preconceito. É imaginar, primeiro, que as idéias são uma contraparte exata das frases, e segundo, que, para que as idéias sejam compreensíveis, as frases devem estar “logicamente” separadas umas das outras pelos sinais de pontuação adequados.

Mas estas não são as verdadeiras questões relevantes aqui. O que é relevante é anotar em que medida tem-se nestes casos estilo, autoria e enunciação. Vejamos brevemente, pois, em que medida os textos apresentam tais “marcas”. Que há enunciação fica evidente, se considerarmos que os alunos enunciam de um lugar social muito bem definido, sobre temas relevantes, para eles e para muitos segmentos da sociedade. Além disso, o que dizem é o que se diz correntemente, e esse fato mostra que se trata de sujeitos que enunciam a partir de condições de produção específicas, que levam em conta ingredientes extremamente relevantes da memória social. Ou seja, seu discurso é um dos discursos que circulam no mundo de hoje, especialmente no mundo urbano. Trata-se de narrativas vivas, da “veiculação” de fatos quotidianamente vividos, em relação aos quais se podem verificar, nas redações, discursos de avaliação: são tematizadas questões como disciplina, autoridade, violência, e praticamente nos mesmos termos, por exemplo, do discurso da mídia e das diversas autoridades, ou de pais e professores. Que nestes textos existe autoria é mais do que evidente, se se utilizam instrumentos adequados para ver. Os textos transcritos não são textos “escolares” do tipo “A escola é bonita. A escola é amarela”, ou mesmo lugares comuns, até pertinentes, diga-se, como “violência gera violência”. As narrativas têm valor equivalente ao das reportagens, no mínimo.

A questão da existência de traços de estilo talvez seja a menos óbvia, a não ser que se observe – o que não é do todo equivocada – a especial “mistura” de oralidade e escrita, ou os indícios evidentes de um processo de aquisição desta tecnologia. Talvez não se verifiquem traços de personalidade ou singularidade (não há nada como as famosas

frases de Machado de Assis ou as construções típicas de Guimarães Rosa). Poder-se-ia, no entanto, aproveitar outra afirmação dos especialistas ouvidos para reivindicar a existência de traços de autoria. Pode-se ler num dos boxes que “As duas educadoras ressaltam ainda que embora não saibam se expressar direito, as crianças têm opiniões e idéias próprias” (uma seqüência, aliás, que, se produzida pelos alunos, seria considerada confusa, dadas as notórias falhas de pontuação...). Mas é melhor ainda escolher outro exemplo. Penso que não ficaria mal em qualquer trecho de autoria de um escritor profissional a seqüência “aqueles que soltam bomba, as brigas com garrafa, pau, espada, pedra”. Um analista poderia ver aqui uma peculiar seqüência de oclusivas e vibrantes e a alternância de palavras mais longas e mais breves, e até mesmo a ausência de preposições – e ver nessa organização do texto efeitos de tipo “poético” mais ou menos evidentes: representação dos ruídos, da rapidez com que os fatos narrados se sucedem, etc. O uso de vírgulas, ao invés de conjunções, faz com que a enumeração produza como efeito que todos os instrumentos utilizados na briga são avaliados exatamente da mesma maneira, que a confusão não tem intervalo algum.

Valeria a pena certamente tentar avaliar a representação que o jornal faz do grau de dificuldade de leitura dos textos dos alunos tais como foram redigidos. É de notar, por exemplo, que não há qualquer socorro ao leitor para que possa ler algumas das palavras grafadas de forma “errada” como, p. ex., *poliscia* (polícia), *fucionarios* (funcionários), *pinxa* (pixa), *pal* (pau), *preda* (pedra), *combate* (combater), *provesoras* (professoras), *iginoram* (ignoram), enquanto são transcritas entre parênteses “corretamente” tantas outras tantas palavras cuja grafia não é necessariamente mais “distante” da oficial do que a destas.

Observe-se, finalmente, que não há qualquer “ajuda” para ler trechos cuja pontuação não é canônica, e que são certamente os trechos considerados confusos e sem sentido, que são impossíveis de entender. Creio ser este o pior sintoma: que muitos de tais especialistas só entendem de ortografia, mas dela não compreendem definitivamente nada.

Suponhamos que pais ou professores ou outras autoridades educacionais perguntassem o que é que se pode fazer com alunos que escrevem assim. Creio que há algumas respostas mais ou menos evidentes, dadas as pesquisas já disponíveis, que envolvem principalmente questões relativas à natureza da escrita, informadas por teorias sociolingüísticas, psicolingüísticas e discursivas. Em primeiro lugar – esta é evidentemente a prioridade absoluta – trata-se de garantir condições de vida digna a esses alunos e a suas famílias, o que implicaria provavelmente em defender outro modelo econômico. A alteração dos rumos políticos poderia produzir como um de seus efeitos que a escola não continuasse sendo tão grosseiramente, pelo menos, uma maquinaria destinada a excluir, para usar termos de Foucault. Suponhamos, no entanto, que nos digam que estes são sonhos impossíveis e que se pergunte se mesmo nesse mundo é possível fazer alguma coisa. A resposta pode mesmo assim ser positiva. Mas ela implica em desescolarizar em boa medida a escola, em reorganizar as atividades segundo critérios de relevância, com prioridade abso-

luta para as atividades de linguagem significativas, especialmente a leitura e a escrita, com especial destaque para as atividades de escrita. Creio que qualquer professor poderá descobrir um dia que é muito mais fácil trabalhar a escrita a partir dos textos dos alunos, especialmente quando eles contêm sangue, suor e lágrimas, como os que vimos acima, do que tentar ensinar regras descontextualizadas, que assim se tornam sem sentido. Os alunos, esses alunos discriminados, mostraram que sabem fazer sua parte. O que lhes falta é relativamente pouco. Se as aulas consistirem em reescrever textos como os acima, se tais aulas – perfeitamente possíveis – se repetirem durante alguns anos, talvez a questão de reprovar ou não reprovar alunos (pelo menos em português) deixe de ser um alternativa – ou um dilema.

Para finalizar, uma pergunta necessária: o que é que faz com que textos como os transcritos, tão vivos e autênticos, além de dolorosamente claros, pareçam monstros aterradores a especialistas em educação e em linguagem? A resposta é uma só. E, infelizmente, ela seria ridícula, se não fosse trágica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CÂMARA Jr. J. M. *Ensaio machadianos*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.  
FOUCAULT, M. “O que é um autor?”. In: \_\_\_\_\_. *O que é um autor?* s.l.: Passagens, 1969, pp. 29-87.  
GRANGER, G.G. *Ensaio de filosofia do estilo*. S. Paulo: Perspectiva, 1968.  
MAINGUENEAU, D. *Genèses du discours*. Bruxelles: Pierre Mardaga, Editeur, 1984.  
POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

*Recebido em 01.05.01*  
*Aprovado em 07.05.01*

**Autor:** Sírio Possenti, doutor em Ciências pela UNICAMP, é professor associado na UNICAMP, no Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem, e pesquisador do CNPq. Publicou: *Por que (não) ensinar gramática na escola* (1996), *Os humores da língua* (1998), *A cor da língua e outras crônicas de lingüista* (2001) (Campinas: Mercado de Letras) e *Mal comportadas línguas* (Curitiba: Criar Edições, 2000), além do trabalho citado nas referências bibliográficas.  
Endereço para correspondência: Rua Plínio Aveniente, 284, 13084-740, Campinas/SP.  
E-mail: possenti@correionet.com.br



# DA SÓCIO-HISTÓRIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS NO BRASIL HOJE

Rosa Virgínia Mattos e Silva  
Professora da Universidade Federal da Bahia

## RESUMO

Discute-se neste texto a relação entre a sócio-história brasileira e o ensino da língua portuguesa, a fim de demonstrar que a polarização sociolingüística, que caracteriza o português brasileiro atual, tem suas origens em nossa História do passado e também do presente.

**Palavras-chave:** sócio-história – português – sociolingüística

## ABSTRACT

*From the Brazilian Portuguese social History to the teaching of Portuguese in Brazil today*

We discuss in this text the relation between the Brazilian social History and the teaching of Portuguese language at school, in order to demonstrate that the sociolinguistic polarization, that characterizes nowadays Brazilian Portuguese, has its origin in our past, and also in our present History.

**Key words:** social history – Portuguese – sociolinguistic

### 1 - Considerações introdutórias

Desde a Constituição Federal de 1988, a língua portuguesa é definida como língua oficial majoritária do Brasil, reconhecidas que foram, ao lado do português, como línguas nacionais, as várias línguas indígenas, minoritárias, que convivem no território brasileiro como a língua oficial, e também materna, majoritária do nosso país.

Concentrando-me aqui na língua oficial e materna, amplamente majoritária do Brasil, queria, antes de mais, afirmar que, o que se designa de “ensino de língua materna” recobre uma imprecisão teórica e real, já que, em princípio, não se “ensina” a língua materna, ela se adquire naturalmente no processo de aquisição na primeira infância, tan-

to que, no caso do português no Brasil, como é do conhecimento geral, muitos sabem o português sem nunca terem tido a possibilidade de o “aprenderem” através do sistema escolar, já que não têm ainda como dele participar.

A meu ver, então, o objetivo do ensino do português na escola brasileira será a elaboração do já adquirido naturalmente e oralmente, pela maioria dos brasileiros, em diversificados contextos de aquisição, a depender da história individual e social de cada um. O que estou designando de elaboração se refere ao que, no processo de escolarização, no âmbito da disciplina Língua Portuguesa no Brasil, abrange obviamente a aquisição do uso escrito, tanto no processo de produção da escrita como de sua recepção na leitura, e o aperfeiçoamento, não só

do escrito como também dos usos orais, tanto na sua produção como recepção, para cumprirem funções sociais diversificadas e adequadas às múltiplas situações comunicativo-expressivas necessárias ao convívio e à situação social.

São, a meu ver, instigantes os nossos objetivos, os dos professores de português como língua materna, sobretudo porque já partimos de uma realidade em sala de aula em que há um saber compartilhável entre estudantes e professores. Tantos uns como outros já partilham um conhecimento comum, o que, do meu ponto de vista, deve diluir a figura da autoridade que reveste, em geral e tradicionalmente, o papel do professor. Assim, desde as séries iniciais, poder-se-á, diria antes, dever-se-á desenvolver um processo contínuo de diálogo e de discussão entre o conhecimento que já possuem os estudantes e o saber, já elaborado, dos professores. Essa simetria de base torna assim o nosso trabalho inter-enriquecedor e deveria ser a motivação fundamental, a meu ver, a ser usada em sala de aula, pelos professores de português como língua materna.

O objetivo explicitado deste *IV Fórum de Estudos Lingüísticos*, promovido pelo Mestrado em Língua Portuguesa da UERJ, é:

*“Propiciar e dinamizar o diálogo entre a Universidade e as escolas públicas e particulares nos campos da pesquisa e ensino da língua portuguesa e o seu tema central – A língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino – indica as necessárias relações entre pesquisa e ensino e seus objetivos, no sentido de rediscutir os objetivos de cada um. Para além do espaço de socialização do conhecimento, a integração ensino-pesquisa há de favorecer uma abordagem do ensino como meio de descoberta de novos conteúdos.”*

Formularam-se assim, na *Programação do IV Fórum*, as suas procedentes intenções.

Motivada pela formulação dos objetivos e do tema deste *Fórum*, propus, ao ser convidada para uma Palestra, o tema que intitula esta exposição – *Da sócio-história do português brasileiro para o ensino do Português no Brasil de hoje*. Nela buscarei reunir o que já venho há anos refletindo e escrevendo sobre o ensino do Português no Brasil

e o que, mais recentemente, venho pesquisando e escrevendo sobre a sócio-história do português brasileiro, não só para tentar sistematicamente conhecê-la, mais ainda para melhor compreender o português brasileiro de hoje, em função também do que se poderia disso tirar para uma condução, a meu ver, mais adequada do ensino do Português no Brasil. Essa orientação de pesquisa no sentido de desvendar a sócio-história do português brasileiro, não é apenas uma preocupação minha, mas do Grupo de Pesquisa – *Programa para a história da língua portuguesa (PROHPOR)*, estruturado nos inícios dos anos noventa no Departamento de Letras Vernáculas da UFBA. e, mais recentemente, a partir de 1996, é uma das vertentes do Projeto nacional *Para a história do português brasileiro*, coordenado por Ataliba de Castilho, constituído de várias equipes locais do Brasil.

Vê-se, diante dessas explicações, que trabalho numa orientação de pesquisa que está no campo da Lingüística Histórica, área da Lingüística que começou a reviver de maneira renovada no Brasil nos inícios da década de oitenta, depois de um recesso de, pelo menos, duas décadas pelos efeitos das orientações da chamada Lingüística Moderna, que privilegiaram, como sabemos, os estudos e interpretações sincrônicos, que teve a boa consequência de tentar superar a tradição filológico-gramatical de secular história e de orientar a pesquisa lingüística no Brasil para o conhecimento da chamada realidade lingüística brasileira.

Leonor Buescu, no seu livro *Babel ou a ruptura do signo. A gramática e os gramáticos portugueses do século XVI* (1983: 218), afirma com razão que:

*“Em cada momento, a história cultural e sociológica do homem coloca a sua “Questão da Língua”. A profunda relação que existe entre a “Questão da Língua” e todas as “questões” que sacodem com maior ou menor força o edifício sociocultural é, certamente, a mesma e profunda relação que existe entre a língua em si própria e os outros elementos da estrutura social. A língua faz parte do aparelho ideológico, comunicativo, estético da sociedade que a própria língua define e individualiza (...). Busca de identi-*

*dade, resposta a uma crise que em cada momento se erige como um estímulo, um desafio e até uma aposta”*

Como em outro texto que apresentei no ano passado, julgo que a “questão da língua” no Brasil, ao findar o século XX, na minha perspectiva de Professora de Língua Portuguesa no Brasil, está no embate entre a *norma padrão* idealizada de tradição lusitanizante; as *normas cultas* e as *normas vernáculas*, também designadas de *português padrão*, *português brasileiro culto* e *português brasileiro popular* – conviventes na complexa e heterogênea comunidade de fala portuguesa no Brasil, questão com que se defrontam no seu cotidiano os professores de português no Brasil, nas suas salas de aula e nas suas atuações profissionais, no processar de suas atividades de ensinar a escrever e a ler e de elaborar o falar e o ouvir.

Assim, o problema central que desenvolverei nesta *Palestra* é, a partir do que o presente nos mostra, tentar interpretar, numa perspectiva histórica, o que a sócio-história passada e também a do presente, nos desvela sobre essa questão.

Não poderia hoje repetir o que em 1991 afirmei no artigo *Que gramática ensinar, quando e por quê?* Ali dizia que já se verificavam alguns suportes entre os avanços teóricos da Lingüística no Brasil, a partir dos anos sessenta, e o ensino do português, mas que não se haviam criado pontes para a renovação desse ensino. Nestes anos noventa, muitas pontes bibliográficas de lingüistas de várias orientações teóricas já vêm sendo publicadas, com vistas ao ensino em textos chamados de pára-didáticos – não os citarei para não correr o perigoso risco das omissões. Continuo, embora, a achar que materiais didático-pedagógicos renovados, direcionados para as séries iniciais escolares e para os professores dessas séries continuam a ser esperados, apesar dos suportes e pontes.

No que se refere ao problema central desta exposição, já adianto, julgaria que materiais didático-pedagógicos, fundados no que a Sociolingüística sobre o português já reuniu, precisariam ser construídos, pensando na formação básica de milhares de professores de português que necessitariam, para o seu trabalho cotidiano, a fim de estarem eles, além de conscientes, fundamentados e

essa consciência e fundamentação transmitirem a seus estudantes sobre o que designei de a atual “questão da língua” no Brasil ao findar o século XX. Gostaria, contudo, de deixar documentado, fechando essas *Considerações introdutórias*, que, no interior do Grupo de Trabalho de Sociolingüística da ANPOLL, a saudosa Giselle Machline de Oliveira estava com essa preocupação e incentivava direcionar os achados decorrentes da pesquisa sociolingüística sistemática no Brasil, desde os anos setenta, para a produção de instrumentos de trabalho para as salas de aula de português, nas séries sucessivas que compõem o nosso sistema escolar.

## **2 - A propósito da heterogeneidade polarizada do português brasileiro**

Tecerei aqui algumas breves considerações sobre o que antes designei de *português padrão*, *português culto* e *português popular*, conviventes hoje no Brasil e, especialmente, nas salas de aula de Língua Portuguesa, conseqüentemente nas atividades do cotidiano de seus professores em nosso país.

Sabemos, pelos estudos gramaticográficos existentes, que é, a partir de meados do século XIX, que se inicia e implementa a preocupação do estabelecimento de um padrão lingüístico de tradição lusitanizante no Brasil, com o desenvolvimento dos estudos e das gramáticas prescritivo-normativas, tradição que ainda persiste, embora inevitavelmente matizada, por efeitos não só dos estudos históricos do português brasileiro, como pelos desenvolvimentos dos estudos lingüísticos no Brasil, que, sem dúvida, levam a alguns avanços na revisão de alguns aspectos vinculados na tradição filológico-gramatical estrita, iniciada no século passado.

Esse português padrão prescritivo-normativo, idealizado pelos gramáticos, continua, contudo, pairante, pelo menos no ideário e em expectativas de segmentos da sociedade brasileira que, numa atitude anacrônica, mesmo reacionária e preconceituosa, ainda labutam contra a maré da História e afirmam avaliativamente, como o fez, por exemplo, no ano passado, o Presidente da Acade-

mia Brasileira de Letras em *Entrevista*, logo depois da Copa do Mundo, ao semanário *Isto é* (1504, 29.07.1998) que, ao ser perguntado pelo entrevistador sobre o uso do português no Brasil, afirmava:

“Erra-se em tudo: concordância, regência, pontuação. Nunca vivemos um tempo tão penoso para a língua de Machado de Assis. A Copa do Mundo foi um festival de gols, mas os erros de português [refere-se aos comentários da TV] ganharam de goleada”

Esse tipo de avaliação está muito bem expresso numa passagem do livro de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza – *Prática do texto: língua portuguesa para nossos estudantes* (1992) – que aqui transcrevo, apesar de longa a citação:

“Entretanto, se todos concordam com a existência e as vantagens da língua padrão, pouca gente – se é que há alguém – será capaz de descrevê-la rigorosamente. Pode-se dizer que aquilo que se chama “língua padrão” é um peixe ensaboador! E tanto mais difícil será definir, quanto mais transformações sociais, políticas e econômicas se passam em certo espaço de tempo em uma sociedade, como é o caso do Brasil. De tal modo que um gramático conservador, munido de compêndios, que passasse um mês diante de noticiários de televisão ou lendo jornais e revistas acabaria por declarar, desesperado, que ninguém sabe falar e escrever no país”

Argumentei em um livro de 1995 – *Contradições no ensino do português* – que, provavelmente até meados deste século, a escola brasileira conseguiria transmitir esse padrão prescritivo de tradição lusitanizante e usei algumas ilustrações para esse ponto de vista, entre elas, o conhecido poema de Carlos Drummond de Andrade – *Aula de português* – em que diz (aqui são alguns fragmentos do poema): “Professor Carlos Góis, ele é quem sabe/ (...) já esqueci a língua em que comia,/ em que pedia para ir lá fora (...)” e conclui no último verso: “O português são dois; o outro mistério”.

Diria também, como depoimento pessoal, que a minha geração ainda alcançou esse tempo. Fundo-me no fato de que, ao fazer o meu Curso de Letras,

o Mestre Nelson Rossi, nas quatro séries em que foi meu professor de Língua e Filologia Portuguesa, nunca fez nenhuma “revisão” da chamada gramática normativa em nosso grupo que concluiu a Licenciatura em 1961, provavelmente porque dominávamos ou administrávamos bem o nosso uso escrito em acordo com o padrão prescritivo tradicional. Teria ainda que dizer que, nas minhas séries escolares – naquele tempo curso ginásial e colegial – meus livros de português foram, além da célebre *Antologia* de Carlos de Laet, o não menos célebre e respeitável compêndio normativo-prescritivo de Napoleão Mendes de Almeida e depois o de Carlos Góis, o professor do Poeta Drummond.

Como bem afirmam Faraco e Tezza (1992), “transformações sociais, políticas e econômicas se passam em curto espaço de tempo em uma sociedade como a brasileira” e, digo eu, consequentemente, se refletem elas em nossa língua oficial e majoritária. Os tempos mudam, mudam-se os usos lingüísticos!

Continuarei essas breves observações, considerando o chamado *português culto* ou *norma(s) culta(s)*. Parto de um ponto da história dos estudos lingüísticos no Brasil que é o início dos anos setenta, quando começaram as documentações para o *Projeto Nacional Norma Urbana Culta* (NURC), definidos nele como “cultos” os informantes com escolaridade completa, incluída, é claro, o curso universitário. Vale lembrar que dos objetivos explícitos no *Projeto*, só o primeiro é de natureza descritiva, os outros cinco são de natureza pedagógica e se referem à adequação do ensino do português no Brasil a “uma realidade lingüística concreta” (cf. J. Freitas, 1991:59).

O trabalho descritivo e interpretativo vem se desenvolvendo ininterruptamente por muitos especialistas brasileiros; espera-se, contudo, que, no futuro, venham a fornecer bases para novos e renovados instrumentos pedagógicos e cumprir os cinco objetivos voltados para o ensino, antes referidos.

Os dados seguintes de usos da chamada *norma culta brasileira* são muitos sugestivos porque exemplificam a discrepância entre o prescritivo *português padrão* e o usado, efetivamente, em “elocuições formais”, uma das formas de discurso

documentada no NURC, a considerada mais formal, mais monitorada, portanto. Retirei-os do trabalho de Tânia Lobo (1992) – *A colocação dos clíticos em português: duas sincronias em confronto*. Trabalha ela com o século XVI e o português brasileiro do século XX e, para este, utiliza os dados do *corpus compartilhado* do Projeto NURC, em confronto com as regras de importantes gramáticas prescritivas em uso no Brasil (Cegalla,

Bechara, C. Cunha e L. Cintra, Rocha Lima).

Nesse trabalho arrola as prescrições para a colocação pós-verbal, a enclítica, e as prescrições para a colocação pré-verbal, a proclítica. Confrontando as regras prescritas e os usos reais, depreendidos do NURC, encontrou os seguintes resultados globais quanto à obediência/desobediência dos “falares cultos” em relação ao prescrito pelos gramáticos:

Tabela 1 – Colocação dos clíticos em português: obediência/desobediência dos “falares cultos” em relação ao prescrito pelos gramáticos

Obediência à prescrição gramatical	Prescrição gramatical			
	Colocação pré-verbal		Colocação pós-verbal	
SIM	330	98%	60	33%
NÃO	8	2%	120	67%

Fonte: T. Lobo, 1992:187

Comenta a Autora esses dados:

“A colocação pré-verbal do clítico é de 90% - obediência quase categórica -, a desobediência às prescrições indicadoras da colocação pós-verbal – ou seja, a utilização da colocação pré-verbal em contextos em que a língua padrão prevê a ocorrência da colocação pós-verbal – atinge o expressivo índice de 67%. A relação entre esses dois resultados faz-nos, por conseguinte, interpretar os 98% de ocorrências da colocação pré-verbal nos contextos em que as gramáticas normativas o indicam não como reflexo da obediência dos falantes à prescrição gramatical, mas tão somente como produto da convergência entre a regra prescrita e o comportamento habitual dos falantes analisados, que é o de antepor o clítico ao verbo na maioria quase absoluta dos contextos observados” (Lobo, 1992:188-189)

e extrapolando dos dados faz uma procedente reflexão com base no conceito de *continuum* das classes sociais da teoria laboviana:

“(…) se poderia pensar, ainda, por um processo de extrapolação, que, sendo a colocação pós-verbal pouco freqüente na fala culta formal, da mesma forma seria entre as classes sociais mais elevadas; paralelamente, a ocorrência desse tipo de colocação já seria rara ou até mesmo inexistente em registros informais, o mesmo se verificando entre falantes das classes sociais mais baixas.” (Lobo, 1992:191)

Esse exemplo aqui destacado funciona como uma ilustração de um tipo de fato sintático em que há discrepância entre o padrão prescritivo e os “usos formais cultos”, o português culto, podendo servir como indicador de diferenças entre o português padrão idealizado e o português culto em uso no Brasil. Muitos outros poderiam ser levantados, num trabalho longo de natureza exaustiva, sobretudo no que se refere à sintaxe brasileira.

Retomarei, contudo, ainda os clíticos em geral, sem considerar a sua colocação em relação ao verbo, para apenas ilustrar o que se passa no português popular brasileiro.

Mary Kato, sintaticista gerativista, em um elucidativo trabalho – *Português brasileiro falado: aquisição em contexto de mudança lingüística* (1996) – retoma a proposta de Fernando Tarallo no conhecido trabalho – *Diagnosticando uma gramática brasileira* (1993) – e discute características sintáticas da gramática, no sentido paramétrico do termo, entre elas a *aquisição* – e aqui o termo é *aquisição* – dos clíticos acusativos de 3ª pessoa por estudantes brasileiros de escolas de classes sociais populares e demonstra, com base nos dados da pesquisa de Wilma Correa, que os estudantes chegam a recuperar esses clíticos na escrita, ao longo das séries escolares, na ordem de 85,7%, enquanto na fala a recuperação é mínima, na ordem de 10,7% (p. 221). Conclui, a partir desse fato e de outros que analisa, que a “recuperação” de “fósseis sintáticos” pela escola, quando isso ocorre, revela, numa análise qualitativa:

*“indícios de que o processo difere muito da aquisição natural, pois esses dados apresentam inúmeros casos de hipercorreções e estratégias de esquiva [como o clítico Ø ou a repetição do sintagma lexical], evidências de que há um comportamento consciente de monitoração do produto”* (Kato, 1996:233).

Com essas “estratégias de esquiva” e as “hipercorreções” convivemos nós mesmos em nossos usos – sejamos sinceros e modestos – e as encontramos documentadas no português escrito de nossos estudantes nos Cursos de Letras com muita frequência.

Retomando ainda Mary Kato, mas na *Apresentação* que faz ao livro organizado por ela e Ian Roberts (1993), em que diz:

*“A consciência dessas mudanças sintáticas sistemáticas (...) é necessária para entender por que os estudantes escrevem como escrevem e por que a língua dos textos escolares, para as camadas que vêm de pais iletrados, pode parecer tão estranha (...). O Brasil apresenta assim um caso extremo de “diglossia” entre a fala do aluno que entra na escola e o padrão de escrita que ele deve adquirir”* (Kato, 1993:20)

Assim como as características nos usos dos clíticos no português culto e no português popular, que busquei exemplificar, ambos se distanciando do

padrão normativo-prescritivo, poderíamos utilizar outros, como, por exemplo, a variação na concordância/não-concordância, tanto na verbo-nominal como no interior do sintagma nominal, como vêm demonstrando sistematicamente, há alguns anos, em *corpora* diversificados, os estudos de Martha Maria Scherre. As regras categóricas do padrão prescritivo não se aplicam categoricamente nem nas falas cultas nem populares, com evidentes diferenças de taxas de frequência, a depender do nível social e da escolaridade dos indivíduos e mesmo nos usos escritos, até formais, de indivíduos de escolaridade alta; claro que, nesses casos, as taxas de não-concordância serão menores, mas existentes.

Se, considerando a sintaxe brasileira, estamos diante de uma mudança qualitativa da gramática, no sentido paramétrico do termo, como vêm procurando demonstrar os sintaticistas gerativistas desde o fim dos anos oitenta, na esteira dos estudos de Fernando Tarallo, ou se estamos num processo de mudança de natureza qualitativa, como mostram os dados dos sociolingüistas, considerando sempre, nas suas correlações com fatores sociais, o fator escolarização, é um problema teórico que foge a esta exposição. Não posso deixar de afirmar, contudo, que há diferenças radicais nos usos lingüísticos que opõem os não-escolarizados rurais num extremo, certamente os melhores representantes das *normas vernáculas* e os urbanos de alta escolaridade no outro, provavelmente os melhores representantes das *normas cultas*. É essa polarização sociolingüística, muito bem definida por Dante Lucchesi em artigo de 1994 – *Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolingüística do português do Brasil* –, que caracteriza a realidade sociolingüística brasileira e de que todos os professores de português no Brasil deveriam, além de estarem conscientes, terem a competência para trabalhar com esses fatos, interpretando-o com seus estudantes, adequadamente, em sala de aula.

Para tanto os nossos professores deveriam ter uma forte formação lingüística e sociolingüística, o que sabemos só ocorrer para uma minoria que teve a oportunidade de cursar o 3º grau do ensino, em cursos de efetiva qualidade. Questão a que voltarei adiante.

Além da generalizada formação precária há que destacar ainda que, cada vez mais, os nossos professores do ensino fundamental e do 2º grau vêm das classes populares e, na sua grande maioria, adquirem o português popular ou *normas vernáculas* no seu contexto social de origem e elaboram esse português, também na maioria dos casos, em escolas de qualidade precária, como sabemos.

A conclusão lógica decorrente desse quadro sócio-histórico, que não é pessimista, mas realista, é a de que cada vez mais se esvai a possibilidade da transmissão do português padrão prescritivo e cada vez mais avança o português popular, tanto pela via da população estudantil que felizmente cresce, como pela via do professorado, que independente de suas escolhas, sofre as conseqüências dos problemas de política social vigentes em nosso país.

Tal situação pode ser interpretada considerando a sócio-história brasileira do passado, também a do presente. É disso que tratarei a seguir.

### **3. Aspectos da sócio-história brasileira que se refletem hoje no ensino da língua portuguesa no Brasil**

Se aceitarmos, como aceito eu, que há uma “polarização sociolingüística” no português brasileiro hoje, estando em um pólo as *normas vernáculas* e

no outro as *normas cultas*, uma volta ao passado sobre a formação sócio-histórica do português brasileiro, ao longo do período colonial e pós-colonial, dois fatores extralingüísticos avultam para uma caracterização desta situação sincrônica e sobre eles venho externando meu ponto de vista desde 1994, quando, pela primeira vez escrevi um trabalho sobre o tema – *A sócio-história do Brasil e a heterogeneidade do português brasileiro. Algumas reflexões*. Depois disso tenho aprofundado os dados históricos e os apresentado em algumas oportunidades (1998, 1999).

Os dois fatores sócio-históricos, extralingüísticos, referidos, considerados correlacionadamente, são a demografia histórica brasileira e o processo de escolarização, ou a sua quase ausência, do séc. XVI ao XIX.

Por todo o período colonial e até 1890, a taxa populacional de europeus e seus descendentes está à volta de 30% e os representantes de etnias indígenas e africanas somados ficam à volta de 70%. Esses dados foram estudados em 1999 na dissertação de Mestrado de Alberto Mussa – *O papel das línguas africanas na formação do português do Brasil* – e estão apresentados na Tabela 2, sintetizados na Tabela 3, em trabalho de Tânia Lobo (1996). Já publiquei esses dados em outros trabalhos, retomo-os aqui, não só para difundir-los, mas para fundamentar meu ponto de vista.

Tabela 2 – Representação das diferentes etnias na população brasileira, por período – Brasil, 1538-1890

<b>Etnias</b>	<b>1538-1600</b>	<b>1601-1700</b>	<b>1701-1800</b>	<b>1801-1850</b>	<b>1851-1890</b>
africanos	20%	30%	20%	12%	2%
negros brasileiros	-	20%	21%	19%	13%
mulatos	-	10%	19%	34%	42%
brancos brasileiros	-	5%	10%	17%	24%
europeus	30%	25%	22%	14%	17%
índios integrados	50%	10%	8%	4%	2%

Fonte: Mussa, 1999:163

Esses percentuais revelam o fato histórico e histórico lingüístico de que, só na segunda metade do século XIX, a etnia branca, na expressão de Tânia Lobo, ultrapassará os 30%; lembro que já então, segunda metade do século passado, entrava um fator novo na configuração populacional de certas áreas do Brasil, os imigrantes. Revelam os dados, sobretudo, que os usuários mais prováveis do português europeu ou mais europeizado,

portugueses e seus descendentes, constituíram, no período colonial, menos de um terço da população convivente no Brasil; os *aloglotas*, os outros, na expressão, a meu ver, inadequada, por preconceituosa, consagrada nos estudos históricos sobre “a língua portuguesa no Brasil” de Serafim da Silva Neto, foram muitos, sempre a esmagadora maioria, estando entre 70% e 68% a sua presença até 1850.

Tabela 3 – Distribuição percentual das etnias não-brancas e etnias brancas na população brasileira, por período – Brasil, 1538-1890

Período	etnias não-brancas	etnia branca
1538-1600	70%	30%
1601-1700	70%	30%
1701-1800	68%	32%
1801-1850	69%	31%
1851-1890	59%	41%

Fonte: Lobo, 1996:16

Esse fator demográfico indica que a massa da população colonial adquiriu a língua hegemônica da colonização, o português europeu, numa situação hoje designada de “aquisição imperfeita” ou de “aprendizagem irregular”, isto é, em condições de história familiar que configuram a situação de aquisição de uma língua segunda. Acrescente-se a essa situação bilíngüe/multilíngüe o fato de essa aquisição se ter processado plenamente na oralidade dos usos quotidianos, sem a sistematização e a pressão normativa da escolarização e, conseqüentemente,

sem o suporte regulador da língua escrita. É esse montante amplamente majoritário de nossa população colonial e pós-colonial que vai reestruturar o *português europeu* ou *europeizado*, no que venho designando de *português geral brasileiro*, antecedente histórico do atualmente chamado *português popular brasileiro* (cf. Mattos e Silva, 1998).

Considero que não podemos ignorar esse fator sócio-histórico, acima delineado, para tentar uma compreensão da polarização sociolingüística da atualidade.

Tabela 4 – Situação do analfabetismo no Brasil, em número de habitantes em idade escolar, 1890-1920

ESPECIFICAÇÃO	1890	1900	1920
sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
não sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% de analfabetos	85	75	75
TOTAL	14.333.915	17.388.434	30.635.605

Fonte: Instituto Nacional de Estatística. *Anuário Estatístico do Brasil*, ano II, 1936. p. 43 (apud I. Ribeiro, 1999)

A sócio-história do Brasil informa também que, até os fins do século XVIII, o número de letrados não ultrapassaria 0,5% da população (Houaiss, 1985:137). Só ao longo do século XIX e inícios do XX é que essa precariedade do letramento e escolarização no Brasil passa a uma patamar de 20% a 30% de indivíduos escolarizados, segundo o mesmo autor. Dados históricos utilizados recentemente por Ilza Ribeiro em *A origem do português culto. A escolarização* (1995), mostram, segundo a fonte referida e expressa na Tabela 4, a situação do analfabetismo no Brasil entre 1890 e 1920.

Alcançou-se a segunda metade do século XX com 75% de analfabetos e com uma população de 25% que “sabia ler e escrever”. Não se pode hoje, a rigor, avaliar o que seria então “saber ler e escrever”; de todo modo, numa hipótese otimista, poder-se-ia admitir que, dentre esses 25%, estariam em 1920 os potenciais usuários do hoje chamado *português brasileiro culto*.

Esses fatos e dados sócio-históricos do passado, aqui sumariamente apresentados, demonstram que foram sempre a grande maioria no nosso passado os usuários do que hoje designamos de *português brasileiro popular* e que os candidatos plausíveis como antecedentes do atual *português brasileiro culto* sempre representaram uma minoria, portadora embora do prestígio social que carregam as classes dominantes.

Acrescentaria para finalizar esse perfil do passado uma informação, que julgo interessante, e que já utilizei em outros trabalhos (1998b, 1999), encontrada na *História do Brasil* recente de Boris Fausto (1994: 237). Com base no primeiro censo realizado no Brasil, o de 1872, fins do século XIX, portanto, afirma o historiador que, nessa altura, 99,9% dos escravos eram analfabetos; entre a população livre, que inclui escravos libertos e brancos, a taxa era de 80%, subindo para 86%, entre as mulheres. Informa ainda o autor, a partir desse primeiro censo, que apenas 16,8% da população entre seis e quinze anos freqüentavam escolas primárias e, em cursos secundários, 12 mil em escolas secundárias, registrando-se 8.000 indivíduos com educação superior; conclui suas informações com o significativo comentário: “*Um abismo separava, pois, a elite letrada da grande massa de*

*analfabetos e gente com educação rudimentar*” (1994: 137)

O quadro histórico que apresentei e a avaliação do historiador, com base nos dados do censo de 1872 – seriam então 4.600.000 os brasileiros – alicerçam com clareza o *abismo* entre a “elite letrada” (8.000) e “a grande massa de analfabetos”. Considero que, numa perspectiva histórica, a *polarização* ou *diglossia*, na expressão de Mary Kato, de hoje se enraíza nesse passado, situação que, não poderemos fugir, é a nossa realidade social, que se mantém no correr do nosso século e chegará ao próximo milênio.

Dando um salto para o nosso tempo, os dados sobre escolarização são análogos aos do fim do século XIX, mostrados por Boris Fausto e pelos dados da Tabela 4, da fonte utilizada por Ilza Ribeiro. Esboçarei algumas informações recentes para fundamentar meu ponto de vista de que, ao fim do século XX, não demos um avanço qualitativo, para recuperar os *déficits* herdados do nosso passado colonial e pós-colonial.

Em seu livro *Portos de passagem* (1991), Wanderlei Geraldi informa que nos anos 1970-1980 o crescimento da população escolar nas escolas públicas do Estado de São Paulo foi da ordem de um milhão e meio de crianças. Comenta, e com ele concordo, que esse crescimento foi um primeiro resultado da política educacional que sucedeu à chamada revolução de 1964, que pretendeu fazer passar a idéia de uma educação que se democratizava. Com razão destaca que o aumento do número de estudantes exigiu, em contrapartida, a maior quantidade de professores e faz a pergunta conseqüente e dolorosa – “Onde buscá-los?” (1991:115). O efeito quantidade se generalizou pelo Brasil em proporções diversificadas, é claro.

Será, certamente, essa política da quantidade, sem a adequação às novas necessidades da população escolarizável, que gerará o que anteriormente argumentei no sentido de que até a década de cinquenta/sessenta a escola brasileira conseguia transmitir o padrão tradicional prescritivo: a população escolar era muito mais restrita e restringida e os professores, de formação tradicional, seriam muito mais competentes dentro dos limites dessa formação.

Os tempos, de fato, então mudaram e a improvisação se tornou uma necessidade para atender à demanda da população escolar. Sempre digo que há um lado positivo nisso, que pode ser discutível: mesmo que de má qualidade a escola, muitos hoje já a alcançam, mesmo que seja lamentável o conhecido problema não só da repetição de séries como de evasão escolar logo nas primeiras séries, ou por impossibilidade de darem conta os alunos dos estudos, ou por necessidade de sobrevivência econômica, o que leva crianças e jovens a entram no chamado mercado de trabalho, em geral no mercado informal de trabalho.

Dados oficiais de um *Relatório Técnico* de 1990 do Ministério da Educação sobre a população escolar no Brasil atestam que o:

*“sistema educacional cresceu, mas não educa. No 1º grau, somente 38% concluem a 1ª série. Menos de 20% chegam ao segundo grau, apenas 17% o concluem e 10% alcançam a universidade”* (cf. *A Tarde*, 27.03.1990).

Se admitirmos como “letrados” os que concluem o 1º grau, tem-se menos de 20% (entre aqueles que têm a possibilidade de se inscrever no sistema escolar) no início desta última década do século XX, patamar semelhante aos que “sabiam ler e escrever” em 1920, que seriam 25% (cf. Tabela 4).

Quanto à qualificação dos professores, com as salas de aulas geometricamente multiplicadas, desceu a quase nada, com as exceções conhecidas das escolas particulares para a elite social e escolas públicas experimentais, pontualizáveis no território nacional.

Há alguns anos atrás, 1988 (cf. Telles, p. 15), espantaram-me os dados sobre a formação do professor para o 1º e 2º graus em um pequeno município do Recôncavo Baiano, que será uma situação típica dos interiores brasileiros: dos 129 professores de 1º e 2º graus, nenhum tinha curso superior; 17 tinham o 1º grau completo e 103, apenas o 1º grau incompleto; a maioria desses últimos, 52, possuía a 4ª série e 35, a 3ª série, havendo dois só com a 1ª série.

Dados gerais de 1989, conforme um *Relatório Oficial* da Secretaria de Planejamento do Governo Federal (cf. Weiselfiss, 1994:24) sobre a formação de professores de 1º e 2º graus informam que dos 336.252 docentes no Nordeste, apenas 16% têm o 3º grau; 56%, o 2º grau; 10%, o 1º grau completo e 18%, o 1º grau incompleto.

Com esses indicadores, quero apenas mostrar que aquela utópica formação do professor, que ocorreria se todos os docentes das séries escolares tivessem formação adequada em cursos de nível superior – de bons cursos, o que sabemos não ocorrer, está longe de ser alcançada. Dos docentes de 1º e 2º graus no Nordeste, em 1989, apenas 16%, como vimos, têm o 3º grau. Para o geral do Brasil, o quadro melhora: 40% têm o 3º grau, embora 49% tenham apenas o 2º grau completo; os outros 19% se distribuem com formação completa ou incompleta de 1º grau. Por esses percentuais, vê-se, quão precária qualitativamente será a escolarização no Brasil, a par da “política da quantidade”, antes referida, que se mantém até hoje.

Essa questão da precária qualificação e consequente qualidade do ensino preocupa hoje, sem dúvida, o Ministério da Educação. Informe muito recente desse Ministério veiculado nos jornais, como, por exemplo, o jornal *A Tarde* de Salvador (26.7.1999), diz que dos 788.900 docentes de 1ª a 4ª série, 44.300 (12%) não completaram o 2º grau. A maioria se concentrando, como seria de esperar, em áreas rurais. Do total - 44.300 -, 46,6% não completaram nem sequer o ensino fundamental (antigo 1º grau, 1ª a 5ª séries) e são professores de 1ª a 4ª séries! A solução legal que a notícia veicula é a de que, pela lei que regulamentou o *Fundo de manutenção do ensino fundamental e de valorização do magistério* (FUNDEF), até o ano 2001, todos os professores terão de obter “habilitação correta”, isto é, ensino médio completo para professores até a 4ª série e ensino superior para os que lecionam a partir da 4ª série. Parafraseando Wanderlei Geraldi, pergunto: “Como fazê-lo?”; para cumprir a lei, em dois anos, *todos* terão de ter o

que diz a lei – “habilitação correta”. Como se cumprirá essa lei, ou não se cumprirá essa lei? É esperar – pouco tempo aliás – para ver.

Chegamos assim aos quinhentos anos do Brasil, com a exigência legal, a partir de 2001, mínima, a ser cumprida, de que a formação superior só será necessária para os docentes a partir da 5ª série; para as séries fundamentais, as formativas, exige-se dos docentes apenas a formação média.

Transferindo esses fatos históricos recentes, esses dados antes apresentados para a nossa “questão da língua”, pergunto eu: que português será treinado, elaborado no geral da escola brasileira? Não serão as *normas vernáculas* ou o *português popular brasileiro*, da grande maioria dos alunos e, certamente, da grande parte dos professores, o natural veículo para a intercomunicação entre professores, precariamente formados e, na sua maioria, vindos das classes populares, e seus alunos, na grande maioria desses segmentos sócio-econômicos? Como adquirir o chamado *português culto brasileiro* ou as *normas cultas*, sem uma adequado preparo da maciça população de docentes de português por esses nossos brasis? Do *português padrão*, prescritivo-tradicional, ousa dizer que ele paira no horizonte do passado.

#### 4 - Considerações finais

Sem dúvida a história das sociedades condiciona a história das línguas, como afirmam os especialistas em Lingüística Histórica, que admitem que fatores contingenciais levam as línguas em direções indeterminadas, a rigor, não predizíveis. Podemos assim admitir que fatores que surjam possam mudar a direção esboçada aqui, que indica no Brasil, hoje, a prevalência efetiva – embora em geral estigmatizada – do *português popular brasileiro*, ou seja, das *normas vernáculas*.

Desses fatores contingentes que poderão interferir nesse rumo, estarão provavelmente, entre outros, o incremento da qualidade de ensino / elaboração da língua portuguesa nas salas de aula, como uma consequência da requalificação da escola e do professorado; a construção de renovados ins-

trumentos pedagógicos adequados à realidade heterogênea e polarizada do português brasileiro e, talvez, a potencial tendência para a homogeneização pela expansão generalizada dos chamados grandes meios de comunicação de massa, o que encerra uma nova temática e problemática, que fogem ao escopo desta *Palestra*.

Sabemos que o “certo” e o “errado”, em matéria de uso lingüístico, no âmbito de uma comunidade que tem uma mesma língua histórica, sempre mais ou menos heterogênea, estão condicionados à vivência e à experiência lingüística dos seus utentes. Sabemos também que há uma expectativa em segmentos da sociedade de que certos usos devem ser corrigidos, até mesmo extirpados; sabemos ainda que certas instâncias institucionais da sociedade exigem – por exemplo: seleções, concursos, vestibulares... – determinados usos.

Que se espera então do professor de português nesta nossa sociedade? Certamente os professores esperam e se empenham para que seus alunos não fracassem no curso de sua vida profissional futura, para a qual estão eles preparando esses estudantes.

Transferindo esse ponto de vista para o que delineei como a nossa “questão da língua” hoje, termino esta exposição com uma formulação mínima, que já divulguei no ano passado (1998a), que pressupõe uma formação sociolingüística adequada para os professores de Língua Portuguesa, como língua materna no Brasil: dentre as variantes lingüísticas em convívio nos usos lingüísticos do português brasileiro, o professor teria de distinguir as estruturalmente mais salientes das menos salientes e as mais socialmente estigmatizadas das menos, para, sem desconsiderar e desprestigiar, interpretando-as, as primeiras (as mais salientes e mais estigmatizadas), treinar seus estudantes para superá-las pelo menos nos usos formais escritos e falados de seus alunos, já que as menos salientes e menos estigmatizadas, ousa dizer, são compartilhadas, em geral passam despercebidas muitas vezes, por nós todos que temos o português brasileiro como língua materna.

Salvador, 14.10.1999

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUESCU, M. L. C. *Babel ou a ruptura do signo*. A gramática e os gramáticos portugueses do séc. XVI. Lisboa: IN-CM, 1983.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Prática de texto*. Língua portuguesa para nossos estudantes. Rio: Nova Aguilar, 1992.
- FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP/FDE, 1994.
- FREITAS, J. Descrição da norma lingüística culta e sua aplicação pedagógica. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 4: 59-65, 1991.
- GERALDI, W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KATO, M. Português brasileiro falado: aquisição em contexto de mudança lingüística. *Actas do Congresso Internacional sobre o português*. Lisboa: Colibri, 1996, p. 209-237.
- KATO, M. Apresentação. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Orgs.) *Português brasileiro*. Uma viagem diacrônica. Campinas: Editora UNICAMP, 1993, p. 13-27.
- LOBO, T. *A colocação dos clíticos: duas sincronias em confronto*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado (Mimeo), 1992.
- LOBO, T. A formação sócio-histórica do português brasileiro. O estado da questão. *Comunicação ao XI Congresso da ALFAL*. Gran Canária (mimeo), 1996.
- LUCCHESI, D. Variação e norma. Elementos para uma caracterização sociolingüística do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 12: 12-28, 1994.
- MATTOS E SILVA, R. V. Que gramática ensinar, quando e por quê? *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 4: 11-19, 1991.
- MATTOS E SILVA, R. V. A sócio-história do Brasil e a heterogeneidade do português brasileiro. *Boletim ABRALIN*, 17: 73-85, 1994.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino do português*. A língua que se fala x a língua que se escreve. S. Paulo/Salvador: Contexto/EDUFBA, 1995.
- MATTOS E SILVA, R. V. O que corrigir no português de nossos alunos? O fator escolarização na formação do português brasileiro. *Comunicação ao IV Congresso de Didáctica e Ensino de Língua e Literatura*. Coimbra (a sair nas *Actas*), 1998a.
- MATTOS E SILVA, R. V. De fontes sócio-históricas para a história social lingüística do Brasil. Em busca de indícios. In: MATTOS E SILVA, R. V. (Org.) *Para a história do português brasileiro*. Primeiros estudos. v. II. S. Paulo: Humanitas (no prelo), 1998b.
- MATTOS E SILVA, R. V. Uma compreensão histórica do português brasileiro. Velhos problemas revisitados. *Conferência para Concurso de Professor Titular de Língua Portuguesa*. Salvador: UFBA (inédita), 1999.
- MUSSA, A. B. N. *O papel das línguas africanas na história do português do Brasil*. Rio: UFRJ. Dissertação de Mestrado (mimeo), 1999.
- RIBEIRO, I. A origem do português culto. A escolarização. *Comunicação ao Encontro da UNIFACS*. Salvador, 1999.

ROBERTS, I.; KATO, M. (Orgs.) *Português brasileiro*. Uma viagem diacrônica. Campinas: Editora UNICAMP, 1993.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira. O português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Orgs.) *Português brasileiro*. Uma viagem diacrônica. Campinas: Editora UNICAMP, 1993, p. 69-106.

TELLES, J. F. O professor leigo e outros problemas do ensino municipal. In: *O professor leigo*. Salvador: UFBA./Ianamá, 1988.

WEISELFISS, J. (Org.) Projeto ARIDAS: uma estratégia de desenvolvimento sustentável para o Nordeste. GT III – Desenvolvimento humano e social III. 1. Educação (Relatório – versão preliminar). Brasília: SEPLAN, 1994.

*Recebido em 13.05.01*

*Aprovado em 28.05.01*

**Autora:** Rosa Virgínia Mattos e Silva, Doutora em Linguística Histórica, é professora titular da Universidade Federal da Bahia – UFBA, e pesquisadora do CNPq. Obras publicadas: *Tradição gramatical e gramática tradicional* (2000), e *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina* (2001), ambas editadas pela Contexto, São Paulo.



# PORTUGUÊS DO BRASIL: HERANÇA COLONIAL E DIGLOSSIA

Marcos Bagno  
Linguísta e escritor

## RESUMO

Fazendo uma rápida revisão da história do Brasil, tento mostrar de que modo a constituição da sociedade brasileira, caracterizada pelo autoritarismo político, pelo oligarquismo econômico e pelo elitismo cultural, explica a situação diglósica do português do Brasil, em que somente uma reduzida parcela da população tem acesso à escolarização formal e, conseqüentemente, à língua-padrão preconizada pelas gramáticas normativas e considerada a “norma culta” no senso comum e na tradição escolar, ficando o resto da população relegado ao uso de suas variedades regionais e sociais, classificadas de “erradas” e “estropiadas” pelos falantes urbanos cultos. No entanto, esses mesmos falantes urbanos cultos depreciam, de modo geral, a língua por eles falada, uma vez que ela não reflete a língua descrita e prescrita pela tradição normativa, baseada no português de Portugal. Há, portanto, um duplo preconceito lingüístico: dos falantes cultos contra as variedades não-padrão e dos falantes cultos contra suas próprias variedades.

**Palavras-Chave:** colonialismo – preconceito lingüístico – norma lingüística – português brasileiro

## ABSTRACT

### BRAZILIAN PORTUGUESE: COLONIAL HERITAGE AND DIGLOSSIA

Through a short review of Brazil's history, I try to show how the constitution of Brazilian society, characterized by political authoritarianism, economical oligarchicalism and cultural elitism, explains the diglossic situation of Brazilian Portuguese, in which only a little parcel of the population is granted access to formal education and, consequently, to the standard language preconized by normative grammars and considered as the “cultivated norm” by common sense and by school tradition, the rest of the population being relegated to the use of their regional and class varieties, labeled as “wrong” and “slovenly” by educated urban speakers. However, these same educated urban speakers depreciate, in general, the language they speak, since it does not reflect the language described and prescribed by normative tradition, based on Portugal's Portuguese. Hence, there is a double language prejudice: from the urban speakers against the non-standard varieties, and from the urban speakers against their own varieties.

**Key words:** colonialism – language prejudice – linguistic norm – Brazilian Portuguese

Para iniciar a discussão aqui proposta, vale a pena citar uma passagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais em seu volume dedicado à Língua Portuguesa. Lá se encontram as seguintes afirmações (1998:11):

*“(...) há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.”*

De fato, como os Parâmetros Curriculares enfatizam, existe um profundo preconceito lingüístico no Brasil. No entanto, no texto que acabo de citar só se fala do preconceito que pesa sobre as variedades lingüísticas menos prestigiadas ou, melhor dizendo, sobre as *pessoas* que falam variedades lingüísticas menos prestigiadas. Porque é isso mesmo que acontece: as *pessoas* é que são estigmatizadas, desvalorizadas e aviltadas em sua própria identidade individual e social sob a alegação de que “falam tudo errado” ou “não sabem português”.

A principal conclusão a que cheguei em minhas investigações (Bagno, 1999; 2000) sobre o preconceito lingüístico foi essa: o preconceito

lingüístico não existe. O que existe é o uso da linguagem como desculpa válida e aceitável para excluir uma pessoa dos bens sociais aos quais ela deveria ter direito pelo simples fato de ser uma pessoa. Como afirma o lingüista Maurizio Gnerre (1985:4): “*Uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes*”. Mais recentemente o lingüista britânico James Milroy (1998:64-65) escreveu: “*Numa época em que a discriminação em termos de raça, cor, religião ou sexo não é publicamente aceitável, o último bastião da discriminação social explícita continuará a ser o uso que uma pessoa faz da língua*”.

Assim, num país como o Brasil, que embora tenha a décima economia mais rica do mundo também tem o mais alto índice de concentração de renda e de injustiça social, não é de se admirar que os milhões de brasileiros que falam variedades lingüísticas consideradas não-padrão sofram todo tipo de acusação preconceituosa como “não saber português”, “falar tudo estropiado”, “falar língua de índio”, “falar uma língua sem gramática”, ou mesmo ter algum tipo de “inferioridade mental”. Essa, aliás, é uma situação que, em graus variados, pode se encontrar em muitas sociedades, inclusive nas sociedades efetivamente democráticas (o que não é o nosso caso). E que situação é essa? É a dos grupos dominantes de uma sociedade, dos grupos detentores dos bens políticos, econômicos e culturais que acreditam que são também os detentores de uma língua mais correta, mais bonita e mais cultivada. Isso se verifica em praticamente todo lugar, como as palavras de James Milroy, referindo-se à Inglaterra, deixam bem claro. E no Brasil não é diferente: as pessoas excluídas do poder político e do poder aquisitivo também são excluídas do ‘poder falar’.

No entanto, a situação lingüística do Brasil é ainda mais dramática. Os brasileiros letrados não só discriminam o modo de falar de seus compatriotas analfabetos, semi-analfabetos, pobres e excluídos, como também discriminam o seu próprio modo de falar, a sua própria variedade lingüística. Podemos dizer, portanto, que o preconceito lingüístico no Brasil se exerce em duas direções: de dentro da elite para fora dela, contra os que não pertencem

às camadas sociais privilegiadas; e de dentro da elite para ao redor de si mesma, contra seus próprios membros. Existe na mentalidade dos brasileiros em geral, e das camadas cultas em particular, a convicção muito arraigada de que no Brasil ninguém fala bem o português, e de que só os portugueses é que sabem português. No plano individual, é muito comum ouvir a afirmação absurda proferida por pessoas cultas e com escolaridade superior completa: “eu não sei português”. E a tradição prescritivo-normativa tem dado sua ampla contribuição para a manutenção dessa crença infundada, sintetizada nesta afirmação de Napoleão Mendes de Almeida (1994:591) e amparada em sua suposta autoridade de grande conhecedor da língua: “*É português estropiado que no Brasil se fala*”. Se tais palavras provêm de um autoproclamado especialista, que mais resta ao leigo senão acreditar na suposta verdade que elas contêm?

Assombrado com essa situação, comecei a refletir sobre o porquê desse fenômeno que chamo de “auto-aversão lingüística”. Por que o brasileiro deprecia tanto o seu modo de falar? Uma das explicações que se pode oferecer é o que costumo chamar de “fantasma colonial”.

Passados mais de 170 anos de independência política, a sociedade brasileira ainda conserva muito de sua estrutura colonial. Em outras ex-colônias européias houve uma grande movimentação popular a favor da independência, uma revolução que implicou não somente no corte dos vínculos políticos e econômicos com a metrópole, mas também na transformação das relações sociais e econômicas que estruturavam a sociedade colonial. No Brasil, porém, nada disso aconteceu. Nossa independência foi tramada pelas elites, de cima para baixo, num movimento que tem caracterizado todos os grandes momentos políticos da nossa história. Basta lembrar que o mesmo homem que até então era o regente da coroa portuguesa, da metrópole colonial, foi quem proclamou a independência e se autoneomou em seguida imperador do Brasil. Esse mesmo homem, mais tarde, voltaria para Portugal para defender o trono português contra um suposto usurpador. Que independência foi essa, então?

O império brasileiro, do ponto de vista social, político e econômico, não era muito diferente do

Brasil colonial: a economia permaneceu essencialmente agrária, o trabalho escravo continuou em vigor por mais meio século, a estrutura latifundiária não sofreu alteração, a economia e os negócios permaneceram nas mãos de uma pequena elite, e não houve nenhum tipo de democratização das relações de poder e exploração. O mesmo se pode dizer da passagem do regime monárquico para o regime republicano. A proclamação da República foi pura e simplesmente um golpe militar praticado pela alta cúpula do exército, e não um movimento social a favor da democratização da sociedade.

Mais recentemente, o processo se repetiu: a transição da ditadura militar para um regime mais liberal foi toda tramada e posta em prática nas altas esferas políticas do país, sem nenhuma participação popular efetiva, tendo as eleições na época ocorrido através de um mecanismo de controle da vida política, o Colégio Eleitoral, inventado pelo regime autoritário. Não causa nenhuma surpresa, portanto, ver hoje no poder, num Estado que se autodenomina democrático (mas que só o é na fachada), os mesmos figurões que até pouco tempo atrás prestavam serviço, com a mais brejeira alegria, a um regime militar autoritário, repressor e criminoso. Pessoas que, em outros países, estariam cumprindo longas sentenças de prisão ocupam alguns dos cargos mais importantes da República.

Talvez possamos ver nisso tudo algumas das explicações para as três grandes características da sociedade brasileira, praticamente inalteradas desde a época colonial: autoritarismo, oligarquismo e elitismo – politicamente autoritária, economicamente oligárquica e culturalmente elitista. É o que escreve Marilena Chauí (2000:89):

*“Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, ou aquilo que alguns estudiosos designam como ‘cultura senhorial’, a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como*

*relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece.”*

A ausência da participação popular nos momentos históricos citados revela o grande abismo que sempre separou a imensa maioria do povo da pequena elite dominante. Em nenhum outro lugar do mundo os ricos são tão ricos e os pobres são tão pobres: nosso país é campeão mundial de concentração de renda e de injustiça social, entre outros indicadores sociais igualmente catastróficos.

Sem se identificar com o povo, querendo o tempo todo manter e aumentar esse abismo, as nossas elites sempre se comportaram como uma força colonial, como um grupo alheio aos interesses do povo, e por isso mesmo sempre buscou se identificar com algo que está fora daqui, em algum paraíso exterior e superior, que mais recentemente se transferiu de uma Europa idealizada para um nebuloso “primeiro mundo”, lugar onde tudo é bom, bonito e certo.

Essa pesada herança colonial, evidentemente, também tem seus efeitos sobre a língua que falamos. Para começo de conversa, essa língua tem um nome que denuncia sua exterioridade, seu não-pertencimento a este lugar chamado Brasil: a língua se chama “português”. Eu não sou português, e se essa língua tem esse nome é porque ela pertence a um outro, não pertence a mim. Ora, quem mais poderia falar bem e certo uma língua chamada “português” se não um povo também chamado “português”? Não é óbvio e evidente? Assim se cristalizou essa certeza, tão impregnada na nossa mentalidade, no nosso imaginário: brasileiro não sabe português, e nunca vai poder saber, porque somente os portugueses conhecem bem a língua, que é deles. Por mais que a gente insista e se esforce, só conseguiremos falar um arremedo de língua, um “português estropiado”, cheio de erros, de barbarismos e de solecismos, sobretudo por causa da influência de povos “inferiores” na nossa cultura, como os negros africanos e os índios nativos. Sim, porque não devemos esquecer que, além de autoritária, oligárquica e elitista, a sociedade brasileira é entranhadamente racista. Estudo citado pelo jornal *Folha de S. Paulo* (2/7/1997) mostra que enquanto a população brasileira em geral – brancos e negros – ocupava naquele ano o 63º lugar

no IDH (índice de desenvolvimento humano), se os negros brasileiros fossem considerados como uma nação autônoma ocupariam o 120º lugar no IDH, ao lado de alguns dos países mais pobres do mundo e em situação inferior à de muitas nações africanas extremamente pobres.

É assim que se poderia explicar essa auto-aversão lingüística dos brasileiros, inclusive dos brasileiros cultos, das camadas sociais escolarizadas e de maior poder econômico. Para a grande maioria das pessoas, só em Portugal se fala bem o português, e são poucos os brasileiros que conseguiram atingir esse ideal lingüístico, esse paraíso do bem falar: alguns poucos escritores, os autores das gramáticas e dos dicionários, os professores de língua (mas nem todos!). É fácil encontrar provas do que estou dizendo. Basta abrir os jornais, ouvir o rádio ou assistir à televisão. A mídia costuma ser um bom espelho do senso comum. Aqui vão alguns poucos exemplos:

*Folha de S. Paulo*, 4/1/2000, Marilene Felinto: “Basta pensar que a língua brasileira é outra. Uma pequena mostra de erros de redação coletados na imprensa revela que o português aqui transformou-se num vernáculo sem lógica nem regras”.

*O Dia*, 28/2/1999, Arnaldo Niskier: “A língua portuguesa propriamente dita é bastante difícil”.

*Época*, 14/6/1999: “O uso do gerúndio empobrece o texto. Lembre que não existe gerúndio no português falado em Portugal”. *Jornal do Brasil*, coluna Língua Viva: “Sempre me perguntam onde se fala o melhor português. Só pode ser em Portugal”. (In: Duarte, 1998:65)

Programa de TV, Nossa Língua Portuguesa: “O que acontece é que a língua portuguesa ‘oficial’, isto é, o português de Portugal, não aceita o pronome no início da frase.”

Não é preciso nem enfatizar o quanto essa ideologia é prejudicial ao ensino no Brasil.

O que existe, então, na nossa cultura, é uma divisão bastante nítida. De um lado, temos uma norma-padrão, um ideal de língua que se baseia ainda no uso feito pelos chamados grandes escritores, e que tenta espelhar a língua falada e

escrita em Portugal, apesar de todos os grandes movimentos literários, desde o romantismo de José de Alencar até o modernismo de Mário de Andrade, que tentaram incorporar à literatura as opções lingüísticas características do brasileiro. Do outro lado, temos todo o grande conjunto das variedades lingüísticas do português brasileiro, que não são padrões ideais, mas realizações concretas, e que, em seus grandes traços comuns, constituem o nosso vernáculo, a nossa língua materna.

Como poderíamos começar a desconstruir essa ideologia lingüística reacionária? Como democratizar o nosso ambiente lingüístico?

A brecha que encontrei para nós começarmos a subverter esse estado de coisas foi o adjetivo “culto”. As gramáticas normativas, a pedagogia tradicionalista e os atuais representantes do conservadorismo gramatical que se apoderaram da mídia usam muito o adjetivo “culto” para se referir ao padrão lingüístico ideal que eles dizem ser o único admissível, a única forma legítima de “português”. Vamos ver alguns exemplos do uso do adjetivo “culto”.

Os filólogos Celso Cunha e Lindley Cintra, ao apresentarem sua *Nova gramática do português contemporâneo*, de 1985, assim escreveram: “Trata-se de uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá”. Esses autores, na linha dos estudos gramaticais tradicionais, desde o século III antes de Cristo, continuam associando *língua culta* com *linguagem literária*. A gramática deles, portanto, só deveria, teoricamente, ser consultada por quem quisesse escrever um texto *literário*. No entanto, as regras que ela descreve e prescreve supostamente valem para todas as demais formas de uso da língua.

O que se pode verificar, porém, é que os autores de gramáticas normativas terão cada vez mais dificuldades para colher nas obras literárias os exemplos para o suposto “uso correto” da língua. Os escritores há mais de um século vêm se rebelando contra essa instrumentalização de seu trabalho estético, e na produção literária moderna

e contemporânea é muito fácil encontrar, para cada exemplo de uso tradicional, muitas opções lingüísticas que nenhuma gramática consideraria “recomendável” ou “certa”.

Evitando falar de literatura, o conhecido compêndio gramatical de Domingos Paschoal Cegalla (1990:xix) é apresentado do seguinte modo: “Este livro pretende ser uma *Gramática Normativa da Língua Portuguesa, conforme a falam e escrevem as pessoas cultas na época atual*”. Muito bem. Mas quem são essas pessoas cultas? Que critérios o autor utilizou para classificá-las assim: onde, quando e com que metodologia científica? Ele não esclarece, e o que vemos, consultando o livro, é que os exemplos são tirados ou de sua própria imaginação ou, mais uma vez, de obras literárias.

Mais complicada ainda é a situação dos programas de televisão e textos de imprensa assinados por Pasquale Cipro Neto. Consultando os roteiros do programa “Nossa Língua Portuguesa”, por exemplo, encontra-se uma profusão de termos e expressões, empregados sem a menor distinção: “linguagem formal”, “texto formal”, “uso culto”, “padrão formal”, “padrão culto”, “língua culta”, “norma culta”. Em nenhum momento o autor se dá o trabalho de definir o que entende com os substantivos “linguagem”, “padrão”, “língua” e “norma” e com os adjetivos “culto” e “formal”, tomando-os todos como plenamente equivalentes, como sinônimos perfeitos. Essa inconsistência terminológica reflete uma inconsistência teórica, conceitual, e deixa evidente o despreparo do autor para lidar com esses temas.

Para começar a desmontar todos esses equívocos, seria interessante introduzir na prática pedagógica, nos cursos de Letras e, se possível, no senso comum, o conceito de *falante culto* que vem sendo empregado pela pesquisa lingüística brasileira há mais de trinta anos. Nessa linha de trabalho científico, chama-se *falante culto* aquele indivíduo nascido e criado em ambiente urbano e que tem nível de escolaridade superior completa. Com esses dois critérios, antecedentes urbanos e escolaridade superior, já se desenvolveu um volume formidável de trabalho científico no Brasil, bastando citar como exemplos o Projeto NURC, que visa compilar e

documentar as variedades urbanas cultas de cinco grandes cidades brasileiras, e o Projeto da Gramática do Português Falado que, com base no *corpus* do projeto NURC, pretende descrever os fenômenos lingüísticos da língua falada pelos brasileiros cultos.

Se passarmos a empregar esse conceito de *falante culto*, talvez possamos propor que o padrão lingüístico a ser usado como referência geral seja baseado nos usos feitos pelos brasileiros cultos, e não mais na escrita literária. Afinal, esses brasileiros cultos representam uma parcela privilegiada da população geral, porque tiveram condições, num país extremamente injusto, de percorrer todo o trajeto da educação formal, passando pelos onze anos do ensino básico e médio, mais os quatro-cinco anos do curso superior. Durante este período de mais ou menos 15 anos, o indivíduo teve um contato intenso com a língua escrita em muitos dos seus gêneros, com a linguagem científica e técnica, com a literatura, teve de ler e escrever textos, resumos, resenhas, monografias, dissertações etc. Quem chegou ao término dessa trajetória pode, com alguma objetividade, ser classificado de falante culto.

E é aí que podemos começar a subverter os conceitos de português certo e errado que vigoram na nossa cultura. Como? Investigando a língua realmente falada e escrita pelos brasileiros cultos. O que essa investigação revelará é que existe uma distância enorme entre a norma-padrão tradicional e a língua realmente empregada pelos falantes cultos do português do Brasil. Fiz recentemente (Bagno, 2000) uma pesquisa neste sentido, e para provar essa distância vou mostrar rapidamente aqui os resultados do meu trabalho.

Na minha pesquisa escolhi cinco fatos sintáticos e tentei comparar a prescrição das gramáticas normativas e dos tradicionalistas da mídia com os usos lingüísticos efetivos de brasileiros cultos de cinco zonas urbanas diferentes: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Os fatos sintáticos examinados foram:

- 1) orações relativas;
- 2) retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa;
- 3) sujeito acusativo;
- 4) passiva sintética; e
- 5) regência dos verbos *ir* e *chegar*.

Talvez caiba uma explicação rápida de cada um. As orações relativas que estudei são aquelas em que aparece um verbo que rege preposição. Nesse caso, temos a regra padrão que exige a preposição antes do pronome relativo, e duas regras não-padrão: uma em que a preposição aparece depois do verbo com um pronome-cópia, e a outra em que a preposição é simplesmente apagada. O exemplo da regra padrão é: “Este é um filme de que eu gosto muito”. Exemplo da regra não-padrão copiadora: “Esse é um filme que eu gosto muito dele”. Exemplo da regra não-padrão cortadora: “Esse é um filme que eu gosto muito”.

A retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa, pela regra padrão, se faz usando um pronome oblíquo, no caso: *o, a, os, as*. Em oposição a ela existem também aqui outras duas regras não-padrão: o uso do pronome *ele* como objeto direto, e o apagamento do objeto. Exemplo da regra padrão: “Comprei este livro, mas ainda não o li”. Regra não-padrão com pronome reto na função de objeto: “Comprei este livro, mas ainda não li ele”. Regra não-padrão com pronome nulo: “Comprei este livro, mas ainda não li”.

A tradição gramatical chama de *sujeito acusativo* o pronome que exerce ao mesmo tempo a função de sujeito de um verbo e de objeto de outro. Essa situação ocorre com os verbos *mandar, fazer, sentir, deixar, ouvir* e *ver* seguidos de infinitivo. A regra padrão exige que esse pronome esteja na forma oblíqua, enquanto a regra não-padrão usa o pronome na forma reta. Exemplo da regra padrão: “Deixa-me dizer que te amo”. Exemplo da regra não-padrão: “Deixa eu dizer que te amo”.

Prefiro chamar a *passiva sintética* de *pseudopassiva* sintética, porque em minha opinião

não existe passividade nenhuma nessas construções, mas sim uma construção ativa com sujeito indeterminado representado pelo pronome *se*. Segundo a regra padrão o certo é dizer “Não se fazem mais filmes como antigamente”. A regra não-padrão diz: “Não se faz mais filmes como antigamente”. É a velha história do “aluga-se salas” ou “alugam-se salas”.

Finalmente, a regência dos verbos *ir* e *chegar*. Enquanto a tradição exige, para o verbo *ir*, as preposições *a* e *para*, uma indicando menos permanência e a outra indicando mais permanência, existe no português do Brasil um uso não-padrão em que o verbo *ir* é regido pelas preposições *para* e *em*, na indicação de menos permanência, e pela preposição *para*, na indicação de mais permanência. Temos então a oposição entre “Vou ao cinema”, padrão, e “vou no cinema / vou para o cinema”, não-padrão. Para o verbo *chegar* a norma-padrão cobra a preposição *a*, enquanto a regência não-padrão se faz com a preposição *em*: “Cheguei a Brasília hoje” contra “cheguei em Brasília hoje”.

Sem entrar em maiores detalhes, quero apresentar apenas os números finais da pesquisa, que são os seguintes: usos prescritos pela norma-padrão, 80 ocorrências; usos condenados pela norma-padrão, 713 ocorrências. É bom enfatizar que estamos examinando a língua falada por brasileiros *cultos* com escolaridade superior completa. Veja-se que a diferença é mesmo muito grande: 10,1% de observância das regras tradicionais, contra 89,9% de usos não aceitos pela gramática normativa. No total houve quase 9 usos não-padrão para cada uso padrão. É uma diferença gritante. Como se pode ver, mesmo os falantes que se pode classificar como cultos, que foram expostos durante 15 anos às regras gramaticais padronizadas prescritas pela tradição, mesmo esses não conseguem observar essas regras o tempo todo, e se deixam levar pela gramática intuitiva de sua língua materna, que é o português do Brasil.

E por que eles não conseguem observar essas regras? Porque essas regras não atendem às nossas

necessidades expressivas e comunicativas, elas não dão conta de nossas exigências de interação verbal, e principalmente porque *essas regras não fazem parte da nossa gramática*, da gramática da nossa língua materna. Só para dar um exemplo radical: os pronomes oblíquos de terceira pessoa (*o, a, os, as*) praticamente já desapareceram da fala dos brasileiros, cultos inclusive. O pronome relativo *cujo* também não ocorreu uma única vez na minha investigação.

Por que não empreender então uma *reforma da norma-padrão*, admitindo nela os usos já plenamente consagrados na língua falada pelos brasileiros, inclusive pelos que podem ser classificados de cultos? Por que continuaremos a renegar nossa própria língua materna? Não seria mais justo e democrático permitir que todos nós falássemos e escrevêssemos “o filme que eu gosto”, “eu não conheço ele”, “ninguém viu ele entrar”, “aluga-se salas”, “cheguei em Brasília”, já que é assim que falam diariamente os 170 milhões de brasileiros, letrados ou iletrados, de norte a sul do país, em todas as camadas sociais? Por que tentar vestir a nossa língua com uma camisa-de-força modelada e costurada mais de cem anos atrás, no outro lado do Atlântico? Não seria a hora de afugentar para sempre o fantasma colonial?

Existe então, inegavelmente, uma distância enorme entre a língua realmente falada (e até mesmo escrita) pelos brasileiros cultos e aquele padrão ideal de língua que até hoje aparece nos compêndios gramaticais, em muitos livros didáticos e nos investimentos gramaticais da mídia e da multimídia, padrão que é cobrado na maioria dos vestibulares, nos concursos públicos e assim por diante.

Ora, o que existe, então, é uma verdadeira esquizofrenia lingüística. E essa esquizofrenia vem sendo detectada há muito tempo pelos estudiosos da língua do Brasil. Já em 1921, por exemplo, o historiador e filólogo João Ribeiro escrevia:

*“A nossa gramática não pode ser inteiramente a mesma dos portugueses. As diferenciações regionais reclamam estilo e método diversos. A verdade é que, corrigindo-nos, estamos de fato a mutilar idéias e sentimentos que nos são pessoais. Já não é a língua que apuramos, é o nosso espírito*

que sujeitamos a servilismo inexplicável. Falar diferentemente não é falar errado. A fisionomia dos filhos não é a aberração teratológica da fisionomia paterna. Na linguagem, como na natureza, não há igualdades absolutas; não há, pois, expressões diferentes que não correspondam também a idéias ou a sentimentos diferentes. Trocar um vocábulo, uma inflexão nossa por outra de Coimbra é alterar o valor de ambos a preço de uniformidades artificiosas e enganadoras.” (1921:8-9)

Outro nome pioneiro da pesquisa lingüística brasileira, Mário Marroquim, autor de *A língua do Nordeste*, afirmava em 1931:

“Já algumas formas sintáticas dialetais firmaram-se de tal forma na linguagem de todas as classes, que estão entrando na literatura. São erros, olhados à luz das regras gramaticais. Estão certas, porém, dentro da realidade lingüística. Representam a forma e o encadeamento necessário e lógico das palavras para exprimir idéias. E as idéias têm uma força de expansão interior impossível de ser contida por diques gramaticais, quando estes impedem a sua marcha normal para a clareza e para a sua justa expressão.

É uma violência inútil ajeitar-se uma idéia a um molde inadequado que a comprime, que a machuca, que a deforma, somente porque esse molde assentava bem a essa idéia há 100 anos passados.

É martírio para a mocidade que aprende e humilhação para o mestre inteligente que ensina, esse bilingüismo dentro de um só idioma – essa unidade exterior, de superfície, de duas línguas que se repelem, a língua que falamos e a língua que escrevemos. (...)

Nós, no Brasil, presos à gramática “portuguesa”, somos vítimas de uma desintegração dolorosa de nós mesmos. (...)

A língua brasileira, já ninguém discute isso, diverge da portuguesa; é esta, entretanto, que a escola continua a ensinar ao brasileiro.” (1931:169-171)

Passados setenta anos desde a publicação dessas palavras sensatas, é quase espantoso que ainda se divulgue com tanto alarde na imprensa e nos demais meios de comunicação uma ideologia lingüística conservadora e retrógrada, que deprecia os usos lingüísticos caracteristicamente brasileiros como se fossem verdadeiros aleijões gramaticais.

É essa distância entre o que a tradição gramatical e o ensino conservador chamam de “português” – um conjunto de regras voltadas essencialmente para determinados usos *escritos* da língua – e a língua que os brasileiros realmente falam (e escrevem em situações em que não estão sob o olhar policlesco da tradição e da escola), é essa *esquizofrenia lingüística*, esse dilema que temos de enfrentar diariamente – e constitui o tipo especial de *diglossia* que temos no Brasil.

Especial porque, na maioria dos contextos sociais em que existe bilingüismo, os falantes dominam as duas línguas em contato, sabendo reconhecer as instâncias de uso de cada uma. Mas aqui no Brasil não é assim. Uma reduzida parcela da população tem acesso ao “português”, isto é, à norma-padrão (acesso porém que, como se viu, não significa uso efetivo), enquanto a maioria da nossa população só dispõe de seu vernáculo materno. Ao contrário, então, das situações clássicas descritas na literatura, temos aqui, sim, uma situação de *diglossia*, mas não de *bilingüismo*. O que retrata a situação de tremenda injustiça social que caracteriza a sociedade brasileira.

Também Mary Kato, autora de importantes trabalhos sobre as questões da escrita na escola, enfatiza que:

“(...) a língua dos textos escolares, para as camadas que vêm de pais iletrados, pode parecer tão estranha quanto a de um texto do século XVIII para o lingüista iniciando-se em estudos diacrônicos. O Brasil apresenta assim um caso extremo de “diglossia” entre a fala do aluno que entra para a escola e o padrão de escrita que ele deve adquirir.” (1993:20)

Convém ressaltar, porém, que essa diglossia não existe apenas entre a fala do aluno originário de uma classe social desprestigiada e a língua da escola: também existe uma enorme distância, como se viu

aqui, entre a língua falada pelos brasileiros cultos e o “português” que a escola tenta ensinar.

Outro nome importante da Lingüística brasileira, Rosa Virgínia Mattos e Silva, depois de fazer uma avaliação das discrepâncias entre as regras prescritas pela norma-padrão e os usos reais verificados na língua falada pelos brasileiros cultos, faz a seguinte reivindicação: “*Que venha a convergir, no possível, o que se fala com o que se lê!*” (1995:88)

No que diz respeito à educação, essa situação diglössica pode ser resumida na seguinte pergunta, que na verdade é um dilema: “Ensinar o português ou estudar o brasileiro?” Qual dessas duas atividades deve ser o foco da nossa atenção como professores de língua?

Acredito que somente a *pesquisa* nos ajudará nessa tentativa de dar vez e voz à língua falada no Brasil. Para isso, é necessário que cada vez mais se introduza, na aula de língua, as atividades de pesquisa. É praticamente inevitável que tenhamos de continuar a “ensinar português”, isto é, a transmitir os pacotes gramaticais prontos que a tradição exige e a sociedade em geral cobra. Mas, ao mesmo tempo, podemos fazer nossa pequena guerrilha, nossa subversãozinha. Vamos estudar o brasileiro. Vamos levar para dentro da sala de aula o maior volume possível de língua viva, falada e escrita, e não somente de variedades cultas, mas de todas as variedades, e de todos os gêneros possíveis: texto literário “clássico”, texto literário “moderno”, notícias de jornal, história em quadrinhos, crônicas assinadas, páginas da Internet, gravações de documentários na televisão, de programas de rádio, de telenovelas, de programas de entrevistas, de gravações de fala espontânea de pessoas de diversas extrações sociais, geográficas e assim por diante. O professor de português não pode mais ser apenas um repetidor da doutrina gramatical normativa, que ele mesmo (tantas pesquisas mostram) não domina integralmente. Ele deve se converter num pesquisador e orientador de pesquisas a serem empreendidas por ele junto com seus alunos.

É de se esperar que um conhecimento maior e melhor da língua falada no Brasil possa trazer à tona uma verdade, já anunciada em 1921 por João

Ribeiro e em 1931 por Mário Marroquim: a língua do Brasil e a língua de Portugal são *duas línguas diferentes*. Conhecer o português do Brasil e sua dinâmica gramatical é, antes de tudo, reconhecer que a língua falada no Brasil é *estruturalmente* diferente da língua falada em Portugal. São duas línguas distintas, sobretudo se compreendermos língua como um feixe de variedades lingüísticas que compartilham mais semelhanças do que apresentam diferenças, e mais ainda se tivermos em mente uma concepção de língua como atividade social, como um trabalho empreendido pelos falantes de uma dada comunidade, inseridos na construção da sociedade de que fazem parte.

É o apego à sinonímia equivocada entre língua e escrita mais monitorada que ainda permite a muitos afirmar que no Brasil e em Portugal se *fala* a mesma língua. É a insistência em ensinar uma norma-padrão mais próxima dos usos escritos mais formais dos *portugueses* que permite alegar a existência, em ambos os lados do Atlântico e passados 500 anos, de “uma” mesma língua. Basta citar, como exemplos, as diferenças de comportamento das duas línguas no que diz respeito ao emprego de categorias vazias, à estrutura tópico-sujeito, à interpretação do sujeito nulo, à ergatividade (cf. Pontes 1987; Tarallo 1992; Galves 1998; Castilho 1999; Bagno 2001, etc.). A aparente semelhança do repertório lexical é uma ilusão que embota, muitas vezes, a visão dos fenômenos estruturais mais profundos e íntimos de cada uma das duas línguas. As análises pragmáticas têm demonstrado que muitas vezes uma mesma construção sintática têm interpretações totalmente diversas e responde a intenções comunicativas absolutamente distintas quando enunciada por um brasileiro e por um português.

Admitir a diferença entre as línguas é admitir, como normalmente se admite, a *diferença entre as culturas*. Ninguém jamais ousaria dizer que a cultura brasileira e a portuguesa são a mesma cultura. Se admitirmos que toda cultura está estreitamente relacionada com a *ecologia* – solo, clima, topografia, hidrografia etc. – e também com os fatores *etnogênicos* – a composição étnica da população –, será imperioso abandonar a noção da “mesma língua”, reconhecendo a *familiaridade*, mas nunca a *identidade* lingüística entre Brasil e

Portugal. Investigações recentes de geneticistas brasileiros provaram que “a esmagadora maioria das linhagens paternas da população branca do país veio da Europa, mas que, surpreendentemente, 60% das linhagens maternas são ameríndias ou africanas” (*Ciência Hoje*, vol. 27, nº 159, p. 16). Se a ecologia é outra, se a composição étnica é outra, se a cultura é outra, por que somente a língua seria a mesma? Como é que povos tão diferentes, com história e geografia tão distintas, com composição étnica tão dispar, movendo-se em ambientes absolutamente diversos, sujeitos a sistemas políticos e econômicos diferentes, dentro de estruturas sociais nada parecidas, poderiam falar uma mesma língua, se todos esses fatores influenciam nas exigências comunicativas e nas necessidades expressivas de cada pessoa e de cada comunidade?

Não é preciso adotar um outro nome para a nossa língua, como já foi proposto em tempos passados, quando se falou da “língua brasileira”. O nome *português brasileiro* já dá conta de mostrar as diferenças. O importante é reconhecer essas diferenças, deixar de considerar que elas são “erros”, e admitir que se trata de regras gramaticais características da língua falada aqui. Reconhecer a existência de um português brasileiro é importante, sobretudo para que a gente comece a ver e ouvir a nossa língua com os nossos próprios olhos e ouvidos, com olhos e ouvidos de brasileiros, e não mais pelo filtro da gramática portuguesa de Portugal, como tem sido feito há

séculos. É não querer ocupar um lugar que não é nosso: o lugar do colonizador, para quem tudo o que é diferente de si mesmo merece o rótulo de “primitivo”, “exótico”, “bárbaro”, “selvagem” etc.

Dizer que a língua falada no Brasil é somente “português” implica num esquecimento sério e perigoso: o esquecimento de que há muita coisa nesta língua que é caracteristicamente nossa, de que esta língua é parte integrante da nossa identidade nacional, construída a duras penas, com o extermínio de centenas de nações indígenas, com o monstruoso massacre físico e espiritual de milhões de negros africanos trazidos para cá como escravos, e com todas as lutas que o povo brasileiro enfrentou e continua enfrentando para se constituir como nação.

Por outro lado, dizer que nossa língua é simplesmente o “brasileiro” significa também operar outros esquecimentos, outros silenciamentos: o esquecimento do nosso passado colonial, que não pode ser apagado porque é história, e a história não é passado: é presente, premente, insistente. Somos um país nascido de um processo colonial, com tudo o que isso significa.

Acho que estamos numa etapa intermediária na história da nossa língua. Há quinhentos anos atrás ela podia ser chamada simplesmente de *português*. Hoje ela pode e deve ser chamada de *português brasileiro*. Daqui a mais quinhentos anos, ela sem dúvida só poderá ser chamada de *brasileiro*. Até lá temos de lutar para que o peso da colonização sobre nossa sociedade não seja tão grande quanto é ainda hoje.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, N. M. *Dicionário de questões vernáculas*. São Paulo: LCTE, 1994.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Dramática da língua portuguesa*. São Paulo: Loyola, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.
- CASTILHO, A. O português do Brasil. In: ILARI, R. *Lingüística românica*. São Paulo: Ática, 1999.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 33ª ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1990.
- CHAUÍ, M. *Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DUARTE, S. N. *Língua viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

GALVES, C. “A gramática do português brasileiro”. *Língua e Instrumentos Lingüísticos*. Campinas: Ed. Pontes, n. 1, 1998, p. 79-96.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MARROQUIM, M. *A língua do Nordeste*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1995.

MILROY, J. Children can't speak or write properly any more. In: BAUER, L. & TRUDGILL, P. (orgs.) *Language Myths*. Harmondsworth: Penguin, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

PONTES, E. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.

RIBEIRO, J. *A língua nacional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1921.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar no final do século XIX. In: ROBERTS, I. & KATO, M. (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, 1993.

*Recebido em 14.05.01*  
*Aprovado em 29.05.01*

**Autor:** Marcos Bagno é doutor em Língua Portuguesa pela USP, lingüista e escritor, autor de “*A Língua de Eulália*” e “*Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*”, entre outros. E-mail: contato@marcosbagnocomb.br. Site: www.marcosbagnocomb.br



# LÍNGUA, ENSINO E CIDADANIA

Irandé Costa Antunes  
Professora da Universidade Federal de Pernambuco

## RESUMO

O ensino da língua tem estado no centro do debate pedagógico. O consenso é que o texto seja o objeto deste ensino, para que possamos responder às funções mais relevantes da língua e aos ideais de uma escola formadora do cidadão livre, consciente e atuante. Uma via que possibilita o alcance deste ideal são os diferentes gêneros de texto. Através deles é que podemos surpreender os usos concretos da língua, conforme os moldes das exigências sociais para os fatos da língua, e podemos fugir à prática ineficaz da mera análise morfosintática de frases e palavras soltas. Tudo isso para que as aulas de português sejam, verdadeiramente, encontros de linguagem.

**Palavras-chave:** ensino de línguas – gêneros de texto – cidadania

## ABSTRACT

### IDIOM, TEACHING AND CITIZENSHIP

The teaching of the portuguese idiom is now a days in the pedagogic centre of debates. There is a consensus that the text has to be the aim of such a teaching, so that we can answer the most relevant functions of a language as well as the ideals of a school which builds up free, conscient and acting citizens. The different genres of texts are one path which enables us to reach such an ideal. It is only through them that we succeed to catch the concrete uses of the idiom in accordance with the patterns of social demands regarding the language facts, and succeed to avoid the useless practice of the morphosyntact analysis of unlinked words. All this to guarantee that portuguese idiom classes may become language encounters.

**Key words:** teaching idioms – genres of texts – citizenship

## 1. Introdução

A reflexão que quero trazer na presente oportunidade diz respeito ao entrosamento entre as questões relativas à *língua*, ao *ensino* e à *cidadania* – o que implica a relação entre escola e sociedade. Ou seja, pretendo considerar a dimensão

social e política do ensino da língua, ou o ensino da língua enquanto meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais consciente e participativa, do cidadão. Em síntese, quero trazer elementos que nos ajudem a compreender *como o ensino da língua pode favorecer a formação para a cidadania*.

## 2. Ensino de língua e concepções de língua

O ponto crucial da questão levantada no momento reside no âmbito das *concepções* que se têm acerca do que é uma língua, acerca das funções que desempenham a gramática e o léxico que a constituem, enfim, a que fins se destina uma língua, imediata e mediatamente, no plano individual e no plano do social. Tal ponto é crucial porque representa o fundamento de tudo. Ou seja, as decisões que tomamos, as atividades que realizamos – quer se trate dos objetivos pretendidos, quer se trate de currículos, ou de avaliação – dependem do conjunto das concepções que temos. Isso é válido para qualquer setor de nossas vidas.

A pesquisa acerca do que se faz nas aulas de língua – e me vou deter aqui nas aulas de português – tem revelado que prevalece uma concepção de língua demasiado estática, demasiado simplificada e reduzida e, portanto, falseada. Uma concepção pela qual vê a língua como um sistema abstrato, virtual, imutável, desvinculado das pessoas, dos lugares, dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma, inodora, insípida e incolor. Uma língua que, nesses termos, facilmente se esgota numa série de frases soltas, que passam a ser objeto de requintadas e pormenorizadas análises morfológicas e sintáticas. Tais análises centram-se no estudo das nomenclaturas e classificações dos fatos da gramática; ou seja, no estudo dos “nomes” que esses fatos têm, o aspecto, portanto, mais superficial e menos relevante para o exercício social da adequada e multifuncional interação verbal.

Já conhecemos os resultados desta forma simplista de se estudar a língua na escola: por parte dos alunos, é notório o declínio da fluência no exercício da fala mais formal, a aversão quase generalizada e quase incontornável ao exercício da escrita, a convicção de que o português é uma língua muito difícil, uma espécie de língua “inaprendível”. Conseqüentemente, para nós, professores, fica a dolorosa experiência de um esforço com muito pouco retorno, de um investimento socialmente irrelevante, uma vez que atende somente a algumas exigências do desempenho escolar. E, como saldo final, a hegemonia da “ideologia da incompetência”, isto é,

a convicção do aluno de que não tem competência, não sabe falar português – coisas das quais ele só toma consciência quando passa a freqüentar a escola.

Em linhas muito gerais, quero relembrar algumas concepções de língua que poderiam favorecer a alteração desse quadro.

Em primeiro lugar, o exame das evidências nos diz que nenhuma língua existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que circula ou independente de quaisquer outros fatores situacionais. *As línguas estão a serviço das pessoas*, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram. Daí que o que existe é a *língua-em-função*, concretizada em muitas formas de atividade, de ação, de atuação. Dessa forma, vale dizer que as pessoas falam para dizer coisas, mas não só. As pessoas dizem coisas para *fazer* outras, para *praticar* ações, para intervir, para agir, afinal. “Falar por falar”, como às vezes nos é conveniente afirmar, é uma estratégia para deixar velado um propósito que, em certa altura, não podemos ou não queremos assumir.

É por isso que se pode reconhecer a estreita e inexorável reciprocidade entre língua e sociedade, entre língua e história, entre língua e cultura. A sociedade, a história e a cultura se constituem, entre outros fatores, pela ação da linguagem. A recíproca também é verdadeira: a linguagem se constitui mediante a atuação das pessoas na sociedade. Ou seja, com o que dizemos, fazemos coisas na comunidade, fazemos história, fazemos cultura. E as coisas que fazemos na comunidade repercutem no que temos a dizer.

Daí que representa muito pouco, nas aulas de línguas, limitar-se ao estudo do puramente lingüístico e, muito menos ainda, ao puramente classificatório e metalingüístico, por mais sofisticados e complexos que sejam os meios empregados. Acrescenta muito pouco (ou quase nada?) à competência comunicativa de qualquer falante saber discernir entre um complemento nominal e um adjunto adnominal, ou saber identificar as várias funções da palavra ‘que’.

Em segundo lugar, quero lembrar: esta língua-em-função, que só ocorre como atividade social, para fins da interação e da intervenção humana, acontece inevitavelmente *sob a forma da textualidade*, isto é, sob a forma de *textos* orais e escritos, sejam eles breves ou longos, literários ou não. E como a língua, conforme vimos anteriormente, só acontece em situações reais, propõe-se para essa textualidade, além de uma estrutura lingüística – marcada por diferentes regras – uma outra, a estrutura extralingüística, igualmente determinante e relevante. Assim, o que dizemos deve seguir normas, mais ou menos flexíveis, normas não só lingüísticas mas ainda sociais, culturalmente estabelecidas. Não existe fala nem escrita autônoma, no sentido de que suas propriedades possam ser consideradas sem se levar em conta as determinações das situações em que são usadas. A coesão, a coerência, a informatividade de um texto, por exemplo, precisam da referência à situação de uso para serem legitimamente avaliadas.

Em terceiro lugar, e em desdobramento ao ponto anterior, quero lembrar que os textos, todos eles, se manifestam em gêneros e, como tais, são produzidos conforme padrões mais ou menos típicos, esses também definidos culturalmente. É assim que, pelas convenções que se estabelecem num dado momento, uma carta difere de um relatório, um editorial difere de uma notícia, um aviso de um requerimento, um anúncio de uma crônica e assim por diante. Os textos, tomados assim, na especificidade de seus gêneros, apresentam-se:

- com uma estrutura de organização típica, uma espécie de grade esquemática própria;
- com partes e subpartes, até certo ponto, previsíveis;
- numa seqüência também, quase sempre, estabelecida.

Convém não deixar de explicitar, no entanto, que tal estrutura é flexível, podendo ser intencionalmente alterada em função de propósitos comunicativos eventualmente diferentes. A originalidade que certos textos apresentam decorre exatamente da alteração desses padrões estabelecidos ou da quebra propositada das convenções aceitas.

Feita esta ressalva, retomo a indagação inicial – de como o ensino da língua pode favorecer a formação para a cidadania – e volto à questão dos gêneros de texto. Faço-o na suposição, a meu ver muito plausível, de que pelo estudo dos gêneros o professor de português tem condições de abandonar a língua abstrata das frases soltas, sem sujeito e sem propósito, para alcançar a língua real que de fato se concretiza nas relações sociais das pessoas. Desde esse ponto é que ele poderia articular o salto maior, ou seja, aquele salto que se dá da língua à sociedade, da língua à ação social do cidadão, sujeito de seu meio e senhor da história.

Evidentemente, o que está em questão no momento não é simplesmente o texto produto, acabado, posto sobre a página, estático, restrito à materialidade das palavras, de suas classes e de suas funções. Ou o texto para dele se retirarem palavras e frases, o texto para nele se grifarem os dígrafos ou os ditongos. O texto que se quer como objeto de estudo da escola é aquele texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer; é o texto que estabelece um “ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presentes num “aqui” e num “agora” definidos. É o texto que está nos livros, nos jornais, nas ruas, na boca do povo. É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não está só por estar.

Esse texto tem “cara”. Uma cara definida, embora flexivelmente, conforme as convenções também flexivelmente estabelecidas para a interação verbal de cada situação. Tem-me ocorrido, assim, que ensinar português, desde que se pretenda a ampliação da competência comunicativa dos alunos, pode tornar-se mais produtivo se o ensino é *ensino do português dos textos ou ensino do texto em português*. \*

---

\* Tal propósito vai além da tarefa de retirar do texto fragmentos para que neles se reconheça uma unidade ou se exemplifique o emprego de uma regra. Neste caso, o texto terá servido apenas como “pretexto” (conforme diz Lajolo, em *A leitura em crise na Escola*, 1986) e não como objeto de estudo.

Uma via de acesso a esta proposta são os gêneros textuais, ou as diferentes classes de textos que circulam, escrita ou oralmente, nas instituições e na comunidade em geral. Pelo estudo desses gêneros é que se poderá:

- explicitar a intenção global e o objetivo particular de cada texto;
- identificar os termos de sua unidade: seja seu assunto, seu tema, ou seu enredo;
- depreender os sentidos explícitos e implícitos pretendidos para o texto;
- reconhecer as diferentes partes ou blocos que, conforme o gênero particular, compõem o texto;
- estabelecer os critérios de ordenação dessas várias partes do texto, com base nas convenções de seus esquemas de apresentação;
- discernir entre as partes principais e as secundárias do texto;
- avaliar a clareza, a precisão e relevância do que é dito;
- prever o(s) destinatário(s) e suas condições de participação no evento comunicativo;
- determinar o grau de formalidade do discurso;
- decidir sobre o seu nível de informatividade (pela avaliação da relevância do que é dito) a fim de deixá-lo adequado a seus contextos de uso;
- determinar, quando se trata de um gênero escrito, as normas de paragrafação e as convenções de apresentação;
- analisar e sistematizar os recursos de sua coesão e de sua coerência lingüística e pragmática;
- ajustar, quanto seja necessário, as normas gramaticais e lexicais à propriedade das circunstâncias de produção e circulação do gênero em estudo.

Dessa forma, os pontos da gramática ou as questões do léxico (estas muito menos estudadas que aqueles, apesar de sua grande relevância!) não viriam à sala de aula simplesmente porque estão no programa, nem viriam na ordem em que lá estão. Viriam por exigência do que precisamos ir aprendendo, para podermos construir e interpretar os diferentes gêneros de texto, adequada e relevantemente.

Vale salientar que, de acordo com essa perspectiva, muda não apenas a ordem em que as questões aparecem. Mudam as próprias questões, que agora serão consideradas relevantes na medida em que podem contribuir para fazermos a construção e a interpretação dos mais diferentes textos a que somos continuamente expostos. Dessa forma, deixa de ser uma questão importante saber se uma oração é substantiva subjetiva ou completiva, ou se o pronome 'lhe', mesmo em um texto, é um objeto direto ou um adjunto adnominal. Quer dizer, deixa de ter tanta importância a simples classificação das coisas da língua. Vai importar muito mais saber a que outra palavra do texto, por exemplo, o pronome 'lhe' se refere ou o efeito produzido no texto pelo emprego de um 'mas', de um 'embora', de um 'até', ou de qualquer outra palavra, já que é com elas que dizemos as coisas que temos a dizer.

Com base nessas considerações, proponho, como em outras ocasiões, que as aulas de português sejam encontros entre pessoas interessadas pelos fatos da linguagem, estimuladas pelo 'poder' que esta linguagem representa, como forma de intervirmos à nossa volta. Aulas que seriam para análise, apreciação, pesquisa, leitura e produção de *diferentes gêneros de textos*.

Concretamente, o programa de cada série poderia prever, em cada unidade, um determinado gênero de texto (sem deixar, evidentemente, de trazer textos de outros gêneros), o qual funcionaria como uma espécie de *núcleo de estudo*, a partir do qual as questões lingüísticas (morfossintáticas, semânticas e pragmáticas) seriam selecionadas e exploradas. Ou seja, o que estou defendendo é que, em cada unidade, se leia, se escreva, se analise, se estude, se pesquise, se aprofunde, de acordo com o nível do grupo, um determinado gênero de texto, seja pela leitura, seja pela escrita, seja pela análise lingüística e pragmática desses textos.

Na verdade, estou propondo muito mais do que aquilo que se faz atualmente em muitas das aulas de português. Estou propondo um outro foco, um outro objeto de estudo – *a língua realizada em*

*seus diferentes gêneros de texto* – uma outra sistematização, mais consistente, com um alcance bem maior, com objetivos bem mais amplos do que a mera análise morfológica ou sintática de unidades da língua, as quais, em frases soltas, perdem a força de seus significados contextuais.

Conseqüentemente, estou propondo uma outra figura do professor de português, que seria, assim, mais lingüista do que gramático (como sugere Marcos Bagno em suas obras), que seria um observador, um pesquisador da língua, e não apenas alguém que “passa” e “repassa” uma série de conteúdos que serão depois “cobrados”, num circuito estéril de “dar” e “receber” uma coisa que parece não nos pertencer, não fazer parte de nossa dia-a-dia. Esse novo professor de português precisa, evidentemente, de mais tempo para estudar, para pesquisar, para planejar e avaliar seu trabalho, para procurar e selecionar os textos e as questões com que vai trabalhar. Precisa, afinal, de melhores condições de trabalho (pensemos nas classes superlotadas!), para que possa responder a esse ideal de professor-pesquisador, a serviço de um grupo, a quem quer deixar muito mais apto para exercer seus direitos e deveres de cidadão, livre, consciente e participativo.

Me parece que, pela via dos gêneros de texto, a quase obsessão do “certo” e do “errado”, a quase obsessão das análises classificatórias de palavras e frases poderiam dar lugar a outros “jeitos de olhar” o que as pessoas dizem ou escrevem. Poderiam dar lugar a um trabalho realmente de *linguagem*, pois existe linguagem quando existe negociação de sentido e de intenções, quando há interação entre duas ou mais pessoas presentes a um evento comunicativo.

A impressão que muitos alunos têm de que “aulas em que se lê, se escreve e se analisa textos não são aulas de português” decorre exatamente de uma prática pedagógica em que ler, escrever e analisar textos era uma eventualidade, uma exceção, um “tapa buraco”, no dia em que o professor estava impedido de “dar” o conteúdo do programa.

Dessa prática decorre uma outra impressão: a de que falar e ouvir, ler e escrever são coisas que se pode fazer sem gramática. Por isso, é preciso

estudar “gramática”, em aulas separadas, em momentos diferentes, pois ela não está implicada nos textos que a gente fala e ouve, lê e escreve. E o que é pior: acredita-se, muito simplistamente, que essa gramática, ela sozinha, vai resolver os problemas dos que “não sabem falar e escrever português”. Como se a língua fosse apenas constituída de gramática, ou, a gramática, sozinha, desse conta da língua. Não dá, sabemos disso. Como sabemos também que uma língua não é apenas um conjunto de nomes, de unidades, ou de classes de unidades. Isto é, uma língua é muito mais do que a nomenclatura de suas unidades e classes de unidades. Uma língua é o que são seus diferentes usos. E não há usos da língua fora dos gêneros de texto. Estudar, pesquisar uma língua, para se poder usá-la o mais adequadamente possível, é estudar e pesquisar seus usos, em diferentes gêneros de texto. O resto, a gente faz porque não sabe ou porque não pode fazer diferente.

### 3. Ensino de língua e cidadania

Para que esta reflexão não se perca no efêmero da palavra ou não se reduza ao cumprimento de uma praxe acadêmica, eu queria que ela pudesse repercutir:

- no âmbito da formação dos professores de língua, lá onde se tecem os currículos das licenciaturas, dos cursos de magistério e até das pós-graduações;
- no âmbito extra-academia das instâncias dos governos, lá onde se definem as políticas educacionais;
- no âmbito da sociedade, no lugar em que cada um de nós está, lá onde pode ter começo a fala legítima de todos aqueles que se dispõem a reclamar de si e dos governos o respeito pela pessoa humana.

Tudo leva a crer que, por esta forma textual de abordar a língua, traz-se o sujeito da atividade verbal para dentro da escola; dá-se a ele corpo, vida, voz, autoria, história, poder de participação e, mais proximamente ou não, sua condição de cidadão, de pessoa interveniente no destino das coisas e do mundo. Para que se esvaeça a crença em todas as

fatalidades e se descubra que as coisas podem mudar se a gente, como sujeitos que somos (da vida, e não de frases!), decide intervir para modificá-las. E, muitíssimas vezes, esta intervenção passa pela atuação verbal ou acontece por meio de *uma intervenção verbal*.

Quando saber a língua se identifica com saber um amontoado de nomenclaturas, de classificações

e regras estáveis, inflexíveis e inespecíficas, quando saber essas coisas constitui um parâmetro de discriminação e exclusão, a escola deixa de cumprir seu papel fundamental: o de favorecer a participação consciente, crítica e relevante das pessoas na superação dos problemas sociais, pois: o que é o saber se disso o “ser” não se aproveita?

*Recebido em 30.05.01*

*Aprovado em 13.06.01*

**Autora:** Irlandé Costa Antunes, Doutora em Lingüística desde 1993 pela Universidade de Lisboa, Portugal, é professora da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Departamento de Letras. Além de muitos artigos em revistas especializados, é autora do livro: *Aspectos da coesão do texto* - uma análise em editoriais, Recife: Editora da UFPE, 1996. Endereço para correspondência: Rua Conselheiro Nabuco, 151, apt. 1402, Casa Amarela – 52070.010 Recife-PE. E-mail: isad@truenet.com.br

# ESCOLHENDO PALAVRAS: seleção lexical e fatores que a condicionam

Maria Lúcia Souza Castro  
Professora da Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

Analisando-se dados coletados a informantes analfabetos ou com baixa escolaridade, de localidades rurais da Bahia, observa-se que estes procedem a uma seleção lexical para melhor se fazer entender por seus interlocutores, falantes da norma culta. Conhecendo lexias diferentes para nomear um mesmo objeto ou noção, selecionam aquela que representa uma forma de langue, objetivando a clareza de suas informações. A substituição lexical decorre também do conhecimento que possuem sobre o processo de variação e mudança a que estão sujeitas as línguas e sobre os fatores que o condicionam.

**Palavras-chave:** Lexicologia – Sociolinguística – Dialectologia

## ABSTRACT

**Choosing words: some determinative factors for lexical selection**

The present study utilizes data taken from questionnaires applied to illiterate or poorly educated subjects in some rural areas in the state of Bahia. In the interesting of making their speech clearer to the researchers, who are standard Portuguese speakers, the informants alternate the usage of lexical items to refer to the same objects or concepts. Thus their lexical choice is more related to the langue and is motivated by their intuitive knowledge of linguistic variation as well as the external factors that might determine it.

**Key words:** Lexicology – Sociolinguistic – Dialectology

Os dados analisados neste trabalho\* fazem parte de um *corpus* constituído originalmente para defesa da dissertação de mestrado *Atualidade e mudança semânticas no léxico rural da Bahia* (Ins-

tituto de Letras – UFBA – 1996), onde se procurou constatar mudanças semânticas em três pontos inquiridos quando da elaboração do *Atlas Prévio dos Falares Baianos (APFB)* (Rossi, 1963).

O APFB foi elaborado a partir de dados coletados, nos anos de 1960 a 1962, a informantes de três diferentes faixas etárias, em 50 localidades baianas, e nele se registram aspectos léxico-semântico e fonéticos que caracterizam os falantes dessas localidades. Na coleta de dados, foram aplica-

---

\* A primeira versão deste trabalho foi apresentada no II Congresso Nacional da Abralín, UFSC, Florianópolis, fev. 1999.

das 184 perguntas, distribuídas de acordo com sua proximidade semântica, utilizando-se o método da formulação direta.

Para a elaboração da dissertação de mestrado referida, compararam-se dados registrados no *APFB* com informações coletadas, em 1995, a deztoito informantes de três das cinquenta localidades anteriormente inquiridas – Abrantes, Santiago do Iguape e Velha Boipeba. Como no *APFB*, os informantes foram distribuídos em três diferentes faixas etárias e eram analfabetos ou tinham cursado, no máximo, a 4ª série do curso primário. A comparação desses dados, coletados em sincronias diferentes, permitiu verificar se, no período de 30 anos, ocorreram mudanças de significado nas lexias registradas no *APFB*. Procurou-se, inclusive, localizar antigos informantes do *APFB*, objetivando comparar dados registrados a um mesmo informante em épocas distintas. Infelizmente, apenas dois dos antigos informantes foram localizados.

O questionário aplicado foi aquele utilizado para o *APFB*, tendo sido selecionadas cinquenta e sete perguntas a serem formuladas aos informantes, todas elas inseridas no campo semântico “o homem”. Num primeiro momento, as perguntas foram aplicadas através da formulação indireta – questionamento indireto. Num segundo momento, e em virtude de não terem ocorrido espontaneamente, foram apresentadas as formas anteriormente registradas na localidade e anotadas no questionário, para reconhecimento ou não pelos informantes – questionamento direto. Além da gravação, as respostas foram controladas no próprio questionário, assinalando-se aquelas coincidentes e anotando-se as não coincidentes. A não coincidência das respostas dos informantes com aquelas já controladas implicou a apresentação das mesmas para reconhecimento através do questionamento direto. A seguir, apresenta-se uma pequena amostra do questionário aplicado.

Nº Pergunta	Carta	Formulação da Pergunta
1	Dente canino	Como você chama esse dente? (Mostrar)
2	Dente do siso	Um dente que nasce por último, lá atrás, quando a gente já está grande?
7	Axila	Como você chama essa parte aqui? (Mostrar)
28	Menstruação	Como você chama aquilo que a mulher tem todo mês?
46	Óculos	Como você chama o objeto que a gente usa para enxergar melhor?

Seguindo as orientações de Labov (1983:75), os inquiridores permaneceram nas localidades durante cinco dias, a fim de “*observar el uso público del lenguaje en la vida cotidiana fuera de cualquier situación de entrevista – con objeto de ver cómo utiliza la gente el lenguaje en su contexto cuando no hay una observación explícita*”. Essa orientação visa a avaliar o grau de espontaneidade das declarações apresentadas pelos informantes ao entrevistador, comparadas ao uso que fazem do seu dialeto em situações de interação com a família ou demais membros da comunidade.

Ao serem comunicados de que a visita que lhes estava sendo feita devia-se à necessidade de retomar uma pesquisa realizada há cerca de 33 anos, a consciência dos informantes sobre os fatos lingüísticos, sobre as variações e mudanças que sofrem as línguas através do tempo, aflorou espontaneamente durante as entrevistas, fornecendo material para reflexões nos vários níveis de análise lingüística. A comparação do uso que fazem do seu dialeto em situações espontâneas e de entrevista, por exemplo, oportunizou a análise da amostra aqui considerada e as observações que a seguir estão expostas.

Para elaboração deste trabalho, selecionaram-se trechos das entrevistas de nove informantes entre os dezoito inquiridos, cujos dados encontram-se no quadro a seguir. A partir das declarações destacadas

aos mesmos, serão apresentadas reflexões sobre fatores que condicionam a seleção lexical no processo de comunicação entre falantes de dialetos diferentes.

#### **Quadro - Os dados dos nove informantes selecionados**

<b>Informante</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Profissão</b>
1*	Homem	68	2ª série	Pescador
2	Homem	19	4ª série	Pescador
4	Mulher	40	2ª série	Doméstica
5	Mulher	60	Analfabeta	Doméstica
7	Mulher	80	Analfabeta	Doméstica
10	Homem	40	4ª série	Segurança
13	Homem	70	3ª série	Comerciante
14	Homem	38	Alfabetizado	Func. público
17	Mulher	65	3ª série	Func.público

\* Antigo informante do APFB (1963)

O léxico constitui o rol de palavras disponíveis aos falantes de uma língua e se renova ou amplia conforme necessidades ou oportunidades que a estes se apresentam. A sua efetiva utilização pelos falantes está limitada pelo meio sociocultural em que estes vivem, pelo dialeto que dominam, pelos assuntos que discutem e pelo conhecimento que possuem sobre o conteúdo semântico das palavras que desse acervo fazem parte. O conjunto de palavras efetivamente utilizadas no processo de comunicação constitui, por sua vez, o vocabulário (Genouvrier e Peytard, 1985:279).

Quando a comunicação se estabelece entre falantes de dialetos diferentes, a tendência natural é que os participantes do processo comunicativo, conscientes das diferenças dialetais que existem entre eles, selecionem formas lingüísticas que facilitem a compreensão das mensagens veiculadas, pois, como afirma Lyons (1982:139), “O comportamento lingüístico normalmente é intencional.”. Observa-se nos dados analisados que os informantes procedem a uma seleção lexical para melhor se fazer entender por seus inquiridores,

que utilizam a norma urbana culta. Itens lexicais de seu vocabulário são substituídos por outros não utilizados comumente – mas que fazem parte do dialeto dos documentadores; ou, conhecendo lexias diferentes para referir-se a um mesmo objeto ou noção, selecionam aquela que representa uma forma de langue, objetivando a clareza de suas informações.

Os trechos das entrevistas transcritos a seguir confirmam que a seleção lexical está relacionada a fatores que envolvem não só o falante como também o ouvinte. Dependendo daquele com quem fala, o indivíduo pode selecionar seu vocabulário de maneira que se possa fazer amplamente entendido, sem prejuízo das informações que deseja veicular. Em algumas situações, os informantes apresentam explicações sobre os vocábulos selecionados, objetivando o esclarecimento do seu conteúdo semântico; em outras, substituem formas do léxico local por formas de langue. Informantes há que admitem não possuir intimidade com determinadas palavras e as apresentam seguidas por outras que fazem parte do seu vocabulário individual.

- Inf 10 – É justamente o que eu dei o nome de *clavícula*. Aqui a gente chama *bolacha* (mostra a rótula). (Homem, 40 anos, 4ª série)
- Inf 17 – Isso aqui é uma *fi*...
- Doc – A senhora ia dizendo o quê?
- Inf 17 – Uma *figa*. Porque tem pessoas que chama *figa*, outro chama *berruga*.  
– Então, hoje nós temos *rodagem*, *estrada*, então tem que dizer, olhar esse lado melhor, não é isso?  
(Mulher, 65 anos, 3ª série)
- Inf 4 – Olhe (risos), tem outro nome, né? Eu nem sei se eu vou acertar dizer: *axila*. Outro chama *sovaco*, né?
- Inf 5 – Um chama *bolacha*, outro chama *rótula* do joelho. (Mulher, 60 anos, analfabeta)
- Inf 13 – É aquele nome que eu já disse, que é conhecido como *rótula*. Usam chamar *bolacha do joelho*. (Homem, 70 anos, 3ª série)

A substituição de uma base lexical por outra decorre também do conhecimento que possuem sobre o processo de variação e mudança a que estão sujeitas as línguas. Os informantes, notadamente os mais velhos, fazem referências a diferenças

geracionais e culturais, que identificamos como fatores que os levam a substituir lexias em seus vocabulários por outras mais adequadas ao contexto situacional, considerando o dialeto de seus inquiridores. Vejamos as declarações que seguem.

- Inf 1 – Califão é esse negócio que a senhora me mostrou aí. Chama hoje *sutiã*. (Homem, 68 anos, 2ª série)
- Inf 7 – Que hoje não chama mais *mabaço*. Nem eu mesmo chamo mais (risos). Gêmeo, “Fulana teve gêmeo!” Dois menino. Antigamente chamava *mabaço* mesmo, no meu tempo antigo, era isso mesmo. Mas agora é gêmeo. (Mulher, 80 anos, analfabeta)
- Inf 17 – A mulher está de menopausa. Antigamente chamava... como é? Amarrar o facão, né? (Risos) (Mulher, 65 anos, 3ª série)
- Inf 13 – um nome aplicado anteriormente; agora quase não está nem conhecido por este nome. A gente não conhece mais como *pincenê*. Quando fala *pincenê*, não sabe o que é, mas é óculos. (Homem, 70 anos, 3ª série)
- Inf 10 – Às vezes está suado, vai tomar banho, tem problema, chega a ir até ao médico, aí a gente se, de uns anos pra cá, a gente sempre foi isso, a gente sempre diz que a pessoa ficou estoporado. Entendeu? Que o médico chama *convulsão*, né? (Homem, 40 anos, 4ª série)
- Inf 13 – É... Chama *zambeta* (risos). Parece assim, mas na mi... Eu sou um pouco analfabeto, né? O nome é todo *estrambólico*.  
– O nome original eu não tenho bem conhecimento. Porque a minha cultura é pouca. Mas eu tenho visto falar essas duas palavras [*califão/galifão*] aplicado no mesmo objeto. (...) É o *sutiã*. (Homem, 70 anos, 3ª série)

Inf 7 – Antigamente a coisa estava mais atrasada, a gente chamava vilide, porque não ia nem ao médico, dizia o que queria! (...) Não era não? Mas hoje a coisa está mais evoluída, a gente já vai pro médico e lá... Como eu fui agora e ele disse que é catarata. Está vendo? Agora eu aprendi isso! (Mulher, 80 anos, analfabeta)

Inf 14 – Sim, é isso mesmo. A Bíblia chama isso de costumes. Nós chamamos de menstruação, né? (Homem, 38 anos, alfabetizado)

Os informantes esclarecem com suas declarações que variações e mudanças provocam expressivas alterações no nível lexical de um sistema lingüístico, fazendo com que lexias anteriormente utilizadas deixem de fazer parte do seu vocabulário ativo. Sobre esse processo, a informante 7, mulher de 80 anos, também inquirida quando da elaboração do APFB, diz: “Nem eu mesmo chamo mais” [*gêmeo de mabaço*].

A consciência dos falantes sobre diferenças geracionais e culturais no que se refere ao léxico pode ser identificada através das suas próprias palavras: *hoje chama, antigamente chamava, agora não chama mais, a gente não conhece mais como* (diferenças geracionais); *o médico não vai dizer isso, o médico chama, eu sou um pouco*

*analfabeto, a minha cultura é pouca, antigamente a coisa estava mais atrasada... dizia o que queria... agora eu aprendi isso, a Bíblia chama* (diferenças culturais).

Percebe-se, além disso, que a seleção lexical é também consequência do conhecimento que possuem sobre o fenômeno da sinonímia e da polissemia. Dentre as várias possibilidades disponíveis, o falante optará por um ou outro vocábulo do seu acervo, de acordo com sua preferência pessoal ou com o contexto situacional.

Os trechos a seguir ilustram referências à sinonímia, destacando-se a declaração do informante 13, homem de 70 anos, que analisa este fenômeno como uma “indefinição idiomática” dos falantes.

Inf 2 – Aí, aqui a gente dá vários nomes. (...) A gente dá de *piranha, discarada, vagabunda*. (Risos). Ela ganha vários nomes. (Homem, 19 anos, 4ª série)

Inf 5 – É a mesma coisa. O *toitiço* é o mesmo *cangote*. (Mulher, 60 anos, analfabeta)

Inf 13 – *Opado*. É um sinônimo de pneu... de *anemia*. A pessoa *anêmico* fica *opado*.

– *O povo não tem idioma. Um objeto só ele fala várias, fica vários nomes*. (Homem, 70 anos, 3ª série)

Sobre polissemia, são também os informantes mais velhos que nos apresentam as observações mais interessantes, com destaque para a sensibili-

dade do informante 14 sobre os fatos lingüísticos e para a importância que este atribuiu a sua participação na nossa pesquisa.

Inf 7 – *Inchado*, quando está doente fica inchado, né? Também se usa dizer *inchado* a pessoa está *zangado*, né? (Mulher, 80 anos, analfabeta)

Inf 13 – Pode ser outra coisa. Pra se achar um objeto perdido, *diz que marca*; ou aliás em mercadoria de primeira, segunda e terceira, pode ser a *marca original*, pode ser *outra marca*.

– *Lançar* é... tem vários sentidos para lançar, mas um, um diz logo que é *vomitar*. (Homem, 70 anos, 3ª série)

Inf 14 – *Marca*. Existem muitas coisas que eu conheço assim como *marca*. (...) *Marca* é uma coisa assim no meu corpo. Você está vendo essa *marca* aqui? (...) isso aqui foi um arame, quer dizer, arame farpado, então ele riscou aqui e feriu, aí ficou essa *marca*, esse risco. Eu conheço como isso aqui, essa *marca*. Existe também coisas que eu conheço como *marca*, são momentos que fica na... que fica na nossa vida. Vamos supor assim, nós estamos agora conversando, discutindo esse assunto, quer dizer, pra mim pode ser um momento que vai *marcar* muito na minha vida, eu vou sempre me lembrar disso aqui, que eu estive com vocês e nós conversamos.  
(Homem, 38 anos, alfabetizado)

A percepção sobre diferenças dialetais no plano geográfico, que também motivam a seleção lexical, concretiza-se através de expressões como: *o pessoal do interior, aqui na roça, aqui pra gente, aqui mesmo no interior*. Destaque-se que declarações sobre variações no nível diatópico é uma constante nas entrevistas registradas. Vejamos os exemplos.

Inf 4 – São as pessoas que diz isso aqui (mostra a batata da perna), né? *O pessoal do interior* chama mais isso bolacha.

– Porque tem gente... a gente, *no interior*, diz assim: “Ah, Fulana está igual a essas vassouras, né?” “Né? (Risos). Quer dizer, é um apelido, né?” “Fulana namorou com Fulano, Fulano.” Está igual a essas vassouras. É uma *expressão também do interior*, né?  
(Mulher, 40 anos, 2ª série)

Inf 10 – *Aqui pra gente* chama doca. (Homem, 40 anos, 4ª série)

Inf 14 – É, diz assim: “Fulano...” Quer dizer, *aqui mesmo no interior*, assim, *aqui mesmo no fundo do, da roça*, alguém costuma dizer que “Ah, Fulana de Tal, Dona Fulana já *amarrou o facão* [entrar na menopausa].” Como é que pode!? (Risos) São palavras que a gente não consegue entender, né? (Homem, 38 anos, alfabetizado)

O informante 14, anteriormente já destacado, mostrou-se, de todos os inquiridos, o mais inteirado sobre assuntos relacionados ao funcionamento das línguas. Suas declarações, que justificam a seleção lexical, corroboram teorias que discutem questões relacionadas a variações e mudanças lingüísticas e à aquisição da linguagem. Analisemos um trecho da sua entrevista.

Inf 14 – Porque eu fui criado assim com os meus avós. Você sabe, assim, gente velho, quer dizer, velho não, velho, dizem que é o mundo, essas pessoas assim bem maduro, né? bem chegada já, quase chegando assim na faixa de ancião, aprenderam muitas palavras com os seus, também, os seus entes queridos lá por fora, e pela roça é difícil a gente..., a gente não tem palavra assim nova, quer dizer assim, palavra de ciência, aquela palavras é aquelas que vem na boca, que vinham na boca, e eles só..., com aquilo mesmo eles aprenderam, falando dentro de casa, sabe que menino é igual a um captador, né? o que a pessoa vai falando o menino vai captando, e naquilo ali... Então eles chegavam a chamar esse pes..., essas pessoas que nasce assim, essas criatura que tem filho de dois chamam de mabaço, os

meus avós, né? Quer dizer, eu, porque eu já vejo assim, já estou também recente, já tenho um conhecimento mais, mais novo, aí eu já chamo de, é, é, de gêmeos. (Risos)

Sobre aquisição da linguagem, observem-se as afirmativas: *aprenderam muitas palavras com os seus / com aquilo mesmo eles aprenderam, falando dentro de casa / menino é igual a um captador*; sobre variação diatópica e diastrática, respectivamente: *a gente não tem palavra assim nova / palavra de ciência*; sobre diferenças geracionais: *essas pessoas assim bem maduro... na faixa de ancião / estou também recente / já tenho um conhecimento mais, mais novo*.

Como se pode observar, falantes analfabetos ou pouco escolarizados, que não possuem conhecimento sistematizado sobre a língua que utilizam, discorrem sobre seus mecanismos de forma desembaraçada: a gramática internalizada

lhes fornece as informações necessárias para isso (Luft, 1995). Assim sendo, podemos afirmar que, independente de origem social e de nível de escolaridade, os falantes de uma dada língua possuem noções concretas sobre o seu funcionamento e sobre os processos de variação e mudanças que nela ocorrem. As declarações analisadas comprovam que teorias lingüísticas relacionadas a esses processos apresentam-se no discurso dos informantes inquiridos, confirmando, inclusive, as discussões que se têm efetivado sobre os fatores que interferem na seleção lexical, que está condicionada pelo meio sociocultural e pelo tipo de interação e de interlocutores entre os quais se estabelece a comunicação.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO, Maria Lúcia Souza. *Atualidade e mudança semânticas no léxico rural da Bahia*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 1996.
- GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. *Lingüística e ensino do português*. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1985.
- LABOV, William. *Modelos sociolingüísticos*. Tradução para o espanhol por José Miguel Marina Herreras. Madrid: Cátedra, 1983.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- LYONS, John. *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Tradução por Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- ROSSI, Nelson et alii. *Atlas Prévio dos Falares Baianos*. Brasília: INL/MEC, 1963.
- SILVA-CORVALÁN, C. *Sociolingüística: teoría e análisis*. Madrid: Alhambra, 1988.
- WARTBURG, W. V. *Problemas y métodos de la lingüística*. Tradução por Damaso Alonso e Emílio Lorenzo. Madrid: CSIC, 1951.

*Recebido em 08.05.01  
Aprovado em 21.05.01*

**Autora:** Maria Lúcia Souza Castro, Mestre em Língua Portuguesa pela UFBA, e Doutoranda em Lingüística Teórica e Aplicada, também na UFBA, é professora assistente da disciplina Língua Portuguesa na Universidade do Estado da Bahia – Campus V. Endereço para correspondência: Rua Maria Ferreira Simões, 325 – Imbassahy – Dias d’Ávila-Ba. – 42850.000. E-mail: malucastro@ig.com.br



# UM PASSEIO NO PAÍS DA GRAMÁTICA

Maria das Graças Cardoso Moura

Professora da Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

O artigo faz considerações relacionadas ao uso da gramática, questionando o valor da abordagem ainda utilizada nas escolas. Defende a necessidade de considerar que a linguagem se desenvolve num processo de interlocução e isso é anterior à escola e continua existindo fora dela.

**Palavras-chave:** escola – gramática – professor – contexto

## ABSTRACT

### A TRIP THROUGH THE GRAMMAR WORLD

This article argues the use of grammar, questioning its approach still used in schools. It claims the need to consider the fact that the language develops as an interlocution process, previous to the existence of schools, and does keep existing outside of it.

**Key words:** school – grammar – teacher – context

*“Emília habituou-se a vir assistir às lições, e ali ficava a piscar, distraída, como quem anda com uma grande idéia na cabeça. É que realmente andava com uma grande idéia na cabeça. Pedrinho – disse ela um dia depois de terminada a lição – por que, em vez de estarmos aqui a ouvir falar de gramática, não havemos de passear no País da Gramática?” (Monteiro Lobato, 1994:4)*

A gramática, tida como fundamental no contexto da aprendizagem da língua, não vem exercendo convenientemente o seu papel, haja vista a reação de apatia e antipatia que suscita em alunos e professores. A saturação na abordagem dos mesmos assuntos por anos a fio tem revelado ineficiência gritante que talvez resida na questão da metodologia, ou melhor, na questão do domínio pleno dos conteúdos que os próprios professores, em grande parte, não mais possuem e, por isso mesmo, não sabem como transmiti-los a contento.

O tema “gramática” é apaixonante, sobretudo porque permite vislumbrar caminhos na solução do problema, embora qualquer solução não dispense a boa formação dos professores.

Há muito tempo, o conhecimento da língua vem sendo confundido com a profusão de regras que, insistindo apenas na memorização, deixam de explorar os aspectos lógicos da linguagem que todo falante de determinado idioma é capaz de perceber devido à gramática internalizada que, inconscientemente, já traz consigo. Seria função do ensino pro-

porcionar o florescer destes elementos internalizados, uma espécie de intuição lingüística jamais suficientemente explorada e que certamente facilitaria o aprendizado da língua – consciência de uso – que, em muitos casos, apenas requer que se evoquem elementos em estado de latência.

Os docentes, não só da Educação Infantil/alfabetização, foram habituados ao emprego da gramática normativa, cuja marca primordial consiste em conferir primazia a um conjunto de regras utilizadas com o intuito de sistematizar o estudo do idioma. A nossa experiência tem comprovado, entretanto, que a saturação dessas regras não facilita aos aprendizes o desempenho minimamente aceitável. O conjunto de normas, tal como vem sendo abordado e imposto, até pode apresentar-se nocivo quando, insistindo na obrigatoriedade do domínio da variante padrão, tende ao desprezo das outras formas de expressão igualmente válidas e ricas e que são assimiladas naturalmente, no ambiente onde as pessoas desde crianças aprendem a se comunicar.

Dividem-se opiniões dos especialistas: os mais tradicionais ainda defendem o ensino da gramática sem grandes alterações, enquanto os mais radicais advogam pela exclusão do ensino da gramática do contexto da escola. Somos, porém, de opinião que a gramática funcionalista tem a sua lógica, a qual jamais estará distante dos princípios da comunicação em geral. Nesta visão, deve-se acentuar a preocupação de descrever os fatos lingüísticos tais quais se apresentam, pois todos eles ocorrem num processo lógico, estabelecendo facilmente a comunicação entre as pessoas. A função outra de definir, que foi sempre mais valorizada nas atividades de ensino-aprendizagem, somente pode mostrar o seu valor na medida em que permite assimilar conceitos que ajudam a identificar o mesmo fato lingüístico em qualquer circunstância em que este ocorra, jamais alheio às situações da vida real e da comunicação interpessoal, nas modalidades oral e escrita.

O caráter lógico da gramática e da contextualização da palavra na busca da comunicação oral e escrita não tem sido devidamente explorado e muitos professores, inclusive os de Língua Portuguesa, apenas memorizam definições e exemplos e assim os transmitem para os alunos sem a devida preocupação com a assimilação lógica e a

criatividade. É muito pobre também o esforço de encadeamento lógico entre os temas da própria gramática, quase sempre abordados de forma estanque e sem contextualização no campo mesmo da lingüística.

Observe-se, a título de ilustração, a maneira como se trabalha a questão da origem e significado das palavras. Qualquer gramática normativa apresenta uma relação exaustiva de prefixos e radicais provenientes das línguas grega e latina e que dão origem a muitos termos inteiramente vivos na linguagem cotidiana do português e muitos deles disponíveis ao falante de linguagem mais elementar. Acontece, porém, que as listas acima referidas são repetitivas e não apresentam qualquer originalidade capaz de fazer o aluno trabalhar outras palavras a partir dos termos apresentados, enriquecendo, deste modo, sensivelmente, o seu vocabulário. O aluno curioso questionava a professora que lhe tinha dado por tarefa repetir os termos que, segundo a gramática, são oriundos do radical grego “philos” (filos = amigo): “Professora, a palavra “Filipe” tem a ver com este mesmo radical?” E a resposta embaraçada da professora: “Não, meu filho, nomes próprios não entram nesta consideração”. Infelizmente, é neste processo de ilogicidade, incompetência e desconexão que se abordam quase todos os temas da gramática. Uma coisa é verdadeira: se o significado e a dimensão mais profunda de cada aspecto que se aborda não é plenamente assimilado e inteiramente esgotado, teremos sempre considerações incompletas e estaremos a repetir o óbvio. Isso é possível?

Pelo que já revelamos até aqui, percebemos que o ensino de língua portuguesa nas escolas tem-se reduzido praticamente ao estudo da gramática e já existe uma saturação nesta abordagem. Tornou-se prática freqüente a atitude de crítica acirrada ao ensino da gramática tradicional, chegando-se mesmo à proposta dos que defendem a total eliminação da abordagem gramatical no seio da escola.

Fala-se no aspecto opressor que a pura obsessão pelo emprego correto das regras vem criando nas pessoas, inibindo-lhes a criatividade e reforçando as barreiras sociais construídas pelo emprego escravizante da linguagem dita correta e única passível de ser aceita como norma no país inteiro.

Os professores reclamam de uma doutrina gramatical ultrapassada quase sempre recheada de elementos negativos que vão da incoerência à ingenuidade e, por esta razão, incapazes de suscitar nas pessoas o interesse esperado.

Os alunos, por sua vez, sentem o impacto que lhes causa a repetição exaustiva e por anos seguidos dos mesmos conteúdos, jamais convenientemente assimilados, sobretudo pela visível oposição entre o saber popular e a norma culta, fator revelador de outras diferenças e desigualdades.

Existe uma tradição que faz da atividade dos gramáticos uma compilação estéril, sendo raros os trabalhos de análise da língua feitos sobre bases mais sólidas. As definições, por exemplo, carecem de consistência, deixando, antes, uma noção vaga, quando não equivocada, dos elementos que pretendem elucidar. Tome-se por ilustração apenas um item: em que gramática se encontra uma clara elucidação dos conceitos de adjunto adnominal e complemento nominal? O resultado é que, sempre mal informado, o aluno chega ao terceiro grau repetindo os mesmos assuntos estudados nas séries iniciais da escolaridade sem que saiba empregá-los devidamente quando o momento requer.

Ademais, o ensino da gramática não tem facilitado a expressão livre do pensamento, sendo bastante comum verificar que grande número de pessoas, após longas repetições do estudo das regras gramaticais, revela incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar lingüisticamente uma sentença, isto sem falar no emprego das normas da língua culta sobre as quais tanto se vem insistindo no processo de aprendizagem.

Parece igualmente já estar saturado o enfoque que relaciona gramática e poder, na tentativa de valorizar ou supervalorizar as formas dialetais que os alunos trazem para o interior da escola. A norma culta seria a expressão da voz dos poderosos que, até pelo falar, impõem domínio e submissão aos mais fracos.

Sem desconhecer o fundo de verdade de tais afirmações, não se pode ignorar que, pela própria necessidade de sobrevivência, ascensão e superação das desigualdades, as classes populares devem aprender a fazer uso da variedade culta ou padrão. Deste modo, o professor há de ter presente que as

atividades de ensino nesta disciplina tão importante deveriam abrir caminhos para que os alunos dominassem o dialeto padrão sem, contudo, depreciar o falar característico de seu meio, de suas origens.

Não é que as aulas de língua portuguesa tenham poder de modificar a estrutura social, mas, pela força da comunicação, serão ampliadas as possibilidades de participação mais efetiva na história e no tempo. A língua, portanto, ultrapassa o contexto bastante reduzido de uma sala de aula ou do período de escolaridade e tudo aquilo que se tenta transmitir na escola vai certamente diluir-se no espaço da comunicação mais ampla.

Um grande defeito verificado desde as séries iniciais, segundo Geraldi (1984:46), consiste em se exigir de pessoas que nem sequer dominam a variedade culta um ingresso forçado no campo da metalinguagem, com exercícios que primam pela descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas nos quais até os especialistas manifestam insegurança.

Ainda na visão do autor (1984:47), o ensino tradicional, na perspectiva de atingir a descrição lingüística, buscava exemplificar definições tradicionalmente feitas pela gramática. Já o ensino moderno quer substituir as descrições tradicionais por outras ligadas à teoria da comunicação, centrada nos conceitos de emissor, receptor e mensagem. Parece, no entanto, muito mais viável que, em nível de ensino fundamental, pelo menos, as atividades devem girar em torno do ensino da língua, ficando o apelo à metalinguagem para fazer-se progressivamente quando a descrição da língua se impõe como meio de alcançar o objetivo final de domínio do idioma em sua variedade padrão.

Sírio Possenti (1984:34), por sua vez, afirma que não se pode perder de vista que, embora estreitamente ligadas aos seus usuários, as línguas variam, sendo, portanto, quase impossível estabelecer um limite entre o que é lingüístico e o não-lingüístico. E aqui se reforça o caráter político de que se reveste o estudo da gramática, pois qualquer decisão para definir fronteiras implica em assumir concepções no campo ideológico, indicando preferências nem sempre reveladoras de que a linguagem considerada correta e, portanto, a mais prestigiada não passa

de uma variedade da língua que adquiriu “status” em determinado momento da história.

O conceito de gramática adotado nas nossas escolas insiste, conforme foi dito, na necessidade de dominar um conjunto de regras. Essas regras aparecem expostas nos compêndios e são minuciosa e exaustivamente exigidas como indispensáveis ao uso correto da língua escrita e falada. São listas intermináveis comportando temas já considerados clássicos como concordância, regência, colocação dos pronomes e outros.

Sírio Possenti (1984:35) diz que as nossas escolas, do ensino básico à Universidade, adotando a gramática das normas ao falar correto, não se dão efetivamente ao trabalho de análise da língua conforme se apresenta nos diferentes falares de uma ou de outra região ou classe social. Qualquer variedade, nesta postura, é vista com desconfiança, como forma de macular a língua culta. O resultado é a exposição de modelos arcaicos e alheios à experiência vivida, reforçando nos alunos e professores o sentimento de incompetência e a cultura do silêncio pelas restrições impostas ao exercício da palavra.

A tendência de estabelecer condições para o uso “correto” da linguagem deu origem às gramáticas prescritivas e normativas. Ao gramático se impôs a tarefa de criar um manual sobre a arte de falar e escrever bem, composto em sua maioria ao nível da metalinguagem. Na concepção normativa, o uso da língua reduz-se a uma questão de dogmas com forte componente elitista e repressivo, numa rejeição afrontosa às descobertas da sociolinguística.

Podemos dizer, a partir do exposto, que a gramática na escola está relacionada aos seguintes problemas:

- ! a discriminação e a repressão linguísticas vêm reforçar a obsessão do enfoque normativo e dogmático que reveste o ensino da gramática do desprezo às outras modalidades da fala;
- ! não há clareza na definição dos elementos e até os exemplos ilustrativos não conseguem elucidar o que se pretende descrever;
- ! decresce o número de professores com real conhecimento e total segurança para transmitir os conteúdos propostos, ficando muito evidentes a improvisação, a memorização e a in-

capacidade de abordar com fundamento e contextualização qualquer assunto;

- ! já que se presta grande valor a elementos formais, é muito pequeno o efetivo de docentes em condições de recorrer aos aspectos diacrônicos e etimológicos para dar consistência às abordagens que somente por essa via se explicam.

Parece-nos também que, devido ao ritmo acelerado com que as coisas se modificam, tem-se primado pela superficialidade, dificultando ainda mais o acesso ao universo lógico da linguagem já presente em cada falante da língua, mas dificilmente tornado consciente e manifesto se não houver orientação neste sentido.

As gramáticas se assemelham em muitos aspectos e em todas elas a proposta de ensino da língua se divide em capítulos idênticos dedicados à Fonética, Morfologia e Sintaxe e mais um apêndice abrangendo as questões de Semântica, Estilística, Versificação, Ortografia, Pontuação.

Embora pareça tranquilo conviver com esta abordagem tradicional, tem-se mostrado cada vez mais evidente a necessidade de propor modificações no ensino da Língua Portuguesa, cuja maior concentração se dá justamente no terreno da gramática, até mesmo porque as discussões em torno do fracasso escolar – que no Brasil apresentam um quadro desolador de evasão e repetência – passa pela questão do ensino da língua materna: a escola não tem sido eficiente para garantir a habilidade da leitura e da escrita.

Mesmo analisados superficialmente, os programas de língua portuguesa de nossas escolas vão mostrar a construção de currículos, tendo por base a divisão mesma da gramática tradicional, embora a interdisciplinaridade com elementos de literatura, e também de outras áreas, venha sendo uma característica que se acentua nos últimos anos. As modificações efetuadas, porém, não pesam sobre o contexto maior, haja vista a preparação, desde o primeiro grau, para o ingresso na universidade, quando, por ocasião do concurso vestibular, são elementos gramaticais e estruturais que prevalecem, com acento especial sobre a língua padrão. Nos últimos anos, tem-se observado, em todas as redes da educação, incluindo a pública, um trabalho crescente

visando à reorganização curricular, aliado ao esforço de capacitação dos docentes, repensando as práticas pedagógicas de alfabetização inicial e de ensino da língua portuguesa ao longo do processo.

O professor, desde o processo de alfabetização, se defronta com um grave problema: sendo obrigado a iniciar o aluno nos caminhos da língua materna, a que língua deverá fazer referência se cada aluno ou grupo de alunos já traz para a escola a sua experiência de determinado padrão que lhe dá todos os recursos para comunicar-se sem dificuldades em seu meio? É verdade que ninguém precisa da escola para aprender a falar a língua materna. Cresce, por isso, a convicção de que a escola não deve concentrar-se no empenho de ensinar a fala “correta”, mas a fala adequada ao contexto de uso.

Infelizmente, o ensino da gramática tem-se pautado justamente na preocupação de construir e salvaguardar a “linguagem certa”, tendendo para a fixação de um modelo que, a partir de um dado momento e por diversas razões, se tornou “erudito” na real acepção da palavra: deixou de ser rude (ex-rude).

Retomando a discussão, Possenti (1983:34-45) diz que a questão da gramática é eminentemente política, porquanto a posição privilegiada de uma certa variação da língua deve-se ao fato de ser justamente esta a modalidade utilizada pelos cidadãos mais influentes de uma região, sendo, portanto, imprescindível dominar esta forma de expressão para ter acesso ao poder e ao prestígio. As outras variedades, que não ganharam tanta atenção dos gramáticos, dicionaristas e escribas, foram perdendo a capacidade de expressar um maior número de coisas, ficando, a partir daí, confinadas ao emprego mais restrito nas necessidades mais simples do cotidiano. Nesta postura, pesou muito mais o valor social das expressões do que o poder de comunicação que elas possuem em si mesmas.

Na opinião de Franchi, (1987:22-30), com tanta insistência na padronização da linguagem, o ensino da gramática tende a reprimir o espaço aberto à liberdade criadora, pois não se pode falar de criatividade onde as atividades estão sujeitas ao controle estabelecido por regras e princípios consi-

derados imutáveis numa didática conteudística e informativa.

Ainda na visão de Travaglia (1996:15-26), o ensino da gramática deve estar voltado prioritariamente para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, tendo, quando necessário, o auxílio da gramática teórica e normativa, sem jamais perder de vista a questão da interação no contexto específico da comunicação e da unidade de sentido em se tratando da produção de textos. O autor descreve cada um desses tipos de gramática, mostrando o seu funcionamento prático e a necessidade de empregá-los em momento e condições ideais.

Felizmente, uma postura menos conservadora tem forçado o deslocamento do ponto de referência, admitindo, além da língua padrão, a existência de diversas fontes igualmente válidas. Não se pode menosprezar a riqueza lingüística do meio de onde provêm as crianças e os jovens, nem outras influências significativas como as que exercem sobre a população os meios de comunicação de massa, acentuando o caráter dinâmico e criativo de qualquer língua. Atualmente, revistas, jornais, filmes, músicas são muito mais formadores da opinião pública e, por conseguinte, operadores de mudanças que acontecem na língua viva com ou sem o aval dos que defendem ferrenhamente a adoção de um único padrão lingüístico. A escola não há de defender, como tem sido a sua prática desde os primeiros anos de ensino, uma postura de apologia à língua padrão que perpassa, necessariamente, pelo ensino da gramática, visando simplesmente ao domínio de certas regras de concordância, regência, ortografia e demais aspectos referentes à técnica da oração. A visão mais ampla deveria ser o texto, ou melhor, o contexto, quase sempre ausente do enfoque da gramática tradicional e da prática do ensino escolar da língua.

Perguntamos, então: o ensino da gramática vai sempre estar presente na escola, mas como torná-lo eficiente? A necessidade de mudanças é inquestionável, refletindo justamente a preocupação dos gramáticos, professores e estudiosos da linguagem. Geraldi (1991:55) nos dá pistas para responder a esse questionamento, afirmando que:

“A ideologia que sustenta a visão instrumentalista do ensino da língua acaba por separar forma de conteúdo, como se houvesse dois momentos: um primeiro em que se aprende a linguagem no sentido formal e um segundo em que se aprende o conteúdo transmitido por essa linguagem (...). O risco que se corre numa visão instrumentalista do ensino da língua é o abandono do significado das expressões (e as cartilhas estão cheias de ‘textos’ sem significado), ou da aprendizagem da forma das expressões com conteúdos totalmente alheios ao grupo social que, aprendendo a forma, estará preparando-se para, ultrapassando o segundo momento, definir participativamente um projeto amplo de transformação social.”

Como vimos, é lamentável que, mesmo na abordagem instrumental, o conhecimento expresso não

se serve da linguagem usual que a maioria dos estudantes da escola pública consegue dominar. Há que se considerar que a linguagem se desenvolve num processo de interlocução e isso é anterior à escola e continua existindo fora dela. A interlocução não pode ser concebida num contexto de linguagem como repertório pronto e acabado de palavras conhecidas ou a conhecer ou um conjunto de regras a automatizar, algo proveniente de fora a que o aluno deve adaptar-se.

O processo requer também a correlação constante. Cada elemento novo tem a ver com aquilo que já se aprendeu, uma ancoragem em conhecimentos anteriores. E neste terreno residem as grandes dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa proposta pela gramática, nem sempre manifestando a preocupação de fazer associações ou trabalhar a intertextualização e a interdisciplinaridade. Mas são aspectos que trataremos em outra oportunidade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FRANCHI, Eglê Pontes. *Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita*. 4ª ed; São Paulo: Cortez, 1995.
- GERALDI, W. (org). *O texto na sala de aula*. UNICAMP/ASSOESTE, 1984.
- LOBATO, Monteiro. *Emília no País da Gramática*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: *Novos Estudos*, n. 03. Dezembro, 1984, p.35-43.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*. Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Ática, 1996.

*Recebido em 29.05.01*  
*Aprovado em 07.06.01*

**Autora:** Maria das Graças Cardoso Moura, Mestre em Educação pela UFBA, é professora (coordenadora da Comissão de Estágio) da Universidade do Estado da Bahia – Campus XIII, e atua nas universidades particulares UNIBAHIA (Alfabetização de Jovens e Adultos) e UNIFACS (Educação à Distância, Metodologia da Língua Portuguesa para o ensino fundamental). Endereço para correspondência: Alameda Carrara, 321, Apt. 1602, Pituba, 41850-090 Salvador/Bahia.  
E-mail: mariag@diplomata.com.br

# A CONCORDÂNCIA SUJEITO-VERBO NA LÍNGUA FALADA EM PORTUGUÊS BRASILEIRO E EM FRANCÊS CONTEMPORÂNEO

Denilda Moura

Professora da Universidade Federal de Alagoas

## RESUMO

A análise comparativa sobre o fenômeno da concordância sujeito-verbo, no português e no francês falado, se apoiará na sintaxe comparativa, considerando os índices que mostram que a ausência de marcas na morfologia flexional pode conduzir à ausência de marcas na sintaxe, nas duas línguas. Dessa forma, nosso estudo procurará mostrar que, no caso da concordância sujeito-verbo no português brasileiro e no francês contemporâneo, nós podemos constatar que diferenças morfológicas podem conduzir a variações sintáticas.

**Palavras-chave:** língua falada – sintaxe comparativa – concordância sujeito-verbo

## RÉSUMÉ

**L'accord sujet-verbe dans la langue parlée en Portugais Brésilien et en Français Contemporain**

L'analyse comparative sur le phénomène d'accord sujet-verbe, dans le portugais et le français parlé, s'appuiera sur la syntaxe comparée, étant donné des indices qui montrent que l'absence de marques dans la morphologie flexionnelle peuvent conduire à l'absence de marques dans la syntaxe, dans ces deux langues. De cette façon, notre étude cherchera à montrer que, dans le cas de l'accord sujet-verbe en portugais brésilien et en français contemporain, nous pouvons constater que des différences morphologiques peuvent conduire à des variations syntaxiques.

**Mots clés:** langue parlée – syntaxe comparée – l'accord sujet-verbe

### 1. A concordância sujeito-verbo na norma culta da língua

Segundo a ordem Sujeito-Verbo-Objeto (SVO) no português brasileiro, a concordância é estabelecida entre o sujeito e o verbo.

Sobre o português europeu, nós encontramos em Peres e Mória (1995:446) a seguinte afirmação: “*uma regra de concordância fundamental no*

*português é a que impõe a concordância em pessoa e número da forma flexionada de uma frase com o sujeito dessa mesma frase*”. Para os autores, a concordância entre duas expressões lingüísticas consiste numa coincidência de propriedades morfológicas dessas expressões, pelo que poderia ser adequadamente designada concordância literal (ou gramatical, ou morfológica) (Peres e Moia, 1995:449).

Para o francês, segundo Grévisse (1969:205), “o verbo concorda em número e em pessoa com o seu sujeito expresso ou subentendido”. Por outro lado, para Chevalier et alii (1964:380), “o verbo é a palavra que, no discurso, conhece as mais numerosas variações. (...) Sua forma muda (...) sobre a influência das palavras às quais sua função o liga. O sujeito e, para um número reduzido de casos, o complemento do objeto determinam a forma verbal. (...) A pessoa, o número, algumas vezes o gênero do sujeito, determinam as variações do verbo”.<sup>1</sup>

Ainda com relação ao português, Peres e Mória (1995:449) citam Rodrigues Lapa (1973:211) que aponta três motivos freqüentes para situações de ausência de concordância verbal (literal):

*“um, que consiste em concordar as palavras não segundo a letra mas segundo a idéia: outro, segundo o qual a concordância varia conforme a posição dos termos do discurso; e um terceiro que traduz o propósito de fazer a concordância com o termo que mais interessa acentuar ou valorizar”.*

Para os autores, ainda:

*“(...) a ausência de concordância literal nem sempre é fonte de agramaticalidade. (...) verifica-se que a concordância é uma área da sintaxe da língua portuguesa onde o falante tem muitas vezes a possibilidade de optar livremente entre formas distintas (...) para uma mesma construção”.*

Segundo as afirmações que acabamos de ver, podemos perceber nitidamente que a concordância verbal pode ser considerada como uma regra variável, mesmo em se tratando da norma culta da língua.

## 2.1. Em Português brasileiro

### A - O sujeito imediatamente anterior ao verbo

- (1) **Eles** (3ª p. pl.) **vão** (3ª p. pl.) achar normais (...) (AAM, L4, 149)
- (2) E faz com que **eles** (3ª p. pl.) **venha** (3ª p. sg.) para o nosso lado (MMB, L9, 323)
- (3) **Nós** (1ª p. pl.) **falou** (3ª p. sg.) sobre (...) **nós** (1ª p. pl.) **devia** (...) (3ª p. sg.) (EC, 5ª série)
- (4) **A gente** (3ª p. sg.) **conversamos** (1ª p. pl.) **falamos de escola** (AR, 5ª série)

## 2. A concordância sujeito-verbo na língua falada

Estudos sobre o fenômeno da concordância verbal na língua falada em Alagoas (Moura, 1988; Tavares Silva, 1999; e outros) apresentam evidências de que nós temos, na língua falada em Alagoas, a concordância verbal como uma regra variável, como já foi mostrado em trabalhos anteriores sobre o português falado no Brasil (Naro, 1981; Scherre & Naro 1991, 1993; Naro & Scherre, 1996, 1999; e outros).

Em nosso estudo, nós procuramos mostrar comparativamente que nós temos no português falado no Brasil e no francês falado muitas semelhanças, mas também algumas diferenças, com relação à presença ou à ausência de marcas de concordância entre o sujeito e o verbo. Para esse estudo comparativo, nós utilizamos para o português falado os dados do LUAL (Língua Usada em Alagoas), e para o francês falado, dados do *corpus* d’Aix (recolhido pelo GARS – Groupe Aixois de Recherches em Sociolinguistique), segundo as referências de Blanche-Benveniste (1999).

Tomando como base os dados do português falado em Alagoas, agrupamos três tipos de fatores, por serem mais recorrentes, conforme resultados de análises já realizadas e acima mencionadas: 1º) casos em que o sujeito está imediatamente anterior ao verbo; 2º) casos em que o sujeito está posposto ao verbo; 3º) casos em que o sujeito está distante do verbo. Os exemplos que seguem ilustram o fenômeno da concordância sujeito-verbo segundo os três fatores selecionados.

### B - Sujeito posposto ao verbo

- (5) Na hora do acidente **chegaram** (3ª p. pl.) **esses fotógrafos** (3ª p. pl.) (RBO, L8, 296)
- (6) **Existe** (3ª p. sg.) **as pessoas** (3ª p. pl.) pagas por isso (EC, 5ª série)
- (7) **Acontece** (3ª p. sg.) **tantas coisas** (3ª p. pl.) mas tantas coisas (...) (AAM, L4, 119)
- (8) O que seria de nós no mundo se não **fosse** (3ª p. sg.) **os meios de comunicação** (3ª p. pl.)? (AAM, L4, 131)

### C - O sujeito longe do verbo

- (9) **Há coisas** (3ª p. pl.) que não **entra** (3ª p. sg.) na nossa cabeça. (AAM, L4, 149)
- (10) Eu sou contra **esses repórteres** (3ª p. pl.) que **invade** (3ª p. sg.) essas pessoas. (ASP, L6, 225)
- (11) Aqui tem **muita gente** boa (3ª p. sg.) que não **tiveram** (3ª p. pl.) oportunidade ainda, né? (MSP, L10, 341)
- (12) **Essas crianças** (3ª p. pl.) não são felizes e mesmo que **se mostre** (3ª p. sg.) feliz é só aparência. (A, 8ª série)

## 2.2. Em Francês contemporâneo

### A - O sujeito imediatamente antes do verbo

- (13) Il(s) voudrai(en)t parler d'autres choses <sup>2</sup>  
"Ele(s) queria(m) falar de outras coisas"
- (14) Trop de cuisinier(s) gâte la sauce  
"**Muitos cozinheiros** (3ª p. pl) **pode'** (3ª p. sg.) estragar o molho"
- (15) Trop de cuisinier(s) gâtent la sauce  
"**Muitos cozinheiros** (3ª p. pl.) **estragam** (3ª p. pl.) o molho"
- (16) Le chien des voisins arrivent  
"**O cachorro** (3ª p. sg.) **dos vizinhos** **chegam** (3ª p. pl.)"
- (17) Les marches de l'escalier glisse  
"**Os degraus** (3ª p. pl.) **da escada** **escorrega** (3ª p. sg.)"

### B - O sujeito posposto

- (18) De l'Afrique s'est séparée les deux Amériques (radio)  
"Da África **foi** (3ª p. sg.) **separada as duas Américas** (3ª p. pl.)"
- (19) De l'Afrique se sont séparées les deux Amériques  
"Da África **foram** (3ª p. pl.) **separadas as duas Américas** (3ª p. pl.)"

Em Francês, nós não encontramos até o momento casos de variação quando o sujeito está longe do verbo, sobretudo quanto às relativas, segundo os casos que mostramos com relação ao Português.

De acordo com os dados apresentados e as análises referidas, nós podemos observar:

1. Na língua falada, tanto no Português brasileiro como no francês contemporâneo, há uma tendência para construções canônicas do tipo SVO;
2. A ausência ou a presença de marca de número no item lexical mais próximo ao verbo

pode influenciar a concordância entre o sujeito (ou o núcleo do sujeito) e o verbo;

3. O sujeito posposto influencia a ausência de concordância sujeito-verbo;
4. Em Português, a distância do sujeito com relação ao verbo interfere na regra de concordância sujeito-verbo.

Situando a questão da variabilidade sintática e morfológica no quadro da gramática gerativa, Pollock (1997:211) afirma que:

*"a questão de saber se diferenças morfológicas são sempre correlacionadas às varia-*

ções sintáticas constatadas entre línguas constituirá um dos domínios de investigação importantes do programa minimalista nos próximos anos”.<sup>3</sup>

De acordo com os dados analisados até o momento, nós temos fortes indícios de que a ausência de marcas na morfologia flexional pode levar à ausência de marcas na sintaxe, nas duas línguas românicas em estudo. Dessa forma, podemos cons-

tatar que diferenças morfológicas podem conduzir a variações sintáticas.

Segundo Chomsky (1997:61):

“parece que muita coisa da variabilidade das línguas pode ser reduzida a propriedades dos sistemas flexionais. Se isto for correto, então a possibilidade de variação entre as línguas está localizada numa parte diminuta do léxico”.<sup>4</sup>

#### NOTAS

<sup>1</sup> Tradução nossa.

<sup>2</sup> As marcas de plural que estão entre parênteses mostram as duas interpretações possíveis, tendo em vista que essas marcas não estão presentes na fala.

<sup>3</sup> Tradução nossa.

<sup>4</sup> A próxima etapa de nossa análise, que tem como suporte a sintaxe comparativa, procurará explicar como essas diferenças morfológicas podem conduzir a variações sintáticas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. Langue parlée et langue écrite: décalages en morphologie et en syntaxe. In: MOURA, Denilda (org.). *Os múltiplos usos da língua*. Maceió: EDUFAL, 1999, p.16-25.

CHEVALIER, Jean-Claude et alii. *Grammaire Larousse du Français Contemporain*. Paris: Larousse, 1964.

CHOMSKY, Noam. Novos horizontes no estudo da linguagem. *Revista D.E.L.T.A.* PUC-SP, Vol 13, Número Especial Chomsky no Brasil, 1997, p.49-101.

GREVISSE, Maurice. *Précis de grammaire française*. Paris: Duculot, 28e. Édition, 1969.

LAPA, Rodrigues. *Estilística da Língua Portuguesa*. Lisboa: Scara Nova, 1973.

MOURA, Denilda. L'accord sujet-verbe dans la langue parlée en Portugais Brésilien et em Français Contemporain. *NWAVE-28*, 14-17.10.1999, Canadá: York University, 1999a.

MOURA, Denilda. Língua Falada e Ensino. In: MOURA, Denilda (org.) *Os múltiplos usos da língua*. Maceió: EDUFAL, 1999b, p.61-64.

NARO, Anthony J. The social and structural dimensions of a syntact change, *Language*, 57, 1981, p.63-98.

NARO, Anthony J. & SCHERRE, Maria Marta P. Disfluences in the analysis of speech data. *Language Variation and Change*. Volume 8, number 1, 1996, p.1-12.

NARO, Anthony J. & SCHERRE, Maria Marta P. Sobre o princípio da saliência na concordância verbal na fala moderna, na escrita antiga e na escrita moderna. In: MOURA, Denilda (org.) *Os Múltiplos Usos da Língua*. Maceió: EDUFAL, 1999, p.26-37.

PERES, João Andrade e MÓIA, Telmo. *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.

POLLOCK, Jean-Yves. *Langage et cognition*. Introduction au programme minimaliste de la grammaire générative. Paris: PUF, 1997.

TAVARES SILVA, Claudia. *A concordância verbal na fala de profissionais liberais da cidade de Maceió/Al*. Monografia de Iniciação Científica, UFAL/CNPq, 1999.

*Recebido em 30.05.01*

*Aprovado em 13.06.01*

**Autora:** Denilda Moura, Doutora em Lingüística Teórica e Descritiva pela Universidade de Paris VIII, em 1980, é professora adjunta de Sintaxe do Português e de Sociolingüística na Graduação e na Pós-Graduação em Letras e Lingüística, no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal de Alagoas; pesquisadora I-C /CNPq; representante no Brasil da Associação Internacional de Lingüística Portuguesa (sede em Lisboa); consultora da CAPES, do CNPq e do MEC. Livros publicados recentemente (como org., em Maceió: EDUFAL): *Linguagem e ensino: dimensões heterogêneas* (2000); *Os múltiplos usos da língua* (1999); *Ler e escrever para quê?* (2000); *Variação e Ensino* (1997). Endereço para correspondência: Rua Mário de Gusmão, 694, apt. 601, Ponta Verde – 57035-000 Maceió – Alagoas/Brasil. E-mail: denilda@fapeal.br



# TRAJETÓRIA DE UMA PESQUISA LINGÜÍSTICA <sup>1</sup>

Rosa Helena Blanco Machado  
Professora da Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

O texto mostra o caminho percorrido pela autora/pesquisadora na obtenção dos dados para sua tese de doutorado em Letras, destacando os objetivos iniciais a que se impôs e a mudança que teve que operar no percurso da pesquisa em vista dos dados obtidos nas entrevistas realizadas com seus sujeitos, os meninos de rua de Salvador. A autora procura mostrar os *descaminhos* metodológicos que, por outro lado, acabaram por levá-la a rever seu corpus e considerá-lo sob uma nova leitura que se mostrava muito mais evidente e instigante.

**Palavras-chave:** metodologia – dados

## ABSTRACT

### THE TRAJECTORY OF A LINGUISTICS RESEARCH

This text shows us the ways the author/researcher went through finding data for her doctorate thesis in Languages, focusing on the beginning goals and explaining the changes she had to do while developing the research in order to follow the data she acquired through the interviews with the street boys in Salvador, the subject of her research. The author tries to show the methodological shortcuts that drove her to redefine the research corpus and look over it under a new point of view which was more evident and instigative.

**Key words:** methodology – data

Motivada sobretudo pelos dados de uma pesquisa em área social, dados que são a própria história oral de vida de meninos e meninas de rua de Salvador<sup>2</sup>, montei um projeto de pesquisa, para meu Doutorado em Letras, com vistas a obter dos meus sujeitos, também meninos de rua, suas *performances* lingüísticas em torno de uma das funções da língua: a argumentação, suas formas e conteúdo.

Da leitura dessa e de outras literaturas<sup>3</sup>, em grande parte baseada na história de vida contada por esses meninos, nasceu propriamente o interesse e o conseqüente projeto de trabalho: saber como es-

ses garotos se expressam em interações que demandam procedimentos lingüísticos provavelmente pouco usuais para eles, de exposição e desenvolvimento de idéias, opiniões e avaliações quanto ao papel que têm na sociedade. As falas dos sujeitos desta pesquisa sobre *essa sociedade, sobre as pessoas, suas relações com essas pessoas, e sobre instituições tão caras como a escola, a família, a polícia, a igreja, o governo*, constituem o pano de fundo deste trabalho.

Planejei o contacto inicial com essas crianças e adolescentes de modo, entretanto, diferente do que vinha observando em trabalhos realizados junto a

esses segmentos marginalizados da população: dirigi-me a uma das instituições oficiais, vigentes à época (ano de 1996), de apoio e trabalho de ressocialização do menino de rua à sociedade, isto é, à sociedade da qual se diz legal e ordeira e de que ele, menino de rua, não se sente parte. Contactei a direção do Projeto Cidade-Mãe, expus os objetivos do trabalho e o que pretendia junto àquela instituição – entrevistas com os meninos ligados à Casa D. Timóteo, na época a sede do Cidade-Mãe<sup>4</sup> que recebia os garotos, sexo masculino, vindos do projeto Axé, onde realizavam, durante o dia, as várias atividades ali oferecidas, inclusive alfabetização; e entrevistas com as meninas atendidas na recém-aberta Casa de Oxum, que procurava atrair as garotas de rua.

Feitos esses contactos iniciais com a direção e também com os garotos, munida de referencial teórico de apoio não só à temática como à metodologia adotada, preparei roteiro de entrevista e dei início à coleta de dados. Foram realizadas entrevistas com quinze garotos (dentre os quais 11 meninos e 4 meninas). Essas entrevistas eram gravadas em fitas magnetofônicas, com o auxílio de um pequeno gravador. Duravam, em média, 45 minutos e juntas perfazem um total aproximado de 11h e 30m de conversas gravadas. Os roteiros contemplavam questões amplas sobre *a família, a escola, a sociedade e a relação ricos e pobres na sociedade, a polícia, a igreja*, em meio a outras temáticas nem sempre presentes (as entrevistas se faziam muito ao sabor do que os meninos e meninas se propunham a falar).

Nos contactos iniciais fui apresentada aos garotos pela diretora da Instituição e passei a tomar conhecimento de como funcionavam as Casas, seus horários, suas exigências, que atividades ofereciam e como eram suas dependências. As entrevistas foram realizadas dentro da Casa Dom Timóteo e da Casa de Oxum, ambas em Salvador. As primeiras, sempre à noite, após a janta dos meninos, em um horário em que eles costumavam assistir a TV, jogar, conversar com um educador (havia sempre um e lá permanecia por toda a noite). A diretora chamava um dos meninos e lhe perguntava “se ele não gostaria de conversar com aquela profes-

sora sobre algumas coisas”; e dizia que eu já fizera antes isso em algumas escolas. Em geral, cordialmente os meninos assentiam e vinham conversar comigo. A partir da terceira ou quarta entrevista já não houve necessidade da solicitação pela diretora, já que os próprios meninos se sentiam curiosos em conversar com ‘aquela professora’. Em nenhum momento houve má vontade ou uma entrevista forçada; ao contrário, as entrevistas se deram sempre em ambiente cordial, embora às vezes prejudicada pela entrada ou saída de alguém do ambiente em que estávamos. Em todo caso, não se deve perder de vista que esses meninos estavam dentro da instituição, sabiam que havia um comportamento esperado deles e que não seria recomendável agir diferentemente. Por outro lado, logo após os primeiros contactos, soube pelos educadores que lá trabalhavam que eu estava conseguindo uma conversa bastante prolongada com os meninos, o que, parece, não era muito comum.

Quanto às meninas, essas poucas foram entrevistadas na Casa de Oxum, sempre às tardes. Os procedimentos foram bastante parecidos: apresentação, convite e a posterior conversa/entrevista gravada.

A intenção inicial era fazer fluir a entrevista como entrevistas normalmente são realizadas, de modo a deixar atuar livremente o entrevistado naquilo que foi perguntado: preparara-se um roteiro flexível que poderia ou não ser totalmente atendido. Os parceiros dessa entrevista – a pesquisadora e o garoto ou garota de rua – são bastante distantes em seus referenciais de mundo, em suas experiências, em suas representações sociais. Distantes na idade, na escolaridade, nas idéias, nas vivências, como é de se imaginar, tal entrevista, que acabou por acontecer como uma conversa entre a pesquisadora e o garoto ou a garota de rua, marcou-se desde o início como uma interlocução desigual ou, como se diz, assimetricamente constituída, favorecendo desde sempre a pesquisadora como sendo a parceira em que recaía a maioria das iniciativas nas questões colocadas e insistidas, e a respeito de quem o interlocutor (o garoto/a garota de rua) sabia tratar-se de pessoa de conhecimento legítimo e considerado.

As perguntas desencadeadoras foram:

— *Você gosta de sua família? É bom ou não ter uma família? Ajuda a gente? O que você acha de ter uma família?*

— *As pessoas todas, as pessoas da cidade, que a gente chama de sociedade, como é que as pessoas tratam você? O que é que você acha das pessoas, assim, de modo geral? Da sociedade?*

— *Você conhece algum amigo, colega que já teve problema com a polícia? Você já teve algum desentendimento com a polícia? Na sua opinião, qual é a função da polícia? A polícia está cumprindo essa função?*

— *Você conhece muitos meninos como você, não é, que vive nas ruas, e que os pais são muito pobres também. O que é que você acha dessa situação de pessoas viverem assim nas ruas?*

— *Na sua opinião, porque é que tem tanta gente, tanto menino e menina vivendo assim nessa situação? Quais são as razões prá isso acontecer?*

— *Você sabe que em nossa sociedade existe gente muito rica, gente rica, gente pobre e gente muito pobre, não é? Na sua opinião, por que é que isso acontece? Prá você, tem alguém ou tem alguma coisa que é responsável por essa diferença entre as pessoas? Que é que você acha disso tudo?*

— *Você acredita em Deus? Você vai a alguma Igreja?*

— *Você acha que a Igreja pode ajudar a melhorar a vida dos meninos de rua e das pessoas pobres? Como?*

— *Você já foi à escola alguma vez? Sabe ler, escrever?*

— *Na sua opinião, prá que é que serve a escola? Você acha que a escola pode ajudar as pessoas a melhorarem de vida? Como ela pode fazer isso?*

Propunha-se que, a partir de tais perguntas, as crianças e os adolescentes contactados dessem continuidade ao processo de comunicação iniciado respondendo com reflexões e argumentações, como lhes fosse habitual ou possível, sobre o que lhe foi perguntado. O que se observou, entretanto, foi um grande silêncio em torno a esses assuntos; ou res-

postas bem simples do tipo *sim* ou *não*, evasivas, gestuais, denotadoras de pouco compromisso com a resposta que se pretendia obter.

Por que isso ocorria? O que acontecia a essas crianças para que elas se ‘negassem’ a responder ao que lhes era perguntado?

Essa situação foi tão marcada que a *solução*, no momento da interação, foi tornar a entrevista uma conversa de fato, entrando a pesquisadora como uma interlocutora verdadeira de um ato de fala, como se realmente o interesse, desde sempre, fosse estabelecer uma conversa entre dois falantes em situação normal de comunicação. Embora não pretendesse, ao pensar a entrevista – e o roteiro orientador – atuar como interlocutor de fato, uma vez que a entrevista era para obter o dado tal qual ele viesse do menino de rua/o entrevistado, tive de assumir o papel de parceiro/interlocutor para fazer vingar aquele ato de comunicação que parecia fadado ao fracasso, pela recusa dos entrevistados em responder, ao menos no que diz respeito a esses assuntos acima referidos.

Diante dessa atitude dos meninos entrevistados, duas mudanças tiveram de ser feitas: a primeira, aquela sobre a qual acabo de me referir, transformando a entrevista em uma conversa, uma conversa em que a cada turno de fala, os interlocutores agiam normalmente, interrompendo quando o outro não se fazia entender muito bem, ou, para esclarecer, atuando sempre sobre o enunciado do outro, e assim constituindo um verdadeiro diálogo. De acordo com Linell & Luckmann (1991), um diálogo é sempre assimétrico (uma vez que, do contrário, não haveria necessidade do mesmo), e cada enunciado de um interlocutor atua sobre o enunciado do outro. Um diálogo tem algumas condições básicas para seu funcionamento, uma das quais diz respeito à *reciprocidade*, que, segundo as palavras dos autores referidos:

*“(...) finalmente, seria mais diretamente ligada à própria atividade dialógica, referindo-se às circunstâncias que, na co-presença de outros, qualquer ato por um ator é um ato com respeito ao outro; mais precisamente, qualquer ato é feito com o propósito ou expectativa de que o outro fará alguma coisa em retorno, isto é, responder ou, poderíamos*

dizer, tornar recíproca a ação.” (Linell & Luckmann, 1991:3)

Além da determinação de um enunciado sobre outro, esses autores indicam também outros elementos que funcionam como pré-requisitos do diálogo: a *partilha* (commonality) de conhecimentos, o que é objetivamente compartilhado por pessoas que se engajam num ato de interação verbal; e a *mutualidade* (mutuality) de conhecimentos e suposições, referindo-se às suposições de cada indivíduo de que ele divide o conhecimento com os outros com quem se comunica e que os outros sabem que cada sujeito comunicador faz suas suposições desse conhecimento comum (idem, ibidem). Esses traços são encontrados nas condições de realização dessa conversa em que se transformou a entrevista, daí as razões pelas quais a estou considerando como tal. O que importa aqui, entretanto, não é exatamente essa discussão mas uma reflexão sobre a necessidade da mudança de foco da pesquisa – que se impôs em função dessa situação – o que farei adiante.

A despeito, porém, da nova configuração que se acabou por imprimir às entrevistas com os informantes, as respostas das crianças e adolescentes contactados não satisfizeram posto que não permitiram flagrar, eliciar as performances lingüísticas pretendidas: as formas/estruturas e os conteúdos argumentativos nas falas desses garotos. O *silêncio*, de fato, agigantou-se em grande parte do material coletado; ou cedeu lugar a lacônicas respostas do tipo *sim/não, é, não é*, quando não eram breves acenos de cabeça ou de ombros. Mesmo insistindo, retomando, parafraseando, às vezes, até de modo abusivo, não obtive, em muitos casos, respostas que satisfizessem aos objetivos traçados. As opiniões dos garotos sobre temas como *a família é importante – ou não é – para o ser humano e o porquê; qual a função da polícia e por que ela é importante – ou não é – para a sociedade; por que algumas pessoas são pobres e outras são ricas, quem são os responsáveis por esse estado de desigualdade social; por que a escola é – ou não é – importante para a pessoa*, não apareciam com facilidade.

Para as duas últimas temáticas ainda se conseguia obter algumas respostas do tipo ‘opinativo’,

mesmo que muito restritas a enunciados tais como: *sim, não*. Quanto às primeiras questões abordadas – sobre família e organismo policial – as respostas foram sempre bem mais difíceis, algumas retiradas quase ‘à força’. Veja a passagem abaixo, extraída da entrevista com a menina G. 5:

— Não sei quem é não, não sei. Você, portanto, tem... teu pai, não mora com você mas tem o seu pai, tem a sua mãe, tem irmão... G., você acha importante ter família, não é?

— Acho.

— Por que, minha filha? Por que que você acha que ter família é importante?

— [silêncio]<sup>6</sup>

— Diga do jeitinho que você achar que é... Ajuda as pessoas ter família?

— Ajuda.

(...)

— Então, prá você, como é que a família pode ajudar as pessoas? Você tem... que é que você acha disso?

— [silêncio]

— Se família é bom ou não é bom? Se pode ajudar uma mocinha, um menino? Como é? Que é que você acha disso?

— [silêncio]

— Eu sei que você sabe, eu sei que você tem seu pensamento [—]. É do jeito que você acha que tem que dizer.

— [Não sei dizer]

— Não sabe? Mas você acha que família ajuda?

— Ajuda sim, numas coisa.

— Ajuda numa coisas. Em quê?

— [silêncio]

— Repare bem: uma menina que tem uma família, uma menina que não tem... família. Que é que é mais interessante?

— Ter a família e ficar [sempre junto da família]

— Sim. Por que?

— Eu acho mais protegido.

— Mais protegida né, tia? Mais protegida e que mais?

— Sei lá.

— A mãe protege mais, não é isso? Você não sente falta de sua mãe, assim na rua?

— Sinto [sempre] eu fico pensando nela.

A questão central da pesquisa, a argumentação, suas formas, seus conteúdos, ficaram, como se vê no trecho, extremamente prejudicados em suas realizações. Em geral, somente com muita insistência se conseguia uma resposta que contemplasse uma forma e uma essência que se dissesse argumentativa. O mais das vezes, o que os dados permitiram constatar foram prosaicas respostas dos garotos em torno aos assuntos: eles não pareciam querer emprestar a suas performances linguísticas nenhum efeito de argumentação, de persuasão do seu interlocutor em função do que diziam, nos dados coletados. A clareza de um argumento poucas vezes apareceu; a tentativa de querer convencer o parceiro da comunicação de que o que diz é o verdadeiro tampouco se fez presente com força. Era como se aqueles meninos não quisessem convencer ninguém de que o seu argumento é o mais plausível, tal como ocorre em qualquer postura de argumentação entre falantes, em geral. Era como se em geral eles não tivessem nada a dizer, nada a acrescentar.

É claro que essa atitude linguística não aparece em todas as entrevistas, nem em todos os momentos. Quando as questões são de uma outra natureza, tal como: *o que aconteceu a você? por que você fugiu para a rua? como era sua vida antes de vir para a rua? o que você tem a dizer a um menino que quer viver na rua?* e outras tantas, a exemplo daquelas de natureza narrativa, as respostas eram menos restritas, mais generosas. Por outro lado, ressalte-se que, diante da insistência da pesquisadora, algo acabava por acontecer, isto é, alguma resposta eles acabavam dando. Mas isto ocorria em função de um processo de interlocução em que a pesquisadora atuava de modo insistente e como se quisesse motivar o seu interlocutor, fornecendo-lhe ‘ganchos’ nos quais o menino/ a menina se ancorava para dar sua palavra. Espontaneamente, isso não funcionava tão bem. Veja o trecho abaixo, da entrevista com A. um garoto de 11 anos:

- Alguns [—]. Você já teve alguma encrenca com a polícia?
- Como assim?
- O policial brigar com você, reclamar com você?

- Já.
- Já? O que foi que aconteceu?
- [silêncio]
- Você não quer contar? Venha cá, você vê muito policial por aí, não vê? Todo mundo vê. Prá quê que você acha que tem polícia?
- Sei lá.
- Você não tem idéia?
- Prá que tem polícia?
- É, prá que tem polícia?
- Trocar tiroteio.
- Prá trocar tiroteio. Só prá isso?
- E prá segurar...
- Prá segurar o quê, A.?
- As segurança.
- Ah, segurar segurança. Que é que é mesmo segurar segurança?
- Segurar segurança? É... segurança dos... outro.
- Prá sua segurança também?
- [silêncio] Pode ser.
- Dos meninos de rua, também? Então é prá segurar a segurança das pessoas todas?
- [silêncio]
- E você acha que a polícia sempre faz isso?
- [gesto]
- Não? De vez em quando ela faz o quê?
- Qual?
- A polícia? Que é que a polícia faz?
- O que faz?
- Ela nem sempre ela faz essa segurança das pessoas né?
- É. Mata pessoas estra... é... se for gente, como é que se diz, que não tem nada a ver?
- Inocente?
- Hum, hum.
- É, né? Então você acha que ela não tá fazendo o que ela tem que fazer?
- [silêncio] Não.
- Você tem medo da polícia?
- Eu não (diz isso rápido e em tom enfático)
- Você gosta da polícia?
- [—]
- Não? Sim ou não?
- Sei não.
- Ou (de) alguns sim, (de) outros não?
- Eu não sei.

— Não sabe, né, tá certo. (...)

A pergunta que cabe aqui é: por que os meninos, convocados para darem seus depoimentos a respeito dessas temáticas, não o fizeram como se esperava?

Os trabalhos apresentados por Labov (1978), lingüista americano que estudou o *black-english* – o inglês falado pelos negros dos guetos de Nova York – em confronto com o inglês-padrão, constituem seguramente um estudo definitivo sobre as variações, as características do inglês falado por esses povos negros, marginalizados dentro da sociedade americana e cujas crianças apresentavam resultados não satisfatórios nas escolas. Estudos anteriores ao trabalho de Labov ‘mostravam’ que havia um déficit lingüístico nesses alunos, aliado, provavelmente, a também uma ‘falha’ cultural. Essas idéias se propagaram – e seus ecos se fizeram sentir também no Brasil – gerando a conhecida Escola Compensatória.

Labov mostrou, de forma muito competente, que os ‘falares’ dos garotos adolescentes do Harlem não tinham nada a ver com ‘falha’, ‘déficit’, lacuna ou coisas do gênero. Mostrou inclusive as estruturas lógicas de suas formas de linguagem, a coerência e a pertinência do seus conteúdos. Para tanto, trabalhou dentro das comunidades negras, contando com auxiliares também negros, oriundos das próprias comunidades, e que obtinham mais facilmente os dados lingüísticos necessários.

Esse contraponto que aqui faço me permite entender porque, nos meus dados, não fui tão beneficiada nos propósitos iniciais de estudar as formas e os conteúdos das argumentações em falas de meninos de rua, essa facção tão marginalizada e estigmatizada da sociedade, e que vive distante dos discursos e das instituições que regulam a nossa sociedade. De certo modo, os meus sujeitos são semelhantes aos adolescentes estudados por Labov os quais, como os nossos meninos de rua, também tinham suas formas específicas de organização societária. De fato, acompanhou-me durante todo o tempo da análise e da reflexão em torno aos dados, a inquietação de que essas mesmas perguntas, com os mesmos assuntos discutidos, se ocorressem entre eles próprios – os meninos de rua – ou entre eles e seus pais, amigos certamente teriam

respostas diferentes. A presença de um interlocutor mais velho, de nível sócio-econômico diferente, reconhecidamente de maior prestígio na sociedade, dentro da instituição de ressociabilização, certamente não facilitaram as pretendidas respostas.

É óbvio que se pode dizer que não há, entre esses meninos, a prática do texto dissertativo-argumentativo de modo como já preconizado: uma estrutura fixa com início, meio e fim, através da qual defendem-se idéias e argumentos. Isso não significa, evidentemente, que em suas falas não aparecem formas de argumentação: o que se diz aqui é que pedir a opinião de um menino de rua sobre assuntos tais como “importância da família”, “importância da polícia para o funcionamento da sociedade”, “opiniões e razões da cruel desigualdade social existente no Brasil” não é algo comum e certamente essa idéia ocupou a mente desses garotos quando se viram entrevistados – *Quem é essa pessoa que me pergunta sobre isso? Quem sou eu para responder sobre isso a essa pessoa? Quem sou eu para responder sobre isso nesse lugar?*

Em etapas preliminares da pesquisa, utilizei como elementos de comparação, dados de linguagem que foram obtidos em outras circunstâncias, por outros pesquisadores, nos quais se tem a fala de adolescentes de ruas já completamente desligados de suas famílias e distantes de quaisquer tentativas de ressociabilização. E nesse caso observam-se respostas mais soltas, mais fluentes, mais espontâneas. Aqui, ao contrário, as respostas têm muito a ver com a situação vivida pelo menino: eles não estavam sós, orientavam-se por uma estrutura rígida e sabiam de suas diretrizes; são garotos e garotas que, pouco a pouco, vêm-se reintegrando à sociedade da qual foram expulsos, vêm retomando como seus os princípios impostos por aqueles órgãos. Há coisas que certamente não devem ser ditas estando, como eles estão, dentro daquelas comunidades de reinserção. É preciso dizer o que é possível dizer. Eles aprendem a fazer isso. Veja esta passagem de E.:

— Quer dizer que ter família é importante prá pessoas?

— [gesto]

— É? Ter família é importante prá gente, por exemplo, não ir prá rua?

— É, tendo sua casa, sua família reunida... Professora lá na escola sempre dava lição como é uma família reunida.

(...)

E esta agora, de M.B.:

— Por que que no mundo tem gente rica e gente pobre?

— Ah [—], ah! É um pouquinho fácil de entender também.

— É fácil de entender?

— Porque tem um que já nasceu pobre, já nasce pobre, aí começa a ... assim, com uns 10 ... começa a estudar assim com uns 10 anos, 9 anos, vai estudando, estudando, assim dia de sábado trabalha, faz alguma coisa, vai indo, vai indo, aí sim, vai estudando, [pode] arranjar um emprego bom, depois passa prá outro emprego mais bom ainda, vai indo, vai indo... aí, tá tendo o seu dinheiro bem [—]

— Esse fica rico?

— É, pode ser.

— Pode ser. Mas tem uns que não ficam? Por que é que você acha que eles... já no início tem uns pobres e uns ricos? Você sabe explicar isso?

— Tem uns também que já nasceu rico.

— Por que é que uns tem mais dinheiro que os outros? Alguém tem culpa disso?

— Não, acho também que ele também lutou.

— Como é que é?

— Eu acho que também aquele que teve dinheiro também lutou.

— Lutou, né tio? Por conta própria?

— Que nem Nívea {referência à diretora da Casa D. Timóteo}, como ela me contou. Nívea disse que era pobre, um pouco pobre no interior.

— E lutou muito! Tá certo.

— Nívea é gente boa! [—]

O primeiro desses excertos mostra explicitamente o discurso da instituição escolar: 'professora na escola sempre dava lição como é uma família reunida'. É a instituição escolar quem fala, enunciado de aceitação geral. No segundo trecho, de M.B., percebe-se, sem grande esforço, o poder do discurso da instituição na fala do garoto: aos poucos, com trabalho, chega-se a ter um lugar ao sol, uma vida decente. Entretanto, diante da minha pergunta sobre se essa pessoa, dessa maneira, ficaria rico, M.B. responde, revelando sua dúvida: *É, pode ser*. Ocorre aqui o cruzamento do discurso da instituição (e da sociedade, em geral, de que trabalhando se consegue a ascensão social) e a vivência do garoto e de seus familiares e conhecidos de que para ele talvez não dê certo. Isso é o que pode e deve ser dito. Mais do que recusar-se a emitir opiniões decisivas sobre assuntos de tal natureza, esses meninos mostraram a real competência comunicativa, a de saber do que falam, a quem falam.

Metodologicamente, restou-me o ensinamento de que para obter dados do tipo desejado, não percorri os caminhos mais acertados. Entretanto, isso não me atropelou. Ao contrário, o próprio silêncio, a omissão dos meninos permitiram-me nova leitura dos dados, atentando mais vivamente para o que era efetivamente dito, via incorporação de discursos institucionais, e o que era revelação do vivenciado, da experiência do garoto: a pesquisa voltou-se então para o exame das *representações sociais* indiciadas nas falas dos garotos e garotas de rua de Salvador.

## NOTAS

<sup>1</sup> O presente texto foi apresentado no II Encontro de História Oral do Nordeste — do oral ao escrito 500 anos de História do Brasil, realizado em Salvador/Ba., entre 3 a 6 de setembro de 2000.

<sup>2</sup> A pesquisa a que me refiro foi realizada por Ataíde, Iara Dulce, 1993.

<sup>3</sup> Outros trabalhos especificamente relacionados ao tema também foram consultados. Ver bibliografia.

<sup>4</sup> As entrevistas foram realizadas no período de agosto a dezembro de 1996, quando era atuante o Projeto

Cidade-Mãe, gerido pela Prefeitura de Salvador. Considerem-se, porém, atualmente, possíveis alterações nesse quadro uma vez que é outra a administração municipal.

<sup>5</sup> Todos os meninos e meninas entrevistados tiveram seus nomes (e sobrenomes, quando conhecidos) omitidos, preferindo-se nominá-los apenas por suas iniciais.

<sup>6</sup> As transcrições procuram ser fiéis às falas dos garotos bem como à da pesquisadora. Os silêncios foram registrados da forma como se vê na passagem. Palavras

e frases de audição duvidosa foram colocadas entre colchetes. Quando a gravação não possibilitava captar o que foi dito, convencionou-se: colocar entre colchetes uma linha pontilhada caso o segmento não

audível fosse da extensão de uma ou duas palavras; colocar duas linhas pontilhadas entre colchetes quando o segmento não audível fosse da extensão de uma oração ou maior.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira de. *Decifra-me ou devoro-te*. História Oral de vida dos meninos de rua de Salvador. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

CARRAHER, Terezinha (et al.). *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1988.

CARVALHO, Maria Avelina. *Tô Vivu* - histórias dos meninos de rua. Goiânia: Universidade Federal de Goiás - ABEU. 1991.

LABOV, William. *Le parler ordinaire* - la langue dans les ghettos noirs des États-Unis. Paris: Les Éditions de Minuit, 1978.

MNMM, IBASE, NEV-USP. *Vidas em risco: assassinatos de crianças e adolescentes no Brasil*. Rio de Janeiro, 1992.

MARKOVA, Ivana & KLAUSS Foppa (editores). *Asymmetries in Dialogue*. U.S.A: Harvester Wheatsheaf Barnes & Noble Books, 1991.

*Recebido em 05.06.01*  
*Aprovado em 11.06/01*

**Autora:** Rosa Helena Blanco Machado, Doutora em Letras pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, é professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Ciências Humanas I. Endereço para correspondência: Rua Emílio Odebrecht, apt. 1501, Pituba – 41830.300 Salvador/BA.  
E-mail: rhblanco@zipmail.com.br

# LÍNGUAS AFRICANAS E REALIDADE BRASILEIRA \*

Yeda Pessoa de Castro  
Etnolingüista, Doutora em Línguas Africanas

## RESUMO

O influxo de línguas africanas no português do Brasil tem sido objeto de silêncio mais do que de reflexão por parte dos pesquisadores, devido a razões de ordem histórica e epistemológica. Entre elas, o prestígio atribuído, pela academia, à escrita face a oralidade, a tendência de se considerar os assuntos relativos à África afetos ao âmbito dos estudos africanistas e afro-brasileiros e a orientação metodológica, de visão etnocêntrica, que tomaram esses estudos no Brasil. Diante dessas ponderações, levantamos uma hipótese de trabalho fundamentada em dados de pesquisa lingüística/etnolingüística e do mundo banto, até então não revelados. A análise dos dados obtidos reabriu a discussão quanto ao reconhecimento da matriz africana e de sua diversidade no processo de configuração do perfil da cultura e da língua portuguesa do Brasil, retomando o desafio de dar visibilidade ao negro como personagem atuante na história, e não mais por ela omitido e silenciado.

**Palavras-chave:** línguas africanas – português do Brasil – metodologia – desafio

## ABSTRACT

### AFRICAN LANGUAGES AND BRAZILIAN REALITY

The influx of African languages into Portuguese in Brazil has been more an object of silence than an object of reflection by the researchers because of historical and epistemological reasons. Among them, the reputation conferred by the Academy to writing against verbal language, the tendency is considering African matters only into the scope of Africanists and Afro-brazilian and the methodological orientation in an ethnocentric view that those studies went through. Considering this, we stated a hypothesis based on a linguistic/etnolinguistic research and on the Bantu world, not disclosed until now. The analysis of those data reopened a discussion over the recognition in the process of making a profile of Portuguese culture and language in Brazil, getting the challenge of giving to black people the opportunity to be visible in History and not be omitted and silenced by it.

**Key words:** African languages – Portuguese in Brazil – methodology – challenge

---

\* Do livro *Falares africanos na Bahia*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/Topbooks, 2001.

No Brasil, ao longo de 400 anos de contato direto e continuado entre negros escravizados e colonizadores portugueses, a emergência de um processo de interação étnica e cultural em um estágio mais avançado foi possibilitada em vários graus de intensidade devido a fatores relevantes de natureza sócio-econômica e também lingüística.

Inicialmente, a densidade demográfica estimada em cinco a oito milhões de africanos transplantados para substituir o trabalho escravo ameríndio, o que originou um contingente populacional de 75% de negros em relação ao número de portugueses e outros europeus, conforme o censo de 1823, um ano após a independência do Brasil. Essa vantagem em termos de superioridade numérica no confronto das relações de trabalho e na convivência diária determinaria, no século XVIII, o desaparecimento de uma língua veicular de base indígena (tupi), para dar lugar aos dialetos afro-brasileiros das senzalas, das plantações, dos quilombos, das minas, e, mais tarde, de núcleos urbanos da costa, até o seu estabelecimento, por um lado, como línguas rituais ou *língua-de-santo* e, por outro, dispondo de um vocabulário menos rico, sob a forma de falares especiais de comunidades negras isoladas, a exemplo dos registrados em São Paulo e Minas Gerais (Ver Pessoa de Castro, 1981; Vogt e Fry, 1996; Queiroz, 1998).

Na intimidade desse contexto histórico, o isolamento social e territorial em que foi mantida a colônia pelo monopólio do comércio externo brasileiro feito por Portugal até 1808, condicionou um ambiente de vida de aspecto conservador que possibilitava a aceitação de aportes culturais mútuos de interesses comuns e tendência niveladora. Aqui, destaca-se a ação socializadora da mulher negra servindo de “mãe-preta” no âmbito da família colonial e o tráfico de influências exercido pelo escravo ladino, aquele que, logo cedo, sabendo falar português, podia influir sobre um número maior de ouvintes por participar de duas comunidades sócio-lingüísticamente diferenciadas, a casa-grande e a senzala, tomando como modelo o binômio consagrado pela obra de Gilberto Freyre.

Subjacente a esse processo, o desempenho sócio-religioso de uma geração de sacerdotisas e sacerdotes negros que sobreviveram a toda sorte de

perseguições e são detentores de uma linguagem litúrgica de base africana, veículo de expressão simbólica de valores religiosos, éticos e estéticos tradicionais africanos, cujo conhecimento é fator de integração e ascensão na hierarquia religiosa do grupo porque nela se acha guardada a noção maior de segredo dos cultos. São palavras que descrevem a organização social do grupo, as divindades, os objetos sagrados, a cozinha ritualística, costumes, crenças e ritos, além de cânticos e saudações, todas elas aprendidas por experiência pessoal dos seus seguidores. Essa *língua-de-santo* é a fonte atual dos aportes lexicais africanos no português do Brasil, a exemplo, entre muitos outros, da palavra *axé* (do fon/iorubá), os fundamentos sagrados de cada terreiro, sua força mágica, que passou a ser usada como termo votivo, equivalente ao “amém” da liturgia cristã, e terminou incorporada ao português do Brasil para denominar também um estilo de música de sucesso internacional, tipo “world-music”, atualmente produzida na Bahia e conhecida por “axé-music”.

No século XIX, o processo de urbanização extensiva por que passava o Brasil, em consequência da instalação da família real portuguesa no Rio de Janeiro e a abertura dos portos em 1808, exigiu a fixação, nas cidades, de escravos recém-trazidos de África, numa época em que a maioria da população brasileira era constituída de mestiços e crioulos, já nascidos no Brasil, por conseguinte, mais desligados de sentimentos nativistas e susceptíveis à adoção de padrões europeus então vigentes. Testemunho atual desse fato é o modelo estético utilizado nos trajes e paramentos sagrados das cerimônias públicas festivas dos candomblés de estrutura conventual jeje-nagô que, então, se instalaram em Salvador, e considerados como os mais ortodoxos em relação às suas raízes africanas. São anáguas, brocados, rendas, espadas, coroas, capacetes, entre outros, de evidente inspiração colonial européia.

Finalmente, com a extinção do tráfico transatlântico no Brasil, de 1853 até o ano da abolição da escravatura no país em 1888, o tráfico interno foi intensificado, ou seja, escravos negros das plantações do nordeste foram levados para outras nas regiões do sul e sudeste (depois ocupadas por europeus e asiáticos) e, em direção oposta, do cen-

tro-oeste para explorar a floresta amazônica onde os povos indígenas são preponderantes. Em consequência da amplitude geográfica alcançada por essa distribuição humana, o elemento negro foi uma presença constante em todas as regiões do território brasileiro sob regime escravista. Fenômeno semelhante dessa mobilidade geográfica com sua dinâmica cultural e lingüística ocorre presentemente através das migrações de brasileiros afro-descendentes em busca de melhores condições de vida nos estados industrializados do eixo centro-sul do país e nas regiões de mineração do norte e centro-oeste.

No que pese a evidência do impacto da herança africana e a sua exploração em vários meios, o avanço do componente negro-africano na modelação do perfil da cultura nacional e da língua falada no Brasil, que não são acontecimentos isolados nesse processo, continua sendo subliminar, graças ao verniz eurocêntrico que lhe é imposto por uma sociedade que alimenta um ensino conservador, onde as civilizações européias são privilegiadas em detrimento das necessidades geradas pela vida associativa externa e dos anseios da comunidade que o cerca. Uma correta interpretação das culturas negro-africanas, de seus códigos, seu conseqüente resgate do âmbito meramente folclórico ou lúdico, sua valorização e adequada difusão, permitirão que seu avanço, além de subliminar, passe a ser explícito e visível no Brasil.

### **Equívocos históricos**

Sabemos que a resistência para tratar de questões relativas às línguas negro-africanas no Brasil passa, antes de tudo, pelo prestígio atribuído à escrita face à oralidade, a partir de uma pedagogia que sempre privilegiou o *ler e escrever* diante da não menos importante e mais antiga arte do *falar e ouvir*. Vale observar que, na sua maioria, são os cursos tradicionalmente denominados de *Letras* responsáveis pela formação de profissionais na área de línguas em várias universidades, cuja maioria não dispõe de um laboratório para o ensino prático das línguas estrangeiras que ministram.

Por outro lado, convém lembrar que, em consequência do parâmetro que se colocou entre povos

que conhecem uma forma de escrita literária e povos que se valem da tradição oral, os últimos terminaram sendo vistos, por mais essa razão infundada, como se fossem portadores de cultura inferior ou até mesmo desprovidos de qualquer tipo de cultura. Esse argumento absurdo que serviu, entre outros, aos propósitos colonialistas europeus no mundo, é uma presunção evolucionista ainda veiculada por nossos livros didáticos, tomando por base a suposta inferioridade cultural atribuída ao povo banto em sua origem, face aos sudaneses no Brasil.

Em relação, por exemplo, às lutas de negros islamizados ou *malês* na Bahia, liderados por hauçás e nagôs (Ver Reis, 1986), está sempre presente a alegação de que “sabiam ler e escrever”, sem que, no entanto, fosse explicado não se tratar do português, mas de uma habilidade limitada a copiar orações do Corão em caracteres arábicos, o que não conferia, aos poucos capazes de fazê-lo, competência lingüística em árabe, nem mesmo em português. A idéia que fica, antes de tudo, é a de querer legitimar, através desse artifício, a extensão e importância das revoltas que promoveram, na primeira metade do século passado, na cidade do Salvador e adjacências

Tomando esse acontecimento como referencial histórico, ou seja, o propagado “letrismo” dos negros islamizados na Bahia, desenvolveu-se a tendência entre pesquisadores de tentar justificar a grandeza do Quilombo de Palmares através de uma óptica sudanesa, apesar da evidente origem banto da sua antroponímia (Ganga Zumba, Zumbi, Dandara), toponímia (Dambe, Osengo, Andalaquituxi, etc.) e da própria palavra *quilombo*. Entre os exemplos, no livro da importância de *Palmares, a guerra dos escravos*, Décio Freitas (1973), ao falar de Ganga Zumba, prefere dizer “*consta que era de nação ardra*”, mas termina assumindo tal suposição no momento em que, referendando cronistas antigos, descreve o reino de Aladá ou Ardra, no antigo Daomé, como “*possuidor de civilização superior, organização militar severa e notável talento artístico*” (1973:100), induzindo o leitor, com esse tipo de argumento inconsistente e etnocêntrico, mas dito de cátedra, a identificar e, por conseguinte, admitir a origem sudanesa de Palmares e dos seus líderes. No en-

tanto, Nina Rodrigues embora tivesse afirmado que “*cabe aos sudaneses a primazia de todos os feitos, em que, da parte do negro, houve em nossa história*”, não teve como negar que “*Banto foi seguramente Palmares*” (1933:35).

Ainda como testemunho do que afirmamos e tendo em mente que o iorubá é a única língua africana prestigiada por livros editados no Brasil desde 1958 (Ver *Introdução ao estudo gramatical da língua yorubá* de Edson Nunes da Silva, publicação da Universidade da Bahia), basta conferir as inúmeras e fantasiosas tentativas para se descobrir um étimo em língua iorubá para o termo brasileiro *candomblé* (do banto \**kandombile*, ação de rezar), e o fato de se colocar os palmarinos falando iorubá numa época em que não há registro da presença de iorubafones no Brasil. Esse episódio aconteceu no filme produzido, nos anos 80, por Cacá Diegues, com vistas a narrar a saga da República de Palmares, e que teve grande divulgação também no exterior. Recentemente, querendo corrigir esse erro histórico, a Fundação Cultural Palmares, órgão governamental, vinculado ao Ministério da Cultura, patrocinou uma versão televisiva do mesmo tema. Dessa vez, na tentativa de provar a tese correta de que Palmares teria sido de base banto, incorre-se no exagero contrário, ou seja, de mostrar Zumbi e seus seguidores falando um linguajar caricato, carregado de termos, inclusive em português, com um prefixo “zi-” (Cf. “zifiu”, “zirimão”), inspirado no falar dos *pretos-velhos*, entidades muito populares nas umbandas. Chegou-se perto, porque esse tipo de prefixo é específico do quicongo e do quimbundo, línguas bantos que devem ter sido faladas em Palmares. No entanto, trata-se de um aumento, ou seja, uma forma arcaica e fossilizada de um antigo demonstrativo banto, presente apenas em determinada classe de palavras e não indiscriminadamente em todo o discurso, como se mostrou naquela produção.

### **Equívocos metodológicos**

Diante do pouco rigor científico com que são tratados os dados lingüísticos em vários meios, em geral eles são considerados irrelevantes em proveito de temas históricos e sócio-antropológicos

relacionados ao negro no Brasil, razão por que as línguas africanas só eventualmente merecem atenção em reuniões acadêmicas que tratam de assuntos afro-brasileiros. É sempre conveniente lembrar que um dos exemplos mais expressivos, pela grandeza e importância histórica do evento, foi o congresso, de 1988, comemorativo dos 100 anos da abolição da escravatura, que reuniu, em São Paulo, especialistas de várias partes do mundo, inclusive da África. Nele, não houve um momento para discutir a questão das línguas africanas, uma omissão que pode chegar às raias do absurdo de se re-inventar a teoria escravista do africano na condição inumana de “escravo coisa”, que só começou a falar “língua de gente”, ou seja, articuladamente inteligível aos ouvidos humanos, quando entrou em contato com uma das línguas de colonização europeia, em nosso caso, o português!

Por outro lado, deve ser notado que, no Brasil, línguas africanas costumam ser chamadas de dialetos, com uma conotação depreciativa implícita, enquanto também se acredita que a língua sagrada das religiões afro-brasileiras é o *nagô*, para muitos, entendido como o iorubá moderno, tal qual é falado na Nigéria. Entre nós, esse tipo de projeção motiva seus seguidores a frequentar cursos práticos de iorubá que são periodicamente oferecidos por centros ou institutos de estudos africanos e justificaria a proposta de algumas lideranças negras do país, caso também não fosse equivocada, da introdução do ensino dessa língua na grade curricular de escolas secundárias da rede pública. Se por um lado é uma atitude louvável, na medida em que procura resguardar as raízes da linguagem litúrgica de uma parcela significativa das religiões afro-brasileiras, por outro, estaríamos contribuindo para sustentar o estereótipo colonialista de se idealizar o continente africano como uma África ‘única’, um país singular, de língua e cultura iorubá, sem levar em consideração sua variedade étnica, cultural e lingüística.

Em sua acepção popular e de uso externo na Bahia, *nagô* significa os falares africanos ocorrentes nos terreiros de candomblé e de competência dos seus falantes, ou seja, das comunidades religiosas afro-brasileiras, e, por extensão, na linguagem popular, qualquer modo de falar que também não seja inteligível para o interlocutor comum.

Quanto à comunidade dos terreiros, *nagô* denomina: 1) um sistema de crenças e ritos ancestrais africanos de tradição iorubá, que é cultivado por grupos inclusivos de natureza etno-religiosa, conhecidos por “nação” de candomblé, nesse caso específico, denominada de nagô-queto; 2) um sistema lexical baseado em diferentes línguas africanas que foram faladas no Brasil, com predominância de um

repertório iorubá, e que serve como meio de expressão simbólica dos valores tradicionais do grupo, sem que esse conhecimento signifique competência lingüística em iorubá. O mesmo fenômeno é observado entre candomblés de raízes ou de “nação” jeje-mina ou congo-angola, em cujos repertórios predomina uma terminologia, respectivamente, de origem ewe-fon ou banto (Ver Pessoa de Castro, 1998).

## LÍNGUA-DE-SANTO

A constatação desses fatos, entre outros, não justifica que em recentes estudos sobre religiões afro-brasileiras, publicados no Brasil, a palavra *nagô*, já completamente integrada ao sistema lingüístico do português, seja grafada em iorubá “*ànàgo*”, denominação de uma variante dialetal dessa língua, corrente na República Popular do Benim, mais precisamente no reino de Queto, e que não é mais o caso brasileiro. Nem seria, se fosse o propósito de querer legitimar pela escrita o relativo prestígio sociológico de

determinados terreiros de tradição nagô-queto da Bahia, cujo modelo tem inspirado outras comunidades afro-religiosas não só no Brasil. Além disso, através de um equívoco dessa natureza pode-se chegar à conclusão não menos absurda de que os falares africanos no Brasil são “sobrevivência” de uma determinada língua africana, ou seja, um fenômeno isolado da interação sociolingüística dos seus autores com a comunidade mais ampla de que também fazem parte, o que não é verdade.

Trazendo a discussão para esse plano de entendimento, nele se encontra a postura academicista de resistir à hipótese da influência de línguas africanas no português do Brasil a partir do princípio tácito de não admitir que línguas de tradição oral pudessem influir em uma língua de reconhecido prestígio literário como a portuguesa. Conseqüentemente, segundo essa apreciação, os fatos que podem denunciar um movimento em direção oposta, são vistos como “traços mal disfarçados pelo português” em lugar de expressões de resistência a ele, a exemplo da redução e simplificação das formas verbais na linguagem popular. Quanto ao léxico, fica subentendido como certas palavras que foram “aceitas” pelo português, mas sem antes de buscar uma explicação no próprio português ou, então, na língua tupi, um procedimento normal, se o resultado da investigação não passasse além de uma descoberta supostamente convincente ou conveniente.

No AURÉLIO, o mais famoso dicionário brasileiro, na sua versão século XXI, persistem os mesmos erros. Entre eles, no verbete *mocotó* (mão-de-vaca ou a iguaria), repete-se o tradicional equívoco da origem tupi para um lexema importado do banto e que se justifica inclusive por razões de ordem extralingüística. Os indígenas brasileiros desconheciam o gado bovino. Assim também ocorre com o termo *moranga*, nome de uma variedade de abóbora, também conhecida em Lisboa, e que foi transplantada para o Brasil juntamente com tantas outras espécies extraídas da flora do mundo banto, entre elas, *andu*, *dendê*, *jiló maxixe*, *quiabo*. A única associação que se poderia fazer com o suposto étimo tupi “mo’rãg”, belo, é visualizar desse jeito sua forma arredondada e em gomos.

Testemunho maior dessa (des)orientação metodológica é o afastamento, com raras e eventuais exceções, de línguas africanas dos departamentos de línguas e de lingüística das universidades brasileiras, bem como sua ausência nos formulários de auxílio à pesquisa elaborados pelo CNPq, órgão governamental responsável pela distribuição de bolsas de estudo e pesquisa no Brasil. Nesses formulários não existe um código atribuído a línguas africanas, ao contrário do que se observa para

as línguas indígenas. Essas últimas ganharam foros de língua, com sua inclusão no elenco de cursos em departamentos da universidade, por terem merecido uma literatura produzida, desde cedo, por jesuítas e intelectuais brasileiros.

Evidente que línguas indígenas sempre foram faladas no Brasil, mas, quanto a línguas africanas, nada se sabe, porque faltam documentos lingüísticos do tempo da escravidão e os papéis oficiais relativos ao tráfico, que poderiam dar uma pista em direção aos seus falantes, pouco acrescentam ao assunto. Esse fato, porém, não é motivo para afastar da preocupação dos pesquisadores que elas foram faladas no Brasil, e, por outro lado, são faladas e já escritas na África, dispondo, hoje, de uma importante bibliografia. Tampouco ele inviabiliza a investigação se essa for reorientada para o repertório importado, visto como um documento vivo de línguas africanas no português do Brasil, e da sua história, o que torna esse conhecimento digno do interesse não apenas de estudiosos de assuntos afro-brasileiros.

#### Metodologia da pesquisa

Considerando que a tradição oral é depositária do acúmulo de experiências materiais e espirituais vivenciadas pelo grupo, a investigação, neste caso, deve partir das manifestações folclóricas e dos falares africanos correntes nas comunidades de religião afro-brasileira e daquelas geograficamente mais localizadas em antigos núcleos de quilombos e senzalas, que também se encontram em várias regiões do país. Em seguida, através dos diferentes níveis socioculturais de linguagem dos falares regionais, chegar até o português de uso corrente no Brasil. Por fim, recorrer à bibliografia disponível, completando as informações pela pesquisa na própria África, de acordo com a direção por elas apontada.

Esse procedimento, susceptível de extensões a outros espaços, nós o seguimos, tomando como hipótese de trabalho os aportes africanos nos falares da cidade do Salvador, também conhecida pelo seu antigo nome de Bahia, e nos da região do Recôncavo, circundante à Baía de Todos os San-

tos, que sempre estiveram interligadas por uma linha histórica contínua. Os dados assim obtidos, de um universo inicial de mil e quinhentas palavras, alargados e aprofundados pela informação histórica existente, revelaram línguas do grupo banto como mais importantes pela antigüidade e superioridade numérica dos seus falantes no Brasil, destacando-se três línguas litorâneas: o quicongo, falado na República Democrática do Congo (ex-Zaire) e norte de Angola, o quimbundo e o umbundo em Angola, correspondendo, respectivamente, às zonas lingüísticas H16, H21 e R11, segundo a classificação de Güthrie (1953).

Exemplo significativo, entre outros, é a palavra *caçula*, de uso exclusivo e corrente no Brasil com o sentido de “filho mais jovem” (o termo português é *benjamim*), sem que o brasileiro em geral tenha noção de que se trata de um aporte africano, muito menos banto, o que corrobora a tese da importância do desempenho sociolingüístico da mulher negra servindo de “mãe-preta” na intimidade da família colonial, a começar da educação da criança, e na condição, também, de escrava ladina. Para assinalar mais ainda a extensão e profundidade do dimensionamento psicossocial da sua atuação, o *caçula* continua sendo visto, através de uma expressão muito popular no Brasil, como o “dengo da família”, ou seja, aquele sempre mimado e cheio de vontades, enfim, herdeiro do *dengo* na voz africana de quem o criou (Ver Pessoa de Castro, 1990).

Quanto às línguas da família kwa do oeste-africano, as do grupo ewe-fon, que foram registradas em Vila Rica (Ouro Preto), nas Minas Gerais do século XVIII, por Antônio da Costa Peixoto (Cf. Pessoa de Castro, 2001b), revelaram-se anteriores à língua iorubá. Essa, mais do que as outras, concentrada nos aspectos religiosos da sua cultura e formando poucos derivados portugueses a partir de uma mesma raiz africana. Esse tipo de dado já denuncia uma importação relativamente mais recente no Brasil, o que coincide com a introdução em levadas numerosas e sucessivas de iorubafones para a cidade do Salvador após a destruição do reino de Queto em fins do século XVIII e do império de Oió, em 1830, até a extinção definitiva do tráfico transatlântico em 1853 (Cf. Verger 1968).

### Conclusão intrigante

Por outro lado, chamou a nossa atenção o fato de que, na maioria dos casos estudados, ocorria uma adaptação morfológica (morfemas de gênero e número) mais do que uma evolução fonética das palavras importadas, diante das semelhanças casuais, mas notáveis, do sistema lingüístico das línguas banto e kwa identificadas com o sistema do português brasileiro. Entre elas, sete vogais orais (i e E e ? o u), reconstituídas no protobanto (Meeussen, 1965) e próprias do iorubá e do fon, que também conhecem cinco vogais nasais, e, com exceção da nasal silábica (N) para as línguas bantos, a estrutura silábica (CV), estabelecendo a fórmula (CV.CV) como representante da estrutura ideal, o que certamente possibilitou a continuidade do tipo prosódico de base vocálica do português arcaico na modalidade brasileira.

Não estaria, então, nessa proximidade relativa, e possivelmente em outras ainda encobertas, o elo perdido para fechar uma questão lógica quanto à avaliação da parte do influxo de línguas africanas no português do Brasil, se o Brasil possui a maior população de descendência negra concentrada fora do continente africano? Ainda o fato de não haver sucedido no Brasil um crioulo adquirido como segunda língua ou como língua nacional, semelhante aos que emergiram nas demais ex-colônias americanas, já que o português foi imposto de qualquer maneira como um falar estrangeiro a uma população majoritária de falantes africanos por três séculos consecutivos? Só um milagre seria capaz de explicar este acontecimento, ainda mais quando é admissível que falantes de qualquer língua são mais resistentes fonologicamente do que lexicalmente.

Como milagres desse tipo não acontecem, chegamos necessariamente a uma hipótese compatível com as circunstâncias extralingüísticas que foram favoráveis a este processo: o português do Brasil, naquilo em que ele se afastou, na fonologia, do português de Portugal é, a priori, o resultado de um compromisso entre duas forças dinamicamente opostas e complementares, ou seja, por um lado uma imantação dos sistemas fônicos africanos em direção ao sistema do português e, em sentido in-

verso, um movimento do português em direção aos sistemas fônicos africanos, sobre uma matriz indígena preexistente e mais localizada no Brasil. Conseqüentemente, o português de Portugal, arcaico e regional, foi ele próprio, de certa forma, mais ou menos africanizado pelo fato de uma longa convivência. A complacência ou resistência face a essas influências mútuas é uma questão de ordem sociocultural e os graus de mestiçagem lingüística correspondem, mas não de maneira absoluta, aos graus de mestiçagem biológica que se processam no país.

Finalmente, sabemos que esta hipótese de trabalho é polêmica, envolve uma decisão política de admitir a necessidade de trabalhar uma lingüística

afro-brasileira e buscar mecanismos para implantar, em programas de iniciação científica e de pesquisa, cursos de capacitação docente em lingüística africana, a fim de legitimar as línguas africanas no Brasil, dando visibilidade aos seus falantes, para que possamos recuperar o passo da história que perdemos, ou seja, reconhecer que o africano adquiriu o português como segunda língua e foi o principal responsável pela difusão da língua portuguesa em território brasileiro. Caso contrário, não conseguiremos ultrapassar o nosso conhecimento atual do assunto e o negro continuará sendo tratado como personagem omissos e silente na história e por ela omitido e silenciado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUNHA, Celso. *Língua Portuguesa e Realidade Brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.
- FREITAS, Décio. *Palmares, a guerra dos escravos*. Porto Alegre: Movimento, 1973.
- GREENBERG, Joseph. *The languages of Africa*. Bloomington: Indiana University, 1966.
- GÜTHRIE, Malcolm. *The classification of the Bantu Languages*. London: Oxford University Press, 1948.
- LIMA, Vivaldo da Costa. *A família-de-santo nos candomblés jeje-nagôs da Bahia: um estudo de relações intragrupo*. Salvador (dissertação de mestrado), 1977.
- MACHADO FILHO, A. M. *O negro no garimpo em Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1944.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. *O português arcaico: fonologia*. São Paulo/Bahia: Contexto/Editora UFBA, 1991.
- MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. 2ª ed.. São Paulo: Editora Nacional, 1935.
- MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. São Paulo: Agir Editora, 1946.
- MEEUSSEN, A.E. *Reconstructions grammaticales du bantou*. Tervuren: Université Lovanium, 1965.
- PESSOA DE CASTRO, Yeda. *Os falares africanos na interação social do Brasil Colônia*. Salvador, Centro de Estudos Baianos/UFBA, nº 89, 1980.
- PESSOA DE CASTRO, Yeda. Língua e nação de candomblé. *África* 4, São Paulo: CEA/USP, 1981, p. 57-74.
- PESSOA DE CASTRO, Yeda. *No canto do acalanto*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, Série Ensaio/Pesquisa 12, 1990.
- PESSOA DE CASTRO, Yeda. *Lenguas africanas, factor de resistencia en la ruta del esclavo*. Em: *Del Caribe* 28, Santiago de Cuba, 1999, págs 71-75.

PESSOA DE CASTRO, Yeda. *Falares africanos na Bahia*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras / Topbooks, 2001a.

PESSOA DE CASTRO, Yeda. *A língua jeje-mina no Brasil: um falar africano em Ouro Preto no séc. XVIII*. Minas Gerais: Secretaria de Cultura do Estado/Fundação João Pinheiro, 2001b.

QUEIROZ, Sônia. *Pé preto no barro branco*. A língua dos negros de Tabatinga. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

RAYMUNDO, Jacques. *O elemento afro-negro na língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Renascença Editora, 1933.

REIS, João. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Nacional, 1933.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1963.

VERGER, *Flux et Reflux de la Traite des Nègres entre le Golfe de Bénin et Bahia de Todos os Santos, du XVII au XX Siècle*. Paris: Mouton, 1968.

VOGT, Carlos; FRY, Peter. *Cafundó, a África no Brasil – língua e sociedade*. São Paulo: Cia. das Letras; Campinas: Editora Unicamp, 1996.

*Recebido em 30.05.01*

*Aprovado em 07.06.01*

**Autora:** Yeda Pessoa de Castro é etnolinguísta, professora universitária, Licenciada em Letras e Mestre em Ciências Sociais pela UFBA, Doutora em Línguas Africanas pela Universidade Nacional do Zaire, com larga experiência de ensino e pesquisa na África (sete anos) e no Caribe (três anos). Dirigiu o Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, fundou o Museu Afro-Brasileiro na Bahia, foi Adida Cultural junto à Embaixada do Brasil em Trinidad-Tobago e tem atuado como *Professor Visitante* em universidades da África, do México, do Caribe e da Europa. Atualmente integra o Comitê Brasileiro da UNESCO no projeto *Rota do Escravo*, presta assessoria ao Centro de Estudos KAWE da Universidade Estadual de Ilhéus, é Conselheira do Programa *La Tercera Raiz*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, e continua orientando teses de pós-graduação no Brasil e no exterior, ministrando cursos de curta-duração. Publicações: além de vários artigos e capítulos de livros, vide os dois livros acima citados nas Referências Bibliográficas.

Endereço para correspondência: Rua Rodrigues Dórea, Quadra 23, Lote 03, Jardim Armação, 41.750-030 - Salvador/Bahia-Brasil. E-mail: yedapessoa@e-net.com.br



# A IMPORTÂNCIA DO AUDITÓRIO PARA A ARGUMENTAÇÃO

Lígia Pellon de Lima Bulhões

Professora da Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

O texto apresenta algumas noções de auditório e comenta a sua importância para a caracterização de argumentação em oposição a demonstração. Para tanto caracteriza muito brevemente a retórica e a dialética de acordo com Aristóteles, a retórica e a noção de auditório segundo a Nova Retórica de Perelman, e refere-se às concepções de Reboul sobre argumentação e auditório.

**Palavras-chave:** argumentação – demonstração – auditório – retórica – dialética

## RÉSUMÉ

### *L'importance de l'auditoire pour l'argumentation*

Le texte présente quelques notions d'auditoire et fait un commentaire de son importance pour la caractérisation de l'argumentation en opposition à la démonstration. Pour cette raison il caractérise très brièvement la rhétorique et la dialectique conforme à la doctrine d'Aristote, la rhétorique et la notion d'auditoire selon la Nouvelle Rhétorique de Perelman et se réfère aux conceptions de Reboul sur argumentation et auditoire.

**Mots clés:** argumentation – démonstration – auditoire – rhétorique – dialectique

Este artigo pretende apenas apresentar, de forma geral e resumida, algumas concepções de auditório e a importância de sua presença para a caracterização de argumentação em oposição a demonstração, no âmbito da retórica.

Não nos comprometemos a abordar o tema em uma perspectiva histórica, ou seja, não é nossa intenção descrever as concepções tradicionais de retórica e da chamada nova retórica para tratarmos da questão de auditório. Não abordaremos também temas referentes às relações conflituosas entre a análise do discurso e a retórica no que dizem respeito às noções de argumentação, de auditório e de sujeito.

Para Aristóteles, a retórica é “*a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser*

*capaz de gerar a persuasão*” (Cap.II, § I, p.33). Ela não aplica suas regras a um gênero de discurso próprio e determinado. Reboul define-a como “*a arte de persuadir pelo discurso*” (1998:XIII). Retórica neste sentido não é apenas uma simples técnica que se aprende ou que se ensina. O orador/artista tem que ter competência para descobrir argumentos eficazes e para utilizar elementos oratórios apropriados durante o desenrolar de sua ação discursiva, ao reivindicar a adesão de um auditório a uma idéia ou fato que se apresenta. A tarefa da retórica neste contexto é a de discernir por que meios um discurso é persuasivo (Reboul, 1998:XVI).

A retórica, em sua função persuasiva, segundo Reboul, utiliza-se de meios de ordem racional e de ordem afetiva, embora razão e sentimento sejam

aqui inseparáveis (as funções hermenêutica, heurística e pedagógica da retórica não serão aqui comentadas). Os meios da competência e da razão formam o aspecto argumentativo da persuasão, já que se referem aos argumentos utilizados. Estes, de uma forma geral, podem ser de dois tipos: os entimemas – que integram o raciocínio silogístico, e os que se fundamentam nos exemplos – de ordem mais sentimental. Os entimemas são dirigidos em geral a um auditório especializado, enquanto os exemplos se destinam ao grande público. Os meios de ordem afetiva da persuasão referem-se ao seu aspecto oratório e dizem respeito ao ‘etos’ e ao ‘patos’. O ‘etos’ refere-se ao caráter assumido pelo orador para ganhar a confiança do auditório, e o ‘patos’ designa as tendências, desejos e emoções deste auditório (Reboul, 1998:XVIII). A demonstração, neste sentido, escapa ao domínio da retórica, pois representa meio de convencimento puramente racional, sem nenhum componente afetivo.

Perelman e Tyteca preocupam-se basicamente com a estrutura da argumentação, e buscam estabelecer alguns fundamentos para uma teoria da argumentação (do discurso persuasivo), cujo objetivo é “o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhes apresentam ao assentimento” (TA, p.4)\*. O objetivo da retórica antiga, por outro lado, era falar em público de modo persuasivo, embora a sua idéia central de auditório tenha sido mantida no TA. Ou seja, “é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve” (TA, p.6). A demonstração se situa fora dos âmbitos da retórica. Na demonstração não há auditório, e se usa uma linguagem formal (não-natural) para o desenvolvimento progressivo ou linear do raciocínio lógico, que é impessoal e teoricamente fora de limites temporais. Há aqui a busca da univocidade indiscutível e do estabelecimento de proposições necessárias. A argumentação, por sua vez, é contingente e leva em conta as condi-

ções psíquicas e sociais em que se realiza, já que busca a adesão de um auditório a certas teses - o que pressupõe um contato intelectual inicial e um acordo mínimo sobre o tema em deliberação. O acordo prévio ou entendimento mínimo entre interlocutores é essencial para argumentação. “(...) o desacordo só é possível no âmbito de um acordo comum” (Reboul, 1998:142). Senão, em vez de controvérsia haverá violência ou falta de condições de se desenvolver a argumentação durante um debate.

A antiga retórica (a retórica de Aristóteles) considera o raciocínio dialético paralelo ao raciocínio analítico (vide Romualdo, 1999:164-165). O primeiro se baseia em enunciados prováveis para estabelecer a argumentação e a deliberação, e o segundo busca demonstrar a verdade, que independe da opinião dos homens. Reboul, ao comentar o TA, afirma que “a grande descoberta deste tratado (...) é que, entre a demonstração científica e a arbitrária das crenças, há uma lógica do verossímil, a que dão o nome de argumentação, vinculando-a à antiga retórica” (1998:89). Ou seja, a teoria da argumentação proposta pelos autores do TA admite o uso da razão para dirigir nossa ação e para influenciar a dos outros. Trata-se de uma ruptura com a concepção cartesiana da razão e do raciocínio, que considera racionais somente as demonstrações. Segundo Perelman e Tyteca, a idéia de razão oposta à de intuição, fé e crença traduz uma limitação imposta pela tradição cartesiana (filósofos racionalistas e anti-racionalistas) e pela concepção pós-cartesiana da razão, já que “introduz uma distinção das faculdades humanas inteiramente artificial e contrária aos procedimentos reais de nosso pensamento” (TA, p.94). O campo da argumentação trata do verossímil, do plausível, do provável, que escapam às certezas do cálculo.

Enquanto a demonstração se aproxima da contemplação, a argumentação “(...) qui sollicite une adhésion, est avant tout une action: action d’un individu, que l’on peut appeler, de manière très générale, l’orateur, sur un individu, que l’on peut appeler, de manière très générale aussi, l’auditeur, et cela en vue de déclencher une autre action” (Perelman, p.42).

---

\* A sigla TA, aqui e em todo o texto, se refere à obra *Tratado da argumentação* – A nova retórica, de Perelman e Tyteca. Vide as Referências Bibliográficas.

A ação do orador representa uma “agressão”, já que modifica o auditório e suscita outra ação, influenciada pelo tempo. É patente a importância do tempo para a argumentação. E ele se associa à questão do auditório. Este não adere sempre da mesma forma às teses que lhe são apresentadas. O orador muitas vezes precisa reforçar o seu ponto de vista para conquistar a adesão de um auditório, e esse reforço obedece a limites temporais. “(...) *Em discursos orais, por exemplo, é visível a mudança de curso que toma a argumentação. Isto está relacionado, é óbvio, com as reações que o discurso está provocando no auditório, reações percebidas pelo locutor. Mesmo em relação à escrita, pode-se dizer que a repetição de determinados argumentos e a atenuação de outros estão relacionadas às reações do auditório, imaginadas pelo locutor. De qualquer modo, a força dos argumentos é dada pela própria situação em que o discurso é produzido*” (Romualdo, 1999:164).

A retórica, segundo Aristóteles, é tão universal quanto a dialética, já que ambas não pertencem a um gênero específico de objetos. “*Entre ‘tudo’ dos sofistas e ‘nada’ de Platão, a retórica aristotélica se contenta em ser alguma coisa, porém de certo valor*” (Reboul, 1998:24). Ou seja, de valor positivo, embora relativo, já que todos os bens são relativos, com exceção da virtude (Reboul, 1998:23). Platão desqualifica a retórica, já que a coloca a serviço da dialética – método da verdadeira filosofia, retórica do verdadeiro, que não está a serviço das multidões. Para ele, o retor desconhece o verdadeiro porque lhe falta a ciência (conhecimento), principalmente a da justiça. A erística sofística, por sua vez, baseia-se em consenso aparente, no inverossímil, e no descompromisso com as regras da lógica e com o raciocínio rigoroso (Reboul, 1998:28).

A retórica diz respeito a todos os discursos públicos. Para Aristóteles ela é útil, já que presta um serviço. O orador a utiliza para construir, através do discurso, a sua defesa. Ele precisa “*compreender o mecanismo da argumentação adversária e assim a refutar*” (Reboul, 1998:24). O seu domínio é o do verossímil, diferente do campo da verdade científica, e trata de questões judiciais e políti-

cas. A retórica “*é a arte de defender-se, argumentando em situações nas quais a demonstração não é possível, o que obriga a passar por noções comuns (...) aquilo que cada um pode encontrar por seu bom senso (...)*” (Reboul, 1998:27).

A dialética para Aristóteles é a arte do diálogo ordenado. É um jogo. Ela “*(...) se relaciona com o estudo dos argumentos utilizados numa discussão com um único interlocutor, interlocutor este tomado como representante de todo ser racional. O importante é que, ao contrário da demonstração, um auditório, digamos assim, existe (...)*” (Romualdo, 1999:165). A dialética respalda-se na opinião provável, e não no falso/verdadeiro – o que a distingue da demonstração. Busca o verdadeiro consenso a partir de raciocínio rigoroso, em que as regras do jogo (da lógica) são respeitadas e o silogismo dialético, baseado em premissas prováveis, é utilizado. A dialética é um jogo amoral em que é preciso vencer. E vencer aqui é convencer. A finalidade do jogo é ele mesmo, o que o distingue da retórica, embora aquele seja indispensável a esta última. Como regra do jogo dialético, é preciso que se responda sim/não às perguntas formuladas. Além de ter um fim em si mesmo, o jogo pode destinar-se a outras atividades. Existem portanto outros usos da dialética (as suas funções pedagógica e filosófica e seu uso interno à filosofia não serão descritos neste trabalho). A função homilética da dialética diz respeito ao contato com os outros, ao discurso persuasivo, e corresponde à área da retórica. (Vide Reboul, 1998:33).

A retórica e a dialética para Aristóteles estão no mesmo plano. Elas possuem áreas de interseção, embora sejam disciplinas diferentes. Elas podem provar uma tese ou o seu contrário. São universais, já que discutem o controverso e não são ciência; e, como técnicas, podem ser ensinadas. Distinguem o verdadeiro do aparente, ou seja, o verdadeiro silogismo do sofisma (dialética), e o persuasivo do logro (retórica). Utilizam os mesmos tipos de argumentação racional - a indução e a dedução - baseados no verossímil. A retórica representa uma das quatro funções da dialética e a utiliza como meio para persuadir, para convencer um público (auditório). Porém, a dialética só conhece provas de or-

dem intelectual, enquanto a retórica utiliza provas como meio de persuasão. O 'logos' baseia-se no raciocínio e é o elemento dialético da retórica, enquanto o 'etos' e o 'patos' são a parte afetiva da persuasão. (Reboul, 1998:36-37). A dialética é portanto a parte argumentativa da retórica.

A argumentação assume funções diferentes para a dialética e a retórica. Ela é um jogo especulativo para a dialética e um instrumento de ação social para a retórica, já que esta defende uma causa de interesse público e delibera sobre ela, com base no verossímil, e comporta situações de conflito, no seio de debates contraditórios em que há o esforço para utilizar tudo o que o caso comporta de persuasivo. (Reboul, 1998:37-39) "*Em jogo está o destino judiciário, político e ético dos homens*" (Reboul, 1998:40). A retórica portanto é psicológica e socialmente determinada - o que pressupõe diferentes auditórios.

Para a retórica de Aristóteles o que importa é a persuasão. Perelman e Tyteca, com a nova retórica, fazem a distinção entre persuadir e convencer. Segundo estes autores, para quem se preocupa com o resultado da argumentação, persuadir é mais do que convencer, já que a convicção não passa da primeira fase que leva à ação. E para quem se preocupa com o resultado racional da adesão, convencer é mais do que persuadir. A proposta apresentada no TA é:

*"chamar de persuasiva a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e chamar convincente àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional"* (Reboul, 1998:31)."

*"(...) tanto o ponto de partida quanto o desenvolvimento da argumentação supõem o acordo do auditório. Os objetos deste acordo, Perelman agrupa-os em duas categorias: uma, relativa ao real (os fatos, as verdades e as presunções), outra, relativa ao 'preferível' (os valores, hierarquias e lugares específicos e comuns). A utilização de objetos de acordo da primeira ou segunda categoria mostra o modo como o locutor constitui o auditório. Se é utilizado objeto de acordo da primeira categoria, o locutor está concebendo o auditório com universal. Ele está*

*dirigindo-se a um auditório que supostamente representa toda a humanidade. A utilização de objeto de acordo relativo ao "preferível" mostra que o locutor está instituindo seu auditório como particular"* (Romualdo, 1999:165/166).

O campo preferido da retórica, segundo Perelman e Tyteca, é o concernente a auditórios particulares, ou seja, à argumentação persuasiva. A argumentação convincente seria própria da dialética, e se destinaria a um auditório universal.

Reboul a princípio (até segunda ordem) não faz distinção entre convencer e persuadir. Convencer consistiria em fazer compreender, mas não em fazer crer. Essa distinção, segundo o autor, repousaria em uma ideologia excessivamente dualista porque oporia o ser da crença e sentimento ao ser da inteligência e razão, podendo o segundo afirmar-se sem o primeiro ou opor-se a ele. Reboul mantém uma distinção inerente ao termo persuadir. "*A persuasão retórica consiste em levar a crer, sem redundar necessariamente no levar a fazer. Se, ao contrário, ela leva a fazer sem levar a crer, não é retórica*" (1998:XV). A argumentação neste caso visa sempre levar a crer. Reboul não incorpora a seu trabalho a dicotomia reflexão/ação.

Perelman e Tyteca retiram a idéia de auditório da retórica antiga e a ampliam. Auditório ora aparece como uma construção do orador, ora como um entidade empírica que interfere em seu discurso, e essas duas noções se influenciam mutuamente. Ou seja, a distinção entre os diversos auditórios é incerta. O acordo do auditório universal, segundo o TA, deveria ser universal, já que a universalidade é a que o orador imagina, e confunde-se com unanimidade. Os que não participam deste acordo estão fora de consideração. "*O acordo de um auditório universal não é, portanto, uma questão de fato, mas de direito*" (TA, p.35). O TA reconhece que cada cultura, cada indivíduo tem a sua própria concepção de auditório universal. Por exemplo, um auditório de elite nem sempre é assimilável ao auditório universal, o sendo apenas para aqueles que lhe reconhecem o papel de modelo. Para os demais, este auditório é particular. A argumentação em forma de diálogo se constitui tendo em vista um único interlocutor, que é a encarnação de um audi-

tório. Este assumirá a função de auditório universal de acordo com a sua adesão às idéias apresentadas e a sua busca sincera da verdade, da melhor solução para um problema. O sujeito no caso pode encarnar o auditório particular, quando influencia com mais freqüência os procedimentos da argumentação. Na deliberação consigo mesmo há argumentação e auditório. “(...) *é a análise dirigida a outrem que nos fará compreender melhor a deliberação consigo mesmo, e não o inverso*” (TA, p.45). Em geral este sujeito que delibera consigo mesmo é considerado a encarnação do auditório universal, embora não se distinga claramente do auditório particular.

Reboul não trabalha com a noção de auditório universal. Para ele, de acordo com o TA, esse conceito tem a função de ideal argumentativo. O auditório universal “(...) *não é um engodo, mas um princípio de superação, e por ele se pode julgar da qualidade de uma argumentação*” (Reboul, 1998:94). O locutor dirige-se, no caso, a outros auditórios possíveis. Este autor pressupõe o auditório real, concreto, constituído do indivíduo, grupo, multidão e mesmo leitores, que concebem idéias ou fatos sob um ponto de vista relativo, ou parcial. Ele ser sempre particular se deve ao caráter verossímil das premissas que a si parecem verdadeiras. O verossímil no caso decorre do próprio objeto e não da ignorância, incompetência ou preconceito do auditório. É tudo aquilo em que a confiança é presumida – confiança de um auditório, sua presunção. Os auditórios se distinguem de diversas maneiras: pelo tamanho, por suas características psicológicas decorrentes de idade, sexo, cultura, etc, pela competência e pela ideologia.

O auditório desempenha um papel central na retórica de Aristóteles. Esta, de acordo com Reboul, funciona como um sistema e se divide em quatro partes (Reboul, 1998:43-68). São elas a *invenção* – a busca de argumentos e outros meios de persuasão, a *disposição* – a ordenação de argumentos, a *elocução* – que diz respeito ao estilo, e a *ação* – ou proferição do discurso. Descreveremos de forma sucinta e não exaustiva algumas de suas características essenciais que se relacionam estreitamente com a noção de auditório.

Aristóteles se detém mais nas estruturas argumentativas do que no estilo dos discursos. Estes são classificados de acordo com o auditório e com a sua finalidade. Assim, na **invenção**, distinguem-se os discursos judiciário, deliberativo e epidíctico que se dirigem respectivamente a um auditório especializado, a um público mais móvel e menos culto e ao espectador de um modo geral. A finalidade ou valores que dizem respeito a cada tipo de discurso são também respectivamente o justo/injusto, o útil/nocivo e o nobre/vil. A argumentação desenvolvida está de acordo com o tipo de discurso. No discurso judiciário utilizam-se os entimemas ou raciocínios silogísticos baseados em premissas prováveis ou verossímeis (silogismo retórico e não demonstrativo, já que as suas premissas não são proposições evidentes, embora não sejam arbitrárias). Aqui passa-se do geral para o particular, em um processo dedutivo. No discurso deliberativo o tipo de argumentação utilizado é o exemplo, que conjectura o futuro a partir de fatos passados, em um processo indutivo. E no discurso epidíctico usa-se a ampliação, baseada em fatos conhecidos do público. Reboul afirma que, de acordo com o TA, o discurso epidíctico é persuasivo, mas a longo prazo. Ele é essencialmente pedagógico porque orienta escolhas futuras de seu auditório.

Os três tipos de argumentos (ou elementos de persuasão) dizem respeito tanto ao ‘*etos*’ e ao ‘*patos*’, de ordem afetiva, quanto ao ‘*logos*’, de ordem racional. O ‘*etos*’ refere-se ao caráter moral que o locutor deve parecer ter para inspirar confiança no auditório. O ‘*patos*’ é o conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o locutor deve suscitar no auditório, através do discurso. O locutor no caso deve se adaptar ao caráter psicológico e às características sociais dos diversos públicos. O ‘*logos*’ diz respeito à estrutura argumentativa do discurso, e representa o aspecto dialético da retórica (Reboul, 1998:47-49).

A **disposição** divide-se em quatro partes: exórdio, narração, confirmação e peroração. Em si é um argumento, pois conduz o auditório por etapas pré-estabelecidas. É um plano utilizado para construir o discurso.

O exórdio tem a função fática de tornar o auditório dócil, atento e benevolente. No gênero

deliberativo ele quase não é necessário, pois o auditório sabe do que se trata. No gênero epidíctico há a intenção de incluir o auditório no fato.

A narração é ela mesma um argumento, através da maneira com apresenta os fatos. O ‘logos’ aqui supera o ‘etos’ e o ‘patos’. Ela deve ser clara, breve e crível. A confirmação às vezes não se separa da narração, já que apresenta o conjunto de provas seguido de uma refutação, que destrói os argumentos contrários.

A digressão é uma descrição viva cuja função é indignar, apiedar ou distrair o auditório. Ela é móvel e destacável no discurso. A peroração aparece no fim do discurso, e as suas principais partes são a amplificação (própria do gênero epidíctico), a paixão a ser despertada no auditório e a recapitulação, que resume a argumentação. Argumentação e afetividade, segundo Reboul, não se constituem em separado, e são a alma da retórica.

A **elocução** é a redação do discurso e diz respeito ao locutor. O melhor estilo é o funcional, que retira o que é inútil em nome da persuasão. Ele deve se adaptar ao assunto, ao auditório (estar ao alcance de um auditório concreto, ser claro) e ao orador (ser vivaz). As figuras são usadas na elocução como recurso estético e argumentativo da prosa retórica.

A **ação** é a proferição do discurso direcionado a um público. A sua função é fática, e faz o orador parecer aquilo que lhe convém diante de um auditório.

O TA de Perelman e Tyteca se insere na tradição retórica e almeja descrever a teoria do discurso persuasivo. A sua retórica está centrada na invenção e não na elocução. Segundo Reboul, Perelman deixa de reconhecer os aspectos afetivos da retórica (‘etos’ e ‘patos’), essenciais à argumentação. Centra-se no ‘logos’ (Reboul, 1998:89). Em suma, este autor não separa forma e conteúdo; no estudo do texto, o discurso é o próprio dado e a escolha da forma não é indiferente. Ele recusa-se a estudar as estruturas e as figuras de estilo independentemente da meta que devem cumprir na argumentação. Reboul (1998:114) comenta a afirmação de Perelman, no TA, de que toda figura retóri-

ca (a que desempenha papel persuasivo) é um condensado de argumentos - por exemplo, a metáfora como sendo um condensado de analogias. Ele afirma que essa teoria é muito intelectualista porque esquece o “prazer” da figura, que deriva da emoção ou comicidade derivada sempre do ‘patos’ – ou seja, dos sentimentos despertados no auditório.

De acordo com Reboul, a retórica possui dois elementos: o argumentativo e o oratório. Assim, “(...) a importância do oratório é maior quanto mais urgente for a questão, mais restrito o acordo prévio, e menos acessível à argumentação lógica o auditório” (1998:91). Neste caso o ‘etos’ e o ‘patos’ suplantam o ‘logos’. Na argumentação oral utilizam-se procedimentos oratórios para combater a desatenção e o esquecimento do auditório. Ela em geral é menos lógica e mais oratória do que a argumentação escrita. Lembra-nos o autor de que a argumentação é dirigida ao homem total que pensa, age e também sente.

A ordem dos argumentos no discurso é relativamente livre pois não depende só do locutor, mas também do auditório: “(...) o orador dispõe de seus argumentos segundo as reações, verificadas ou imaginadas, de seus ouvintes” (Reboul, 1998:97). Portanto a ordem é psicológica e não lógica.

Na argumentação as premissas e a conclusão são crenças e, portanto, possuem conteúdo afetivo. A conclusão deve buscar o acordo dos interlocutores. Deve ser mais rica do que as premissas e reivindicada pelo locutor como algo a se impor para o encerramento do debate. O auditório não é obrigado a aceitar o acordo proposto. A conclusão é controversa e compromete quem a aceita ou recusa – locutor e auditório.

A argumentação, está claro, se desenvolve em função de um auditório. A sua finalidade é persuadi-lo através do discurso. As concepções de retórica, argumentação e auditório resumidamente apresentadas neste trabalho objetivaram corroborar, de forma breve, esta idéia, embora tenhamos consciência de que muito mais poderia ser dito – ou escrito, sobre o tema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Edioro, s/d.

PERELMAN, Ch. De la temporalité comme caractère de l'argumentation. In: \_\_\_\_\_. *Les champs de l'argumentation*. Bruxelles: Presses Universitaires, p.41-63.

PERELMAN, Ch.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação – A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROMUALDO, J.A. Retórica e argumentação. *REVISTA DA FAEEBA*, Salvador, UNEB, ano 8, n. 11, 1999, p.163-168.

*Recebido em 25.05.01*  
*Aprovado em 05.06.01*

**Autora:** Ligia Pellon de Lima Bulhões, doutoranda em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, UNICAMP, é professora da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação, Campus I. Endereço para correspondência: Rua Jequié, 6, Apt. 201, Rio Vermelho, 41940.580 Salvador/Bahia. E-mail: ligiaplb@svn.com.br



# POR UMA PEDAGOGIA DO DESEJO DE LER NO CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL BRASILEIRO

Dinéa Maria Sobral Muniz

Professora da Universidade Federal da Bahia

## RESUMO

No projeto de pesquisa em foco, interessa refletir sobre a seguinte questão: existe a possibilidade de que uma pedagogia da leitura incorpore a noção de prazer? Para abordar o tema em que esta pergunta se inclui, são apresentadas, neste artigo, considerações, ainda que muito preliminares, sobre o desejo de ler, a partir de algumas anotações em torno da relação entre leitura e educação, enfocando a sociedade brasileira. Isto, após breve comentário a respeito da obra “Uma história da leitura” de Alberto Manguel.

**Palavras-chave:** leitura – linguagem – Português – prática de ensino

## ABSTRACT

**For a pedagogy of the reading desire in the Brazilian socio-educational context**

In the project of the investigation we focused, it is interesting to reflect about the following subject: is there a possibility that the pedagogy of reading incorporates the idea of pleasure? To develop the theme in which that question is included, still much preliminaries considerations about the desire of reading, from some notes around the relationship between reading and education, focusing the Brazilian society, are introduced in this article. That, after short comment about the publication “A history of reading”, from Alberto Manguel.

**Key words:** reading – language – Portuguese – teaching practicing

### **Introdução: Uma (breve) história da leitura**

Sentimo-nos tentadas a demonstrar o efeito que em nós causou a obra, recentemente lida, “*Uma história da leitura*”, uma publicação do argentino naturalizado cidadão canadense Alberto Manguel (1997), que, por ser filho de diplomata, morou nos mais diferentes países do mundo, tendo, por esta razão, entre outras, uma sólida cultura, que lhe permite ser um editor de livros, ensaísta, tradutor, ro-

mancista e organizador de antologias bastante considerado. O copyright é de 1996. A primeira edição foi lançada, simultaneamente, no Canadá, nos Estados Unidos e no Reino Unido. Esta, na primeira reimpressão, datada de setembro de 1997, é uma tradução publicada pela Companhia das Letras. Recomendamos a leitura para quem, muito mais por prazer do que por outras razões, deseja ler.

Uma das constatações mais interessantes feitas por Manguel é tirada de Gustave Flaubert que,

em carta a mademoiselle Chantepie, em junho de 1857, reconhece como finalidade da leitura o que ele, Flaubert, diz na carta: “Ler para viver”.

Manguel mostra como a leitura é uma prática milenar e universal, pela apresentação dos dados de pesquisas coletados em obras de arte, tais como telas, afrescos, fotografias, reproduções, esculturas, achados arqueológicos, etc.

Tal pesquisa lhe revelou o que o próprio autor nos anuncia, quando reproduz nas páginas do livro as imagens dos leitores, afirmando: “*Todos esses são leitores, e seus gestos, sua arte, o prazer, a responsabilidade e o poder que derivam da leitura, tudo tem muito em comum comigo. Não estou sozinho*” (Manguel, 1997:17).

A certa altura, Manguel (1997:20) afirma: “*Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos*”. E, advertindo que ler tem que estar no princípio do contrato social, o autor diz que a experiência veio a ele, primeiramente, por meio dos livros.

Em “Uma história da leitura”, Manguel conta dos atos da leitura e dos poderes do leitor, reconhecendo que a história da leitura não é algo que tenha fim.

O que fica para nós é que essa é uma das muitas histórias da leitura possíveis. Outras podem ser escritas, mas, a que me parece mais trágica é a de quem não poderá nunca contá-la, por nunca ter tido acesso a tal prática, na sua radicalidade, como uma das mais verdadeiramente democráticas. E, isso, infelizmente, no Brasil, não é incomum.

### **1. Educação, leitura e realidade brasileira: alguns apontamentos**

No Brasil, o ensino da língua como ensino de leitura tem uma história curta, se o compararmos ao ensino da língua portuguesa, como se este devesse ser o da gramática.

O ilustre escritor português José Saramago, em entrevista ao programa Roda Viva, da TV Cultura<sup>1</sup>, advertiu para a necessidade de que, na escola, se ensine ao aluno a falar; que se leve a criança a descobrir sua própria língua - a da criança.

“*Precisamos descolonizar a língua*” foi uma das afirmações de Saramago.

Como é possível realizar esse processo de descolonização da língua, é uma questão a ser resolvida pela escola básica, onde as crianças não desenvolvem a capacidade de falar, e não aprendem a ler e a escrever.

Os que se dedicam ao ensino de línguas sabem o quanto a leitura é importante no processo do desenvolvimento e da aprendizagem da língua materna, até para a aprendizagem de uma segunda língua. E já estamos falando, aqui, em leitura como sendo da palavra, da escrita. Isso, embora, já tenha sido dito por Paulo Freire (1986:22), que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Mas não reside, apenas aí, a importância de se aprender a ler. Isto é, em ler para aprender a própria e uma segunda língua.

Numerosos são os estudiosos no Brasil que se dedicam à questão da importância da leitura. Entendem-na como prática de liberdade, fonte de desenvolvimento cognitivo, exercício de cidadania, prazer estético. Cada uma dessas razões funda uma escola onde se congregam diferentes autores. Marisa Lajolo, especialista em Teoria Literária, por exemplo, em suas andanças por este território que é a leitura, como boa poliglota, e com a certeza de quem conhece o território do qual está falando, afirma que teorias da leitura e teorias da literatura nem sempre seguem a mesma trajetória. Disso resulta que, só para citar alguns expoentes, temos vários estudiosos ou interessados em diferentes aspectos da leitura, dos quais vamos citar alguns.

Magda Soares, por exemplo, examinando as condições sociais da leitura, observa que há uma distribuição seletiva da mesma. Isto, porque a aquisição quase mecânica de decodificação, no máximo, possibilita ao aluno proveniente das camadas populares que “aprenda a ler” sem, no entanto, tornar-se leitor.

Soares aproveita a oportunidade em que faz estas considerações para questionar o próprio valor da aprendizagem da leitura. A autora entende que a leitura, em sociedades capitalistas como a nossa, contribui para destituir as camadas populares de seu próprio discurso e resguardar a hegemonia do discurso dominante. Além disso, a leitura, mais propriamente no caso da alfabetização, não conduz as camadas populares muito mais “além do limiar de um mundo discursivo” (Soares, 1928:24).

Mas, a própria Magda reconhece que, se a leitura é espaço de reprodução de desigualdades, pode ser, ao mesmo tempo, espaço de contradição. Contradição das mesmas condições, já que, enquanto um processo político, é possibilidade de “*conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere*” (Soares, 1988:28).

É mais ou menos nessa perspectiva de Soares que Paulo Freire defende o ato de ler e considera a sua importância. Em uma de suas publicações, Freire dialoga com Ira Schor (1986), educador norte-americano, estudioso e crítico dos rumos da educação nos Estados Unidos.

Reconhecendo que, em certo momento, cada um tem que lutar contra a gramática, para ter liberdade de escrever, Freire concorda com Schor sobre os riscos da imposição de regras de gramática aos alunos como prática de ensino necessária e acriticamente feita. Freire lembra que a leitura, tomando-a na perspectiva de leitura de textos literários, teve um papel muito importante em sua vida, de tal forma que ele afirma: “*Salvei-me através da leitura desses autores (...)*” diz Freire a Schor (1986:31) referindo-se a J. Lins do Rego, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Gilberto Freire, entre outros.

“Mas”, diz Paulo Freire, “*esses autores não estavam preocupados em seguir gramática*” (Freire e Schor, 1986:31).

A experiência de Paulo Freire com o ensino da língua, resultante da leitura desses autores mencionados, o fez lembrar que, aos 20 anos, ele já não era um professor de gramática no sentido tradicional, isto é, aquele que ensina regras sem ensinar a pensar. Ele declara, em função dessa compreensão que lhe era nova: “*mudei o ensino da sintaxe. (...) beleza e criatividade não podiam viver escravas da devoção à correção gramatical (...)*” (Freire e Schor, 1986:39).

Nesse texto, Freire fala, bastante, de sua pedagogia do ensino da língua e lembra como se conduzia com os alunos em aula: “*Eu lhes ensinava gramática a partir do que escreviam, não de um compêndio. E utilizava também textos de bons autores brasileiros*” (Freire e Schor, 1986:39). Isto é o que, hoje, podemos chamar de ensinar a pensar.

Apesar de ficar suficientemente clara a sua posição contrária ao ensino de regras gramaticais

descontextualizadas, o que seria para Paulo Freire ensinar gramática é algo que, de tão diluído, não fica tão explícito, em seus textos, quanto, talvez, pudesse ficar. Talvez explicitar não seja mesmo interessante. Quem sabe, não seja acessível para quem tem uma prática diversa, profundamente arraigada e não tenha como objetivo tomá-la objetivamente.

Mas, para além dessas divagações, perguntamos por que, a despeito de tão estudada a teoria pedagógica de Paulo Freire e as de outros autores que se insurgem contra o ensino da gramática tradicional, são tantos os professores que adotam esse tipo de ensino, em suas aulas, como a solução para ensinar a ler e escrever. Isso não compreendemos. Que ideologia tão forte é essa que faz com que se acredite que se aprende a ler e escrever aprendendo gramática? A serviço de que formas de poder pode estar tal ideologia?

Quando Paulo Freire expõe sobre o que é ler, em *Medo e Ousadia*, percebemos que suas concepções guardam forte semelhança com as de Kleiman (1989) e Lajolo (1984). Estas apresentaremos, mais adiante, quando nos dedicarmos a dizer algo sobre o pensamento dessas autoras.

Voltando a Freire, vejamos o que ele diz sobre o que é ler. Para ele, “*ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor*” (Freire e Schor, 1986:22).

Ezequiel Teodoro da Silva (1985) identifica uma “lei-dura” cujos parágrafos, segundo ele, devem ser revogados pelos professores, já que se constituem, enquanto parágrafos de lei, em obstáculos à democratização da leitura na sociedade brasileira. O primeiro dos parágrafos dessa lei, que chamou de “lei-dura da leitura”, corresponde àquele que estabelece que apenas a elite dirigente deve ler; o povo deve ser mantido afastado dos livros. O segundo parágrafo estabelece, mais ou menos na formulação do autor, que, no território nacional, os diferentes aspectos da leitura devem permanecer como pontos de interrogação. Isto acontece de tal modo que o apoio às pesquisas e ao desenvolvimento de programas que visem às mudanças deve ser o mínimo possível. Já o terceiro parágrafo da

lei-dura estabelece que o ensino da leitura deve se dar pelo processo ensaio-e-erro. Isso, porque as condições de trabalho e condições materiais dos professores não lhes permitem melhorar seus conhecimentos sobre o processo de ensino de leitura e suas próprias experiências práticas. E, finalmente, o quarto parágrafo estabelece que os especialistas que fazem da leitura campo científico de investigação devem trabalhar de forma não-integrada ou compartimentalizada: perspectivas histórica, política, comunicacional, literária, psicológica, lingüística, etc, devem ser evitadas, se forem tomadas de modo a se ter a visão do todo.

Concordando com o que Silva critica, perguntamos até que ponto é possível tentar compreender e, até, integrar perspectivas diferentes sobre o fenômeno do ensino da leitura, a partir de incluir, aí, na questão do método, os fenômenos relativos ao aspecto afetivo?

Tomando-se o aspecto afetivo na perspectiva da Psicanálise, por exemplo, que o trata como sendo algo da ordem do inconsciente, isto é, da ordem, (para qualquer um que queira lidar com o sujeito do desejo, no caso, do desejo de ler) do sempre desconhecido, perguntamos se é possível integrá-lo aos estudos sobre o ensino de leitura, visto que esse campo do conhecimento – o da Psicanálise – tem estado fora do discurso da ciência e do próprio território da Universidade como um todo?

Já há, no Brasil (pelo menos tem havido, na Universidade de Campinas, por ocasião dos últimos congressos de leitura, COLE, da Associação de Leitura do Brasil, realizados, bianualmente) iniciativas no sentido de se romper o isolamento teórico das discussões sobre leitura. Isso, através da realização de GTs, nos quais diversas perspectivas vêm sendo contempladas nas discussões e nos relatos de pesquisa em leitura. Até mesmo a perspectiva psicanalítica já vem sendo introduzida na programação dos eventos do congresso, no que essa perspectiva faz de interface com a leitura. No entanto, no geral, essa perspectiva tem ficado fora dos cursos de licenciatura. Fora dos cursos que formam os futuros profissionais que vão ensinar a ler.

Quanto ao que Silva reivindica para se fazer frente a essa “lei-dura da leitura” que está em vigor na sociedade brasileira, isto é, projetos que possibili-

tem mudanças nesse estado de “direito” que estabelece – conforme identificamos – uma “lei-do-cão” para a maioria do povo brasileiro, o que percebemos é que tais projetos inexistem até mesmo para a população infanto-juvenil que ingressa nas escolas públicas.

Diz Silva (1985:19) “*que lutar contra as amarras do cotidiano, pela prática da reflexão e reflexão da prática, deveria se transformar em hábito para todos os educadores.*”

Pensamos que tal prática não se pode constituir em hábito, enquanto não vier a ser algo da ordem do desejo. Para tanto, o cotidiano precisaria de se constituir em um problema social a demandar solução para todos indistintamente. Suspeitamos que isso só virá a acontecer – é o que fica parecendo – quando todos sentirmos a iminência, talvez, de uma catástrofe em nível nacional, o que é lamentável.

Lutar contra as amarras do cotidiano, pela prática da reflexão e reflexão da prática, poderia se transformar em prática para todos os educadores, através do desmascaramento das soluções paliativas. E isto acontecerá, se as reflexões se derem como resultado de uma consciência crítica que reflita o verdadeiro anseio da sociedade brasileira, sem as fórmulas importadas ou tiradas da manga do paletó, com fins eleitoreiros.

E a universidade tem um importante papel, nessa possibilidade de mudança. Porque a universidade realiza o ensino, a pesquisa e a extensão na perspectiva de quem tem autonomia. Isto, se esta autonomia puder ser garantida. Quer dizer, se o Estado não mantiver essa postura de descaso com a universidade, como vem tendo. Se pudermos ter garantias da autonomia universitária, a despeito de a injeção de recursos ter que ser feita pelo governo.

Zilberman e Silva (1988:115) afirmam que “*uma pedagogia da leitura não tem conteúdo exclusivamente didático ou técnico, dependendo também, e principalmente, do projeto - político e teórico - que a fundamenta (...)*”.

Diferentemente dos estudiosos citados, Kleiman (1989) vem se revelando uma, entre os vários autores e autoras que se dedicam, em relação à leitura, a fazer pesquisas, de forma bem direcionada para a questão dos aspectos cognitivos. Essa autora, juntamente com muitos outros interessados nessa

linha, dedica-se a apresentar um modelo teórico, no qual estabelece fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área da leitura.

Kleiman, uma interacionista nessa área da leitura, discutindo a importância da interação do leitor com o texto, e o papel do interlocutor de ambos, texto e alunos, isto é, o papel do professor, indica uma série de relações que precisam ser instituídas no contexto escolar. São relações que possibilitam que a interação leitor-texto se dê de forma absolutamente necessária.

A autora menciona, por exemplo, que a questão da passividade (uma das dificuldades do aluno) deve ser atribuída não à ação do professor, mas à sua inação, do ponto de vista do ensino da leitura. Ela adverte que a passividade do aluno é produto da intervenção do professor, como único interlocutor do texto, e que decorre de práticas pedagógicas, que começam pela utilização do texto para ensino de normas gramaticais e do léxico. E que uma consequência dessa passividade (do aluno) é a imposição de uma leitura única, que privilegia ou o autor, ou o professor, intérprete do autor. O professor, em vez de conscientizar o aluno de que é possível fazer leituras múltiplas de um mesmo texto, leva-o a aceitar sem questionar a palavra escrita. É a essa ação do professor, no contexto do ensino, que Kleiman se refere como “inação”. Afirma a autora que, embora ninguém admita hoje que a leitura seja equivalente à decodificação e processamento de palavras, na prática, isso tem sido desmentido. E o que acontece é que, diz ela: “*ignora-se muitas vezes na prática o fato de a leitura ser a atividade cognitiva por excelência, o que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução*” (Kleiman, 1989:7).

Observa Kleiman (1989:112) que a prática, oportunizada pelo material que o livro didático oferece, em termos de uso de estruturas, visando “facilitar” a leitura, é “contraproducente”. Isto, quando o que se costuma fazer é privilegiar o uso de estruturas, as mais simples. É que, nesses casos, o aluno perde oportunidade de trabalhar com pistas formais, nas quais se pode apoiar, para extrair informações.

Dentre algumas de suas mais importantes reflexões sobre a leitura, encontramos a que coloca a

perspectiva interacionista como de interesse fundamental para quem deseja contribuir para mudanças na prática pedagógica da leitura. Trata-se da perspectiva de como se pode desenvolver uma metodologia de trabalho, tomando a leitura como uma prática em que não apenas o autor tem um papel importante, mas, igualmente, ou sobretudo, o leitor. A autora afirma que, para que a leitura, de fato, aconteça, o aluno-leitor deve “*acreditar que o autor tem algo de relevante a dizer no texto e que o dirá clara e coerentemente*”. Nesse sentido, entende ela que, “*quando obscuridades e inconsistências aparecem, o leitor*” (lembramos que a autora está aqui falando do aluno) “*deverá tentar resolvê-las, apelando ao seu conhecimento prévio de mundo, lingüístico, textual*” (Kleiman, 1995:66).

E isto a autora pensa que deve acontecer:

“*devido a essa convicção que deve fazer parte da atividade de leitura que o conjunto de palavras discretas forma um texto coerente, isto é, tem unidade que faz com que as partes se encaixem umas nas outras para fazer um todo. Isso implica atender às pistas textuais, ao invés de ignorá-las, porque não correspondem a nossas pré-condições*” (Kleiman, 1995:66).

Essa concepção interacionista adotada por Kleiman é apresentada, de forma tão clara quanto sucinta, por Lajolo (1984:59), quando considera que “*ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto*”. Considera Lajolo, então, que:

“*(...) ler é a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista*”.

Esta é a concepção que, na literatura sobre leitura, nos parece oportuna, para uma compreensão do que pode requerer uma prática pedagógica alternativa.

É possível adotar-se uma perspectiva interacionista para se reverter essa situação de lei-

tura como decifração cujo valor é negado por Lajolo e como vimos, também por Kleiman?

Queremos destacar que esta última autora vê a decodificação (assim como Lajolo vê decifração) como um processo diferente de ler (Kleiman, 1995:36).

Kleiman até reconhece a decodificação, isto é, o procedimento de procurar estabelecer a correspondência entre o som e a letra, como uma das habilidades necessárias à leitura, mas adverte que o leitor maduro não decodifica; *“ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura”* (Kleiman, 1995:37).

O que é possível fazer-se, na escola, para que o aluno avance desse estágio mais primário de “decifração” (no dizer de Lajolo) ou “decodificação” (no de Kleiman)?

Na perspectiva de colocar o leitor como elemento central da leitura de textos, pelo menos uma autora, entre os teóricos que desenvolvem trabalhos na linha de uma “estética da recepção”, entende que o ensino, não obstante uma suposta dimensão de utopia liberadora que é atribuída à educação, não tem deixado às obras e aos leitores o direito de falarem. Fato que, para Zilberman (1989), desmente até a função iluminista que a educação traz das origens. Essa autora advoga que, no ensino, se valorize a experiência estética, conferindo ao leitor um papel produtivo, que resulta da identificação do leitor com o texto lido. Isso, sem esquecer que está contida nos princípios da estética da recepção a relativização das interpretações dadas à obra, o que impede que se suponha ser certo arranjo intelectual melhor que outro (Zilberman, 1989:71). Com tal compreensão, a autora destaca que não se está, apesar disso, defendendo a interpretação equivocada do texto.

Na linha dos estudos que se pautam pela corrente cognitivista, há autores, como Zanotto (1995), que se dedicam a pesquisar as possibilidades do ensino de “pensar metafóricamente”. Esta autora desenvolveu atividades em leitura de texto literário em que os alunos, para interpretar um texto, foram instados a pensar juntos em regime, ao mesmo tempo, construtivo e cooperativo. Tal prática revela-se

bastante diferente do que se costuma tradicionalmente ver na escola.

Outras considerações que interessa aprender tornam-se necessárias, a essa altura dessas idéias que estamos desenvolvendo sobre a leitura, seu ensino e sua pesquisa no contexto socioeducacional brasileiro. Estudos realizados no campo da Linguística Textual por lingüistas modernos, que vêm desenvolvendo teorias sobre coesão e coerência textuais como elementos básicos para compreensão das pesquisas, vêm sendo utilizados em trabalhos relatados por Kleiman (1989). No Brasil, entre esses autores, que se dedicam ao estudo teórico dos elementos constitutivos do texto, na linha da Linguística Textual, uma das correntes da Linguística Moderna, encontramos Ingedore Koch e Luiz Carlos Travaglia, cujos estudos sobre a coerência e coesão estão publicados em, principalmente, duas obras importantes, uma sobre a coerência textual e outra sobre a coesão textual<sup>2</sup>

Para esses autores (diferentemente do que sempre esteve em vigência no ensino da língua quanto à questão de texto) uma das verdades que lhes é possível afirmar é que: *“Não existe o não-texto. Se todos os textos são em princípio aceitáveis, não é possível uma gramática com regras que distinguem entre textos e não-textos”* (Koch e Travaglia, 1990:57).

Koch e Travaglia fornecem mais argumentos, esclarecendo que, em vista dessa constatação, eles próprios passaram à construção de uma Teoria do Texto ou Linguística do Texto, a qual é constituída de princípios e/ou modelos que permitem representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação, quando buscam compreender e interpretar uma seqüência lingüística, estabelecendo o seu sentido, calculando sua coerência, em vez de predizer a boa ou má-formação dos textos (Koch e Travaglia, 1990:58). Nesse trabalho, os seus autores defendem que a coerência é decorrente de uma multiplicidade de fatores de ordens diversas, isto é, *“lingüísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais”* (Koch e Travaglia, 1990:59).

Assim, calcular a coerência de um texto é ser capaz de ler, e vice-versa. Para isso, tornam-se necessários conhecimentos dos elementos

lingüísticos, conhecimento de mundo, conhecimento de mundo partilhado, saber operar com inferências, ser capaz de contextualizar, de operar com o fator situacionalidade, perceber a carga de informatividade, reconhecer o foco que foi dado, intertextualizar, descobrir a intencionalidade para operar com regras de aceitabilidade. Por último e ainda, para calcular a coerência, exigem-se dois requisitos, que são básicos: perceber a consistência e relevância do texto.

Ensinar a ler não é supor que ao aluno faltem todos esses conhecimentos. Também não é acreditar que não lhe faltem todos esses conhecimentos, mas é verificar o que lhe falta de cada um desses conhecimentos e capacidades operativas, para possibilitar-lhe o desenvolvimento de todo esse conjunto. Isto corresponde a uma pedagogia da falta ou uma pedagogia do desejo.

Se se restringe o ensino da leitura, apenas, aos conhecimentos lingüísticos, principalmente de gramática normativa tradicional, – não que ela não tenha algum espaço na pedagogia – deixa-se de fora elementos que são cruciais para o ensino da leitura, esta como fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da língua. Língua que, em nosso caso, é a língua portuguesa, patrimônio que a sociedade brasileira herdou da colonização e que nos garante, enquanto nação, a permanência na chamada comunidade lusófona, oferecendo-nos, acreditamos, concordando com os que assim vêem, a possibilidade de nos fortalecermos culturalmente.

Para tratar da prática da leitura na escola, podemos trazer exemplos que são apenas ilustrações sem intenção de serem receitas. Nesse sentido, entendendo a idéia de que, para ler, é preciso ser capaz de calcular a coerência do texto, fizemos, em certa oportunidade, uma oferta de leitura em uma prática que suscitou o que chamamos de desejo de ler, utilizando um poema em que se pode tratar, através dele mesmo, da importância da boa leitura como sendo algo da ordem da necessidade. Vimos, na oportunidade, que, pela presença de um léxico pouco ou nada familiar aos leitores, o texto apresentava-se como de sentido difícil. Isso nos obrigou a dar as pistas para uma atribuição de significado como método de cálculo da coerência do texto. O resultado foi uma satisfação geradora de prazer na leitura e um desejo de mais eventos de leitura. Vimos então que calcular a coerência fica,

muitas vezes, sendo suficiente para contribuir para a constituição do desejo de ler. Vimos que, na prática, é possível responder-se a algo que se pode situar entre a necessidade e a demanda: o desejo. Isto já aconteceu, algumas vezes, com a utilização para a prática da leitura do texto aludido “*Incompreensível para as massas*”, de Maiakóvski, por exemplo, encontrado em Scoz (1987:20-21).

A partir da idéia de que uma Teoria do Texto é constituída de princípios e/ou modelos que não têm como objetivo prever a boa ou má-formação dos textos, têm, sim, como objetivo “*permitir representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação quando buscam compreender e interpretar uma seqüência lingüística, estabelecendo o seu sentido*” (Koch e Travaglia, 1990:58) é que procuramos desenvolver no tipo de prática aqui mencionada.

Não se tratou, propriamente, de uma aplicação da teoria exposta por Koch e Travaglia. Na verdade, acreditamos que, se precisarmos, para desenvolver práticas de leitura de texto, do cientificismo, tal como está demonstrado por esses autores, isto é, uma descrição dos mecanismos usados para calcular a coerência, da forma como é proposto por Koch e Travaglia, desconfiamos que dificilmente o faremos, nós, os da pedagogia da leitura. Esse tipo de atividade descritiva, nos parece, cabe ao lingüista fazer. Aos pedagogos cabe conhecer as teorias, para apreendê-las de forma que, naturalmente, possam utilizar-se dos mecanismos que elas descrevem.

Acreditamos, portanto, que a leitura de um texto requer que se mobilizem conhecimentos elencados por esses autores, sim: conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, conhecimentos lingüísticos, e que se desenvolvam capacidades de inferir, de situar, etc, sem que seja necessária a explicitação de tais conhecimentos e capacidades como metalingüisticamente fazem esses autores. Nem os mesmos defendem que isto seja feito.

Uma prática de leitura de texto, isto é, o cálculo do sentido ou da coerência, em uma prática, pode ser feito de modo, diríamos, talvez, espontâneo, de maneira que cada nova leitura e cada leitor produza diferentes significados, a depender do conhecimento de mundo de cada um, do conhecimento partilhado e dos vários outros fatores. Acreditamos que, ao se tentar explicitar as regras de coerência

de um texto em uma prática de leitura com alunos, poder-se-ia estar não mais do que cientificizando o método de ensino, o que, desconfiamos, concorreria, talvez, mais para a destruição das possibilidades de avançar na capacidade de ler do que para o seu desenvolvimento. Queremos deixar claro que devemos reconhecer, sim, o mérito em trabalhos, tais como esses citados, de Koch e Travaglia, e tantos outros. O que nos parece contraproducente é o uso de metalinguagens, na prática da leitura. Seja na perspectiva da GNT, seja na das mais recentes teorias lingüísticas. Cabe ao professor de língua materna ler e causar o desejo de ler e não explicitar regras de produção e recepção lingüística que tenha estudado para melhor conhecer os processos de leitura.

Voltando à prática de leitura do texto “*Incompreensível para as massas*”, já referida, cumpre dizer que a fizemos quando houve desejo, ou seja, em todas as ocasiões em que esta se deu (em uma destas, com o prazo de tempo de aula já esgotado) houve demanda. Isto é, a leitura do texto foi realizada sem a conhecida prática pedagógica da imposição, tão comum em nossas escolas.

## 2. Sobre o desejo de ler

Na intenção de desenvolver algumas idéias sobre a pedagogia da leitura, a partir de agora, queremos tecer umas poucas considerações sobre a questão de uma necessidade que vemos quanto a essa prática. Trata-se da questão relativa ao desejo de ler, cuja experiência de satisfação resultará, necessariamente, em prazer. Embora alguns autores que escrevem sobre ensino de leitura o abordem na perspectiva de que há algo de inconsciente nesse processo, nós mesmas, sabendo muito pouco ou quase nada sobre a teoria do inconsciente, proposta por Freud e revitalizada por Lacan, resolvemos enveredar por este caminho, quando escolhemos tratar da leitura como desejo.

Apresentar as razões para que tenhamos feito essa escolha requer a repetição de uma pequena história. Para ministrar aulas em um curso em nível de pós-graduação *lato sensu*, como professora de uma disciplina cujo conteúdo proposto para ser trabalhado dizia respeito à questão dos chamados distúrbios da fala e da escrita, ficamos indignadas com

o fato de, após o levantamento da bibliografia pertinente, termos verificado serem as dificuldades em leitura tratadas até como um problema afeito à área médica. Procuramos desenvolver a disciplina, no curso do qual ela foi parte, no sentido de que as dificuldades de leitura pudessem ser vistas não como uma patologia – a chamada dislexia – mas como resultantes de uma prática em que os distúrbios poderiam advir de má pedagogia. Para nossa surpresa, alguns pedagogos presentes ao referido curso insistiam fortemente em trabalhar com a idéia de que os distúrbios de leitura de alunos são sempre reveladores de patologia.

Não que se desconsiderasse que uma patologia pudesse existir, mas entendíamos que, para que se chegasse a tal diagnóstico, seria preciso, primeiramente, esgotar todas as possibilidades de desenvolvimento da leitura, como prática lingüística, pela via da pedagogia, isto é, de uma pedagogia da leitura.

Examinando a literatura sobre distúrbios da fala e da escrita, encontramos muitas considerações sobre as chamadas “dificuldades”. Considerações que, algumas delas, faziam da teoria psicanalítica um possível modelo teórico de abordagem. A partir do contato com essa literatura, e como professora de Metodologia e Prática de Ensino de Português, resolvemos investigar e, ao mesmo tempo, propor uma prática pedagógica de leitura em que mecanismos inconscientes pudessem ser considerados, ou seja, uma prática pedagógica que incorporasse a dimensão do desejo de ler. Acreditamos, quando iniciamos a nossa pesquisa (e continuamos acreditando) que poderá haver prazer na leitura, se houver desejo. E, sendo assim, havendo desejo, as dificuldades são mais facilmente identificadas, elaboradas e vencidas pelo próprio leitor.

Compreendemos melhor, através dos estudos sobre psicanálise empreendidos, que, para haver desejo, precisava haver sujeito. Descobrimos que as categorias sujeito e desejo não são de fácil apreensão. Não somos capazes, ainda, de dar conta de uma boa explicação, e não sabemos quando seremos, ou se seremos, mas, já sentimo-nos capazes de reconhecer que o sujeito do inconsciente é sujeito da linguagem. Não da linguagem regida por regras, as gramaticalmente aceitas, mas pelas regras criadas e recriadas pelo próprio sujeito da linguagem, que em cada um de nós há. Regras que, talvez, só se explicitam no ato analítico, com ou sem

analista. Esse é o sujeito de que a psicanálise trata e que a ciência positivista parece não considerar, mas, que a lingüística saussuriana já admitia, quando reconheceu o caráter arbitrário do signo. Arbitrário, porque pode mudar ou é resultado de uma relação significante/significado que é arbitrada pelos falantes. E o que concorre para a mudança no signo, nos parece, é o sujeito da linguagem.

Sendo este artigo dirigido, sobretudo, a educadores, talvez seja necessário advertir que a noção de sujeito não pode ser confundida com a de pessoa, e sujeito não é algo apreensível aos sentidos. A idéia de sujeito vem a nos parecer algo para mais explicações do que se pretende com esse artigo.

Como a pedagogia, que não se confunde com a psicanálise, trabalha na interlocução aluno-professor no nível do consciente, acreditamos que, para possibilitar a emergência do sujeito do desejo de ler, caberá ao professor de leitura realizar uma escuta, a chamada “escuta pedagógica”<sup>3</sup>, que, sendo necessária em todos os momentos, pode ser a única possibilidade de favorecer a interação do aluno com o texto, pela via do seu inconsciente, com a expectativa da conscientização pelo mesmo.

Nesse sentido, cabe ao professor fazer, sempre, e cada vez mais e mais, ofertas de leituras que atendam às necessidades e demandas, como forma de sustentar ou contribuir para essa emergência do sujeito do desejo da leitura, de que estamos falando. Afinal, é respondendo às necessidades e demandas ou criando as condições para que estas venham a emergir, que o professor estará, certamente, contribuindo para a constituição ou sustentação do desejo, uma vez que, segundo o que afirma, citando Lacan, o desejo está inscrito entre a necessidade e a demanda (Dor, 1989:145).

Cabe, ainda, ao professor, estar aberto à interlocução e, sobretudo, possibilitar ao aluno a interlocução com o texto, o que contribuirá para o enriquecimento do conhecimento de mundo de seus alunos, seus conhecimentos lingüísticos, abrindo a possibilidade de novas demandas, às quais o professor deverá, sempre que possível, estar apto a responder ou a suscitar respostas de um outro leitor.

O professor conseguirá desenvolver uma pedagogia do desejo de ler, na medida em que desenvolva uma prática de escuta às necessidades e demandas dos alunos, na medida em que não somente faça ofertas coerentes com as demandas, como aceite as ofertas de leitura feitas pelos alunos.

Será isto possível a qualquer professor? Quais são as necessidades e as demandas dos alunos, hoje, na nossa escola básica? Que impedimentos ao desejo de ler, aí, existem? É possível ao professor de português desenvolver uma *pedagogia do desejo*? Além da sua formação em Letras, que mais precisa saber o professor de língua materna? Estará a formação do professor de português compatível com as necessidades de sua prática? Estudos sobre isso poderão revelar o que é possível e o que pode estar faltando.

Desconfiamos que, no contexto socioeducacional brasileiro, temos mais perguntas do que respostas ao que nos falta saber em relação à leitura. Sobretudo quando em relação a essa prática estivermos tratando do desejo de ler.

Brevemente, resultados da pesquisa<sup>4</sup> empreendida para nós – nesse estágio, ainda em fase de coleta de dados – poderão apontar algumas descobertas sobre essas questões.

## NOTAS

<sup>1</sup> Programa exibido em Salvador, Bahia, pela TV Educativa em 17.11.97.

<sup>2</sup> São duas as obras referidas: Koch e Travaglia (1990) e Koch (1994).

<sup>3</sup> Sobre “escuta pedagógica”, fez-se consulta a SOARES, Jacy. *O Averso da pedagogia: retomando o discurso da subjetividade pela via da psicanálise*, Salvador, UFBA, 1995 (Tese de Doutorado). Esse trabalho, no

entanto, já está publicado pela EDUFBA desde 1999. Cf. referências bibliográficas.

<sup>4</sup> Esta é uma referência ao texto da tese de doutoramento que veio a resultar do projeto de pesquisa “Pedagogia do desejo de ler” e que foi defendida no início de 2000. A tese veio a ser produzida posteriormente a esse artigo que, escrito em 1997, como trabalho discente da autora, no curso de seu doutoramento, teve, agora, revisão para ficar em condições para esta publicação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DOR, Jöel. *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, Paulo e SCHOR, Ira. *Medo e ousadia - o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1986.
- KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1995.
- KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A Coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1994.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, Vera e outros. *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MUNIZ, Dinéia Sobral. *Pedagogia do desejo de ler*. Salvador, UFBA, 2000 (tese de Doutorado - fotocópia)
- SCOZ, Beatriz Judith Lima et al. *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. PA: Mercado Aberto, 1985.
- SOARES, Jacy. *O Avesso da pedagogia: retomando o discurso da subjetividade pela via da psicanálise*. Salvador: EDUFBA, 1999.
- SOARES, Magda. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, Ática, 1988.
- ZANOTTO, M. S. Metáfora, cognição e ensino de leitura. *D.E.L.T.A.*, vol. 11, nº 2, 1995, p.241-254.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (organizadores). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

*Recebido em 20.05.01  
Aprovado em 28.05.01*

**Autora:** Dinéia Maria Sobral Muniz, Doutora em Educação pela FAGED/UFBA, é professora adjunta de Metodologia e Prática de Ensino de Português do Departamento de Educação II da mesma instituição. Endereço para correspondência: Rua Tamoios, 312, apt. 504, Rio Vermelho, 41940-040 - Salvador-BA. E-mail: sobraldm@ufba.com

## O desejo do nome:

### *A BOTIJA DE OURO*, de Joel Rufino dos Santos

Maria Antônia Ramos Coutinho

Professora da Universidade do Estado da Bahia

#### RESUMO

Aqui se examina a obra infantil “*A botija de Ouro*”, de Joel Rufino dos Santos, tanto em seus aspectos morfológicos como em seu conteúdo ideológico. Recorre-se, de um lado, ao modelo proposto pelo formalista russo Vladimir Propp, que estuda as “funções” do conto maravilhoso; de outro, extraem-se, dos estudos de Irleamar Chiampi, reflexões sobre o realismo maravilhoso, abordagem teórica que enfoca a ficção enquanto projeto de superação da marginalidade histórica imposta pelos colonizadores.

**Palavras-chave:** literatura infantil – maravilhoso – identidade negra – ideologia

#### ABSTRACT

**The desire of a name: THE GOLDEN BOTTLE, by Joel Rufino dos Santos**

The children’s book “The Golden Bottle” (*A botija de Ouro*), by Joel Rufino dos Santos, is examined in both aspects: morphological and ideological. It goes over through the model proposed by the Russian formalist Vladimir Propp, who studies the “functions” of a wonderful tale and, on the other hand, from the studies made by Irleamar Chiampi, they reflect on the wonderful realism, which is a theoretical way of focusing on fiction as a project to overwhelm the historical marginalization imposed by the colonizers.

**Key words:** children’s literature – wonderful – black identity – ideology

*“Bem te conheço, voz dispersa nas quebradas,  
manténs vivas as coisas nomeadas.  
Que seria delas sem o apelo à existência,  
e quantas feneceram em sigilo se a essência  
é o nome, segredo egípcio que recolho  
para gerir o mundo no meu verso?  
E a palavra, um ser esquecido de quem o criou:  
flutua, reparte-se em signos  
- Pedro, Minas Gerais, beneditino  
para incluir-se no semblante do mundo”*

(Carlos Drummond de Andrade)

## Introdução

A necessidade de dar nome às coisas origina-se de uma perspectiva ontológica em que dizer o objeto é fazê-lo existir e, como tal, inscrevê-lo numa ordem mais ampla e abrangente, após o seu reconhecimento como signo de uma realidade cultural que se quer significar. O ato da nomeação recai sobre toda a esfera tangível, bem como sobre a espiritualidade que dela emana, signos a serem decifrados, interpretados.

Enunciar faz-se um jogo verbal, marcado pelo prazer da invenção da linguagem. O significado ideológico contido no dizer, aqui focalizado, implica em resgatar da realidade os signos recalcados pelo pensamento logocêntrico, a expressão das culturas assimiladas e absorvidas. Assim, a obsessão pelo ato de designar reveste-se de significação histórica e social, enquanto se encena o espetáculo das formas.

Se a realidade são signos, símbolos à espreita do intérprete, a ficção confirma-se como essa tarefa arqueológica de escavar os significados que subjazem mantidos no silêncio pela força e pelo poder do discurso dominante.

Tematiza-se, por vezes, essa busca do inominado, na tentativa de designar-se o prodígio que se contempla. A narrativa é, então, movida pelo desejo do nome, o qual, uma vez criado, integra-se ao sistema da linguagem, substância corpórea impregnada de sentido, produto posto em circulação pela força da enunciação.

Tal raciocínio nos conduz ao estabelecimento de estreita relação entre o ato de narrar e o mito da criação, quando tudo se forja no verbo criador. Na dialética da nomeação repousa a possibilidade de o homem empreender o retorno à origem e, maravilhado, deixar-se transportar pela força da palavra, que faz do não-criado motivo mesmo da criação. Modela-se o objeto no verbo articulado. Cria-se o sujeito no objeto enunciado. E sujeito e objeto se fazem unos, plenos de existência, referentes e referidos, cunhados indelevelmente na constelação sgnica que habita o cosmos.

## 1 - O desejo do nome na obra de Joel Rufino dos Santos

### 1.1 - A reconstrução da identidade

Não ter nome é inscrever-se no vazio da não-existência. É não significar. É colocar-se à margem do sistema de signos que rege as relações de comunicação entre os homens. É exatamente essa a questão que inaugura a narrativa “*A Botija de Ouro*”<sup>1</sup>, de Joel Rufino: a ausência de uma nomenclatura para o personagem e, em sentido mais amplo, a negação de uma etnia através do processo da não-nomeação.

A partir dessa situação inicial, já se pode intuir que a narrativa vai se constituir como a construção do personagem, a busca da sua identidade.

“*Era uma vez uma escravinha que não tinha nome*”. (p.2)

A personagem principal é posta em cena a partir da palavra *escravinha* – signo impregnado de conotação social, étnica, que insere a narrativa em um determinado tempo histórico – ao lado de índices como *feitor*, *senzala*. Embora o texto tenha assim uma temporalidade demarcada - “*Quando ela foi comprada, esqueceram de perguntar o nome dela*” (p.2) - a fórmula “Era uma vez”, que nos remete ao tradicional conto popular, faz detonar os limites da alusão temporal, em favor de um tempo trans-histórico, fazendo convergirem, na narrativa, o tempo factual e a fantasia. Recupera-se a história, ou melhor, reconstrói-se a factualidade, a partir do imaginário e do onírico (a estratégia do sonho que surge no texto).

Sabemos nós que a supressão do nome tribal era um procedimento adotado pelos colonizadores como recurso para a bestialização e a coisificação do negro. Convinha ao colonizador que o negro não se reconhecesse e submergisse no caos, como uma massa informe e inominada. A desconstrução da sua identidade seria um dos pilares para a edificação da hegemonia do branco.

Ao se lhes tirarem nome e cultura, esvaziavam-se os negros da sua humanidade, tornando-se “fôlegos vivos”, como assinala Joel Rufino em *Zumbi*, absorvidos inteiramente pelo jugo colonizador. O negro deixava de ser sujeito para tornar-se objeto da sua propriedade.

“ O senhor sempre chamava:

– Ei, moleca, vem cá!

A escravinha vinha. Não precisava de nome, não.” (p.3)

A contingência do nome é focalizada. Não precisar de um nome significa não ter qualidade humana, situar-se em uma condição de tamanha inferioridade que dispensaria o ato da nomeação.

“Mas vai que os outros pretos não gostavam de chamar ninguém de moleca, trataram de arranjar um nome para ela. Toca a procurar.” (p.4)

O primeiro impulso, o primeiro movimento, na busca que o texto propõe, parte do grupo de negros, no qual se inclui a *Vó Belquissse*, única personagem devidamente nomeada e freqüentemente evocada na história. É *Vó Belquissse* quem, no desenrolar da narrativa, ensina “como se botava a botija para funcionar” (p.14). É também ela quem revela o segredo para sustar tal funcionamento. *Vó Belquissse* surge nomeada por significar esse saber, esse traço ancestral que vai possibilitar o reencontro da identidade recalcada pelo colonizador branco, tanto em relação ao personagem, no plano individual, como ao grupo social a que pertence.

*NOITE* é a primeira proposta de nome, justificada pela associação à cor, grifando-se assim o conteúdo étnico da narrativa.

“A escravinha era magrinha demais para um nome tão grande.” (p.5)

Entendemos a afirmativa como concernente ao significado e não ao significante, ou seja, o signo *NOITE* é tomado no seu conteúdo simbólico, e não na sua materialidade física.

Mesmo diante do seu grupo, a escravinha não estaria qualificada para o nome, ou seja, para o seu significado, para o que ele representa; faltavam-lhe substância, peso, medida – o que mostra a obtenção, a recuperação da identidade a partir de uma conquista. É necessário ir buscá-la, redescobrir-se, realizar a tarefa da auto-reconstrução.

A série anafórica – moleca, negrinha, garota, guria – enunciada pelo feitor, atende à função vocativa, ao tempo em que dissipa e anula a possibilidade de singularidade e de personalização: são dissipadores do nome, conservando mais o seu valor desqualificador do que a essencialidade do substantivo.

Finda a primeira parte, centralizada na ausência do nome, na precariedade do personagem, a narrativa é conduzida para um segundo momento, quando vai se verificar o transporte do personagem do plano do real para o maravilhoso, através do expediente do sonho.

## 1.2 - A função e o significado do maravilhoso

O termo maravilhoso, segundo Irleamar Chiampi<sup>2</sup>, tem servido para designar a forma primordial do imaginário de todas as latitudes culturais. Esse termo freqüenta a Poética, divulgada no século XVI, obra em que Aristóteles compreende o maravilhoso como “derivado do irracional na epopéia”.

Em 1928, Vladimir Propp<sup>3</sup>, após estudar contos populares russos, reconheceu a existência de 31 funções. A partida do herói, a tarefa difícil, a ajuda de elementos mágicos, o reconhecimento e o final feliz seriam funções constantes e básicas do estatuto do conto maravilhoso. Descobre ainda Propp o caráter binário da maioria das funções: falta/reparação; interdição/transgressão; combate/vitória.

O nosso propósito é evidenciar em “*A Botija de Ouro*”, texto contemporâneo que retoma elementos do conto popular tradicional, a reutilização das funções proppianas, indicando, no entanto, a marca da diferença na recriação que o autor opera. Enquanto para o conto maravilhoso importam os atos enquanto atos, importa o desenrolar da intriga, no texto em análise é pertinente, sobretudo, quem realiza as ações, tendo em vista a perspectiva ideológica fundamental para a compreensão do texto.

Na esteira da tipologia proppiana, detectamos inicialmente o binômio interdição/transgressão:

“Vai que um dia a escravinha sem nome pegou a comer a parede. O senhor não tava olhando ,ela comia um pouquinho.” (p.8)

Dá-se, então, o afastamento, a reclusão do personagem, através do encarceramento no quarto escuro. O senhor e seu adjuvante, o feitor, são os elementos agressores do herói e seu papel é punir, fazer mal, causar prejuízo.

No quarto, lugar lúgubre – “tava assim de aranha” – o personagem dorme e sonha, situação-limite que propicia a eclosão dos desejos do inconsciente e a interveniência do maravilhoso, através da

descoberta do objeto mágico – a botija de ouro.

Dentre as funções do conto maravilhoso depreende-se esta outra: o agressor tenta obter informações:

“– Que luz é essa aí, diaba de moleca” (p.12)

Essa interrogação, que tem por objeto descobrir o objeto maravilhoso, aparece triplicada, no texto, pelo feitor:

“– Que embrulho é esse aí, diabo de negrinha?” (p.13)

“– Que luz é essa, diabo de pretos?” (p.16)  
e reiterada pelo senhor:

“– *Cadê a botija de ouro?*”

“– *Cadê o montão de vaga-lume?*” (p.18)

Não conseguindo a informação, o agressor realiza a malfeitoria, tenta causar-lhe dano corporal, mas a escravinha é salva pela intervenção de auxiliares mágicos, os vaga-lumes, que, apesar de conservarem sua propriedade animal – acendem e apagam – inscrevendo-se, portanto, no nível da “*naturalia*”, extrapolam para a “*mirabilia*”, uma vez que ocorrem para salvar a negrinha, repetidamente, por 549 noites .

A escravinha tem um papel a cumprir, na sociedade a que pertence, e é necessário submeter-se à prova o tempo que for preciso para atingir a maturidade necessária para o desempenho da sua função social.

Em seguida, o agressor recebe de sua vítima o objeto mágico. A utilização desse objeto pelo agressor produz a sua destruição. O agressor é vencido por não possuir a competência para operar o elemento mágico. O reconhecimento da heroína ocorre mediante a atribuição de um nome – A NOITE QUE VEM.

É curioso observar como a nomeação resulta da apropriação pelo negro do discurso do branco, após operar-se a sua desconstrução, a inversão do significado.

**Espera a noite que vem** era signo de ameaça, terror, punição. **A noite que vem** aponta em direção oposta. A negrinha, agora nomeada, faz-se símbolo do projeto coletivo em relação ao futuro. Isso tornou-se possível, foi impulsionado pelo desejo do nome e pela presença de um doador – a avó – repositório de tradições, cujo saber confere ao grupo um poder, a possibilidade de vitória sobre as forças coercitivas.

A rearticulação do maravilhoso compromete-se com a ideologia do negro, na medida em que ele próprio conquista a sua liberdade e reconstrói a sua identidade. Nesse sentido, pensamos que a narrativa produz a historicidade, reescreve, da perspectiva da etnia do povo dominado, a história geralmente veiculada a partir da visão etnocêntrica do modelo europeu.

Em “*A Botija de Ouro*”, o maravilhoso, o onírico e a história convergem, fundem-se, interpenetram-se. A narrativa descreve uma trajetória circular que pulveriza os limites entre esses planos, de forma a atar início e fim, a busca e o encontro, o desejo e o nome.

Cria-se uma ambigüidade em que o leitor se desloca entre o sonhado e o não-sonhado, o ordinário e o extraordinário, o real histórico e a fantasia.

Se, sabemos nós, a partir de Freud, a fantasia e o sonho são significantes de um desejo reprimido, material psíquico que vem à tona, entendemos “*A Botija de Ouro*” como o desejo de reencontro da identidade, enquanto se mostra a relevância do imaginário e do saber popular nessa trajetória.

“*A Botija de Ouro*”, de um lado, recua e reporta-se a narrativas tradicionais; de outro, avança e anuncia um campo futuro favorável à etnia que assoma vitoriosa, no final da história, futuro esse que se edifica pelo reencontro da identidade negada pelo dominador, mas preservada na ancestralidade do saber de seu povo.

## Conclusão

“*A Botija de Ouro*”, de Joel Rufino dos Santos, apropria-se de motivos presentes nos contos maravilhosos, manifestando funções típicas de sua estrutura narrativa, mas atualiza-os na medida em que o autor lhe imprime um conteúdo ideológico comprometido com a etnia negra, reescrevendo aspectos da história a partir do ponto de vista do dominado.

Impulsionada pelo dilema da nomeação, a obra ficcional, em análise, representa uma trajetória de redescoberta do outro- o elemento negro, recalçado no processo histórico e civilizatório brasileiro. Assim, o real histórico recria-se pela inseminação do maravilhoso. O maravilhoso reconta-se na reescritura do real histórico.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>1</sup> SANTOS, Joel Rufino do. *A Botija de Ouro*. São Paulo: Ática, 1984

<sup>2</sup> CHIAMPI, Irleamar. *O realismo maravilhoso*. São Paulo: Perspectiva, 1980, p.49.

<sup>3</sup> PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto*. Trad. Jaime Ferreira e Victor Oliveira. Lisboa: Editora Veja, 1983.

*Recebido em 05.06.01*

*Aprovado em 11.06/01*

**Autora:** Maria Antônia Ramos Coutinho possui mestrado em Teoria da Literatura e é professora de Literatura Infantil da Universidade do Estado da Bahia. Publicou as seguintes obras, em literatura infantil: *Meninos de Araucã*, (São Paulo: W.Roth, 1983), *Os olhos que não queriam dormir* (São Paulo: FTD, 1986), *Rico, Rico, caro mico* (London: Evans, 1997); e em poesia: *Da pedra e do pão* (Salvador: Artes Gráficas, 1988), *Traço de família* (Salvador: Empresa Gráfica da Bahia: 1998). Endereço para correspondência: Av. Otávio Mangabeira, 11881, Cond. Casa Blanca Village, M-6, apt. 109, Piatã - 41830-050 Salvador/Bahia-Brasil. E-mail: coutinho@provider.com.br



# HISTÓRIAS AMOROSAS DE LEITURA

- Para Fernando Sabino -

Lucelena Ferreira

Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

## RESUMO

O texto propõe uma reflexão sobre a importância da contação de histórias para o leitor em formação. A autora partilha, ainda, experiências vividas como contadora de histórias.

**Palavras-chave:** oralidade – leitura – formação do leitor

## RÉSUMÉ

### DES HISTOIRES AMOUREUSES DE LECTURE

Le texte propose une réflexion sur l'importance des conteurs d'histoires pour le lecteur en formation. L'auteur partage aussi des expériences vécues comme conteuse d'histoires.

**Mots clés:** tradition orale – lecture – formation du lecteur

*“Miguilim contava, sem carecer de esforço, estórias compridas, que ninguém nunca tinha sabido, não esbarrava de contar, estava tão alegre nervoso, aquilo para ele era o seu entendimento maior. Fazer estórias, tudo com um viver limpo, novo, de consolo.” (João Guimarães Rosa)*

## I - O TEAR ININTERRUPTO

Um arranjo a poesia me deu: jeito de arriscar.

Na trilha, atravessando ensino, imaginei literatura por um país de leitores. Saber de leitura derrama lento, sei. Travas da política. Mas o tempo atreve alegria.

•

Literatura é texto-teia. Em fios fáceis e fugidios, como enredar-se?

*“Há ocasiões em que a aventura da palavra se dá num ato de ler em público. Em tais*

*ocasiões, e especialmente quando esse ato de ler em público tem lugar em uma sala de aula, costumamos dizer que se trata de uma lição. Lição, lectio, leitura. Uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma convocação à leitura, uma chamada à leitura”.* (Larrosa, 1998:173)

Lição inclui partilha. Abriga práticas de leitura em conjunto, permitindo que o receptor entre em relação consigo mesmo e com os outros participantes, num tipo de cumplicidade ou comunhão de leitores que foram inquietados pelo mesmo texto. A

forma que assume essa leitura em comum define o aprendizado que se pode operar na lição.

Quando se trata de literatura, pode-se abrir contágio pela troca: contar ou ler em voz alta um texto com o qual já se vivenciou experiência estética. Buscar renová-la, em rastro de intimidade revelada. Para Larrosa, o professor é aquele que convoca à leitura, dando a ler um texto selecionado previamente de seu acervo e remetido aos alunos como um presente. O professor ou, em termos mais gerais, qualquer educador (mãe, pai, avô...) se revela nessa eleição (dando a ler uma parte de si mesmo) e, ainda, durante a leitura do texto escolhido, como confirma Daniel Pennac (1995:166):

*“O homem que lê de viva voz se expõe totalmente. Se não sabe o que lê, ele é ignorante de suas palavras, é uma miséria, e isso se percebe. Se se recusa a habitar sua leitura, as palavras tornam-se letras mortas, e isso se sente. (...) Se ele lê verdadeiramente, põe nisso todo seu saber, dominando seu prazer, se sua leitura é um ato de simpatia pelo auditório como pelo texto e seu autor, se consegue fazer entender a necessidade de escrever, acordando nossas mais obscuras necessidades de compreender, então os livros se abrem para ele e a multidão daqueles que se acreditavam excluídos da leitura vai se precipitar atrás dele”.*

Chamar para a partilha com o texto que vibra, contado de cor. Um acervo costurado no coração pode ser oferecido quando o instante pede. Sem roteiro previsto. O contador atento ainda logra trançar literatura com a realidade dos ouvintes, problematizando a relação destes com o mundo. Sem dirigismos ou tentativas de “domesticação”, simplesmente através das histórias oferecidas, pode empregar fruição na direção de uma sociedade mais justa, deslocando olhares acostumados, provocando novas questões e mudanças de valores, enfim, fazendo pulsar a função de criação social da literatura, de que nos fala Jauss (1991:80).

### **PALMAS** <sup>1</sup>

*Cheguei a Palmas e fazia frio. A cidade mais fria do Brasil, apregoavam alguns orgulhosos moradores. Fui dar palestra e oficina na uni-*

*versidade. Fala de cá, cochicha de lá, descobri em Palmas a existência de um gueto. Os negros à margem, no tempo de Palmas. “Moram separado porque preferem”, arrumou um professor. Mas não é que o pensamento me desviou uma pergunta? “E por que não preferem morar perto dos brancos?”. Coisa assim, de não ter resposta que sufoque.*

*Fui ao gueto. Lugar pobre de dinheiro, onde as casas são feitas com madeira sobrada de outras construções. Cada pedaço oferece uma cor diferente, em aquarela de arranjo imprevisto. Estéticos tons do gueto.*

*Palmas tem também um seminário católico, que forma padres. Conheci o padre chefe. Jovem bonito, de falar tocando e rindo torto. Pedi-me uma história para os adolescentes seminaristas, já reunidos no silêncio do auditório. Sem hesitar, contei a história de um coelhinho muito branco e de pêlo macio, que resguarda, em sonho maior, a vontade de tornar-se preto como a menina sua vizinha. Acaba por procurar uma coelha preta para se casar. Dessa união, nascem coelhinhos de diversas cores: preto, branco, cinza, malhado. O livro: “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. Ao fim, olhei dentro do padre, sem busca.*

*Dos meninos, recebi palmas de batidas vigorosas, mas num monótono ritmo único, ensinado, sem desafino original. Poucos sorrisos. Todos os palhaços guardados.*

*E o nome da cidade insiste incoerente, nas curvas necessárias do retorno.*

O contador de histórias não conta para alguém, mas conta com alguém. Transformando e deixando-se transformar. Mesmo o alcance da voz exige proximidade. Contar histórias permite exercício de atenção ao outro, tempo para decifrar expressões, aguçar conhecimento. Olhares passeando juntos. A contação ensaia espaço artesanal de educação. Contador dispensa palcos: afastamento desnecessário e indesejado. Exemplo para o educador que persegue encontro, como atesta o conselho de Freinet (1996:92):

*“- Elimine a cátedra, símbolo desse autoritarismo condenado. Munida de quatro pés, dará uma sólida mesa de trabalho. Desça ao nível das crianças, para você jo-*

*gar o jogo delas, ver como elas, reagir com o mesmo ritmo. (...) Arregace as mangas para trabalhar com as crianças. Deixe de dar ordens e castigar, atire-se ao trabalho com os alunos”.*<sup>4</sup>

Palavra salgando a língua: tempo para o tempero único de cada uma. Texto em fatias finas, lido e relido. Na exposição, é preciso fôlego para os afetos revolvidos. A *contação* acasala memórias e deixa inventar. Palavras desacompanhadas de imagens visuais a elas associadas convocam o imaginário visivo do ouvinte. Um contador inflamado, em percurso de *chama*, ativa imaginação: “A *chama* determina a acentuação do prazer de ver, algo além do sempre visto. Ela nos força a olhar” (Bachelard, 1989:11).

Sensações provocadas pelas leituras (prévias e atual) do texto deságuam em tonalidades de voz, pausas, palpitações. Na ebulição da experiência estética, o contador comunica prazer, podendo demolir preconceitos ou idéias negativas sobre livro e literatura. Assim reduz afastamentos, permitindo à literatura avizinhar-se do coração dos ouvintes. Segundo Daniel Pennac (1995:115), quando há desencontro entre aluno e literatura, num primeiro momento, a voz do professor-contador pode ajudar na reconciliação: “*economizando o esforço da decifração, (...) sublinhando os temas, acentuando tonalidades*”, ou, como queria Paulo Freire, realçando a força transformadora das palavras.

Contar, mas também ouvir histórias: promover o resgate de um *palavreado afetivo*<sup>2</sup>, mergulho na memória que conspira a favor do exercício de expressão singular. Naturalizar um espaço de expressão durante a aula pode contribuir para que o aluno vá tomando posse de seu discurso. Contra a *cultura do silêncio*, confiança na própria voz. “*As palavras do mestre só ao se converterem em silêncio deixam um vazio no qual o discípulo possa criar um lugar para si*”, ensina a pedagogia profana de Jorge Larrosa (1998:116).

•

## VI

*Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas.*

*Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito.*

*Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.*

- *Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse.*

*Ele fez um limpamento em meus receios.*

*O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nada...*

*E se riu.*

*Você não é de bugre? - ele continuou.*

*Que sim, eu respondi.*

*Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas -*

*Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os ariticuns maduros.*

*Há que apenas saber errar bem o seu idioma.*

*Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de agramática.*<sup>3</sup>

Padre que autoriza desvios. O padre educador estimula a descoberta de atalhos libertadores da expressão. Pela escrita trapaceira de *agramática*, fugir à ordem dominante. Esbarrar surpresa em traço de bugre. Trilha generosa de ariticuns.

Bem como a história contada ou partilhada em leitura, a prática da escrita de trapaça pode constituir poderoso aliado para o desenvolvimento da capacidade de expressão crítica e criativa: momento de apoderar-se da linguagem, desdobrando relação com ela. A escrita de *agramática* atende ao *inatismo poético* do ser humano, resgatando o jogo lúdico com as palavras. Essa escrita de liberdade (e libertadora) aceita o erro ou, melhor, a transgressão da gramática oficial. Mas vale lembrar a necessidade de se saber “errar bem o seu idioma”, que remete ao poeta Mário de Andrade, quando este afirmava que podia errar porque conhecia o seu erro. A tomada de consciência da linguagem, de seu fascismo que obriga a dizer, é um primeiro passo para tentar driblá-lo, em exercício de criação contra estereótipos.

## II - DESCONFIANÇAS

Antes de ler os livros de Fernando, descobri seus causos na voz mansa de mineiro. A delícia da leitu-

ra chegando assim, pelos cantinhos, sem pedir licença.

Escrevi. Fernando disse: me mostra. Fernando adora doce de coco.

A vida toda quero beijar Fernando.

•

A tristeza, o poema esperou. Um cheirinho de chuva desistindo, depois. Suspeita: poesia socorre sentidos. Quem precisar, pertence a ela.

•

*“Tudo se finge, primeiro; germina autêntico é depois”* <sup>4</sup>. Mistério da leitura: como descrever a sensação de assombro que esta frase obriga? Prazer. Vibrando estética, talvez. Sentimento de contornos escorregadios. Mas prazer.

•

Veio Gregório, leitor voraz, absorvendo: “a gente lê para ser melhor com o outro, e não melhor que o outro”. Sabedoria ecoa.

•

Há alguns anos, perguntei a Kássia por que ela gostava tanto de ouvir histórias. A pequena arriscou um sorriso resabiado: “porque criança brinca, ué!”.

Principiei um impulso de partilha.

### III - HISTÓRIAS DE PESCADOR

#### 1 - PAULINHO

Literatura deu a pista: num dos seus causos, Eduardo Galeano (1995:68) inaugura Fernando Silva, contador de histórias.

*“(...) Além disso, Fernando trabalha como médico. Prefere as ervas aos comprimidos e cura a úlcera com plantas e ovo de pombo; mas prefere ainda a própria mão. Porque ele cura tocando. E contando, que é outra maneira de tocar”.*

Fernando volta no conto seguinte (Galeano, 1995:70), que transcrevo inteiro:

#### NOITE DE NATAL

Fernando Silva dirige o hospital de crianças, em Manágua.

Na véspera do Natal, ficou trabalhando até muito tarde. Os foguetes espocavam e os fogos de artifício começavam a iluminar o céu quando Fernando decidiu ir embora. Em casa, esperavam por ele para festejar.

Fez um último percorrido pelas salas, vendo se tudo ficava em ordem, e estava nessa quando sentiu que passos o seguiam. Passos de algodão: virou e descobriu que um dos doentinhos andava atrás dele. Na penumbra, reconheceu-o. Era um menino que estava sozinho. Fernando reconheceu sua cara marcada pela morte e aqueles olhos que pediam desculpas ou talvez pedissem licença.

Fernando aproximou-se e o menino roçou-o com a mão:

*- Diga para... - sussurrou o menino - Diga para alguém que eu estou aqui.*

Este conto amarrota o leitor e aproxima realidades. Acentua-se: curar contando. O texto obriga à ação. Assim comecei, com as amigas Angela e Luísa, a contar histórias para as crianças internadas num grande hospital público do Rio de Janeiro.

Da primeira vez, as crianças (e alguns pais e enfermeiras) se reuniram numa sala. Juntos, fizemos um espetáculo emocionado. Depois, a psicóloga do hospital pediu que fôssemos até o local onde ficavam as crianças queimadas, já que não podiam se locomover. Entramos, cumprimentamos as crianças entre sorrisos e começamos a contar. No meio de um texto, um dos meninos começou a chorar. Ir até o fim, achar o silêncio, abraçar? Prossequimos. E ainda contamos mais algumas histórias. Nesse dia, a psicóloga do hospital comentou que o menino se chamava Paulinho e sofria de depressão, nada mais o estimulava. Criança cortando amarras com a vida. Disse que ele chorou de vergonha das suas queimaduras (terá sido isso mesmo?). Fui embora menor, pensando no abraço guardado.

Voltamos no mês seguinte, para receber boa nova: nas últimas semanas, Paulinho insistia com as enfermeiras para que lhe contassem histórias. E as ouvia, atento. Ele já havia saído do hospital.

## 2 - KÁSSIA

Durante tardes de sábado, brincava com as meninas e lhes contava histórias. Sempre que perguntava o que queriam ouvir, vinha a resposta invariável: Branca de Neve. Mas não querem aquela outra, do macaco e a velha? Não. E eu iniciava com Branca de Neve. Uma vez, buscando conhecer a ligação das crianças com esta história, anunciei que naquele dia não contaria nada. E pedi para que alguém narrasse a história da Branca de Neve. Uma menina de uns seis anos se prontificou. Kássia. Negra e linda, de olhos enormes. Contou a versão conhecida por todos, até o momento em que Branca de Neve fica deitada na cama de vidro, no jardim dos sete anões, sob efeito da maçã envenenada. Para minha surpresa, este momento prolongou-se em longuíssima narração. Os anões choravam, os passarinhos choravam, a floresta inteira chorava e nada do príncipe. Quando este finalmente apareceu em seu cavalo prateado, os rostinhos à minha frente se iluminaram. O relevo: Branca de Neve escondida na floresta, à espera do príncipe que vai inaugurar com ela uma vida de felicidade.

Que sonhos guardarão os travesseirinhos do orfanato?

## 3 - ANTÔNIO

Hospital grande do Rio de Janeiro. Público, sujo. Angela contava para as crianças internadas uma versão de *João e Maria*. Logo depois que jogaram a bruxa no fogo, dizia ela, João e Maria saíram correndo de volta para casa. Neste instante, um menino interrompeu, enfático: “Não foi assim que aconteceu. Depois que eles jogaram a bruxa no fogo, apareceu um cisne branco. Eles montaram no cisne e saíram voando pela floresta”.

Antônio mudou o texto, com uma expressão matreira. Ele vive em cadeira de rodas. Foi o cisne que levou os meninos de Antônio. E a história ficou mais bonita.

Kássia e Antônio provocam: de algum modo, as histórias se relacionam com a experiência vivida

dessas crianças, a ponto de fazê-las interferir no enredo. Da ficção e da vida, quero crer. Se é que se pode separá-las.

## 4 - CONCEIÇÃO

Quando entramos pela primeira vez, os velhinhos estavam sentados numa sala, lanchando. Pão com manteiga e suco de caju. Fomos conhecendo alguns deles. Uma senhora negra bem velhinha, magra, pequena, apresentou-se: “Meu nome é Conceição, conhecem?” E cantarolou um trechinho da música famosa: “Conceição, eu me lembro muito bem...”. Foi a primeira coisa, já meio ensaiada, que nos disse sobre ela: seu nome ritmado. Imaginei o tamanho desta música na vida de Conceição.

Um senhor se aproximou, meio tímido: “Eu me chamo Washington. Como a cidade. Não vão esquecer! Eu não gosto de falar muito, porque tenho este problema, o lado paralisado do rosto, e babo”. Seu Washington inesquecível, com seu nome importante de cidade.

Reunimos todos (umas vinte pessoas) numa sala e começamos a contar: histórias populares, crônicas, contos autorais. Depois de várias histórias, pedimos para ouvir algumas. Silêncio. Insistimos. Risos, ranhuras, vergonhas. Eu ou Angela, não lembro, nossa voz arriscou invasão: “A dona Conceição sabe cantar. Cante para nós, Conceição...”. E ela disse, surpreendendo: “Canto, mas só se for sentada”. A voz da velhinha, iniciada em sussurros, resvalou imensidão. A música dela: esconderijo. O autor fico devendo.

“Conceição, eu me lembro muito bem,  
Vivia no morro a sonhar  
Com as coisas que o morro não tem.  
Foi então que lá em cima apareceu  
Alguém que lhe disse a sorrir  
Que descendo a cidade ela iria subir.  
Se subiu, ninguém sabe, ninguém viu,  
Pois hoje seu nome mudou  
E estranhos caminhos pisou.  
Só eu sei que tentando a subida desceu,  
E agora daria um milhão  
Para ser outra vez Conceição.”

Há quanto tempo não cantava assim? Uma senhora chorou, disfarçando. Muitos aplausos! Seu Washington então se levantou e decidiu: “Eu sei um poema”. Declamou, inteiro, um soneto de Bilac. Seu Washington conversa com estrelas. De Conceição, eu me lembro, sim.

Cantigas de roda, palmas, poesia. Que acervo adormecido neste asilo! Eu e Angela, ouvintes. Depois deste primeiro encontro, sem combinação, escrevemos. Partilho meu texto:

### **RIBALTA** (ou Libertação)

Ninguém acreditou quando viu João cantar e tocar novamente. Ele tinha percorrido caminhos áridos, e respirado o ar seco que não alimenta. Todos sabiam. O covarde - que rejeitava qualquer eufemismo - ordenou para que o corpo envelhecesse. A música negou convivência. Mas o presente veio rasgar seu orgulho. Era um fio de prata que ganhara. João conseguiu ver que guardava pedras o bastante para um colar. Fez. Pegou o instrumento (já sem uma corda) e, inexplicavelmente, as mesmas mãos que já não definiam os gestos geraram horizontes, sagradas no seu tremor da idade.

Embora o momento fosse surpreendente, não houve quem o interrompesse. Os olhos encharcados de harmonia não escondiam: enquanto todos ouviam sua voz desritmada, João ouvia sinfonias inteiras.

### **ARMILA**

Armila tinha reumatismo e fortes dores nas costas. Mas ninguém adivinhava. Distraía os outros contando histórias de lugares que só ela conhecia. Histórias inventadas na hora. Um dia criou uma cidade habitada por mulheres belas e solitárias. Começava: “A água era o sangue da cidade. E jorrava desinibida, assustando os viajantes. Que cedo partiam”. A cidade de Armila. Desde então recontava sempre a mesma história, aumentando apenas o número de mulheres.

Já não podia criar outros lugares. Mas as pessoas, conhecendo a história, não queriam mais ouvi-la. E Armila se calou.

A cidade de Armila resta retida no rosto em ruínas.<sup>5</sup>

Uma tarde, encontramos seu Érico - um dos moradores do asilo - sozinho no refeitório. Depois do bom-dia caloroso, perguntamos onde estavam os outros. Ele disse que deviam estar no andar de cima, que não estava interessado. E reclamou e reclamou. Falou mal das senhoras que só pensam em rezar, um enjôo só, da enrolada da Conceição, do companheiro de quarto, totalmente esclerosado, e explicou que foi se sentar no refeitório para ter mais sossego. Silenciamos. E então, apontando a estante, ele começou a contar: “hoje estava olhando aquelas xícaras, aquelas vasilhas. Não tem uma do mesmo desenho que a outra. Aí eu cismei: olhando assim, parecem chiques, devem ter feito parte de grandes conjuntos, em casas distintas. Quantas vezes algumas daquelas canecas não teriam sido disputadas por donos ciumentos?... E agora estavam ali, perdidas naquele móvel antigo, sem combinar uma com a outra”.

Percurso recriado por seu Érico. Sem pressa, o ouvinte faz-se íntimo da narrativa e se descobre contador de história. Da sua história.

## **5 - BRANCA**

### **Cena 1**

Na família, palavra carinhosa é emboscada boa. Aos quatro anos, pede com vontade que lhe conte a história do livro que me via lendo dia após dia: *O Guarani*, de José de Alencar. Acabada a leitura, cumpro a promessa de narrar para ela o amor de Peri e Ceci. Estávamos deitadas na cama, bem pertinho. Eu falando, ela ouvindo a história tão longa. Quando terminei, veio seu pedido na vozinha frouxa: “Inventa um restinho...”.

### **Cena 2**

Silêncio. Olhávamos ainda para cima: “O que são essas estrelinhas coladas aí no teto, dentro de casa?”. Respondi: “Fui até o céu e o céu me deu.” Ela, em liberdade: “Volta lá e pede umas pra mim?”.

#### IV - QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA

E Nanci contou assim: uma mendiga no canto, a sujeira do corpo acolhendo restos. Cheirava mal. Na cabeça, exibia um enorme laço de fita, preparado com

cuidado. Sua alma espiava pelo laço cor-de-rosa.

A cena atraiu passos e poemas. Modo de acontecer, por contágio.

Todo o amor aceso nessas linhas: água de reflexos.

#### NOTAS

<sup>1</sup> Texto meu, relatando uma experiência verídica, vivida durante um dos *Encontros para a Promoção da Leitura*, do Proler (Programa Nacional de Incentivo à Leitura, da Fundação Biblioteca Nacional). Integrei a Assessoria Técnica do Proler de 1993 a 1996.

<sup>2</sup> Expressão utilizada por Glória Kirinus, no seu livro *Criança e poesia na pedagogia Freinet*.

<sup>3</sup> BARROS, Manoel de. *Livro das Ignoranças*. Página 89.

<sup>4</sup> ROSA, Guimarães.

<sup>5</sup> FERREIRA, Lucelena. *Inquietudes*. Página 59.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. *A chama de uma vela*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BARROS, Manoel de. *Livro das Ignoranças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

FERREIRA, Lucelena. *Inquietudes*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997.

FREINET, Celestin. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1995.

JAUSS, Hans Robert. L'histoire de la littérature: un défi à la théorie littéraire. In: \_\_\_\_\_. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 1991, p.21 a 80.

KIRINUS, Glória. *Criança e poesia na pedagogia Freinet*. São Paulo: Paulinas, 1998.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana - danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

*Recebido em 22.05.01*

*Aprovado em 06.05.11*

**Autora:** Lucelena Ferreira, Poeta, Especialista em Teoria e Prática de Leitura pela PUC-Rio e Doutora em Literatura Brasileira pela PUC-Rio. Livro publicado: *"Inquietudes"*, Editora Sette Letras. Endereço: Rua César Zama, 173/408 - Barra - 40140-030 - Salvador/BA. E-mail: lucelena@terra.com.br



## A ESCRITA COMO FRAGMENTO DO ROMANCE FAMILIAR

Véra Motta

Professora da Universidade do Estado da Bahia

### RESUMO

Parte-se da concepção de Sigmund Freud (1909) da novela familiar como construção singular que o sujeito humano erige, para dar conta da verdade histórica de sua existência. Estas obras de ficção nada devem às produções imaginativas do escritor criativo, de modo que umas e outras encerram, nos produtos da fantasia, uma realização de desejo. A análise de uma narrativa de contos por criança leitora permite encontrar os mesmos elementos de seu romance familiar.

**Palavras-chave:** escrita – romance familiar – produções literárias – realização de desejo

### RÉSUMÉ

#### L'ÉCRITURE COMME UN EXTRAIT DU ROMAN FAMILIAL

On situe l'idée de Sigmund Freud (1909) sur le roman familial comme une construction singulière du sujet pour se rendre compte de la vérité historique de son existence. Ces oeuvres de fiction ont des mêmes attributs que les créations imaginaires des auteurs: dans les produits du fantasme, ils renferment une réalisation du désir. L'analyse de quelques morceaux de textes racontés par une lectrice montre les mêmes éléments de son roman familial.

**Mots clés:** l'écriture – roman familial – productions discursives – réalisation du désir

Em disciplina intitulada Literatura e Psicanálise, inserida no I Curso de Especialização em Literatura Infantil e Educação, promovido pelo Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, procurou-se privilegiar a abordagem de temas da literatura infanto-juvenil a partir de operadores de leitura tomados de empréstimo ao saber psicanalítico. Guardando-se a especificidade do fenômeno literário, o exame das obras proposto foi iluminado por conceitos e noções de grande operatividade na teoria e clínica psicanalíticas.

Um e outro saberes tiveram a oportunidade de um diálogo frutífero: por um lado, um conceito psicanalítico teve a ocasião de encontrar sua resolução em algum aspecto da criação literária, e, por outro, personagens e situações ficcionais tiveram sua representação ilustrada por uma noção extraída do campo psicanalítico.

Desse modo, pretendeu-se que o material dos contos de fadas e histórias infanto-juvenis aclarasse as formações do inconsciente, e que a análise e interpretação dessas formações pudessem revelar o texto literário em questão.

Neste contexto foram examinadas algumas obras do acervo freudiano, em especial aquelas que buscam correlacionar as formações do inconsciente às produções dos escritores criativos e às manifestações oníricas dos neuróticos, tais como os artigos “Escritores criativos e devaneio” (1908), “Romances Familiares” (1909), “A ocorrência, em sonhos, de material oriundo de Contos de Fadas” (1913), além de “O tema dos três escrínios” (1913).

Uma das teses extraídas da teoria freudiana para os propósitos da disciplina centrou-se na perspectiva do *romance familiar*, sintagma eleito por Freud (1976) para designar as produções fantasísticas do sujeito neurótico, raramente lembradas conscientemente, mas passíveis de revelação pela análise, e cuja origem se localiza na infância, na atividade do brincar, passando, mais tarde, no período que antecede a puberdade, a se ocupar das relações familiares. Assim, a novela familiar estatui-se como construção singular que o sujeito humano erige para dar conta da verdade histórica de sua existência.

Estas obras de ficção, tal como as considera Freud (1976), nada devem às produções imaginativas do escritor criativo, de modo que umas e outras encerram, nos produtos da fantasia, uma realização de desejo e uma retificação da vida real.

Em artigo intitulado Rascunho M, anexo à carta a Wilhelm Fliess, datada de 25 de maio de 1897, Freud (1986) define a fantasia como resultado de uma combinação inconsciente de coisas vivenciadas e ouvidas, de acordo com certas tendências, que têm o sentido de tornar inacessível a lembrança da qual provieram os sintomas. As fantasias, esclarece, são formadas por amalgamação e distorções, que consistem numa falsificação da lembrança, em que se negligenciam as relações cronológicas. Um fragmento da cena visual combina-se com um fragmento da cena auditiva, formando a fantasia, enquanto o fragmento liberado se liga a alguma outra coisa. A conexão original torna-se impossível de rastrear. Em consequência da formação de fantasias, cessam os sintomas e, em lugar deles, acham-se presentes ficções inconscientes que não estão sujeitas à defesa.

A fantasia, no adulto, corresponde ao brincar na infância, salvo que, ao brincar, a criança investe de libido seu mundo de brinquedo, distinguindo-o per-

feitamente da realidade, mas mantendo uma conexão estreita entre os produtos da sua atividade imaginativa e as coisas visíveis e tangíveis do mundo real. As fantasias dos adultos, diferentemente do brincar infantil, são objeto de ocultação e vergonha, razão porque Freud (1976) considera-as o bem mais íntimo do sujeito. Umas e outras, contudo, guardam em comum a característica mais importante: constituem uma realização de desejos, uma correção da realidade insatisfatória.

O paralelo traçado por Freud (1976) entre a atividade imaginativa da criança e a do escritor criativo leva-o a observar as mesmas características em ambas: a criação de um mundo de fantasia que é encarado com seriedade, um investimento de grande quantidade de emoção e, acima de tudo, uma nítida separação entre o mundo de fantasia e a realidade. Em relação aos devaneios adultos, o autor compara-as igualmente às criações poéticas, afirmando que uma poderosa experiência vivida pelo escritor criativo pode despertar nele uma lembrança de uma experiência anterior, da qual se origina um desejo, que vai encontrar realização na obra criativa.

Em outro gênero de obras imaginativas, tais como os mitos, lendas e contos de fadas, Freud (1976) levanta a hipótese de serem vestígios distorcidos de fantasias plenas de desejos de nações inteiras, sonhos seculares da jovem humanidade.

No trabalho pedagógico com a escrita, os professores são orientados a estimular seus alunos com as produções imaginativas dos escritores criativos, oferecendo-se o texto como pretexto para novas ações discursivas.

Numa pesquisa empreendida em escola pública de Salvador, Bahia, pela autora Silvana Sarno, em sua dissertação de Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (2000), à qual tivemos acesso, isolamos algumas experiências de reconto de histórias infantis, em que a Leitora, identificada pelo número 10, refere história contada pela professora, recriando-a a partir de fragmentos do que consideramos seu *romance familiar*, e cujos elementos textuais são fornecidos à autora da pesquisa em entrevista individual.

A pesquisa constou de quatro etapas. Numa primeira, através de questionário escrito, solicitava-se

às crianças da amostra narrar um conto do seu inventário pessoal. Numa segunda, demandava-se uma narrativa espontânea de contos ouvidos ou trabalhados em sala. Na terceira etapa, apresentava-se um conto, designado de “intervenção”, selecionado pela autora da pesquisa, após o que as crianças, entre 10 e 12 anos de idade, eram instadas a recontar. Na quarta e última etapa, de entrevista particular, as crianças eram levadas a falar sobre os contos objetos de narração, buscando-se associá-los às suas vivências particulares. A seguir, transcrevemos as narrativas que ilustram nossa proposição, bem como trechos da entrevista, iniciando pela narrativa do conto escrito no questionário da pesquisa:

*“Era uma vez um casal e que vivia numa rua chamada Rua Boa Vista e a senhora estava grávida e com desejo de comer fruta e então tinha uma vizinha ao lado dela e a vizinha era uma bruxa malvada que tinha um pé de brócoles que ela não queria que ninguém pegasse uma sequer, então o marido pulou a cerca e pegou as frutas e não eram para pegar e ele pegou, então a bruxa chegou e disse ‘HaHa! Está pegando o que não lhe pertence. Ele explicou que a mulher estava com desejo a bruxa disse, está bem, mas quando a sua filha nascer eu vou pegá-la e fizeram um trato. Quando a menina nasceu a bruxa foi pegá-la botou ela na torre. A torre era muito alta e lá ela viveu tanto tempo e passados anos ela encontrou um príncipe e ele disse Rapunzel jogue as suas tranças para ele subir, então ela jogou as tranças e ele subiu. A bruxa olhou da janela e quando ele saiu a bruxa pegou os cabelos de Rapunzel e ela desmanchou as tranças e os cabelos estavam curtos e casou-se com o príncipe e viveram felizes para sempre”* (Sarno, 2000, Anexos).

Na Etapa II, de narrativa espontânea, a Leitora seleciona uma história ouvida da professora e que ela “não consegue tirar da cabeça”:

*“O amo. Era uma vez um amo que tinha uma casa muito grande e também muitos escravos, mas só que ele gostava de uma menina, mas a menina não gostava dele. Mas mesmo*

*assim, eles se casaram. Passaram 5 meses ele teve uma filha chamada Maria. A mãe chamava Maria e ela teve o mesmo nome. Quase no final do ano a mãe da menina ficou doente, aí ela sofreu o acidente e morreu. Aí então ela pegou e falou, papai mamãe tem uma amiga já que ela morreu por que o senhor não casa com a amiga dela? Ela é tão boa prá mim. Mas só que a menina pegou e falou pro pai. O pai ficou bravo, mas mesmo assim aceitou. Casou e a madrasta dela. Ela comprou um pé de figo, a madrasta dela todo dia mandava ela tirar os passarinhos para não comer o figo. Ela pegou e falou: hoje vou dar um castigo nela. Aí a madrasta falou. Tanja Maria os figos, tanja pode tanger. Aí ela pegou no sono, aí pegou mandou ela levantar e começar a tanger de novo. Ela tangeu, tangeu. Aí depois ela disse que estava cansada. Não vá, pode continuar. Aí ela continuou. Quando Maria subiu para o quarto dela a madrasta falou: Maria venha cá, levou Maria para o quarto dela e falou: deite aí e desenrole. Matou a menina, cavou um buraco e enterrou. Quando o pai chegou ela falou que a menina tinha fugido. Aí ele começou a procurar, procurou por todos os lados e onde a madrasta enterrou Maria estava enchendo de capim, que aí ficou bem grande. Mas a menina estava toda podre. Aí pegou, o homem mandou os escravos tirarem o capim dali, senão ia dar bicho, ia ficar cheio de bicho. Aí quando os escravos pegaram na enxada e bateram, a menina cantou uma musiquinha, ‘os escravos do meu pai não cortem meus cabelos, que minha mãe amarrava e meu pai penteava’. Aí os escravos contaram para o homem e ele veio, ouviu a menina cantando e percebeu que era a voz dela. Aí quando foi pegar a madrasta para matar, ela caiu lá de cima e tentou se jogar do penhasco. Só”* (id. *ibid.*).

A entrevista, etapa final da pesquisa, permite situar os elementos constituintes do romance familiar que transparecem nas narrativas da pequena Leitora, nos trechos que selecionamos a seguir:

*“Eu sou grande não sei falar de mim pequena. Eu gosto da vida acho a vida interessante, gosto de estudar, de brincar, de cuidar de meus irmãos e também gosto muito de minha mãe porque eu acho ela muito legal (...) Tenho dois irmãos uma menina e um menino, eu sou a mais velha. Moram eu, minha mãe, minha avó, meu avô e meus dois irmãos (...) Tem vez que meu padrasto chega lá, que é o pai de meu irmão pequeno, leva a gente pra passear (...) [Ele namora com a sua mãe?] Namora. [E seu pai?] Eu não sei, nunca mais vi ele. Ele tem duas filhas mas não é daqui é de São Paulo ele não está vivendo mais aqui não (...)”* (id. *ibid.*).

Ao longo da entrevista, a Leitora retoma a história “O amo”, voltando a narrar o conto com a mesma riqueza de detalhes com que havia feito antes. Indagada a respeito da primeira narrativa, que a pesquisadora identifica como a história de “Rapunzel”, e da presença, em ambas as narrativas, do elemento *cabelo*, a Leitora justifica:

*“É interessante. Eu não sei. Deve ser que na hora que a madrasta enterrou o cabelo foi subindo e em Rapunzel ela era criativa e tinha o cabelo grande e iam cortar o cabelo dela. É muito interessante as duas história por isso eu escolhi. Só. Isso não me lembra nada. Porque eu quando era pequena tinha o cabelo muito grande, só que não dava para pentear porque eu embarçava todo. Aí minha mãe pegou mandou minha avó cortar, ela cortou aqui. Quando eu fui crescendo o cabelo começou a crescer de novo, aí eu mesma peguei a tesoura e cortei, e minha mãe não gostou. Disse que a gente ia no cabelereiro cortar. Aí ela pegou mandou cortar aqui, ele cresceu de novo, quando estava aqui, minha mãe mandou minha vó cortar aqui, e agora está crescendo de novo. Grande não dá para eu pentear, da minha mãe também era grande, todo mundo cortou o cabelo e eu também quis cortar. Minha mãe reclamou, ela falou assim por que você cortou o cabelo? Agora você vai acabar de cortar. Eu disse - não raspe não. Ela disse - não vou raspar não. Aí ela cortou aqui, porque*

*já estava todo picotado. Eu achei legal porque dava para mim lavar ficou pequenininho. Minha vó que corta, principalmente em tempo de lua cheia ela corta e o cabelo vai crescendo mais ainda e vai inchando. Eu sou gorda, e teve uma vez que minha vó cortou meu cabelo eu fiquei sequinha, do corpo da minha irmã. Minha irmã pesa 29 eu peso 35, eu fiquei com o peso dela. Ele cresceu e ficou inchando toda vez que chovia ele inchava. Quando ela cortou de novo, não era tempo de lua cheia, aí eu fui engordando mais e o cabelo foi diminuindo. Ela não cortou mais em lua cheia. Tempo de lua cheia ela sempre cortava o cabelo de minha mãe foi fazer um teste com o meu e quando chovia o cabelo inchava e eu secava. Minha vó falou seu cabelo tá crescendo e você está secando o cabelo está te chupando toda, pegou cortou de novo. Aí quando parava de chover ele ficava do mesmo jeito e eu engordando. Eu cortei já nesse mês no começo do mês (...)”* (id., *ibid.*).

Ao final da entrevista, indagada sobre o que estava pensando, nossa Leitora fala da família, cuja composição havia anteriormente descrito, e traz a referência histórica para a sua ficção familiar:

*“Meu pai quando eu era pequena ele fez eu tomar um mingau que eu tinha vomitado, eu falei para minha mãe que não ia mais olhar para a cara dele. Eu tinha três meses, tinha acabado de tomar mingau e ele ficou brincando comigo, me jogando para cima e aí eu vomitei e ele fez eu tomar o mingau que eu tinha vomitado. Minha mãe brigou com ele e ele bateu nela, ela que me conta isso, eu perguntei como ela podia provar e ela me mostrou a marca de sangue na parede e o cabelo dela tem uma falha dos pontos que ela levou”* (id. *ibid.*).

A análise das narrativas, quer de ficção explícita, quer de fantasia, permite estabelecer o processo de identificação, aquele pelo qual o mesmo reconhece no outro um significante que pode lhe representar. Verifica-se, afinal, que o trânsito entre as matrizes míticas das criações desejantes dos escritores, por um lado, e as fantasias plenas de

desejos dos sujeitos na escrita e na leitura, por outro, é mútuo e profícuo, de tal modo que a novela familiar do sujeito escolar encontra, nas obras de ficção universal, os elementos para sua formalização, e/ou dá lugar às maravilhosas construções da *ars poetica*.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREUD, Sigmund. *'Gradiva' de Jensen e Outros Trabalhos*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. IX. Rio de Janeiro, 1976.

\_\_\_\_\_. *O Caso de Schreber, Artigos sobre Técnica e Outros Trabalhos*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

MASSON, Jeffrey Moussaieff (Ed.). *A Correspondência Completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess (1887-1904)*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

SARNO, Silvana. *Da linguagem: a leitura da literatura na escola*. Uma prática de significância. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, março 2000. Inédita.

*Recebido em 06.05.01*

*Aprovado em 29.05.01*

**Autora:** Véra Motta é Mestre em Letras - área de concentração: Lingüística; professora da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Educação do Campus I Salvador, Bahia; professora da Faculdade Ruy Barbosa, Curso de Psicologia, Salvador, Bahia. Endereço para correspondência: Av. Cardeal da Silva, nº 158, apto. 402, Federação; CEP 40220.141, Salvador, Bahia. E-mail: veradantasmotta@uol.com.br



DIVISÓRIA 02  
ESTUDOS



# AS NARRATIVAS NOS DISCURSOS DE AUTO-AJUDA

**Liege Maria Sitja Fomari**

Professora da Universidade Católica de Salvador

**Elizeu Clementino de Souza**

Professor da Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

O trabalho analisa as narrativas expressas nos discursos de auto-ajuda, buscando compreender as estratégias de textualização utilizadas por esse tipo de ‘literatura’ constituinte de um campo textual que prescreve uma determinada subjetividade e procura estruturar o campo de ação das pessoas a partir do fornecimento de um receituário completo que abrange amplos setores da vida, tratando-se, portanto, de um poder que se exerce. A presente análise objetivou apreender as marcas discursivas presentes nas narrativas de seis livros desse gênero literário, a partir da estrutura textual e de uma análise abreviada de ‘fragmentos’ das narrativas que o sustentam. Para tanto, procuramos pontuar aspectos concernentes às condições históricas que tornaram possível a emergência do discurso da auto-ajuda, os condicionantes sociais que permitiram tomar o “eu” como um projeto a ser individualmente construído.

**Palavras-chave:** narrativas – discursos de auto-ajuda – subjetividade – gerenciamento do eu

## ABSTRACT

### THE NARRATIVES ON SELF-AID SPEECHES

This work analyses the narratives expressed on self-aid speeches, intending to understand the textualization strategies used by this kind of literature, that consists of a textual field that can lead to a determined subjectivity and try to compound the action field of the persons beginning with the supply of a complete receptuary which covers wide sessions of the life, dealing with a power that can be done. This analysis had the objective to apprehend the discourse marks present on the narratives of six books of this gender, beginning with a textual structure and an analysis of fragments of the narratives that support them. Using these strategies, we can affirm some aspects concerning to the historic conditions which turned possible the emergency of the self aid speech, the social conditionants which would allow to take the “self” as project to be individually built.

**Key words:** narratives – self-aid speeches – subjectivity – self managing

## INTRODUÇÃO

O vasto consumo da literatura de auto-ajuda, caracterizando-a como um fenômeno cultural de massa, justifica as atuais reflexões que buscam interpretá-la desde diversos ângulos teóricos. Considerando o volume de edições e exemplares vendidos, consideramos que a auto-ajuda é um fenômeno que precisa ser estudado, já que se constitui, se assim o pudéssemos definir, em um campo textual que prescreve uma determinada subjetividade e procura estruturar o campo de ação das pessoas a partir do fornecimento de um receituário completo que abrange amplos setores da vida, portanto, trata-se de um poder que se exerce.

Nosso estudo pretende analisar as narrativas dos discursos de auto-ajuda buscando apreender as estratégias de textualização utilizadas por esse tipo de “literatura”.

A literatura do gênero é formada sobretudo por manuais e textos de prática, que contêm basicamente uma “metodologia” para a conquista do sucesso material e espiritual. Para exemplificar tal metodologia, encontramos nesses textos narrativas em primeira pessoa, histórias de vida em que o sujeito relata a descoberta de suas forças mais íntimas e a maneira como as empregou para superar seus problemas individuais, ou narra como passou por um processo de mudança interior, tornando-se uma pessoa mais feliz.

Embora apresentando uma estrutura textual comum, a literatura de auto-ajuda sustenta-se em dois paradigmas: o relato ascético e o relato místico. O relato ascético apresenta sua fundamentação teórica numa pretensa ciência psicotecnológica, enquanto o relato místico busca reconhecimento na fé espiritual. Esses dois modelos também aparecem coexistindo. Caracterizam-se textualmente pelo discurso prescritivo, oferecendo modelos de conduta, técnicas e exercícios para objetivá-la.

O denominador comum desse tipo de literatura é o fornecimento de práticas de gerenciamento do eu que possibilitariam a construção de uma subjetividade planejada. No presente trabalho pretendemos analisar as narrativas nos discursos de auto-ajuda, para tanto tomamos seis livros do gênero: *O poder infinito da sua mente*; *Ame-se e cure sua*

*vida*; *Seus pontos fracos*; *O sucesso não ocorre por acaso*; *O poder oculto de sua personalidade*; e *Conhece-te e conhecerás o teu poder*.

Nosso estudo pretendeu analisar as narrativas contidas nos discursos de auto-ajuda, buscando apreender a concepção de sujeito e de identidade em que se baseiam. A presente análise objetivou apreender as marcas discursivas presentes em suas narrativas a partir da estrutura textual e de uma análise abreviada de ‘fragmentos’ de discursos contemplados nos livros citados.

Esse trabalho se divide em dois momentos. No primeiro procuramos analisar as condições históricas que tornaram possível a emergência do discurso da auto-ajuda, os condicionantes sociais que permitiram tomar o “eu” como um projeto a ser individualmente construído. No segundo, abordaremos a estrutura textual que apresenta esse gênero de “literatura” e teceremos uma análise abreviada das narrativas que o sustentam.

## EMERGÊNCIA DA ENGENHARIA DA ALMA

Para os fins de nosso estudo e esclarecimento de nossa problematização, que aponta para uma crítica à prática discursiva a-histórica como elemento estruturante dos textos da literatura da auto-ajuda, é necessário esclarecer como estamos entendendo os conceitos centrais de nossos argumentos, ou seja, o conceito de subjetividade e individuação.

Esses dois conceitos devem ser pensados a partir do pano de fundo da constituição da esfera social. Enquanto sujeitos sociais estamos moldados pela estrutura específica da rede social em que nascemos. Somos marcados pela história individual que vivenciamos na rede humana em que interagimos. Assim, a subjetividade é a esfera coletiva, é condicionada pelo regime de signos que modela a cultura em que nos inserimos. Entretanto, apesar de sermos constituídos/instituídos na mesma rede, constituímos identidades diferentes.

A relação entre a sociedade e indivíduo é muito complexa. No processo de nossa individuação, nós vamos assumindo os jogos de linguagem, os signos e códigos de uma certa cultura, em uma relação simultânea de liberdade e de determinação. Somos

determinados pela sociedade em todas as dimensões de nossa subjetividade, mas ao mesmo tempo somos livres no sentido de que podemos interferir sobre esses códigos culturais.

Nesse sentido, entendemos que os textos de auto-ajuda se constituem como artefatos culturais que prescrevem práticas de subjetivação, que integram a produção das subjetividades, em determinadas direções, de acordo com a política de hegemonia cultural que procura estabelecer. A esfera social se estrutura e se equilibra a partir de dois aspectos fundamentais: uma base econômica e uma base interpretativa. A primeira estrutura a forma de produzir bens materiais, a segunda indica um modo de significar, de se comunicar através de determinados regimes de signos. Nestes se prescrevem sonhos, desejos, valores, estética e utopias. Nos textos de auto-ajuda percebemos a afirmação de um determinado tipo de utopia. A utopia egocêntrica, movida pela ânsia do ter. Uma utopia que ressignifica a idéia de liberdade como uma dimensão niilista.

“Liberdade” para construir a alma, ressignificar os valores sociais e mover-se num mundo sem amarras subjetivas. Esse é o homem decantado pela modernidade, liberto das limitações da tradição podendo, então, cultivar-se pela própria razão, uma razão egocentrada que busca afastar-se dos compromissos sociais e imprimir na existência do sujeito um compromisso único com a busca do prazer, a partir da auto-construção.

O capitalismo, libertando os homens de vínculos mais profundos com a comunidade, instaurando a lógica do individualismo possessivo, e a ciência moderna, se dizendo capaz de resolver todos os problemas humanos por meio da razão instrumental tecem o cenário para a recepção de um discurso de construção de si.

*“A modernidade caracteriza-se, noutros termos, por uma propensão a refletir sobre si mesma em que, diversamente daquela vigente em períodos históricos anteriores, a construção social do eu se tornou um projeto consciente, gerenciado de maneira mais ou menos direta pelo indivíduo, no sentido da separação de seus princípios normativos transmitidos desde fora pela tradição” (Rudiger, 1995:14)*

A subjetividade passa a ser percebida como um projeto consciente que prescinde das amarras da tradição. Nesse sentido, procura-se enfatizar o individualismo, já que o sujeito é o produto de seu próprio projeto. O resultado disso para a subjetividade é o perigo de navegar à deriva, já que perdeu a centralidade do eu, “a sua essência” ditada pela tradição. A busca, então, que era no reconhecimento de recursos para a identificação na tradição, está na construção, fora da tradição, de sua própria essência. Conforme nos aponta Giddens:

*“O homem moderno perdeu as antigas referências inscritas nas concepções de vida comunais, e precisa enfrentar sua “liberdade” agora com a razão, que ressignifica a tradição. No processo de expansão da modernidade o pensamento iluminista realmente desestabilizou tradições de todos os tipos. Ainda assim a influência da tradição permaneceu forte: mais que isso, nas fases iniciais do desenvolvimento das sociedades modernas, um novo enfoque da tradição exerceu um papel fundamental na consolidação da ordem social. Tradições de grande importância foram inventadas e reinventadas, como as do nacionalismo ou religião. Não menos importante foram as tradições de tipo mais realista, reconstruídas para lidar com a família, o gênero e a sexualidade, entre outras áreas da vida social.” (1996:14)*

Nesse sentido, as pessoas necessitam cada vez mais de “verdades”, necessitam cada vez mais que lhes digam como fazer as coisas. Já que não podem mais contar com a tradição, esvaziada que foi pelo movimento racionalista, apelam à ciência, confiantes no estatuto de verdade que lhe foi imputado. Após a atrofia dos modelos tradicionais de educação, que não precisavam de justificação, os pais cada vez mais necessitam de psicólogos, pedagogos, enfim, de um corpo de especialistas que lhes digam como criar seus filhos, como interagir com eles, como castigá-los, etc.

Giddens conceitua a sociedade pós-tradicional como aquela que julga a tradição. Não significa que não exista a tradição, mas ela é posta no tribunal da razão, submetida ao exame científico. O homem moderno não sente as amarras da tradição; ele a

reelaborou para uso próprio. É a lógica do faça você mesmo. Faça você mesmo a sua tradição, a sua essência, a sua alma...

Giddens define, nesses termos, a sociedade pós-tradicional, afirmando que:

*“(...) podemos falar atualmente na emergência de uma ordem social pós-tradicional. Uma ordem social pós-tradicional não é aquela na qual a tradição desaparece - longe disso. É aquela na qual a tradição muda seu status. As tradições têm de explicar-se, têm de se tornar abertas à interrogação ou ao discurso”* (1996:13)

Existem, entretanto, implicações de caráter individual quando se afasta a possibilidade de apontar a tradição como base para a ação. O sujeito moderno deve justificar em termos pessoais suas atitudes que, agora, são direcionadas pela eficiência. Nesses termos o indivíduo deve cultivar-se como um projeto reflexivo. Portanto, a indústria da alma prescreve um constante auto-policiamento para que se possa alcançar eficiência nas interações sociais, apontando o necessário controle que os indivíduos devem manter sobre os outros a fim de conseguir transmitir a imagem desejada.

*“Se você não sorrir, julgam que lhe falta uma personalidade agradável - e você precisa de uma personalidade agradável se quiser vender seus serviços, sejam eles como balconista, vendedor ou médico”* (Lasch, 1983: 92)

Nesse contexto a indústria cultural moderna fabrica um estilo de comportamento que, afastando-se da reprodução do modelo tradicional, impõe a necessidade de constante avaliação acerca das formas de intervenção social.

Buscando diagnosticar o grau de independência da personalidade aos condicionamentos sociais, Dyer (1995) faz a seguinte questão: *“você é capaz de criar suas próprias raízes?”*. A resposta afirmativa a essa questão indicaria um sinal de independência e auto-estima.

Surgem, entretanto, como guias de conduta, os regimes de verdade que pretendem auxiliar esse sujeito auto-reflexivo a lidar com as situações, tornar-se eficiente, enfim, gerir-se de forma adequada de acordo com cada circunstância. O objetivo é que nos tornemos peritos em nosso próprio

gerenciamento, no melhor estilo do programa de qualidade total.

As práticas de si passaram a se difundir como um receituário na construção de uma subjetividade que possibilite o sucesso em todas as áreas da vida.

## ANÁLISE DAS ESTÓRIAS

### A estrutura textual

Para além das particularidades, podemos afirmar que o gênero de auto-ajuda apresenta uma organização textual básica. Iniciam com uma interpelação direta ao leitor com o objetivo de convencê-lo da utilidade dos ensinamentos veiculados pelos seus textos:

*“Você está de parabéns. O fato de tomar este livro para ler revela a sua alta sensibilidade e a sua fina inteligência.”* (Trevisan, s/d:1)

*“Você vive assolado por culpa ou preocupação, prisioneiro de um emprego ou de um casamento pouco satisfatório (...) são seus pontos fracos.”* (Dyer, 1995:1)

*“Olhe em torno de você. O lugar onde sentou-se para ler este livro, o ambiente, as pessoas, os objetos, suas condições atuais de vida, trabalho, saúde, lazer.”* (Ribeiro, 1992:1)

A referência ao pronome de tratamento - **você** - é utilizada no intuito de indicar uma preocupação do autor com o leitor, assim como de estabelecer uma relação mais informal, como se fosse um amigo que o chama para conversar.

Seguindo as interpelações diretas com que iniciam a “conversa” com os leitores, aparecem as auto-descrições, que se apresentam como relato da totalidade da biografia do autor, ou relato limitado ao momento da transformação positiva ocorrida em sua vida a partir da descoberta da auto-ajuda. Vejamos o seguinte exemplo:

*“Minha vida é um bom exemplo do que pode acontecer quando se muda o modo de pensar. Fui uma criança maltratada, agredida, criada na pobreza, com pouca auto-estima e muitos problemas, mas consegui transformar-me numa mulher conhecida, capaz de ajudar os outros. Não vivo mais perseguida pela dor e pelo sofrimento. Criei uma vida maravilhosa para mim mesma. Você também pode conseguir este ideal”.* (Hay, 1995:10)

Independente da forma como os autores se descrevem são apresentadas as credenciais que os qualificam como conselheiros, as quais poderão constar na orelha ou na apresentação, como síntese do currículo e créditos do autor.

A organização textual básica define-se pela apresentação da relação problema/solução, relação essa mediada por um método eficiente de “cura” dos problemas; portanto, a macroestrutura textual é basicamente utilitarista. Para ilustrar apresentamos o seguinte exemplo:

*“Cada capítulo deste livro foi escrito nos moldes de uma sessão de aconselhamento: o objetivo é proporcionar a máxima oportunidade possível de auto-ajuda. Investiga-se um determinado ponto fraco ou um tipo de comportamento autodestrutivo e faz-se o exame dos antecedentes históricos desse comportamento. A ênfase está em ajudar você a compreender por que se acha prisioneiro dessa zona autodestrutiva (...) Todos os capítulos terminam com a apresentação das estratégias objetivas para a eliminação do comportamento auto-anulador”.* (Dyer, 1995:9)

Outra característica marcante na estrutura textual é a regulação total exercida sobre o leitor. As conquistas espirituais e materiais prometidas dependem exclusivamente da disciplina do leitor, da aceitação em fazer os exercícios propostos seguindo as orientações adequadas.

Conforme nos alertou Foucault:

*“se quisermos analisar a genealogia do sujeito na civilização ocidental, precisamos levar em conta (...) os pontos onde as tecnologias de dominação sobre os outros recorrem aos processos pelos quais o indivíduo atua sobre si mesmo. Mas também os pontos onde as tecnologias do eu são integradas nas estruturas sociais de coerção ou dominação. Segundo penso, no ponto de contato onde a maneira como os indivíduos são conduzidos pelos outros se liga à maneira como eles conduzem a si mesmos está o que chamamos de governo. Governar as pessoas, no sentido amplo da palavra, não é forçar as pessoas a fazer o que um dirigente deseja; consiste num equilíbrio versátil, marcado pelo conflito e a complementariedade,*

*entre as técnicas que asseguram a coerção e os processos através dos quais o eu constrói ou modifica a si mesmo”.* (Apud Rudiger, 1995:141)

Foucault (1990) pode nos auxiliar na interpretação dos discursos construídos pela literatura da auto-ajuda. Nela está presente a idéia de que somos artífices de nosso próprio eu. Nós é que criamos (em pensamento) um projeto de nós mesmos que acaba por materializar-se inevitavelmente. Somos, portanto, nossos próprios legisladores. Entretanto, as narrativas de auto-ajuda utilizam o estatuto da “ciência” para legitimar-se, por saber que a ciência é um discurso legitimador.

Entendemos esses discursos como um poder, na medida em que, conforme salienta Foucault (1990), governar é estruturar o eventual campo de ação dos outros. A literatura de auto-ajuda apresenta um modelo, uma forma, um equipamento ortopédico, como diria Foucault, para endireitarmos nossa personalidade.

Como um projeto reflexivo de si, a/o narrativa/diálogo de auto-ajuda prega a ostensiva auto-vigilância. As pessoas devem estar constantemente atentas aos seus pensamentos para averiguar o seu conteúdo (negativo ou positivo), a fim de superá-los a partir de exercícios propostos. Existe uma ênfase no disciplinamento para que se obtenham resultados adequados. Conforme a noção foucaultiana de disciplina, entendemos que *“de uma maneira global, pode-se dizer que as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas”* (1990:191)

As narrativas expressam receitas que se caracterizam por fornecer modelos de comportamento e enfatizam a necessidade do autogerenciamento. Postulam-se de um lugar de poder legitimado por uma pseudociência. Os livros analisados desenvolvem uma metodologia, que se pretende científica, para a auto-regulação em busca da construção de uma personalidade planejada. O procedimento técnico para se adquirir esse poder deve ser a mentalização positiva, o controle consciente da imaginação e o exercício sistemático da auto-gestão. O poder técnico é enfatizado:

*“Os nossos cursos, feitos com base nas novas tecnologias de programação neurolinguística, conseguem resultados evi-*

dentos em pouquíssimo tempo: nós ensinamos o processo e não o conteúdo. Metaforicamente, podemos dizer que ensinamos o processo de mastigar e as pessoas depois escolhem o que querem comer. Qualquer pessoa pode aprender a aumentar tremendamente a sua capacidade mental: basta conhecer a tecnologia adequada para isso” (Ribeiro, 1992:15)

Conforme apontou Foucault, a positividade do poder se expressa em sua eficácia produtiva, no domínio técnico que pretende regular e gerir a vida dos homens, controlar suas ações e reações. Nenhum poder se manteria apenas por seu viés repressivo, violento e coercitivo, portanto a regulação técnica permite o uso positivo da dominação.

#### **Análise das histórias**

Objetivando que o leitor aceite o argumento de que a mente é infinitamente poderosa como uma verdade absoluta, os autores apresentam histórias de vida nas quais a transformação radical em suas existências foram operacionalizadas através do uso da metodologia do auto-escultura subjetiva. Veja um exemplo:

*“Você mesmo teve sonhos, em outros tempos, que lhe pareciam inatingíveis, mas que hoje são realidade na sua vida. Há tempos esteve conversando comigo um senhor que me contou o seguinte:*

*Poucos anos atrás eu estava sentado na praça Saldanha Marinho, de Santa Maria, contemplando os edifícios de apartamentos que estavam diante de mim. Então eu disse convicto para mim: “Um dia terei um desses apartamentos”. Hoje eu tenho um daqueles apartamentos. Naquele tempo me parecia um sonho quase impossível, porque minha situação financeira era míngua” (Trevisan, s/d:26)*

A fim de reafirmar o argumento anterior, ou seja, de que é possível ao sujeito regular sua própria existência material e espiritual, utiliza-se o recurso da autoridade, como demonstra a narrativa abaixo:

*“Certo dia Henry Ford imaginou seu famoso motor V-8. Queria construir um motor com oito cilindros em um só bloco. Mandou seus*

*engenheiros fazerem um projeto da nova máquina. Os engenheiros foram taxativos em dizer que era impossível um motor de oito cilindros em uma só peça.*

*- Façam-no de qualquer maneira - mandou Ford.*

*- Mas é impossível - retrucaram os engenheiros.*

*- Continuem o trabalho e sigam em frente até conseguirem, não importa quanto tempo levem.*

*O velho ordenara e os engenheiros não tiveram outra alternativa senão darem-se ao trabalho, porém incrédulos e sem muito entusiasmo. Passaram o ano todo em cima do projeto e nada aconteceu. Todas as experiências falharam.*

*Passado o ano, Ford reuniu os engenheiros para ver o resultado e nada de positivo puderam oferecer-lhe.*

*- Vão em frente - insistiu Ford - Quero-o e obterei.*

*Finalmente, depois de mais alguns insucessos, quase por acaso o segredo foi descoberto e surgiu o conhecido Ford V-8.” (Trevisan, s/d:26)*

Após a apresentação das histórias de vida, aparece a interpelação direta ao leitor. O pronome de tratamento (você) é usado, na busca de estabelecer uma relação mais próxima com o leitor, configurando-se quase que num bate-papo informal repleto de truísmos inquestionáveis na cultura moderna.

As interrogações do tipo: você deseja sucesso profissional? ser amado e correspondido em seus sentimentos? alcançar tudo o que deseja? são afirmações dificilmente contestadas e objetivos desejados pela grande maioria de pessoas em nossa cultura.

Esse tipo de discurso, diferentemente das interpelações face a face onde ocorre uma adaptação da linguagem sob a intervenção dos vários tipos de “feedback” captados dos co-participantes, é produzido para uma audiência em massa, o que implica conceber um *sujeito ideal* como leitor. Nesta concepção, o leitor é construído numa posição de sujeito dominado, doente, necessitando de auxílio e

de que lhe digam como deve proceder nos mais diversos setores de sua existência. Os leitores reais devem negociar uma relação com o sujeito ideal.

O sujeito ideal presente no discurso de auto-ajuda é doente e precisa ser curado. Aí podemos ver o poder no discurso. Um traço característico de poder é a rígida regulação que o leitor deve fazer sobre si para, utilizando a metodologia prescrita, alcançar a cura. Vejamos o seguinte exemplo:

*“Exercício: Ouça a si mesmo  
Este exercício exige o uso de um gravador. Grave suas conversas ao telefone durante mais ou menos uma semana - apenas sua voz. Quando a fita estiver gravada nos dois lados, sente-se e ouça-a. Ouça não apenas o que você disse, mas o modo como falou. Quais são suas crenças? Quem e o que você critica? Falando, com quem você se parece, seu pai, sua mãe ou outra pessoa da família?”  
(Hay, 1995:92)*

Nessa citação percebemos o uso dos imperativos - grave, sente-se, ouça - que expressam o controle do escritor através da criação das posições de sujeito de comandante (autor) e comandado (leitor).

Como o poder é exercido através deste tipo de discurso? Quem aparece como causador das doenças e problemas que o leitor é levado a crer que possui?

Quem é representado, nessas “histórias”, como o causador dos males? O leitor é apresentado como produtor de seus problemas existenciais. Vejamos o seguinte exemplo:

*“Quaisquer que sejam os pensamentos, crenças, opiniões, teorias ou dogmas que você grave em seu subconsciente, você os experimentará como a manifestação objetiva de circunstâncias, condições ou acontecimentos. O que você grava em seu interior, experimentará no exterior. A vida que você leva foi criada por você”. (Murphy, 1985:52)*

*“Em uma pesquisa com crianças entre três e quatro anos, nos Estados Unidos, os cientistas colocaram um microfone atrás de suas orelhas e gravaram o que ouviram durante 24 horas. A partir dos dados obtidos concluiu-se que, desde que nasce até completar*

*oito anos, uma criança recebe, aproximadamente 100 mil nãoos!!! “Não faça isto”, “Não faça aquilo!”, “Não ponha a mão aqui!”, “Não risque isto”, “Não, não, não!” Os cientistas descobriram também que, para cada elogio, a criança recebia nove repreensões”. (Ribeiro, 1992:31)*

Buscando convencer o leitor de que a crença subjetiva configura a realidade o autor exemplifica com a seguinte narrativa:

*“Na região de Miami, muitas pessoas que andam de barco tomam cerveja e, apesar de ser proibido, jogam as latas no mar. A cerveja Budweiser, uma das marcas preferidas, possui como característica uma faixa vermelha em sua lata. Foi feita uma pesquisa com mergulhadores sobre o que eles enxergavam no fundo do mar. Eles descreviam os peixes da região e se referiram às latas de cerveja Budweiser. Perguntados sobre como identificavam as latas, eles disseram ser pela forma e pela cor vermelha da faixa. Sabe-se, no entanto, que o olho humano é incapaz de visualizar a onda de luz vermelha abaixo de 150 pés de profundidade. Se fizermos o mesmo teste com pessoas que não conhecem esta cerveja, elas não reconhecerão a cor da embalagem. Mas aqueles mergulhadores, que têm na memória a imagem da cerveja Bueweiser, conseguem “enxergar” a faixa vermelha. Como dissemos: é preciso crer para ver”. (Ribeiro, 1992:42)*

O discurso da auto-ajuda é caracterizado por um esquematismo e padronização. O psicologismo difuso, veiculado pela literatura de auto-ajuda, se presta à racionalização das técnicas de dominação necessárias à manutenção das corporações.

As narrativas da auto-ajuda procuram localizar o sujeito num espaço eminentemente privado, íntimo, o que contribui para a desconsideração da teia de relações de poder em que efetivamente a subjetividade existe e é construída. Quando se privatizam as diferenças não é possível reconhecer as relações de poder nelas implicadas, já que se tornam ‘naturais’.

A problemática da identidade, que é tão complexa no campo das discussões teóricas, é apresentada com uma simplicidade invejável a qualquer monge dominicano.

A identidade e a subjetividade são apresentadas como fixas, únicas, produto de uma programação mental consciente. Desconsidera-se, portanto, a base relacional que exige a contextualização do sujeito para que se possa apreender os símbolos culturais que perpassam a construção de sua identidade e subjetividade. A identidade é produzida a partir da absolutização da construção do sujeito psicológico consciente.

Quando analisamos o contexto de possibilidade de emergência dos discursos de auto-ajuda não estamos afirmando a existência de um Estado em determinada fase de desenvolvimento do capitalismo que vem maquinando de forma direta meios de controle das subjetividades. O que estamos a afirmar é que, conforme nos lembrou Foucault (1990), existem formas de exercício do poder que não estão em relação direta com o Estado, mas que, no entanto, podem estar articuladas de forma indireta e que acabam por contribuir para sua reprodução.

Nesse sentido, o discurso de auto ajuda constitui-se em um instrumento de poder, que acaba por contribuir para a reprodução da sociedade capitalista neoliberal, caracterizada pelo individualismo possessivo e pelo narcisismo.

As práticas identitárias que emergem dos discursos da literatura de auto-ajuda caracterizam-se por determinar formas de controle da subjetividade a partir do emprego de uma metodologia pseudocientífica definida como neuroprogramação, através da prática da auto-sugestão.

A angústia do sujeito moderno passa a ser definida como problema articulando-se regimes de verdade que procuram conhecer, descrever e regular sua subjetividade. Nesse sentido, definimos os discursos de auto-ajuda como um regime de verdade que procura fixar uma determinada subjetividade. Essa define uma concepção de sujeito iluminista detendo completa autonomia na construção e gerenciamento de sua subjetividade. O centramento do sujeito explicita-se na busca da criação racional de uma identidade planejada, descolada do contexto histórico em que está inserida.

A literatura da auto-ajuda busca dar respostas às incertezas do sujeito contemporâneo que, perdendo as antigas referências, precisa que lhe digam como fazer as coisas, como gerir suas vidas.

Essencialmente, a mensagem primordial do gênero de auto-ajuda é a de que se a pessoa tiver uma atitude mental positiva ela construirá subjetivamente o seu sucesso, que se materializará.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DYER, Wayne W. *Seus pontos fracos*. Técnicas arrojadas mas simples para cuidar dos desajustes do seu comportamento psicológico. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- GIDDENS, Anthony. *Para além da esquerda e da direita*. São Paulo: UNESP, 1995.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HAY, Louise L. *Ame-se e cure sua vida*. Exercícios de auto-ajuda para sua mudança interior. São Paulo: Nova Cultural, 1995.
- LASCH, Christopher. *A cultura do narcisismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- MURPHY, Joseph. *O Poder do subconsciente*. Rio de Janeiro: Record: 1985.
- RIBEIRO, Lair. *O sucesso não ocorre por acaso*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1992.
- RUDIGER, Francisco. *Literatura de auto-ajuda e individualismo*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996.
- TREVISAN, Lauro. *Conhece-te e conhecerás o teu poder*. Santa Maria: Editora da Mente, s/d.

\_\_\_\_\_. *O poder infinito da sua mente*. Santa Maria: Editora da Mente, s/d.

VICTOR, Lewis. *O poder oculto de sua personalidade*. São Paulo: Ediouro, s/d.

VILLAÇA, Nizia. *Paradoxos do Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

*Recebido em 22.03.01*

*Aprovado em 30.05.01*

**Autores:**

Liege Maria Sitja Fornari, Licenciada em História pela Faculdade Portoalegrense de Educação, Ciências e Letras, Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, é professora da Universidade Católica do Salvador e da Faculdade Ruy Barbosa. Endereço para correspondência: Rua Rio de Janeiro, 580, apt. 302, Edf. Heliete, Pituba - 41.830.400 Salvador-Ba. E-mail: afornari@allways.com.br

Elizeu Clementino de Souza, Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, consultor 'ad hoc' do GT de Ensino Fundamental da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), é professor do Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia, da Faculdade de Educação da Bahia – FEBA, e do Centro de Ensino Superior Olga Mettig - CEPOM. Endereço para correspondência: Alameda dos Jasmins, 88, apt. 1701, Edf. Jardim das Mangueiras, Cidade Jardim - 40210370 Salvador-Ba. E-mail: elizeu@e-net.com.br



# O ENSINO DE ARTE NAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CONCEITO TEATRAL DE FISCALIZAÇÃO

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu  
Professor da Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

O artigo discute fenômenos pedagógicos emergentes no processo de ensino-aprendizado do Teatro nas séries iniciais da educação básica. A formação do conceito teatral de *fiscalização* é examinada, tendo por base uma articulação entre o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin e a teoria histórico-cultural do desenvolvimento de Vygotsky.

**Palavras-chave:** educação escolar – metodologia do ensino – pedagogia teatral – psicologia cultural

## ABSTRACT

**Art teaching in first grades of basic school education and the theatrical concept of physicalization**

The article discusses some pedagogic phenomenons that emerged in Theater teaching-learning process developed in first grades of basic school education in Brazil. The formation of Viola Spolin's theatrical concept of physicalization is approached from a perspective that articulates her theater games system to vygotskian's cultural-historical theory of development.

**Key words:** school education – methodology of teaching – theatrical pedagogy – cultural psychology

## Apresentação

Este artigo foi elaborado a partir da dissertação de mestrado do autor, defendida junto à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em fevereiro de 2000, intitulada *Ensino do Teatro nas Séries Iniciais da Educação Básica: A formação de conceitos sociais no jogo teatral*.

A pesquisa original contou com recursos financeiros, materiais e humanos das seguintes instituições: *Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal*

*do Ensino Superior/CAPES* (Programa Institucional de Capacitação de Docentes e Técnicos/PICDT); *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo* (20ª Delegacia de Ensino da Capital/ Escola Estadual de Primeiro Grau-EEPG Regina Miranda Brant de Carvalho); *Universidade do Estado da Bahia-UNEB* (Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós Graduação-PPG/ Departamento de Educação, Letras e Artes de Teixeira de Freitas) e *Universidade de São Paulo* (Escola de Comunicações e Artes/Departamento de Artes Cênicas).

## Introdução

Em 1998, foi-me possível acompanhar o processo de formação do conceito teatral de *fisicalização* (Spolin, 1992) por parte de crianças e pré-adolescentes submetidos a intervenção pedagógica de natureza teatral, em uma escola pública da capital paulista (Japiassu, 1999).

Com base na teoria histórico-cultural do desenvolvimento de Vygotsky, a minha dissertação de mestrado propõe-se a discutir algumas implicações pedagógicas que envolvem a apropriação do conceito especificamente teatral no âmbito da escolarização.

O curso de Teatro no qual se deu a observação participante de que trata a dissertação de mestrado - e que serve de base para este artigo - foi implementado durante um ano letivo, com encontros semanais de aproximadamente 2 horas, *rigorosamente* documentados.

## O método da pesquisa

A escolha do paradigma histórico-cultural do desenvolvimento como âncora para a abordagem qualitativa das questões educacionais encontra no método etnográfico os fundamentos para seus procedimentos investigatórios (Góes & Smolka, 1993). O uso da etnografia caracteriza também a pesquisa em Educação preocupada em considerar significativo o contexto cultural no qual se inscrevem a escola e as intervenções educativas propostas (André & Lüdtke, 1986).

A *Observação Etnográfica* aplicada à Educação pode ser denominada *Observação Participante*, *Pesquisa Participante* ou ainda *Pesquisa-Ação* - embora alguns pesquisadores como Thiollent (1984, p. 82-103), por exemplo, busquem estabelecer uma demarcação nítida de fronteiras entre as especificidades da *Pesquisa Participante* e da *Pesquisa-Ação*.

A *Observação Participante* ou *Pesquisa Participante* se insere no conjunto das metodologias denominadas, no campo educacional, de qualitativas ou etnográficas e pressupõe uma dupla perspectiva para caracterizar a atividade do pesquisador: 1) a coleta de dados ou a pesquisa própria-

mente dita; 2) a intervenção pedagógica ou ação transformadora do pesquisador junto ao grupo observado.

Inicialmente efetuaram-se observações na *Escola Estadual de Primeiro Grau-EEPG Prof. Regina Miranda Brant de Carvalho*, pertencente à região administrativa da 20ª Delegacia Estadual de Ensino da Capital, situada em Engenheiro Marsilac, zona sul da cidade de São Paulo/SP. Ali se constatou, então, que a linguagem teatral estava exclusivamente a serviço das matérias consideradas “importantes” pela escola, sem qualquer preocupação com o estudo aprofundado da comunicação teatral.

Diante disso, propus a constituição de uma turma multisseriada para o trabalho regular com jogos teatrais, durante um ano letivo, com alunos de nível de escolaridade e idade distintos - que representassem, de maneira equânime, os dois primeiros ciclos da educação básica (as quatro primeiras séries do ensino fundamental). A proposta, submetida ao Colegiado escolar da instituição, foi aprovada e implementada de abril a novembro de 1998, com o auxílio de professores-estagiários em serviço naquela escola.

O alvo original da pesquisa era um grupo de crianças e pré-adolescentes na faixa dos 7 aos 11 anos, regularmente matriculados nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. O grupo foi inicialmente concebido para ser constituído por 6 pares de sujeitos de ambos os sexos (6 meninos e 6 meninas), perfazendo um total de 12 estudantes - sendo que cada série (1ª, 2ª, 3ª e 4ª) seria representada por 3 alunos. Mas, para minha surpresa, a classe multisseriada possuía, no início dos trabalhos, um total de 16 alunos (4 além do previsto).

O fato é que na Escola Regina Miranda, como em muitas outras instituições de ensino, existiam alunos adolescentes, repetentes, matriculados em todas as séries. Decidi aceitá-los na classe e assumi o desafio de desenvolver a pesquisa nestas novas condições.

Do grupo de 16 alunos com o qual teve início o trabalho, apenas 3 estudantes deixaram a turma: o primeiro (12 anos/4ª série), por motivo de mudança domiciliar; o segundo (14 anos/4ª série), por ter sido promovido da 4ª para a 5ª série, com

base no aproveitamento obtido numa *classe de aceleração* e o terceiro (10 anos/3ª série), por receio da mãe de que as aulas de Teatro pudessem prejudicar o fraco desempenho escolar do filho.

A evasão desses três estudantes deu-se ainda durante o primeiro mês de atividade. Os demais permaneceram no grupo até o encerramento dos trabalhos e apenas, eventualmente, deixaram de comparecer a uma e outra sessão por motivo de enfermidade ou de ordem pessoal. O grupo permaneceu portanto com 13 alunos até o final do ano letivo. Deste total, 11 estudantes enquadravam-se na faixa etária (7 a 11 anos) e apenas dois eram já adolescentes (duas moças, ambas com 13 anos).

Foram realizadas 24 sessões de jogos teatrais, perfazendo um total de 48 aulas (cada sessão equivalia a duas aulas “gêmeas” de Educação Artística: Teatro). Além do registro integral em áudio e vídeo das sessões, o comportamento dos escolares foi anotado em fichas individuais nas quais eu descrevia suas dificuldades, avanços no aprendizado do Teatro e aspectos do seu relacionamento com colegas. Paralelamente, mantive uma espécie de “caderneta de campo” na qual eram redigidas, semanalmente, as minhas reflexões, observações e notas sobre o desenvolvimento do trabalho com o grupo.

Ao longo do processo de trabalho ocorreram três reuniões com os pais e responsáveis pelos alunos (uma antes do início dos trabalhos, a segunda, no mês de julho, e a última, em novembro, próximo ao encerramento do ano letivo). Fiz entrevistas com os professores regulares dos educandos, coletei depoimentos de seus colegas e familiares, funcionários da escola e também consultei documentos escolares relativos a cada um dos sujeitos do grupo.

As aulas-sessões de Teatro cumpriam sempre o seguinte ritual:

- 1) *Círculo de discussão*, que instalava a sessão;
- 2) *Jogos tradicionais infantis*, nos quais eram enfatizados aspectos originais de teatralidade;
- 3) *Jogos teatrais* direcionados especificamente para apropriação do conceito de *fiscalização*;
- 4) *Avaliação coletiva e auto-avaliação* das ações desenvolvidas pelas equipes, logo após seu desempenho na área de jogo;

- 5) *Círculo de discussão*, que encerrava os trabalhos do dia.

#### **A abordagem histórico-cultural da formação de conceitos**

O processo ontogenético de formação de conceitos foi examinado e estudado por Vygotsky de maneira radicalmente inovadora na sua época. Suas investigações lhe permitiram identificar 3 grandes fases no processo de desenvolvimento das formas superiores de funcionamento mental humano, as quais percorrem uma trajetória que começa com o pensamento sincrético até alcançar o pensamento categorial (por conceitos). Cada uma dessas fases, por sua vez, foi subdividida por ele em diversos estágios (Vygotsky, 1987):

*Primeira Fase - Agregação desorganizada, Amontoado, Sincretismo ou Coerência Incoerente:* O significado das palavras denota para o sujeito apenas um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados, quer dizer, o sujeito confunde elos subjetivos com elos reais entre as “coisas”. Objetos são agrupados sob o significado de uma palavra que, embora de fato reflita alguns elos objetivos com as “coisas” nomeadas, também refletem elos fortuitos relacionados com as impressões subjetivas e percepções singulares do sujeito.

*Segunda Fase - Pensamento por Complexos:* Os objetos isolados associam-se na mente da pessoa não apenas devido às impressões subjetivas que podem eventualmente sugerir mas, principalmente, por causa das relações que, de fato, existem entre eles. Os elos são necessariamente concretos e factuais.

*Terceira Fase - Pensamento por Conceitos:* O sujeito é capaz de abstrair e isolar os elementos que integram sua experiência, sintetizando-os abstratamente para uso instrumental em novas situações concretas. O conteúdo das vivências da pessoa pode começar a ser organizado de forma abstrata, sem referência a quaisquer impressões ou situações concretas.

Como unidade mínima para acompanhamento e análise da gênese do pensamento conceitual, Vygotsky (1987:103) elegeu o significado das palavras porque “o pensamento e a palavra não são

ligados por um elo primário. Ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve.” Ou seja, no seu entendimento, o significado de uma palavra era algo que se encontrava em permanente transformação, que evoluía.

A compreensão de que o significado das palavras são formações dinâmicas, que se modificam à medida que o ser humano se desenvolve, possibilitou-lhe identificar as várias fases evolutivas do pensamento verbal até que este pudesse alcançar o patamar formal, categorial, atingindo assim o nível mais elevado e superior do seu funcionamento.

A pesquisa revelou que todos os escolares encontravam-se na fase denominada por Vygotsky de *Pensamento por complexo*, em diferentes estágios do processo de posse “genuína” do conceito teatral de *fisicalização*. Todos os sujeitos, no entanto, forneceram provas de avanços na conceptualização das noções de *cooperação* e *fisicalização*, trabalhadas sistematicamente no grupo. Mas, é importante que se diga, nenhum dos alunos demonstrou então operar categorialmente (formalmente) com estes conceitos.

#### O aprendizado de conceitos teatrais no sistema de jogos de Spolin

Com base na estrutura fundamental das atividades lúdicas com regras, que põe em movimento as dimensões “legislativa”, “executiva” e “judiciária” do acordo coletivo do grupo, desenvolveu-se o método de ensino do Teatro adotado na intervenção pedagógica relatada aqui (Japiassu, 2001:73-78).

A partir do conceito cotidiano de *jogo com regras* foi possível promover o fortalecimento do *conceito social de cooperação* no grupo acompanhado. Paralelamente, à medida que os escolares avançavam no entendimento da importância da complexa *cooperação semiótica* necessária ao desenvolvimento da linguagem teatral, desde uma perspectiva improvisacional, importantes conceitos, específicos do Teatro, passaram a ser abordados intuitiva e sensorialmente - até porque já se encontravam implícitos nas atividades propostas à turma em forma de jogos (Spolin, 1992, 1975).

A apropriação dos conceitos sociais ou “científicos” especificamente teatrais, particularmente o *conceito de fisicalização*, privilegiou a percepção intuitiva, sensorial dos estudantes – que pode ser mobilizada paralelamente às formas logocêntricas de conhecimento. A *fisicalização* refere-se à capacidade dos jogadores de tornarem visíveis para observadores do jogo teatral objetos, ações, lugares e papéis envolvidos em uma representação cênica, sem o auxílio de qualquer suporte material ou pivô que não seja o próprio corpo do sujeito.

A *fisicalização* requer portanto a capacidade de abstração. É uma atividade que implica representação simbólica, convencional, *sígnica*: constitui-se um “reflexo de segundo grau” ou “de segunda ordem” de acordo com Vygotsky (1996a).

Quando um livro passa a ser utilizado como “bandeja” em um jogo teatral, verifica-se então que o significado cultural original do objeto (livro) foi alienado, roubado, substituído deliberadamente pelo jogador - que passou a lhe emprestar, agora, nova significação: “bandeja” (Vygotsky, 1996b).

Se alguém utiliza um livro como “bandeja” em um jogo teatral, o livro funciona como suporte ou “pivô” para a ação de “segurar uma bandeja”. Outra coisa porém é “segurar” uma bandeja imaginária, sem o auxílio do pivô - no caso, o livro.

Fisicalizar uma “bandeja” implica torná-la “visível” através de um repertório gestual específico. Esse tipo de ação é altamente complexo e exige a percepção imaginária do objeto fisicalizado tanto por parte dos jogadores que o fisicalizam como por parte daqueles que observam o que está sendo fisicalizado na área de jogo.

Não é difícil concluir que *o conceito de fisicalização implica a ampliação da capacidade corporal expressiva dos jogadores, de sua atenção, memória sensorial e pensamento categorial ou conceitual*. Além disso, para os alunos, a *fisicalização* de objetos, lugares e papéis permite-lhes compreender melhor a dimensão representacional, simbólica, convencional do fenômeno teatral.

Observou-se que a apropriação do conceito teatral de *fisicalização* ocorre geralmente antes que o escolar possa converter em palavras o que já consegue experimentar corporalmente.

A conscientização de natureza meta-cognitiva de suas ações e operações no jogo teatral é um processo lento, que cada jogador desenvolverá em seu próprio ritmo, auxiliado por suas descobertas pessoais e pelo relato das eventuais descobertas dos parceiros de jogo, socializadas nos círculos de discussão, nas avaliações coletivas e auto-avaliações.

Esse processo de tomada de consciência, por parte do sujeito, das suas ações corporais e de suas operações mentais, necessita ser promovido, no entanto, a partir da intervenção pedagógica deliberada do professor, no sentido de possibilitar-lhe avanços em direção ao pensamento categorial. Isso pode ocorrer através da organização de um ambiente de aprendizado desafiador e estimulante que permita tanto a atividade corporal do aluno como sua *fala* e reflexão sobre seus *gestos* significativos.

Mas a abordagem do *conceito de fisicalização*, no sistema de Spolin, não ocorre tendo como ponto de partida a exposição ou transmissão verbal deste conceito pelo(a) professor(a). Ela se dá a partir da vivência do escolar no desempenho de ações na *área de jogo* e, em seguida, através dos sucessivos questionamentos feitos pelo(a) professor(a) - que terminam por conduzir a reflexão sobre a prática teatral e a significação colaborativa da atividade cênica na *área de jogo*\*. Os questionamentos do(a) professor(a), ao longo do trabalho do grupo, devem se tornar cada vez mais instigantes e desafiadores.

#### **Algumas implicações pedagógicas de uma abordagem escolar do conceito de fisicalização**

O aprendizado do *conceito teatral de fisicalização* pode ocorrer em ambientes escolares de extrema carência material - em que não se

---

\* A noção de *área de jogo* implica o revezamento do grupo nos papéis de “jogadores” e “observadores” e é extremamente útil para fortalecer o caráter deliberado, intencional, da comunicação teatral. A *área de jogo* pode ser delimitada a partir de risco de giz no chão da sala, uso de tapete, corda ou determinação verbal do espaço pelo(a) professor(a).

encontram, à disposição do(a) professor(a) de Teatro, figurinos, adereços, objetos de cena, cenários, palco ou refletores, por exemplo.

Algumas conseqüências cênicas deste conceito são:

- 1) Economia de recursos materiais utilizados como suportes para as ações representadas na área de jogo pelos jogadores;
- 2) Ênfase na expressividade corporal dos jogadores;
- 3) Desenvolvimento da comunicação não-verbal;
- 4) Abordagem anti-ilusionista da representação teatral.

Essas características, acima destacadas, por exemplo, foram observadas nas representações teatrais dos alunos da Escola Regina Miranda. O fato de a criança e o pré-adolescente conhecerem e exercitarem-se na experimentação de suas hipóteses a respeito do *conceito de fisicalização* oferece-lhes nova perspectiva de visão do fenômeno teatral, até porque a precariedade de recursos materiais deixa de ser associada ao prejuízo da qualidade da representação cênica.

A regra que estabelece, no jogo teatral, a *não* utilização de suportes ou “pivôs” para as representações cênicas, propõe aos jogadores o desafio de tornarem visíveis objetos, ações, lugares e papéis, valendo-se *exclusivamente* de seus corpos. Isso faz com que os estudantes se permitam uma excitante aventura criativa, buscando conhecerem os limites e possibilidades expressivas do corpo humano.

Por fim, é preciso dizer que, ao longo das sessões de jogos teatrais, evitaram-se demonstrações corporais de como solucionar os problemas de atuação propostos aos estudantes. Não se tratava, no entanto, de deixar os escolares entregues a si mesmos mas, antes, de lhes proporcionar um ambiente favorável ao *aprendizado pessoal e intransferível*, a partir da experimentação prática de suas hipóteses sobre o funcionamento do complexo processo de representação semiótico da *linguagem teatral*.

Acredito ter exposto aqui, de maneira muito sucinta, algumas implicações pedagógicas do tratamento didático do conceito teatral de fisicalização, no âmbito do ensino de arte (Teatro), na educação escolar, conforme os procedimentos metodológicos subjacentes ao sistema de jogos teatrais de Spolin.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. & LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

GÓES, M<sup>a</sup> Cecília R. de & SMOLKA, Ana Luisa B. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas : Papyrus, 1993.

JAPIASSU, Ricardo O. V. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ensino do teatro nas séries iniciais da educação básica: a formação de conceitos sociais no jogo teatral*. São Paulo: ECA-USP, 1999. (Dissertação do mestrado).

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. *Theater game file handbook*. St. Louis, Missouri: Cemrel Inc., 1975.

THIOLLENT, M. “Notas para o debate sobre a pesquisa-ação”. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.) *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

VYGOTSKY, L.S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

*Recebido em 10.05.01*

*Aprovado em 04.06.01*

**Autor:** Ricardo Ottoni Vaz Japiassu é professor da Universidade do Estado da Bahia-UNEB; autor de *Metodologia do Ensino de Teatro* (Papyrus, 2001); Doutorando da Faculdade de Educação da USP sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Kohl de Oliveira; Mestre em Artes pela ECA-USP; Licenciado em Teatro e Bacharel em Direção Teatral pela UFBA. Endereço para correspondência: Condomínio Aldeia de Trobogy, Rua B.1, Bl. 49-C, Patamares - 41680.140 Salvador/BA. E-mail: rjapias@bol.com.br

# O CONCEITO DE UNIVERSIDADE ATRAVÉS DA HISTÓRIA ATÉ A EDUCAÇÃO SUPERIOR DOS TEMPOS ATUAIS

**Maria Couto Cunha**

Professora na Universidade Federal da Bahia – UFBA,  
e nas Faculdades Integradas da Bahia – FIB

## RESUMO

Breve revisão histórica do conceito de universidade e suas concepções a depender dos diferentes contextos histórico-políticos do panorama mundial, com ênfase no processo de diversificação das instituições de ensino superior, diante das novas exigências advindas das transformações sociais do mundo contemporâneo e das perspectivas a partir da situação presente.

**Palavras-chave:** universidade – história – diversificação

## ABSTRACT

**The concept of a university through history to Higher Education today**

This is a historical review of the university concept and its conceptions depending on the various political-historical context within the world. The emphasis is on the process of diversity high education institutions in response to new necessities emerging from recent social transformations and future projections based on the present situation.

**Key words:** university – history – diversification

### O início da trajetória

A origem da universidade remonta ao período da Idade Média, Século XI e início do Século XII. O termo *universitas* representava a corporação, associação ou companhia de artesãos, lugar onde o mestre ensinava aos seus aprendizes a arte de um ofício.

Como, no período da Idade Média, a educação era dirigida pela Igreja, nos mosteiros, nessa época, aquele que se interessasse pela cultura deveria freqüentar as escolas medievais e receber os ensinamentos religiosos. Com o desenvolvimento

do comércio e o aparecimento de uma nova classe social, a burguesia, as exigências por educação passam a ser maiores. Essa nova classe começa a perceber a importância de se apropriar de conhecimentos e a barganhar novo espaço social, ameaçando o poderio da Igreja, enquanto detentora do saber.

De fato, a influência de novas idéias trazidas pelas Cruzadas que provocam uma aproximação entre a cultura oriental e a ocidental e um aprofundamento dos conhecimentos filosóficos já iniciados pela escolástica, que tenta justificar a fé pela razão, permite surgir os fundamentos da uni-

versidade, que se forma a partir da escola catedrática, considerada o germe da universidade. “*No domínio intelectual, a fundação das universidades equívaleu à outorga de uma nova carta de franquia à burguesia*” (Ponce, 1983:99, apud Jezine, 1999:2).

Apesar do visível domínio religioso nesta época, estas instituições eram vistas pela burguesia como um lugar do saber e da instrumentalização para o domínio da nova ordem, para, assim, usufruir dos privilégios até então pertencentes à nobreza e ao clero. A iniciativa de renovação dos saberes não se explicava apenas pelo desenvolvimento geral do Ocidente, pela renovação econômica, pelo crescimento urbano, mas pelo fato de Igreja, poderes leigos e classes dirigentes sentirem a necessidade de apelar para letrados competentes, que dominavam as disciplinas eruditas e as técnicas da escrita, para gerir seus negócios, tanto privados quanto públicos (Charles, C. e Verger, J., 1996:15, apud Zainko, 1998:22). Assim:

“(…) *embora permanecendo oficialmente como instituições eclesiásticas, as universidades passaram, cada vez mais, para o controle das cidades e dos Estados, que necessitavam de letrados e juristas para o seu desenvolvimento, e da contribuição das instituições universitárias para a elaboração da ideologia nacional e monárquica que acompanhava o nascimento do Estado Moderno*”. (Zainko, 1998:23).

Mas, segundo alguns autores, a universidade, apesar de originar-se de um processo de transição entre o pensamento teológico do feudalismo e o racionalismo do capitalismo emergente, entre o mundo espiritual e eterno da Idade Média e o mundo temporal e terreno, proposto pelo Renascimento, não acompanha o seu tempo em um processo de produção e reconstrução de novos conhecimentos. Responsável pela revolução na organização do saber, se acomoda, no período da Renascença, tendo ficado à margem dos grandes acontecimentos científicos (Luckesi, 1995 e Buarque, 1994, apud Jezine, 1999:2-3). Neste particular são lembrados nomes como o de Galileu, Hobbes, Leibniz, Edson, Bell, Freud e Marx que realizaram estudos científico-político-filosóficos ou grandes invenções, fora do ambiente universitário.

Com efeito, a criação de novas universidades no final da Idade Média, assim como as diversas inovações em suas estruturas, seja pelas novas concepções educativas, seja pelo caráter cada vez mais nacional e mesmo regional, não as pouparam das críticas de que eram acusadas, de haver perpetuado, até em pleno Século XVIII, ensinamentos ultrapassados, de ter ignorado ou recusado, por cegueira corporativa, as correntes inovadoras produzidas fora dela. Assim, as universidades perpassam a época moderna com níveis de desempenho diferentes e, no final desta era, se encontram estimuladas à renovação, quando novos fatores aparecem, a exemplo da consciência de que apenas os títulos universitários não garantiam a verdadeira competência, sendo necessário, então, investir no progresso das ciências e das técnicas para a ampliação de tais competências.

#### **O processo de diversificação**

Neste contexto as instituições universitárias se distinguem, ora pela persistência de características conservadoras e até medievais; ora pelo surgimento de modelos divergentes e modernizados de organização universitária, como na Alemanha e na França; ora pelo recrutamento seletivo de alunos e professores, destacando, sobretudo, a função profissional do ensino superior. (Charles C. e Verger J., 1996, apud Zainko, 1998:24).

No entanto, a passagem de uma universidade acrítica, que antes se voltava para as “*summas medievais*” e, posteriormente, para a preparação profissional, a exemplo da Universidade Napoleônica, para uma universidade crítica, voltada para a pesquisa, é fruto da Universidade Alemã que pretendia desenvolver pesquisa, fazer do homem um ser que descobre as leis da natureza e efetiva transformações na realidade (Luckesi, 1995, apud Jezine, 1999:3). Deve-se entender que a entrada na era moderna, no caso da Universidade Francesa, sofre a influência da Revolução Burguesa, e sua metanarrativa legitimadora é o Estado e a cidadania. No caso da Universidade Alemã, a metanarrativa de legitimação é a emancipação do Homem, que sofre a influência do romantismo alemão.

O início do Século XIX marca um distanciamento maior da universidade com a antiga herança, ampliando o espaço dessa instituição que absorve novas funções, mesmo que a pesquisa e a formação profissional fossem desenvolvidas também em outras instituições. A partir de então, a diversificação, a expansão e a profissionalização constituem as características centrais das instituições universitárias, inspiradas, até certo ponto, na proposta do modelo alemão, sendo que a profissionalização assume uma importância radical, dado o novo contexto sócio-político-econômico desenvolvido a partir da revolução industrial, o que vai exigir da universidade um novo produto: o homem formado para o trabalho.

Nesta perspectiva é que emerge o modelo americano de universidade, abrindo as possibilidades para o ensino superior de massa, para formar as novas elites necessárias a uma sociedade urbana e industrial.

*“Com uma proposta diferenciada dos modelos germânicos e franceses contemporâneos, o modelo universitário americano, baseado no utilitarismo e na crença no progresso econômico, introduz cursos que na Europa não são considerados dignos da Universidade e, graças à prosperidade financeira das instituições, alia ensino e pesquisa”* (Zainko, 1998:26).

Outras reflexões em torno da evolução do conceito de universidade levam a confirmar as múltiplas trajetórias e a consolidação de diferentes modelos que essa instituição foi adotando, conforme os diferentes contextos. Fazendo um balanço dos principais modelos de instituições universitárias que foram se configurando ao longo da Modernidade, Edivaldo Boaventura identifica, a partir, principalmente da obra de Drèze J. e Debelle. J., que analisaram o sistema de ensino superior em cinco países, dois grupos de concepções da universidade: a concepção idealista, que desenvolve uma idéia de universidade a partir de normas próprias, e a concepção funcional, utilitária, que parte dos serviços que esta instituição pode prestar à sociedade, ao país (Boaventura, 1986:25).

Desta forma, caracterizam-se como do primeiro bloco, o modelo da Universidade Inglesa,

explicitado em 1852 pelo Cardeal Newman, que favorece ao desenvolvimento intelectual dos estudantes e, por isso, dá maior ênfase ao ensino; a Universidade Germânica, inspirada pelo pensamento de filósofos como Kant, Jaspers, Humboldt, que vêem na universidade uma comunidade de pesquisadores, colocando, assim, a pesquisa no seio das atividades universitárias e o ensino a ela integrado; e a Universidade Americana, concebida principalmente por Whitehead como centro de progresso geral da sociedade, associado à função científica, numa integração do ensino com a pesquisa.

Por outro lado, as instituições universitárias caracterizadas como funcionais ou utilitárias se modelam de acordo com preocupações sócio-políticas ou sócio-econômicas e correspondem aos modelos da Universidade Francesa, inspirada por Napoleão, fortemente centralizada e controlada pelo Estado e constituída de faculdades profissionais e a Universidade Soviética, concebida com a finalidade de edificação da então sociedade socialista, de modo a formar especialistas altamente qualificados, com forte compromisso político e ideológico (Drèze e Debelle, 1968, apud Boaventura, 1986:24-35).

As mutações sofridas no seu conceito ao longo da sua história, as diferentes concepções adotadas em suas instituições a depender dos contextos histórico-filosófico-político-geográficos em que se inserem, assim como a incorporação na sua dinâmica de novos papéis e novas funções, num processo de crescente complexidade, fazem da universidade uma organização social difícil de ser definida através de um conceito único e abrangente no mundo de hoje. Assim se expressa Belloni, sobre esta questão: *“(...) não existe um conceito único e universalmente válido de universidade, nem suas funções são as mesmas em tempos e espaços diferentes”* (Belloni, 1992:71, apud Fialho, 2000:43).

Mesmo considerando esse fato, alguns autores têm tentado delinear, com um conceito amplo, a missão da universidade, atentando para os objetivos consagrados para esta instituição social: ensino, pesquisa e extensão, no intuito de compatibilizar as tendências evidenciadas nos vários modelos historicamente definidos (Bayen, 1978; Ortega y Gasset, 1982; Drèze e Debelle, 1983; Kourganoff, 1990; Verger, 1990; Janotti, 1992; Ullmann e

Bohnen, 1994; Charles e Verger, 1996, apud Fialho, 2000:8).

*“Da Universidade diz-se de sua abrangente competência para lidar com a universalidade do saber, do seu compromisso histórico com uma missão diretamente implicada com a busca da verdade, com o avanço da ciência, com a formação de profissionais e com o desenvolvimento da sociedade e dos povos”* (Fialho, 2000:8).

### **As novas exigências**

Outros autores chamam a atenção para os efeitos das transformações contemporâneas, as quais têm imposto novas exigências ao sistema educacional a esse nível. Para eles, as características que assumem o ensino superior nesta vertente modificam completamente os antigos sistemas universitários. A sua expansão tem feito constituir a universidade como instituição central das sociedades, um lugar de inovação científica, social, política, lugar onde são preparados os quadros do futuro, mas que nem por isso a isenta de problemas e contradições. O crescimento excepcional de sua demanda estendeu-se pelo mundo, representando um desafio para as organizações, tanto em termos quantitativos, quanto qualitativos, tendo em vista os novos perfis de profissionais demandados. Sucessivas reformas têm levado a uma diferenciação interna crescente e a uma multiplicidade de modelos pedagógicos, sendo um grande desafio que se coloca para essas instituições a difícil ligação entre ensino e pesquisa (Charles e Verger:128, apud Zainko, 1998:27). Dado o grande crescimento de sua demanda, outros desafios são enfrentados em clima de novas tensões no que diz respeito a sua decrescente capacidade de manutenção, especialmente com relação às fontes de financiamento e à preservação do padrão de qualidade dos seus serviços.

José Joaquín Brunner, ao enfatizar a centralidade do conhecimento no mundo moderno, num estudo que analisa os sistemas universitários dos países da América Latina, aponta que a modernidade é inseparável da experiência do conhecimento e de suas aplicações nas mais variadas esferas da pro-

dução e gestão da sociedade e que, contemporaneamente, quase toda atividade social relevante gira em torno do processamento e manipulação de elementos simbólicos, daí resultando a importância do trabalho acadêmico e das instituições de ensino superior na organização desses processos. Para ele, o trabalho acadêmico, enquanto tipo de práticas específicas de uma gama de instituições, consiste em uma combinação peculiar de atividades intelectuais, onde se mesclam educação sofisticada, investigação científico-tecnológica, creditação do conhecimento, certificação para o exercício de determinadas ocupações, extensão cultural, produção de valores e identidades, assessoramento ou consultoria para tomada de decisões públicas e privadas, etc. Deste modo, assinala que a idéia de universidade, como uma comunidade única de professores e alunos unidos em torno do cultivo do conhecimento valorizado em si, não existe mais. A complexa evolução do trabalho acadêmico fez crescer divisões e especializações internas nas suas instituições, chegando a uma multiplicidade de funções dirigidas a vários públicos. Neste processo, muitos dos seus mitos se desvelam, como, por exemplo, o baseado na crença de que só a universidade cultiva o conhecimento avançado e o faz progredir, de que só ela o refina e que só ela tem as condições de transmiti-lo validamente. Para este autor, as circunstâncias atuais têm ressaltado para a universidade, além de outros, um papel muito forte de certificação, com uma grande massa de estudantes em busca de um diploma que lhes permita incorporar-se no mercado de trabalho e desempenhar ocupações que manipulem conhecimentos (Brunner, 1991:1-3).

Por conta dessa realidade, continua o citado autor, há uma tendência, nos países da América Latina, de diversificação das instituições que oferecem o ensino superior. Para Brunner, analisando a educação superior, em meio ao dinamismo criado pelas novas circunstâncias, os países dessa região, numa convergência em torno dos fins e valores da instituição universitária, buscam adequar as condições de organização de suas instituições, procurando cumprir com eficiência suas funções básicas, quais sejam: a) formar pessoal científico, profissional e técnico para o exercício de variadas ocupa-

ções no mercado de trabalho; b) contribuir para o avanço do conhecimento e sua aplicação ao desenvolvimento do país; e c) oferecer oportunidades permanentes de participação na cultura superior (Brunner, 1991:7).

Este autor também assinala que, diante das características específicas que o sistema de educação superior tomou nos últimos tempos, o desafio pode se colocar de forma múltipla na medida em que simultaneamente esse nível de ensino necessita promover a ampliação quantitativa dirigindo-se à massificação da matrícula, à criação e difusão do conhecimento, a profissionalização docente, a democratização do acesso, a internalização do processo científico e tecnológico e rever, com tudo isso acumulado, suas relações com o estado e a sociedade (Brunner, 1985, apud Braga, 1989:7).

Depreende-se daí que a complexidade de funções assumidas e a decorrente diversificação das instituições que oferecem educação superior, derivadas das novas circunstâncias acima referidas, conduzem à consideração da concepção de universidade como parte de um universo mais amplo, qual seja, do sistema de educação superior.

### **Novos dilemas e novos desafios**

Vale salientar que as avaliações que têm sido feitas sobre os novos rumos das instituições que oferecem esse nível de ensino, longe estão de formar um consenso entre os autores que concentram suas atenções neste campo. Ao lado dos que vêm com bons olhos essas mudanças, se situam aqueles que se preocupam com os seus efeitos sobre a identidade e o destino das instituições de ensino superior. Vanilda Paiva e Mirian Warde, por exemplo, analisando as tendências mais recentes do ensino superior na América Latina, chamam a atenção de pontos importantes que determinam os novos contornos desse nível de ensino, assim como dos dilemas e desafios que se apresentam sobre esta questão, a partir dos anos noventa. Para estas autoras, a diminuição dos recursos para a ciência básica, atingindo a universidade, os sistemas de ensino superior e de pesquisa científica de países ricos, intermediários e pobres; as conseqüências do movimento que fez crescer a oferta de serviços sociais

em geral e as oportunidades de educação, trazendo implicações econômicas dos seus custos; os reflexos de um novo modelo produtivo apoiado no avanço tecnológico que exige um redirecionamento do ensino superior e incide nos níveis de emprego; as novas circunstâncias políticas em nível mundial oriundas das tendências transnacionais e do desprestígio do Estado como prestador de serviços; as mudanças de orientação da pesquisa científica, direcionando-se mais pelo utilitarismo e curto prazo, em decorrência dos cortes de orçamentos dos organismos estatais e da necessidade de associação entre universidade e empresa, como caminho natural da busca de fundos, constituem dilemas cruciais para os sistemas de ensino superior na última década do Século XX.

*“A associação com a indústria aparece, portanto, como uma tendência mundial que supõe eficiência, resultados práticos e rapidez, trazendo às universidades novos problemas administrativos, novas questões éticas e mesmo de autodefinição e de revisão de princípios acadêmicos até agora considerados como permanentes”* (Paiva e Warde, 1994:12).

Para estas autoras, embora com resistências internas da universidade, são criados mecanismos importantes na promoção dessa interface que levam a política de ensino superior para caminhos compatíveis com a ética do mercado, colocando, assim, em xeque, nas negociações e na colaboração efetiva, princípios caros à vida acadêmica, como aqueles que dizem respeito à socialização do conhecimento e à apropriação intelectual das idéias e dos resultados (Paiva e Warde, 1994:13). Para alguns autores, inclusive, as novas exigências nesse panorama estão a requerer dos próprios cientistas, além do domínio do seu campo específico de conhecimentos, habilidades para ter êxito nas negociações com esse novo mundo.

Também Isabel Licha analisa as mudanças que vem assumindo a investigação científica nos países desenvolvidos com reflexos na América Latina. A reorientação acadêmica na direção do mercado, em conseqüência da transnacionalização e comercialização do conhecimento tem levado, para ela, a uma revisão da missão das universidades e de sua autonomia. Fazendo um balanço dos auto-

res que se colocam a favor ou críticos com relação a tais mudanças, ela se inclui entre os últimos, apoiando aqueles que defendem um novo contrato social entre a Universidade, o Estado e a sociedade. Para ela:

*“A busca de uma universidade moderna que ao mesmo tempo goze de grande capacidade para assumir seu papel político e crítico com respeito aos processos de transformação da sociedade é a única garantia de que as universidades cumpram sua função social”* (Isabel Licha, In: Paiva e Warde, 1994:53).

Neste sentido, as universidades, para ela, deveriam abrigar uma nova cultura, abrindo para novas fontes de financiamento e avaliação externa sem contudo abdicar da preservação da pluralidade e riqueza da vida acadêmica, comprometendo o Estado a apoiá-las no atendimento à diversidade dessas demandas. Assim, Licha se expressa:

*“As transformações da instituição universitária, particularmente no que se refere ao trabalho científico, deverão salvaguardar os diversos tipos de pesquisa e, globalmente, deverão resguardá-la da perda da diversidade da cultura acadêmica: a riqueza de sua diversidade cultural, expressa num clima de liberdade - autonomia, deve constituir uma condição irrenunciável desse processo de modernização da instituição universitária”* (Licha, In: Paiva e Warde, 1994:54).

Tocando de perto esta questão, Marilena Chauí critica os novos rumos da universidade nos dias atuais, analisando as relações entre saber e poder, cidadania e conhecimento e focalizando sua atenção na distinção entre a vocação política e a vocação científica desta instituição social. Deste modo, assinala a necessidade de compatibilização entre esses dois componentes. Para ela, a articulação entre essas duas vocações, quando feita pela própria universidade, nos oferece a face luminosa dessa relação, mas quando feita a partir da reprodução sócio-política e da formação de um grupo social específico, tende a nos oferecer a face sombria dessa compatibilização. Em situação de impasse, Chauí identifica uma forma de incompatibilidade, que diz respeito ao fato de deixar por conta do mercado a definição das prioridades de formação

e pesquisa científica. Deste modo, a privatização do saber entra em choque com uma política de abertura e expansão da universidade (Chauí, apud Zainko, 1998:72).

Esta mesma autora, em artigo de um periódico nacional, analisando as repercussões da reforma do Estado Brasileiro na educação universitária, retoma este tema questionando uma nova definição de universidade, que vem contrapondo ao seu conceito como instituição social:

*“(...) que aspira à universalidade e a uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais e estruturada por ordenamento, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela”* (Chauí, 1999:3).

Trata-se do novo conceito de universidade operacional, segundo ela, ligado à reforma do Estado Brasileiro, que ameaça esvaziar a instituição universitária, com sua lógica de mercado, e adverte que a tentativa de modernizar e racionalizar as atividades estatais (nelas incluindo a educação), transformando as instituições educacionais em “organizações sociais”, prestadoras de serviços, poderá causar sérios prejuízos à idéia de autonomia universitária, que passa a ser ligada aos conceitos de qualidade, avaliação e flexibilidade (Chauí, 1999:3).

Além dessas questões éticas e filosóficas que se apresentam no quadro atual do sistema de educação superior, outro ponto considerado se refere às transformações no sistema geradas da interface universidade x empresa. Sob esta ótica, as atenções se concentram na discussão da utilidade da universidade de massa para a vida econômica a curto prazo, recolocando a questão da educação profissional e técnica, o que remete ao debate sobre os conteúdos a serem contemplados nos seus programas, assim como a pertinência da função qualificação, no sistema educacional, dada a necessidade de adaptação da força de trabalho à velocidade das inovações tecnológicas. Deter-se nesta discussão é de fundamental importância para o desenvolvimento de estudos que visem a conhecer as

tendências da educação superior, com destaque na sua função de ensino, voltado para as profissões.

### **Educação Superior e formação para o trabalho nas sociedades contemporâneas**

De fato, grande parte das atividades das instituições de educação superior se dirige à formação de profissionais para as diferentes carreiras e profissões, mesmo considerando a intensificação das atividades de pesquisa, especialmente nas universidades públicas nos tempos modernos.

*“Na verdade, onde desde há mais tempo existe um ensino superior de massa, como é o caso dos Estados Unidos, ele coexiste com um pequeno número de universidades de elite em que de fato a pesquisa está diretamente conectada à pós-graduação”* (Paiva e Warde, 1994:15).

Neste sentido, a discussão em torno da função qualificação do sistema educacional não se esgota apenas no reconhecimento da distinção de tipos de instituições de educação superior, de um lado, voltados unicamente para o ensino e, de outro, que associam esta função ao desenvolvimento da pesquisa. Este debate se amplia na medida em que considera a pertinência de se refletir sobre os conteúdos dos diferentes cursos a serem oferecidos, levando em conta a rapidez das mudanças tecnológicas, o que incide na necessidade de se optar por uma educação geral ou por especializações estreitas. Esta consideração, por conseguinte, está a exigir flexibilidade à universidade, na oferta dos seus cursos, o que vai contrapor-se à concepção clássica dessa instituição e sua forma de organizar o conhecimento e a sua transmissão. A resistência interna das universidades a esse modelo de oferta de serviços torna mais forte a tendência à criação de instituições de ensino não-universitárias (Paiva e Warde, 1994:17).

A reflexão sobre a tendência a um sistema de massas, por sua vez, que exige maiores recursos em função do crescimento das matrículas, ao lado da crise fiscal dos Estados, leva a considerar o desafio que enfrenta o ensino superior público. Diante das dificuldades de financiamento dessa expansão há uma orientação geral dos governos dos di-

ferentes países de reduzir a prestação direta de serviços pelo aparato estatal, que encontra dificuldades em seus limites, fazendo com que os impactos dessas medidas assumam diferentes contornos a depender de cada país (Woodhall, 1992, apud Paiva e Warde, 1994:17). Por seu turno, ao lado das questões que se colocam em torno das tendências da privatização, um outro centro de discussão se ocupa da produtividade e eficiência do próprio sistema público existente. Neste sentido, as autoras acima citadas afirmam sobre as universidades públicas da América Latina:

*“A crise institucional em que se encontram reflete a nova situação e coloca perguntas válidas para todo o continente. Elas (as universidades) não oferecem vagas compatíveis com o número de pessoas que ocupam; a pesquisa que nelas se realiza pode ser questionada em sua relevância teórica e prática bem como em sua atualidade, considerando-se o que se faz no plano internacional porque, com a multiplicação de tais atividades em todo o mundo, tornou-se mais difícil produzir conhecimento verdadeiramente novo nos países em desenvolvimento”* (Paiva e Warde, 1994:19).

Estas e outras questões assinalam uma grande distância entre os sistemas de educação superior contemporâneo e as várias concepções que a universidade foi assumindo desde a sua origem até a formação de modelos alternativos, a depender dos contextos sócio-políticos, durante a modernidade.

### **Uma leitura sobre os novos contornos da educação superior**

A título de conclusão, assinala-se que as características que se apresentam, diretamente ligadas ao avanço do liberalismo e a diminuição da participação do Estado na gestão e financiamento do ensino superior, fazem suas instituições distanciarem-se cada vez mais das orientações não-utilitárias, mais especificamente da universidade humboldtiana, que só se viabiliza quando mantida pela ação estatal. Mesmo continuando a ser um “locus” privilegiado da crítica, outras suas funções estão sendo

modificadas pelo efeito da massificação de suas matrículas e pelas mudanças provocadas pelas revoluções tecnológicas. No que concerne ao desenvolvimento da pesquisa científica, esta vem se concentrando nas universidades públicas. O modelo americano de ensino superior formado de instituições de ensino públicas e privadas dedicadas fundamentalmente ao ensino e de universidades de elite para formar as camadas dirigentes tende a

universalizar-se. Uma maior aproximação da economia está em curso, mas existe crescente consciência de que o sistema de educação superior deve oferecer além do que o mercado possa utilizar. Isto porque a qualidade da educação torna-se cada vez mais fundamental, no contexto, ficando a profissionalização cada vez mais situada no interior de uma educação geral (Paiva e Warde, 1994:32-37).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAVENTURA, Edvaldo Machado. *Universidade e multiversidade*. Rio de Janeiro: Tempo Presente, 1986.

BRAGA, Ronald. *Qualidade e eficiência do modelo de ensino superior brasileiro: uma reflexão crítica*. São Paulo: USP/NUPES, 1989 (Documento de Trabalho, 10).

BRUNNER, José Joaquín. *El contexto actual de la educación superior en América Latina*. São Paulo: USP/NUPES, 1991 (Documento de Trabalho, 7).

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 9 maio, 1999. Caderno Mais!, p.3.

FIALHO, Nadia. *Universidade multicampi: modalidade organizacional, espacialidade e funcionamento*. Tese de Doutorado. Salvador: Faculdade de Educação da UFBA, 2000.

JEZINE, Edineida. A relação universidade e sociedade e a perspectiva da construção da hegemonia. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: avaliação institucional 14, Salvador, 1999. *Anais...* Salvador: UFBA/FACED/Pós-Graduação em Educação, 1999. 1 CD.

PAIVA, Vanilda; WARDE, M. Jorge (Org.). *Dilemas do ensino superior na América Latina*. São Paulo: Papirus, 1994 (Coleção e Transformação).

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. *Planejamento, universidade e modernidade*. Curitiba: All-Graf, 1998.

*Recebido em 14.05.01*

*Aprovado em 20.05.01*

**Autora:** Maria Couto Cunha, mestre e doutoranda em Educação, é professora substituta na Universidade Federal da Bahia – UFBA, e professora nas Faculdades Integradas da Bahia – FIB. Endereço para correspondência: Vivendas do Imbuí, Edifício Iataí, Apt. 1203, Bairro Imbuí - 41 720 000 Salvador/Bahia. E-mail: mariacunha@zaz.com.br

# AS RAÍZES DO NEOLIBERALISMO

Ronalda Barreto Silva

Professora da Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

O texto discute alguns princípios do neoliberalismo, sobretudo aqueles contidos nas idéias de Milton Friedman, necessários para o entendimento da modificação e/ou redução da intervenção do Estado nas políticas sociais e educacionais.

**Palavras-chave:** neoliberalismo – Milton Friedman – privatização – política educacional

## ABSTRACT

### THE ROOTS OF NEOLIBERALISM

This text considers the principles of neoliberalism, especially those proposed by Milton Friedman, necessary to understand the changes and/or shortening of state intervention in social and educational politics.

**Key words:** neoliberalism – Milton Friedman – privatization – educational politics

As atuais transformações sociais, políticas e econômicas provocam preocupações, tensões e inseguranças que atingem os Estados nacionais, as instituições e milhões de pessoas **incluídas** ou **excluídas**, frente ao processo de globalização da economia que se verifica no mundo contemporâneo. Gerando uma alta concentração da riqueza e o conseqüente agravamento das desigualdades sociais, a globalização vem produzindo um setor de excluídos não mais incluíveis e, nas análises mais catastróficas, chegando ao extremo de serem considerados como extermináveis.

Segundo Ianni (1996), as graves desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais que se desenvolvem e o clima mental criado com o individualismo, que se implanta, generaliza e legitima com o neoliberalismo, resultam em manifestações políticas de intolerância, autoritarismo, neo-fascismo e neo-nazismo.

Na opinião de Chesnais (1997), estamos diante de um novo funcionamento sistêmico do capital mundial ou, em outros termos, de uma nova modalidade do regime de acumulação, “um regime mundializado sob a égide financeira”, consolidado a partir de políticas de liberalização e de desregulamentação. O capital financeiro, dominante nesse regime de acumulação, vive de retiradas sobre a riqueza criada na produção, transferidas por meio de circuitos diretos (dividendos sobre o lucro de empresas) e indiretos (juros de obrigações pública e empréstimos aos Estados, que, por sua vez, representam retiradas sobre a renda primária que circula no sistema de impostos). Foi esse processo de retirada que modificou a relação de força entre o capital industrial e o capital financeiro.

Explica o autor que a economia mundial registra baixas taxas de crescimento, devido à queda das taxas de investimentos, a qual, por sua vez, provém

da adaptação da oferta a uma demanda efetiva que sofreu um enfraquecimento contínuo de dois dos seus componentes – o consumo dos assalariados e as despesas públicas – e uma dominação de estratégias empresariais em que as reestruturações prevalecem sobre a criação de novas capacidades.

Em relação a quem ganha e a quem perde com a globalização, o autor afirma que os ricos estão ficando cada vez mais ricos, e os pobres cada vez mais pobres, não só no interior das nações, mas, também, no nível externo. No plano internacional, o favorecimento dos mais ricos e poderosos ameaça colocar em risco a autonomia dos Estados, já que os grandes grupos industriais querem total liberdade de ação, sem qualquer entrave, mesmo aqueles oriundos de disposições jurídicas e constitucionais. Esse é o objetivo do Acordo Multilateral sobre o Investimento, em fase de elaboração, cuja noção de “liberdade de comércio” deve prevalecer sobre qualquer outro princípio.<sup>1</sup>

Conclui o autor: *“Em nome da panacéia do mercado, dar-se-á um golpe de estado legal e em escala mundial, para maior benefício dos mais ricos e poderosos.”* (Chesnais, 1997:1)

É extremamente necessário atentarmos para os interesses ideológicos que se ocultam por trás da apologia da globalização, como ressalta Touraine (1996), a qual tenta nos convencer do nosso ingresso na sociedade global e da irrefreável tendência do planeta em tornar-se uma imensa zona de livre comércio.

Segundo Singer (1997), os governos desistiram de controlar o capital nacional e encaminhá-lo para o investimento dentro das próprias fronteiras nacionais. Trilhões de dólares vagueiam pelo espaço eletrônico, entre diferentes países, trazendo bonança ou, quando saem, deixando crises e escombros dos planos econômicos de estabilização. O capital é liberado à globalização com a desregulamentação do mercado financeiro, em decorrência da implementação das políticas neoliberais.

Na opinião de Ianni (1996), o neoliberalismo articula, prática e ideologicamente, os interesses de grupos, classes e blocos de poder, organizados em âmbito mundial, através de estruturas mundiais de poder: corporações transnacionais e organizações multilaterais que contam com a colaboração ativa

dos governos dos países dominantes do sistema capitalista mundial. Alguns dos seus ideais mais específicos ou mais gerais se expressam em metáforas como “Nova Ordem Econômica Mundial”, “mundo sem fronteiras”, “aldeia global”, “fim da geografia”, “fim da história” e outras. Os principais guardiões dos seus ideais e práticas, em todas as partes do mundo, têm sido o FMI, o Banco Mundial, o BIRD, a OMC. O texto abaixo sintetiza o seu pensamento:

*“Há um processo transnacional de formação de consenso entre os guardiões oficiais da economia global. Este processo gera diretrizes consensuais, escoradas por uma ideologia da globalização, que são transmitidas aos canais de formulação de políticas de governos nacionais e grandes corporações. Parte deste processo de formação de consenso desenvolve-se em foros não-oficiais, como a Comissão Trilateral, as conferências de Bildeberg ou a mais exotérica Sociedade Mont Pélerin. Parte dele caminha através de organismos oficiais como a Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OECD), o Banco Internacional de Pagamentos, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Grupo dos 7 (G7). Eles dão forma ao discurso no qual as políticas são definidas, assim como os termos e os conceitos que circunscrevem o que pode ser pensado e feito. Também articulam as redes transnacionais que vinculam formuladores de políticas de país a país. O impacto estrutural desta centralização de influências nas políticas de governos nacionais pode ser denominado de internacionalização do estado. A sua influência mais comum é converter o estado em uma agência para o ajustamento das práticas e políticas da economia nacional às exigências estabelecidas pela economia global. O estado torna-se uma correia de transmissão da economia global à economia nacional, a despeito de ter sido formado para atuar como bastião da defesa do bem-estar doméstico em face dos distúrbios de origem externa. Dentro do estado, o poder se concentra nas agências mais diretamente liga-*

*das à economia global: escritórios do presidente, do primeiro ministro, do ministro da fazenda e do diretor do Banco Central. As agências mais diretamente identificadas com a clientela doméstica, tais como os ministérios da indústria, do trabalho e outros são subordinadas.”* (Cox, *apud Ianni*, 1996:8-9)

Mészáros (1997) caracteriza o neoliberalismo como uma mitologia, criada pela direita radical, que apresenta o mercado como um mecanismo racional e objetivo, baseado nos princípios de liberdade e igualdade econômica, tanto entre compradores e vendedores como entre proprietários e trabalhadores, em que todos tendem a beneficiar-se do intercâmbio, da troca e da competitividade. Na sua opinião, diz que somos individualistas quando, na realidade, as pessoas que se dizem portadoras de um pensamento individual apenas traduzem a força do capital como relação social no seu conjunto. A superioridade do “harmonioso mecanismo baseado em relações de igualdade” (o mercado) em relação ao planejamento, explicaria a persistência do capitalismo e a falência do comunismo.

O receituário neoliberal se apresenta como única solução possível para o enfrentamento das questões que se colocam na atualidade, com a crise do Estado de Bem-Estar ou crise fiscal e os problemas daí decorrentes. Muitas análises sociais e econômicas aceitam a afirmação de crise do modelo Keynesiano do Estado de Bem-Estar social, outras contestam o seu declínio, assim como muitas combatem a perspectiva da solução única. Paralelamente e de forma imbricada nesse discurso, afirma-se que entramos na era da pós-modernidade, na qual entraram em crise, também, os paradigmas das ciências humanas e sociais, herdados do racionalismo da modernidade.

Nesse contexto de significativas mudanças no interior das sociedades e nas relações entre essas, seus efeitos se manifestam nitidamente em muitos setores, a exemplo do setor intelectual. Como afirma Draibe (1993), teses e inflexões guardam certo paralelismo com o movimento real das economias e sociedades contemporâneas. Necessário se faz, então, após essa rápida digressão acerca da globalização, aprofundarmos um pouco mais o tema do neoliberalismo.

O sistema de pensamento neoliberal foi gestado durante a Segunda Grande Guerra, quando houve uma ascensão do Estado de Bem-Estar Social. Foi sendo largamente difundido com a crise do “socialismo real”, fundamentando-se na crítica à economia planejada, especialmente àquele modelo de Estado. Atacou suas raízes, favorecido pela decretação da “morte do marxismo” e justificado pela necessidade de legitimação da Nova Ordem Mundial em bases capitalistas do livre mercado.

O neoliberalismo é considerado uma nova fase do liberalismo, que tenta recuperar elementos da sua fase clássica, baseando-se, sobretudo, na teorização de Adam Smith sobre a “mão invisível do mercado”. No pensamento de Bobbio (1988), o neoliberalismo é entendido como uma doutrina econômica conseqüente, da qual o liberalismo político é apenas um modo de realização, nem sempre necessário, ou seja, caracteriza-se por uma defesa intransigente da liberdade econômica, da qual a liberdade política é apenas um corolário.

Por seu turno, atento aos riscos e imprecisões que conduzem a utilização dessa expressão, afirma Therborn (1995:139-40):

*“O termo ‘neoliberalismo’ tem um significado específico no que concerne a um conjunto particular de receitas econômicas e programas políticos que começaram a ser propostos nos anos 70. Essas receitas têm como fonte de inspiração principal as obras de Milton Friedman. Essas idéias, por sua vez, remontam a HAYEK e à chamada “tradição austríaca”. Por seu lado, e concomitantemente, ocorre no mundo uma mudança histórica nas relações institucionais entre o Mercado e o Estado e entre as empresas e os mercados. Essa mudança não é fruto de qualquer “projeto neoliberal”. Não se reduz a mero produto político, tampouco é o efeito de uma determinada ideologia econômica. Trata-se de uma mudança que tem por trás a força de uma configuração bem complexa.”*

Para Singer (1997), ele é o velho liberalismo formulado pelos clássicos da Economia Política, com Adam Smith e Ricardo, enfraquecido depois dos anos 30. Os escritos de Friedman só tiveram su-

cesso na década de 70, em decorrência da crise fiscal ou crise política do Estado Keynesiano e do Estado de Bem-Estar e das transformações causadas pela Terceira Revolução Industrial, entre elas o declínio do movimento operário (vanguarda das transformações políticas que levaram ao Estado de Bem-Estar) e o declínio dos partidos políticos de esquerda. Entretanto, Vianna (1997) entende que essa variável explicativa para a crise do *Welfare State* implica uma tendência irreversível ao seu desmonte, e não há evidências convincentes de que qualquer desmonte tenha ocorrido em países do Ocidente desenvolvido, onde se localizam os reais *Welfare States*.

Na ótica de Draibe (1993), não há um corpo teórico neoliberal específico, capaz de distingui-lo de outras correntes do pensamento político. Considera que as “teorizações” que os neoliberais manejam são, geralmente, emprestadas do pensamento liberal ou de conservadores e quase se reduzem à afirmação genérica da liberdade e da primazia do Mercado sobre o Estado, do individual sobre o coletivo.

A pedra fundamental do neoliberalismo é a obra de Friedrich von Hayek, *O Caminho da Servidão*, escrita na Inglaterra, no ano de 1944, com o objetivo de atacar as restrições que o Estado intervencionista impunha à economia, as quais, na sua opinião, seriam o caminho que levaria os indivíduos à servidão, em decorrência da perda da liberdade individual e do estatismo exacerbado, como resume Lindenberg (in: Hayek, 1990:XII)<sup>2</sup>:

*“Hayek demonstra de maneira irrefutável que não só o fascismo, o nazismo e o comunismo, mas também os ideais econômicos dominantes nos EUA, na Inglaterra e no resto da Europa, eram todos marcados por um dirigismo de inspiração nitidamente socialista. Por essa mesma razão, constituíam um “caminho para a servidão”, pois a prazo mais ou menos longo, levariam inevitavelmente a um estatismo arrasador, dentro do qual a pessoa humana acabaria reduzida a uma simples peça anônima e abúlica, comandada até em sua vida mais íntima pelas disposições do poder público.”*

Para esse teórico liberal, o mérito de Hayek está em proclamar que, entre os economistas ocidentais, imperavam doutrinas marcadas por um dirigismo que, a médio ou longo prazo, conduziriam a uma ordem socialista “semelhante” à que propunham os nazistas, fascistas e comunistas.

Anderson (1995) considera que o alvo imediato de Hayek era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945, mas, sem dúvida, o seu grande alvo era o socialismo. Hayek utiliza-se do nazismo como via para atacar o socialismo, devido ao contexto de aliança dos ingleses com os russos na Guerra, o que admite claramente mais tarde: *“Essa data também explica porque julguei que, para ser ouvido, deveria restringir um tanto meus comentários sobre o regime de nossos aliados russos, exemplificando sobretudo com o que se passava na Alemanha..”* (Hayek, 1977:XVIII)<sup>3</sup>

A vitória do Partido Trabalhista e a ampliação de medidas de intervenção do Estado na sociedade inglesa, como ocorreu, significavam para o autor, na nossa visão, o fortalecimento das idéias socialistas e keynesianas e, portanto, mais uma ameaça ao ideário liberal, em franco declínio.

No século XIX, já havia uma tendência dos liberais a aceitar uma certa dose de intervenção do Estado, a fim de amenizar as desigualdades sociais que se verificavam. O século XX, então, testemunha, nos países ocidentais, a convivência do capitalismo com a ampliação do setor público, que se solidificou cada vez mais, com a ampla aceitação dos ideais de John Maynard Keynes. Em síntese, Keynes concebeu, em lugar da total liberdade do mercado, a intervenção do Estado na regulação da economia, pela atuação em setores estratégicos e não interessantes para a iniciativa privada e no oferecimento de determinados serviços (sociais). As tarefas e funções do Estado foram, portanto, ampliadas e redefinidas.

No pós-Segunda Grande Guerra, o keynesianismo foi importante, por permitir o crescimento da economia de diversos países ocidentais, causando uma nova rearticulação do capital em nível internacional. O seu significado, como uma nova fase do liberalismo, ou uma via para expan-

são do socialismo, segundo Hayek, é ambíguo. No contexto da “guerra-fria”, há a possibilidade de que a adoção dessas políticas tenha tido, realmente, o objetivo, entre outros, de impedir o avanço do socialismo, frente ao temor traduzido na expressão “povos famintos têm mais propensão em absorver as ideologias socialistas”. O pensador político Norberto Bobbio aborda a questão da seguinte forma:

*“A democracia social pretende ser, com respeito à democracia liberal, uma fase ulterior, na medida em que inscreveu na própria declaração dos direitos sociais, além dos direitos de liberdade; pretende ser, ao contrário, com respeito à democracia socialista, apenas uma primeira fase. Tal ambigüidade se revela na dupla crítica que a democracia social recebe, ora da direita, por parte do liberalismo intransigente, que nela entrevê uma diminuição das liberdades individuais; ora da esquerda, por parte dos socialistas impacientes, que a condenam como solução de compromisso entre o velho e o novo que, mais do que favorecer a realização do socialismo, a obstaculiza e a torna até mesmo impossível.”* (Bobbio, 1988:84)

Durante esse período, que vai do pós-Guerra até a década de 70, o pensamento neoliberal se movimentou na “surdina”. Mesmo sem campo fértil para disseminar suas idéias, Hayek e outros, como Friedman, reuniam-se periodicamente na “Sociedade de Mont Pélerin”, com o propósito de combater o keynesianismo e o socialismo. Uma nova crise do capitalismo, na década de 70, no entanto, que registrou baixas taxas de crescimento econômico com altas taxas de inflação, deu vazão às idéias dos teóricos da “Sociedade de Mont Pélerin”, sobretudo de Hayek e Friedman.

Contemporâneo nosso, Milton Friedman é o principal teórico da Escola Monetarista e membro da Escola de Chicago. Sua importância na divulgação das idéias neoliberais se revela não apenas no campo teórico, mas, sobretudo, na implementação das políticas decorrentes desse ideário em diversos países ocidentais. Foi assessor do Governo Pinochet, na primeira experiência neoliberal do Chile, e do Presidente Ronald Reagan, nos Estados Unidos, um dos grandes representantes políticos dessa corrente.

No ano de 1962, escreveu uma de suas principais obras, *Capitalismo e Liberdade*, na qual desenvolveu seu arcabouço teórico, ganhando o Prêmio Nobel de Economia em 1976. No ano de 1979, escreveu, em parceria com sua esposa, Rose Friedman, outra importante obra, *Liberdade de Escolher*, resultante de uma série escrita para a TV e que tem como objetivo concretizar as idéias contidas na obra anterior.

Defensor da tese da superioridade do mercado em relação ao Estado, na regulamentação da sociedade, esse autor considera que a história dos Estados Unidos pode ser definida como a crônica de um milagre econômico e político, somente possível a partir das idéias contidas na Declaração de Independência desse país, redigida por Thomas Jefferson, adepto do liberalismo, e na obra *A Riqueza das Nações*, escrita por Adam Smith, ambas de 1776.

Entretanto, em relação à história dos Estados Unidos, o autor assinala como um marco importante o ano de 1932, o qual, na sua opinião, constitui um divisor de águas político, marcado pela eleição do Presidente Roosevelt e pela posterior aplicação dos princípios contidos no New Deal, com o objetivo de alcançar o “pleno emprego”. Trata-se de mais uma tentativa de amenizar as desigualdades sociais, significando uma grande mudança nas idéias dos intelectuais e, principalmente, do público sobre o papel do governo.

Houve, a partir de então, uma progressiva intervenção do Estado na economia, reforçada pela interpretação, que o autor considera errônea, da crise econômica de 1929 como crise do capitalismo e fracasso da empresa privada, quando houve falha do Estado ao intervir num setor que já era da sua responsabilidade (O Sistema da Reserva Federal) e pela Segunda Guerra Mundial, a qual ocasionou um controle, sem precedentes, do governo sobre numerosos detalhes da vida econômica.

O Pós-Guerra é, então, marcado pela transformação em lei das políticas keynesianas e a consequente expansão do Estado na forma de programas de bem-estar e atividades regulamentadoras do mercado, os quais vão ser ainda mais ampliados na declaração de “Guerra à Pobreza” do Presidente Lyndon Johnson, em 1964. Na década de 70,

então, os neoliberais reforçam a crítica ao Estado de Bem-Estar e propõem a redução da intervenção do Estado na economia, a qual, pretendem, deverá ser regida pela livre concorrência do mercado, ou seja, pela sua “mão invisível”.

A “mão invisível do mercado” é entendida como uma estrutura complexa e sofisticada, que surge como consequência não intencional da cooperação de grande número de indivíduos, enquanto cada um cuida dos seus próprios interesses. Com base no pensamento de Adam Smith, o autor define o papel do governo numa *sociedade livre* que seria servir de meio ou instrumento para prover: (1) segurança externa; (2) administração da justiça; (3) construção e manutenção de certas obras e instituições públicas não interessantes para o setor privado; (4) proteção a membros que não podem ser considerados como “responsáveis”.

Friedman aponta, nas funções definidas por Smith, o problema de proclamar a finalidade de uma instituição pública e de descrever as finalidades a que a instituição realmente serve. Acrescenta às demais, as funções de preservar a liberdade, as leis e a ordem, reforçar os contratos privados e promover mercados competitivos, assinalando a dificuldade em construir e preservar uma sociedade livre, porquanto o Governo necessário à preservação da liberdade se constitui também numa ameaça. Afirma que é preciso “*descobrir o modo de assegurar que os poderes coercitivos concedidos ao governo para preservar a liberdade sejam limitados a essa função, impedindo-se que se convertam em ameaça*” (Friedman, 1980:43).

A questão da liberdade é um argumento de extrema importância no discurso neoliberal e um dos que possuem mais aceitação. O autor indaga se podem ser realizados, na prática, os ideais que expressam a “liberdade” e a “igualdade”, se são compatíveis entre si, ou estarão em conflito.

Para responder a essas questões, o autor classifica a igualdade em dois tipos: a **igualdade de oportunidade**, compatível com a liberdade, e a **igualdade de resultados**, que se choca com a liberdade. A igualdade de oportunidade seria aquela defendida pelo liberalismo, a fim de que os indivíduos tivessem todos a mesma oportunidade de atingir seus objetivos, de acordo com cada talento individual.

Como um dos princípios da Revolução Francesa, a igualdade era entendida da seguinte forma:

“(…) *nenhum obstáculo deve impedir pessoas de chegarem às posições para as quais as capacidades seus talentos e que seus valores levam-nas a buscar. Nem nascimento, nem nacionalidade, nem cor, nem religião, nem sexo, nem qualquer outra característica irrelevante deve configurar as oportunidades abertas à pessoa - apenas a sua capacidade.*” (Friedman, 1980:137-8)

A igualdade de resultados chocar-se-ia, então, com a liberdade, porque, para que todos pudessem ter o mesmo nível de vida ou renda, seria necessário promover “quinhões eqüitativos para todos”, através da ampliação da intervenção do Estado na sociedade e das restrições por ele impostas ao mercado e à liberdade. Segundo o autor, esse conceito ganhou terreno, no século XX, com a noção de “eqüidade”, uma noção, se não impossível, pelo menos, difícil de ser definida precisamente.

Argumenta que as medidas governamentais que objetivam prover quinhões eqüitativos para todos reduzem a liberdade pessoal, ao contrário de medidas que busquem promover a igualdade de oportunidades. Questiona, também, quem decidirá o que é eqüitativo, respondendo que alguém, ou algum grupo, tem de decidir o que são quinhões eqüitativos. Esse alguém, ou grupo, necessita impor suas decisões aos demais, tirando daqueles que têm mais do que sua parcela eqüitativa, para dar àqueles que têm menos. Continua indagando se os que tomam e impõem essas decisões são iguais àqueles que decidem, e que incentivos haverá para trabalhar e produzir, nessa situação. Assinala, então, que a maneira de resolver o conflito fundamental entre o ideal de “quinhões eqüitativos” e o ideal de liberdade pessoal tem sido, invariavelmente, um Estado em que predomina o terror e que, mesmo assim, não conseguiu igualar os resultados. Também, em menor escala, nos países ocidentais, a liberdade individual foi limitada, e os objetivos de eqüidade não foram atingidos.

Um outro argumento, contrário à intervenção do Estado na sociedade e favorável a uma sociedade onde impere a livre concorrência de mercado, é o de que não há incompatibilidade entre um

sistema de livre mercado e a perseguição de amplas metas sociais e culturais. Afirmar que esse sistema agrava as desigualdades e que, nele, o rico explora o pobre é um **mito**, diz Friedman.

*“Em todos os casos em que se permitiu que funcionasse o mercado livre, em todos os casos em que existiu algo parecido com a igualdade de oportunidades, o zé-povinho<sup>4</sup> conseguiu atingir níveis de vida jamais sonhados. Em parte alguma é a brecha entre rico e pobre mais profunda, em parte alguma os ricos são mais ricos e os pobres mais pobres, do que nas sociedades que proíbem a operação do mercado livre. (Friedman, 1980:150)”*

Segundo Kurz (1993), a partir do momento que a mais-valia se impôs como produção abstrata e que a troca no mercado passou a servir para realização do lucro, todo processo vital social e individual foi submetido à banalidade do dinheiro, transformando as necessidades sensíveis do homem trabalhador em algo secundário, num processo de caráter monstruoso, que se manifesta em escala crescente na modernidade, através do moderno sistema produtor de mercadorias, com seu princípio do trabalho abstrato, com finalidade em si mesmo.

É interessante ressaltar que, para os neoliberais, assim como para a tradição liberal clássica, as desigualdades sociais resultam dos reveses da sorte: os indivíduos, assim como herdam bens materiais, herdam também capacidade e talento. Depende da sorte de cada um.

*“Grande parte do fervor moral por trás da campanha pela igualdade de resultados vem da crença geral de que não é justo que algumas crianças tenham maiores vantagens do que outras apenas porque e, por acaso, nasceram de pais ricos. Claro, não é justo. Contudo, a iniquidade pode assumir numerosas formas, como, por exemplo, a herança de propriedades – títulos e ações, casas, fábricas, mas também a forma de herança de talento – capacidade musical, força física, gênio matemático. Pode-se interferir, e é bom lembrar isto, muito mais facilmente na herança de propriedades do que na de talento. Mas do ponto de vista ético haverá alguma diferença entre as duas?” (Friedman, 1980:141)*

Vale aqui o lembrete de Draibe (1993) de que as políticas e os programas do Estado de Bem-Estar vieram corrigir situações de desigualdade, pobreza e perda de renda, geradas pela economia de mercado, nas suas “naturais” oscilações e crises.

Em relação às políticas igualitárias, Friedman aponta suas conseqüências na Grã-Bretanha, assinalando que, nos Estados Unidos, essas ocorreram de forma semelhante, porém em menor escala, devido ao fato de que, nesse último país, elas não foram adotadas tão amplamente. Entre essas conseqüências, Friedman (1980:148-150) destaca:

- o surgimento de novas classes de privilegiados, entre eles os burocratas, os sindicalistas e os aristocratas do movimento trabalhista;
- a reorganização da renda, sem equidade;
- o fracasso da campanha pela igualdade, por contrariar um dos institutos mais profundos do ser humano: “o esforço uniforme, constante e ininterrupto de cada homem para melhorar a sua situação” (Smith);
- o crescimento da criminalidade em geral, pois um código moral que obriga a pessoa a renunciar à grande parte do que produz, para financiar auxílios a outros, contraria o que a maioria considera moral e justo;
- a expulsão do país de alguns dos seus cidadãos mais capazes, mais bem treinados e mais enérgicos, em benefício dos Estados Unidos e de outros países que lhes deram maior oportunidade de utilizar seus talentos em benefício próprio;
- o atraso do crescimento econômico, em função da queda da eficiência e produtividade.

As críticas expostas têm como fundamento o entendimento de que a liberdade econômica é um requisito essencial da liberdade política; de que a cooperação proporcionada pelo livre mercado, sem coerção ou direção centralizada, reduz a área sobre a qual é exercido o poder político; de que o mercado livre dispersa o poder, proporcionando contrapeso a qualquer concentração de poder político; e, principalmente, de que a combinação de poder político e poder econômico resulta em tirania. A troca voluntária que se dá através do mercado seria, nesse sentido, condição necessária à prosperidade e à liberdade humana.

Esse pensamento provém da tese da “mão invisível do mercado”, ou seja, os preços que emergem de transações voluntárias entre compradores e vendedores podem coordenar as atividades de milhões de pessoas, cada uma delas preocupada com interesses próprios, através de ondas que informam que houve demanda de algum produto. Esses interesses próprios não seriam, ressalta, como comumente se entende, interesses egoístas, mas os interesses dos participantes na transação, em função das metas que porventura se proponham, como explica Smith em *A Riqueza das Nações*.

Os preços, então, teriam três funções fundamentais: (1) transmitir informações, apenas informações importantes (preços relativos) e apenas às pessoas que precisam saber, expressando as condições da oferta e da procura; (2) proporcionar incentivos para que se adotem os métodos de produção menos dispendiosos; (3) distribuir renda, estabelecendo quem obtém quanto de determinado produto. Friedman indica que a preocupação com essa última função é que levou à existência de “economias de comando”.

Na opinião de Ianni (1996), há, aqui, uma ficção jurídico-política, ou propriamente ideológica, segundo a qual compradores e vendedores de força de trabalho e de outras mercadorias se apresentam no mercado sob as mesmas condições. Afirma que os proprietários de capital e de tecnologia estão direta ou indiretamente nas agências governamentais, entendem-se com seus funcionários, dispõem de fácil acesso às tecnoestruturas estatais.

Nas “economias de comando” – como Friedman denomina as economias socialistas – houve, na sua opinião, tentativa de separar a função de distribuição de renda das demais funções do sistema de preços, impedindo-se que esses fossem, portanto, usados para as demais funções, sendo essas estabelecidas pelo planejamento. No entanto, esses países não obtiveram êxito na condução centralizada da economia, pois os seus sistemas se mostraram ineficientes, resultando no colapso do socialismo real. Quanto aos Estados de Bem-Estar, os quais tentaram também interferir na distribuição de renda, o autor avalia que, nesses, o resultado foi uma crise fiscal, o aumento do déficit público, entre outras conseqüências.

Em outro sentido, Kurz (1993) analisa que o sistema socialista não eliminou as categorias do mercado, levando ao extremo o trabalho abstrato e fazendo parte do sistema mundial produtor de mercadorias, cuja base é capitalista. Daí entender que a crise que se verifica é global, não apenas do socialismo. “*Um entrelaçamento global do dinheiro implica uma dimensão igualmente global da crise*”, afirma (p.224).

Netto (1993) entende que há uma crise do “domínio do capital”, que se desdobra não só na crise do “socialismo real”, mas, também, do que ele denomina de crise do “capitalismo democrático”, configurado no Estado de Bem-Estar. Mesmo negando uma visão de catástrofe em relação à ordem burguesa, o autor acredita que essa ordem se defronta com certos limites estruturais, ocorrendo uma “curva decrescente” na sua eficácia econômico-social.

Segundo esse autor, o processo de crise do Estado de Bem-Estar Social é apreendido como problemática de natureza administrativa, de caráter financeiro ou tributário, em lugar de ser colocado como fracasso do único ordenamento sócio-político que visou, na ordem do capital, a compatibilizar a dinâmica da acumulação e da valorização capitalista, com a garantia de direitos políticos e sociais mínimos. Expressa que a reprodução do capital tende a requisitar, progressivamente, a eliminação das garantias sociais e dos controles mínimos a que o capital foi submetido nesse ordenamento.

Para o autor, o livre comércio poderá promover o bem-estar nos países pobres, devido à cooperação que será instalada. Como exemplo, afirma que, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, o aumento da riqueza causou uma explosão de obras de caridade.

Fica aqui patente, por um lado, que o entendimento de Friedman em relação à problemática social é que essa se constitui em questão de caridade, e não de direito. Por outro lado, se o mercado tivesse preocupações humanitárias, não estaríamos enfrentando problemas de tal gravidade, que chegam a ameaçar a sobrevivência da espécie, como é o caso das questões ambientais, que deverão ser agravadas, futuramente, pela privatização dos recursos naturais.

O neoliberalismo tece críticas severas à centralização de poder que se efetuou nos países socialistas e nos países ocidentais, devido às restrições impostas ao mercado. Friedman considera que essas restrições são “sofismas em causa própria”, favoráveis a uma elite que detém poder político e não ao conjunto da sociedade. Argumenta que elas definem a quem podemos empregar e para quem podemos trabalhar, e, conseqüentemente, onde podemos viver, o que podemos comer e beber. Esse é um discurso que se revela bastante sedutor e camufla a alta concentração de renda que as transformações atuais da economia têm causado, particularmente a expansão do contingente de “excluídos”.

Na análise das restrições, um exemplo utilizado é referente às tarifas e controles do comércio internacional, o chamado protecionismo. A defesa do protecionismo alega que esse é necessário para preservar emprego, promover a segurança nacional e, no caso dos Estados Unidos, fortalecer o dólar. Ainda nessa direção, demanda proteção contra as chamadas fontes de “concorrência desleal” que são, basicamente, a disposição de operários de outros países para trabalharem por um salário muito mais baixo que o operário americano e os subsídios pagos por governos estrangeiros a seus produtores.

Friedman contra-argumenta que emprego em si e por si está errado, porque o importante é o emprego produtivo, que oportunize mais bens e serviços para consumo individual. Quanto às fontes de “concorrência desleal”, ele considera que há um uso frouxo dos termos alto e baixo, porque um salário considerado alto, nos EUA, pode não ser em outro país, ou seja, essa questão não é bem definida. E, em relação aos subsídios, entende que esses só prejudicam os naturais do país, que pagarão por eles através dos impostos, favorecendo os americanos com produtos mais baratos.

É importante assinalar que esse autor não compartilha a idéia da necessidade de que o saldo da balança de pagamentos no comércio exterior deva ser positivo, que as exportações devam superar as importações. Na sua opinião, ao contrário, ganha-se no comércio exterior aquilo que se importa, porque, além de os consumidores adquirirem produtos mais baratos, provoca-se a circulação da moeda em nível internacional. Como membro da escola

monetarista, ele parte do entendimento de que as variações da atividade econômica não se explicam pelas variações do investimento, mas pelas variações da oferta da moeda e, portanto, a abertura do mercado ao comércio externo é fator de importância no desenvolvimento econômico. Deve-se, então, adotar procedimentos equitativos no que diz respeito ao comércio interno e externo.

Criticando, ainda, os “arranjos” feitos pelo Estado, o autor é contrário à proteção ao consumidor e à proteção ao trabalhador. Segundo ele, em resposta à pergunta “poderemos depender inteiramente da mão invisível de que fala Adam Smith?”, muitos economistas, filósofos, reformadores e críticos sociais afirmam:

*“O mercado deve ser suplementado por outros arranjos a fim de proteger o consumidor de si mesmo e de vendedores avaros e defender a todos nós dos efeitos das externalidades de transações de mercado sobre a vizinhança..”* (Friedman, 1980:189)

Para Friedman, os movimentos de proteção levaram à criação de órgãos que impuseram pesados custos à indústria, impediram que algumas mercadorias fossem produzidas e vendidas e exigiram que capitais fossem investidos em finalidades não produtivas. Considera que a concorrência de mercado defende melhor o consumidor do que o governo, porque é do interesse de homens de negócios servir ao consumidor. Propõe que o governo divulgue a informação sobre méritos e deméritos dos alimentos que ingerimos ou das atividades de que participamos, e nos deixe livres para escolher os riscos que queremos correr na nossa própria vida.

O pensamento aqui expresso nos dá a impressão até de “ingenuidade”, se assim podemos classificá-lo. Fica difícil imaginar a crença que o próprio autor possa ter no seu discurso. Podemos apontar alguns argumentos contrários, que são de amplo conhecimento. Mesmo com o desenvolvimento das comunicações, há dificuldade de ampla divulgação dessas informações, como seria necessário para proteção de **todos** os consumidores. Além da existência de um grande número de pessoas que não têm acesso a essas informações, as empresas manipulam as informações acerca dos seus produtos e, até serem descobertas e compro-

vadas tais manipulações, as conseqüências seriam desastrosas, conforme inúmeros exemplos que a história nos revela. Em resumo, não acreditamos na “santidade” do mercado.

Quanto à proteção ao trabalhador, o autor é também bastante severo, especialmente porque vai abordar um grande inimigo do neoliberalismo, os sindicatos. Começa por afirmar que há uma tendência em superestimar a influência e o papel dos sindicatos, cujo poder tem origem na capacidade de manter baixo o número de empregos disponíveis, ou manter baixo o número de pessoas disponíveis para uma determinada classe de empregos, através da alta taxa salarial, e do uso do sistema de licenciamento, além de que, ocasionalmente, os sindicatos entram em conluio com os empregadores, para criar um monopólio do produto que seus membros produzem, a fim de fixar preços ou repartir mercados.

Os beneficiados pelos sindicatos seriam trabalhadores em ocupações que exigem especialização, relativamente bem pagos, e os funcionários públicos (únicos sindicatos que cresceram). Os perdedores seriam os demais trabalhadores, pois os ganhos daqueles mais bem pagos se dão às expensas destes e do contribuinte que assume os custos de acordos entre os funcionários públicos<sup>5</sup> e sindicatos. Altos salários de alguns trabalhadores ocorreriam em função de salários mais baixos para trabalhadores menos aquinhoados, ou sobre os preços de bens de consumo.

Considera, corretamente, que a proteção mais segura para o trabalhador é a existência de numerosos empregadores concorrendo pelos seus serviços. Só que não leva em conta, na sua análise, a existência de um grande número de trabalhadores excedentes em quase todos os setores da economia, o chamado “exército de reserva” ou, numa concepção mais contemporânea, os “excluídos”, o que enfraquece a possibilidade de negociação entre patrões e empregados e favorece a exploração desses últimos para aumentar a margem de lucro dos empregadores, objetivo precípua dos produtores no mercado.

Os inimigos eleitos pelo neoliberalismo, como podemos deduzir das idéias aqui expostas, são os sindi-

catos e, sobretudo, o Estado, nas suas formas intervencionistas: o Estado socialista e o “welfare state” ou Estado de Bem-Estar. O sistema de Bem-Estar é o alvo mais diretamente apontado por Friedman do que por Hayek, devido a circunstâncias históricas.

Em relação ao alardeado desmonte do Estado de Bem-Estar, Vianna (1997) faz uma análise em que procura demonstrar, com dados estatísticos, que, nas grandes potências, está havendo muito alarde e poucas evidências. Ressalta, entretanto, que a globalização da economia tem imposto um constrangimento às políticas sociais. Entende, a partir dos dados que expõe, que, nos anos 80, houve continuidade e estabilidade desse modelo na Europa, apresentando pequenos graus de crescimento ou diminuição das políticas sociais, por função e por país. Afirma que alguns autores contestam o catastrofismo de certas perspectivas demográficas, discutem as determinações econômicas da crise da seguridade e enfatizam a adesão da população a seus Estados de Bem-Estar.

O desmonte do Estado de Bem-Estar tem se dado, sobretudo, através do desmonte das políticas públicas, no bojo das quais estão aquelas que possuem caráter social e passam a ser mercantilizadas, adquirindo valor de mercado, mesmo nos Estados que nunca ofereceram amplas políticas protecionistas, como o Brasil. Nesses, a facilidade de alargamento do Mercado é ainda maior do que naqueles em que há ampla proteção dos indivíduos, nos quais se supõe uma maior organização da sociedade civil e, portanto, maior resistência à perda das conquistas sociais.

É na perspectiva da mercantilização que se verificam as propostas neoliberais para a educação, nas quais a esfera privada se alargaria em detrimento da esfera pública, com base na tese da ineficiência do Estado, em contraposição à propagada eficiência do Mercado, tendo como principais justificativas a redução de custos, maior controle sobre o produto e, conseqüentemente, aumento da eficiência, qualidade e equidade. Essas propostas são veiculadas através dos organismos internacionais fomentadores de políticas educacionais, a exemplo do Banco Mundial.

## NOTAS

- <sup>1</sup> O autor cita, como exemplo da fragilidade das autonomias nacionais, o Tratado de Marrakech, no qual há um abandono de soberania dos países em favor da OMC.
- <sup>2</sup> Esta citação encontra-se no prefácio à edição brasileira de “*O Caminho da Servidão*,” do ano de 1977.
- <sup>3</sup> Prólogo à edição norte-americana de 1975.
- <sup>4</sup> Grifo nosso. Impressiona o menosprezo, a falta de respeito que o autor demonstra com os mais necessitados no uso dessa expressão.
- <sup>5</sup> Os únicos que, afirma Friedman, sarcasticamente, seriam bem protegidos pelo Governo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, E. (org.). *Pós-neoliberalismo; as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e Democracia*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CHESNAIS, François. Novo Capitalismo intensifica velhas formas de exploração. *Folha de São Paulo*, Caderno Especial, 02/11/1997, p.1.
- DRAIBE, Sonia M. As Políticas Sociais e o Neoliberalismo. *REVISTA USP*. São Paulo: 17, março/abril/maio, 1993.
- FRIEDMAN, Milton & Rose. *Liberdade de Escolher*. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- HAYEK, Friedrich A. *O Caminho da Servidão*. Tradução e revisão: Ana Ma. Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.
- HAYEK, Friedrich A. *O Caminho da Servidão*. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.
- IANNI, Octavio. Neoliberalismo e Neo-socialismo. *Primeira Versão*. Campinas: IFCH/UNICAMP, junho, 1996.
- KURZ, Robert. *O Colapso da Modernidade*. Trad. Karen Elsabe Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- MÉSZAROS, István. Ir Além do Capital. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). *Globalização e Socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997. (Coleção Fora da Ordem).
- NETTO, José Paulo. Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção questões de nossa época, v. 20).
- SINGER, Paul. O papel do Estado e as políticas neoliberais. In: GADELHA, Regina Ma. Fonseca. *Globalização, Metropolização e Políticas Neoliberais*. São Paulo: EDUC, 1997.

THERBORN, Goran. *A crise e o futuro do capitalismo*. In: SADER, E. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

TOURAINÉ, Alain. *O Canto da Sereia da Globalização*. Folha de São Paulo, cad. 5, 11/07/1996.

VIANNA, Ma.Lúcia Werneck. Política versus Economia: Notas (menos pessimistas) sobre Globalização e Estado de Bem-Estar. In: GERSCHMAN, Silvia & VIANNA, Ma. Lucia Werneck (orgs.). *A Miragem da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1997.

*Recebido em 18.03.01*

*Aprovado em 22.04.01*

**Autora:** Ronalda Barreto Silva, Doutora em Educação pela UNICAMP, é professora do Departamento de Educação II da Universidade do Estado da Bahia – Campus II. Endereço para correspondência: Rua João Mendes da Costa, 263, apt. 203c, Costa Azul – 41750.190 Salvador/BA. E-mail: ronalda@e-net.com.br

DIVISÓRIA 03  
INSTRUÇÕES



# REDUC - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

## MANUAL PARA ELABORAÇÃO DE RESUMOS

### 1. Introdução

O Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación – CIDE iniciou, em 1972, a edição dos Resúmenes Analíticos em Educación – REDUC. Os resumos tem por finalidade tornar acessível aos usuários do sistema REDUC os documentos que se referem a educação latino-americana. Para atingir esta finalidade, os RAEs são cuidadosamente preparados de acordo com regras e técnicas que permitem apresentar ao usuário um nível de leitura do documento que em alguns casos, cobre suas necessidades de informação, sem ter recorrido ao documento com um todo.

### 2. Objetivos

Este Manual tem como objetivo servir de guia para preenchimento da planilha de resumos REDUC/FCC que resultará na publicação Resúmenes Analíticos em Educación ou outra de acordo com a política de publicação adotada.

É importante que os autores dos documentos sejam os próprios resumidores. Com isto os leitores terão as informações do documento origem pela mesma linha de raciocínio de quem o escreveu.

Assim, cada resumo torna-se responsabilidade de seu relator, cabendo à Unidade zelar pela qualidade dos resumos e pela adequação das informações nos campos da Indexação.

### 3. Planilha

A planilha REDUC/FCC é dividida em 2 (duas) partes:

- Indexação: são campos de identificação, localização e pesquisas do documento.
- Resumo: apresentação resumida e exata das informações de um documento, sem agregar interpretações ou críticas.

#### 3.1 Campos de Indexação

Campo 1 – **Unidade** – Sigla da unidade onde está sendo elaborado resumo. Ex. FCC/BAMP; FE/USP; FE/UFMG etc.

Campo 2 – **RAE** – Número seqüencial da Unidade. Será preenchido pelo Revisor da Unidade.

Campo 3 – **Nº** – Deixar em branco.

Campo 4 – **Autor** – Preencher de acordo com as normas internacionais, iniciando-se pelo sobrenome. Quando não puder identificar o Autor, deixar este campo em branco.

Campo 5 – **Título** – Preencher com título da publicação resumida (artigo de periódico, livro, relatório etc.). O título deve ser completo.

### **Campo 6 – Publicação**

- Para livros, relatórios, teses, enfim obras no todo: colocar a Edição, local, Editora e Ano de Publicação.
- Para artigos de periódicos: colocar o Título do periódico, Local, volume, número, mês e ano de publicação.
- Para capítulo de Livro: colocar todos os dados da obra no todo.

Campo 7 – **Descritores** – Os descritores usados serão de uma Listagem fornecida pela BAMP e quando ela não atender às necessidades usar o Thesaurus de Educação da UNESCO. Identificar o máximo de descritores que traduzam o conteúdo do documento, separados por / (barra). Citar pelo menos 3 (três) descritores.

Campo 8 – **Titulação do Autor** – colocar a Titulação do responsável pelo documento.

Campo 9 – **Localização** – Localização física da obra. Será preenchido pelo Revisor da Unidade.

**Atenção: Em caso de dúvida no preenchimento dos campos acima entrar em contato com o Revisor de sua Unidade.**

### **3.2 Campos do Resumo**

Campo 10 – **Descrição** – Descreva o tipo de documento (monografia, dissertação, tese, livro, capítulo de livro, artigos de periódicos) que está analisando. Consta de 2 partes: a 1ª frase indicando o tipo de documento e as restantes definindo os objetivos e as principais características do documento (resumo informativo ou abstract).

Campo 11 – **Metodologia** – Indica as fontes de dados, descreve a abordagem teórica e/ou metodológica empregada no trabalho, colocando todas as informações possíveis.

Campo 12 – **Conteúdo** – Descreva os resultados e/ou principais idéias do trabalho. Deverá conter no máximo 400 (quatrocentas) palavras.

Campo 13 – **Conclusão** – Deverá aparecer quando constar no documento ou se for possível selecionar dados ou resultados no texto. Incluir aqui as recomendações se estas aparecem.

Campo 14 – **Ref. Bibliografias** – Indique a existência de bibliografia, informando, se possível, quantidade de referências nacionais e internacionais.

Campo 15 – **Vários** – Assine à frente de sua responsabilidade/competência.

### **4. Observações**

- a) É obrigatório o depósito do documento que deu origem ao resumo na biblioteca da Unidade
- b) O preenchimento deverá ser à máquina ou qualquer tipo de letra de imprensa
- c) Para trabalhos extensos com muitas informações que se torne necessário estender-se muito no resumo, pode-se fazer 2 ou mais resumos. Deverá ser feita uma observação no campo Descrição: Continuação do Resumo no...
- d) Para obra compilada ou editada em que cada capítulo seja de um autor diferente, recomenda-se fazer um resumo geral e um parcial para cada capítulo.

**MODELO DE RESUMO - REDUC-FCC/BAMP**